

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÈLES LINGUISTIQUES ET VARIATIONS DIATOPIQUES :
ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS FACE À LA
PLURICENTRICITÉ NORMATIVE EN CLASSE
D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
MARTIN GUAJARDO

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire remercier Monsieur Paul Pupier, du Département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM, sans qui ce mémoire de maîtrise n'aurait pas vu le jour. Je tiens à souligner sa grande disponibilité et son professionnalisme. Ses conseils et ses encouragements m'ont été très précieux tout au long de ma rédaction.

Merci à tous les participants interviewés d'avoir accepté de participer à cette recherche et de partager avec nous leurs opinions et leur passion pour l'enseignement de la langue espagnole. Leur contribution a été d'une valeur inestimable.

Je voudrais également remercier mes parents, qui m'ont toujours encouragé dans la poursuite de mes études supérieures.

Enfin, je remercie tous ceux qui, par leur présence et leur soutien, ont contribué à la réalisation et à la concrétisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Objectifs de recherche	5
1.2 Intérêt de la recherche	7
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	8
2.1 Vers une définition de norme et variété	8
2.1.1 La norme.....	9
2.1.2 La variation diatopique.....	13
2.2 Le pluricentrisme normatif de l'espace hispanophone	14
2.2.1 L'évolution de l'espagnol en Amérique.....	17
2.2.2 Les aires géolectales hispano-américaines	23
2.3 Quel espagnol enseigner?	28
2.3.1 Modèles linguistiques pour l'enseignement de l'espagnol	28
2.3.2 Formation des enseignants et matériel pédagogique.....	37
2.3.3 Les attitudes des enseignants.....	44

CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
3.1 La recherche qualitative.....	54
3.2 L’outil de cueillette de données : l’entretien non directif	56
3.3 Le choix de l’échantillon	57
3.4 La validation du questionnaire et la collecte des données	57
3.5 La conduite des entretiens de recherche.....	60
3.6 Analyse et interprétation des données.....	62
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	65
4.1 Présentation des données.....	65
4.2 Les attitudes face aux variétés diatopiques de l’espagnol.....	65
4.2.1 La pertinence d’un modèle de langue en espagnol langue étrangère.....	66
4.2.2 L’espagnol de référence.....	68
4.2.3 Le modèle d’espagnol à enseigner au Québec.....	69
4.2.4 L’attitude des étudiants à l’égard des variétés hispano-américaines.....	70
4.3 Les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale.....	71
4.3.1 Le traitement des variétés de l’espagnol en salle de classe.....	71
4.3.2 La présentation du phonème /θ/.....	72
4.3.3 Utilisation des pronoms espagnols en salle de classe.....	73
4.3.4 Le traitement des variantes lexicales.....	74

4.4 Le matériel didactique.....	74
4.4.1 L'usage du matériel pédagogique.....	75
4.4.2 La représentation de la diversité hispanique dans le matériel pédagogique espagnol.....	75
4.4.3 Le degré de satisfaction des enseignants quant au traitement des variétés diatopiques hispaniques dans les manuels d'espagnol.....	76
4.4.4 L'utilisation de matériels états-uniens et hispano-américains.....	78
4.4.5 Les besoins des enseignants en matériel didactique.....	80
4.5 La formation des enseignants sur les variétés diatopiques.....	81
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	84
5.1 Le modèle linguistique pour l'enseignement de l'espagnol.....	84
5.2 Le traitement didactique de la variation en espagnol.....	87
5.3 Les opinions des enseignants sur le matériel pédagogique en ELE.....	89
5.4 Les avis des enseignants sur la poursuite d'une formation en variation linguistique..	92
CONCLUSION.....	93
APPENDICE A	
TABEAU DE CARACTÉRISATION DES AIRES GÉOLECTALES HISPANO- AMÉRICAINES.....	99
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE.....	109
APPENDICE C	
GUIDE D'ENTRETIEN.....	111
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	113

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APEQ.....	Association des professeurs d'espagnol du Québec
ELE.....	Espagnol langue étrangère
MELS.....	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFEQ.....	Programme de formation de l'école québécoise
RAE.....	Real Academia Española

RÉSUMÉ

Le but de la présente étude est d'analyser la problématique du modèle linguistique et de la pluricentricité normative dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère à Montréal. Nous nous sommes proposé de dresser un portrait des attitudes et des représentations des enseignants d'ELE par rapport à la norme linguistique utilisée comme langue de référence en salle de classe, au matériel didactique utilisé et aux démarches pédagogiques privilégiées dans la prise en compte de la variation linguistique. Un dernier volet de la recherche s'est intéressé à la formation des professeurs aux outils conceptuels d'une approche plurinormaliste de l'enseignement de l'espagnol.

Nos modèles de départ ont été les analyses de Liceras, Carballo et Droege (1994), Bugel (1999), Beaven (2000), Barrios (2002), Anadón Pérez (2003) et Irala (2004) sur les avis des enseignants d'espagnol à l'égard du traitement didactique des variétés hispano-américaines.

De façon générale, l'analyse a permis de constater que les professeurs d'espagnol manifestent une attitude d'ouverture envers les variétés diatopiques hispano-américaines. Ils semblent vouloir inscrire leurs démarches pédagogiques dans une perspective résolument pan-hispanique qui tient compte de la diversité qui caractérise la langue espagnole. L'origine hispano-américaine de la presque totalité des participants et la sympathie que les apprenants québécois portent à l'Amérique latine jouent certainement un rôle considérable dans la valorisation et la promotion d'une telle approche.

Par ailleurs, nous avons remarqué un intérêt accru de la part des participants pour la prise en compte de la variation dans l'enseignement. Dans les pratiques pédagogiques, cette approche se traduit par une démarche flexible et adaptée aux besoins de la classe. Sur les plans phonétique et syntaxique, nos répondants restent attachés à leurs variétés natales. Cependant, leurs positions sont moins tranchées en ce qui concerne le plan lexical, car même s'ils affirment s'en tenir à une langue neutre et aseptisée, l'enseignement du vocabulaire reste largement tributaire du lexique de référence ibérique proposé par les manuels espagnols, lesquels sont suivis de près par la moitié de nos répondants. Par ailleurs, les enseignants expriment une certaine insatisfaction en ce qui concerne la représentation de la diversité linguistique hispanique dans le matériel pédagogique existant. Finalement, l'étude a révélé que les professeurs d'espagnol souhaitent recevoir une formation didactique plus complète et intégrée qui dépasse de loin la seule question du modèle de référence linguistique.

Mots clés: espagnol (langue), norme, langue standard, didactique, manuels, variation linguistique.

INTRODUCTION

Ce travail de recherche traite des implications pédagogiques de la pluralité normative hispanique ainsi que des processus de standardisation linguistique dans l'enseignement - apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

L'espagnol se caractérise par une culture linguistique pluricentrique présentant plusieurs modèles de prestige et, par conséquent, plusieurs références normatives régionales et nationales. Ce pluricentrisme normatif présente des avantages intéressants du point de vue de l'acquisition d'une langue seconde, pouvant devenir un facteur d'intégration (nous songeons, par exemple, aux apprenants états-uniens d'origine hispanique) ou éveillant l'intérêt des apprenants étrangers envers d'autres modèles de langue, ce qui favoriserait une forme de compétence polylectale. Par ailleurs, un enseignement exclusivement axé sur une variété géolectale sous-entendrait une hiérarchisation des variétés d'espagnol alors que les variations linguistiques constituent un phénomène inhérent à toutes les langues et que leur légitimité est fondée sur l'efficacité avec laquelle elles remplissent pleinement leur rôle de véhicule de communication entre tous les hispanophones (Moreno de Alba, 2001). Dès lors, il serait inconcevable de vouloir favoriser le développement de la compétence communicative chez les apprenants d'espagnol, tout en excluant de la planification didactique des éléments aussi essentiels que la variation linguistique et les composantes socioculturelles (Eres Fernández, 2001).

Cela dit, l'adoption d'une approche plurinormaliste dans l'enseignement de l'ELE ne cesse de susciter des questionnements et des interrogations chez les praticiens (natifs et non natifs) ainsi que chez les décideurs éducatifs (directeurs de programme et responsables de la formation des enseignants d'espagnol).

Nous savons de par l'étude de Licerias *et al.* (1994) que la variété à utiliser en salle de classe dépend, dans une large mesure, des enseignants, lesquels considèrent différents critères de sélection à prendre en compte (adéquation des manuels, besoins et préférences des apprenants, contenus pédagogiques, etc.). Dans ce contexte, l'analyse de leurs attitudes et de leurs représentations vis-à-vis de l'espagnol de référence nous semble pertinente et riche d'enseignements.

L'adaptation à une norme pédagogique, la promotion d'un modèle pluricentrique de l'espagnol et la représentation de la diversité hispanique dans le matériel pédagogique existant seront donc les objets des questionnements didactiques que nous développerons dans le cadre de la présente étude.

Ce mémoire est organisé autour de cinq chapitres. Le premier chapitre vise à introduire le lecteur à la problématique de recherche et fait état de la documentation scientifique pertinente sur le thème qui nous occupe. Il se termine par la présentation des objectifs et des questions de recherche. Le deuxième chapitre examine les concepts-cadres et les modèles théoriques qui servent de fondement à cette étude. Pour sa part, le troisième chapitre est consacré à la présentation de la démarche méthodologique, soit la procédure de collecte de données, les caractéristiques des participants, le déroulement des interviews et le type d'analyse utilisé. Le chapitre suivant procède à la présentation des réponses aux questions de notre guide d'entretien, tandis que le cinquième chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats antérieurement établis. Finalement, la conclusion indique les résultats les plus marquants de notre enquête en rapport avec la question générale de recherche, tout en esquissant de nouvelles pistes de recherche et de réflexion sur le sujet.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente les prémisses de la problématique qui est à la genèse de notre mémoire de maîtrise en définissant tout d'abord le thème d'étude. Le problème spécifique de recherche fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Nous terminons par les questions de recherche et la pertinence de l'étude proposée au regard du problème envisagé.

Avec plus de trois cents millions de locuteurs, l'espagnol est aujourd'hui la quatrième grande langue du monde, après le chinois, le hindi et l'anglais et l'une des langues vivantes les plus enseignées après l'anglais. Il remplit la fonction de langue officielle en Espagne, dans dix-neuf pays d'Amérique latine ainsi que dans des institutions telles que l'ONU, l'ALENA, l'OMS et l'OEA. Deuxième langue parlée aux États-Unis, l'espagnol est également langue minoritaire aux Philippines et en Guinée Équatoriale.

Pus de 230 000 personnes parlent l'espagnol au Québec, ce qui en fait la langue la plus populaire après le français et l'anglais. Par ailleurs, le nombre d'étudiants d'espagnol au secondaire y est passé de 11 751 étudiants en 2000-2001 à 15 774 en 2004-2005. Dans les Cégeps, pendant la même période, l'inscription dans les classes d'espagnol a triplé (avec 9553 étudiants) le nombre d'étudiants inscrits dans les classes d'allemand (Allard, 2007). Il s'agit bien d'une tendance lourde qui est liée, d'une part, à la motivation des apprenants qui sont séduits par l'espagnol et, d'autre part, à la demande de parents d'élèves, conscients de l'enjeu formatif que constitue de nos jours la maîtrise des langues étrangères. Ce nouvel

engouement pour l'apprentissage d'une langue à vocation intercontinentale se traduit, au Québec, par la multiplication des programmes internationaux qui offrent des cours d'espagnol.

Dans le même ordre d'idées, le MELS (2007, p. 1) affirme que «la connaissance de la langue espagnole représente un outil précieux à différents égards. Elle donne accès aux réalités et aux richesses culturelles de nombreux pays où elle est couramment utilisée et facilite les échanges avec les locuteurs de cette langue. Elle peut aussi s'avérer fort utile au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs, en raison notamment de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones». Finalement, le MELS (*ibidem*) estime que «la connaissance de plusieurs langues représente un avantage indéniable puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs natifs de divers pays et de développer envers eux une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance».

D'où l'importance de prendre en considération le cadre méthodologique et didactique de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère ainsi que les nouvelles orientations pédagogiques de cette discipline au moment où l'apprentissage d'une troisième langue apparaît comme incontournable pour l'avenir d'une société ouverte comme la société québécoise (MELS, 2005, p. 9).

De l'avis de plusieurs linguistes hispanistes (Liceras *et al.*, 1994; Mendonça de Lima, 1998; Bugel, 1999; Blanco, 2000; Beaven, 2000; Moreno Fernández, 2000, 2004, 2006), l'une des grandes préoccupations des professeurs d'ELE est celle du modèle pédagogique d'enseignement de l'espagnol, car il s'agit du point de départ de toute planification didactique, depuis la conception et la préparation des contenus d'enseignement en passant par la sélection des matériels et des méthodes appropriés. Ainsi, le fait même de poser la question sous-entend la présence d'un choix tant méthodologique que sociolinguistique (Perron, 1996). En effet, à la diversité de normes référentielles correspond donc une diversité de façons des façons d'enseigner. Il existe bien des manières de présenter la langue espagnole dans le cadre d'un enseignement qui ne saurait être décontextualisé (Irala, 2004). L'espagnol

est avant tout une langue vivante et variable présentant un ensemble de variétés diatopiques et sociolectales susceptibles d'être enseignées.

Or, face à l'impossibilité d'enseigner «toute la langue» et devant le large éventail de choix de variétés diatopiques et de modèles pédagogiques à privilégier, les enseignants d'ELE sont en droit de se poser des questions telles que : Quel espagnol enseigner? Quel est le modèle linguistique à suivre? Pourquoi est-il important de compter sur un modèle de référence linguistique? Qui décide de ce qui est correct et de ce qui ne l'est pas en ce qui concerne l'usage à suivre? Comment favoriser une meilleure connaissance de la diversité de la langue espagnole? Quelles sont ses principales variétés diatopiques?

Voilà des questionnements dont les enjeux sont considérables du fait notamment d'insuffisances de formation spécifique chez les enseignants, de la complexité même du sujet ainsi que de la quantité limitée de données disponibles sur le traitement de la variation linguistique en contexte scolaire.

1.1 Objectifs de recherche

Différents travaux de recherche ont été menés sur les attitudes des enseignants et des apprenants vis-à-vis de la pluralité normative de l'espagnol. Nous songeons notamment aux travaux de Licerias, Carballo et Droege (1994), Bugel (1999), Beaven (2000), Barrios (2002), Irala (2004) et Anadón Pérez (2003) et qui se sont respectivement intéressés aux représentations des enseignants d'espagnol de l'Université d'Ottawa, de l'Université de São Paulo (Brésil), de l'Open University (Grande-Bretagne), de trois universités de l'État de Rio Grande do Sul (Brésil) et de l'Institut Cervantès de Manchester.

Ces études ont constaté qu'il existe une grande sensibilité en ce qui concerne le choix d'un modèle linguistique et le traitement de la pluralité normative hispanique en salle de classe. On observe, d'une part, que l'attitude des enseignants face au modèle linguistique de référence diffère selon le statut linguistique des participants : natifs ou non natifs (Licerias, 1994; Irala, 2004). D'autre part, on remarque que, bien que la plupart des enseignants

affirment utiliser un espagnol général standard (Liceras et al, *ibidem*) ou neutre, ce modèle pédagogique reste encore largement tributaire de la variété ibérique (Bugel, *ibidem*). La question se pose alors de savoir s'il est possible d'affirmer qu'un déplacement de la norme de référence de l'ELE est en train de s'opérer à l'avantage des variétés hispano-américaines, alors que la préséance de l'usage castillan est encore manifeste dans le discours pédagogique des enseignants et dans les matériels didactiques utilisés en salle de classe (Irala, *ibidem*). Par ailleurs, la littérature consultée fait état d'autres sources de préoccupations du corps enseignant en termes d'outillage conceptuel et méthodologique, à savoir : l'insuffisance dans la formation (initiale et continue) des professeurs (Irala, 2004), l'insatisfaction des enseignants à l'égard des manuels espagnols (Bugel, 1999 ; Anadón Pérez, 2003), les démarches pédagogiques compensatoires (Liceras et al, *ibidem*) et l'arrimage entre l'intégration de la variation linguistique et la progression des apprentissages (Anadón Pérez, *ibidem*).

Pour notre part, nous nous proposons d'identifier les opinions des enseignants montréalais d'ELE concernant le polycentrisme normatif hispanique et l'utilisation d'un modèle linguistique de référence en classe d'espagnol langue étrangère. Les quatre axes de recherche qui ont été retenus pour atteindre cet objectif sont : 1) les attitudes face aux variétés diatopiques de l'espagnol; 2) les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale; 3) le matériel didactique; et 4) la formation des enseignants sur les variétés diatopiques.

Plus précisément, nous cherchons à répondre à quatre questions de recherche : 1) quelles sont les représentations des enseignants face à la norme linguistique de référence en classe d'ELE? ; 2) quelles sont leurs pratiques pédagogiques d'intégration de la variation géolectale? ; 3) quels sont leurs avis sur le matériel didactique en usage? ; 4) quels sont leurs besoins de formation sur la norme et la variation en didactique de l'espagnol langue étrangère?

1.2 Intérêt de la recherche

La pertinence de notre recherche se définit à la fois sur une originalité dans le choix de la problématique pédagogique à étudier ainsi que sur l'intérêt sociolinguistique de l'étude des attitudes des enseignants. Ainsi, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée au Québec afin de déterminer les attitudes des professeurs d'espagnol par rapport au modèle linguistique utilisé comme langue de référence en classe d'ELE ou d'analyser leurs opinions sur le traitement didactique de la variation géolectale dans l'espace hispanophone. À cet égard, nous espérons apporter une contribution susceptible de mieux orienter les interventions futures des professionnels du domaine (formateurs, chercheurs, concepteurs, éditeurs, etc.) et de mieux outiller le corps professoral pour qu'il puisse mettre en valeur la diversité de la langue espagnole dans toute sa richesse et sa complexité.

D'autre part, les études portant sur les attitudes linguistiques jouent un rôle important de débroussaillage, dans la mesure où elles permettent de saisir les attitudes et/ou stéréotypes associés à l'usage de telle ou telle variété linguistique. L'étude des attitudes constitue donc une composante importante dans la compréhension du changement linguistique dont l'intérêt va au-delà de ses potentialités explicatives, dans la mesure où «l'attitude est à la fois l'expression et un instrument de l'identité sociale» (Lafontaine, 1997, p. 57-58).

Le chapitre suivant établit les assises théoriques de notre recherche et circonscrit les principaux concepts de notre étude, en détaillant les spécificités du pluricentrisme normatif de l'espace hispanophone en rapport avec les différents modèles linguistiques disponibles pour l'enseignement de l'espagnol.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre précise les théories et les concepts qui ont orienté l'étude. Tout d'abord, nous présenterons les concepts de norme et de variété diatopique. Puis, nous dresserons un bref portrait de l'évolution de l'espagnol en Amérique ainsi qu'un aperçu global des caractéristiques générales du pluricentrisme hispanophone. Ensuite, nous ferons une recension des écrits traitant des attitudes des enseignants face au modèle linguistique de référence, aux démarches pédagogiques ainsi qu'aux manuels d'espagnol utilisés. Finalement, nous considérons la question de la formation des professeurs d'espagnol et leur intérêt à participer à des formations portant sur le phénomène de la variation diatopique.

2.1 Vers une définition de norme et de variété

Le débat autour de la norme espagnole et les variétés géolectales hispano-américaines n'est pas nouveau. Même avant les indépendances des anciennes colonies espagnoles en Amérique, des intellectuels d'outre-mer se sont prononcés pour la défense d'une langue nationale autonome vis-à-vis de l'espagnol¹ d'Espagne.

¹ Il est à signaler que dans le cadre du présent mémoire nous utiliserons le terme *espagnol* afin de désigner la langue commune de l'Espagne et de plusieurs pays de l'Amérique latine, car bien que dans plusieurs pays hispanophones les termes *castellano* et *español* soient encore utilisés comme synonymes, le terme *espagnol* est certainement la dénomination qui est internationalement utilisée (Spanish, Spanisch, spagnolo, espanhol, etc.) afin de faire référence à la langue espagnole, alors que le terme *castillan* désigne, sans ambiguïté, le dialecte roman né au royaume de Castille pendant le Moyen

Ce débat a été ranimé vers la fin du XX^{ème} siècle, face au besoin croissant d'établir une norme linguistique qui fasse consensus pour les médias internationaux, le doublage des films et l'enseignement, de plus en plus répandu, de l'espagnol langue étrangère.

La question de savoir quel espagnol enseigner et apprendre se pose toujours et nous renvoie à la problématique de la norme dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et présuppose dans sa formulation qu'il n'existe pas un espagnol, mais plusieurs variétés d'espagnol. Cela nous amène à d'autres interrogations aussi pertinentes que complexes sur la place qui devrait être accordée aux variations dans l'enseignement de l'espagnol. Quelles sont ses conséquences dans la réalisation des cours et dans l'appareil pédagogique du formateur ? Comment l'enseignant peut-il rassembler l'exigence de la communication pratique d'une part, qu'elle soit orale ou écrite, avec le foisonnement et la richesse des cultures hispanophones d'aujourd'hui ?

2.1.1 La norme

Dans ce premier chapitre, nous croyons opportun de considérer quelques concepts fondamentaux pour notre recherche: la norme, la variation et le pluricentrisme normatif de l'espace hispanophone.

Commençons par la norme. Un concept manifestement polysémique et qui semble être étroitement lié à un système prescriptif réglant et codifiant la langue standard. Ainsi, aux dires de Rebourcet (2008) elle constitue «un ensemble de lois qui régissent l'usage de la

Âge ou le dialecte que l'on parle actuellement dans cette région espagnole (*Real Academia de la Lengua*, 2005, p. 271-272).

langue en la contrôlant par des principes de correction (*correctness*) et/ou de prescription et, par conséquent, d'acceptabilité». Néanmoins, dans les dernières décennies, la force prescriptive de cette notion est concurrencée par une approche descriptive et factuelle des faits de langue et des comportements langagiers. Partant de ce fait, Alvar (1982) explique que la notion de norme fait référence à deux idées différentes. Tout d'abord, la norme en tant qu'ensemble de règles grammaticales, lexicales et phonétiques déterminant l'usage correct de la langue et, ensuite, la norme en tant qu'ensemble des usages quotidiens, également grammaticaux, lexicaux et phonétiques que font les locuteurs d'une langue déterminée. Diaz Salgado (2000) reprend également cette distinction entre «norme linguistique» possédant un caractère nettement descriptif et «norme académique», qui renvoie à un système prescriptif de la langue.

D'après Martel et Cajolet-Laganière (1996) la norme linguistique relève de l'observation des discours quotidiens d'une langue et correspond à l'usage commun et courant dans une communauté linguistique particulière. Pour sa part, Coseriu (1989) rejette l'idée d'une norme préétablie ou imposée de manière subjective dans un but correctif au profit d'une norme vérifiable pouvant être objectivée; une norme suivie par des individus du fait de leur appartenance à une communauté de locuteurs déterminée. Par conséquent, les usages individuels ou collectifs peuvent être décrits en termes de normalité ou anormalité, mais non pas en termes de correction ou d'incorrection à moins qu'ils ne tendent à détruire le système ou à s'en détourner (Hernández Alonso, 2001).

Par contre, la norme académique, véhiculée et transmise par la *Real Academia Española* -désormais *RAE*-, ainsi que par l'école, détermine ce qui est correct ou incorrect à partir d'une volonté politique clairement exprimée d'unité de la langue. La langue devient ainsi un élément ambivalent de cohésion et de contrainte sociale, lequel reprend généralement l'usage des classes cultivées. Cet usage est normalement défini par les sociolinguistes comme *registre soutenu*. Il est important de signaler à cet égard que *les normes cultivées* des variétés espagnoles et hispano-américaines ont effectué un rapprochement croissant tout en ayant un développement simultané, ce qui a permis aux locuteurs hispanophones de renforcer l'idée

d'une langue de référence sans appartenance socio-géographique particulière (Narbona Jiménez, 2001), mais liée plutôt à la performance linguistique des locuteurs, autrement dit, à leur capacité de faire passer un message de façon efficace.

Comme nous venons de le voir, à partir du concept de norme se dégagent deux notions bien distinctes bien que complémentaires : le normatif faisant référence à un ensemble de règles prescriptives et le normal qui exprime «l'usage propre à un groupe social dans le cadre d'une communauté linguistique plus ou moins étendue» et d'un système linguistique donné (Valin, 1983, p. 789). Cependant, cette dernière conception ne sera associée à la définition de norme linguistique qu'au cours du dernier siècle.

Dans le domaine français, à l'époque classique (XVII^e - XVIII^e), tout ce qui est grammaire [...] est normatif sans complexe : à cette époque, une science est à la fois descriptive et normative, et on ne voit pas du tout l'intérêt de distinguer deux éventuels moments dans l'activité de connaissance (pour la bonne raison que la science classique ne les distingue pas ontologiquement). [...]. La grammaire est un «art-science» et il est normal que le grammairien vise à réglementer la langue dont il décrit le (bon) usage. C'est au milieu du XIX^e, avec le triomphe de la linguistique historique que le normativisme devient «honteux» et que l'expression *bon usage* quitte peu à peu la scène scientifique et a tendance à être périphérisée [...]. Avec le développement de la sociolinguistique, par la critique des présupposés du structuralisme [...], il a bien fallu envisager cette réalité normative qu'on avait voulu réduire à une fausse conscience ou à une idéologie linguistique confondue avec purisme [ainsi que] la prise en compte de la variation linguistique et/ou langagière, de même qu'une réflexion sur des questions connexes, comme celle de la langue nationale [...]. (Baggioni, 1997, p. 217-218).

Pour sa part, la *RAE* (2005, p. 13-15) propose une définition qui est la fois descriptive et normative. Elle est descriptive, car elle décrit la norme comme «l'ensemble de préférences linguistiques en usage dans une communauté de locuteurs donnée». Ces préférences linguistiques, adoptées par consensus implicite entre les membres de ladite communauté linguistique deviennent, par la suite, des modèles de bon usage. La définition de la *RAE* tend à être également prescriptive, dans la mesure où les académiciens espagnols précisent que bien que la norme soit la manifestation de l'usage communément accepté, elle s'impose à celui-ci, non pas en tant que résultat d'une décision émanant d'une quelconque autorité linguistique, mais plutôt par son rôle de préservation de l'efficacité de la langue comme outil

de communication. Dès lors, l'espagnol, langue supranationale, parlée dans une vingtaine de pays, serait constitué par un «ensemble de normes diverses» partageant une large base commune : le registre soutenu en situation de communication formelle qui, toujours selon la *RAE*, constituerait l'espagnol standard.

Notons toutefois à ce propos que certains linguistes relativisent la portée du concept de langue standard². C'est le cas de Perron (1996), qui pose la question de la légitimité et du prestige de la langue standard dans l'espace francophone :

La norme prescriptive se reconnaît par son «il ne faut pas dire ça mais plutôt... ». Elle vise un idéal fondé sur des jugements de valeur et représente une réflexion consciente sur la langue par ses usagers. Cet idéal est le standard. Mais la langue est un système dynamique et est sujette à des changements; il va sans dire que la norme est aussi sujette à ces changements. Ainsi, ce qui était considéré comme prestigieux à une époque peut ne plus l'être à une autre. Par exemple, à l'époque de Louis XIV, la prononciation [rwe] pour «roi» est prestigieuse et constitue l'idéal à imiter puisqu'utilisée par le roi lui-même alors que la prononciation [rwa], utilisée à cette époque par les paysans, constitue la forme à éviter. De nos jours, l'inverse prévaut. De plus, le standard est loin d'être unique puisqu'il existe des variétés de standard dans une même langue. Par exemple, la variété standard du Québec diffère de celle de Paris qui, à son tour, diffère de celle de la Belgique. Toutefois, il est possible que parmi ces variétés de standard, l'une soit évaluée comme plus prestigieuse que les autres, prestige rarement fondé sur les qualités communicatives de la variété. (p.121-122).

Ainsi, l'aspect normatif est étroitement lié à l'enseignement-apprentissage des modèles linguistiques et à leur conformité aux règles déterminant le fonctionnement de la langue en question ainsi qu'à l'aspect descriptif, car d'après Blanco (2005), dans le contexte de l'enseignement de l'espagnol :

[...] il convient d'avoir présent à l'esprit que la réalité linguistique du monde hispanique présente un panorama de ce qui est *normal* en Espagne, de ce qui est *normal* à Madrid [différent probablement] de ce qui est normal à Séville, à Buenos Aires, à Arequipa, à Mexico ou en Équateur. Ainsi, dans chaque région de l'espace

² Nous y reviendrons lors de l'analyse des modèles linguistiques proposés par les didacticiens pour l'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

hispanophone, nous retrouvons de nombreux - et ostensiblement différents - *usages linguistiques d'une communauté plus ou moins étendue*. Nous y retrouvons, donc, si l'on nous permet l'expression, plusieurs *normalités*³.

En somme, la multiplicité des normes et des usages hispaniques suppose également une pluralité de normes cultivées à l'intérieur du grand éventail de la langue espagnole et nous renvoie ainsi à l'existence d'une constellation de variations diatopiques (Álvarez González, 2005) faisant de l'espagnol une langue pluricentrique (Pöll, 2005 ; Torrent-Lenzen, 2006), sujette à des changements internes et externes (Moreno Fernández, 2004).

2.1.2 La variation diatopique

Comme toute langue historique et naturelle, l'espagnol ne constitue pas un système linguistique unitaire et homogène, mais un diasystème dans lequel interagissent de nombreux systèmes et sous-systèmes (Mendonça de Lima, 1998 ; Martin Zorraquino, 2000 ; Neveu, 2004) et dont la propriété fondamentale est la variabilité, c'est-à-dire, la capacité de variation, d'ajustement et de changement. La variation peut être ainsi définie comme une manifestation de la variabilité des langues naturelles observable dans la diversité des usages linguistiques d'une communauté, qui trouve ses origines dans des déterminations politiques, géographiques ou socioculturelles.

Moreau (1997) établit quatre grands types de variations linguistiques possibles : 1) la variation *diastratique* qui explique les différences entre les usages pratiqués par les diverses classes sociales (sociolectes) ; 2) la variation *diachronique* qui permet de contraster les traits selon qu'ils sont perçus comme plus ou moins anciens ou récents ; 3) la variation *diaphasique* où l'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours (différents styles et registres) ; et 4) la variation *diatopique* qui joue sur l'axe géographique. Cette dernière a trait, par exemple, à la différenciation d'une langue suivant les régions. On parle

³ Ici comme dans les citations suivantes, les traductions sont celles de l'auteur du présent mémoire, sauf mention contraire.

alors de régiolectes, de topolectes ou de géolectes. À ces quatre types de variations, Moreau ajoute d'autres facteurs pouvant rendre compte de la diversité à l'intérieur d'une langue, tels que le sexe, l'âge ou la profession, et pouvant également jouer un rôle important par rapport à la construction de l'identité de l'individu.

De par la nature de notre sujet de recherche, nous nous concentrerons particulièrement sur la variation diatopique. Du grec *dia-*, «distinction, séparation», et *topos*, «lieu», le terme de diatopie désigne l'étude de la diversité géographique et régionale des pratiques linguistiques d'une communauté donnée (Neveu, 2004, p.104). D'après Gadet (2003), la variation diatopique exprime la tendance de toute langue parlée sur une certaine étendue géographique (même si le territoire est restreint), à se morceler en usages d'une région ou d'une zone. Barrios (2002) et Moreno Fernández (2004) abondent dans ce sens en soulignant qu'aucune langue n'existe *per se* en tant qu'objet observable car on ne peut qu'en observer ses variations. Par exemple, l'espagnol andalou, l'espagnol du Rio de la Plata, l'espagnol du Yucatan, etc. Autrement dit, aucun locuteur ne parlerait «l'espagnol» tout court, mais une modalité concrète liée à une géographie, à une histoire et à une communauté déterminées.

De surcroît, la grande étendue de l'espace hispanophone et le nombre significatif d'éléments culturels dont la langue espagnole s'est nourrie tout au long de son développement supposent l'existence d'un diasystème linguistique complexe où les variations diatopiques permettent la communication interne de groupes géographiquement délimités, tout en restant un élément d'identification culturelle (Torrent-Lenzen, 2006).

2.2 Le pluricentrisme normatif de l'espace hispanophone

Le terme pluricentrique a été utilisé pour la première fois par Kloss (1978) afin de désigner les langues qui n'ont pas un seul centre normatif (telles que le russe et le japonais, langues dites monocentriques) dont émanent les normes de la langue dite standard, mais plusieurs centres de prestige interactifs ayant la même validité normative. D'après Pöll (2005), l'idée de «centre normatif» renvoie à un groupe de locuteurs partageant certaines variables socioculturelles dans une région qui, dans la pratique, coïncide souvent bien que

pas nécessairement avec un État indépendant. Pöll cite en exemple le cas du Québec et de la Suisse romande, deux communautés francophones, dont les habitants ont affirmé leur volonté de former un ensemble.

Par ailleurs, Clyne (1992) précise que les langues pluricentriques peuvent correspondre à des régions contigües ou presque contigües, par exemple l'allemand ou le coréen. Dans d'autres cas, elles peuvent présenter une répartition spatiale de type dispersé, occasionnée par des phénomènes sociohistoriques comme la colonisation et l'immigration. C'est le cas du chinois, de l'anglais et du portugais. Finalement, il y a des langues pluricentriques parlées aussi bien dans régions contigües que dans des territoires dispersés : c'est le cas du français, de l'espagnol et du tamoul.

Selon Pöll (2001, p. 909) dans le cas des communautés linguistiques dominantes d'une langue pluricentrique, et, à plus forte raison, dans les communautés linguistiques monocentriques, le standard⁴ et la norme ne posent pas de problème particulier, car en règle générale, il s'agit de langues standardisées, dotées d'instruments de référence - grammaires, dictionnaires normatifs - et dont les locuteurs sont parvenus à «un large consensus quant à la variété la plus prestigieuse, qui n'est remise en question par personne». C'est ainsi que l'on peut affirmer que dans chaque pays hispanophone, il y a une variété d'espagnol socialement valorisée et utilisée dans des situations de communication formelle. Celle-ci sert de modèle ou d'idéal linguistique.

⁴ Par variété standard, nous entendons une variété linguistique choisie qui permet aux membres d'une communauté de se comprendre et de se reconnaître (Abalin, 2007, p. 10). Il s'agit d'une «variété sociale et géolinguistique nommée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias» (Cuq, 2003, p. 152). Sur le plan symbolique, elle remplit trois fonctions bien identifiées qui sont : «l'*unification* sous sa bannière d'un ensemble de domaines dialectaux, la *séparation* identificatrice par rapport aux sociétés voisines et la fonction de *prestige* qu'elle confère à la communauté qui s'en sert» (Knetch, 1997, p. 194-195).

Il découle de ce que nous venons de dire que la langue espagnole se caractérise par une pluralité de normes (Sedano, 2001 ; Pöll, 2005) qui a permis le développement d'une conscience linguistique axée sur un sentiment partagé de légitimité en ce qui concerne la qualité et le bien-fondé de chaque langue nationale standard (Lope Blanch, 1997).

Soulignons néanmoins que le concept de pluricentrisme ne possède pas une interprétation ni une application univoques. Sa mise en œuvre est étroitement liée au contexte sociohistorique et culturel de chaque communauté linguistique en question. C'est ainsi que Torrent-Lenzen (2006) fait une distinction entre les langues pluricentriques asymétriques et les langues pluricentriques équilibrées. À titre d'exemple, selon cette auteure, le français est une langue pluricentrique asymétrique, car les locuteurs de la variété dominante ont tendance à évaluer les éléments des autres modalités comme des déviations par rapport à la norme. L'impossibilité de parvenir à un modèle symétrique trouverait son origine dans le poids démographique de la France qui concentre le plus grand nombre de locuteurs de la Francophonie ainsi que par une certaine rigidité en ce qui a trait à la conscience normative linguistique.

Toujours selon Torrent-Lenzen (2006), parmi les langues pluricentriques de type symétrique se trouvent l'espagnol, le portugais et l'anglais. Dans le cas de cette dernière, bien que Londres ait consolidé, dès le XVI^{ème} siècle, un modèle nettement monocentrique, celui-ci deviendra de plus en plus pluricentrique après son implantation et son expansion en Amérique du Nord. D'autre part, ni la question de l'unité de la langue ni l'apparition de nouveaux standards ne semblent inquiéter outre mesure les locuteurs de langue anglaise. À cet égard, Girard et Lyche (2004) expliquent que la position prestigieuse qu'occupait auparavant la «received pronunciation» (également appelée «Oxford English» ou «Queen's English») n'a pas conduit à la dévalorisation des variantes régionales et que les manuels d'anglais langue étrangère accordent depuis longtemps une place importante aux différentes variétés d'anglais parlées aussi bien en Grande-Bretagne que sur le reste du globe.

Un cas spécial est celui de la langue arabe, qui présente une situation linguistique pluricentrique *de facto* en ce qui concerne la langue parlée, tout en conservant une grande

homogénéité dans la langue écrite standard, laquelle apparaît non seulement comme un élément culturel et religieux inaltérable, mais également comme un symbole d'unité et d'intégration.

2.2.1 L'évolution de l'espagnol en Amérique

Comme nous l'avons déjà noté, le débat autour de la norme linguistique de référence et des variétés géolectales hispano-américaines n'est pas nouveau. Au lendemain des indépendances, des intellectuels nés aux Amériques commencent à se prononcer pour la défense d'une langue nationale autonome vis-à-vis de l'espagnol ibérique.

Pöll (2001) explique l'apparition de nouvelles identités linguistiques hispaniques par un certain nombre de conditions extérieures (éloignement géographique de la métropole, infrastructure administrative, réseaux de communication et développement démographique) à l'origine des mouvements centrifuges en matière de langue. Cet auteur reprend la distinction de Cahuzac (1996) en ce qui concerne les grandes étapes de la langue espagnole tout en tenant compte des périodes de rapprochement et de contestation hispano-américaine vis-à-vis la norme ibérique: 1) unité (début de la colonisation jusqu'aux indépendances); 2) fragmentation et contestation (XIX^{ème} siècle); et 3) rapprochement et coopération (XX^{ème} siècle / début du XXI^{ème}).

D'autres hispanistes ont proposé des périodisations axées davantage sur l'histoire de la colonisation espagnole aux Amériques. C'est le cas de Guitarte (1983) qui examine de près les grands moments de l'histoire de la langue à travers l'étape coloniale, les indépendances et la période contemporaine. D'après lui, ces grandes étapes seraient: 1) la période antillaise (1492-1518), où la présence espagnole sur le continent se limite aux Antilles et n'atteint que les côtes caribéennes; 2) la période d'apogée du monde colonial espagnol, qui débute par la conquête du Mexique (1510 à la fin du XVIII^{ème} siècle); 3) la période de transition, marquée par le déséquilibre et le conflit (fin du XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècle); et, 4) la période contemporaine: l'espagnol du XX^{ème} siècle et les postindépendances américaines.

Un bref rappel historique nous semble important afin de mieux situer l'évolution de la langue espagnole dans notre continent. Après la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb et la fondation des premières colonies espagnoles, le castillan commence à s'implanter progressivement dans le continent, avec ses propres variétés régionales et sociales. L'année de publication de la première grammaire castillane et des langues romanes, celle d'Antonio de Nebrija, coïncide avec le début de la conquête des Amériques (1492). Le castillan est alors introduit dans le Nouveau Monde, bien que beaucoup de colons espagnols parlent encore un dialecte régional (Ludwig, 1996 ; Torrent-Lenzen, 2006). On sait, par exemple, que pendant la première période de la colonisation, il y a eu aux Antilles un nombre important de colonisateurs provenant du Sud de l'Espagne, ce qui aura par la suite des conséquences linguistiques importantes.

Au XVIII^{ème} siècle, l'espagnol s'impose comme langue administrative, juridique et commerciale dans les colonies espagnoles d'Amérique dans un contexte de décimation des populations amérindiennes causée par les guerres contre l'occupant, les épidémies introduites par les Blancs et les déplacements forcés. Dans une ordonnance de 1770, qui n'est pas sans rappeler l'Ordonnance de Villers-Cotterêts en France (1539) et en concomitance avec la politique linguistique centralisatrice des Bourbons, le roi Carlos III prescrit l'emploi exclusif de l'espagnol et l'anéantissement des langues autochtones et envoie des instituteurs aux colonies afin de favoriser l'enseignement de l'espagnol auprès de ses sujets américains (García Folgado, 2005 ; Saralegui, 1997).

La *RAE*, fondée en 1713, admet dès le XVIII^{ème} siècle, des correspondants d'Amérique hispanophone⁵. On entrevoit alors une certaine volonté de la part de la métropole de prendre en compte les particularismes lexicaux de l'espagnol hispano-américain, même si le modèle de référence reste exclusivement le castillan de Madrid. Voilà pourquoi même en plein

⁵ La *RAE* publie un dictionnaire normatif en plusieurs volumes (1726-1739), un traité d'orthographe (1741) et une grammaire castillane (1741).

XIX^{ème} siècle, un nombre considérable d'Hispano-américains, soucieux de parler un espagnol châtié, essayent de distinguer le «z» du «s» et d'utiliser le *vosotros* dans les discours politiques et ecclésiastiques (Quesada Pacheco, 2005).

La période postcoloniale est particulièrement marquée par le nationalisme linguistique, notamment, en Argentine, au Chili et au Pérou. Selon Ludwig (1996), la défense de la propre variété linguistique devient ici un signe d'émancipation, le symbole même de l'identité culturelle des indépendances. La revendication des caractéristiques phonétiques locales, telles que le *seseo*⁶ et le *yeísmo*⁷ et l'abandon de la prononciation castillane en témoignent largement. L'écrivain argentin Domingo F. Sarmiento⁸ devient l'un des principaux acteurs du mouvement de contestation linguistique et culturelle.

Calvet (2002) explique cette contestation en établissant un parallèle entre les rapports de soumission/confrontation des anciennes colonies françaises et espagnoles avec leurs métropoles respectives. Ces rapports seraient influencés, dans un cas comme dans l'autre, par des raisons d'ordre politique et sociohistorique:

Contrairement aux anciennes colonies de la France ou de la Grande-Bretagne qui, dans la majorité des cas, se sont vu octroyer leur indépendance (l'Algérie est une exception notable), les pays hispanophones d'Amérique latine présentent la particularité de s'être constitués soit en se proclamant indépendants soit en arrachant

⁶ Phénomène phonétique et phonologique qui consiste à prononcer les graphies «c» et les «z» comme des «s».

⁷ Phénomène phonétique et phonologique qui consiste à prononcer la graphie «ll» comme le «y».

⁸ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Écrivain, historien, diplomate et éducateur. Président de la République Argentine de 1868 à 1874, il a été le principal instigateur de la loi 1420 sur l'éducation publique, gratuite, universelle et obligatoire (1884), largement inspirée de la loi Jules Ferry (1882, en France). Sarmiento considère la langue «de Castille» comme un outil d'oppression. D'après lui, le fait de s'écarter d'un certain castillan constitue une forme d'affranchissement culturel, car la souveraineté du peuple tire toute sa valeur et sa prédominance de la langue (Torrejón, 1989, p. 551). Son projet de politique linguistique se basait notamment sur la réforme orthographique, la défense de la langue nationale et l'alphabétisation massive de la population (Perednik, 2002).

cette indépendance par une guerre de libération contre l'Espagne. Il en résulte un rapport très différent à l'ancienne métropole et, pour ce qui nous concerne, à sa langue. D'une façon générale, les pays africains francophones ont un rapport de soumission à la norme du français hexagonal, et ne se sentent autorisés à aucune liberté par rapport à elle. Il en va très différemment dans les rapports entre les pays latino-américains et la norme de l'espagnol ou du portugais ibérique. (p. 50)

Or, selon Quesada Pacheco (2005), les liens de l'Amérique hispanique avec son ancienne métropole sont plus complexes qu'il ne paraît à première vue, car la période postcoloniale a été marquée non seulement par la contestation linguistique, mais également par des courants assimilateurs et des prises de position intermédiaires. Selon cet auteur, au XIX^{ème} siècle, on peut distinguer trois types d'attitudes linguistiques chez les intellectuels hispano-américains vis-à-vis de l'Espagne: les séparatistes, les unionistes et les conciliateurs.

Le courant séparatiste, associé à la *generación del 37*⁹, prônait une rupture totale d'avec l'ancienne métropole. Il considérait que l'indépendance passait également par l'aspect linguistique. Ce qui devait se traduire par une acceptation des différences entre l'espagnol ibérique et l'espagnol américain et par la promotion de ce dernier au rang de langue officielle. Par conséquent, il fallait impérativement modifier son écriture.

Le courant unioniste était représenté par des penseurs et des philologues qui soutenaient que l'espagnol était une seule et même langue d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. Ils craignaient l'éclatement de l'espagnol à l'instar de ce qui s'était produit en Europe avec le latin et les langues romanes et considéraient que la langue était un patrimoine que l'on devait conserver. Ils favorisaient une éducation linguistique prescriptive et puriste et

⁹ Génération de 1837 : nom par lequel est identifié un groupe d'intellectuels argentins qui, en 1837, sous la dictature de Juan Manuel de Rosas, fonda un salon littéraire à Buenos Aires dans lequel on débattait des thèmes culturels et des théories philosophiques et sociopolitiques des auteurs européens issus de différents courants idéologiques. Ce groupe de jeunes écrivains, parmi lesquels se trouvaient Marcos Sastre, Esteban Echeverría, Vicente Fidel López et Juan Bautista Alberdi (le principal idéologue de la Constitution argentine de 1853), s'était proposé de se donner un projet de pays et de réfléchir à l'organisation institutionnelle de la nation afin de dépasser l'anarchie qui régnait à l'époque.

se servaient des grammaires et des dictionnaires afin de condamner toute sorte d'écart dialectal pouvant attenter contre l'unité linguistique.

Finalement, il y a le courant conciliateur issu du courant unioniste dont il s'est progressivement détaché sans atteindre l'extrémisme séparatiste de la *Generación del 37*. Il s'agit de grammairiens qui, tout en défendant l'unité linguistique et en hissant la norme ibérique au rang de langue de prestige, commencent à prendre des distances vis-à-vis de la *RAE* afin de considérer l'espagnol américain comme une variété distincte, quoique moins valorisée que l'espagnol métropolitain.

La deuxième moitié du XIX^{ème} siècle se caractérise également par un phénomène nouveau en ce qui concerne le contact de l'espagnol avec d'autres langues: l'immigration massive. C'est le cas du Mexique, du Venezuela et de l'Argentine. À ce sujet, Rosenblat (1962) évoque la «capacité d'espagnolisation linguistique» de l'Amérique hispanophone. Ainsi, en Argentine, le transfert linguistique vers l'espagnol chez les nouveaux arrivants s'est fait sans difficultés majeures, notamment chez les Italiens, grâce à la fragmentation dialectale de cette communauté, à la parenté linguistique entre l'italien et l'espagnol et en raison du besoin d'une langue de communication générale à l'intérieur du pays. Par ailleurs, l'Amérique hispanique a espagnolisé non seulement des immigrants aux origines diverses, mais également des immigrants galiciens, basques et catalans. (Saralegui, 1997, p. 27-28).

À partir de 1871, les pays hispano-américains commencent à fonder leurs propres Académies des Lettres. L'Académie colombienne est la première Académie hispano-américaine fondée en Amérique hispanophone¹⁰. Selon Calvet (2002) cette collaboration sous la forme d'académies correspondantes revêt une double importance. D'une part, désormais, la *RAE* ne sera plus la seule institution garantissant la norme linguistique. D'autre part, l'objectif

¹⁰ La dernière Académie créée (en 1973) est l'Académie Nord-américaine de la langue espagnole, ayant son siège à New York. Ce qui témoigne de l'importance, de plus en plus significative, de la communauté hispanophone aux États-Unis.

ultime de ces collaborations sera de mettre fin à la dérive d'une langue qui commençait à évoluer de façon différenciée, comme en témoigne la publication de la première grammaire argentine¹¹.

Créée en 1951, l'Association des Académies de la Langue espagnole est formée par les vingt-deux académies de langue espagnole. On y retrouve, certes, l'Espagne et tous les pays hispano-américains ainsi que d'autres pays partiellement hispanophones tels que les Philippines et les États-Unis. On prévoit également la création d'une Académie en Guinée-Equatoriale, seul pays hispanophone du continent africain.

Cette association aura pour mission l'étude des particularités linguistiques de chaque pays, la reconnaissance de celles-ci par la *RAE* et la consultation permanente, tout en travaillant à la défense et à l'unité d'une langue commune. (Kovacci, 2000).

Aux dires de Pöll (2005, p. 70), le milieu du XX^{ème} siècle constitue un tournant dans le «lent processus de légitimation de l'espagnol américain». Il cite en exemple, la reconnaissance officielle, par le 2^{ème} Congrès des Académies de la langue espagnole (1956), du *seseo* comme prononciation correcte et l'intérêt scientifique croissant pour les variétés cultivées non ibériques.

Dans les décennies qui suivront, on assiste à une période de rapprochement et de coopération entre les pays hispanophones de part et d'autre de l'Atlantique : Congrès des Académies de la Langue espagnole, Prix Cervantès de Littérature attribué régulièrement à des auteurs hispano-américains, création d'un dictionnaire pan-hispanique, orthographe et grammaire tenant compte des apports américains, philippins, etc. Autrement dit, la langue espagnole sera désormais caractérisée par un phénomène de pluricentricité (Joseph, 1987, p.170).

¹¹ *Gramática argentina* de Pedro Sánchez, 1852.

En bref, de nos jours, on met davantage l'accent sur l'étude descriptive de l'espagnol américain que sur l'imposition normative (Quesada Pacheco, 2005). La langue espagnole n'est plus perçue dans une perspective pyramidale ni à partir des lignes directrices d'ordre prescriptif. Les variétés américaines font désormais l'objet d'études descriptives à l'aide de cadres théoriques et méthodologiques variés: sociolinguistique, pragmatique, ethnolinguistique, etc.

À la lumière de ce bref parcours à travers les différentes étapes de l'acclimatation de la langue espagnole en terre américaine, Calvet (2002) soulève la question de la détermination du modèle linguistique d'enseignement:

Face à cette diversification *in vivo* se pose, *in vitro*, le problème de la norme : quelle forme enseigner à l'école par exemple ? L'espagnol local, l'espagnol ibérique, les deux ? Si cette question relève théoriquement de la politique intérieure des différents États, l'Espagne est loin de s'en désintéresser, car depuis qu'elle a perdu ses colonies, elle tente de conserver sur elles au moins une emprise, l'emprise linguistique. (p. 180).

Nous reviendrons sur cette question lors de l'analyse de la présentation des principaux travaux théoriques sur la question.

2.2.2 Les aires géolectales hispano-américaines

D'après Pöll (2001, p. 70-71), il y a trois types de normes ou standards correspondant non seulement aux représentations des locuteurs, mais également aux efforts concrets de codification: la norme nationale (variétés exemplaires ou *hablas cultas* argentines, chiliennes, mexicaines, etc., traduisant la volonté de chaque pays de codifier leurs normes endogènes), la norme régionale ou zonale (vastes zones pouvant englober plusieurs États et/ou aires dialectales, par ex. la zone caribéenne ou la région andine) et la norme hispano-américaine globale (espagnol neutre dont les caractéristiques trop marquées ont été éliminées, utilisé par les médias internationaux, et dont le substrat serait l'espagnol cubain de Miami).

Nous suivons de près les travaux de Moreno Fernández (2000) et de Pöll (2005) afin de présenter les trois types de normes ou standard. La définition des trois niveaux de normes nous sera utile afin de mieux comprendre les différents modèles linguistiques d'enseignement ou variétés pédagogiques à privilégier.

La norme nationale est un ensemble de traits, phonétiques, lexicaux, plus rarement syntaxiques, dotés de prestige à l'intérieur des frontières d'un État qui constitue avec les variétés linguistiques standard non marquées sur le plan diatopique, une exemplarité spécifique. Ces diverses exemplarités diffèrent soit dans l'absence d'un trait déterminé (ainsi, si *bus* fait partie du standard colombien, il est absent de l'exemplarité uruguayenne, car dans ce pays on préfère le mot *ómnibus*), soit dans l'évaluation des traits par les locuteurs (par exemple, le *voseo* en Argentine, utilisé par toutes les couches sociales et remplaçant complètement le *tú* même à l'écrit formel, dans la correspondance, les manuels scolaires et les médias, alors qu'en Uruguay on utilise un *voseo* mixte verbal: *tú* + formes verbales de la deuxième personne du pluriel). Par ailleurs, certains pays comme le Mexique ont traduit leur volonté de codifier leurs normes endogènes sur la base de recherches descriptives. Pöll (2005, p. 71) cite l'exemple du premier dictionnaire de la variété mexicaine, le *Diccionario del español usual de México*, de Lara (1996). De telles initiatives ont un effet de légitimation et de pleine reconnaissance de son usage.

Il est à noter toutefois que les variantes topolectales qui ont été promues au rang d'usage cultivé dans les différentes régions de l'Amérique hispanophone ne coïncident pas avec les États créés après les Indépendances. Par conséquent, les normes nationales sont encadrées par des normes régionales. Celles-ci coïncident avec de vastes zones pouvant englober plusieurs États et dans lesquelles les grandes agglomérations urbaines fonctionnent comme centres de rayonnement à la fois pour les pays dont elles sont la capitale et pour les régions voisines (Pöll, 2001, p. 915-916).

Tout au long du XX^{ème} siècle, plusieurs propositions de zonification concernant les aires géolectales hispano-américaines ont été avancées par des hispanistes qui se sont fondés

sur trois types de composantes à pondérer : les critères phonétiques, les traits lexicaux et les phénomènes grammaticaux (Moreno Fernández, 1993).

Le premier essai de zonification a été effectué par le linguiste dominicain Pedro Henríquez Ureña (1921) et elle a été établie selon trois critères : 1) la proximité géographique des régions qui composent une région; 2) les relations politico-culturelles entre les régions ; et, 3) la coïncidence des principales zones de l'espagnol avec celles des langues amérindiennes les plus répandues : le nahuatl (Mexique, Amérique centrale et Sud-ouest des États-Unis) ; l'arawak et le caraïbe (Cuba, Saint-Domingue, Porto Rico, une grande partie du Venezuela et la côte atlantique de la Colombie) ; le quechua (la majeure partie de la Colombie, une partie du Venezuela, la Bolivie, le Pérou, l'Équateur); le guarani (Argentine, Uruguay et Paraguay) et le mapuche (Chili).

Moreno Fernández (1993, 2000) reprend le modèle de Henríquez Ureña mais signale en ce qui concerne les critères de classification retenus que la zonification la plus pertinente et générale est celle qui sépare les régions linguistiquement conservatrices des régions linguistiquement innovatrices qui se trouvent aussi bien en Espagne qu'aux Amériques et ailleurs. Le conservatisme consiste notamment à maintenir ou à conserver certains éléments linguistiques, notamment phonétiques, alors que dans les régions innovatrices, ceux-ci tendent à évoluer ou à disparaître. Par exemple, la prononciation du «s». Il s'affaiblit ou chute à Séville, à Cadix, à Las Palmas, à La Havane, à San Juan de Porto Rico et à Carthagène. Il est conservé de manière relativement claire dans la région de Castille, à Mexico, à Bogota ou à La Paz. De ce point de vue-là, les régions les plus conservatrices sont les régions de Castille, les zones hautes du Mexique et les zones hautes de la région andine et de la Colombie. Les régions les plus innovatrices sont l'Andalousie, les Canaries, les Antilles et les côtes de l'Amérique du Sud.

Sur le continent américain on retrouve cinq aires de variation toplectale représentant les usages linguistiques des villes et des territoires suivants : 1) l'aire mexicaine et centre-américaine (usages de Mexico, et d'autres villes importantes) ; 2) l'aire caribéenne (représentée par les usages de San Juan de Porto Rico, La Havane et Saint-Domingue) ; 3)

l'aire andine (représentant les usages de Bogota, de Quito, de Lima et de La Paz) ; 4) l'aire chilienne (usages de Santiago) ; et 5) l'aire du Rio de la Plata et du Chaco (usages de Buenos Aires, de Montevideo et d'Asunción). Outre-Atlantique, on distingue trois aires générales pour l'Espagne : 1) l'aire andalouse (usages de Séville, Malaga ou Grenade) ; 2) une aire canarienne (Las Palmas ou Santa Cruz de Tenerife); et 3) une aire castillane (usages de Madrid ou Burgos).

La caractérisation des variétés géolectales présente des traits propres aux usages prédominants urbains et des locuteurs cultivés de chaque aire en question, utilisés avec des fréquences variables et ceci aussi bien du point de vue qualitatif que quantitatif (voir, en appendice, le tableau de caractérisation des aires géolectales hispano-américaines). Selon Moreno Fernández (2000, p. 46) parmi les critères de variation linguistique retenus afin d'établir les aires géolectales dans l'espace hispanophone américain, la variation lexicale constitue, de par sa diversité et de par son étendue géographique, une dimension méritant d'être prise en compte dans l'enseignement de l'espagnol. Cet auteur signale que la variété lexicale présente trois phénomènes principaux : 1) Il est fréquent que les formes lexicales espagnoles les plus caractéristiques se retrouvent également en Amérique hispanophone, l'inverse n'est pas courant ; 2) Plusieurs objets ou concepts reçoivent des dénominations différentes à l'intérieur même d'une ville; 3) On constate des affinités lexicales qui se présentent de manière discontinue (coïncidences entre l'Espagne et les Antilles, le Mexique et les Antilles, entre la région du Plata et le Chili, etc.). Bref, les particularités lexicales, phonétiques et grammaticales ne constituent pas des éléments dissociés et compartimentés, mais un système complexe d'usages inter-reliés et entrelacés qui empêchent la fragmentation linguistique.

Finalement, Pöll (2001) postule l'existence d'une troisième variété de référence pour l'espagnol hispano-américain qu'il appelle «norme hispano-américaine globale». L'établissement de cette catégorie est justifié par des événements historiques marquants tels que la publication de la *Gramática de la lengua castellana* d'Andres Bello (1847), laquelle pourrait être considérée comme la première tentative de définir ce qui pourrait être une norme

couvrant tout le domaine hispano-américain, dans la mesure où elle propose un modèle normalisé de langue cultivée qui s'écarte à de nombreux endroits de celui en vigueur dans la Péninsule ibérique. (p. 916). Il note, par ailleurs, que bien que le *yeísmo* et le *seseo* aient été condamnés par Bello, ils sont largement perçus comme standard par les locuteurs hispano-américains et qu'ils font actuellement partie intégrante de leur imaginaire linguistique.

Actuellement, il y aurait deux secteurs où l'on retrouverait les éléments constitutifs d'une norme hispano-américaine globale. Il y a tout d'abord les médias et les industries du spectacle de plus en plus internationaux qui véhiculent «une variété artificielle et neutre d'espagnol, sorte de dénominateur commun dépourvu de traits régionaux trop marqués pour être acceptée par tous les Hispano-américains et aussi par le public espagnol» et dont le substrat serait l'espagnol cubain de Miami (Pöll, 2005, p. 74).

L'autre domaine signalé par Pöll (*ibidem*) où l'on pourrait trouver les traits de la norme hispano-américaine globale est celui de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère dans lequel l'abandon partiel de la norme ibérique «rend nécessaire la création d'une norme pédagogique non ibérique. Or, quelle prononciation choisir? Quelle est la *habla culta* qu'on devra privilégier?».

La question est néanmoins complexe, et force est de constater que les propositions pédagogiques qui ont été envisagées par les didactologues restent pour l'heure souvent limitées et discontinues. Afin de développer cette problématique et de cerner les enjeux que soulève ce questionnement, nous aborderons le sujet à partir de deux angles d'analyse : les travaux théoriques des linguistes sur la gestion de la variation linguistique en classe de langue étrangère et les études de recherche sur les représentations et les pratiques des enseignants d'espagnol à l'égard des variétés géolectales hispano-américaines.

2.3 Quel espagnol enseigner?

2.3.1 Modèles linguistiques pour l'enseignement de l'espagnol

Quelle langue enseigner? Voilà la question qui, de l'avis de Perron (1996, p. 5), est sous-jacente et préalable à toute didactique des langues. En effet, de par ses implications théoriques et méthodologiques, la question de la norme dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (en l'occurrence l'espagnol) met en évidence la question de la variabilité des langues, tout en sous-entendant la présence d'un choix pédagogique à opérer et à expliciter. La réponse s'avère toutefois plus complexe qu'il ne paraît, car comme nous l'avons déjà observé, il n'y a pas un seul modèle linguistique, il n'y a pas un seul usage de la langue espagnole, mais bien plusieurs usages qui se superposent. Par ailleurs, la réponse à cette question fait ressortir trois facteurs pouvant expliquer les principaux enjeux de la prise en compte de la variation dans l'enseignement de l'espagnol, à savoir : un certain nombre de déficits dans les dispositifs de formation des enseignants, le peu d'informations disponibles en cette matière et la complexité même du sujet (Moreno Fernández, 2000, p. 9-10).

Le choix d'un modèle linguistique de référence s'impose ne serait-ce qu'en raison de l'impossibilité de tout enseigner et au regard des besoins, des motivations et des attitudes des apprenants d'espagnol. Or, si l'on tient pour acquis que dans le cas de l'espagnol langue seconde (nous songeons aux programmes de castillanisation pour les immigrants en Espagne ou pour les Amérindiens au Mexique), la norme de référence à retenir sera celle de la variété d'espagnol en usage dans le pays en question (Blanco, 2000, p. 214), l'intégration de la variété diatopique en classe de langue étrangère ne va pas de soi. En effet, le choix justifié d'une variété linguistique à enseigner en salle de classe ou à adopter dans des matériels didactiques présente de nombreux aspects controversés et sa mise en pratique reste difficile au moment d'établir un corpus linguistique servant de base au cours d'espagnol. Toutefois, il est possible d'identifier un certain nombre de facteurs mis en évidence par la littérature scientifique.

D'abord, un consensus semble être établi indiquant qu'un déplacement de la norme de référence de l'espagnol langue étrangère est en train de se produire actuellement en Amérique du Nord. Ainsi, aux États-Unis, les variétés hispano-américaines sont en plein essor au détriment de la variété castillane, dont le prestige était autrefois fondé sur le respect des directives et des mises en garde de la *RAE*, farouche gardienne de la langue espagnole. Ce fait s'explique par des raisons historiques, démographiques et économiques: rôle grandissant de l'oral, immigration hispanique, proximité géographique, échanges commerciaux avec les pays latino-américains. Notons cependant que la norme ibérique (*norma culta castellana*) continue d'exercer une influence considérable, pour des raisons de prestige sociolinguistique, dans le contexte européen (England, 1998), maghrébin et dans la région du Sud-est asiatique, notamment aux Philippines (Moreno Fernández, 2000).

Ensuite, s'agissant d'une langue naturelle, et par voie de conséquence, variable, la langue espagnole peut être analysée comme un système dynamique dont les variations diachroniques, diatopiques et diastratiques sont susceptibles d'être enseignées par tout professeur d'espagnol pour autant qu'il soit compétent; peu importe sa variété géolectale ou le pays où il enseigne sa matière. Pourtant, les avis sont divergents en ce qui concerne les rapports entre l'intégration de tels contenus et la progression langagière et communicative établie par l'enseignant. Ainsi, Blanco (2000) soutient que l'appropriation de la variation géolectale par les apprenants d'ELE doit commencer dès la première prise de contact de l'apprenant avec la langue cible. En revanche, Mendizábal (1997) estime que l'introduction des variétés sociolectales et topolectales ne doit avoir lieu que lorsque les apprenants ont déjà atteint un niveau seuil de maîtrise de l'espagnol.

Finalement, un certain nombre de linguistes et de didacticiens (Mendizábal, 1997; Hernández Alonso, 2001; Wagner, 2001; Blanco, 2005, parmi d'autres) s'accordent pour affirmer que, abstraction faite de la variété de référence utilisée en salle de classe, les professeurs d'espagnol doivent favoriser chez les apprenants la maîtrise d'une langue standard de qualité. Selon Hernández Alonso (2001), ce modèle de standard linguistique devrait être associé au registre formel qui jouit d'un prestige manifeste et demeure une norme

de référence pour les locuteurs de la langue en question. Dans tous les cas, il s'agira d'une norme cultivée, prestigieuse et «la plus générale possible» (Moreno Fernández, 2004, p.749).

En ce sens, l'association de ce modèle au registre soutenu et son rapport avec la qualité de la langue n'est pas sans nous rappeler la fameuse résolution de l'Association québécoise des professeurs de français de 1977 en ce qui concerne l'identification de la norme du français à enseigner dans le système scolaire québécois :

Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. (AQPF, p. 10-12).

Certains linguistes expriment néanmoins quelques réserves quant à l'établissement d'une norme de référence cultivée excessivement simplificatrice qui ne rendrait pas compte de la complexité linguistique hispanique (Palacios, 1998; Bastardín Candón, 2002) et qui serait en désaccord avec les principes de base de l'approche communicative, soit d'acquérir les compétences nécessaires pour interagir avec aisance dans des situations de communication réelles en correspondance avec les usages phonétiques, morphosyntaxiques et lexicaux d'une communauté linguistique de la langue cible.

Pour avoir une chance réelle de doter les apprenants étrangers d'un minimum de compétence communicative, il serait indispensable d'abandonner la «norme fictive» [...], la manière de parler et d'écrire d'un groupe linguistique assez restreint sur le plan géographique et social, et donc quantitatif, au profit d'une «norme hybride» à élaborer au fur et à mesure que les apprenants font des progrès. (Pöll, 2005, p. 240).

Aux dires de Moreno Fernández (2000), toute proposition d'un modèle linguistique d'enseignement devrait se fonder sur les usages linguistiques faisant partie de la norme cultivée de la communauté linguistique dont on enseigne la langue. Cependant lorsqu'une communauté linguistique composée de plusieurs pays cherche à standardiser sa langue, c'est-à-dire qu'elle adopte un ensemble de normes définissant le bon usage sur la base d'un dictionnaire, d'une orthographe et d'une grammaire communes, elle peut le faire de deux

façons: au moyen d'une standardisation monocentrique qui suppose l'acceptation universelle des règles communes, ou bien, au moyen d'une standardisation polycentrique qui admet la cohabitation simultanée de plusieurs modèles normatifs.

Toujours selon le même auteur, la standardisation de l'espagnol est monocentrique, car les hispanophones acceptent, de manière générale, les mêmes normes et les mêmes règles. Cela dit, la standardisation peut être de deux types: endonormative (les règles se basent sur le modèle linguistique du propre pays) ou exo-normative (les règles se basent sur les modèles d'usage d'un autre - ou d'autres - pays). Le cas de l'espagnol est, nonobstant, particulier, car étant donné la coopération croissante entre les académies de langue espagnole, la norme cultivée servant de modèle pour la standardisation monocentrique et pour l'enseignement n'est pas unique, mais multiple. D'après Moreno Fernández (*ibidem*, p. 76-77), on serait en présence d'un cas de standardisation monocentrique (norme académique unique) basée sur une réalité multi-normative (norme cultivée polycentrique). Or, le passage de la théorie à la pratique, tel qu'expliqué par Lafontaine (1995), s'avère plus problématique, tant sur le plan social que pédagogique :

[...] S'en tenir au fait que, d'un point de vue linguistique, toutes les variétés se valent serait faire preuve d'un relativisme déplacé et méconnaître le fait social de l'imposition d'une langue légitime. Ce qui est vrai d'un point de vue linguistique ne l'est pas nécessairement d'un point de vue sociolinguistique. (p.17).

Poursuivant dans la même idée, certains chercheurs tels que Blanco (2000) et Olivera Souza (2003) rappellent que le polycentrisme hispanique n'implique pas nécessairement une égalité de statut ou de prestige pour toutes les variétés d'espagnol et regardent d'un œil critique ce qu'ils considèrent un réflexe eurocentriste ou de purisme linguistique (autrement dit, de loyauté linguistique envers la norme castillane) et qui se traduit, encore de nos jours, dans la conception et la production de matériel didactique en espagnol langue étrangère. Nous y reviendrons au moment de traiter le lien entre la norme pédagogique véhiculée par l'enseignant et le discours normatif diffusé par les manuels de langue.

Pour sa part, Moreno Fernández (2000, 2004) soutient qu'au moment de chercher une norme pédagogique, l'enseignant peut se référer à deux grands paramètres: le modèle géographique et le modèle social. Or, pour résumer et en simplifiant énormément, il est possible de constater que dans le domaine de l'enseignement de l'ELE, on a souvent recours à trois normes «prototypiques» susceptibles de jouer le rôle de langue de référence : le modèle castillan ou *norma culta* espagnole, le modèle d'espagnol de l'une des principales variétés géolectales et le modèle des usages pan-hispaniques.

Premièrement, pour ce qui est de la norme castillane, elle bénéficie toujours d'une forte cote d'influence aussi bien en Espagne qu'à l'étranger. D'après Moreno Fernández (2000), un bon nombre d'enseignants considèrent que la norme castillane est une norme centripète jouissant d'un prestige sociolinguistique certain et demeurant au-dessus des rivalités et des désaccords éventuels entre les pays hispanophones. Par ailleurs, ce modèle coïncide avec la norme académique traditionnelle et les usages d'une bonne partie des autorités linguistiques hispaniques. Encore faudrait-il que ce soit un espagnol moderne et vivant adapté aux réalités contemporaines (Moreno Fernández, *ibidem*).

À cet égard, England (1998) soutient qu'au niveau élémentaire du système éducatif britannique, la variété naturelle à enseigner devrait être l'espagnol ibérique, puisque pour les apprenants européens la plupart des contacts directs avec des locuteurs hispanophones seront avec des locuteurs espagnols ibériques. De l'avis d'England, ce n'est qu'au niveau intermédiaire que l'on devrait présenter aux étudiants des documents écrits ou des supports audiovisuels reflétant certains éléments de la diversité de la langue. Une fois la formation terminée avec succès, les apprenants devraient disposer d'un «niveau de compétence actif d'une des variétés standards (dans la plupart des cas, le castillan) et la capacité à comprendre les formes écrites et orales d'autres variétés standard» (p. 14-18).

Deuxièmement, les enseignants peuvent faire appel aussi au modèle d'espagnol de la propre région hispanique d'appartenance, à la variété d'espagnol géographiquement plus proche ou encore, à la variété avec laquelle l'on a des affinités ou des liens étroits (*español de mi tierra*). L'avantage du modèle linguistique le plus proche serait de mieux satisfaire les

intérêts et les besoins des apprenants sur le terrain. Ainsi, pour toutes sortes de raisons d'ordre pratique, beaucoup d'apprenants états-uniens souhaitent apprendre la variété d'espagnol du Mexique ou d'Amérique centrale alors que les étudiants d'espagnol brésiliens préfèrent apprendre plutôt l'espagnol du Rio de la Plata.

Selon Wojski (1992, p. 11) la pertinence et la légitimité de l'enseignement des variétés hispano-américaines reposent sur trois facteurs principaux : 1) elles présentent des particularités lexicales et morphosyntaxiques spécifiques; 2) elles sont de nos jours utilisées par les meilleurs écrivains de langue espagnole; et, 3) le poids démographique des locuteurs hispano-américains est prépondérant face au nombre de locuteurs espagnols. Le choix d'une variété linguistique hispano-américaine peut être motivé par des raisons diverses telles que le prestige linguistique que cette variété possède au sein de la propre communauté ou par les valeurs sociales qu'elle véhicule. Il bénéficie d'ailleurs d'un atout majeur : l'origine géographique des enseignants. Ceux-ci devraient néanmoins veiller à familiariser les étudiants avec les usages les plus répandus et les plus généraux face aux usages plus restreints ou plutôt locaux (Moreno Fernández, 2004, p. 747).

Troisièmement, Moreno Fernández (*ibidem*) affirme que pour les étudiants cherchant un modèle d'espagnol général, le référent pourrait être l'espagnol des films doublés de Disneyworld ou celui de la CNN d'Atlanta. Il s'agit d'une variété présentant un système phonologique de cinq voyelles et dix-sept consonnes, incluant le *seseo* et le *yeísmo*, caractérisé par une phonétique et une grammaire non-marquées régionalement et des formes lexicales cultivées ayant la plus grande diffusion pan-hispanique. Ce dernier modèle est toutefois rejeté par certains écrivains et linguistes tels que Carcedo (1992) et Tejera (2001), qui le considèrent une norme exogène (créée en dehors de son milieu linguistique naturel) s'apparentant à une langue inexpressive et aseptisée que personne ne parle. En d'autres mots, l'inconvénient majeur du modèle d'espagnol général reste sa mise en œuvre.

Le problème est de le mettre en pratique parce que, comme je l'ai déjà dit, personne ne parle l'espagnol général. Pour pouvoir y parvenir, il y a deux possibilités: soit de créer un espagnol général de manière artificielle, soit d'utiliser, conjointement et alternativement, des modalités linguistiques de différentes origines.

La première approche implique un risque élevé pour l'enseignement : l'incohérence, l'inconsistance, l'artificialité. Il faudrait non seulement connaître, mais aussi maîtriser toutes les variétés de l'espagnol afin d'en créer une fusion acceptable. La deuxième approche est plus faisable. C'est celle qui est suivie par des compagnies multinationales telles que CNN ou Disney : il s'agit alors de juxtaposer des locuteurs (variétés d'espagnol) de différentes origines, en atténuant les éléments à saveur trop locale. Le professeur d'espagnol peut avoir recours à une stratégie semblable, notamment aux niveaux avancés, en utilisant dans ses cours des outils pédagogiques hispaniques d'origines diverses. (Moreno Fernández, 2004, p.748).

Toujours dans le même sens, Garrido (2000) estime que l'enseignement de l'espagnol général est la seule démarche valable afin d'offrir aux apprenants les moyens de comprendre la langue espagnole dans toute sa richesse et son unicité. Plus spécifiquement, sur le plan de l'intervention didactique, Vila (1988, p. 54) et Moreno de Alba (2001, p. 148) suggèrent que les enseignants devraient limiter les différences lexicales à un degré minimal et ne prendre en compte que les phénomènes linguistiques communs aux deux systèmes (ibérique et hispano-américain), lesquels devraient coexister en tant qu'options équivalentes.

En somme, les trois patrons de variation diatopique présentés ci-dessus (Moreno Fernández, 2000, 2004) correspondent aux trois modèles linguistiques de référence dans l'enseignement de l'espagnol pour non-hispanophones sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer suivant les objectifs qu'ils visent. Leur choix peut cependant reposer sur d'autres critères (sociolinguistiques, pédagogiques ou institutionnels) tels que : 1) les besoins socio-motivationnels des apprenants, autrement dit, leurs intérêts et leurs circonstances sociales et personnelles (Torreblanca, 1997; Grande Alija, 2000), 2) la proximité géographique, ce qui implique que l'accent est sciemment porté sur l'enseignement de la variété standard de la communauté linguistique environnante (Perron, 1996; Mendonça, 2001; Barrios, 2002); 3) l'orientation fonctionnelle en rapport avec l'environnement où l'étudiant va utiliser la langue objet d'étude (Vila, 1988; Romero Gualda, 2000).

Par ailleurs, la question de la cohérence pédagogique est également soulevée par certains linguistes et didacticiens de l'ELE (Parga Suárez, 2001, p. 151; Mendonça, 2001, p. 119). En ce qui a trait aux enseignants natifs, Kulikowski (2001, p. 22-23) et Anadón Pérez (2003, p. 90) affirment qu'ils devraient essayer d'utiliser leur variété natale, tout en visant à

véhiculer une langue de qualité; quant aux enseignants non-natifs, ils devraient être cohérents avec la variété déjà choisie ou apprise au cours de leur formation (soit au contact avec des natifs, soit en immersion). Toujours au sujet de la cohérence diatopique, Quesada Pacheco (2005, p. 12) est d'avis que les enseignants d'ELE devraient insister auprès de leurs étudiants sur le besoin de consolider, de manière homogène, les habitudes langagières acquises au sein d'une même variété géolectale.

Un dernier aspect concernant le choix du modèle linguistique, mais non le moindre, est lié à un consensus pan-hispanique croissant qui se dégage en vue de mettre un terme à toute forme de discrimination qui aille à l'encontre de la reconnaissance de la variation diatopique (Lope Blanch, 1997). À l'instar de Chomsky (1979, p. 191) qui a affirmé que les questions de langue sont essentiellement des questions de pouvoir, Moreno García (2000) nous rappelle le rôle de premier plan de l'extralinguistique (raisons de prestige, volonté d'affirmation linguistique) au moment de jeter son dévolu sur l'une des variétés géolectales disponibles. Aux dires d'Álvarez (2005), ce sont justement les facteurs extralinguistiques qui fondent la validité et le prestige d'une norme linguistique. À la lumière de ces réflexions sur l'impact des facteurs dits extralinguistiques, le statut de l'espagnol au Québec pourrait-il éventuellement influencer le choix des enseignants? En 1996, Perron affirmait à ce sujet que :

L'espagnol n'a aucun statut officiel au Québec : aucune variété orale standard n'est «officiellement» enseignée ou écartée du système éducatif. Par conséquent, le choix de la variété orale standard à enseigner revient de fait à l'institution d'enseignement qui embauche les enseignants et qui détermine aussi le matériel pédagogique à utiliser en classe. (p. 2).

Signalons toutefois que, même si l'espagnol ne possède pas de statut officiel au Québec, depuis 2006 le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) a dégagé des balises d'action pédagogique pour la classe d'espagnol langue tierce, au second cycle du secondaire. Ainsi, en ce qui concerne l'intérêt des variétés diatopiques et la forme dont elles pourraient être présentées par les enseignants, le programme du MELS affirme que :

Grâce à la variété des textes en espagnol auxquels il est exposé et qui dépeignent souvent des réalités jusque-là inconnues pour lui, l'élève pourra s'ouvrir

aux cultures des pays hispanophones (ex. mœurs et croyances, systèmes politiques, expressions idiomatiques, variantes linguistiques) et adopter une attitude de respect à leur égard (p. 17).

Dans le «contenu de formation» qui regroupe les ressources nécessaires au développement des compétences des étudiants, le curriculum québécois fait référence aux éléments linguistiques qui doivent être mobilisés en salle de classe, notamment le lexique, car «son apprentissage conduit les élèves à découvrir la richesse de la langue espagnole et la diversité du monde hispanophone» (MELS, *ibidem*, p. 33). Comme nous pouvons l'observer, le curriculum d'espagnol langue tierce privilégie l'acquisition d'éléments lexicaux afin de rendre compte de la variation linguistique hispanique en contexte scolaire. Le volet lexical porte d'ailleurs l'unique mention au modèle de référence linguistique à suivre et à transmettre aux apprenants.

Pour que les élèves puissent communiquer avec le plus grand nombre possible de locuteurs hispanophones, natifs ou non, l'enseignant leur fait apprendre, toujours en contexte plutôt que sous forme de listes de mots isolés, un vocabulaire qui relève de l'espagnol international. (MELS, 2007, p. 33).

En outre, les variétés diatopiques sont mentionnées dans le chapitre «Contenu de formation» faisant référence aux repères culturels «à partir desquels l'élève explore la langue espagnole» (MELS, *ibidem*, p. 35). En effet, les repères culturels y sont regroupés sous trois dimensions : sociologique, esthétique et sociolinguistique. Cette dernière renvoie aux connaissances et aux conditions nécessaires pour comprendre un locuteur hispanophone (natif ou non) et pour pouvoir communiquer avec lui de manière appropriée et efficace. Parmi ces connaissances, on cite les registres de langues et variantes linguistiques, sociales, culturelles et géographiques (p. 35).

En définitive, le curriculum d'espagnol langue tierce du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) apporte une contribution importante à la réflexion sur la place de la variation dans l'enseignement de l'ELE. De fait, il souligne l'importance de promouvoir un esprit de tolérance linguistique (sensibilisation aux variétés) et de développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité socioculturelle hispanique. En ce qui concerne le

choix du modèle de langue à enseigner, il s'agit d'un espagnol d'audience internationale qui prend en considération les particularités linguistiques, particulièrement lexicales, des différentes communautés de l'espace hispanophone.

2.3.2. Formation des enseignants et matériel pédagogique

La nécessité d'intégrer la variation linguistique à l'enseignement d'une langue étrangère et d'éduquer à la tolérance linguistique constitue de nos jours une préoccupation importante en didactique des langues (Perron, 1996). Jean-Pierre Cuq, dans son livre *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* (1996), mentionne que, outre les modes de gestion normaliste (basé sur le refus de la variation) et anormaliste (fondé sur le refus du code commun et des normes objectives), l'enseignant de langue étrangère peut adopter un mode de gestion plurilnormaliste reposant sur une reconnaissance, une objectivation et une maîtrise de codes sociaux. D'après Cuq (*ibidem*, p. 69), pour ce qui est de l'insertion de la variation en classe de langue, le rôle de l'enseignant est de «choisir ses priorités d'enseignement tout en éveillant chez l'apprenant une conscience linguistique et une conscience langagière qui passe par la connaissance des valeurs sociales attachées aux variations». Mais comment y parvenir concrètement? Outre les facteurs déjà évoqués précédemment, les observations faites par les didacticiens de l'espagnol mettent en évidence deux aspects capitaux afin de proposer une meilleure prise en compte de la variation linguistique en classe d'espagnol, soit la formation des enseignants et l'utilisation de matériel pédagogique adapté.

Premièrement, pour ce qui est de la formation initiale du corps enseignant, elle devrait inclure des contenus qui les incitent à réfléchir sur le pluricentrisme linguistique de l'espagnol (Moreno Fernández, 2000). Selon Carbó (2003), elle devrait intégrer également des éléments de phonétique, de description linguistique ainsi qu'une initiation aux spécificités de l'espagnol parlé. Un déficit semble cependant exister en ce qui concerne les ouvrages de référence sur les difficultés de la langue et la description des variétés diatopiques. À l'opposé de ces deux auteurs, Blanco (2005) estime qu'il revient à l'enseignant de compléter sa formation à ce sujet et de déterminer dans quelle mesure il doit s'en servir

dans ses pratiques pédagogiques, tout en étant capable d'admettre ses propres limitations dans la matière et de s'orienter vers la bibliographie spécialisée.

Compte tenu des propositions qui viennent d'être esquissées ainsi que du statut de l'espagnol en tant que langue tierce au Québec, qu'en est-il de la formation initiale/continue des enseignants d'espagnol dans cette province?

Pour ce qui est des programmes de formation à l'enseignement proposés par les universités québécoises, il n'existe pas de baccalauréat en enseignement des langues étrangères, à proprement parler, donc il n'existe pas de baccalauréat en enseignement de l'ELE en tant que tel. Les programmes de baccalauréat, de DESS ainsi que d'autres diplômes spécialisés (certificats, microprogrammes, etc.) sont axés sur l'enseignement des langues secondes (français ou anglais). Néanmoins, l'espagnol s'intègre au sein de deux programmes de premier cycle en enseignement de l'anglais langue seconde. Ainsi, l'Université du Québec à Trois-Rivières propose un Baccalauréat en enseignement des langues secondes avec une concentration en enseignement de l'anglais et de l'espagnol qui, dans le cas qui nous intéresse, comporte des cours tels que Didactique de l'espagnol et Histoire de la langue espagnole. Pour sa part, l'Université Laval offre un Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde avec une concentration anglais-espagnol. Ce programme a la particularité de dispenser un cours sur le changement linguistique (ESP-21186- *El cambio lingüístico*).

Il faut également signaler l'existence de deux baccalauréats en études hispaniques (Université Laval et Université de Montréal) qui couvrent essentiellement deux domaines : la littérature et la linguistique. Le programme de l'Université Laval propose une concentration en enseignement des langues étrangères avec des cours sur les théories de l'apprentissage des langues, la didactique d'une langue seconde et la didactique de l'oral. Pour sa part, le baccalauréat proposé par l'Université de Montréal offre des cours sur l'espagnol d'Amérique et des notions générales de linguistique parmi les cours à option du bloc «étude de la langue».

Les cours de perfectionnement et l'essentiel des activités en matière de formation continue sont en règle générale proposés par le MELS (séminaires d'introduction au PFEQ et

aux grandes lignes du programme d'espagnol, langue tierce) ainsi que par l'Association des professeurs d'espagnol du Québec (APEQ) lors de ses journées pédagogiques ou à l'occasion des CEDELEQ (*Coloquio sobre la enseñanza del español, lengua extranjera*).

L'absence de formation spécialisée en enseignement de l'espagnol a été considérée, à juste titre, comme l'une des principales difficultés pour la professionnalisation des formateurs en ELE, notamment dans le contexte nord-américain (Blanco, 2005, p. 52). Ainsi, malgré les activités ponctuelles de perfectionnement organisées par l'APEQ et l'éventail des programmes de formation à distance proposé par des universités étrangères (principalement espagnoles et mexicaines), la formation d'un bon nombre d'intervenants dans le domaine reste encore aléatoire. Les résultats de la combinaison de la tâche du professeur, de sa formation spécifique par rapport à la pluralité de normes et de la pertinence du matériel pédagogique utilisé peuvent donner lieu à des situations didactiques très dissemblables, car bien que tous les professeurs d'espagnol sachent qu'il existe des variétés diatopiques en compétition, nombre d'entre eux sont incertains quant à leur place dans le processus d'enseignement/apprentissage et d'évaluation (England, 1998).

La question de l'intégration de la problématique des variations géolectales reste donc entière, mais elle dépasse de loin le seul domaine de la formation des enseignants, car elle concerne également la conception, la préparation et le choix du matériel pédagogique à utiliser. Sur ce point, plusieurs réflexions ont été portées par les linguistes et les didacticiens, notamment sur le rapport entre le contrôle espagnol du marché des méthodes de langue et le traitement des variétés hispano-américaines dans les manuels d'espagnol langue étrangère.

En ce qui concerne le marché des manuels d'espagnol, Bugel (1999) et Kulikowski (2001) constatent que la majeure partie du matériel didactique disponible dans le domaine de l'ELE est élaboré en Espagne. Dès lors, il n'est pas étonnant que les manuels qui y sont édités se prononcent pour la norme castillane et qu'ils soient porteurs d'éléments qui relèvent du modèle socio-économique et culturel en vigueur dans la Péninsule ibérique (Liceras, 1994; Eres Fernández, 2001).

Or, bien que la production de manuels de langue conçus et édités en Espagne se destine prioritairement au marché des lycéens européens (près de deux millions d'étudiants), l'apparition de nouvelles cibles pour l'industrie relativement jeune (mais en plein essor) de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère exige l'ajustement des contenus didactiques aux besoins des nouvelles clientèles scolaires. Vivanco Torres (2007) évoque à titre illustratif le cas du Brésil dont la Loi 11.161 rendra l'enseignement de l'espagnol obligatoire dans toutes les écoles secondaires du pays à partir de 2010. Pourtant, malgré les visées communicatives affichées par les concepteurs espagnols, selon Mendonça (2001), les manuels de langue espagnole publiés outre-Atlantique, à quelques exceptions près, ne tiennent pas compte des proximités linguistiques, des expériences communes et des liens historiques et culturels partagés par les pays hispano-américains et des pays tels que les États-Unis et le Brésil qui constituent d'importants bassins d'étudiants disponibles et désireux d'apprendre l'espagnol.

L'enseignement de l'espagnol à partir de matériels didactiques qui mettent l'accent sur la variété castillane s'avère incohérent par rapport à la situation qui prévaut actuellement au Brésil. De nos jours, nous avons à São Paulo, un nombre important de locuteurs natifs de variétés hispano-américaines qui œuvrent au sein des plus prestigieuses écoles de langue de la ville et qui sont des modèles vivants de la langue et de la culture des pays latino-américains (Bugel, 1999, p. 72).

Même si, depuis quelques années, les manuels d'ELE élaborés en Espagne incluent de plus en plus des éléments de l'espagnol hispano-américain, les critiques à ce sujet sont nombreuses. Ainsi, Blanco (2005, p. 20) déplore la négligence relative dont sont l'objet les traits caractéristiques de la réalité linguistique hispano-américaine qui, lorsqu'ils sont abordés, sont rarement placés dans une perspective pédagogique, mais plutôt comme des notes curieuses ou attrayantes qui accompagnent le reste du matériel didactique. Par ailleurs, le traitement inégal et asystématique des particularités de l'espagnol hispano-américain dans les manuels publiés en Espagne avait déjà été signalé par Andiön Herrero (1996, p. 144-145) eu égard à la présence aléatoire de structures grammaticales et lexicales et à la quasi-absence de caractéristiques phonétiques, pragmatiques et intonatives hispano-américaines. Par conséquent, l'auteure souhaite que le traitement de ces faits de langue (sélection,

explications, entraînement) relève d'un traitement scientifique plus rigoureux. On pourrait, par exemple, profiter de la présence de locuteurs hispano-américains dans le matériel audio accompagnant les méthodes de langue pour proposer des activités de découverte des prononciations régionales qui comprennent des pistes d'exploitation pour le professeur ou, tout au moins, des indications d'intérêt sur la question pour les apprenants.

En ce qui concerne le traitement du lexique hispano-américain (*americanismos*) dans les manuels d'ELE, Mendonça e Silva et Mendonça de Lima (2003) affirment que ceux-ci ne peuvent pas être traités comme une simple curiosité culturelle à la fin des unités, ou systématisés dans de longues listes lexicales dépourvues de critères de sélection pertinents. Ils devraient être présentés de manière contextuelle, par le biais d'activités communicatives et en fonction de critères pragmatiques, autrement dit, à partir de l'usage réel des locuteurs natifs et en tenant compte des différents registres sociolinguistiques (familier, populaire, standard, soutenu, etc.).

Afin de dépasser les limitations décrites ci-dessus, les enseignants peuvent recourir à des explications sur la variation linguistique ou bien se servir de matériel didactique complémentaire (Perron, 1996; Kulikowski, 2001). Encore faudrait-il disposer d'outils pédagogiques efficaces et complets qui utilisent une variété géolectale sans négliger les autres modalités ni les principes généraux de l'espagnol. Face à cet écueil, la démarche adoptée par les enseignants consiste soit à créer leur propre matériel de toutes pièces, soit à faire des concessions en ce qui concerne le modèle de langue à adopter (Torrent-Lenzen, 2006).

Poursuivant sur cette même question, Bugel (2000) a déjà affirmé que le résultat de l'interaction entre les enseignants hispano-américains et le matériel didactique espagnol entraîne souvent le renoncement des Hispano-américains à de nombreux traits de leur variété maternelle en faveur de l'espagnol ibérique, ce qui n'est pas sans comporter le risque d'une hybridation instable qui sera finalement transmise aux apprenants avec toutes les conséquences que cela comporte en matière d'identité culturelle, sociale, politique et

idéologique. Ainsi, animés par un souci pédagogique de fournir aux apprenants un modèle de langue neutre et le plus général possible,

les professeurs latino-américains deviennent des locuteurs non-natifs, car même s'ils enseignent leur langue, ils le font dans une variété qui leur est étrangère et dans laquelle ils n'ont pas été formés. Songeons à tout ce qu'implique la formation d'un professeur de langue étrangère, qui enseignera une langue qui n'est pas sa langue maternelle, en termes de préparation culturelle, psychologique, de réflexion politique, etc. (Bugel, p. 244).

En définitive, les considérations théoriques avancées par Bugel (*ibidem*) suggèrent que l'adoption d'un modèle pluricentrique pour l'enseignement de l'ELE oblige à repenser la question des matériels pédagogiques ainsi que la dynamique actuelle de la discipline, qui semble actuellement orientée dans une seule direction : depuis le «centre ibérique» vers la «périphérie mondiale». L'idée de promouvoir un modèle pluricentrique de l'espagnol relèverait, à cet égard, d'une démarche plus enrichissante sur le plan culturel et plus réaliste du point de vue sociolinguistique.

Toutefois, les conclusions de Bugel (2000) présentées ci-dessus doivent être nuancées, car il n'y a pas de consensus clair parmi les chercheurs face au décalage entre les variétés des enseignants hispano-américains et la variété castillane des manuels européens. Ainsi, aux dires d'Eres Fernandez (2001), l'exposition à un nombre varié de variétés linguistiques (variété de l'enseignant et variété du manuel) s'avère pertinente, car elle revient à offrir aux apprenants la possibilité de recevoir davantage d'*input* et de maximiser l'exposition à la langue cible. Moreno Fernández (2000) rejoint partiellement cette position, car selon lui, il n'est pas indispensable que le manuel et l'enseignant s'ajustent exactement au même modèle à condition que la jonction de l'un sur l'autre se fasse de manière efficace et cohérente.

Parmi les principales critiques effectuées à l'égard des manuels d'espagnol européens, Moreno Fernández (2004, p. 749-751) retient : 1) l'invraisemblance des situations de communication décrites dans les méthodes; 2) la décontextualisation par rapport au contexte d'acquisition de la langue; et 3) l'inadaptation face aux besoins communicatifs des apprenants. Sur ce dernier point Moreno Fernández (*ibidem*) rappelle que si les matériels

didactiques créés en Espagne ne sont pas toujours satisfaisants auprès d'un grand nombre d'étudiants non hispanophones, les manuels élaborés aux États-Unis et au Mexique ne le sont pas plus pour enseigner l'espagnol langue étrangère en Espagne. Dans la même lignée de pensée, Blanco (2005, p. 20-21) critique l'apparition souvent anecdotique du pronom *vosotros* et du *pretérito perfecto* ainsi que l'absence de la consonne interdente [θ] et des termes de grande extension tels que l'interjection «diga» dans les manuels d'espagnol états-uniens.

Une autre critique à l'égard des manuels américains est celle soulevée, entre autres, par Licerias, Carballo et Droegé (1994), dont l'analyse porte sur la vision du monde véhiculée par ces matériels (étroitement liée à la politique internationale des États-Unis et aux problèmes de sa communauté hispanique) et l'accent qui est mis sur la langue anglaise (consignes, explications grammaticales, présentation du vocabulaire en anglais) ce qui suppose, par ailleurs, un problème supplémentaire pour la clientèle francophone du Québec. Cependant, ce groupe de chercheurs affirme également que, en ce qui concerne les variétés de l'espagnol, celles-ci sont reflétées davantage dans les manuels nord-américains que dans les manuels espagnols, où elles apparaissent surtout dans des activités de compréhension écrite.

À ce sujet, il est à signaler que dans le contexte canadien, les provinces anglophones utilisent majoritairement des manuels d'espagnol états-uniens, alors que le Québec détient la troisième place dans le marché éditorial des manuels d'ELE publiés en Espagne. Selon le Ministère espagnol des sciences et de l'éducation (2005, p. 80), le fait que les manuels espagnols soient monolingues et qu'ils ne possèdent pas de consignes en anglais favorise leur percée dans le marché francophone.

En bref, «l'utilisation de matériel pédagogique suppose des choix de langue et de culture à enseigner» (Perron, 1996, p. 3). Du concepteur pédagogique à l'enseignant de langue, en passant par les instances institutionnelles, les responsabilités se partagent à des degrés divers, mais ils ont tous un rôle important à jouer dans le développement d'attitudes d'ouverture et de tolérance face à la variation linguistique et à la diversité culturelle.

2.3.3 Les attitudes des enseignants

Depuis une quinzaine d'années, des chercheurs appartenant à des milieux académiques et disciplinaires différents s'interrogent sur les implications pédagogiques de la pluralité normative hispanique dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Ainsi, différents travaux de recherche se sont intéressés aux représentations des enseignants d'ELE par rapport à la norme linguistique utilisée comme langue de référence en salle de classe et à leurs démarches didactiques de sensibilisation à la variation diatopique.

Dans ce qui suit, nous présentons les analyses de Licerias, Carballo et Droege (1994), Bugel (1999), Beaven (2000), Barrios (2002), Anadón Pérez (2003) et Irala (2004) sur les représentations des enseignants d'espagnol brésiliens, canadiens et britanniques à l'égard du traitement didactique des variétés castillane et hispano-américaines.

Commençons tout d'abord par le travail de Licerias, Carballo et Droege (1994). Il s'agit d'une étude menée auprès de 12 enseignants (natifs et non natifs) d'espagnol et de 29 étudiants de niveaux intermédiaire et avancé du programme d'ELE de l'Université d'Ottawa. L'étude avait pour objectif de déterminer le bien-fondé d'une politique explicite par rapport aux variétés diatopiques dans les programmes d'espagnol, d'examiner la manière dont cette politique devrait se traduire dans les objectifs, les contenus et le matériel didactique utilisés et de déterminer les attitudes des enseignants et des apprenants vis-à-vis des différentes variétés hispaniques dans un contexte géographique déterminé (Amérique du Nord). Les auteurs ont eu recours à un questionnaire sociologique ainsi qu'à un questionnaire comportant des questions ouvertes et des questions fermées sur les opinions des participants à l'égard des variétés de l'espagnol.

Les conclusions de cette étude soulignent l'importance d'adopter une politique claire par rapport au vocabulaire actif et au rôle des différents registres de langue dans les programmes d'ELE. Elles insistent sur la nécessité de bien différencier l'input apporté par le professeur de la production langagière exigée aux apprenants. Ceux-ci devraient, selon les chercheurs, s'identifier avec une variété déterminée (bien que celle-ci puisse être minoritaire)

dans les premiers mois de contact avec la langue espagnole, car c'est au début de l'apprentissage que l'on crée le cadre phonétique, morphologique, lexical et syntaxique à partir duquel l'apprenant organisera les données de l'input auquel il sera exposé.

En ce qui concerne les opinions des étudiants, les chercheurs ont constaté qu'il existe une grande sensibilité sur cette question et qu'un équilibre se dessine entre les préférences pour la variété ibérique et pour les variétés hispano-américaines *lato sensu*¹². Le choix des apprenants qui se prononcent pour les variétés hispano-américaines semble répondre à des phénomènes de type phonétique (difficulté à prononcer le son [θ]) ou à des arguments de type universaliste chez ceux qui penchent pour la variété ibérique (ils considèrent la norme castillane comme étant plus globalisante face aux multiples variétés des pays hispano-américains).

Pour sa part, la totalité des enseignants participant à cette enquête disent connaître et distinguer la variété ibérique et la variété hispano-américaine, et affirment être en mesure de décrire les caractéristiques régionales et sous-régionales à l'intérieur de chaque variété. Chez les enseignants natifs, 67 % déclarent avoir été exposés à la variété hispano-américaine (sans tenir compte du contact qu'ils ont eu avec des Hispano-américains au Canada). 78 % des enseignants disent utiliser le registre standard de la variété d'espagnol général (en éliminant les traits régionaux de leur variété). 67 % des enseignants non-natifs utilisent la variété hispano-américaine (ce choix étant influencé par leurs séjours dans des pays hispano-américains). 89 % des participants fournissent des explications sur les variétés diatopiques en salle de classe, alors que les professeurs non-natifs donnent également des explications, tout en ayant recours à des parallélismes avec l'anglais et le français ainsi qu'à l'exploitation de matériels audiovisuels d'origines diverses. Lorsque le manuel ne présente qu'une seule

¹² Notons que pour Liceras, Carballo et Droege (1994, p. 298), il n'existe que deux modèles de langue en concurrence dans les programmes d'ELE : «les variétés qui se différencient clairement sont la variété ibérique et l'hispano-américaine, car ce sont ces variétés qui se sont traditionnellement distinguées sur le plan social et dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol, indépendamment de la validité que cette dichotomie puisse avoir pour un linguiste».

variété, 78 % des professeurs natifs ajoutent des informations au moyen d'exemples et d'explications, suivant le degré de réceptivité des étudiants. Si le manuel présente plus d'une variété, 57 % des enseignants natifs se limitent à adopter une seule variété, car ils considèrent que de cette manière ils évitent des confusions, et se servent des explications au moment de considérer les autres variétés. 67 % des professeurs non natifs ne se prononcent pas à ce sujet.

Quant aux divergences avec le manuel, 78 % des professeurs natifs y apportent des modifications ou travaillent avec du matériel complémentaire, alors que 67 % des non-natifs n'ont pas d'avis à ce sujet. Ces derniers déclarent toutefois, de manière unanime, n'être satisfaits avec aucun manuel qu'ils ont utilisé. 45 % des enseignants natifs affirment ne pas être satisfaits des manuels de langue. Le fait de travailler en Amérique du Nord n'a pas d'incidence sur la position de 67 % des enseignants natifs en ce qui concerne l'utilisation d'un modèle de langue. En revanche, les professeurs non natifs semblent être plus sensibles à cette problématique, car ils reconnaissent que les besoins des étudiants nord-américains sont différents de ceux des Européens et que la proximité linguistique de la culture hispano-américaine joue un rôle important au moment de choisir une variété. Ainsi, 67 % des non-natifs croient que leur attitude est influencée par le fait de vivre en Amérique du Nord.

La question du choix de modèle de langue ainsi que la prise en compte de la variation linguistique dans les matériels didactiques d'ELE sont également abordées par Bugel (1999), qui a effectué une recherche de nature ethnographique auprès des enseignants natifs provenant de plusieurs régions hispano-américaines et des apprenants adultes lusophones dans quatre écoles de langue de la ville de São Paulo, Brésil. La méthodologie retenue pour cette étude comportait des questionnaires destinés aux professeurs et aux étudiants, des entretiens avec des enseignants et des conseillers pédagogiques, des enregistrements de cours, une analyse des matériels audiovisuels utilisés par les écoles de langue où le travail de recherche a été effectué, ainsi que des interviews auprès des professeurs de l'Universidade de São Paulo. Les principales conclusions de l'étude sont les suivantes : 1) dans 75 % des institutions ayant participé à l'enquête, le matériel didactique utilisé véhicule la variété ibérique, ce qui va à l'encontre des variétés diatopiques des enseignants; 2) deux types

d'arguments sont développés pour justifier le choix de matériel pédagogique : les enseignants ayant des rapports très étroits avec l'Espagne affirment qu'il est nécessaire de travailler à partir de ce que tous les locuteurs hispanophones ont en commun plutôt que de dilapider des énergies ou de dupliquer un travail ayant déjà été accompli par d'autres, tandis que les enseignants latino-américains estiment que le matériel didactique ibérique est trop restreint, à tel point que certains ont recours à d'autres matériels; 3) aucun participant ne considère la possibilité de produire des matériels didactiques brésiliens organisés à partir des variétés géolectales hispano-américaines, car selon ces derniers, l'Espagne possède tous les moyens afin de couvrir toutes les niches de marché déjà existantes; 4) les enseignants admettent que la marge de choix est très réduite, car ils possèdent déjà tous une variété maternelle; 5) le peu d'informations disponible sur les variétés hispano-américaines crée des difficultés dans leur utilisation en salle de classe, ce qui conduit les enseignants à adopter un espagnol «neutre» (selon l'expression des participants), mais qui rejoint largement la variété ibérique; 6) entre la variété véhiculée par le matériel didactique et les variétés respectives des enseignants, on favorise systématiquement la première; 7) afin d'utiliser leurs variétés maternelles, les professeurs font appel à du matériel complémentaire; et 8) les usages hispano-américains qui ne sont pas d'usage général sont écartés sous prétexte de ne pas vouloir surcharger les apprenants, en revanche, en ce qui concerne les usages ibériques, ils ne sont jamais mis à l'écart. Une attention particulière est accordée aux représentations des étudiants qui, dans les questionnaires, semblent avoir une préférence générale pour l'Espagne (malgré un intérêt croissant pour les pays hispano-américains). Interrogés sur la motivation de leur choix, ils considèrent notamment que l'Espagne est le berceau de la langue et de la culture hispaniques.

Au Royaume-Uni, Beaven (2000) a mené une enquête auprès de 38 professeurs d'espagnol de l'Open University afin de déterminer quelle(s) variété(s) d'espagnol devrait (devraient) être enseignée(s) et d'analyser les raisons qui conduiraient les enseignants à adopter certains critères plutôt que d'autres. La méthodologie utilisée pour cette étude s'est basée principalement sur un questionnaire écrit avec des questions fermées, un exercice pratique de correction ainsi que des entretiens sur le terrain. De ce travail de recherche effectué en 1998, l'auteure n'a retenu que les résultats du questionnaire, dont les points

saillants sont les suivants : 1) bien que la plupart des enseignants considèrent qu'il est possible d'enseigner d'autres variétés d'espagnol, ils sont presque tous en faveur d'enseigner seulement la norme castillane, car c'est la norme avec laquelle ils sont le plus familiers; 2) certains participants estiment que l'enseignement des variétés autres que la castillane au niveau débutant peut avoir des effets contraires à ceux qui sont escomptés, car, ils croient que la présentation de différentes variétés peut dérouter les étudiants dans leur apprentissage; 3) quoique les participants s'accordent à dire que les apprenants devraient être capables de parler n'importe quelle variété de leur choix, ils sont presque tous convaincus de l'importance de rester constant dans l'utilisation d'une variété linguistique déterminée; 4) on observe également un décalage entre le désir des enseignants d'enseigner d'autres variétés et la mise en pratique concrète en classe d'espagnol langue étrangère. À la lumière de ses conclusions, l'auteure affirme que si l'espagnol prétend à un statut de rayonnement mondial, la seule intégration des variétés diatopiques aux différents matériels pédagogiques ne suffira pas, car il faut, au-delà, que les programmes de formation initiale des enseignants d'ELE s'adaptent aux nouveaux enjeux de l'espagnol en tant que langue internationale.

S'appuyant sur une étude ethnographique menée auprès de 5 enseignants (interviewés) et 11 étudiants d'espagnol (interviewés et sondés par questionnaire écrit) de l'Institut Cervantès de Manchester (Royaume-Uni), Anadón Pérez (2003), s'est attachée à analyser le traitement des variétés hispano-américaines en classe d'ELE, les connaissances des professeurs et des étudiants sur la variation linguistique en espagnol et leur degré de satisfaction par rapport aux manuels de langue utilisés.

Plusieurs éléments sont à retenir de cette étude. Premièrement, il existe, chez les participants, un intérêt certain pour l'Amérique hispanophone et un désir croissant d'élargir leurs connaissances à son sujet, mais toujours dans la perspective d'une destination de loisirs ou d'affaires, plutôt que dans la perspective d'une destination linguistique. Or, la description des variétés géolectales des étudiants est plutôt approximative. Ils disent être conscients de l'existence de différents standards nationaux, mais ils sont généralement incapables d'en fournir une explication satisfaisante. Ainsi, 60 % des apprenants n'est pas en mesure

d'expliquer en quoi consiste le phénomène linguistique du *voseo*. D'ailleurs, leurs connaissances du lexique hispano-américain sont fort restreintes. De leur côté, les enseignants ne semblent pas intéressés outre mesure par les réalités linguistiques hispano-américaines (souvent abordées de façon anecdotique, voire même délaissées en classe), ce qui amène Anadón Pérez (*ibidem*) à plaider pour un déploiement d'efforts personnels et institutionnels plus importants en matière de formation dans ce domaine.

Deuxièmement, en ce qui a trait aux matériels didactiques, ils se caractérisent par une grande hétérogénéité. Les avis des étudiants sont partagés quant à savoir si le traitement accordé par les manuels aux variétés et aux cultures hispano-américaines est convenable et équitable. De toute façon, il semble qu'une certaine insatisfaction se dégage face à cette question, car ils souhaitent voir augmenter la proportion des contenus hispano-américains dans les manuels de langue espagnole. Ils affirment également ne pas connaître de matériels didactiques qui traitent spécifiquement des variétés diatopiques autres que la castillane.

Troisièmement, les avis des enseignants sont unanimes en ce qui concerne l'inclusion des aspects variationnels (linguistiques) à partir du niveau intermédiaire; les contenus culturels pouvant être abordés, selon les sujets, dès le niveau débutant. Les enseignants justifient cette posture par leurs craintes face à un effet contre-productif qu'entraînerait une description linguistique trop complexe qui aboutirait à une certaine confusion ou à une autre forme de découragement, notamment chez les apprenants adultes.

Finalement, en ce qui concerne le modèle de langue à utiliser, Anadón Pérez (*ibidem*), postule que le critère général à adopter devra partir d'une description d'ensemble dépassant les visions réductionnistes, qui ne se rapporte pas à une abstraction vide de réalité, afin de permettre à l'apprenant de se servir de la langue dans le plus grand nombre de contextes possibles. Autrement dit, le point de départ devrait être des réalisations qui ne soient pas trop régionalistes et qui puissent servir de plateforme à la présentation organisée et cohérente d'autres variétés de façon à ce que les étudiants puissent les reconnaître, se familiariser avec elles et les comprendre, mais sans aller jusqu'à les imiter. Ce qui compte pour l'enseignant,

c'est la détermination des contenus linguistiques et culturels et leur intégration dans le cadre concret de la classe ainsi que l'élaboration du matériel didactique complémentaire.

La dernière étude, qui à notre connaissance, a été menée à ce sujet est celle réalisée par Irala (2004) dans l'État du Rio Grande do Sul, au Brésil. Il s'agit d'une enquête par entrevues réalisée auprès de 22 professeurs d'espagnol langue étrangère au niveau primaire et de 17 étudiants universitaires (de niveau intermédiaire et avancé) de la Licence d'espagnol et de portugais d'une ville frontalière avec l'Uruguay. L'objectif de ce travail de recherche était de répondre à trois questions de recherche. D'abord, quelle est la variété préférée pour l'enseignement dans les classes d'espagnol? Ensuite, quelle est la variété diatopique la plus appropriée pour la région étudiée? Enfin, quelles sont les perceptions qui ressortent des réponses fournies par les participants?

En ce qui concerne la variété que les enseignants en exercice privilégient afin d'être enseignée dans les classes d'espagnol, 36 % préfèrent l'espagnol d'Espagne, 32 % n'ont pas de préférence et 32 % préfèrent l'espagnol du Rio de la Plata. Les principaux arguments avancés par les participants qui affirment préférer l'espagnol ibérique sont les suivants : 1) l'espagnol d'Espagne se prête mieux aux activités pédagogiques proposées à l'ensemble des étudiants; 2) l'espagnol d'Espagne est une variété belle et claire; 3) l'espagnol d'Espagne est une variété classique; 4) l'espagnol d'Espagne est une langue plus pure (c'est la langue-mère) que l'espagnol hispano-américain qui a déjà été influencé par d'autres communautés linguistiques et culturelles; 5) l'espagnol d'Espagne est la variété dans laquelle ont été formés les enseignants; et, 6) l'espagnol ibérique est celui qui est le plus utilisé par les moyens de communication. Chez les participants qui se prononcent pour la variété du Rio de la Plata, les arguments évoqués sont : 1) il faut présenter la prononciation du Rio de la Plata, étant donné la situation frontalière avec l'Uruguay; 2) il faut utiliser la variété hispano-américaine la plus proche, parce que cela fait partie de la réalité quotidienne des élèves, 3) les locuteurs hispano-américains que l'on retrouve dans leur ville (et avec lesquels on parle espagnol) s'expriment dans la variété du Rio de la Plata.

Pour ce qui est des futurs professeurs d'ELE, chez les étudiants intermédiaires (neuf participants) 78 % choisissent l'espagnol ibérique et 22 % la variété du Rio de la Plata. Les apprenants qui se prononcent pour l'espagnol castillan justifient ce choix par des raisons phonétiques, car d'après eux, la langue parlée en Espagne est mieux articulée et sa prononciation est claire et intelligible. Chez les étudiants avancés, le taux s'inverse puisque 25 % des participants préfèrent l'espagnol ibérique alors que 75 % penchent pour l'espagnol du Rio de la Plata. Ces derniers tiennent surtout compte de la proximité linguistique avec l'Uruguay, ce qui suscite l'intérêt et rend pertinent l'apprentissage de cette variété hispano-américaine. Ces étudiants ont également soulevé des arguments subjectifs (ayant trait aux aspects phonétiques). Ainsi, certains étudiants affirment éprouver une certaine irritabilité par rapport à la prononciation du phonème /θ/ qui rend la prononciation castillane semblable à la prononciation portugaise. Il est à signaler que même les étudiants qui préfèrent la variété du Rio de la Plata éprouvent quelques hésitations quant à son prestige. Par exemple, un étudiant se demande quels sont les critères de performance pour les correcteurs/examineurs lors de l'évaluation d'un test de niveau linguistique en espagnol, étant donné la grande faveur dont jouit la variété castillane. Selon Irala (*ibidem*, p. 112), le décalage entre ces deux groupes peut être expliqué par l'influence exercée par les formateurs des deux groupes. Les étudiants de niveau intermédiaire (4^{ème} semestre) ayant travaillé avec des matériels didactiques publiés en Espagne alors que les étudiants avancés (8^{ème} semestre) ont été influencés par des professeurs utilisant certaines variétés hispano-américaines.

En somme, l'enquête d'Irala (*ibidem*) fait ressortir plusieurs éléments qui risquent d'influencer le choix d'un modèle linguistique de référence en classe d'ELE : 1) la propagation de concepts erronés ou superficiels ainsi que la nette divergence d'opinions entre les spécialistes (ou les futurs spécialistes) du domaine finissent par produire des confusions, notamment d'ordre phonétique, qui nuisent à l'apprentissage des étudiants d'espagnol; 2) l'Espagne mène une politique très active de promotion et de diffusion de l'espagnol ibérique, en raison de l'apport que cela représente en termes de pouvoir et d'expansion de sa variété; l'Amérique hispanophone, fragmentée en plusieurs pays et éprouvant de nombreux problèmes internes, ne parvient pas à mettre en œuvre une politique déterminée permettant la

diffusion de ses différentes variétés, en dehors de quelques initiatives isolées de certaines universités qui ont rarement bénéficié du soutien du marché de l'édition; 3) une difficulté majeure pour le traitement de la variation linguistique en classe d'ELE réside dans l'insuffisance ou le manque de matériel spécifique sur la question; et, 4) l'intégration des variétés diatopiques dans la formation initiale et continue des professeurs d'ELE constitue également un facteur clé pour permettre aux enseignants d'opter pour la variété de leur choix, en fonction de l'intérêt des apprenants.

De ce survol des questions théoriques suscitées par la gestion de la variation linguistique en classe d'ELE et des représentations des enseignants à son égard, il se dégage que : 1) la langue espagnole est caractérisée par un type de standardisation monocentrique (norme académique unique) basée sur une réalité multi-normative (norme cultivée polycentrique) admettant plusieurs modèles normatifs; 2) trois modèles linguistiques de référence sont envisageables dans l'enseignement de l'ELE : le castillan ou norme cultivée espagnole, le modèle d'espagnol de l'une des principales variétés géolectales et le modèle des usages pan-hispaniques; 3) un déplacement de la norme de référence de l'ELE est en train de s'opérer en Amérique du Nord, à l'avantage des variétés hispano-américaines; 4) le choix du modèle de référence peut reposer sur plusieurs critères : besoins socio-motivationnels des apprenants, proximité géographique, environnement linguistique où l'étudiant utilisera la langue cible, facteurs extralinguistiques (raisons de prestige, orientations institutionnelles), attitudes linguistiques des apprenants et des enseignants, etc.; 5) des questions subsistent quant aux démarches pédagogiques à adopter dans l'intégration de la variation linguistique : si oui, à partir de quel niveau?, faut-il suivre une norme prescriptive soutenue par les conventions de la langue écrite ou s'appuyer davantage sur les normes implicites ou d'usage? 6) l'insuffisance, voire l'absence de formation spécialisée en enseignement de l'espagnol au Québec est aggravée par le nombre restreint d'ouvrages de référence et la complexité même du sujet; 7) les chercheurs s'accordent pour insister sur l'importance de la cohérence dans l'utilisation de la variété diatopique natale ou acquise; 8) plusieurs critiques s'élèvent à l'endroit du traitement des variétés diatopiques dans les matériels didactiques publiés en Espagne qui dominent largement le marché éditorial de méthodes d'ELE; les manuels

d'espagnol états-uniens ne satisfont pas non plus les enseignants québécois, en raison des explications et des consignes en anglais; 9) le curriculum d'espagnol langue tierce du PFEQ souligne l'importance de promouvoir un esprit de tolérance linguistique et de développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité socioculturelle hispanique. Il semble s'articuler autour d'un modèle d'espagnol international tenant compte des particularités linguistiques, notamment lexicales, des différentes communautés de l'espace hispanophone.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons le cadre méthodologique retenu pour la collecte des données et son analyse, le choix de participants interviewés et les questions du guide d'entretien utilisé pour notre enquête.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre donne des précisions sur la méthodologie que nous avons suivie pour réaliser notre travail de recherche. Dans un premier temps, nous justifierons le choix d'une approche qualitative ainsi que ses principales caractéristiques. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'outil de cueillette de données et la sélection de l'échantillon des répondants. Finalement, nous allons aborder la méthode d'analyse des données que nous avons appliquée.

3.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative a une longue histoire dans les sciences humaines, notamment en philosophie et en anthropologie sociale et culturelle en tant que méthodologie d'analyse d'objet d'étude. S'inspirant notamment du naturalisme et la sociologie compréhensive, elle a pris son essor avec les travaux anthropologiques de l'École de Chicago dans les années 1920 et 1930 et s'est étendue progressivement aux autres sciences humaines : la communication, l'éducation, le travail social, etc. Elle constitue un champ d'investigation à part entière qui se rapporte à une série de méthodes fortement diversifiées, telles que l'analyse de contenu, l'analyse du discours, l'observation, l'étude des archives ou le récit historique. Plusieurs paradigmes théoriques se servent de ses méthodes et de ses stratégies de recherche. Par exemple, les études culturelles, le féminisme, le constructivisme, le marxisme, etc. (Hlady-Rispal, 2002).

D'après Laperrière (1997), la recherche qualitative est avant tout une démarche analytique et inductive qui vise à construire des théories de façon systématique à partir de données empiriques plutôt qu'à vérifier une théorie préétablie. Autrement dit, l'émergence des hypothèses et des catégories conceptuelles provient de l'observation directe d'une situation concrète et délimitable.

Ce type de recherche ne se sert pas de procédures statistiques ni d'autres moyens de quantification (Strauss et Corbin, 2004), car elle traite des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites ainsi que le comportement observable des individus, difficilement quantifiables aux yeux des qualitatifs (Deslauriers, 1991). Le chercheur qualitatif essaye de comprendre les phénomènes dans leur milieu naturel. Il cherche à décrire et à comprendre des cas particuliers (Lessart-Hebert et al, 1990) au moyen d'une recherche systématique et rigoureuse, bien que non standardisée (Quecedo-Lecanda, 2003). Son rôle est d'atteindre une compréhension holistique (systémique, globale, intégrée) de l'objet étudié (Miles et Huberman, 2003).

En somme, la recherche qualitative s'intéresse au sens et à l'observation d'un phénomène social sur le terrain. Elle est de nature plutôt intensive dans la mesure où elle analyse des cas et des échantillons restreints, mais analysés en profondeur (Deslauriers, 1987, p. 6). Dans les dernières décennies, elle a acquis une visibilité et une légitimité certaines dans le domaine des sciences de l'éducation (Lessart-Hébert et al. 1990, p. 9). Étant donné la nature de notre problème de recherche (appréhension des représentations des enseignants d'ELE sur la variation diatopique), l'analyse qualitative s'avère pertinente et fondée. En effet, elle propose une méthodologie pour étudier la lecture que les gens font de leur réalité, en tentant de préciser comment ces derniers perçoivent et interprètent une situation donnée (identification du point de vue) et en leur demandant de s'exprimer abondamment sur le sujet, ce qui permet d'expliquer leurs actions et d'obtenir des détails approfondis sur des processus de pensée «difficiles à extraire à l'aide de méthodes de recherche plus conventionnelles» (Strauss et Corbin, 2004, p.29).

3.2 L'outil de cueillette de données : l'entretien non directif

Parmi les principales techniques de cueillette de données employées en sciences sociales, nous avons retenu l'entretien non directif (enquête orale). Plusieurs raisons ont motivé notre choix. Tout d'abord, selon Lessard-Hebert et al. (1990), l'entretien non directif devient un mode d'interrogation économique et très appropriée dans l'exploration de nouveaux champs d'étude, car il permet de clarifier des comportements, de faire émerger des systèmes de valeur et d'expliquer les points de vue et les états émotionnels des interviewés. Ensuite, il fournit des informations introuvables ailleurs et recueillies auprès des acteurs d'événements (Mace et Pétry, 2000). D'autre part, l'entretien non directif permet d'identifier des pistes de recherche afin de mieux comprendre «la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure» (Boutin, 2000, p. 3).

Par ailleurs, Pourtois et Desmet (1997) expliquent que dans ce type d'entretien, la non-directivité signifie que le chercheur laisse à l'interviewé la libre expression de sa communication et n'intervient pas par des suggestions de contenu. L'interviewé y joue un rôle actif, du moment où le chercheur le considère comme étant la personne la plus apte à fournir les informations utiles pour la recherche. D'autre part, Bres (1999, p. 65-66) précise que l'enquêteur menant un entretien non directif se sert d'une batterie de questions et se limite à aider et à relancer le participant à l'aide de régulateurs tels que des hochements de tête, des gesticulations, des assentiments (oui, mmm, etc.). Il rappelle l'avantage d'accéder ainsi à une parole plus authentique de la part de l'enquêté ainsi que la confrontation avec les propres contradictions du participant.

Finalement, notre point de départ étant les représentations des enseignants d'ELE, nous sommes d'avis que cet instrument de recherche est pertinent et qu'il permet de décrire les perceptions des participants en nous centrant sur leur monde et en privilégiant le médium de la relation interpersonnelle (Boutin, 2000).

3.3 Le choix de l'échantillon

Les données de notre enquête sont fondées sur un échantillon de 10 enseignants d'espagnol (4 hommes et 6 femmes dont la moyenne d'âge est de 51 ans) œuvrant dans l'école de langues d'une université francophone de la ville de Montréal (voir en appendice B le tableau des données sociologiques des répondants). Il s'agit d'un échantillon diversifié, soit dix Canadiens aux origines ethnoculturelles variées : 8 Latino-américains (possédant des nationalités différentes), 1 Québécois et 1 Espagnol. Ils ont atteint un niveau de scolarité assez élevé : 6 de niveau doctoral, 3 de niveau maîtrise et 1 de niveau baccalauréat. Par ailleurs, ils possèdent une expérience solide dans l'enseignement de l'ELE, généralement, auprès des clientèles adultes.

Suivant Giroux (1998), la nature du problème de recherche est un facteur déterminant dans le choix de la technique d'échantillonnage. Cependant, Angers (1996) rappelle qu'il y a des raisons, telles qu'un accès limité à la population cible, une base de données incomplète, un temps et des ressources minimales, qui sont également susceptibles de dissuader le chercheur d'adopter une technique d'échantillonnage probabiliste. Dans notre cas, l'échantillon retenu a été de type non probabiliste et constitué de volontaires, car même si ce type d'échantillon ne permet pas de déterminer le degré de représentativité ni calculer l'erreur d'échantillonnage, il présente des avantages considérables : on évite le refus de répondre, il est moins coûteux et requiert moins de temps. En bref, lorsqu'il s'agit d'observer des comportements ou d'approfondir les raisons qui expliquent des attitudes, l'échantillonnage non probabiliste peut s'avérer un procédé valable et pertinent.

3.4 La validation du questionnaire et la collecte des données

La phase de collecte des données s'est étendue sur trois semaines au mois de février 2007. Elle s'est effectuée à l'aide de dix entretiens de type non directif tenus majoritairement dans les établissements de rattachement des enseignants interviewés et d'un questionnaire sociologique (âge, sexe, scolarité, expérience dans l'enseignement, etc.) (Voir appendice C).

L'entretien non directif de recherche vise à la production par un interviewé d'un discours continu et structuré sur un problème déterminé. (Blanchet, 1985, p. 7). Il présente l'avantage d'amener le participant à aborder un certain nombre de sujets incontournables tout en lui permettant de s'attarder à ceux qu'il juge plus significatifs (Giroux, 1998, p. 163). L'intervieweur lance la personne avec une question de mise en train tout en aidant le sujet à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis (Boutin, 2000, p. 32-34).

Afin de bien mener ce type d'entretien, le chercheur doit disposer d'un guide d'animation ou d'entretien qui mentionne les thèmes à aborder, mais qui laisse une marge d'intervention importante à l'interviewer pour introduire et traiter les thèmes au cours de l'entretien (Gauty-Sinechal et Vandercammen, 1998). Par ailleurs, il se distingue du protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours (Blanchet et Gotman, 1992, p. 64). Somme toute, le guide d'entretien, dans le cadre d'une recherche qualitative, peut être défini comme :

une liste de questions ou de thèmes que l'on désire explorer au cours de la rencontre avec le répondant. Ce guide est préparé dans le but de s'assurer qu'on obtient fondamentalement une information de même densité de la part des personnes qu'on interroge. Il fournit à l'intervieweur des thèmes ou des domaines que celui-ci pourra explorer ou, encore, demander au répondant de clarifier et d'approfondir. Ainsi, l'intervieweur peut élaborer une conversation, poser des questions de façon spontanée, mais en mettant toujours l'accent sur un sujet prédéterminé (Boutin, 2000, p. 108).

Notre but étant de sonder les perceptions des enseignants par rapport à la norme linguistique utilisée comme langue de référence en classe d'espagnol langue étrangère, ainsi que les démarches didactiques mises en œuvre pour sensibiliser leurs étudiants à la complexité de la variation diatopique, nous avons partiellement repris et adapté les questionnaires utilisés par Liceras et al. (1994) et Anadón Pérez (2003) afin d'élaborer le guide d'entretien à être utilisé comme outil d'investigation.

Notre guide d'entretien comportait quatre thèmes principaux déclinés en quinze questions (voir Appendice C). Les grandes orientations thématiques du guide d'entretien sont les suivantes :

- 1) Les attitudes face aux variétés diatopiques de l'espagnol.
- 2) Les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale.
- 3) Le matériel didactique utilisé.
- 4) La formation des enseignants sur les variétés diatopiques.

Une pré-expérimentation menée au mois de janvier 2007 auprès de trois enseignants d'espagnol possédant au moins trois ans d'expérience dans l'enseignement de l'ELE à Montréal, nous a permis d'améliorer le guide d'entretien, en précisant, reformulant ou éliminant certaines questions du guide d'entretien afin d'obtenir des réponses aussi précises et pertinentes que possibles, tout en validant les modalités de l'entrevue avant de procéder aux interviews de recherche proprement dits. Les principales modifications que nous avons apportées à notre questionnaire sont : le changement de l'ordre des questions, l'élimination ou la clarification de certaines d'entre elles et le raccourcissement de la durée de l'entretien. En ce qui concerne l'ordre des questions, nous avons remanié la section 1 (les attitudes face aux variétés diatopiques de l'espagnol) afin d'établir un lien entre la variété et les représentations des professeurs sur l'intégration de ce type de contenus et l'attitude des apprenants vis-à-vis du même sujet.

L'élimination de certaines questions a eu pour but d'alléger le questionnaire en supprimant les questions dont le contenu n'apportait pas d'information significative à l'analyse de notre sujet. Par exemple, la question «Quel dictionnaire d'espagnol consultez-vous en général?» n'avait pas de lien direct avec le traitement didactique des variétés géolectales. Par ailleurs, nous avons observé des réponses qui reviennent de façon récurrente: Dictionnaire de la *RAE*, *Diccionario Vox*, *Diccionario de uso* de Maria Moliner.

Une autre question éliminée a été: «Dans la vie quotidienne, lorsque vous vous exprimez en espagnol, quels pronoms personnels utilisez-vous?». De toute évidence, en dehors des enseignants argentins ou uruguayens, la réponse serait identique : *tú*. La question manquait d'intérêt dans la mesure où il n'y avait pas de rapport entre ces usages personnels de la langue et la notion de norme pédagogique dans l'enseignement de l'espagnol. Nous n'avons conservé que la question: «Pour le tutoiement quel pronom personnel utilisez/enseignez-vous dans le cadre de vos cours?».

Une question redondante se trouvait sous la rubrique 2 (Les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale). Elle se lisait comme suit : «Quel est le premier mot que vous enseignez en espagnol pour les termes suivants : voiture, autobus, ordinateur, jeans, appartement, jus d'orange, tee-shirt, etc.?». Cette question devenait superflue dans la mesure où les participants étaient déjà interrogés au sujet des explications sur l'ensemble de variantes lexicales. Par conséquent, leurs réponses se rejoignaient fortement.

En dernier lieu, la pré-expérimentation a permis de valider le guide d'entretien et d'apporter certains changements nécessaires afin de contribuer au déroulement satisfaisant de notre enquête, de préciser des points jugés encore trop flous et d'éviter des questions inadéquates ou redondantes.

3.5 La conduite des entretiens de recherche

Suite à la validation de notre questionnaire, nous avons pris contact avec la responsable du certificat d'espagnol de l'école universitaire de langues où nous avons mené l'enquête. Son aide nous a été extrêmement utile, car elle nous a facilité l'accès aux locaux de l'école et nous a permis d'entrer en contact avec les dix professeurs que nous avons contactés par courriel et qui ont répondu à notre appel. Les entrevues ont eu lieu au mois de février 2007. Elles ont été faites en espagnol et enregistrées au magnétophone. Elles sont d'une durée moyenne de 45 minutes.

Lors de la réalisation des entrevues, nous avons attaché la plus grande attention aux conseils techniques pour la conduite des entretiens de Blanchet et Gotman (1992) et de Boutin (2000). Parmi leurs recommandations, les chercheurs soulignent l'importance de tenir compte de la culture de l'interlocuteur (usages en vigueur dans la population à laquelle appartient la personne qu'on s'apprête à interviewer) et de répondre de façon discrète à leurs questions, car un excès de familiarité ou encore une attitude de politesse surfaite risque de jouer un mauvais tour à l'échange déjà amorcé. Ensuite, en ce qui concerne les éléments essentiels à la technique d'entretien, la littérature consultée signale l'importance de dresser un plan général des questions, de recourir à un guide d'entretien traitant d'aspects répondant au thème de recherche et d'adapter la formulation et la séquence des questions à chacun des participants dans le contexte de chacune des entrevues. Bref, les entretiens se sont déroulés dans de très bonnes conditions, dans une atmosphère détendue et constructive, ce qui nous a permis de recueillir les points de vue des participants tout en éclairant des aspects particuliers de notre recherche.

Les entretiens ont été enregistrés sur des bandes sonores et transcrits. Selon Boutin (2000, p. 131-132), le verbatim s'avère un outil efficace dans la mesure où il permet de repérer facilement les passages significatifs. Afin d'atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyé sur les conventions de transcription proposées par Mackey et Gass (2005) et par Traverso (1996). Citons, à titre d'exemple, les parenthèses indiquant la présence d'une pause silencieuse, les points de suspension pour marquer les hésitations et les temps d'arrêt, les crochets lorsqu'un tour de parole est coupé et pour signaler toute coupure à l'intérieur d'une citation, certaines expressions non verbales (rires, soupirs) donnant un sens particulier aux déclarations des participants ainsi que les passages inaudibles signalés entre parenthèses, l'idée étant de conserver l'expression initiale des sujets en une expression écrite (Boutin, *ibidem*, p. 131). Finalement, nous avons traduit en français les passages les plus significatifs des interviews afin d'être cités ou partiellement reproduits dans le chapitre de résultats.

3.6 Analyse et interprétation des données

Pour effectuer l'analyse des entretiens réalisés, nous avons d'abord privilégié une méthode d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) et par théorisation ancrée (*Grounded Theory*) de Glaser et Strauss (1967). Tout d'abord, l'analyse de contenu a été définie comme une technique d'analyse de données qui vise à «décrire et interpréter de manière systématique le contenu manifeste des communications» (Mace et Pétry, 2000, p. 114). Elle étudie et compare les sens des discours afin d'identifier les systèmes de représentations véhiculés par ces discours (Blanchet et Gotman, 1992, p. 92). Ce type d'analyse consiste à exécuter, dans une première phase, le repérage de types d'unités informationnelles pour parvenir ensuite à la définition des unités de classification récurrente dans les entrevues.

La théorisation ancrée, quant à elle, dérive des données systématiquement récoltées et analysées à travers tout le processus de recherche. Avec cette méthode, la récolte de données, l'analyse et la théorie sont inter-reliées. La caractéristique principale de cette méthode est d'enraciner les concepts dans les données empiriques recueillies (Strauss et Corbin, 2004). Elle s'effectue par l'entremise d'une démarche itérative de théorisation progressive qui est «construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité conservée et l'analyse en émergence». (Paillé, 1994, p. 150). Les étapes de notre analyse, suivant celles de la théorisation ancrée ou théorie enracinée (Paillé, *ibidem*), se déclinent comme suit :

1- Codification initiale : Le chercheur procède à une lecture attentive dès la transcription des entrevues dans le but de dégager, relever, nommer et thématiser l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial.

2- Catégorisation : Suite à la codification initiale, on procède à une nouvelle lecture des transcriptions. On relit les codes, on les regroupe, on les compare et on inscrit des catégories dans les marges du corpus afin de rendre intelligibles les phénomènes d'importance et de les expliquer dans un contexte plus large.

3- Mise en relation : Dans cette troisième étape, il s'agit d'établir des liens entre les catégories déjà établies à partir de trois approches complémentaires : soit l'approche empirique (mise en relation des catégories à partir des phénomènes connexes), l'approche spéculative (repérage des relations possibles entre les catégories) et l'approche théorique (recours aux écrits scientifiques sur la question).

4- Intégration : Intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse et détermination précise de l'objet d'étude. Dans cette étape, le chercheur tente de mettre en évidence la trame catégorielle de l'analyse empirique autour d'un thème unificateur.

5- Modélisation : On reproduit le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles qui caractérisent le phénomène afin d'interroger le phénomène central cerné par la recherche.

6- Théorisation : il s'agit d'échantillonner les diverses manifestations du phénomène, de raffiner la théorie en construction et de vérifier les implications théoriques du modèle proposé en se basant sur un processus d'analyse inductive.

Enfin, pour analyser nos résultats, nous avons procédé, dans un premier temps, à des lectures successives des entretiens afin d'obtenir une vue d'ensemble du corpus de données. Ensuite, nous avons découpé les unités informationnelles à retenir pour la classification thématique ultérieure. Finalement, nous avons réorganisé le matériel et redéfini les catégories de récurrences observées dans les entretiens selon quatre grands axes thématiques : 1. Les attitudes face aux variétés diatopiques de l'espagnol; 2. Les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale; 3. Le matériel didactique utilisé; et 4. La formation des enseignants sur les variétés diatopiques.

Le prochain chapitre présentera les résultats obtenus en fonction des quatre questions de recherche qui se posent à l'issue de cette réflexion :

- 1- Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de la norme linguistique de référence en classe d'ELE?
- 2- Quelles sont leurs pratiques d'intégration pédagogique de la variation géolectale?
- 3- Quels sont leurs avis sur le matériel didactique en usage?
- 4- Quels sont leurs besoins de formation en cette matière?

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présenterons les données obtenues par rapport aux attitudes et aux représentations des enseignants face à la pluricentricité normative en classe d'espagnol langue étrangère. Les résultats présentés correspondent à l'analyse des réponses recueillies lors de la passation des entretiens non directifs auprès de dix enseignants d'espagnol de la ville de Montréal.

4.1 Présentation des données

Notre description se compose de quatre volets qui couvrent les domaines des représentations et des attitudes linguistiques, des démarches pédagogiques, du matériel didactique en usage et de la formation des enseignants. Nous utiliserons des noms fictifs afin de conserver l'anonymat des participants et de garantir la confidentialité des informations recueillies lors de notre collecte de données.

4.2 Les attitudes face aux variétés diatopiques de l'espagnol

La première question de notre guide d'entretien portait sur la variété d'espagnol à laquelle avaient été exposés les participants. Notre échantillon étant constitué par des personnes ayant des origines très diverses, il n'a pas été surprenant d'apprendre qu'elles avaient été constamment exposées à la variété d'espagnol de leur pays natal. Cependant, les enseignants ont été unanimes à déclarer avoir eu des contacts plus ou moins importants avec

une autre (ou plusieurs) variété(s) diatopique(s), ceci étant dû, entre autres, à des contacts sociaux avec des immigrants hispanophones établis dans le pays d'origine (Luis) ou avec des amis ou des collègues résidant à Montréal (Sonia, Estéban, Ricardo, Julia). D'autres participants mentionnent les voyages (Martha, Julia et Maria) et le travail avec des manuels espagnols, et par conséquent la familiarisation avec la variété ibérique (Estéban et Pablo).

Finalement, en ce qui concerne les deux enseignantes non natives de notre échantillon (Teresa et Christine), il est intéressant de noter qu'elles disent avoir appris l'espagnol d'Espagne pendant leurs études universitaires, car leurs professeurs (au Brésil et au Québec) étaient espagnols. Cependant, Teresa s'est vite familiarisée avec d'autres variétés, car elle a vécu longtemps en Colombie et au Venezuela. Pour sa part, Christine affirme que depuis l'époque de ses études, elle a eu beaucoup de contacts avec des collègues hispano-américains et qu'à présent, elle ne prononce plus le *z* à l'espagnole.

4.2.1 La pertinence d'un modèle de langue en espagnol langue étrangère

En relation avec la deuxième question, nous souhaitons savoir si les enseignants trouvaient important de disposer d'une norme linguistique de référence en classe d'ELE. La réponse a été majoritairement négative (9 réponses négatives contre 1 réponse positive), et cela, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il y a ceux qui estiment impossible d'adopter une variété qui ne soit pas la leur, sans tomber dans une mise en scène trop artificielle ou dans un jeu surfait ou caricatural. Ainsi, selon Luis,

Nous allons toujours connaître davantage notre propre variété. Travailler avec une variété imposée... On se sentirait même mal à l'aise. Surtout que les variétés reflètent notre culture. Et même si je connaissais la variété argentine, je ne pourrais pas m'identifier avec elle. Le mot «taco» par exemple, il réveille en moi des choses que seulement une personne qui est née là-bas [au Mexique] peut comprendre. [...]. Il faut s'accepter soi-même en utilisant sa propre variété et, ensuite, offrir d'autres variétés, si on les connaît.

Par sa part, Ricardo abonde dans le même sens : «Il vaut mieux être authentique et expliquer aux étudiants que même en Espagne, il y a des variétés et des différences du point

de vue de la prononciation». Sonia ajoute qu'il n'y a pas un seul modèle, puisque «chaque professeur constitue lui-même un modèle». Selon Julia et Martha, l'idée d'un modèle de référence relève d'une conception linguistique prescriptive qui est désormais largement dépassée. D'après Julia : «Aujourd'hui, ça ne se fait nulle part. Ça se faisait dans les grandes universités françaises où j'ai travaillé, mais c'était il y a 30 ans. Ils travaillaient avec la variété ibérique, mais plus maintenant, parce qu'ils ont compris que c'était trop réducteur».

À défaut d'une langue de référence pour l'enseignement-apprentissage de l'ELE, trois enseignants penchent pour l'adoption d'un espagnol «neutre», qui est l'espagnol qu'ils disent utiliser en salle de classe. Une langue qui est «dépourvue de régionalismes» (Teresa), «sans trop de couleurs locales» (Pablo). De son côté, Estéban parle d'un espagnol d'audience «internationale».

En répondant à cette question, deux thèmes ont été soulevés par les interviewés : d'une part, le moment propice pour l'intégration des variétés diatopiques, compte tenu du stade d'acquisition de la langue, et, d'autre part, le déficit de matériel pédagogique. Ainsi, Pablo, Luis et Estéban soutiennent que les variétés géolectales doivent être introduites progressivement, à partir du niveau intermédiaire. Ils expriment ainsi leurs craintes face à l'effet contre-productif qu'entraînerait une surcharge lexicale et/ou d'explications phonétiques qui seraient inadaptées pour des apprenants encore débutants. Pour ce qui est du matériel didactique, Teresa et Sonia estiment qu'il joue un rôle central quant au modèle linguistique implicite dans le cours d'espagnol, soit parce que «le professeur en dépend trop» (Teresa), soit parce que le modèle véhiculé par les manuels d'espagnol comporte «des préjugés» apparentés à «une manipulation idéologique» étrangère aux besoins des apprenants (Maria). Nous y reviendrons au moment de présenter les questions se rattachant spécifiquement à l'utilisation du matériel didactique.

Seulement une participante, Christine, croit fermement que les étudiants ont besoin d'un modèle linguistique de référence qui les sécurise et les aide à apprendre les bases de la langue espagnole, qu'il s'agisse de lexique, de morphologie ou de syntaxe.

Oui, [les apprenants] ont besoin d'un modèle. Ils peuvent le changer comme je l'ai fait moi-même, mais les débutants ont besoin d'un modèle pour apprendre et pour fixer les structures de base. Ces structures peuvent être modifiées et adaptées au contexte culturel et linguistique où ils habitent. Mais les débutants ne peuvent pas apprendre plusieurs modèles, peut-être quelques variétés, mais de manière limitée. Il est très important d'avoir un modèle de base.

4.2.2 L'espagnol de référence

Que répondez-vous si un étudiant vous demande quel est l'espagnol de référence? Les réponses à cette question sont étroitement liées aux réponses précédentes. Les participants restent sur leurs positions et affirment que lorsque cette question leur est posée par les apprenants, ils expliquent à ces derniers qu'il existe plusieurs variétés de langue, toutes aussi légitimes. Citons, à titre d'exemple, les réponses d'Estéban («Je leur dis qu'il n'y a pas d'espagnol meilleur que d'autre») et de Sonia («L'espagnol de référence n'existe pas, du moment où chaque système fonctionne à l'intérieur de sa communauté»). Deux interventions méritent toutefois d'être soulignées, car elles clarifient davantage les positions de deux enseignants qui, tout en s'abstenant d'identifier une norme linguistique de référence, fournissent des arguments supplémentaires en ce qui a trait à la visibilité de l'espagnol ibérique ou à l'expansion de la variété mexicaine.

D'une part, Christine, n'émettant pas de jugement de valeur sur la légitimité d'une norme de référence quelconque, évoque le rayonnement international et la force économique de la variété castillane :

Je leur dis qu'il n'y a pas un espagnol meilleur, comme il n'y a pas un français meilleur, mais je crois que l'espagnol de référence continue d'être l'espagnol d'Espagne. Je crois que si une personne enseigne au Mexique l'espagnol de référence va être la variété mexicaine, mais à l'échelle internationale, on connaît plus l'espagnol d'Espagne, car il a plus de visibilité, il a développé une image culturelle plus forte. Je crois qu'il s'agit d'une question économique aussi, car ils [les Espagnols] ont plus d'argent pour publier des livres, pour avoir des Instituts Cervantès. Je ne crois pas qu'il existe un Institut García Márquez. Pour le moment, l'espagnol d'Espagne reste la référence internationale, ça ne veut pas dire que ce soit la bonne, mais c'est comme ça.

D'autre part, Luis justifie l'utilité de la variété mexicaine, en mettant l'accent sur le poids démographique des Mexicains dans l'espace hispanophone («Un quart des locuteurs hispanophones natifs sont Mexicains») et sur le positionnement du Mexique comme porte d'entrée aux marchés hispano-américains. Bref, les arguments des enseignants ne se restreignent pas au point de vue linguistique, mais ils tiennent compte également de facteurs extralinguistiques pouvant influencer les attitudes linguistiques et les orientations motivationnelles des apprenants d'espagnol.

4.2.3 Le modèle d'espagnol à enseigner au Québec

Nous avons voulu examiner dans quelle mesure la détermination d'une norme pédagogique et le traitement de la variation linguistique dans les cours d'ELE pouvaient être influencés par le contexte d'enseignement immédiat. Par ailleurs, en abordant la même question sous un angle différent, nous voulions savoir si les informateurs revenaient sur leurs positions ou bien s'ils corroboraient leurs dires sur le sujet.

Les participants ont encore une fois signalé la pertinence d'utiliser un espagnol «neutre» (Pablo, Julia, Maria) ou «international» (Ricardo, Estéban). Ceci étant dit, il faut préciser que pour Maria «ça dépend des universités et des publics, si la clientèle est plus intéressée par l'Amérique latine, alors le cours devra être axé là-dessus».

Pour certains enseignants, les rapports de sympathie et la proximité géographique entre le Québec et l'Amérique hispanophone jouent un rôle important dans les motivations des étudiants montréalais qui décident d'entreprendre leur apprentissage de l'espagnol. Ricardo explique à ce sujet que :

L'étudiant québécois est influencé par le fait de vivre sur un continent qui est l'Amérique. Il y a une relation, notamment avec le Mexique, qui se manifeste à travers les communications, les vacances... Je crois que la plupart des étudiants québécois ont plus d'affinités avec l'Amérique latine qu'avec l'Espagne.

Pour leur part, Martha et Julia voudraient privilégier un espagnol hispano-américain «général», bien que cette dernière ajoute qu'elle ne le ferait pas au niveau débutant afin de ne

pas entraver l'apprentissage des étudiants, et qu'à ce niveau-là, elle suivrait de près le manuel du cours.

Finalement, Christine affirme : «J'aimerais enseigner un espagnol standard hispano-américain, mais je ne sais pas si ça existe parce que je n'ai jamais vu une description de l'espagnol hispano-américain international/standard que j'aimerais enseigner dans le contexte québécois».

4.2.4 L'attitude des étudiants à l'égard des variétés hispano-américaines

Enfin, en lien avec la question précédente, nous souhaitons savoir si les étudiants d'espagnol montréalais avaient une attitude positive envers les différentes variétés diatopiques. À cet égard, il est possible d'affirmer qu'il y a un consensus chez les enseignants pour dire que leurs étudiants sont très attirés et même désireux d'apprendre des mots ou des expressions hispano-américains. Voici quelques extraits qui illustrent cet intérêt porté à l'Amérique latine.

En général, ils souhaitent apprendre le plus grand nombre possible de variétés [...]. Quand les étudiants avancés arrivent dans mon cours, ils connaissent déjà d'autres variétés parce que cette université se distingue pour avoir des enseignants de presque toutes les variétés [...]. Avec moi, ils sont surtout curieux au sujet de la variété mexicaine. Parfois, ils me demandent l'équivalent d'un terme dans d'autres pays. Je leur réponds dans la mesure de mes connaissances. (Luis)

Je crois qu'il y a une attitude d'ouverture [...] En général, ils vont à Cuba, en République dominicaine, au Costa Rica. Très peu sont allés en Espagne. Parfois, ils se posent la question : Avec cet accent, si on va en Espagne, on nous comprendra? Ça les inquiète un peu, mais ils sont curieux. (Sonia)

Les Québécois sont très pragmatiques [...] Ils sont piqués par la curiosité ou poussés par un besoin. Ils vont plus souvent au Mexique. (Julia)

Aucun groupe n'est indifférent aux variétés. [...] Dans cette université, ils [les étudiants] sont sensibles et ils sont très concernés pour les droits sociaux en général. Ils sont intéressés par les problèmes du Guatemala, du Nicaragua [...] Il y en a qui sont allés vivre avec des pêcheurs au Chili ou dans des communautés indigènes au Guatemala... (Maria).

Ils ne sont pas indifférents, il y a un nombre important d'étudiants d'espagnol. Du point de vue sociologique, ils ont une préférence pour nous, les Latino-Américains. (Teresa).

Dans le même ordre d'idées, Martha, Estéban et Ricardo expliquent cet intérêt par les voyages fréquents que les Québécois font en Amérique latine, soit pour des séjours de loisir, soit pour des séjours de coopération internationale. Cependant, un enseignant, Pablo, diffère significativement au moment d'expliquer la préférence de certains apprenants pour les variétés hispano-américaines : «Il y a quelques-uns qui, pour des raisons élitistes, disent, dans un premier moment, *je vais parler avec la variété castillane*, mais ensuite, comme elle est plus difficile, ils la laissent tomber».

En dernier lieu, Christine affiche une position qui est partiellement différente à celles des autres participants interviewés. En effet, elle déclare que «du point de vue culturel, les étudiants se sentent plus près de l'Amérique latine, mais il n'y a pas une préférence claire. Il y a des étudiants qui préfèrent apprendre l'espagnol castillan, d'autres qui préfèrent le modèle latino-américain, mais je n'ai pas remarqué une préférence claire».

4.3 Les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale

4.3.1 Le traitement des variétés de l'espagnol en salle de classe

Interrogés sur le traitement pédagogique et la prise en compte de la variation géolectale en ELE, tous les enseignants ont indiqué qu'ils abordent la question par le biais d'explications orales, d'exemples concrets, mais surtout à travers l'usage concret de la langue dans la situation d'enseignement.

Quatre enseignants sur dix (Luis, Ricardo, Julia et Maria) mentionnent «l'usage», c'est-à-dire l'étude et la pratique de la langue en salle de classe. Ricardo se sert aussi des explications portant sur l'histoire de la langue espagnole. Trois enseignants (Christine, Pablo et Sonia) préfèrent, quant à eux, effectuer des parallèles avec d'autres langues, principalement le français et l'anglais. Christine explique ainsi sa démarche :

Au niveau débutant, j'établis un parallèle avec le français. Je leur dis qu'en tant que Québécois, ils savent qu'il y a des variétés ici par rapport au français de France et que le même phénomène se produit en Amérique latine, sauf qu'il y est plus étendu, étant donné le nombre de pays et de variétés.

Un autre type d'explications concerne l'aspect phonétique : Pablo, Teresa et Estéban expliquent les différences de prononciation qui existent grosso modo entre l'Espagne et l'Amérique hispanophone. Teresa cite à titre d'exemple, le cas du *yeísmo* et les différentes réalisations du phonème latéral palatal : [ʎ], [3], [j]. Pablo présente les différents phénomènes et explique aux apprenants qu'ils entendront deux façons de prononcer, la sienne et celle des enregistrements du manuel. Par ailleurs, il leur dit qu'il acceptera les deux types de prononciation, mais qu'il leur demandera de rester cohérents avec la variété choisie.

La variété lexicale, abordée de manière ponctuelle, est également dispensée pour expliquer les *americanismos* qui peuvent apparaître éventuellement dans un texte authentique ou dans le manuel de langue. Par exemple, Christine et Martha donnent ce type d'explications avec les champs lexicaux des moyens de transport (*guagua*, *bus*, etc.) et de la cuisine (*tortilla española*, *tortilla mexicana*). Éventuellement, Christine introduit l'utilisation des pronoms *vosotros/ustedes* dans le contexte des notions grammaticales de base durant les premières leçons du niveau débutant.

4.3.2 La présentation du phonème /θ/

Comment enseignez-vous la prononciation de c et de z dans les mots *cielo*, «ciel» et *zapato* «chaussure»? Ici les réponses se recourent systématiquement. Tout d'abord, aucun des dix participants n'utilise le phonème /θ/; la démarche de tous les enseignants consiste à expliquer ce phonème en le délimitant à la variété diatopique correspondante (castillane). Parfois, les professeurs exemplifient eux-mêmes le phonème et expliquent le phénomène du *seseo* en Amérique hispanophone, parfois ils se servent des enregistrements audio accompagnant le manuel d'espagnol, parfois des enregistrements de différents locuteurs hispanophones qu'ils possèdent au laboratoire de langues. En voici quelques extraits qui illustrent une approche pédagogique largement partagée par tous les interviewés :

Je leur fais remarquer qu'il y a quelques différences phonétiques dans une région de plus en plus restreinte de la Péninsule ibérique, mais que je ne vais pas leur demander de faire la distinction entre c, s et z. S'ils veulent la faire, c'est bien, mais à quoi bon se compliquer la vie avec quelque chose qui ne leur sera pas utile? (Luis)

Je fais une introduction très simple de ce que c'est que la phonétique, comment on prononce, d'où ça vient. [...] Je leur dis : dans le manuel, vous allez entendre [θapato] mais je vais dire [sapato]. À vous de choisir. Évidemment, pour une question de facilité, ils vont dire [sapato] comme moi, parce que ce phonème, ils l'ont déjà dans leur langue. Une sorte de paresse phonologique. (Julia).

Pour l'enseignement, les enseignants n'adoptent pas une norme de prononciation fondée sur la variété ibérique. Celle-ci est décrite, mais elle n'est pas présentée comme un modèle à suivre. Quant aux étudiants, ils semblent considérer le phénomène d'un œil amusé, avec une certaine curiosité : «Je leur fais remarquer la différence. Ils rigolent un peu. [θapato], [sapato]. Ils meurent de rire. Ils voient la différence, la connaissent. Il y en a qui l'utilisent s'ils ont eu un professeur qui le faisait ou s'ils ont été en Espagne, mais... ils ne l'utilisent pas. Je ne leur dis pas : voilà c'est comme ça qu'il faut prononcer».

4.3.3 Utilisation des pronoms espagnols en salle de classe

La question se posait de savoir quel(s) pronom(s) personnel(s) utilisaient les enseignants pour le tutoiement dans le cadre de leurs cours. Comme lors de la question précédente, on retrouve une démarche pédagogique largement partagée par tous les sujets qui disent n'utiliser que les pronoms *tú/ustedes*. L'intervention de Pablo met en lumière un point de vue fréquemment évoqué au cours des entretiens :

Je leur explique que dans le manuel il y a le *vosotros*, mais que je ne l'utilise jamais parce que dans la plupart des pays hispanophones on ne l'utilise pas, que c'est se compliquer la vie et que s'ils utilisent le *vosotros*, même en Espagne, ils risquent de pécher par excès de zèle.

Par ailleurs, à l'exception d'une enseignante (Maria), les participants n'incluent pas le *vosotros* dans leurs tests de langue. Pour sa part, Julia, professeure d'origine argentine affirme qu'elle utilise le *vos* (pour la deuxième personne du singulier) seulement dans des situations informelles, notamment pendant la pause-café et avec les étudiants avancés.

4.3.4 Le traitement des variantes lexicales

Il est intéressant de noter que, contrairement aux positions relativement homogènes que nous avons recensées jusqu'ici en ce qui concerne des aspects phonétiques ou syntaxiques, les enseignants adoptent deux démarches plutôt différentes en ce qui concerne l'enseignement du lexique. Questionnés sur le type d'activités relatives aux variantes lexicales (par exemple : *estanquillo* / *estanco* / *quiosco*; *autobús* / *camión* / *guagua* / *colectivo*, *etc.*), six enseignants (Luis, Teresa, Pablo, Sonia, Estéban et Maria) disent employer tout d'abord le mot qu'ils utilisent ordinairement et fournir ensuite les équivalents, dans les autres variétés dans la mesure de leurs connaissances. Teresa indique à ce propos ce qui suit : «Je leur donne toutes [les variantes] que je connais. Je leur dis : si tu vas en Colombie, on dit comme ça, si tu vas en Argentine, on dit comme ça et je les laisse libres de leurs choix».

En revanche, quatre enseignants (Ricardo, Julia, Christine et Martha) affirment ne présenter que le vocabulaire proposé par le manuel. Parmi les arguments avancés par les enseignants pour justifier cette approche, Ricardo évoque l'impossibilité de présenter toutes les variétés et Christine déclare ne pas vouloir «surcharger» les étudiants. Des nuances sont toutefois apparues à ce sujet. Julia précise ainsi que lorsque le manuel présente un usage particulier à l'Espagne (par exemple *quiosco de la once* «bureau de loterie»), méconnu en Amérique latine, elle explique le(s) synonyme(s) hispano-américain(s). Finalement, Martha soutient qu'au niveau débutant, elle s'en tient au manuel, mais que dans les niveaux avancés ou lorsqu'elle travaille avec des chansons ou des textes littéraires elle introduit davantage d'*américanismos*.

4.4 Le matériel didactique

Le matériel didactique est un sujet qui est souvent revenu lors des questions précédentes. Si le manuel de langue est un facteur pouvant influencer la norme linguistique en classe d'ELE, comment les manuels d'espagnol proposent-ils d'aborder la variété géolectale avec les apprenants? Quelles sont les attentes des professeurs? Voici quelques interrogations que nous avons tenté d'élucider dans cette section de notre étude.

4.4.1 L'usage du matériel pédagogique

Le manuel d'espagnol constitue un outil pédagogique majeur dans l'enseignement de la langue et à plus forte raison chez nos interviewés, puisque son utilisation, dans l'école de langue où nous avons mené notre enquête, est obligatoire. Au moment de répondre à la première question concernant le matériel didactique utilisé dans les cours d'espagnol, les réponses sont succinctes. Tous les professeurs signalent que le matériel est d'origine espagnole. Quatre enseignants signalent toutefois utiliser ou avoir déjà utilisé des matériels provenant d'autres pays, notamment les États-Unis et le Mexique.

Certains répondants interviewés expriment leur satisfaction à l'égard des manuels espagnols. Ainsi, Estéban affirme en apprécier l'attraction des images et les contenus régulièrement mis à jour. Cependant, quelques enseignants sont d'avis contraire. À cet égard, les commentaires de Pablo («d'Espagne, malheureusement») et de Sonia («malheureusement d'Espagne, ils ne sont pas bons, ils ne sont même pas complets du point de vue grammatical») sont assez éloquents. Deux commentaires soulignent par ailleurs la qualité du matériel didactique américain. Christine soutient que «leurs manuels [les manuels états-uniens] sont bons». Sonia partage cet avis et souligne qu'ils tiennent compte «du contexte latino-américain».

4.4.2 La représentation de la diversité hispanique dans le matériel pédagogique espagnol

En lien avec la question précédente, nous avons voulu déterminer si la diversité du monde hispanophone était bien représentée dans le matériel pédagogique existant. Les réponses à ce sujet ont été assez négatives. Signalons que les manuels utilisés dans l'École de langue en question sont publiés en Espagne. Toutes les critiques se rapportent donc aux ressources didactiques en provenance de ce pays. Pourtant, deux enseignants ont des avis plus nuancés sur ce point. Estéban indique ainsi que les nouveaux matériels comme *ECO* ou *Español en marcha* essayent de combler ce déficit, mais qu'ils ne sont pas encore satisfaisants, bien que, d'après lui, cela soit compréhensible, dans la mesure où «ils sont faits en Espagne et [que] la variété castillane y est plus présente». Ricardo estime que «avant [les

manuels] étaient très ibériques, mais ils se sont progressivement ouverts à l'Amérique latine. Aujourd'hui il y a assez d'éléments latino-américains dans les livres».

Parmi les opinions les plus négatives se trouvent celles de Teresa, Julia et Martha. Si Teresa se limite à affirmer qu'elle trouve les manuels espagnols «horribles et épouvantables», Julia et Martha pointent du doigt les stéréotypes véhiculés par les manuels de langue ainsi qu'un certain nombrilisme ibérique face aux réalités linguistiques hispano-américaines.

Ce sont des méthodes complètement ethnocentriques et lorsqu'ils [les Espagnols] essayent d'en sortir, cela ne donne pas grand-chose, parce que comme on dit chez nous, en Argentine, «*eso se mama*» (ce sont des choses qui se sucent avec le lait). Qui mieux qu'un Argentin pourrait expliquer un trait culturel argentin? (Julia)

Les manuels viennent malheureusement d'Espagne, donc on peut s'attendre logiquement à une prééminence espagnole, mais nous avons contacté les maisons d'édition à plusieurs reprises pour leur faire savoir que nous ne sommes pas d'accord avec le fait de ne disposer que de quelques chapitres [sur les variétés hispano-américaines]. Je sais qu'ils sont conscients du problème et qu'ils essayent d'y apporter des solutions. Cependant, il y a encore des stéréotypes et cela devient même insultant. Ça va à l'encontre de notre conception de l'espagnol, de sorte qu'à un moment donné, on ne les utilisera plus. (Martha).

Pour leur part, les autres répondants (Luis, Pablo, Maria et Christine) se bornent à indiquer qu'ils trouvent les manuels espagnols déficients à ce propos. Toutefois, il y a, outre le traitement inégal accordé aux variétés géolectales, un autre élément à considérer qui est le nombre restreint d'ouvrages hispano-américains, car selon Christine «90 % du matériel didactique provient d'Espagne [et que] très peu de livres et de matériel didactique provient d'Amérique latine».

4.4.3 Le degré de satisfaction des enseignants quant au traitement des variétés diatopiques hispaniques dans les manuels d'espagnol

Ainsi que le laissent entendre les réponses précédentes, les professeurs ne semblent pas satisfaits en ce qui concerne le matériel pédagogique, tout au moins pour ce qui est de l'intégration didactique des variétés diatopiques. Interrogés à savoir s'il y avait des manuels

d'espagnol qui soient à leur convenance, les opinions sont partagées et elles se divisent surtout en deux camps. D'une part, il y a cinq répondants qui manifestent avoir déjà utilisé des matériels convenables ou «très complets». D'autre part, il y a cinq participants qui ne mentionnent aucun manuel en particulier.

Chez les enseignants ayant trouvé des manuels qui leur apparaissent pertinents, se trouvent Luis, Pablo, Sonia, Estéban et Teresa. Sur ces cinq enseignants, deux enseignants évoquent des manuels espagnols. Un seul enseignant, Estéban, cite des manuels espagnols avec lesquels il a déjà travaillé. Il mentionne *ELE*, *ECO* et *Español en marcha*. Les autres participants font référence à des manuels états-unis. Selon Pablo, les méthodes américaines ont l'avantage de fournir des explications lexicales et phonétiques sur les différentes variétés géolectales alors que Teresa croit que la qualité de ces méthodes est due en grande partie au fait qu'elles sont conçues par des linguistes provenant des différentes régions hispano-américaines. Luis, pour sa part, affirme avoir beaucoup apprécié la méthode *Mosaicos : Spanish as a World Language*, mais il déplore le coût élevé de ces manuels qui les rend peu accessibles pour bon nombre d'étudiants. Une autre enseignante qui manifeste sa préférence pour le matériel états-unien est Sonia. D'après cette participante, elle est très satisfaite du manuel *Dímelo tú*, avec lequel elle a travaillé dans deux universités anglophones, car il présente un pays hispanophone par unité, avec des enregistrements faits par des natifs du pays en question et des exercices de grammaire en contexte.

Chez les participants qui n'ont pas trouvé satisfaction quant à la question diatopique dans les différents manuels disponibles sur le marché du livre scolaire (Ricardo, Julia, Maria, Christine et Martha), trois commentaires ont retenu notre attention : d'un côté Julia, car elle recourt à du matériel complémentaire et elle considère que c'est à elle de compléter cet aspect, et, de l'autre, Ricardo et Martha qui estiment qu'étant donné le nombre assez important de variétés qui existent en espagnol, il est impossible qu'un seul manuel puisse présenter et englober toutes les variétés diatopiques de manière suffisamment détaillée.

4.4.4 L'utilisation de matériels états-uniens et hispano-américains

Ayant vu que la plupart des participants avaient manifesté leur insatisfaction quant à l'intégration des variétés dans les manuels espagnols et qu'au moins la moitié d'entre eux avaient fait l'éloge du matériel provenant des États-Unis (et dans une moindre mesure du Mexique), il nous est apparu important de nous pencher sur leurs expériences dans l'utilisation de ces outils didactiques dans le processus d'enseignement - apprentissage de leur discipline.

Cette question a permis à certains enseignants de s'expliquer sur les raisons pour lesquelles ils portent leur dévolu sur ce genre de méthodes, ainsi que d'établir les principales limitations les empêchant de les mettre à profit. En même temps, une autre partie de l'échantillon a réaffirmé ses critiques envers les matériels américains.

Six enseignants sur dix (Luis, Pablo, Sonia, Teresa, Estéban et Christine) disent avoir obtenu de bons résultats avec les méthodes états-uniennes alors qu'une participante (Martha) a une opinion nuancée sur cette question. Ils citent en tout premier lieu, le manuel *Español en español*; une méthode avec laquelle ils ont déjà travaillé à l'École de langues et qui, en général, semble les avoir satisfaits, car il avait «des explications grammaticales très claires, un bon cahier d'activités et des acétates de qualité» (Estéban), «il pouvait couvrir trois ou quatre niveaux» (Estéban et Teresa). «Il était très complet, il avait une vision culturelle très complète. Je m'en sers encore pour compléter des activités» (Christine). «C'était une brique de texte, très complet, très rigoureux. Les étudiants avaient l'impression d'avoir la Bible de l'espagnol» (Martha). Toutefois, les mêmes enseignants admettent qu'il présentait des inconvénients. Tout d'abord, son prix élevé. «Il est cher» (Teresa), «Il coûtait autour de 100\$, donc les étudiants ne l'achetaient pas, ils en faisaient des photocopies» (Christine). «Des images surannées, la qualité des enregistrements audio n'était pas bonne, le livre était trop lourd» (Estéban). «Il n'avait pas de vidéo» (Christine). «Il n'était pas très communicatif» (Martha).

Cependant, au-delà de l'expérience avec le manuel *Español en español*, les positions restent tranchées. D'une part se trouvent les enseignants qui se déclarent très favorables aux matériels états-uniens (Pablo, Sonia et Teresa) et qui regrettent de ne pas pouvoir les employer en raison des consignes ou des explications en anglais, ce qui ne s'adapte pas à leur clientèle, majoritairement francophone. Cependant, ils soutiennent que ces méthodes sont «très complètes» et qu'elles permettent le travail en équipe. Pablo exprime son point de vue en disant que :

Les manuels des États-Unis sont les meilleurs. Ils sont mieux structurés, dans les enregistrements audio le débit est plus lent, ils proposent toutes sortes d'exercices. Ici, on ne les utilise pas. Donc, on se voit obligé à utiliser les méthodes espagnoles parce que ce sont presque les seuls qui produisent des méthodes. Elles sont très baroques, très désorganisées. Dans les niveaux débutants, il y a très peu de contenus grammaticaux, donc les étudiants doivent acheter des livres complémentaires. C'est le marché lucratif de l'édition. [...] Aux États-Unis, les manuels sont conçus par des linguistes, en Espagne, ils sont conçus par des philologues, des littérateurs.

Teresa met en avant des arguments similaires. Ainsi selon cette répondante, les manuels américains sont les meilleurs, car «les Américains ont les moyens financiers pour faire de la recherche et ils ont de très bons linguistes».

À l'opposé de ce qui vient d'être dit, Julia, Sonia et Martha dénoncent ce qu'elles considèrent des dérapages idéologiques de la part des concepteurs américains. Julia est catégorique dans ses affirmations :

Les méthodes qui se font aux États-Unis? Non, pour moi, ça c'est un gros mot! Ils sont tous infiltrés par la culture nord-américaine! C'est épouvantable! et je m'oppose complètement à travailler avec ce type de méthodes. J'ai déjà vu, je crois que dans *Dímelo tú*, des choses comme quoi les Costaricains sont «assez civilisés». Des aberrations du genre. Puis, les méthodes mexicaines sont trop locales. Ce ne sont pas des méthodes internationales.

Dans la même veine que la participante précédente, Maria déplore la «manipulation idéologique» des manuels américains. Martha dénonce également ce qu'elle considère des clichés et des préjugés dévalorisants véhiculés par certains manuels américains : «ce sont des

stéréotypes dénigrants voulant par exemple que les Chicanos et les Mexicains c'est des paresseux».

Enfin, deux participants mentionnent deux méthodes avec lesquelles ils ont obtenu de bons résultats, Maria évoque le livre mexicain *Redacción* et Luis fait référence au manuel *Pido la palabra* de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), qui selon cet enseignant est «brillant, magnifique, mais malheureusement, il n'a pas été mis à jour, il n'a pas de cd, mais je m'en sers comme un outil de soutien grammatical».

4.4.5 Les besoins des enseignants en matériel didactique

La dernière question que nous avons posée à nos répondants en ce qui concerne le matériel didactique visait à déceler les besoins éventuels des enseignants en matière d'outils didactiques pour l'enseignement de l'espagnol (En tant que professeur auriez-vous besoin d'un autre type de matériel?).

Les réponses des participants à cette question peuvent être résumées comme suit : la moitié des répondants (Pablo, Julia, Maria, Christine et Martha) identifient des besoins relatifs à l'intégration des variétés ou évoquent le souhait de travailler avec des matériels hispano-américains ou états-uniens. Un participant (Estéban) aimerait pouvoir disposer du matériel vidéo actualisé et qui soit communicatif. Les autres participants (Luis, Sonia, Teresa et Ricardo) ne manifestent aucun besoin qui mérite une attention particulière.

Parmi les répondants qui établissent un lien entre leurs besoins relatifs au matériel didactique et l'intégration des variétés diatopiques se trouve Pablo qui réaffirme sa position en faveur des manuels américains et signale que ce serait ce type de matériel dont il aurait besoin pour alimenter ses cours et enrichir ses pratiques pédagogiques :

Si je pouvais utiliser un matériel américain, je n'aurais pas besoin d'autres matériels. Avec les méthodes espagnoles, oui. Il faut faire des photocopies et donner des exercices complémentaires.

Avec des demandes très ciblées et précises, Julia aimerait pouvoir utiliser un manuel fait en Amérique latine et Maria souhaiterait disposer d'un manuel de culture hispano-américaine.

Les deux dernières interventions dans cette rubrique soulignent également l'importance de travailler avec des matériels qui soient communicatifs, tout en apportant des points de vue didactiques différents.

[Il nous faut] des matériels pour développer la compétence orale des étudiants. Un matériel qui propose des activités de débats, d'échanges, tout en familiarisant les apprenants avec les différents accents des régions hispano-américaines, mais il faut des moyens financiers [pour pouvoir les produire], ce que l'on a ne nous suffit pas. (Martha)

Il faut produire quelque chose pour la clientèle locale, pour les Québécois. Je crois que les Mexicains pourraient produire un manuel ayant une autre perspective culturelle pour compléter les méthodes qui existent déjà. Un cahier ou un livre de lecture adapté au contexte mexicain parce qu'il est difficile de trouver un livre qui présente des contenus culturels de toute l'Amérique latine. (Christine).

4.5 La formation des enseignants sur les variétés diatopiques

La dernière partie de notre guide d'entretien concerne la formation des enseignants à la pluricentricité normative et les variations diatopiques. Nous souhaitons savoir si les participants seraient intéressés à suivre une formation sur la question et s'ils avaient déjà suivi une formation de ce genre. À cet égard, nous avons observé que bien qu'aucun des dix participants n'ait reçu une formation spécifique suffisante, les participants reconnaissent l'intérêt d'une formation de type continue en la matière.

En effet, huit enseignants sur dix se montrent fortement intéressés par un perfectionnement dans le domaine de la variation linguistique. Il s'agit de Luis, Pablo, Sonia, Teresa, Estéban, Maria, Christine et Martha.

Seulement deux enseignants (Julia et Ricardo) remettent en question la pertinence de suivre un perfectionnement, car ils sont convaincus d'être professionnellement compétents

afin de fournir un enseignement de qualité qui tienne compte de la richesse linguistique du monde hispanophone. Ils se basent sur leurs propres apprentissages avec des hispanophones provenant de différentes régions géolectales ou lors de leurs séjours dans différents pays de langue espagnole.

Pour leur part, selon l'avis de Sonia, Estéban, Maria, Martha et Christine, il y a un besoin de formation et de préparation par rapport à la question de la variation géolectale. La mise en place d'une telle formation contribuerait, d'après Sonia, à homogénéiser les démarches pédagogiques du corps professoral et permettrait aux enseignants de mieux comprendre les concepts fondamentaux de la sociolinguistique variationnelle. Les propos d'Estéban sont particulièrement éclairants à cet égard :

Je crois qu'il faut une formation pour enseigner les variétés parce que les professeurs ont des connaissances pratiques des variétés, mais ils n'ont pas eu l'occasion d'élaborer des stratégies qui tiennent compte de ces particularités. J'ai essayé d'apprendre par moi-même, j'ai assisté à des congrès d'espagnol, mais pas à une activité particulière sur la question. Il faut que quelqu'un le fasse, peut-être les plus jeunes...

Finalement, Luis, Pablo et Teresa se disent prêts à suivre une formation, mais soulignent qu'il faut surtout fournir une formation en didactique et en linguistique générale. Pablo résume ainsi la position de ce groupe de répondants : «Un bon professeur de langue a besoin d'une bonne formation linguistique qui comprenne plusieurs aspects : phonologie, lexicologie... [...]. Je pense que c'est à partir d'une formation linguistique que l'on doit envisager la formation sur les variétés».

En somme, les enseignants semblent rejeter l'idée d'une norme linguistique de référence en classe d'ELE. Le refus de devoir s'adapter à une variété qui ne soit pas la leur semble assorti d'une reconnaissance de la légitimité de différentes variétés diatopiques et de la diffusion d'un espagnol neutre, non marqué, débarrassé de toute couleur locale. Les répondants soulignent néanmoins que, pour diverses raisons, les étudiants québécois ont une curiosité et une grande attirance envers les mots, les expressions et la culture hispano-américaines.

Par ailleurs, les enseignants intègrent les variations diatopiques au moyen d'explications orales et à travers l'usage concret de la langue en situation d'enseignement. La norme de prononciation castillane est décrite, mais elle n'est pas présentée comme un modèle à suivre. La variation semble être plus présente dans l'enseignement lexical.

Il est important d'observer que les répondants ne sont pas satisfaits des matériels pédagogiques espagnols qu'ils utilisent actuellement et particulièrement en ce qui concerne le traitement des variétés hispano-américaines. Ils disent avoir eu de bonnes expériences avec les manuels états-uniens, cependant des critiques sont également faites sur le matériel américain qui, de toute façon, n'est plus utilisé dans leur établissement éducatif.

Finalement, les participants sont ouverts et disponibles à suivre une formation sur la question des variétés hispaniques et le pluricentrisme normatif, bien que certains d'entre eux mettent de l'avant l'importance de suivre des cours de linguistique générale dans le cadre de la formation (initiale et continue) des professeurs d'espagnol langue étrangère.

Dans le chapitre suivant, nous interpréterons les résultats de cette étude en regard des théories constitutives de notre cadre théorique, tout en identifiant les enjeux propres à chacun de nos quatre axes thématiques : les attitudes linguistiques face au pluricentrisme hispanique, les démarches pédagogiques d'intégration des variétés géolectales, le matériel didactique utilisé et la formation aux variations diatopiques.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Lors du chapitre précédent, nous avons analysé les opinions de dix enseignants d'espagnol de la ville de Montréal sur les implications pédagogiques de la pluralité normative hispanique et sur la définition d'un modèle de référence linguistique en salle de classe. Quatre axes se sont dégagés et ont orienté la recherche. Ce chapitre sera une synthèse critique qui confrontera les résultats obtenus avec le cadre théorique exposé précédemment, tout en poursuivant la réflexion sur la gestion de la variation linguistique en didactique de l'espagnol langue étrangère.

5.1 Le modèle linguistique pour l'enseignement de l'espagnol

Nous nous sommes demandé, dans un premier temps, quelles étaient les opinions des enseignants sur l'existence d'un modèle linguistique de référence et dans quelle mesure celles-ci orientaient les choix pédagogiques mis en œuvre afin d'intégrer la variation géolectale à l'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

Tout d'abord, nous avons constaté que tous les répondants ont eu des contacts avec au moins une ou plusieurs variétés diatopiques hispano-américaines. Rejoignant les enseignants interviewés par Liceras et al. (1994), où 67 % des professeurs natifs déclaraient avoir été exposés aux variétés hispano-américaines, nos dix participants provenant de dix pays différents affirment avoir eu des contacts avec des hispanophones utilisant différents

régiolectes, rencontrés notamment à Montréal. Ils citent également comme source de contacts les voyages et le travail avec des manuels espagnols véhiculant la variété castillane.

Il est important de noter que pour la plupart des enseignants interviewés, il n'existe pas un seul modèle linguistique à suivre en classe d'espagnol. Par ailleurs, à l'exception d'une participante qui se prononce partiellement en faveur de la variété ibérique, ils affirment majoritairement utiliser un espagnol général, un registre neutre et dépourvu (dans la mesure du possible) de régionalismes et de couleur locale, c'est-à-dire, une langue à vocation internationale, ce qui conforte l'idée d'une langue de référence sans appartenance sociogéographique particulière (Narbona Jiménez, 2001). En d'autres termes, les enseignants reconnaissent le pluricentrisme de la langue espagnole, grâce auquel plusieurs centres de prestige interactifs possèdent la même validité normative (Kloss, 1978; Pöll, 2005). En substance, comme on pouvait s'y attendre, le modèle pédagogique de référence esquissé par les répondants se fonde sur une norme académique unique basée sur une réalité multi-normative (Moreno Fernández, 2000).

Nos résultats rejoignent largement ceux de Licerias *et al.* (1994). Nos répondants ayant été largement exposés à des variétés géolectales hispano-américaines, affirment utiliser un espagnol de référence, de registre neutre. Les éléments constitutifs de cette norme pédagogique correspondent à la norme hispano-américaine globale qui selon Pöll (2001) est utilisée par les médias hispanophones des États-Unis. D'un point de vue phonologique, ce modèle d'espagnol général se caractérise par un système de cinq voyelles et dix-sept consonnes, il inclut le *seseo* et le *yeísmo* et se caractérise par des formes syntaxiques non-marquées régionalement et des formes lexicales de registre soutenu (Moreno Fernández, 2000).

Loin d'adopter une attitude prescriptive et refusant de souscrire à une quelconque tradition de purisme linguistique, les répondants font preuve d'ouverture face à la variation et récusent toute forme de hiérarchisation des variétés diatopiques. Les différences d'accent et l'usage d'*americanismos* sont perçues davantage comme étant une source de richesse et de diversité à partager. L'origine géographique de nos participants, majoritairement latino-

américains, constitue probablement un facteur non négligeable afin d'expliquer les attitudes et les opinions des enseignants en cette matière, tel que suggéré par Wojski (1992).

Une seule enseignante, non native, adopte l'usage ibérique de l'espagnol standard dans le cadre de ses cours de langue et en dehors de la salle de classe, mais ce choix ne semble pas refléter une sujétion linguistique par rapport à l'Espagne, ni représenter une conception méprisante des variétés hispano-américaines au nom d'un alignement total sur la variété ibérique : il s'agit simplement de la variété avec laquelle elle a appris l'espagnol au Québec et lors de ses perfectionnements en Europe. Par ailleurs, il est à signaler qu'aucune prescription institutionnelle n'est imposée à ces enseignants d'espagnol quant à la diffusion d'un modèle normatif mettant en valeur le bon usage castillan.

Les répondants n'ont pas manqué de nous rappeler que l'extralinguistique joue un rôle majeur dans la compréhension du linguistique ainsi que dans les nouvelles orientations de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère. Tout d'abord, en ce qui concerne la légitimation des variétés hispaniques en usage, on mentionne le poids démographique des locuteurs hispano-américains (et particulièrement mexicains) face au nombre de locuteurs ibériques (Wojski, *ibidem*). Ensuite, les enseignants signalent la concentration du marché de l'édition scolaire qui reste largement dominé par des éditeurs espagnols et états-uniens, tel que constaté par Irala (2004). Finalement, tout comme les professeurs d'espagnol interrogés par Liceras *et al.* (1994), la plupart de nos répondants estiment que, pour ce qui est de l'utilisation d'une variété de référence, la proximité linguistique avec l'Amérique latine influence considérablement les motivations des étudiants nord-américains. On évoque ainsi la curiosité et la sympathie que les apprenants québécois éprouvent pour les cultures hispano-américaines, lesquelles suscitent leur envie d'apprendre des expressions régionales et de découvrir les accents des différents pays hispanophones.

5.2 Le traitement didactique de la variation en espagnol

Dans les paragraphes précédents, nous avons noté qu'il existe une ouverture certaine de la part des participants pour prendre en compte la variation linguistique en contexte scolaire. Cependant, ces opinions ne se traduisent pas nécessairement par des démarches consensuelles entre tous les enseignants ni par l'adoption d'un modèle pluricentrique clair et cohérent pour l'enseignement de l'ELE. Ce constat n'est guère surprenant si l'on considère avec Moreno Fernández (2004) que l'inconvénient majeur du modèle d'espagnol général réside dans sa mise en œuvre, car comme le soulignent Carcedo (1992) et Tejera (2001), il s'agit d'une langue neutralisée et aseptisée que personne ne parle.

Par conséquent, Moreno Fernández (*ibidem*) suggère aux professeurs d'utiliser des outils pédagogiques peu marqués et d'origines diverses afin de confronter l'apprenant à la langue espagnole dans toutes ses variétés géographiques. Dans les faits, ce type de ressources, mettant en scène des personnages/locuteurs pan-hispaniques, font l'objet d'exercices préparés par nos enseignants en laboratoire de langues lors d'activités de compréhension orale ou des séances de phonétique corrective. Il s'agit principalement des exercices oraux numérisés sur le logiciel CAN-8 (dictées, compréhension de lecture, écoute des consignes du professeur) ou des activités présentées dans des plateformes d'apprentissage telles que WebCT. De ce point de vue, au moment de présenter le phonème /θ/ ou d'expliquer le phénomène du *yeísmo*, les répondants adhèrent aux propositions pédagogiques proposées par Andión Herrero (1996) et dont le but est d'amener l'étudiant à découvrir des prononciations régionales à l'aide d'indications détaillées et d'exemples concrets.

En ce qui concerne le traitement didactique de la variation géolectale, nous avons repéré chez la majorité des participants un souci de fournir des explications orales sur l'usage concret de la langue dans la situation d'enseignement. Cela rejoint les dires de Licerias *et al.* (1994) quant au recours assidu aux explications sur les variétés diatopiques et confirme les remarques de Perron (1996) et de Kulikowski (2001), qui expliquent que, outre le développement de matériel didactique d'appoint, les démarches d'explicitation sur la variation linguistique doivent se greffer sur des activités de communication en contexte.

Signalons qu'une autre partie de notre échantillon (3 personnes) explique le phénomène variationnel en faisant appel à des parallélismes avec des langues qui présentent une certaine amplitude de variation diatopique, telles que l'anglais et le français. Ce procédé a également été retenu parmi les techniques pédagogiques utilisées par les professeurs canadiens interrogés par Licerias *et al.* (1994).

En outre, notre étude a révélé que plus de la moitié de nos répondants estiment que l'introduction des variétés diatopiques ne doit avoir lieu que lorsque les apprenants ont déjà atteint un niveau seuil de maîtrise de l'espagnol et ceci principalement par crainte d'un effet contre-productif occasionné par une surcharge lexicale ou des explications phonétiques trop avancées pour le niveau débutant. Les opinions des enseignants concordent ainsi avec les résultats obtenus par Beaven (2000) et Anadón Pérez (2003), tout en rejoignant les positions théoriques de Mendizábal (1997), lequel soutient que l'appropriation de la variation géolectale par les apprenants d'ELE doit commencer à partir du niveau intermédiaire.

Une autre question qui mérite d'être soulevée est celle de la cohérence pédagogique par rapport à la variation diatopique; un aspect qui reste d'ailleurs peu évoqué. Ainsi, contrairement aux conclusions de l'étude menée par Beaven (2000), seulement un enseignant de notre échantillon a affirmé insister auprès de ses étudiants sur l'importance de rester cohérents avec la variété diatopique choisie et de se conformer à la prononciation adoptée en début d'apprentissage. Cependant, il est intéressant de constater que loin d'être habités par un sentiment d'étrangeté linguistique ou d'être préoccupés par la crainte de devoir enseigner une variété que ne leur est pas naturelle (Bugel, 2000), nos participants demeurent, pour la plupart, conséquents avec leurs variétés natales ou apprises lors de leur formation, tel que proposé fortement par Kulikowski (2001) ainsi que par Anadón Pérez (2003). Qui plus est, une enseignante d'origine québécoise, ayant appris l'espagnol dans sa variété ibérique, affirme avoir adopté la prononciation hispano-américaine au contact avec d'autres collègues et locuteurs latino-américains.

Conséquemment, dans la pratique didactique, les répondants n'adoptent pas une norme de prononciation fondée sur la variété castillane; l'utilisation des pronoms *tú/ustedes* semble être de mise dans tous les cas. Toutefois nos répondants sont divisés sur le vocabulaire à enseigner : la moitié d'entre eux déclarent que lorsqu'un mot propre à l'espagnol d'Espagne est en concurrence avec d'autres mots utilisés en Amérique hispanophone, ils se conforment au manuel (espagnol), tandis que les autres professeurs disent enseigner le terme qu'ils emploient personnellement, mais fournissent de plus des variantes de ce terme lorsqu'elles existent. Nous constatons, tout comme Bugel (1999), que, du moins pour ce qui relève du plan lexical, une contradiction semble émerger entre, d'une part, le discours épilinguistique des enseignants qui se réclament d'un espagnol « neutre », selon leur propre expression, et d'autre part, l'utilisation d'un lexique de référence qui est encore largement tributaire de la norme centrale de Madrid.

5.3 Les opinions des enseignants sur le matériel pédagogique en ELE

D'une manière générale, il ressort de notre enquête que l'intégration de la variation sociolinguistique se heurte à deux difficultés : d'une part l'insuffisance, voire l'absence de matériel spécifique à ce sujet, et d'autre part la discordance entre la norme pédagogique véhiculée par les enseignants et le modèle normatif diffusé par les manuels de langue. Ce dernier point corrobore les affirmations d'Irala (2004).

En effet, l'utilisation de manuels d'ELE par les professeurs d'espagnol semble non seulement généralisée, mais aussi obligatoire. S'agissant de la prise en compte de la variation linguistique dans les activités quotidiennes de la classe, plusieurs aspects méritent d'être pris en considération.

Tout d'abord se posent le problème du choix du manuel et la question de son rôle dans la promotion d'un modèle pluricentrique. Deux constatations se sont imposées, suscitant des réactions très vives de la part des participants : d'une part, la mainmise des éditeurs

espagnols sur le marché des manuels d'ELE¹³ (Bugel, 1999; Kulikowski, 2001) limite les choix des enseignants; d'autre part, les manuels publiés outre-Atlantique négligent, sous réserve de quelques exceptions, les traits caractéristiques de l'espagnol hispano-américain dans toutes ses variétés géographiques (Blanco, 2005; Bugel, 2000). Ils ignorent ainsi les proximités linguistiques et/ou culturelles de l'Amérique hispanophone avec des pays comme le Brésil, le Canada et les États-Unis (Mendonça, 2001; Vivanco Torres, 2007).

Les répondants expriment une certaine insatisfaction quant à la représentation de la diversité linguistique de l'espagnol dans le matériel pédagogique existant. De surcroît, ils sont d'accord pour souhaiter que la proportion des contenus hispano-américains dans les manuels d'ELE soit plus élevée. Ils rejoignent ainsi les observations déjà formulées par Anadón Pérez (2003) et adhèrent aux opinions des enseignants recueillies par Bugel (1999) et Beaven (2000) selon lesquelles, les professeurs d'espagnol doivent faire appel à du matériel complémentaire afin de combler les lacunes des supports didactiques ibériques, ce qui représente un surplus de travail non négligeable dans la préparation des cours. Toujours au sujet des manuels espagnols, nous avons pu distinguer deux sources principales d'insatisfaction chez nos participants. Premièrement, en ce qui concerne la présence aléatoire des usages variationnels hispano-américains (structures syntaxiques et lexicales, spécificités phonétiques et intonatives), ce qui a déjà été mis en évidence par Andión Herrero (1996) et par Blanco (2005). Ensuite, en ce qui touche la présence de stéréotypes dans les manuels d'ELE (espagnols, mais également états-uniens). Signalons qu'aucun élément de critique des contenus idéologiques des manuels d'espagnol n'a été rapporté dans les études consultées.

Malgré tout, abstraction faite des matériels espagnols, aucun manuel ne fait l'unanimité. La moitié de nos répondants affirme apprécier et avoir obtenu de bons résultats avec des méthodes états-uniennes et, dans une moindre mesure, mexicaines. Les arguments

¹³ Et particulièrement au Québec, où les méthodes espagnoles sont préférées aux méthodes états-uniennes en raison des consignes et des explications en anglais de ces dernières (Subdirección General de Cooperación Internacional, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

avancés par ce groupe d'enseignants sont, essentiellement, de quatre ordres. D'abord, on affirme que les méthodes américaines ont l'avantage de fournir des explications lexicales et phonétiques sur les différentes variétés hispano-américaines. Ensuite, on avance que les concepteurs américains sont souvent des linguistes et des didacticiens expérimentés. De plus, on reconnaît la qualité de ces outils pédagogiques financés par des moyens considérables. Finalement, on apprécie leur rigueur méthodologique et leurs cadres grammaticaux très élaborés. Cependant, des critiques ont également été soulevées par certains participants à propos des manuels d'origine américaine, parmi lesquelles on note la formulation de consignes et d'explications en anglais, le caractère peu communicatif des manuels, leur prix élevé ainsi que sur les stéréotypes et les préjugés qu'ils peuvent transmettre, comme le préconisent Licerias *et al.* (1994) qui désapprouvent la vision du monde véhiculée par ces matériels et la place prépondérante qui y est accordée à la langue anglaise.

En dernier lieu, mentionnons qu'un nombre restreint de répondants fait mention des manuels d'origine mexicaine. Bien que ces avis soient rares et peu concordants, il faut toutefois préciser qu'ils se limitent à critiquer une vision qui est perçue comme trop locale de la part des concepteurs mexicains ou à regretter son obsolescence ainsi que l'absence de ressources pédagogiques complémentaires qui accompagnent le manuel (matériel audiovisuel, cd, etc.).

En bref, nous pouvons constater que plus de la moitié de notre échantillon estime avoir besoin d'outils pédagogiques qui intègrent davantage les variétés diatopiques tout en fournissant des contenus communicatifs et actualisés. En définitive, il s'agit de matériels adaptés aux spécificités et aux attentes des apprenants québécois avec lesquels ils travaillent.

5.4 Les avis des enseignants sur la poursuite d'une formation en variation linguistique

L'analyse réalisée dans le cadre de cette recherche nous a permis de constater que la majorité des enseignants d'espagnol interviewés reconnaissent l'intérêt d'une formation spécifique ou des activités de perfectionnement dans le domaine de la variation linguistique. Cette formation pourrait contribuer, selon les participants, à homogénéiser les pratiques, à élaborer des stratégies d'enseignement plus efficaces en lien avec le sujet ainsi qu'à promouvoir un modèle pluricentrique de la langue espagnole tel que souhaité par Beaven (2000) et par Moreno Fernández (2000).

Cependant, ce renforcement de la formation des enseignants doit tenir compte des particularités de cette problématique en Amérique du Nord, autrement dit, des enjeux de la professionnalisation du corps professoral d'espagnol, lequel souffre de l'absence d'une formation didactique, spécialisée ou approfondie, ce qui a déjà été suffisamment expliqué par Blanco (2005). Ajoutons à cela que certains enseignants n'ont pas manqué de souligner que toute action de perfectionnement sur l'éventail variationnel hispano-américain devrait s'accompagner de programmes de formation, d'encadrement et d'appui aux professeurs qui incluent également des contenus de phonétique, de sociolinguistique et de linguistique générale, ce qui rejoint largement les propositions de Carbó (2003), en matière de formation pédagogique et linguistique des professeurs d'espagnol langue étrangère.

CONCLUSION

Ce travail de recherche avait pour objectif d'identifier les représentations des enseignants d'espagnol de Montréal par rapport à la norme pédagogique utilisée comme langue de référence et à leurs démarches didactiques afin de sensibiliser leurs apprenants aux variations géographiques de l'espagnol contemporain.

Le cadre théorique nous a permis de faire le point sur le caractère pluricentrique de l'espagnol (une norme académique unique avec plusieurs centres normatifs) et de présenter trois modèles de référence linguistique, tels que définis par Moreno Fernández (2000, 2004, 2006). Ces modèles prototypiques correspondent à trois normes pédagogiques pour l'enseignement de l'ELE : 1) le modèle linguistique castillan (ou norme cultivée espagnole), lequel jouit toujours d'un prestige international certain et bénéficie d'une préséance de fait dans les manuels d'ELE; 2) le modèle d'espagnol de l'une des principales variétés diatopiques hispano-américaines (soit celui du pays d'origine de l'enseignant, soit la variété d'espagnol géographiquement plus proche) favorisé par le poids démographique des locuteurs hispano-américains, bien que sous-représenté dans le matériel didactique utilisé par les professeurs, et; 3) le modèle d'espagnol général (ou des usages pan-hispaniques), concept qui renvoie à l'espagnol neutre utilisé par les médias hispanophones états-uniens, mais dont la mise en pratique reste encore problématique.

Au cours d'un entretien semi-dirigé, dix enseignants d'ELE ont été invités à manifester leurs avis sur le modèle de langue à enseigner et le traitement de la variation linguistique dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Selon les résultats obtenus, les professeurs interviewés manifestent une attitude d'ouverture envers les variétés diatopiques de l'espagnol, tout en refusant d'adopter une vision normative ou monolithique de la langue. Qui plus est, ils récusent toute forme de hiérarchisation entre les différentes variétés géolectales. S'ils sont majoritaires à déclarer qu'il n'existe pas un seul modèle de référence en la matière, ils sont

également portés à prôner l'usage d'un espagnol général, relevant d'un registre neutre. Nos conclusions sur ce point rejoignent les constats de Liceras *et al.* (1994) amenant un élément de réponse à notre première question de recherche. En substance, les participants à notre enquête semblent vouloir inscrire leurs démarches pédagogiques dans une perspective résolument pan-hispanique qui tient compte de la diversité qui caractérise la langue espagnole. L'origine hispano-américaine de la presque totalité des participants et la sympathie que les apprenants québécois portent à l'Amérique latine jouent certainement un rôle considérable dans la valorisation et la promotion d'une telle approche.

Notre deuxième question de recherche concernait le traitement des variétés diatopiques. À cet égard, nous avons remarqué un intérêt accru de la part des participants pour la prise en compte de la variation dans l'enseignement. Cependant, cet intérêt ne se traduit pas par la mise en place d'un modèle pluri-normatif sciemment défini et formulé. Il s'agit plutôt d'une démarche flexible et adaptée aux besoins de la classe qui intègre diverses ressources et stratégies pédagogiques. De manière générale, nous avons constaté que pour ce qui est des pratiques d'intégration de la variation, les enseignants privilégient les activités de compréhension orale et les séances de correction phonétique (notamment en laboratoire de langues) afin de présenter des phénomènes phonétiques caractéristiques de l'espagnol hispano-américain (accentuation des syllabes toniques, *yeísmo*, *seseo*, etc.). Viennent ensuite le développement de matériel didactique d'appoint et le recours aux documents authentiques sous des formes variées. Par ailleurs, les résultats sur l'ensemble des sujets en matière de gestion de la variation linguistique confirment ceux de Liceras *et al* (*ibidem*) tout en corroborant les théories de Perron (1996) et de Kulikowski (2001) : les explications orales sur les variétés géolectales ainsi que les parallélismes avec d'autres langues pluricentriques, telles que l'anglais ou le français, comptent parmi les principales techniques utilisées afin d'explicitier la problématique de la variation en espagnol.

Nous avons également vu que presque tous les enseignants s'accordent sur le fait que l'intégration des variétés diatopiques devrait avoir lieu à partir du niveau intermédiaire afin d'éviter la surcharge lexicale et des explications phonétiques trop complexes pour des

étudiants en début d'apprentissage. Ces constats concordent avec les résultats des études effectuées par Beaven (2000) et Anadón Pérez (2003) en ce qui concerne la correspondance entre la progression des apprentissages et les phénomènes variationnels ciblés en salle de classe.

Sur les plans phonétique et syntaxique, nos répondants restent attachés à leurs variétés natales. Même la seule enseignante non native participant à notre enquête affirme avoir adopté la prononciation hispano-américaine sous l'influence de son entourage qui est principalement d'origine latino-américaine. Ainsi peut-on dire que les enseignants ne semblent pas perturbés par un conflit de normes ou de type diglossique, tel que suggéré par Bugel (2000). Cependant, leurs positions sont moins tranchées en ce qui concerne le plan lexical. Ici, une contradiction se profile entre le discours épilinguistique des participants selon lequel leur enseignement s'en tient à une langue neutre et aseptisée et l'emploi d'un lexique de référence ibérique proposé par les manuels espagnols, lesquels sont suivis de près par la moitié de nos répondants. Ainsi, du point de vue de l'enseignement du vocabulaire, nous rejoignons les propos de Pöll (2001), qui soutient la persistance d'une accommodation unidirectionnelle des locuteurs hispano-américains vers la variété ibérique.

Notre troisième question de recherche visait, quant à elle, à examiner les opinions des enseignants en ce qui a trait aux outils pédagogiques sur lesquels ils s'appuient dans leur pratique de classe. Outre le problème de la pénurie d'ouvrages de référence en matière de variation linguistique, la majorité des participants interviewés nous ont fait part de leur insatisfaction par rapport à la présence aléatoire des usages linguistiques hispano-américains dans les manuels espagnols qui leur sont proposés. Par conséquent, les enseignants se voient dans l'obligation de préparer du matériel didactique supplémentaire. Ce point a également été relevé par les études de Bugel (1999), de Beaven (2000) et d'Anadón Pérez (2003). Il faut cependant souligner qu'il n'existe pas non plus de consensus parmi les participants en ce qui concerne le recours aux manuels états-uniens : tantôt on souligne leur rigueur méthodologique et explicative, tantôt leur coût élevé et leurs propositions d'inspiration structuraliste. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont déploré la persistance des stéréotypes

relatifs à diverses populations latino-américaines, et ceci, dans les manuels en provenance des deux pays.

En bref, nous constatons que bon nombre de répondants portent un regard assez critique sur les manuels qui leurs sont fournis. Par delà la question de la variété de référence des méthodes d'ELE, c'est l'inadaptation récurrente de ces outils didactiques aux besoins pragmatiques et aux intérêts socioculturels des apprenants qui est invoquée comme l'une des principales sources de difficultés dans la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage.

Par conséquent, nous recommandons aux professionnels du domaine de l'ELE (enseignants, chercheurs, formateurs, concepteurs, gestionnaires) d'encourager la conception originale de manuels destinés à la clientèle scolaire québécoise. Ces manuels, conçus et réalisés sur place, devraient être mieux adaptés à l'approche pédagogique des enseignants par rapport au modèle de langue privilégié en classe, tout en répondant aux besoins et aux intérêts de nos apprenants et en favorisant une meilleure connaissance des nombreuses communautés ayant la langue espagnole en partage.

Enfin, notre quatrième question de recherche avait pour objectif d'analyser les besoins exprimés par les répondants quant à une éventuelle formation continue sur la question des variétés géolectales. À la lumière de leurs témoignages, nous pouvons affirmer que les enseignants reconnaissent l'intérêt d'un perfectionnement en la matière, car il permettrait d'homogénéiser leurs pratiques didactiques et d'élaborer des stratégies d'enseignement plus cohérentes et efficaces.

En effet, au regard des besoins constatés, la formation des répondants à ce sujet reste largement insuffisante. Dans ce sens, nous recommandons aux responsables des politiques éducatives ainsi qu'aux décideurs institutionnels locaux, la mise en œuvre de mesures de formation et de sensibilisation à la variation linguistique de l'espagnol. Ce perfectionnement devrait également inclure des éléments de phonétique, de sociolinguistique et de linguistique générale qui puissent pallier aux besoins de perfectionnement pédagogique en attendant la

mise en place d'un programme d'études en enseignement de l'espagnol langue tierce qui assure la professionnalisation et la qualification de cette partie du corps enseignant québécois.

En conclusion, nous souhaitons mentionner au lecteur certaines limites de notre travail de recherche qui sont avant tout d'ordre méthodologique. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats au-delà de la portée de cette étude. Afin de vérifier la justesse de notre interprétation, il serait intéressant, lors d'une prochaine recherche, de constituer un échantillon plus représentatif qui puisse nous fournir de plus amples renseignements sur le rapport entre les représentations des enseignants et l'analyse de leur traduction effective en salle de classe. Par ailleurs, nous nous sommes limité à un seul instrument de collecte de données, l'entretien qualitatif, alors que d'autres sources d'informations pourraient être également envisagées, notamment l'observation de classe et la comparaison des perceptions des étudiants avec celles des formateurs, afin d'avoir une vision plus globale des pratiques liées à la variation diatopique. Signalons encore que certains résultats ont pu être influencés par le contexte dans lequel la recherche a été effectuée (école de langue) ainsi que notre statut d'enseignant d'espagnol, ce qui aurait pu avoir pour effet de susciter des réponses biaisées de la part des répondants.

Des recherches ultérieures auraient avantage à analyser d'autres composantes de la problématique qui nous préoccupe, telles que la prise en compte de la variation diatopique dans les programmes d'espagnol, la pratique éditoriale des manuels de langue ainsi que les politiques institutionnelles au sujet du modèle linguistique de référence.

En donnant la parole aux enseignants d'espagnol, la présente étude a tenté de faire la lumière sur les enjeux liés à l'adoption d'une approche variationniste et plurinormative en classe d'espagnol langue étrangère. Notre vœu est d'apporter une contribution, si modeste soit-elle, à la promotion d'un modèle pan-hispanique et polycentrique basé sur la tolérance linguistique et le respect de la diversité culturelle.

APPENDICE A

TABLEAU DE CARACTÉRISATION DES AIRES GÉOLECTALES HISPANO-AMÉRICAINES

APPENDICE A

TABLEAU DE CARACTÉRISATION DES AIRES GÉOLECTALES HISPANO-AMÉRICAINES

Source: Moreno Fernández (2000)

L'espagnol castillan

1) Phonétique et phonologie

- Distinction entre *s* et *z*.
- *Yeísmo*. Distinction entre *ll* et *y* chez les personnes âgées et dans les régions rurales.
- Conservation des consonnes en position finale de syllabe.
- Prononciation apico-alvéolaire du *s*.
- Prononciation fricative sourde de *j* et de *g* : *caja* [Káxa] «boîte», *gente* [xente] «gens».

2) Syntaxe

- Utilisation de *vosotros* pour la deuxième personne du pluriel.
- Tutoiement (Utilisation de *tú*).

3) Lexique

- Usages lexicaux espagnols : *apisanadora* «compresseur»; *billete* «billet»; *calada* «bouffée»; *chándal* «survêtement molletonné», *chubasquero* «imperméable»; *coche* «voiture», *comba* «corde»; *fiambrera* «gamelle»; *follón* «pagaille», *gilipollas* «niaiseux», *manillar* «guidon», *molar* «brancher», *noria* «roue», *parado* «chômeur», *vale* «d'accord, ça va».

L'espagnol d'Andalousie

1) Phonétique et phonologie

- Ouverture des voyelles finales [dɔ], [trɛ]
- *Seseo* urbain (sauf dans les régions de Jaén, de Grenade et d'Almeria). C'est le fait de prononcer le *c* (devant *e* et *i*) ainsi que la lettre *z* comme si c'était un *s* : Ex. *caza* «chasse» prononcé comme *casa* «maison».
- *Yeísmo*. Phénomène qui consiste à ne plus faire la différence entre les phonèmes latéral palatal et fricatif palatal et à articuler la fricative palatale pour réaliser la latérale. Il y a donc neutralisation de l'opposition entre ces deux phonèmes. Un locuteur pratiquant le *yeísmo* prononce donc de la même façon *pollo* et *poyo*; toutes deux [poʎo].
- Aspiration, affaiblissement et chute des consonnes en position finale des syllabes. Ex. *Luz* [lúh] «lumière».
- Prononciation prédorsale du *s*.
- Prononciation fricative du *ch*. Ex. *muchacho* [muʎaʎo] «garçon».
- Aspiration du *j* et du *g*. Ex. *caja* [káha] «boîte».

2) Syntaxe

- Utilisation de *vosotros* pour la deuxième personne du pluriel (Andalousie occidentale).
- Tutoiement (Utilisation de *tú*).
- Lexique
- Usages lexicaux espagnols.

3) Lexique

- Voir les usages lexicaux castillans ci-dessus.

L'espagnol des Canaries

1) Phonétique et phonologie

- *Seseo*.
- *Yeísmo*.
- Aspiration, affaiblissement et chute des consonnes en position finale des syllabes. Ex. *Luz* [lúh] «lumière».
- Prononciation prédorsale du *s*.
- Prononciation sonore avec l'occlusion allongée du *ch*. Ex. *muchacho* [muyáyo] «garçon».
- Aspiration du *j* et du *g*. Ex. *caja* [kaxa] «boîte».

2) Syntaxe

- Tutoiement (Utilisation de *tú*).
- Utilisation de *vosotros* pour la deuxième personne du pluriel (Andalousie occidentale).

3) Lexique

- Usages lexicaux espagnols.
- Usages lexicaux américains : *papa* «pomme de terre», *guagua* «bus», *cachetes* «joues».
- Mots d'origine *guanche* : *gánico* «pot en terre», *mago* «paysan».

L'espagnol des Caraïbes

1) Phonétique et phonologie

- Allongement vocalique (République Dominicaine). Ex. *pastilla* [pa:tija] «pastille»
- *Seseo*.
- *Yeísmo*.
- Aspiration, affaiblissement et chute des consonnes en position finale des syllabes.
- Nasalisation des voyelles au contact avec des consonnes nasales finales. Ex. *San Juan* [sāŋ hwāŋ], *pan* [pāŋ] «pain».
- Aspiration du *j*. Ex. *caja* [kaha] «boîte».
- Prononciation [l] du *r*. Ex. *verdad* [belda] «vérité» (Porto Rico).

- Affaiblissement et assimilation du *r*. Ex. *comer* [komé] «manger»; *corbata* [kobbata] «cravate» (Cuba, Porto Rico, côte caribéenne du Panama et de la Colombie).
- Vélarisation des consonnes nasales en final de syllabe. Ex. *pan* [paŋ] «pain».

2) Syntaxe

- Utilisation expresse du pronom personnel sujet. Ex. *¿Tú te quedas o tú te vas?* «Tu restes ou tu t'en vas?».
- Utilisation de *ustedes* pour la deuxième personne du pluriel.
- Postposition des possessifs. Ex. *El hijo mío*, «mon fils», *la casa de nosotros*, «notre maison».
- Utilisation du *pretérito indefinido* à la place du *pretérito perfecto*.
- Diminutif affectif des adverbes, des gérondifs, etc. Ex. *ahorita* «maintenant», *corriendito* «en courant».
- Diminutif en *-ic*. Ex. *gatico* «petit chat», *ahoritica* «maintenant» (à Cuba).
- Diminutif : *la manito* «petite main».
- Utilisation du pronom sujet entre le pronom interrogatif et le verbe dans des phrases interrogatives. *¿Qué tú quieres?* «Que veux-tu ?»
- Adverbialisation des adjectifs. Ex. *Canta bonito* «il chante beau», *habla lindo* «il parle beau», *pega duro* «il frappe fort».
- Utilisation fréquente de *acá* et *allá* «ici et là»; *no más* «seulement», *recién* (sans participe) «récemment»; *¡cómo no!* «bien sûr».
- Dérivations spécifiques en *-oso* et *-ada* : *molestoso* «ennuyeux», *cachetada* «gifle», *papelada* «farce, charade».
- Utilisation de *luego de* «après».

3) Lexique

- Usages lexicaux hispano-américains: *balacera* (Am. Hisp.), *tiroteo* (Esp.) «fusillade»; *cachetes* (Am. Hisp.), *carrillo* (Esp.) «joues»; *concreto* (Am. Hisp.), *hormigón* (Esp.) «béton»; *cuadra* (Am. Hisp.), *manzana* (Esp.) «pâté de maison»; *egresar* (Am. Hisp.), *graduarse* (Esp.) «obtenir un diplôme»; *frijol* (Am. Hisp.), *alubia* (Esp.) «haricot»; *friolento* (Am. Hisp.), *friolero* (Esp.) «frileux»; *pararse* (Am. Hisp.), *ponerse de pie* (Esp.) «se mettre debout»; *plomero* (Am. Hisp.), *fontanero* (Esp.) «plombier»; *soya* (Am. Hisp.), *soja* (Esp.) «soya».
- Des termes marins: *botar* (Am. Hisp.), *tirar* (Esp.) «lancer, mettre à l'eau»; *guindar* (Am. Hisp.), *colgar* (Esp.) «hisser», *virar* (Am. Hisp.), *girar* (Esp.) «virer».
- Emprunts d'origine amérindienne: *ají* (Am. Hisp.), *guindilla* (Esp.) «piment rouge»; *papaya* «papaye» (emprunts d'origine *arahuaco-taíno*).

- Emprunts d'origine africaine: *bemba* (Am. Hisp.), *labios gruesos* (Esp.) «lippu»; *chango* «singe»; *chiringa* (Am. Hisp.), *cometa ligera* (Esp.) «cerf-volant fait à la main»; *gongoli* (Am. Hisp.), *gusano* (Esp.) «ver»; *malambo* (Am. Hisp.), *clase de machete* (Esp.) «machette, sabre d'abattis».

L'espagnol du Mexique et de l'Amérique centrale

1) Phonétique et phonologie

- Affaiblissement et perte des voyelles atones: *antes* [ánts] «avant», *cafecito* [kaf'síto] (haut plateau mexicain) «petit café».
- *Seseo*.
- *Yeísmo*.
- Conservation des consonnes occlusives sonores entre voyelles: *dados* [dádos] «dés» (intérieur du Mexique).
- Articulation tendue et énergique des groupes consonantiques: *examen* [eksámen] «examen», *cápsula* [kápsula] «capsule».
- Affaiblissement et perte des occlusives entre voyelles: *tabla* [táula] «planche», *agua* [áwa] «eau» (au Panama).
- Prononciation dans la même syllabe de *tl*: *atlas* [á-tlas] «atlas».
- Aspiration de j-g: *caja* [káha] «boîte» (Nord et Sud du Mexique, Amérique centrale).

2) Syntaxe

- Utilisation de *ustedes* pour la deuxième personne du pluriel.
- Tutoiement (dans la majeure partie du Mexique).
- Le diminutif peut s'ajouter aux adverbes et aux gérondifs: *ahorita* «maintenant», *corriendito* «en courant».
- Diminutif en *-ito*: *gatito* «petit chat».
- Postposition des possessifs: *el hijo mío* «mon fils», *la casa de nosotros* «notre maison».
- Utilisation du «pretérito indefinido» à la place du «pretérito perfecto». Ex. *Todavía no leyó el anuncio* à la place de *Todavía no ha leído* « Il n'a pas encore lu l'annonce ».
- Utilisation de *hasta* au sens de début ou commencement: *viene hasta hoy* (*no viene hasta hoy*). «il/elle n'arrive qu'aujourd'hui»
- Impératif avec le pronom enclitique *le*: *án dele* «allez-y», *sigale* «continuez».
- Adverbialisation des adjectifs: *canta bonito* «il/elle chante 'beau'», *habla lindo* «il parle 'beau'», *pega duro* «il/elle frappe 'dur'».
- Utilisation fréquente de *acá* «ici» et *allá* «là-bas»; *no más* «pas davantage, pas plus»; *recién* «récemment» (sans participe); *¡cómo no!* «bien sûr».
- Dérivations spécifiques en *-oso*, *-ista* et *-ada*: *molesto* «ennuyeux», *difícil* (Espagne: *que pone dificultades*) «difficile», *profesionalista* (Espagne: «professionnel»).

profesional) «professionnel», *campista* (Espagne : *campesino*) «paysan», *indiada* «foule d'amérindiens».

- Utilisation de *luego de* «après».

3) Lexique

- Usages lexicaux hispano-américains (voir des exemples ci-dessus).
- Des termes marins (voir des exemples ci-dessus).
- Emprunts d'origine amérindienne (*nahuatl*): *cuate* (Espagne: *mellizo*) «jumeau», *elote* (Espagne: *maíz verde*) «épi de maïs vert», *pulque* (Espagne: *vino del agave*) «boisson alcoolisée traditionnelle d'origine mésoaméricaine».

L'espagnol des Andes

1) Phonétique et phonologie

- Affaiblissement et perte des voyelles atones: *antes* [ánts] «avant», *cafecito* [ka'f'síto] «petit café» (dans les régions andines).
- Seseo (voir définition ci-dessus).
- Yeísmo : (voir définition ci-dessus) avec des zones de distinction entre *ll* et *y* (région orientale).
- Conservation des consonnes occlusives sonores: *cabo* [kábo] «cap, caporal», *cada* [káda] «chaque» (dans les régions de l'intérieur).
- Affaiblissement des consonnes en position finale de syllabe (dans les régions côtières).
- Affaiblissement et chute des consonnes occlusives sonores entre voyelles: *trabaja* [trá:xa] «il/elle travaille» (dans les régions côtières).
- Aspiration de *j-g*: *caja* [káha] «boîte» (dans les régions côtières).
- Prononciation dans la même syllabe de *ll*: [á-tlas] «atlas».
- Assibilation de */r/* et de *tr*: Transcription approximative : *carro* [kárso] «char», *tres* [trsés] «trois» (dans la région de la sierra).

2) Syntaxe

- Utilisation de *ustedes* pour la deuxième personne du pluriel.
- Présence de la formule de politesse *su merced* «votre grâce»
- Le diminutif affectif peut s'ajouter aux adverbes et aux gérondifs : *ahorita* «maintenant», *corriendito* «en courant».
- Diminutif en *-ic-*: *gatico* «petit chat» (Colombie).
- Postposition des possessifs: *el hijo mío* «mon fils», *la casa de nosotros* «notre maison».
- Utilisation du «pretérito indefinido» à la place du «pretérito perfecto».

- Adverbialisation des adjectifs: *canta bonito* «il/elle chante ‘beau’», *habla lindo* «il parle ‘beau’», *pega duro* «il/elle frappe ‘dur’».
- Utilisation fréquente de *acá* «ici» et *allá* «là-bas»; *no más* «pas davantage, pas plus»; *recién* «récemment» (sans participe); *¡cómo no!* «bien sûr».
- Derivations spécifiques en *-oso* et *-ada*: *molestoso* «ennuyeux», *pasoso* (Espagne: *poroso*) «poreux», *hincada* «fixation».
- Utilisation de *luego de* «après».

3) Lexique

- Usages lexicaux hispano-américains (voir des exemples ci-dessus).
- Des termes marins (voir des exemples ci-dessus).
- Emprunts d’origine amérindienne d’utilisation hispano-américaine: *aji* «piment rouge», *papaya* (arahuaco-taïno) «papaye», *poroto* (Espagne: *alubia*) «haricot», *choclo* «maïs», *china* (Espagne: *india* ou *mestiza*) (mot quechua) «campagnarde, indienne ou métisse».

L’espagnol du Rio de la Plata et du Chaco.

1) Phonétique et phonologie

- *Seseo*.
- *Yeísmo* (voir définition ci-dessus). Ici le *yeísmo* est accompagné d’un fort *rehilamiento* (il s’agit de la présence d’un phonème prépalatal fricatif sonore /ʃ/ entraînant l’égalité phonétique des graphies *ll* et *y*. Par conséquent, *pollo* et *pocho* se prononcent [poʃo]. Signalons, toutefois, que dans la région du Rio de la Plata, certains facteurs sociolinguistiques entrent également en ligne de compte. Ainsi, chez les jeunes de Buenos Aires et chez les femmes de Montevideo le phonème /ʃ/ devient /j/. Alors, *pollo* et *pocho* se prononcent [pójɔ]. (Saralegui, 1997, p. 39).
- Zones de distinction de *ll* et de *y* (Paraguay).
- Conservation des consonnes occlusives sonores entre voyelles: *trabaja* [trabáxa] «il/elle travaille» (Uruguay).
- Affaiblissement et perte des consonnes occlusives sonores entre voyelles (Paraguay).
- Prononciation prédorsale de *s* (contact du dos de la langue avec les alvéoles).
- Prononciation dans la même syllabe de *tl*: *atlas* [á-tlas] «atlas».

2) Syntaxe

- Utilisation de *ustedes* pour la deuxième personne du pluriel.
- *Voseo*: emploi du pronom personnel *vos* à la place du pronom de la deuxième personne du singulier *tú*.
- Désinences verbales: *tomo*, *tomás*, *tomá*, *tomamos*, *toman* du verbe *tomar* «prendre».

- Postposition des possessifs: *el hijo mío* «mon fils», *la casa de nosotros* «notre maison».
- Utilisation du *pretérito indefinido* à la place du *pretérito perfecto*.
- Le diminutif affectif peut s'ajouter aux adverbes et aux gérondifs : *ahorita* «maintenant», *corriendito* «en courant».
- Diminutif en *-ito*: *gatito* «petit chat».
- Adverbialisation des adjectifs: *canta bonito* «il/elle chante 'beau'», *habla lindo* «il/elle parle 'beau'», *pega duro* «il/elle frappe 'dur'».
- Utilisation fréquente de *acá* «ici» et *allá* «là-bas»; *no más* «pas davantage, pas plus»; *recién* «récemment» (sans participe); *¡cómo no!* «bien sûr».
- Derivations spécifiques en *-oso* et *-ada*: *molesto* «ennuyeux», *cabezada* «arçon, coup de tête», *caballada* «ânerie, bêtise», *atropellada* «bousculade».
- Utilisation de *luego de* (*después de*) «après».

3) Lexique

- Usages lexicaux hispano-américains: *balacera* «fusillade», *cachetes* «joues», *cuadra* «pâté de maison», *egresar* «obtenir un diplôme», *pararse* «se mettre debout», *plomero* «plombier», *soya* «soya».
- Des termes marins: *botar* «lancer, mettre à l'eau, au sens de 'jeter'», *guindar* «hisser», *virar* «virer».
- Emprunts d'origine amérindienne d'utilisation hispano-américaine: *ají* «piment rouge», *papaya* «papaye», *poroto* «haricot», *choclo* «maïs», *china* «campagnarde, indienne ou métisse».

L'espagnol du Chili

1) Phonétique et phonologique

- *Seseo* (voir définition ci-dessus).
- *Yeísmo* : (voir définition ci-dessus)
- Prononciation prédorsale de *s* (contact du dos de la langue avec les alvéoles).
- Allongement des consonnes nasales devant voyelle palatale: *mucho* [mú:tʃo] «beaucoup».
- Prononciation anticipée de [k] et de [x]: *queso* [kjéso] «fromage», *general* [xjenerál] «général», *mujer* [muxjér] «femme».
- Palatalisation de *g*: *guerra* [yéra] «guerre», *siguiente* [siyénte] «suivant».
- Prononciation dans la même syllabe de *tl*: *atlas* [á-tlas] «atlas».
- Assibilation de /r/ et de *tr*.

2) Syntaxe.

- Utilisation de *ustedes* pour la deuxième personne du pluriel.
- Postposition des possessifs: *el hijo mío* «mon fils», *la casa de nosotros* «notre maison».
- Utilisation du «pretérito indefinido» à la place du «pretérito perfecto».
- Diminutif en *-ito*: *gatito* «petit chat».
- Adverbialisation des adjectifs: *canta bonito* «il/elle chante 'beau'», *habla lindo* «il/elle parle 'beau'», *pega duro* «il/elle frappe 'dur'».
- Utilisation fréquente de *acá* «ici» et *allá* «là-bas»; *no más* «pas davantage, pas plus»; *recién* «récemment» (sans participe); *¡cómo no!* «bien sûr».
- Dérivations spécifiques en *-oso* et *-ada*: *pasoso* «trempé en sueur», *mudada* «linge de rechange».
- Utilisation de *luego de* (*después de*) «après».

3) Lexique

- Usages lexicaux hispano-américains: *balacera* «fusillade», *cachetes* «joues», *cuadra* «pâté de maison», *egresar* «obtenir un diplôme», *pararse* «se mettre debout», *plomero* «plombier», *soya* «soya».
- Des termes marins: *botar* «lancer, mettre à l'eau, au sens de 'jeter'», *guindar* «hisser», *virar* «virer».
- Emprunts d'origine amérindienne d'utilisation hispano-américaine: *ají* «piment rouge», *papaya* «papaye», *poroto* «haricot», *choclo* «maïs», *china* «campagnarde, indienne ou métisse».

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

1) Sexe : M F

2) Nationalité. Vous êtes professeur(e)...

- a) Hispano-américain(e) (quel pays?)
- b) Espagnol(e)
- c) Autre (Canadien, Américain, etc.)

3) Âge :

4) Formation universitaire :

5) Avec quel type de clientèle travaillez-vous?

Participants	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Scolarité	Clientèle étudiante
Christine	F	58	Québec	maîtrise	adultes
Estéban	H	63	Équateur	doctorat	adultes
Julia	F	49	Argentine	maîtrise	adultes
Luis	H	60	Mexique	doctorat	jeunes et adultes
Maria	F	37	Venezuela	doctorat	adultes
Martha	F	42	Colombie	doctorat	adultes
Pablo	H	44	Cuba	doctorat	adultes
Ricardo	H	58	Espagne	maîtrise	adultes
Sonia	F	40	Chili	maîtrise	jeunes
Teresa	F	60	Brésil	doctorat	adultes

APPENDICE C

GUIDE D'ENTRETIEN

APPENDICE C

GUIDE D'ENTRETIEN

Les attitudes face aux variétés diatopiques de l'espagnol

- a) À quelle variété d'espagnol avez-vous été exposé?
- b) Est-il important de compter sur un modèle de langue pour enseigner l'espagnol à des apprenants étrangers?
- c) Que répondez-vous si un étudiant vous demande quel est l'espagnol de référence?
- d) Selon vous, quel devrait être le modèle d'espagnol à enseigner dans un cours d'espagnol langue étrangère au Québec?
- e) En général quelle est l'attitude de vos étudiants à l'égard des variétés hispano-américaines (lexicales, phonétiques, grammaticales)?

Les démarches pédagogiques de sensibilisation à la variation géolectale

- a) Abordez-vous la question des variétés de l'espagnol en salle de classe?
- b) Comment enseignez-vous la prononciation de *c* et de *z* dans les mots *cielo*, «ciel» et *zapato* «chaussure».
- c) Pour le tutoiement quel pronom personnel utilisez/enseignez-vous dans le cadre de vos cours? a. *tú /vosotros* b. *tú/ustedes* c. *vos/ustedes*.
- d) Comment expliquez-vous certaines de ces variantes lexicales? (par exemple : *estanquillo / estanco / quiosco, autobús /camión/ guagua / colectivo, ordenador/ computadora /computador*)

Le matériel didactique

- a) Quel type de matériel utilisez-vous dans vos cours? Et d'où provient-il?
- b) Croyez-vous que la diversité du monde hispanique est bien représentée dans le matériel pédagogique qui existe actuellement pour l'enseignement de l'ELE?
- c) Quels manuels d'ELE vous ont satisfait en ce qui concerne la présentation des variétés diatopiques hispaniques?
- d) Vous êtes-vous déjà servi des manuels d'ELE d'origine américaine ou mexicaine? Si oui, quels ont été les résultats que vous avez obtenus auprès de vos étudiants?
- e) En tant que professeur auriez-vous besoin d'un autre type de matériel?

La formation des enseignants sur les variétés diatopiques

- a) Pensez-vous qu'une formation sur les variétés serait nécessaire? Avez-vous déjà suivi une formation de ce genre?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abalin, Hervé. 2007. *Le français et les langues historiques de la France*. Paris: Éditions Jean-Paul Gisserot
- Allard, Marie. 2007. «Les élèves séduits par l'espagnol». *La Presse* (Montréal), 3 janvier, p. A2
- Alvar, Manuel. 1982. *La lengua como libertad*. Madrid: Cultura Hispánica.
- Álvarez González, Albert. 2005. «L'enseignement de la langue et le maintien de l'unité linguistique en espagnol». *DiversCité Langues*, X, p. 1-28.
- Anadón Pérez, María José. 2003. «Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses». Mémoire de maîtrise, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Andión Herrero, María Antonieta. 1996. «El español de América en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera». Mémoire de maîtrise, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 194 p.
- Andión Herrero, María Antonieta et María Luisa Gómez Sacristán. 1998. «Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de ELE: ¿Cuáles, cómo, dónde deben ser tratados?» In *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (Alcalá de Henares, 17-20 septembre 1997), sous la dir. de Francisco Moreno Fernández, María Gil Bürmann et Kira Alonso, p. 125-131. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Angers, Maurice. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les éditions CEC.
- Association québécoise des professeurs de français et Émilie Bessette. 1977. «Le congrès du dixième anniversaire ; les résolutions de l'assemblée générale». *Québec français*, 28, p. 10-12.
- Baggioni, Daniel. 1997. «Norme : Genèse du concept». In *Sociolinguistique. Concepts de base*, sous la dir. de Marie-Louise Moreau, p. 217-218. Sprimont (Belgique): Mardaga.

- Barrios, Andrea Masciadri. 2002. «Variação lingüística e o ensino universitário do espanhol como língua estrangeira em Porto Alegre». Mémoire de maîtrise, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 127 p.
- Bastardín Candón, Teresa, et María del Carmen Fernández Molero. 2002. «Presencia de la norma andaluza en la didáctica de ELE». In *Las hablas andaluzas ante el siglo XXI*, sous la dir. de Antonio Martínez González, p. 241-246. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Beaven, Tita. 2000. «‘¡Pero si no se dice así!’: Un estudio de las actitudes de los profesores de E/LE hacia la enseñanza del español como ‘lengua mundial.’» In *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (I), sous la dir. de M. Franco. C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz, p. 115-122. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Beaven, Tita, et Cecilia Garrido. 2000. «El español tuyo, el mío, el de aquí, el de aquél. ¿Cuál para nuestros estudiantes?» In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 181-190. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blanchet, Alain. 1985. *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Éditions Dunod.
- Blanchet, Alain et Anne Gotman. 1992. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan
- Blanco, Carmen. 2000. «El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE». In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 209-216. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blanco, Carmen. 2005. *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*. Pamplona: EUNSA.
- Blanco, Mercedes Isabel. 2000. «Norma y variedades: Un problema de actitudes y políticas lingüísticas». In *Unidad en la diversidad*. 03/05/00. [Réf. du 03/07/2005]. Disponible sur Internet: [www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/mayo_2000/opinion_030500.htm]
- Boutin, Gérald. 2000. *L'entretien de recherche qualitative*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bres, Jacques. 1999. «L'entretien et ses techniques». In *L'enquête sociolinguistique*, sous la dir. de L. Calvet et P. Dumont, p. 61-76. Paris: L'Harmattan.
- Bueso Fernández, Isabel, Nina Moreno Cevallos, Ruth Vázquez Fernández et Hugo Roberto Wingeyer. 1999. *Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América*. Coll. «Temas de español», 4. Madrid: Edinumen, 95 p.
- Bugel, Talia. 1999. «O espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?». *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 33, p.71-87.
- Bugel, Talia. 2000. «Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo - Brasil». In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 239 - 246. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bugel, Talia, et José Antonio Gálvez. 2000. «¿Qué español encontramos en los diccionarios? Integración de variedades regionales en la lexicografía bilingüe». In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 247- 255. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Cahuzac, Philippe. 1996. «Badumes, standards, normes. La situation en Amérique hispanique». *La Bretagne linguistique*, 10, p. 309-318.
- Calvet, Louis-Jean. 2002. *Le marché aux langues : Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Carbó, Carme, Joaquim Llisterri, María Jesús Machuca, Carme de la Mota, Montserrat Riera et Antonio Ríos. (2003) «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera». *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 17:161-180. [Réf. du 03/07/2005]. Disponible sur Internet: [http://liceu.uab.es/~carme/ELUA_2003.pdf]
- Carcedo, Diego. 1992. «La lengua española y los medios audiovisuales». In *Actas del Congreso de la Lengua Española* (Sevilla, 7 - 10 octobre 1992). Édition électronique de l'Instituto Cervantes. [Réf. du 28/02/2009]. Disponible sur Internet: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/comunicacion/mesaredon_carcedo.htm]
- Chomsky, Noam. 1979. *Language and Responsibility. Based on Conversation with Mitsou Ronat*. Sussex: The Harvester Press.

- Clyne, Michael. 1992. «Pluricentric languages – Introduction». In *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, sous la dir. de Michael Clyne, p. 1-9. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter.
- Coseriu, Eugenio. 1989. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Cuq, Jean-Pierre. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier, 128 p.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 152 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1987. *Les Méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, Jean.-Pierre. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Mc Graw-Hill Éditeurs.
- Díaz Salgado, Luis Carlos. 2000. «El problema de las normas: El caso andaluz». [Réf. du 10/03/2004]. Disponible sur Internet: [www.analitica.com/biblioteca/lcdiaz/normas.asp]
- England, John. 1998. «Varieties of Spanish and the teaching of the language in higher education». *Vida Hispánica. The journal for teachers and learners*, 18, p. 14-18.
- Eres Fernández, Isabel Gretel. 2001. «Las variantes del español en la nueva década: ¿Todavía un problema para el profesor?». In *Registros de la lengua y lenguajes específicos: Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes*. (São Paulo, le 15 septembre 2001), sous la dir. de Carmen Rojas Gordillo, p. 7-18. Brasilia: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Gadet, Françoise. 2003. *La variation sociale en français*. Gap: Ophrys, 135 p.
- García Folgado, María José. 2005. *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815)*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de publicaciones.
- Garrido, Cecilia. 2000. «Yo digo papa y tú patata: la enseñanza del español como lengua de comunicación global». In *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (I)*, sous la dir. de Mariano Franco, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas, et Francisco Ruiz, , pp. 317-322. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Gauty-Sinechal, Martine et Marc Vandercammen. 1998. *Études de marché. Méthodes et outils*. Bruxelles: De Boeck.
- Girard, Francine et Chantal Lyche. 2004. «Norme, variation et enseignement du FLE». Manuscrit non publié. Fonologi og muntlig fransk. Université d'Oslo. [Réf. du 20/02/2009]. Disponible sur Internet: [www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1103/h04/undervisningsmateriale/FRA1103-norme.html]
- Giroux, Sylvain. 1998. *Méthodologie des sciences humaines*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grande Alija, Francisco Javier. 2000. «La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?». In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 393-402. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Guitarte, Guillermo. 1983. «Para una periodización de la historia del español de América». In *Siete estudios sobre el español de América*. Mexico: UNAM, p. 167-182.
- Guitarte, Guillermo. 1991. «Del español de España al español de veinte naciones. La integración de América al concepto de lengua española». In *Actas del III Congreso Internacional de El español de América* (Valladolid, 3-9 juillet 1989), sous la dir. de César Hernández et Germán de Granda, p.65-85. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Henríquez Ureña, Pedro. 1921. «Observaciones sobre el español de América». *Revista de Filología Española*, VII, p. 357-390.
- Hernández Alonso, César. 2001. «¿Qué norma enseñar?». In *Unidad y diversidad del español: II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Valladolid, 16-19 octobre 2001). [Réf. du 20/07/2005]. Disponible sur Internet: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm]
- Hlady Rispal, Martine. 2002. *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Irala, Valesca Brasil. 2004. «A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço». *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, 2, p. 99-120.

- Joseph, John Earl. 1987. *Eloquence and Power. The Rise of Language Standards and Standard Languages*. London: Francis Pinter.
- Kloss, Heinz. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf (Allemagne): Schwann.
- Knetch, Pierre. 1997. «Langue standard». In *Sociolinguistique: concepts de base*. Sous la dir. de Marie-Louise Moreau. Sprimont (Belgique): Mardaga, p. 194-195.
- Kovacci, Ofelia. 2000. «Desafíos actuales y responsabilidades de los hablantes en español». In *Unidad en la diversidad*. 28/06/00.). [Réf. du 19/02/2004]. Disponible sur Internet: [www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/opinion_280600.htm]
- Kulikowski, María Zulma. 2001. « ¿Qué español enseñar?: La heterogeneidad de la lengua española». In *Registros de la lengua y lenguajes específicos: Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes* (São Paulo, le 15 septembre 2001), sous la dir. de Carmen Rojas Gordillo, p. 21-23. Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Lafontaine, Dominique. 1995. *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles: Mardaga.
- Lafontaine, Dominique. 1997. «Attitudes linguistiques». In *Sociolinguistique. Concepts de base*, sous la dir. de Marie-Louise Moreau. Sprimont: Mardaga, p. 56-60.
- Laperrière, Anne. 1997. «Les critères de scientificité des méthodes qualitatives». In *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, éd. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p. 365-89. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- L'Écuyer, René. 1987. «L'analyse de contenu: notion et étapes». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p.49-65. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1990. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Agence d'ARC.
- Liceras, Juana M., Alicia Carballo et Sonja Droege. 1994. «El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera». *Revista de Filología Románica*, 11/12, p. 291-308.

- Lope Blanch, Juan Manuel. 1997. *La lengua española y sus problemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lope Blanch, Juan Manuel. 2001. «La norma lingüística hispánica». In *Unidad y diversidad del español: II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Valladolid, 16-19 octubre 2001). [Réf. du 13/02/04]. Disponible sur Internet: [http://cvc.cervantes.es/obrefcongreso/s/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/l_la_norma_hispanica/lope_j.hm]
- López García, Ángel. 2006. «La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo». In *Enciclopedia del español en el mundo*, sous la dir. de José María Martínez, p. 471- 475. Barcelona: Círculo de Lectores y Plaza Janés.
- Ludwig, Ralph. 1996. «Francophonie et Hispanophonie: Points de comparaison et hypothèses». In *Le Français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Tome 2, sous la dir. de Didier de Robillard et Michel Beniamino, p. 819-833. Paris: Champion.
- Mace, Gordon et François Pétry. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mackey, Alison et Susan M. Gass. 2005. *Second language research. Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey et Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martel, Pierre, et Hélène Cajolet-Laganière. 1996. *Le français québécois: usages, standard et aménagement*. Sainte-Foy: Iqrc, Presses de l'Université Laval.
- Martín Zorraquino, M. Antonia. 2000. «Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de E/LE». In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 7-11. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Mendizábal, Nieves. 1997. «¿Qué lengua enseñar? La norma estándar en la enseñanza del español como L2». *Frecuencia-L*, 5, p.50-52.
- Mendonça de Lima, Lucielena. 1998. «¿Qué español enseñar en Brasil? ¿El del Norte (España) o el del Sur (Latinoamérica)?». In *El Discurso Artístico Norte y Sur: Eurocentrismos y Transculturalismos*. Tome 2, sous la dir. de Caramés Lage et al., p. 511-545. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

- Mendonça, Cleidimar Aparecida, et Lucielena Mendonça de Lima. 2001. «La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos». In *Hispanismo 2000*. T. 1, sous la dir. de André Luiz G. Trouche et Livia de Freitas Reis, p. 106-116. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte /Associação Brasileira de Hispanistas.
- Mendonça, Cleidimar Aparecida, et Lucielena Mendonça de Lima. 2002. «El tratamiento de los americanismos en los manuales de E/LE». In *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español* (Fortaleza, 1 août 2001- 1septembre 2001), sous la dir. de Jesús Ignacio Martín Cordero, p. 183-189. Brasília: Consejería de Educación. Embaxada da Espanha.
- Mendonça e Silva, Cleidimar Aparecida, et Lucielena Mendonça de Lima. 2002. «La competencia sociolingüística relacionada con los americanismos: análisis de manuales de E/Le». In *II Congreso Brasileño de Hispanistas* (São Paulo, 08-11 octubre 2002). [Réf. du 13/02/2004]. Disponible sur Internet : [www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100015&script=sci_arttext]
- Mendonça e Silva, Cleidimar Aparecida, et Lucielena Mendonça de Lima. 2003. «Cómo presentar los americanismos de forma comunicativa y lúdica». In *El componente lúdico en la clase de E/LE: Actas del X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes* (São Paulo, le 14 septembre 2002), sous la dir. de Carmen Rojas Gordillo, p. 173- 180. Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Miguel García, Jesús Ángel. 2006. «El español en Canadá» In *Enciclopedia del español en el mundo*, sous la dir. de José María Martínez, p. 188-192. Barcelona: Círculo de Lectores y Plaza Janés.
- Miles, Matthew B. et Huberman, Michael. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Moreau, Marie-Louise. 1997. «Variation». In *Sociolinguistique. Concepts de base*, sous la dir. de Marie-Louise Moreau. Sprimont: Mardaga, p. 283-284.
- Moreno de Alba, José G. 2001. *El español en América*, 3 éd. México: Fondo de Cultura Económica, 334 p.
- Moreno Fernández, Francisco. 1992. «Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española». *Revista de Filología Española*, LXXLL, p. 345-359.
- Moreno Fernández, Francisco. (dir. publ.). 1993. *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- Moreno Fernández, Francisco. 1997. «¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE». *Cuadernos Cervantes*, 14, mayo-junio, p.7-15.
- Moreno Fernández, Francisco. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 95 p.
- Moreno Fernández, Francisco. 2001. «Prototipos y prestigio en los modelos de español». *Carabela*, 50, p. 5-20.
- Moreno Fernández, Francisco. 2004. «El modelo de la lengua y la variación lingüística». In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, sous la dir. de Jesús Sánchez Lobato et Isabel Santos Gargallo, p. 737-752. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Moreno Fernández, Francisco. 2006. «Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo». In *X Aniversario del Máster de Enseñanza de Español para Extranjeros*, sous la dir. de A. M. Cestero, p. 75-94. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Moreno García, Concha. 2000. «Normas para ser ric@ y seguir comunicándose». In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 septembre 2000), sous la dir. de María Antonia Martín Zorraquino et Cristina Díez Pelegrín, p. 527-539. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Narbona Jiménez, Antonio. 2001. «Movimientos centrífugos y centrípetos en la(s) norma(s) del español». In *Unidad y diversidad del español: II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Valladolid, 16-19 octobre 2001). [Réf. du 15/05/2005]. Disponible sur Internet: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/I_la_norma_hispanica/narbona_a.htm]
- Neveu, Franck. 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand-Colin.
- Olivera Souza, Jair de. 2003. «La norma ideal genérica, base para la enseñanza del español». In *Unidad en la diversidad*. 26/11/03. [Réf. du 19/02/2004]. Disponible sur Internet: [www.unidadenla diversidad.com/opinion/opinion_ant/2003/opinion_261103.htm]
- Paillé, Pierre. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée». *Cahiers de recherche sociologique*: 23, p. 147-81.
- Palacios, Azucena. 1998. «Norma lingüística y variación en la lengua española». *Frecuencia-L*, 7, p. 64-67.

- Parga Suárez, José Luis. 2001. «Acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera en la clase de infantil III (6 años de edad)». In *Registros de la lengua y lenguajes específicos: Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes* (São Paulo, le 15 septembre 2001), sous la dir. de Carmen Rojas Gordillo, p. 146- 151. Brasilia: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Patton, Michael Quinn. 1980. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Penny, Ralph. 2000. *Variation and Change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perednik, Jorge. 2002. «Sarmiento y su reforma ortográfica». *Ciberletras*, 6, Enero. [Réf. du 15/03/2004]. Disponible sur Internet: [www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v06/perednik.html]
- Perron, Denise. 1996. *Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. Expérience d'enseignement en langue étrangère*. 2 t. Québec: Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique.
- Pöll, Bernhard. 2001. «Essai de standardologie comparée: Quelques éléments pour une comparaison de l'espagnol et du portugais européens et américains». *Revue belge de philologie et d'histoire*, 79 / 3, p. 907-930.
- Pöll, Bernhard. 2005. *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Pourtois, Jean-Pierre et Huguette Desmet. 1997. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: P. Mardaga.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec 2005-2008*. Québec: Gouvernement du Québec. [Réf. du 01/03/2009]. Disponible sur internet : [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/PlanStrat05-08_.pdf]
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Español tercera lengua. Programme de formation de l'école québécoise secondaire. 2^e cycle. Domaine des langues. Área de Idiomas*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Quecedo-Lecanda, Rosario et Carlos Castaño-Garrido. 2003. «Introducción a la metodología de la investigación cualitativa». *Revista de Psicodidáctica*, 14, p. 5-40. [Réf. du 14/03/2009]. Disponible sur Internet: [<http://alweb.ehu.es/revista-psicodidactica/historico/2002/20021401.pdf>]

- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2005. «Papel del español americano en la enseñanza del ELE». In *El español, lengua del futuro: Actas del I Congreso de FLAPE* (Toledo, 20 - 23 mars 2005), sous la dir. de José María Izquierdo, Olga Juan Lázaro et al. [Réf. du 04/05/2007]. Disponible sur Internet : [<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiapc/quesada.pdf>]
- Real Academia de la Lengua. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Rebourcet, Séverine. 2008. «Le français standard et la norme: l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française». *Communications, lettres et sciences du langage*, vol. 2, no 1 (printemps), p. 107- 118.
- Romero Gualda, María Victoria. 2000. «El profesor de E/LE, "hablante de calidad" para el nuevo milenio». In *Siglo XXI y el mundo de habla hispana*, Volumen Conmemorativo del XXXV Aniversario de la fundación del Departamento de Estudios Hispánicos, Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Japón, p. 79-93.
- Rosenblat, Ángel. 1962. *El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación*. Caracas: Instituto de Filología Andrés Bello.
- Saralegui, Carmen. 1997. *El español americano: teoría y textos*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Saralegui, Carmen, et Carmen Blanco. 2001. «El español de América en el marco de los modelos de uso de la lengua española». *Carabela*, 50, p. 21-38.
- Scotti-Rosin, Michael. 1983. «El español fuera de España als didaktisches Problem». *Neusprachliche Mitteilungen*, 36, p. 153-158.
- Sedano, Mercedes. 2001. «Normas regionales y socioculturales en el español de Venezuela». In *Unidad y diversidad del español: II Congreso Internacional de la Lengua Española* (Valladolid, 16-19 octubre 2001). [Réf. du 04/06/2008]. Disponible sur Internet: [http://cv.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_español/1_la_norma_hispanica/sedano_m.htm]
- Strauss, Anselm et Juliet Corbin. 2004. *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg (Suisse): Academic Press Fribourg.
- Subdirección General de Cooperación Internacional. 2005. *El mundo estudia español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. [Réf. du 15/07/2008]. Disponible sur Internet: [www.educacion.es/redele/biblioteca2005/elmundo/Canada.pdf].

- Tejera, María Josefina. 2001. «Influencia de la tercera norma en el español de Venezuela». *BitBiblioteca. Biblioteca electrónica*. [Réf. du 12/04/2005]. Disponible sur Internet: [www.analitica.com/bitbiblioteca/mjtejera/tercera_norma.asp].
- Thompson, Robert W. 1992. «Spanish as a pluricentric language». In *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, sous la dir. de Michael Clyne, p. 45-70. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Torreblanca, Máximo. 1997. «El español hablado en el Suroeste de los Estados Unidos y las normas lingüísticas españolas». In *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*, sous la dir. de M. Cecilia Colombi et Francisco X. Alarcón, p. 133-139. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Torrejón, Alfredo. 1989. «Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile». *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 44, p. 534-557.
- Torrent-Lenzen, Aina. 2006. *Unidad y pluricentrismo en la comunidad hispanohablante: cultivo y mantenimiento de una norma panhispánica unificada*. Titz (Allemagne): Lenzen.
- Traverso, Véronique. 1996. *La conversation familière*. Lyon : PUL.
- Valin, Roch. 1983. «Réflexions sur la norme». In *La norme linguistique*, sous la dir. d'Édith Bédard et Jacques Maurais, p. 789-795. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- Vila, Rosa. 1988. «Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Cable*, 2, p. 53-57.
- Vivanco Torres, Hiram. 2007. «Enseñanza del español como lengua extranjera». In *La enseñanza del español como lengua extranjera y su certificación: IV Congreso Internacional de la Lengua Española* (Cartagena, Colombie). [Réf. du 20/07/2008]. En ligne: [http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/vivanco_hiram.htm]
- Wagner, Claudio. 2001. «La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua». *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 24-25, p. 71-81. [Réf. du 16/10/2008]. En ligne: [www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=149]
- Wojski, Zymunt. 1992. «Utilización de las distintas variantes dialectales (fonéticas, gramaticales, léxicas) en la enseñanza del español». *Clave. Revista especializada de la Asociación venezolana para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 2 (juillet), p. 11-16.