

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE CONTENU CULTUREL DANS QUATRE MANUELS
D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE UTILISÉS PAR DES ADULTES:
UN APERÇU ÉQUILIBRÉ DU MONDE HISPANOPHONE ?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
(DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR

ARANZAZU TOQUERO ALVAREZ

AVRIL 2010

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 no 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.»

À Aita

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, merci à monsieur Pupier, mon directeur de recherche, pour sa disponibilité, sa patience infinie, ses corrections exhaustives, ses conseils et ses blagues. Toujours encourageant, savant et constructif, il m'a attendue... longtemps. Avec un autre directeur, j'aurais probablement lâché en cours de route. Merci aussi à mes lectrices, madame Boutin et madame Vaillancourt, de prendre de leur temps, déjà bien rempli, pour lire ce mémoire.

Merci également à mes amis et camarades de classe Jaëlle, María, Nicolas et spécialement à Edith, qui a su m'aider à avancer dans mes réflexions en discutant avec moi, et quelque chose de plus difficile encore, en arrêtant d'en discuter quand il le fallait.

Je suis reconnaissante envers ma famille, en particulier envers mon père, qui m'a enseigné à cultiver la détermination. Il aurait certainement aimé voir que la leçon a été utile.

Finalement, merci à Marcel pour m'avoir aimée et soutenue inconditionnellement, pour sa bonne humeur quasi surhumaine, et pour avoir goûté à une quantité inimaginable de plats (desquels une bonne partie était des desserts) cuisinés de façon compulsive, en réaction au stress. Et pour me dire qu'ils étaient tous bons. Heureusement, son foie s'est avéré aussi solide que son cœur.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE	6
CHAPITRE II.....	9
CONTEXTE THÉORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	9
2.1 Les manuels.....	9
2.1.1 Définition du manuel	9
2.1.2 Manuels et culture	13
2.2 La culture.....	17
2.2.1 Définitions	18
2.2.2 Pourquoi enseigner la culture dans un cours de langue?	30
2.2.3 Quelle culture enseigner?	36
2.3 Les stéréotypes	43
2.4 L'ethnocentrisme.....	46
2.5 L'espagnol en Amérique et la norme	47
2.5.1 L'histoire de l'hispanisation de l'Amérique latine	48
2.5.2 La norme de l'espagnol	55

2.5.3 Espagnol d'Espagne et espagnol latino-américain : espagnol ou castillan?	61
2.6 L'impérialisme linguistique	63
2.7 Objectifs de cette recherche	71
2.8 Questions de recherche.....	71
CHAPITRE III	73
MÉTHODOLOGIE	73
3.1 Type de recherche	73
3.2 Sélection des manuels	73
3.2.1 Critères de sélection	74
3.2.2 Niveau des manuels	74
3.2.3 Quelques aspects généraux des manuels	75
3.3 Analyse du contenu culturel des manuels	76
3.3.1 Critères d'analyse du contenu culturel	76
3.3.2 Critères d'analyse de la diversité des pays latino-américains	78
3.3.3 Critères d'analyse des thèmes culturels	79
3.4 Comptage des références.....	83
3.5 Méthode de consultation	86
CHAPITRE IV	88
RÉSULTATS	88
4.1 Types de références culturelles dans chaque manuel.....	89
4.2 Types de références doubles.....	92
4.3 Classification des références latino-américaines par pays	94
4.4 Répartition thématique des références culturelles.....	96

CHAPITRE V	104
ANALYSE DES RÉSULTATS	104
5.1 Réponse à la question de recherche.....	104
5.2 Réponses aux sous-questions de recherche	105
5.2.1 Diversité régionale	105
5.2.2 Pays d'Amérique latine représentés	107
5.2.3 Thèmes présentés	108
5.3 Observations complémentaires.....	110
CONCLUSION	115
RÉFÉRENCES.....	118
Ouvrages, thèses, mémoires et articles théoriques.....	118
Manuels	135
APPENDICE A	136
RÉFÉRENCES CULTURELLES PAR MANUEL.....	136
APPENDICE B	169
RÉFÉRENCES CULTURELLES LATINO-AMÉRICAINES PAR PAYS.....	169

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1.1.....	89
Types de références culturelles dans <i>Español en marcha</i>	89
Tableau 4.1.2.....	90
Types de références culturelles dans <i>Sueña 2</i>	90
Tableau 4.1.3.....	91
Types de références culturelles dans <i>Español 2000</i>	91
Tableau 4.2.1.....	92
Classification des références doubles dans <i>Español en marcha</i>	92
Tableau 4.2.2.....	93
Classification des références doubles dans <i>Sueña 2</i>	93
Tableau 4.2.3.....	93
Classification des références doubles dans <i>Español 2000</i>	93
Tableau 4.3.1.....	94
Références latino-américaines par pays dans <i>Español en marcha</i>	94
Tableau 4.3.2.....	95
Références latino-américaines par pays dans <i>Sueña 2</i>	95
Tableau 4.3.3.....	95
Références latino-américaines par pays dans <i>Español 2000</i>	95
Tableau 4.4.1.....	96
Répartition thématique des références espagnoles dans <i>Español en marcha</i>	96
Tableau 4.4.2.....	97
Répartition thématique des références latino-américaines dans <i>Español en marcha</i>	97
Tableau 4.4.3.....	98
Répartition thématique des références doubles dans <i>Español en marcha</i>	98
Tableau 4.4.4.....	99

Répartition thématique des références espagnoles dans <i>Sueña 2</i>	99
Tableau 4.4.5.....	100
Répartition thématique des références latino-américaines dans <i>Sueña 2</i>	100
Tableau 4.4.6.....	101
Répartition thématique des références doubles dans <i>Sueña 2</i>	101
Tableau 4.4.7.....	102
Répartition thématique des références espagnoles dans <i>Español 2000</i>	102
Tableau 4.4.8.....	103
Répartition thématique des références latino-américaines dans <i>Español 2000</i>	103
Tableau 4.4.9.....	103
Répartition thématique des références doubles dans <i>Español 2000</i>	103

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour objectif principal de répondre à la question de recherche qui suit : les manuels d'espagnol langue étrangère (ELE) utilisés au Québec contiennent-ils plus de références culturelles espagnoles ou latino-américaines? Cette question a soulevé d'autres sous-questions de recherche : lorsque les manuels présentent les cultures espagnole et latino-américaine, les présentent-ils dans leur diversité? Lorsque les manuels présentent la culture latino-américaine, de quels pays de l'Amérique latine provient la culture présentée? Quels sont les thèmes qui apparaissent dans les volets culturels des manuels, et lesquels sont les plus traités? Pour répondre à ces questions, nous avons abordé des notions clés pour notre recherche, comme les manuels et la culture. Nous avons fait une recension des définitions de la culture dans la littérature, des raisons pour enseigner la culture dans le cadre du cours de langues étrangères et des écrits qui traitent le genre de culture à enseigner. Nous avons défini également les concepts de stéréotype, d'ethnocentrisme et d'impérialisme linguistique, et nous avons fait un survol de l'histoire de la norme de l'espagnol. Dans le but de répondre à nos questions de recherche, nous avons analysé quatre manuels d'ELE édités en Espagne et utilisés dans les cours de l'UQAM avec des apprenants adultes. Nous avons repéré et classifié les références culturelles contenues dans les manuels, en utilisant comme modèle la grille d'analyse mise au point par Ramirez et Hall (1990) et celle de Sercu (2000). Nos résultats montrent que les références culturelles espagnoles sont plus nombreuses que les références latino-américaines et que la diversité régionale est absente pour la plupart des deux types de références analysées. Nous avons aussi remarqué qu'à peine la moitié des pays de l'Amérique latine sont représentés dans les manuels étudiés, et que les thèmes les plus traités sont la géographie, la musique et la nourriture. D'après les observations effectuées lors de notre étude, nous avons tiré la conclusion que le contenu culturel des manuels d'espagnol présente beaucoup de carences pour ce qui est de la diversité et beaucoup de thèmes sont passés sous silence, et que c'est encore la tâche de l'enseignant de compenser ces manques.

Mots clés : espagnol, culture espagnole, culture latino-américaine, manuels, impérialisme linguistique.

INTRODUCTION

[...] La langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre. (Galisson, 1991)

Un membre du conseil scolaire de Géorgie, en conversation avec Genelle Morain, lui demande : « Pourquoi un étudiant qui ne quittera jamais Macon, Géorgie, devrait-il étudier une langue étrangère? » Le docteur Morain le regarde et répond, sans hésiter : « Voilà la raison pour laquelle il devrait étudier une autre langue. » (Omaggio, 1986¹)

Les moyens de communication tels qu'Internet, de plus en plus performants et accessibles, rendent plus petit le monde dans lequel nous vivons. Nous maintenons des dialogues en direct avec des interlocuteurs qui sont à l'autre bout de la planète; les nouvelles d'actualité des pays lointains nous parviennent de plus en plus vite; nous avons les médias étrangers à juste un clic de souris; les voyages en avion ne sont plus l'apanage des gens riches, et nos sociétés sont de plus en plus multiculturelles. Toutes ces raisons parmi d'autres font en sorte que l'apprentissage d'une deuxième langue est devenu une nécessité, en particulier dans des pays officiellement bilingues comme le Canada, et la connaissance d'une langue étrangère ou d'une troisième langue commence à devenir un atout important. Comprendre la façon dont d'autres gens vivent dans d'autres pays est plus important que jamais, dans ce monde où des systèmes de valeurs très différents entrent en conflit à cause de cette proximité que les migrations et les médias ont aidé à créer.

La mondialisation est une vraie force de changement qui est en train de restructurer notre identité culturelle, identité qui n'est plus basée uniquement sur notre nationalité ou notre situation géographique, mais aussi sur notre expérience de vie dans une société qui,

¹ Notre traduction. Toutes les citations et titres en français provenant de textes publiés à l'origine en anglais ou en espagnol (voir Références) contenues dans cette étude ont été traduites par l'auteure.

comme beaucoup d'autres sociétés industrialisées, a incorporé de nombreuses cultures. Il est donc important pour les enseignants de langues de repenser à la nature de la culture d'un point de vue pédagogique, et de réfléchir au contexte mondial et académique dans lesquels ils préparent leurs cours de langue.

Depuis la fin des années 1960, la question de la culture et son enseignement a été une des questions les plus saillantes dans le monde de la pédagogie des langues étrangères. L'idée de la culture comme une partie importante de l'enseignement d'une langue étrangère n'est plus remise en question (Alptekin, 1993, Byram, 1989, 1999, Byram et Grundy, 2003, Kramersch, 1996, 2002), car la langue est inséparable de la culture dans laquelle elle s'inscrit. Ce consensus centre le débat autour des questions suivantes : qu'est-ce que la culture? Quels aspects de la culture devraient faire partie du programme d'enseignement d'une langue étrangère? Comment ces aspects peuvent-ils être enseignés?

La pédagogie critique, représentée dans le domaine de la linguistique appliquée par des auteurs comme Phillipson et Pennycook, a essayé de fournir des réponses à ces questions, en encourageant un regard critique et évaluatif sur nos idées préconçues sur la culture et sa relation avec l'identité nationale, et sur les langues internationales avec un statut de *lingua franca*, en particulier l'anglais. Pour l'espagnol, dont l'importance démographique s'accroît au niveau mondial, ce domaine de recherche est d'autant plus pertinent.

L'espagnol a atteint de nos jours un rayonnement sans précédent dans son histoire. Selon les dernières données de l'Institut Cervantès et d'Ethnologue (1999), cette langue est la deuxième la plus parlée au monde en tant que langue maternelle, après le mandarin (Marmolinero, 2000), et la quatrième en tant que langue maternelle et langue seconde, suivant l'anglais et le hindi (Coyaud, 1990).

L'espagnol est aujourd'hui la langue officielle de 21 pays souverains, dont, à part l'Espagne et la Guinée équatoriale (où le français et le portugais sont aussi langues officielles), 19 se trouvent en Amérique latine : l'Argentine, la Bolivie, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, Cuba, l'Équateur, le Guatemala, le Honduras, le Mexique, le Nicaragua, le Panama, le Paraguay, le Pérou, Porto Rico, où elle partage son statut de langue officielle avec l'anglais, la République dominicaine, le Salvador, l'Uruguay, et le Venezuela. L'espagnol est parlé par plus de 440 millions de personnes, dont la majorité est constituée de locuteurs natifs

(l'espagnol est leur langue maternelle). Cette langue est en train de devenir une langue *de facto* aux États-Unis : vingt-huit millions de locuteurs ont l'espagnol comme langue maternelle aux États-Unis selon Ethnologue (2009), trente-quatre millions selon le Bureau national de recensement états-unien (2008), et ces données ne tiennent pas compte des très nombreux immigrants illégaux, dont une bonne partie est d'origine latino-américaine. Elle est très utilisée dans les États du sud du pays : l'Arizona, la Californie, la Floride, le Nouveau-Mexique et le Texas. De plus, la langue espagnole est une langue toujours en expansion, l'augmentation du nombre de locuteurs ayant été continuelle depuis la colonisation américaine, bien que la croissance démographique la plus importante ait eu lieu au cours du vingtième siècle. Géographiquement, l'espagnol est une langue compacte : la majorité des pays hispanophones sont des pays contigus, ce qui constitue un facteur de renforcement.

Avec l'augmentation du nombre d'hispanophones dans le monde, tant de ceux qui vivent immergés dans la culture hispanophone que de ceux qui vivent dans une autre culture, la langue espagnole suscite l'intérêt de plus en plus de personnes qui l'apprennent en tant que langue étrangère. La conséquence de cet intérêt est que l'espagnol, langue internationale, n'appartient pas à une seule culture, mais, comme le souligne McKay (2000), en faisant référence à l'anglais, il fournit une base pour créer une compréhension interculturelle dans un monde qui devient de plus en plus un village planétaire. En d'autres mots, l'espagnol représente beaucoup de cultures différentes, c'est une langue qui peut être utilisée par n'importe qui comme un moyen pour exprimer n'importe quel héritage culturel et n'importe quel système de valeurs.

Du nombre total de locuteurs de l'espagnol dans le monde (environ 440 millions), quarante-cinq millions (Institut national espagnol de statistique, 2009) habitent en Espagne. Cela veut dire que la grande majorité des hispanophones, presque 400 millions de locuteurs, sont latino-américains. La balance démographique penche ainsi du côté des Amériques. Étant donné l'importance de la population hispanophone de l'Amérique latine, sa diversité et sa richesse culturelles, la représentation de la culture des pays hispano-américains dans les manuels d'espagnol devrait être importante et authentique, ainsi que diversifiée.

Pourtant, les manuels utilisés pour l'enseignement de l'espagnol langue seconde ou étrangère au niveau international, sont majoritairement conçus en Espagne et publiés par des maisons d'édition espagnoles. La seule exception est celle des États-Unis, où une partie des manuels utilisés est créée au pays : ce sont des manuels faits par des Américains pour les Américains. En outre, l'industrie de l'édition littéraire est d'une grande importance en Espagne, qui est en tête de liste des pays hispanophones et le huitième pays au monde pour ce qui est du nombre de livres publiés (Jones, 1992). C'est dans ce contexte que se situe notre étude.

Nous avons remarqué au cours de notre pratique d'enseignement que, dans ces manuels espagnols à vocation internationale, la présence de la culture des pays hispanophones autres que l'Espagne se faisait rare, et quand elle existait, sa nature était plutôt anecdotique et la représentation qui s'offrait à l'apprenant était truffée de stéréotypes. L'hégémonie éditoriale et économique espagnole se fait sentir dans le matériel didactique, sa facture ethnocentrique en témoigne.

L'objet de cette étude, descriptive et exploratoire, est de vérifier d'une façon analytique si la culture de l'Amérique latine est représentée dans les manuels d'espagnol utilisés à l'UQÀM et également très utilisés au Québec (tous étant faits en Espagne) dans une proportion supérieure ou inférieure à la culture espagnole, et de déterminer si elle l'est d'une façon nuancée et diversifiée.

Pour y parvenir, nous commencerons par montrer les réflexions qui nous ont amenée à réaliser cette recherche. Après quoi, nous définirons les concepts clés dans notre étude, tels que les concepts de manuel et de culture, en accordant une attention toute particulière à ce dernier et aux études sur la question. Nous décrirons ensuite le contexte historique de la langue espagnole dès son origine en Espagne jusqu'à son arrivée aux Amériques, et nous introduirons l'idée d'impérialisme linguistique. Nous continuerons en présentant notre type de recherche et la méthode utilisée, ainsi que les manuels analysés. Nous expliquerons, entre autres, la démarche adoptée, le choix des manuels et la façon dont nous allons procéder à l'analyse des références culturelles qui s'y trouvent. Par la suite, nous exposerons les résultats

obtenus et notre interprétation, puis nous tenterons de répondre aux questions qui ont motivé cette recherche, pour terminer avec la conclusion et les réflexions que cette étude a suscitées, ainsi que des pistes pour des recherches plus approfondies dans ce domaine.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous développerons les réflexions qui ont été brièvement présentées dans l'introduction.

Le problème de la culture dans les cours et les manuels de langues étrangères est très complexe. Est-ce qu'elle doit être présente et, si oui, sous quelle forme? Selon les théories sur le traitement de l'information (Anderson, 1977), le cerveau acquiert et emmagasine l'information sous forme de structures appelées « schémas » ou « modèles mentaux du discours ». Nous construisons ces structures en comparant continuellement la réalité avec nos suppositions et nos anticipations. Ces schémas ou « structures de prévision » (Tannen 1979, thèse inédite citée dans Kramersch, 1987), qui fonctionnent comme un arrière-plan de connaissances sur lequel s'organise notre interprétation du discours, nous amènent à prédire certains aspects de ce discours. Notre culture influence de façon importante ces schémas. C'est la raison pour laquelle Kramersch affirme qu'apprendre à comprendre une culture ou des cultures étrangères veut dire abandonner nos modèles de réalité initiaux et construire de nouveaux modèles, ou « reconstruire la réalité » (Kramersch, 1987). Dewey (1897) a observé que la langue est souvent considérée par les pédagogues comme une simple expression de la pensée. La langue n'est pas seulement une matérialisation de notre pensée, elle est surtout un outil social, et, par conséquent, elle ne peut pas être séparée de la société qui l'utilise. Voici un des problèmes principaux que nous retrouvons dans l'enseignement d'une culture étrangère : malgré un intérêt croissant pour les ramifications culturelles de l'enseignement d'une langue étrangère, les enseignants sont souvent aveuglés par la forme de la langue,

corsetés dans un « puritanisme normatif » (Seelye, 1987, p. 16), et ils ne prêtent pas toute l'attention nécessaire au contenu culturel de leurs cours ni aux manuels utilisés.

Dans ce même sens, Alptekin (1993), dans son étude sur les éléments de la culture cible présents dans les matériels utilisés pour enseigner l'anglais langue étrangère, postule que « [...] la culture implique des connaissances acquises socialement ». D'après Alptekin, la culture constitue ce qu'il dénomme, suivant Widdowson (1990), les « connaissances schématiques » : les connaissances acquises par le biais de la socialisation. La culture agit comme un filtre à travers lequel nous percevons la réalité, interprétons l'information et définissons le monde. Elle joue conséquemment un rôle majeur dans le processus cognitif. C'est pour cette raison qu'il est important de réfléchir sérieusement sur le contenu culturel des cours de langue. Pour Alptekin (1993), parler du caractère indissociable de la langue et de la culture est une simplification excessive; il serait plus réaliste de parler d'une langue qui n'est pas liée intrinsèquement à une seule culture, comme dans le cas de l'anglais, qui a atteint un statut de *lingua franca*, ou de l'espagnol, langue internationale.

Dans l'introduction, nous avons mentionné le caractère international de la langue espagnole. McKay (2000, p. 7), dans son article sur les matériels culturels dans la classe d'anglais langue internationale, définit le concept de langue internationale comme « une langue qui n'appartient pas à une seule culture ». Elle mentionne aussi une des premières définitions du terme, proposée par Smith (1976) : « une langue internationale est une langue utilisée par des gens de pays différents pour communiquer entre eux ». Smith affirme que la propriété d'une langue internationale devient « dénationalisée ».

L'espagnol peut aussi être qualifié de langue internationale, mais, contrairement à l'anglais, qui est devenu une *lingua franca* à l'échelle planétaire, et qui est parlé par une énorme quantité de locuteurs non natifs, l'espagnol compte une vaste majorité de locuteurs natifs provenant de nations diverses où l'espagnol est la langue officielle. Sans compter les pays où l'espagnol n'est pas une langue officielle, mais où il est la langue maternelle d'une vaste population, comme la population hispanophone des États-Unis.

Widdowson (1994) a aussi traité la question de la propriété d'une langue internationale et ses réflexions peuvent être appliquées par extension à la langue espagnole : dire que l'espagnol est une langue internationale signifie qu'une seule nation ne peut pas se

l'approprier. Si un seul pays, tel que l'Espagne, s'attribue la pleine propriété et la sauvegarde de la langue et de sa culture, cela arrêterait son développement et lui enlèverait son statut de langue internationale. Notre intérêt pour cette problématique découle des difficultés pratiques retrouvées lors de notre travail pédagogique concernant la qualité et la diversité du contenu culturel, et les carences d'information sur la culture latino-américaine des manuels disponibles sur le marché.

En dernier lieu, nous rajouterons que le sujet de cette étude touche un domaine de plus en plus important dans la société de demain, soit la connaissance de la culture de l'autre, qui selon l'UNESCO est un des quatre piliers de l'éducation (Delors, 1996). Le pilier « Apprendre à vivre ensemble » vise à favoriser une culture de paix: « One of education's tasks is both to teach pupils and students about human diversity and to instil in them an awareness of the similarities and interdependence of all people.» (Delors, 1996b).

Dans le présent chapitre, nous avons tenté d'approfondir l'explication présentée lors de l'introduction des réflexions qui nous ont aidée à préciser l'objectif de cette recherche. Nous avons d'abord expliqué la nécessité de réfléchir au contenu culturel des manuels de langue étrangère et l'importance de la culture dans le cadre de l'apprentissage d'une langue. Par la suite, nous avons essayé d'illustrer en quoi consiste exactement le caractère international de la langue espagnole, et la raison pour laquelle il faut en tenir compte au moment d'enseigner la culture associée à cette langue et de créer du matériel pédagogique.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Au cours de ce chapitre, nous allons définir et développer les concepts les plus importants utilisés dans le cadre de notre étude. Nous définirons ce qu'est un manuel scolaire aux fins de cette recherche, nous y ferons également une mise au point sur les notions de stéréotype, d'ethnocentrisme et de culture, en insistant particulièrement sur ce dernier concept, notion-clé dans le cadre de notre recherche, au moyen d'un survol historique de ses diverses définitions. Après avoir proposé un tour d'horizon sur l'implantation de l'espagnol en Amérique et sur la notion d'impérialisme linguistique, qui peuvent être d'utilité pour expliquer certaines problématiques étudiées ici, nous présenterons finalement les objectifs de cette étude et nos questions de recherche.

2.1 Les manuels

Dans les manuels, la société s'est fait une beauté: les défauts, les imperfections, les dysfonctionnements s'estompent ou disparaissent. Ce maquillage, s'il présente la réalité sous un jour plus favorable, est révélateur des intentions de son auteur. (Choppin, 1992, p. 167)

2.1.1 Définition du manuel

Notre objet d'analyse se situe dans un cadre très précis, celui des manuels servant à l'enseignement de l'ELE. Il convient donc d'établir ce que nous entendons par « manuel » aux fins de cette étude. Étymologiquement, le mot « manuel » est né pour désigner un ouvrage d'un format assez réduit pour être tenu à la main. D'après Choppin (1992), les

définitions et acceptions du terme *manuel* ont accusé des fluctuations et des ajustements sémantiques, changements qui reflètent les usages des différentes époques, usages qui révèlent les points de vue sur les manuels, leur nature et leur utilité.

La définition de Puget (1963), distingue les livres scolaires des manuels, les livres scolaires étant des livres de référence tels que les dictionnaires ou les atlas : « Le manuel [...] est un livre qui expose les notions essentielles d'une discipline donnée, à un niveau donné. Il correspond à un cours, s'adresse à une classe. »

Le Littré (cité dans Choppin, 1992, p. 12), dans son édition de 1877, en donne la définition suivante : « Titre de certains livres ou abrégés qu'on doit toujours avoir, pour ainsi dire, à la main, et qui présentent l'essentiel des traités longs et étendus écrits sur la matière ».

Selon Choppin (1992, p. 12), les acceptions du terme *manuel* évoluent dans le temps. À l'arrivée du XX^e siècle, le milieu de l'éducation commence à favoriser l'usage du mot *manuel*.

D'abord associé à des qualificatifs ou des déterminants (manuels élémentaires, manuels d'enseignement, manuels scolaires), il est aujourd'hui employé isolément et *Le Petit Robert*, par exemple, le définit comme un « ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ». C'est l'appellation aujourd'hui la plus commune qui, bien qu'elle soit pour certains un peu restrictive et désuète, a fini par désigner, pour l'opinion publique, par synecdoque, l'ensemble des livres de classe.

Ce sens de recueil de règles ou de notions essentielles est donc celui qui a prévalu. Dans ce sens, Tochon (1992), affirme que le but du manuel n'est pas seulement de communiquer des nouvelles connaissances, mais aussi de faciliter leur assimilation en les reproduisant et en les réorganisant. Gérard et Roegiers (1993) insistent aussi sur la finalité utilitaire et pédagogique du manuel : « un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité ».

La définition extraite du cadre des dispositions de la loi française Lang dans laquelle sont considérés comme livres scolaires : « [...] les manuels, ainsi que les cahiers d'exercices et les travaux pratiques qui les complètent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement de quelque niveau qu'il soit et conçus pour répondre à un programme

préalablement défini [...] » (Décret n°85-862, du 8 août 1985, cité dans Choppin, 1992) n'est pas complètement d'accord avec celle de Stray (1993), qui préfère différencier le manuel scolaire du livre scolaire. Selon Stray, le manuel scolaire donne une version d'un domaine de la connaissance essentiellement orientée vers la pédagogie, tandis que la finalité du livre scolaire, utilisé pour favoriser l'apprentissage, n'est pas prioritairement éducative. Aux fins de notre étude, nous devons établir que les livres analysés sont des manuels scolaires, selon la définition de Stray.

Nous voulons toutefois compléter cette définition avec une définition plus récente, celle de Hatoss (aux fins de cette étude, nous avons considéré le terme *textbook* comme l'équivalent anglais de « manuel ») : « [...] Textbooks refer to commercially available books which are used in language teaching programs and are often designed for a wide range of clients. » (Hatoss, 2004)

Choppin (1992, p. 16) propose une définition des manuels par rapport à leurs fonctions : « [...] ils sont conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire ». L'auteur définit aussi le manuel en énumérant les différentes facettes qui constituent sa nature : il est d'abord un produit de consommation. Il est aussi « le support [...] du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations ».

Cette idée du manuel comme objet de consommation qui s'inscrit dans l'époque où il est produit, « [...] le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même » (Choppin, 1992), est renforcée par Choppin en affirmant que le manuel est tributaire de son temps et inséparable des méthodes d'enseignement qui lui sont contemporaines : « Dans la mesure où les autorités éducatives n'imposent pas une doctrine officielle, le paysage éditorial n'est pas uniforme : les manuels reflètent les traditions, les innovations, voire les utopies pédagogiques d'une époque. » (Choppin, 1992, p. 20).

Toujours selon Choppin, la logique économique inhérente aux manuels, dont le succès commercial réside dans la longévité, a pour corollaire un décalage entre la réalité sociale et l'image qui est présentée dans ces livres, car le manuel montre une tendance à figer la réalité

qu'il décrit. Les disciplines d'enseignement comme les langues étrangères, qui profitent énormément du développement des nouveaux moyens de communication (tels que l'Internet), mettent encore plus en évidence cet écart entre le savoir enseigné dans les manuels et le savoir d'actualité, surtout parce que les manuels ne sont pas toujours mis à jour lors de leur réédition.

Comme Apple (1992) et Choppin (1992) l'ont fait remarquer, le manuel scolaire est un instrument de pouvoir. L'une des sources de ce pouvoir est son contenu : la permanence du texte imprimé, qui peut constituer un désavantage par rapport à sa capacité de rester d'actualité, peut cependant devenir un atout, combiné avec sa grande diffusion : les deux lui confèrent une durabilité que n'a pas un cours oral. Le manuel peut être le véhicule d'une certaine orthodoxie politique, idéologique, scientifique, pédagogique, orthodoxie qui n'est pas circonscrite au territoire d'une seule nation. Dans le domaine international, les empires de l'édition contrôlent le marché pas uniquement dans leurs métropoles, mais aussi dans d'autres pays (Apple, 1992, p. 6). Une manifestation du pouvoir des manuels consiste en la façon dont ils abordent plusieurs domaines (politique, religieux, moral, économique et pédagogique) et les manuels en soi constituent un enjeu des politiques éducatives. « [...] Même si l'image qu'il renvoie est nécessairement schématique et parfois obsolète, le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société » (Choppin, 1992). Ce qui nous amène à un des principaux sujets de polémique en ce qui concerne les manuels scolaires : leur neutralité idéologique.

Edge (1987) corrobore l'idée voulant que même les activités des manuels utilisant l'approche communicative, manuels qui mettent l'accent sur la résolution de problèmes et les exercices pratiques, présentent des comportements et des contenus qui ne sont pas libres des valeurs culturelles.

Sur le sujet de la neutralité du contenu des manuels, Choppin (1992, p. 164) affirme :

Le manuel, pour des raisons strictement pédagogiques, présente nécessairement d'une réalité complexe une vision incomplète, réductrice, simplifiée. Il opère des choix dans le domaine des connaissances et n'en garde que les aspects essentiels. Cette tendance à

la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou par omission, est particulièrement sensible dans les ouvrages destinés aux élèves les plus jeunes.

Choppin (1992, p. 24) soutient à ce sujet que le manuel ne se réduit pas à une esquisse : les choix pratiqués dans la sélection de la langue, du style, des sujets et des textes, véhiculent des valeurs, « obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites ». Cette fonction idéologique et culturelle des manuels ne semble être prise en compte que lorsque le contenu d'un manuel transgresse le consensus social du moment, ou qu'il est devenu désuet (Apple, 1991). Choppin (1992, p. 199), fait remarquer les « témoignages nécessairement déformés » apportés par les manuels :

Les manuels, même si leur conception relève de l'initiative privée, présentent nécessairement de la réalité sociale une vision non seulement incomplète mais aussi infidèle. Les choix opérés, et donc les silences, résultent de l'intention pédagogique qui préside à la conception de ce type d'ouvrages. Au-delà des polémiques, c'est une certaine vision simplifiée sinon simpliste, souvent expurgée sinon idéalisée, que la société propose aux générations nouvelles. Le manuel fonctionne à la fois comme un filtre et comme un prisme : il révèle bien plus l'image que la société veut donner d'elle-même que son véritable visage.

C'est donc dans cette perspective du manuel comme un produit de son temps, avec ses carences et simplifications, et offrant le reflet d'une certaine réalité contemporaine, que nous voulons aborder l'analyse des références trouvées dans les manuels étudiés.

2.1.2 Manuels et culture

[...] le manuel est également, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture. (Choppin, 1992)

Alors que les manuels scolaires offrent traditionnellement un rapport indiscuté avec la vérité, on s'attachera à montrer en quoi ils renvoient une vision de l'autre très dépendante de leur contexte national. (Zarate, 1993)

La culture est omniprésente dans les manuels de langue. Elle imprègne l'écriture des textes du manuel, sans que les auteurs ou les usagers en prennent toujours conscience, puisqu'elle influence du choix des thèmes traités jusqu'à l'organisation rhétorique de ces textes, et ce, même dans les écrits dont la vocation n'est pas celle de fournir une information

culturelle. Selon Choppin (1992), la thématique est celle dans laquelle se reconnaissent les classes dominantes et sur laquelle elles cherchent à fonder l'identité culturelle nationale.

Les auteurs de manuels, comme tout le monde, pensent et composent leurs textes par l'intermédiaire de schémas inscrits dans leurs cultures spécifiques. Étant donné que les locuteurs natifs ont une légitimité apparente [...], la majorité des auteurs de manuels sont des locuteurs natifs qui, consciemment ou inconsciemment, transmettent des points de vue, des croyances, des attitudes, des valeurs et des sentiments propres à leurs sociétés [...]. (Alptekin, 1993, p. 138)

Choppin (1992), dans son ouvrage sur l'histoire et actualité des manuels scolaires, fait un bilan des domaines de recherche sur les manuels. Il affirme que « depuis les années soixante, la recherche sur les manuels a connu une véritable explosion quantitative ». Choppin, suivant la classification de Weinbrenner (1986), divise les recherches entre celles centrées sur le processus de conception de l'ouvrage et celles qui s'intéressent au manuel lui-même, soit comme véhicule de culture et d'idéologie, soit comme outil pédagogique. Une troisième voie de recherche est celle qui s'intéresse aux réactions des usagers des manuels.

D'après l'auteur, le contenu des livres scolaires a été plus étudié que la forme, et la perspective d'analyse est le plus souvent sociologique ou culturelle, avec une approche descriptive, empirique, privilégiant l'analyse du discours, bien que l'iconographie ou les aspects linguistiques du livre scolaire suscitent l'intérêt d'un nombre croissant d'études (Leclerc, 1997, Pitois, 1997, Miranda, 2003, parmi beaucoup d'autres). La tendance, avec des recherches comme celles qui sont centrées sur la représentation de *l'autre* (El-Hélou, 2006), est à chercher « les préjugés dont, de manière intentionnelle ou fonctionnelle, explicite ou implicite, les livres de classe peuvent être les vecteurs ».

Notre étude se situe dans le même contexte méthodologique que quelques recherches (Ramírez et Hall, 1990; Dechert et Kastner, 1989; Arizpe et Aguirre, 1987; Kramsch, 1987; Levno et Pfister, 1980) qui ont choisi d'examiner le contenu culturel du matériel pédagogique en analysant les manuels pour déterminer quelle sorte de culture y apparaît, dans quelle quantité et au moyen de quelles techniques elle est enseignée (Uber Grosse et Uber, 1992).

L'influence culturelle du manuel n'est pas négligeable. Joiner maintenait déjà en 1974 qu'en règle générale, les étudiants ne perdent pas de temps à investiguer quelles sont les attitudes par rapport à la culture cible de l'enseignant, et que l'enseignant et le manuel sont

les deux « porteurs de culture » les plus influents dans la salle de classe. Levno et Pfister (1980, p. 52) constatent aussi l'importance du manuel, le principal outil de la classe de langue étrangère : il est par conséquent essentiel qu'il représente la culture cible de façon adéquate.

De Méo (1982, p. 503), dans sa proposition pour analyser le contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde, explique les carences remarquées dans les manuels par Choppin (voir 2.1.1), en affirmant que les limites d'une discipline académique ne sont pas figées, mais qu'elles changent et évoluent avec le savoir et selon les besoins de la société. Celle-ci est la raison pour laquelle certains phénomènes sont inclus dans les manuels et d'autres en sont exclus à un moment donné. De Méo (1982, p. 505) affirme également que par son propre caractère de compendium qui intègre l'essentiel de la langue et de la culture, le manuel scolaire représente *la vérité* pour l'élève, surtout pour l'élève débutant, qui ne tend pas à le remettre en question. Le manuel se présente à l'élève avec un poids d'autorité duquel celui-ci est rarement conscient, et les auteurs jouent ainsi le rôle de médiateurs entre la culture et la langue enseignées d'une part et l'apprenant d'autre part. De Méo insiste sur le fait que les enseignants doivent en être conscients : « [...] nous ne subissons les choix des auteurs que dans la mesure où nous le voulons, ou bien que nous en sommes ignorants. Afin d'en être conscients, nous avons à réfléchir davantage à la manière dont un manuel peut communiquer des informations socioculturelles ».

Kramersch (1987) considère que sur le plan culturel, les manuels de langue fonctionnent dans un cadre très restreint et conventionnel : le contexte de l'instruction. Autant les apprenants que les enseignants ne s'attendent pas à ce que le manuel de langue leur ouvre les portes de la vision du monde des locuteurs natifs ou qu'il leur fasse remettre en question leur propre vision du monde. Ils s'attendent plutôt à un discours normatif : « Le défi d'enseigner une réalité étrangère au moyen d'une langue étrangère réside dans l'équilibre entre la sécurité qui apporte l'univocité des règles structurelles et l'insécurité résultant de la polysémie des concepts sous-jacents ». Kramersch (1987) qualifie les manuels de « médiateurs entre la culture native et la culture étrangère ». L'auteur soutient que les manuels font de la manipulation conceptuelle. Ils modélisent la façon de construire la réalité étrangère des apprenants, en leur faisant répéter, sans faire appel à leur sens critique, des énoncés présents

dans des activités communicatives comme s'ils étaient des vérités, ce qui a pour effet de brouiller la distance entre les opinions des étudiants et les faits objectifs. D'autre part, Kramsch ne croit pas viable la production de manuels avec des exercices exempts de tout contenu culturel, car cela séparerait les structures et le lexique de leur contexte culturel naturel. Elle propose une approche fonctionnelle/communicative implantée dans un contexte, toutefois ce contexte devrait être complété avec une plus grande diversité de perspectives culturelles.

Morain (1983, p. 407) se montre optimiste quant à l'évolution des manuels de langue. Tel que nous avons montré ci-dessus, au cours des deux dernières décennies, beaucoup d'auteurs tels que Joiner, Pfister et De Méo ont analysé le contenu culturel des manuels. Bien que ces analyses montrent que les manuels de langue ne sont pas une source d'information culturelle aussi complète que les éditeurs l'affirment, il y a eu une évolution très positive sur le plan iconographique. Les informations visuelles des manuels sont beaucoup plus nuancées aujourd'hui et elles offrent une image moins stéréotypée de la culture cible. Sur le plan du contenu, il y a encore du chemin à faire. Comme le souligne Joiner (1974), le manuel a un tel impact potentiel sur l'idée que l'étudiant va se former à propos de la culture cible, qu'il est très important que l'enseignant fasse son choix en considérant le contenu culturel « caché » des manuels, et pas juste les illustrations accrocheuses.

Choppin (1992, p. 204), moins optimiste que Morain, signale que les chercheurs ne visent pas tellement « à expurger les ouvrages existants des faits erronés ou falsifiés et des stéréotypes nationalistes qu'à participer [...] au changement des perceptions et des mentalités » ou « à promouvoir dans la production à venir des valeurs (ou des stéréotypes?) qui sont présentées comme universelles : la paix, les droits de l'homme, l'éducation sexuelle, le respect de l'environnement, la défense des minorités ethniques ou culturelles, l'égalité entre les sexes, etc. ». La recherche d'exactitude et de véracité ne serait pas encore une priorité dans le processus de production ni dans l'étude des manuels, selon l'auteur. Avec notre recherche, nous visons à aller plus loin que la simple rectitude politique : le fait d'examiner avec le plus d'objectivité possible la qualité des informations culturelles des manuels devrait

servir, sinon à produire des changements immédiats dans leur développement, du moins à rendre les enseignants plus conscients de leurs points forts et de leurs manques, et de combler ces derniers au besoin. Dans les pages qui suivent, nous allons aborder un autre concept très important dans le cadre de notre recherche, celui de la culture.

2.2 La culture

L'homme ne naît pas dans la nature, mais dans la culture. (Benveniste, 1966)

« The greatest distance between people is not space, but culture ». (Highwater, 1981)

Depuis plus de sept décennies, les chercheurs dans les champs de la sociolinguistique, de la pédagogie langagière et de l'anthropologie se sont appliqués à trouver une façon systématique d'analyser la culture, ou, plutôt, les cultures. Bien que les chercheurs soient assez unanimes pour conclure que l'enseignement de la culture cible était nécessaire pour un enseignement significatif des langues étrangères, cette unanimité n'a pas été étendue à la concrétisation de ce qui doit être enseigné, quand nous enseignons la culture. Les chercheurs en enseignement des langues secondes ou étrangères se sont intéressés à l'enseignement de la culture de façon croissante.

La recherche sur la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes ou étrangères a pris son essor depuis les années 1980. Dans la vague d'études sur la culture et sa relation avec la langue, l'analyse du contenu culturel des manuels s'est beaucoup développée récemment. Cette analyse utilise fréquemment les approches suivantes : l'approche qui étudie les effets de l'enseignement sur les perceptions des apprenants, comme l'étude de Sercu (2000) et la perspective interculturelle, qui analyse les difficultés d'utiliser des manuels inscrits dans une culture occidentale avec des apprenants appartenant à des cultures très éloignées, notamment les cultures orientales. L'acquisition de la culture est un terrain encore presque inexploité, peut-être parce que sa mesure présente des difficultés méthodologiques auxquelles les chercheurs n'ont pas encore trouvé une solution (Byram, 2004, p. 153).

2.2.1 Définitions

L'enseignement de la culture dans sa forme première, la civilisation, a commencé quand il a été constaté que la mise en situation et le contexte facilitaient l'acquisition des compétences grammaticales et lexicales. Des facteurs externes, comme l'apparition de la méthode audio-orale, méthode qui incluait des informations sur le contexte culturel et social, ont aussi influencé l'introduction de la dimension culturelle ou conscience culturelle (*cultural awareness*) dans l'enseignement des langues.

« [...] *cultural awareness* has unquestionably assumed a very important role in the teaching of foreign languages. » (Arizpe & Aguirre, 1987)

La dimension culturelle ou *cultural awareness*, terme très utilisé dans la littérature, englobe des phénomènes très divers, allant de la connaissance culturelle jusqu'à la sensibilité ou les attitudes envers la différence et les autres cultures. La dimension culturelle est un aspect de l'enseignement des langues très présent dans le travail de Michael Byram (Byram et Risager, 1999, Byram, 2003). Cette dimension fait référence à trois aspects reliés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères: le premier aspect est la composante pragmatique de la compétence communicative, cette connaissance culturelle qui permet à l'apprenant d'anticiper et de comprendre certains usages de la langue en contexte. Le deuxième aspect est la capacité du locuteur d'une langue étrangère à réfléchir sur sa propre culture et à faire une analyse contrastive qui mette en rapport sa culture de départ et la culture cible, et à devenir conscient des différences et des traits communs qui facilitent la communication ; en somme, à devenir un intermédiaire entre les deux, un « locuteur interculturel » (Byram et Zarate, 1997). Le troisième aspect est la capacité de l'enseignant de devenir lui-même un médiateur entre la culture de l'apprenant et la culture cible. Cette capacité devient particulièrement importante dans le cas des langues étrangères parlées dans plusieurs pays différents, telles que l'espagnol : l'enseignant doit alors stimuler l'apprenant pour qu'il explore la langue et la culture cible (ou les cultures cibles) de la façon la plus diversifié possible.

La variété et la quantité considérables de littérature sur le sujet prouvent que le concept de culture semble être spécialement ardu à définir. Les discussions au cours des deux

dernières décennies dans le domaine de la didactique des langues sur la nécessité d'enseigner ou pas la culture associée à la langue cible, la séparation ou l'interrelation entre langue et culture et l'analyse des cultures étrangères dans le but de les systématiser pour mieux les enseigner, semblent toutes prendre le même point de départ. Seelye (1987) résume ce laborieux chemin à sa façon, plutôt incisive :

La controverse autour de la définition de culture a abouti à un effort monumentalement inutile. Je ne connais pas de meilleure façon de s'assurer que rien de productif ne se passe dans un département que de commencer l'approche au sujet de la culture par une préoccupation théorique sur la définition du terme. Seelye (1987, p. 13)

Même si, en tant qu'enseignante, nous comprenons que Seelye estime plus profitable de passer à l'action, nous ne partageons pas son point de vue au sujet de l'utilité de la définition de la notion de culture ; pour être en mesure d'analyser le contenu culturel des manuels de langue, et d'amorcer une réflexion sur la qualité de ce contenu, il convient tout d'abord d'établir une définition de la culture. Il semble difficile de débattre de la façon d'enseigner la culture si nous peinons encore à délimiter l'objet de notre enseignement. Dans cette section, nous présenterons les principales définitions de culture trouvées dans la littérature, dans un ordre chronologique et selon l'école de pensée dans laquelle elles sont inscrites.

Au cours des années 1950 et 1960, les discussions académiques autour de la culture tournaient essentiellement sur la définition du terme. Les premiers efforts pour définir ce concept viennent de l'anthropologie. Les anthropologues se sont penchés sur la question pendant des décennies et ils ont eu beaucoup de mal à trouver un dénominateur commun qui englobe toutes les acceptions du mot, acceptions très nombreuses, tenant compte de tous les aspects de la vie humaine qui sont englobés par le concept de « culture ». Pour la majorité des enseignants, la culture a longtemps été synonyme de géographie, d'histoire, de littérature et des arts en général. Malheureusement, cette définition limitée n'aide pas à comprendre les différences de comportement entre les peuples. (Seelye, 1987, p. 14).

L'un des fondateurs de l'anthropologie, Edward B. Tylor, définit déjà en 1871 la culture comme « that complex whole which includes knowledge, beliefs, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society ».

Hall, dans son ouvrage *The Silent Language* (1959), mettait déjà l'emphase sur la grande et confuse variété de significations attribuées au mot « culture ». Dans cet ouvrage, il a fait une récapitulation des différentes définitions du concept de culture. Pour les anthropologues, ce concept a longtemps englobé le mode de vie d'un peuple, la somme de leurs codes appris de conduite, leurs attitudes et leurs possessions. La plupart définissent la culture comme ayant les caractéristiques suivantes : elle est acquise par l'éducation, donc elle n'est pas innée; elle constitue un système organisé; finalement, elle est partagée par l'ensemble des membres d'une société donnée. Néanmoins, selon Hall, la définition manque de spécificité même aujourd'hui. Les modèles théoriques sont souvent incomplets et trop abstraits. Pour l'auteur, la culture est plus qu'un ensemble de coutumes folkloriques qui peut être changé à volonté : elle est quelque chose de beaucoup plus intrinsèque. Les difficultés méthodologiques inhérentes à la recherche en culture, telles que le manque d'une information de base et la nécessité d'une cueillette de données consistante et vérifiable, ou l'impossibilité de reproduire exactement les conditions d'expérimentation, ont fait qu'il est vraiment difficile de concrétiser ce qui différencie une culture d'une autre.

L'enseignement d'une culture étrangère pose le problème, toujours selon Hall (1959), de ne pas pouvoir être accompli de la même façon que pour l'enseignement d'une langue, dans la mesure où la définition des unités constituantes de base de la culture, ou d'une théorie de la culture, n'ont vraiment pas été unanimes dans la littérature qui a traité la question. Toutefois, il paraît plausible que puisque la culture est acquise à travers l'éducation, nous devrions être en mesure de l'enseigner. Les efforts de Hall (1959, p. 61) se sont concentrés sur une systématisation des composantes de la culture qu'il a appelée « Primary Message Systems » (PMS), selon la sorte d'activité humaine à laquelle ils font référence : l'interaction, l'association, la subsistance, la bisexualité, la territorialité, la temporalité, l'apprentissage, le jeu, la défense et l'exploitation. Selon Hall, la culture est basée sur des activités biologiques, et elle ne peut pas être définie par un seul critère.

Hall conçoit la culture comme un « langage silencieux », « une forme de communication », comme une façon de renforcer sans mots ce que la langue, « le plus technique de nos systèmes de messages », ne peut exprimer. Il soutient que la culture fait

partie de ces aspects de la communication qui restent « en dehors de notre conscience », que nous ne devons jamais présupposer que nous sommes complètement conscients de ce que nous communiquons. Curieusement, la culture reste cachée beaucoup plus pour ceux qui lui appartiennent que pour les étrangers. Quatre décennies plus tard, Miquel (1999, p. 35) abonde dans ce sens en affirmant : « La culture est opaque. Elle est opaque pour ses membres, qui reconnaissent fondamentalement les phénomènes culturels qui leur sont les plus étrangers, mais pas ceux qui sont le plus intériorisés. » Hall tenait à démontrer que la culture constitue un système qui contrôle nos vies à un point tel qu'il passe inaperçu au quotidien. Pour l'auteur, la culture est le moule dans lequel nous sommes tous coulés, la partie du comportement humain que nous considérons comme allant de soi, à laquelle nous ne pensons pas parce qu'elle est considérée comme universelle ou faisant partie de notre idiosyncrasie.

L'anthropologue est convaincu qu'étudier une culture étrangère n'en apporte qu'une connaissance symbolique. Pour lui, la vraie raison d'étudier une autre culture est que cette étude nous permet de mieux connaître notre propre culture, une tâche déjà très ardue : « One of the most effective ways to learn about oneself is by taking seriously the cultures of others ». Byram (1989, p. 49) se montre d'accord avec Hall sur ce point, en affirmant que l'apprentissage des langues offre à chaque apprenant une perspective nouvelle sur la langue et la culture qui lui sont propres, perspective qui lui permet de prendre conscience de la nature profondément sociale de l'être humain, de relativiser et de contextualiser sa culture de départ par rapport à la culture cible.

Hall résume de cette façon les raisons pour apprendre la culture reliée à la langue étrangère: « The best reason for exposing oneself to foreign ways is to generate a sense of vitality and awareness- an interest in life which can come only when one lives through the shock of contrast and difference. » (Hall, 1959, p. 53)

Brooks (1964, p. 83) différencie les deux sens provenant de l'origine étymologique du mot « culture » : un premier sens terre-à-terre, biologique et scientifique, qui fait référence à la culture des plantes et à des éléments de la vie de la communauté qui sont appris et partagés, et un autre sens, celui-ci figuré, par extension, qui évoque le raffinement intellectuel

et qui est davantage relié aux manifestations artistiques. La deuxième acception est celle qui a été traditionnellement rattachée à l'enseignement des langues.

Williams (1965) classifie les définitions de culture dans trois catégories : la première, celle qui définit la culture comme un idéal auquel aspire l'homme, dans sa recherche universelle de perfection. La deuxième est la culture dans son sens documentaire : la culture comme l'ensemble des réalisations intellectuelles et artistiques, un ensemble qui sert de registre de la pensée et de l'expérience humaines. La troisième catégorie de définitions est la sociale : la culture comme mode de vie qui révèle les valeurs et les sens d'une société, tant dans ses arts et ses connaissances que dans ses institutions et ses comportements.

Le linguiste Émile Benveniste (1966) met en évidence le lien entre la langue et la culture, définissant cette dernière comme : « un ensemble de représentations extrêmement complexe, organisé par un code de relations et de valeurs [...], un univers de symboles intégré dans une structure spécifique, qui se manifeste et se transmet par le langage ».

Une définition très connue est celle de Lévi-Strauss, qui illustre la pensée anthropologique sur la culture :

[...] Toute culture peut-être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres [...]. (Lévi-Strauss, 1950, p. 19)

Emmanuel (1980, p. 61) affirme que la culture est « un concept politique qui joue un rôle dans la gestion de la société ». Il différencie trois dimensions comprises dans la notion de culture : la dimension humaniste, la dimension sociale et la dimension idéologique.

Comme le note Nemetz Robinson (1988, p. 7), la majorité des enseignants conviennent de considérer la culture comme un concept appris et partagé. Ce qui est moins clair est de déterminer en quoi consiste ce qui est partagé et acquis par l'apprentissage.

L'auteur présente les définitions de culture les plus communes parmi les enseignants, et il les classe en trois catégories : les définitions de culture comme un ensemble de comportements (la langue, les coutumes, la gastronomie...) et de produits culturels (la littérature et les arts, le folklore), donc celles qui définissent la culture comme un phénomène observable, et les définitions qui considèrent la culture comme un ensemble d'idées (les croyances, les valeurs), conséquemment comme un phénomène non observable. Nemetz Robinson (1988, p. 8) procède par la suite à un classement des définitions de culture selon leur base théorique.

Définitions béhavioristes :

Les définitions béhavioristes de la culture se concentrent sur les codes de conduite à l'intérieur d'un groupe social, codes qui facilitent l'adaptation à la vie dans une société donnée, pas sur les motivations derrière les comportements. Selon cette approche, la culture vient à consister en des coutumes ou des modes de vie, des patrons de comportement et des phénomènes observables. C'est cette école de pensée qui a recueilli des données et les a regroupées dans des thèmes qui décrivent une culture spécifique, comme Nostrand l'a fait dans son modèle.

Nostrand (1974) propose un modèle pour systématiser l'étude du contenu socioculturel, une organisation du comportement humain : « the Emergent Model ». Il se base sur le travail de la sociologie en adaptant le travail de Murdock (1982) et, toujours selon Nemetz Robinson (1988), sur des fondements béhavioristes. Nostrand réalise un inventaire des thèmes principaux de la culture étudiée (dans son cas, la culture française), thèmes qu'il sous-divise dans des sous-systèmes : la culture (incluant les composantes comme les valeurs, les traits de caractère, la façon de voir le monde) , la société (qui inclut des composantes telles que la famille, les institutions religieuses, politiques, économiques, éducatives, les médias...), l'écologie et la technologie (les ressources naturelles, la santé, l'aménagement du territoire, les transports...), et l'individu et les conflits.

Le modèle de Nostrand a servi de point de départ à de nombreuses recherches sur la culture dans l'enseignement des langues : Ladu (1968), Elliot (1975) et Carr (1980), Omaggio (1986) et Seelye (1987), parmi beaucoup d'autres.

Définitions fonctionnalistes :

Le fonctionnalisme s'occupe de la déduction des normes qui sous-tendent les comportements sociaux, ce qui est censé permettre d'anticiper les agissements des membres d'une société donnée et de les expliquer.

Définitions cognitives :

La culture comme vision du monde, c'est ce qui résume le mieux l'approche cognitive. Cette approche, qui voit la culture comme un ensemble de croyances et de valeurs, est relativement récente ; elle s'est manifestée simultanément sur le terrain de la linguistique, dans les travaux de Chomsky, et dans le domaine de l'anthropologie. Selon l'anthropologie cognitive, la culture n'est pas une manifestation extérieure ; elle est plutôt « un mécanisme interne pour l'organisation et l'interprétation des données » (Nemetz Robinson, 1988, p. 10), ce sont les archétypes que nous utilisons dans notre perception du monde et notre rapport avec lui. Ce mécanisme est partagé et négocié entre les gens appartenant à une même culture.

Goodenough (1964), qui appartient à cette école de l'anthropologie cognitive, propose une définition de la culture qui a été abondamment citée :

La culture d'une société consiste en tout ce qu'il faut savoir ou croire pour être en mesure de fonctionner d'une façon acceptable pour ses membres. La culture n'est pas un phénomène naturel; elle ne se compose pas de choses, de comportements des gens ou d'émotions. Elle est plutôt l'organisation de tout cela. Elle est la forme des choses que les gens ont en tête, leurs modèles pour percevoir, communiquer et les interpréter.

Dans ce sens, Abdallah-Preteille et Porcher (1996) affirment que la culture est « une manière d'organiser la réalité; chaque culture est une vision du monde qui se reflète dans la pensée, la façon de sentir et d'agir ». Miquel et Sans (1992) définissent également la culture

comme un agglomérat de croyances, une « adhésion affective » qui marque nos comportements en tant qu'individus appartenant à une société.

Définitions symboliques :

L'anthropologie symbolique considère la culture comme un système créatif de symboles et de significations, qui fait partie de la réalité sociale et qui dans ce sens forme le sentiment de communauté. Cette approche ne se concentre pas sur les manifestations extérieures ni sur les mécanismes internes d'organisation de la réalité : elle est plutôt le résultat du processus dialectique entre les deux.

Dans cette ligne de pensée, Geertz (1975) définit la culture en mettant l'accent sur sa nature systématique et héréditaire :

La culture est un modèle de sens incarnés par des symboles transmis historiquement, un système de concepts hérités, concepts qui s'expriment de façon symbolique et que les hommes utilisent pour communiquer, perpétuer et développer leurs attitudes et connaissances sur la vie.

Sánchez Lobato (1999, p. 7) déclare que la culture implique un processus d'interaction entre les personnes, elle implique aussi le partage de significations et de systèmes symboliques. Pour Sánchez Lobato, de même que pour Geertz, ce qui est culturel a un rapport avec les modèles, avec ce qui est appris, partagé et transmissible.

Byram (1989, p. 44) soutient que l'approche behavioriste de la culture peut être utile pour fixer des objectifs d'apprentissage en matière de comportements, mais l'approche symbolique, qu'il appelle « symboles et sens », a l'avantage d'être plus flexible. Aucune de ces conceptions de la culture n'est exclusive, et la tendance dans la littérature la plus récente est à les combiner.

Seelye (1987, p. 48), qui selon Nemetz Robinson (1988, p. 9) combine les notions de culture propres au behaviorisme et au fonctionnalisme, a peaufiné les objectifs de Nostrand et

a dressé une liste de sept objectifs de l'enseignement culturel : la compréhension du sens et de la fonction des comportements conditionnés culturellement, la compréhension de variables sociolinguistiques, la connaissance du comportement et des conventions d'usage dans des situations courantes, la connaissance des connotations culturelles du langage, l'évaluation des généralisations sur la société cible, la capacité de faire de la recherche sur une autre culture, et le développement d'une curiosité intellectuelle sur la culture cible. Tous ces objectifs visent à équiper l'apprenant pour qu'il soit en mesure de fonctionner dans la société de la langue cible et de communiquer avec ses locuteurs. Pour Seelye le plus important est de comprendre le comportement des membres de la culture cible.

Damen (1987, p. 88) essaie de contrer la résistance historique à la définition du terme « culture » en énumérant ses caractéristiques : la culture est apprise, donc, acquise; elle est universelle (elle est présente dans toutes les sociétés); elle agit comme un filtre des stimuli extérieurs; elle fournit des modèles, des valeurs et des croyances; ces modèles culturels et les cultures changent; langue et culture interagissent et elles sont étroitement reliées. Damen (1987, p. 89) examine aussi la culture « du point de vue social », en divisant les systèmes culturels dans des composantes individuelles. Elle indique que la liste exhaustive des composantes de la culture est très longue. Selon Damen, les principales variations de style de vie se trouvent dans les composantes suivantes : habillement, systèmes de récompenses et punitions, usage de l'espace et du temps, nourriture, médias et moyens de communication, famille, croyances et valeurs, éducation, économie, gouvernement, association et santé.

Wallace (1988) définit ce qu'il appelle les « compétences culturelles » comme « un ensemble très complexe de croyances, connaissances, sentiments, attitudes et comportements ». Selon Wallace, le manque de ces compétences entraîne des problèmes de compréhension.

L'Association américaine de professeurs de français a créé, en 1992 (cité dans Byram et Risager, 1999, p. 61), une commission sur la compétence culturelle, commission qui avait pour but d'établir une définition et une description des standards qui constituent la

compétence langagière. L'association a proposé un cadre de travail pour la compétence culturelle, cadre qui était divisé en deux sections : la compréhension de la culture au moyen de l'empathie et de la capacité d'observation et d'analyse, et la connaissance des sociétés qui partagent la même langue. La compétence culturelle a été définie dans ce cadre de travail comme comportant sept catégories : communication en contexte culturel, système de valeurs, modèles et conventions sociaux, institutions, géographie et environnement, histoire et arts et littérature.

Kramsch a dédié une partie importante de son travail à la recherche sur la culture et la langue (1993), et elle définit ainsi la culture : « a social construct, the product of self and others' "perceptions" ». Dans son écrit sur la composante culturelle dans l'enseignement des langues, Kramsch (1996, p. 85), présente deux définitions du concept de culture. La première, provenant du milieu des arts et lettres, est centrée sur la production matérielle : des objets d'art, des objets de la vie quotidienne. La seconde définition provient des sciences sociales, ce que Nostrand (1989) appelle « ground of meaning » : les attitudes et croyances, les façons de penser, les comportements et les souvenirs partagés par les membres d'une même communauté. D'autres sociologues ont formulé des définitions semblables de la culture, en mettant l'accent sur le partage des idéaux, des valeurs et des buts, et de ce qui est « correct » ou pas. Nous avons tous tendance à identifier la culture à travers notre propre façon de nous comporter, de parler et de voir le monde. Celle-ci est la raison pour laquelle Kramsch (1996, p. 86) affirme que la culture est arbitraire : « La culture est toujours reliée aux valeurs morales, les idées du bien et du mal, ce qui est correct et incorrect, beau et laid ».

Nostrand est loin d'être le seul auteur qui inventorie le contenu culturel des cours de langues dans des thèmes. Des recherches plus récentes utilisent encore ce système pour analyser la culture enseignée dans le cadre de l'enseignement des langues. Dans leur étude sur l'effet des changements géopolitiques dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères en Europe, Byram et Risager (1999, p. 93) questionnent des enseignants de langue étrangère sur les dix thèmes qu'ils considèrent les plus importants à inclure dans leurs cours. Les thèmes qui ont été les plus cités étaient : le système politique, l'histoire, la vie

quotidienne, le magasinage, la nourriture et la boisson, la culture juvénile, la littérature, l'éducation, la géographie et les régions, la vie de famille, le cinéma et les arts, les conditions de vie en société, les fêtes et coutumes, les relations ethniques et le racisme, le tourisme, les rôles des sexes, la religion et les traditions, le marché du travail, l'environnement et les stéréotypes.

Toujours dans la perspective d'essayer d'appréhender les composantes de la culture cible pour faciliter son enseignement, Adaskou, Britten et Fahsi (1990), de leur côté, ont décrit quatre dimensions de la culture : le sens esthétique, (la langue est associée aux arts), le sens sociologique (la langue s'associe aux mœurs et aux institutions d'un pays), le sens sémantique (le système conceptuel de la culture cible est exprimé par la langue) et le sens pragmatique (les normes culturelles influencent les usages de la langue en contexte, les actes de parole).

Byram (2004, p. 163) remarque aussi la difficulté de définir la culture en commentant la remarque de Sercu (2000) sur le manque d'études dans le terrain de l'acquisition interculturelle : cette remarque présuppose que l'acquisition de la culture peut être étudiée comme l'acquisition de la langue. Byram allègue que, dans le cas de la culture, déterminer « l'objet » à acquérir peut être difficile.

Contrairement à Nemetz Robinson (1988), Byram (2004, p. 150) classifie les différentes définitions de culture selon qu'elles sont formulées lors d'un travail de recherche (*research*), recherche avec une vocation exclusive de description et de compréhension, ce qui implique une évaluation de l'état de la question, un « c'est comme ça » (*what is*) ; ou lors d'un travail de *scholarship*, concept que Byram associe à la recherche orientée exclusivement vers « ce qui devrait être » (*what ought to be*). Certains chercheurs, comme Kramsch (1996) ou Zarate (1993), mentionnés précédemment, s'inscrivent dans ce dernier courant. Toutefois, il est difficile d'argumenter sur « ce qui devrait être », sans procéder à un état de la question au préalable. Pour Byram (2004), la distinction habituelle entre recherche quantitative et recherche qualitative n'est pas pertinente dans le domaine de la culture et de l'enseignement de langues.

Gohard-Radenkovic (2004) confronte les définitions traditionnelles et relève le fait que les termes « civilisation » et « culture » ont été interchangeable jusqu'à récemment. Cette interchangeabilité est manifeste dans la définition de Galisson et Coste (1976) qui définissent la culture comme un synonyme de civilisation. Gohard-Radenkovic se prononce finalement pour le terme « culture » : « [...] Le terme de « culture » nous paraît préférable à celui de « civilisation », car il écarte d'avance toute définition qui traduirait une attitude ethnocentrique et sociocentrique, au caractère réducteur et non généralisable. » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 108). L'auteure propose une acception à la fois ethnologique et sociologique de la notion de culture, celle de l'*Encyclopédie du monde actuel* : « On peut définir la culture comme l'ensemble des pratiques et comportements sociaux qui sont inventés et transmis dans le groupe : la langue, les rites et les cultes, la tradition mythologique, mais aussi les vêtements, l'habitat et l'artisanat en constituent les éléments essentiels. » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 109).

En dernière analyse, pour pouvoir aborder de façon complète la question de la culture dans l'enseignement des langues, il est nécessaire de définir également des concepts comme l'interculturalisme et le biculturalisme, questions qui ont été très étudiées au cours de la dernière décennie, surtout par Byram. Byram (1998) fait une distinction claire entre connaître une culture et l'intérioriser, de la même façon que Kramsch (1993) soutient que l'acquisition de la compétence culturelle n'implique pas une obligation d'adopter les conventions de la culture cible. Byram définit le biculturalisme comme l'identification d'un individu aux valeurs, aux croyances et aux pratiques d'une autre culture, différente de sa culture maternelle. Par ailleurs, l'interculturalisme présuppose la connaissance d'une autre culture, mais pas son acceptation.

Nous n'avons pas approfondi ces questions dans notre étude, car dans le cadre de la classe d'ELE, l'interculturalisme est souvent l'objectif recherché, puisque les apprenants visent essentiellement l'efficacité dans la communication, et dans la majorité des cas, ils ne seront pas confrontés à une immersion dans la culture cible à long terme. Tel qu'exprimé par Paulston (1992), « il est possible de devenir bilingue sans devenir biculturel, tandis que le contraire ne l'est pas. »

Beaucoup des définitions de la culture citées se recourent et proposent une conception de la culture qui résulte d'une combinaison de plusieurs écoles de pensée. Comme le souligne Damen (1987, p. 81), les différentes théories et définitions de la culture ne sont pas, dans leur majorité, exclusives; elles additionnent quelque chose de nouveau aux définitions préexistantes, avec la constatation progressive des théoriciens qu'il est difficile de trouver des façons simples de définir « le principal mécanisme d'adaptation et d'évolution de l'humanité : la culture ».

2.2.2 Pourquoi enseigner la culture dans un cours de langue?

[...] S'il ne fait de doute pour personne aujourd'hui qu'on ne saurait priver la langue de sa culture –elle en est trop imprégnée-, on continue cependant à séparer leur enseignement, à faire comme si elles étaient effectivement dissociables. (Galisson, 1991)

Nemetz Robinson (1988) explique la séparation entre la culture et l'apprentissage des langues par la séparation méthodologique; les disciplines qui étudient la culture, comme l'anthropologie et l'ethnographie, centrent leurs champs d'intérêt sur ce qui est collectif et partagé, tandis que les chercheurs en éducation se concentrent sur l'individu. Byram (1989) semble d'accord avec Nemetz Robinson sur les raisons méthodologiques de la traditionnelle séparation pédagogique entre langue et culture, et affirme que la langue et ses variations régionales ou nationales sont un signe manifeste d'identité culturelle, signe de la même teneur que l'habillement ou l'architecture.

Pour Byram (1989, p. 57), l'enseignement de la culture a deux finalités qui sont interdépendantes : faciliter l'apprentissage de l'usage de la langue et aider les apprenants à saisir le concept de *cultural otherness*. D'après Byram (2004, p. 161), la question de l'indissolubilité entre langue et culture ne se pose plus : enseigner la langue, c'est enseigner la culture, même quand il s'agit d'une *lingua franca*. Avec les compétences linguistiques, les apprenants acquièrent des compétences interculturelles, car ils expérimentent une nouvelle perspective du monde, une nouvelle relativité morale. Byram (2004, p. 154) affirme que l'enseignement de la culture est *value-laden*, et que les enseignants et les chercheurs doivent

être conscients que les questions concernant les valeurs et l'idéologie sont inévitables dans ce domaine : « [...] it is inevitable that *culture* teaching is infused with values in ways which *language* teaching can avoid. »

Il passe en revue les différentes études sur le rôle du contexte et aussi l'approche ethnographique utilisée lors de l'enseignement et l'apprentissage de la culture, approche qui s'est imposée ces dernières années dans la branche sociolinguistique. Malinowski (1994) avait déjà affirmé que le sens d'une langue provient du contexte, de la participation active dans une situation significative.

Selon Brooks (1964, p. 84), la seule condition pour appartenir à une culture est d'être né au sein de cette culture et d'y rester pendant les vingt premières années de notre vie. Tous les individus qui ont grandi dans une culture déterminée ont intériorisé le système de valeurs transmis par cette culture. Brooks semble d'accord avec Hall (1959) sur l'aspect inconscient de cet apprentissage et de l'intégration des valeurs culturelles. Certaines manifestations culturelles que nous croyons universelles, telles que nos réactions face à la mort, la naissance, la maladie, ne le sont pas. Ce sont des patrons de comportement et de pensée créés par la culture à laquelle nous appartenons. Le langage est la manifestation la plus représentative d'une culture. Notre attribution du sens, la signification que nous attribuons aux mots, est un construit culturel. Pour cette raison, Brooks (1964, p. 85) maintient que langue et culture ne peuvent pas être séparées : « [...] Il est mieux de voir les caractéristiques spéciales d'une langue comme des entités culturelles et de reconnaître que la langue participe à l'apprentissage et à l'usage de presque tous les autres éléments culturels. »

De nombreuses études défendent le caractère inséparable du tandem enseignement d'une langue étrangère – culture : Byram (1989), particulièrement, soutient que la langue ne peut pas être enseignée séparée de sa culture. « Si une telle chose se fait, ce serait nier le prétendu propos fondamental d'apprendre des langues, à savoir, donner aux apprenants l'occasion de se débrouiller d'une nouvelle façon dans une nouvelle réalité ».

Étant donné que lors de son usage la langue a une métafonction, qui fait toujours référence à des symboles et des phénomènes au-delà d'elle-même, qu'elle incarne les valeurs culturelles, Byram (1989, p. 41) affirme que la langue ne peut pas être utilisée sans être porteuse de sens référentiel, et ce, même dans l'environnement prétendument neutre de la classe de langues : « [...] la tendance à traiter la langue d'une manière indépendante de la culture à laquelle elle fait constamment référence ne peut pas être justifiée; elle ne tient pas compte de la nature de la langue. » L'auteur va jusqu'à dire qu'« apprendre la langue c'est apprendre la culture » (Byram, 1989, p. 42), car la négociation du sens culturel duquel la langue est porteuse est effectuée par la communauté. De plus, pour les apprenants d'une langue étrangère, le contact avec la culture cible est souvent limité à la classe de langue : voilà une bonne raison de ne pas séparer la langue cible de sa culture pour des raisons pédagogiques.

Dans un ouvrage sur la composante culturelle dans l'enseignement des langues, Kramsch (1996, p. 88), distingue historiquement trois sortes de liens entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture : les liens universaux, les liens nationaux et les liens locaux. Les liens universaux ne laissent pas de doute quant à la relation étroite entre langue et culture, une culture classique, universelle, dont l'acquisition se réalisait au travers de la littérature. La langue n'était qu'une clé d'accès aux chefs-d'œuvre de la littérature universelle. Les liens nationaux lient la langue à la culture littéraire nationale, et pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues, le monde de l'enseignement commence à faire la séparation entre langue et culture, ce qui donne lieu à la naissance des cours de civilisation. Ce n'est qu'à partir des années 1970, avec l'avènement de la méthode communicative, que la culture pragmatique du quotidien s'impose progressivement.

Le contexte de recherche actuel est dominé par deux concepts, desquels le premier a déjà été mentionné dans la sous-section précédente (voir 2.2.1) : l'interculturalisme et le multiculturalisme. L'approche interculturelle prône une relativisation et une mise en perspective de notre culture maternelle et de la culture cible; ce travail d'ethnologue faciliterait l'apprentissage d'une culture étrangère. Le multiculturalisme est un essai de lier

les efforts d'enseignement d'une langue seconde ou étrangère à une compréhension des « cultures étrangères nationales ».

Les phénomènes de l'interculturalisme et du multiculturalisme sont des sujets d'étude très populaires et ils ont inspiré de nombreuses recherches au cours de deux dernières décennies : Abdallah-Preteille (1986), Nemetz Robinson (1988), Byram (1997), Byram, Gribkova et Starkey (2002), Wandel (2002), Alptekin (2002), Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz (2004), parmi beaucoup d'autres. Même si notre étude ne concerne pas ces deux questions, leur place croissante dans les centres d'intérêt des chercheurs en enseignement des langues et leur relation directe avec l'enseignement de la culture nous obligent à les mentionner.

Selon Uber Grosse et Uber (1991, p. 250), l'interdépendance de la langue cible et de sa culture est une idée largement acceptée dans le monde de l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, la sociolinguistique préconise le rapprochement des apprenants aux façons de vivre de la culture cible pour favoriser l'acquisition d'une compétence communicative efficace. Les enseignants et les apprenants d'une langue étrangère, surtout ceux qui sont qualifiés de « monoculturels », doivent faire preuve de « flexibilité et de tolérance de l'ambiguïté » et « développer des habiletés interculturelles » (Morain, 1979). Uber et Grosse affirment la nécessité de faire une place à la culture dans les cours de français comme langue des affaires :

« Only when culture becomes an integral part of classroom instruction in the business language AND traditional language classroom will our students have a chance to develop the cross-cultural and linguistic understanding they need to become competent speakers of Spanish ». (Uber Grosse et Uber, 1992)

Même dans un contexte comme celui des affaires, il est important de connaître les façons de vivre des gens de la culture cible, et d'expérimenter leur façon de voir le monde.

Edward Sapir considère aussi que la langue est un aspect de la culture, et il avait déjà affirmé que « [...] de tous les aspects de la culture, la langue est le premier à avoir atteint une

forme très développée et sa perfection fondamentale est un préalable au développement de la culture dans son ensemble » (Sapir, 1956, p. 1). Kramsch (1987) se montre du même avis : « [...] La culture est soigneusement tissée dans chaque aspect du processus d'apprentissage de la langue. Les auteurs semblent conscients de ce que la culture n'est pas juste une cinquième compétence, elle constitue le modèle à l'intérieur duquel se développe la compétence linguistique ». Dans un autre ouvrage écrit plus tard, Kramsch (1996, p. 87), nous rappelle qu'une des manifestations les plus importantes de la culture a lieu par l'intermédiaire de la langue, qui lui sert de médiatrice, d'instrument d'interprétation et de transmission. Puisque la culture est une porte d'entrée –via la langue– dans une communauté de locuteurs, les enseignants de langue doivent lui prêter une attention toute particulière.

En outre, Damen (1987, p. 89) affirme que la langue et la culture interagissent et qu'elles sont étroitement reliées, car la culture est transmise majoritairement à travers la langue et la langue, à son tour, reflète les modèles culturels. Sánchez Lobato (1999, p. 7) reprend ce même argument en affirmant que « la langue est le miroir de la culture et des modes de vie de la collectivité qui la parle », elle fait partie du système culturel, elle acquiert son sens en faisant partie du système de connaissances partagées et transmises socialement, des comportements anticipés.

De surcroît, Coseriu (1986, p. 63) explique la relation entre langue et culture en affirmant que la langue elle-même est « une forme primaire et fondamentale de culture, et elle reflète la culture non linguistique », elle manifeste les connaissances, les idées et les croyances.

Sapir et Whorf (1956) ont témoigné des liens (très étroits, mais pas nécessairement de causalité) entre la culture et la forme linguistique, dans leur hypothèse de la relativité linguistique, selon laquelle il existe une relation entre les catégories du langage et les patrons culturels de la pensée et les significations, entre l'activité mentale et les formes et la langue dans laquelle cette activité est effectuée.

Une des raisons pour enseigner la culture dans le cadre du cours de langue étrangère, à part la revitalisation du curriculum, est de donner à l'enseignement de la « pertinence sociale » : « L'étude des langues étrangères est la clé pour comprendre un autre mode de vie en plus d'un moyen de terminer avec son propre esprit de clocher culturel » (Grittner, 1975, p. 230). Joiner (1974) propose l'enseignement de la culture comme une façon d'encourager les attitudes positives envers la différence :

« While selecting and creating culturally-sound texts and materials may not eradicate all stereotypes and usher in an unprecedented era of cultural understanding, we cannot afford to do less than give foreign language students an objective and accurate picture of the country whose language they are studying [...] to promote positive attitudes toward peoples and toward the languages they speak. » (Joiner, 1974)

Halliday (1978) définit la langue comme de la sémiotique sociale, elle joue un rôle principal dans la représentation de la réalité culturelle. En conséquence, il n'est que cohérent d'inclure la culture comme partie intégrante d'un cours de langues.

Levno et Pfister (1980, p. 47), dans leur étude sur la présentation de la culture de surface dans les manuels de français de première année d'université aux États-Unis, insistent sur l'importance de l'enseignement de la culture dans le cadre du cours de langues, et ils se montrent d'accord avec Hall (voir 2.2.1), en affirmant que l'apprentissage de la culture cible aide les étudiants à devenir plus conscients de leur propre identité culturelle, et que généralement ils sont très intéressés par la vie quotidienne dans les pays étrangers.

Lors de la recherche sur la pertinence d'enseigner la culture dans le cadre d'un cours de langue étrangère, toutes les voix ne sont pas favorables. Certains chercheurs expriment leurs inquiétudes face aux problèmes que cet enseignement peut soulever : Alptekin (1993) attire l'attention sur les difficultés que présente l'enseignement d'une langue étrangère rattachée à sa culture (la culture cible). L'apprenant d'une langue étrangère est obligé d'exprimer une culture dont il a à peine de l'expérience (Brumfit, 1980), il doit aussi développer une sorte de nouvelle identité dans une nouvelle réalité culturelle qui n'a rien à

voir avec son expérience quotidienne, ce qui peut entraîner des difficultés, voire des problèmes psychologiques dans des cas extrêmes.

À ces problèmes il faut aussi en ajouter un autre : le fait de considérer l'enseignement d'une langue étrangère comme étant indissoluble de la culture cible, identifie les locuteurs natifs de cette culture comme les seuls détenteurs du bon usage. Pourtant, Paikeday (1985) a démontré que cette notion qui fait du locuteur natif le seul arbitre et porteur du bon usage et de l'adéquation à la norme est trompeuse.

Pour terminer, Corbett (2003) croit que le résultat de l'enseignement de la culture dans les cours de langues sera une génération d'apprenants qui seront formés pour la « diplomatie interculturelle », une compétence qui leur permettra de faire face à la vie dans le monde multiculturel contemporain.

2.2.3 Quelle culture enseigner ?

Brooks (1964) a une façon humoristique de répondre à cette question, en expliquant que la culture dans la classe de langues : « [...] Must not only answer the question: "Where is the bookstore?" It must also answer the question: "Where is the bathroom?" ».

L'intérêt renouvelé pour l'enseignement de la culture, intégré à l'enseignement des langues, suscite un questionnement sur le genre de culture qui devrait être enseigné. S'agit-il d'une « culture avec un grand C », ou « culture savante » (Galisson, 1991), ou de la culture que Berrier (1992) appelle « culture avec un petit c »? D'ailleurs, Berrier semble persuadée que la culture introduite dans les manuels est majoritairement la culture avec « un petit c », ce que Galisson a dénommé « culture partagée », concept que nous préciserons un peu plus loin.

Comme l'a fait remarquer Morain (1983, p. 403), pendant très longtemps, la culture enseignée dans le cadre du cours de langue étrangère a été la culture reliée aux Beaux-Arts.

« Teachers have been slow to accept culture as a broadly defined concept. For much of the profession culture has been defined almost exclusively in terms of fine arts, geography, and history. This narrow definition of culture, unfortunately, does not fully prepare a student to understand the wide range of behaviour exhibited by our species. » (Murdock, 1982)

Dans les années 1960, la méthode audio-orale a introduit la culture dans son sens sociologique et anthropologique, cette culture qui porte son attention sur la vie quotidienne et les valeurs des gens ordinaires.

Nelson Brooks (1964) désigne la culture « classique », celle des Beaux-Arts et de l'histoire comme une « culture formelle », et utilise la dénomination « culture profonde » pour faire référence aux aspects sociologiques de la culture. Mais la terminologie qui s'est instaurée dans la littérature sur le sujet a été celle de la culture avec un « grand C », faisant allusion aux Beaux-Arts, et la culture avec un « petit c » pour faire référence à la culture sociologique. Brooks (1964, p. 95) mise sur l'enseignement de la culture quotidienne, le mode de vie de la culture cible, en affirmant qu'il n'y a pas de danger que la culture « avec un grand C », la culture du raffinement, soit négligée, étant donné, toujours selon l'auteur, la surreprésentation de cette culture patrimoniale dans les manuels de langues.

La volonté d'inclure la culture « avec un petit c » dans le curriculum de langues étrangères donne lieu à l'utilisation de nouvelles techniques d'enseignement. Morain (1983, p. 403) passe en revue ces techniques, qui vont des capsules culturelles et « agglomérats culturels » ou *culture clusters*, jusqu'aux minidrames (ou sketches), aux « micrologues » et aux *cultoons*. Malgré toute cette panoplie de techniques nouvelles, les capsules culturelles semblent encore jouir d'une grande popularité parmi les auteurs des manuels de langues. Cette technique des capsules devrait être soigneusement structurée ; dans le cas contraire, nous risquons de présenter juste des « petites miettes de culture » (Taylor et Sorenson, 1961).

Pour compenser les lacunes du contenu culturel des cours de langues, et pour aider à la compréhension dans un milieu d'enseignement multiculturel, Morain (1983, p. 407) propose de changer la formation des enseignants et d'inclure dans celle-ci des éléments des arts, de la sociolinguistique, du journalisme et du folklore, parmi d'autres.

Selon Miquel (1999, p. 34), le concept de culture s'est beaucoup nuancé ces dernières années : il a évolué de la culture élitiste ou légitime (la culture des arts, la littérature et le folklore) à une culture plus proche de ce qui sous-tend le comportement des locuteurs natifs, les présupposés qui interviennent dans tout acte de communication.

Gohard-Radenkovic (2004) se situe dans la même ligne de pensée, et affirme l'existence de deux catégories sociologiques de culture, catégories qui pourraient être associées aux deux cultures, la « culture avec un grand C » et la « culture avec un petit c ». Elle les appelle aussi les cultures distinctives et les cultures non distinctives. Les cultures distinctives ou cultures « avec un grand C », puisqu'elles sont des « microcultures partagées par de petits groupes d'individus ». Gohard-Radenkovic classe sous cette catégorie les cultures suivantes : la culture cultivée, ou culture savante, et la culture spécialisée ou professionnelle. Ces cultures distinctives seraient l'équivalent de la « culture savante », définie par Galisson (1991) comme la culture de la connaissance d'auteurs, de créateurs, de faits et de monuments historiques, légitimée par l'école et privilège d'une classe sociale minoritaire, d'une élite qui l'affiche pour se valoriser. L'auteur va jusqu'à qualifier la culture savante de « culture-ostentation ».

Les cultures non distinctives ou cultures « avec un petit c » sont les cultures partagées par le plus grand nombre, celles qui constituent « l'identité collective d'un peuple » (Gohard-Radenkovic, 2004). Cette auteure nomme les cultures patrimoniale et nationale, la culture de masse (médiatique et sportive) et la culture scolaire comme appartenant à cette catégorie. Galisson (1991) se prononce en faveur de l'enseignement de la « culture partagée », car c'est cette culture, partagée par les locuteurs natifs, qui fait souvent défaut aux étrangers qui veulent communiquer dans une langue qui n'est pas la leur. « La « culture partagée » selon Galisson, ne se réduit pas à un « patrimoine », substrat culturel unidimensionnel commun à une nation ou à une communauté. Selon lui, le processus est plus complexe [...] » (Gohard-Radenkovic, 2004). « Cette culture qui, même s'ils (les gens y appartenant) l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent. » (Galisson, 1991). La culture partagée est implicite, transversale, elle appartient à tous les locuteurs et elle n'est pas élitaire. Cette culture n'est

pas apprise à l'école, elle est acquise. Toutefois, Galisson fait une distinction entre la culture partagée et la culture populaire : la culture partagée n'est pas propre à une certaine classe sociale, elle n'est pas spécifique aux couches défavorisées de la population et elle est juste une partie de la culture de tous, alors que « La culture populaire est un tout pour ceux qui en disposent [...] ». (Galisson, 1991).

La culture « avec un petit c » a été souvent identifiée à la culture populaire, la culture du peuple ou patrimoniale. Selon Galisson (1991), il n'est pas possible d'inventorier les valeurs patrimoniales. Elles forment le substrat culturel unidimensionnel commun à une nation ou à une communauté, mais la culture partagée ne se limite pas à ce « patrimoine », comme le dit si bien Gohard-Radenkovic (2004). La culture patrimoniale est la base « doctrinaire » composée de préceptes et d'opinions qui rendent un peuple reconnaissable. Ces préceptes sont visibles dans la manière de vivre et de réagir, le comportement, les goûts et la vision du monde. « Elles forment à la fois un bien commun et un lieu commun » (Galisson, 1991). Elles s'incarnent prioritairement dans ce qui unit un peuple plutôt que dans ce qui différencie les individus appartenant à la communauté.

Cette même division de la culture en deux types, « avec un petit c » pour la culture du quotidien et « avec un grand C », la civilisation enseignée traditionnellement, est la façon de décrire les dimensions du phénomène culturel par des auteurs dont l'approche est basée sur les faits, comme Brooks (1964), déjà mentionné, Oswald (1970) et Chastain (1976). Cette approche utilise aussi la division de la culture dans des listes de segments ou de thèmes pour faciliter son enseignement. Cette approche a reçu de nombreuses critiques, comme celle de Kramsch (1993) par exemple; ces critiques allèguent que l'approche par thèmes mène à la transmission de stéréotypes. Hu et Gao (1997) proposent une adaptation pour éviter ce problème.

La notion de culture est si intrinsèquement reliée à celle de langue, que De Méo (1982, p. 504) définit le domaine « français » comme une discipline qui englobe, au sens large, la langue et la culture françaises. Cette définition peut être revue et extrapolée au cas du domaine de l'enseignement de l'espagnol, le définissant comme un ensemble formé de la

langue et de la culture hispanophones. De Méo nous signale qu'il est impossible de réussir l'acquisition d'un savoir aussi vaste que celui de la langue et de la culture francophones ou, dans le cas qui nous occupe, de la langue et de la culture hispanophones, même au sens large : il est donc nécessaire de faire des choix, de procéder à un triage. Le sens accordé à « la langue et la culture » est décidé par la politique d'éducation, et par le professeur, qui met en application cette politique.

En ce qui a trait aux choix culturels lors de l'enseignement des langues, Seelye (1987, p. 17) se questionne sur l'utilité de la littérature, utilisée fréquemment pour l'enseignement de la culture cible. Beaucoup d'opinions s'opposent : ceux qui soutiennent que la littérature est représentative de la culture cible, malgré la distorsion naturelle que la fiction littéraire fait de la réalité sociale, et ceux qui affirment que l'enseignement des langues s'est trop appuyé sur la littérature comme principale source d'information, et qu'elle devrait être soigneusement sélectionnée et complétée par d'autres sources, telles que les sciences sociales. Certains auteurs, tels que Morain (1968), plaident pour le folklore comme un bon compromis entre les deux pour obtenir des informations culturelles.

En revanche, Byram (2004) se montre d'accord avec Kramersch (1993) sur l'utilisation de la littérature comme base pour l'enseignement de la culture cible, ce qui peut développer une sensibilité au mode de vie et à la culture étrangers. Byram avait déjà insisté (1989, p. 84) sur l'utilité de l'enseignement de la littérature, de la musique et des arts en général. Selon Byram, les créations artistiques sont des artefacts culturels, « l'expression de significations idiosyncrasiques des individus et des systèmes de sens que ces individus partagent ensemble ».

Camilleri (1989) et Barth (1969) nous rappellent que dans ce choix du contenu culturel que nous sommes obligés de faire dans la classe de langues, il faut tenir compte des sous-cultures qui forment la prétendue culture nationale d'une société industrialisée, des sous-cultures propres à des groupes sociaux de plus en plus différenciés entre eux. Ces sous-cultures varient selon l'âge, le sexe, la classe sociale, la religion, l'ethnie et beaucoup d'autres facteurs. Miquel (1997) dénomme « dialectologie culturelle » ces différences entre la culture standard et ses variantes, les sous-cultures. Poursuivant ce raisonnement, Miquel

soutient qu'aucun individu ne représente la totalité de sa culture, et qu'il est de la plus grande importance que les enseignants de langues étrangères et les auteurs de matériels didactiques en soient conscients et qu'ils aillent au-delà de leurs propres connaissances culturelles. Élargir la réalité qui est propre à l'enseignant est nécessaire pour accomplir son travail le mieux possible.

Byram (1989, p. 84) va jusqu'à définir la culture dans les sociétés complexes comme une abstraction de la réalité d'une classe sociale donnée. Il est donc nécessaire d'être conscient que ces traits culturels que nous présentons dans la classe de langues ne représentent pas la culture cible d'une façon exhaustive. La possibilité que cette représentation partielle soit stéréotypée dans une certaine mesure doit toujours être présente dans l'esprit des enseignants.

De plus, Byram (2004, p. 159) nous rappelle que l'enseignement d'une langue étrangère et sa culture n'est jamais neutre et que cette discipline joue un rôle politique dans le système éducatif. Par conséquent, il s'avère nécessaire pour l'enseignant de langues d'être conscient de cette dimension politique. Guilherme (2002) affirme :

« Education is always political and the disciplines dealing with language and culture even more so because they involve issues of identification and representation. [...] However, critical cultural awareness makes the political nature of foreign language /culture education more evident by denying that it is neutral even when it intends or pretends to be so. »

Pour ce qui est des approches utilisées pour l'enseignement de la culture dans le cadre des cours de langues, Coronado (1999) mentionne deux propositions méthodologiques utilisées récemment pour l'intégration de la langue et la culture : les études culturelles, multidisciplinaires et très répandues pendant les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, qui se servaient des textes authentiques comme outil de travail principal, et la méthode ethnographique, qui actuellement tâche de compenser les limitations des études culturelles, à savoir, l'apprentissage de la culture ne se fait pas par l'expérience.

Byram (2004, p. 154) observe que l'enseignement de la culture évolue vers trois approches qui peuvent parfois s'imbriquer : l'approche ethnographique, la perspective critique et une dernière approche, éminemment pragmatique, en vue de préparer les

apprenants pour habiter un nouveau pays. Byram (1989, p. 136) propose un modèle pour déterminer ce que doit inclure l'enseignement de la culture, s'inspirant des sciences sociales, telles que l'anthropologie sociale et culturelle et la psychologie sociale. La façon idéale d'accomplir cet enseignement combinerait l'analyse comparative culturelle dans la langue maternelle de l'apprenant avec l'enseignement classique de la langue étrangère comme moyen pour véhiculer des contenus de la culture cible.

Dans son écrit de 2004 (p. 156) sur l'apprentissage de la culture, Byram défend l'approche ethnographique, en affirmant qu'elle sensibilise les apprenants à la perspective de la culture cible. Byram abonde ainsi dans le même sens que Damen (1987, p. 63), un des premiers défenseurs de l'introduction de l'ethnographie dans la classe de langues, et d'autres auteurs qui ont étudié les avantages d'utiliser ses méthodes pour apprendre la culture cible, tels que Robinson-Stuart et Nocon (1996), ou Barro, Jordan et Roberts (1998). Byram (1989, p. 51) propose aussi l'usage des méthodes de l'anthropologie sociale et la sociolinguistique dans l'enseignement de la langue et de la culture, en affirmant qu'elles peuvent être utiles.

Selon Kramersch (1993), pour apprendre une culture il est nécessaire de créer un espace interculturel dans lequel l'apprenant peut réfléchir sur la culture cible et la mettre en rapport avec sa propre culture. Cette interculturalité implique un processus critique pour essayer de comprendre la nouvelle culture, ce que Kramersch appelle « enseigner la culture comme une différence » et qu'elle considère fondamental dans l'enseignement de l'anglais langue internationale.

Nous avons remarqué que de la définition que donne Kramersch de la culture comme un construit social découle sa conception de ce que devrait être son enseignement. Selon Kramersch (1995), la langue devrait être enseignée comme « une pratique sociale », dans le but d'enseigner des contenus pertinents tant pour le locuteur natif que pour l'apprenant de langue étrangère. L'auteure est tout à fait dans l'air du temps et prône la pédagogie critique, cette approche « néo-humaniste » (Byram, 2004, p. 163) qui tient compte du relativisme culturel lors de la réflexion sur les pratiques dans l'enseignement des langues.

2.3 Les stéréotypes

« We help students obtain a sharp, sophisticated vision of cultural worlds not by presenting hasty generalizations which do not stand the test when challenged and are easily disconfirmed, but rather by providing them with a richly textured vision of “the other” which is attentive to nuances and subtleties. » (Arizpe & Aguirre, 1987)

Étant donné que la notion de stéréotype fait partie d'une de nos questions de recherche, dans laquelle nous nous interrogeons sur la nature des informations culturelles représentant l'Amérique latine, il convient donc d'examiner brièvement ce qu'est un stéréotype.

Le contact avec la diversité culturelle et les difficultés que présente sa compréhension entraînent depuis toujours une certaine anxiété, une certaine crainte. De Carlo (1998) affirme que les mécanismes utilisés pour contrer cette peur sont « la réduction de l'autre à une image fixe, mieux encore si elle est négative, facile à manipuler et à contrôler; de là la rigidité et la non-flexibilité du stéréotype. ». Abdallah-Preteille, (1986) énumère les mécanismes qui régissent la formation des stéréotypes et, outre le réductionnisme, elle mentionne aussi la généralisation, la permanence et l'amalgame. L'auteure fait aussi une différenciation entre les concepts de stéréotype et de préjugé, concepts étroitement liés : « Alors que le préjugé s'apparente davantage à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modification, le stéréotype se caractérise par sa prégnance et son immuabilité » (Abdallah-Preteille, 1986).

De Carlo propose une définition de « préjugé » :

D'un point de vue étymologique, le mot « préjugé » indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience : mais vu que l'exigence d'une validation empirique est à la base de la science moderne et que tout jugement émis en absence de données objectives est considéré comme erroné, à cette signification initiale s'est ajoutée l'idée qu'il constitue un obstacle à la connaissance de la vérité. (De Carlo, 1998)

La définition de « préjugé » présentée par Gallini (1996), témoigne de cette interrelation entre le stéréotype et le préjugé :

[...] Il s'agit plutôt d'une construction culturelle, qui élabore des matériaux symboliques, souvent sous forme de stéréotypes dont la nature n'est pas rationnelle ou cognitive, mais constitutive d'identités individuelles et collectives.

Comme l'a défini De Carlo (1998), selon la psychologie sociale, le stéréotype est à l'origine une hypergénéralisation; un individu (ou un pays, ou bien une culture) est catégorisé sur la base de sa race, de sa langue maternelle, de sa religion... et jugé comme identique à tous les autres membres de sa communauté.

Une autre définition qui va dans le même sens est celle de Lyens (1966. p.12, cité dans El-Hélou, 2006), selon laquelle les stéréotypes sont des : « Croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements d'un groupe de personnes ».

Joiner (1974) avait déjà constaté que même les étudiants de langue étrangère comme matière optionnelle ont des préjugés et des idées stéréotypées sur les locuteurs appartenant à la culture cible, tel que démontré empiriquement par Gardner et Lambert (1972) dans leur étude sur les attitudes et les motivations dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Dans son ouvrage sur l'histoire et l'actualité des manuels scolaires, Choppin (1992) affirme que la présentation stéréotypée d'un segment de la société dans les manuels peut être la cause de conflits très virulents :

Dans une société démocratique, la lutte contre les stéréotypes prend le plus souvent un aspect revendicatif, voire conflictuel. Leur dénonciation émane en effet généralement d'une partie de la population qui se juge lésée, abaissée ou exclue ou qui considère que ses valeurs sont bafouées ou que leur présentation est tendancieuse. (Choppin, 1992)

Woloshin et Tinsley (1974, p. 125) insistent sur le fait que pour comprendre vraiment une autre culture que la nôtre, il est nécessaire de saisir intellectuellement toutes les valeurs et les principes sous-jacents à cette culture, la « culture profonde ». Ils nous mettent en garde contre le danger d'approcher la nouvelle culture en essayant de confirmer des stéréotypes et des préjugés existants, ou d'en établir des nouveaux.

Kramersch (1996, p. 86) explique l'existence de stéréotypes et préjugés par l'existence de lois et de règles, règles qui distinguent ce qui a une signification culturelle de ce qui est simplement aléatoire. Kramersch suggère que la tendance naturelle qui pousse les gens à créer des normes et qui leur permet d'anticiper des significations grâce à ces normes fait aussi que ces normes acquièrent une rigidité morale et deviennent des vertus. Pour Kramersch, la seule façon de faire tomber les stéréotypes est de comprendre que nous sommes tous « irréductiblement uniques et différents ».

Dechert et Kastner (1989), lors de leur étude du contenu culturel des manuels d'allemand pour les étudiants au niveau collégial, développent le concept de « biais culturel », qui a un rapport direct avec la façon de traiter l'information culturelle des manuels : « Le biais culturel se manifeste non seulement par les faussetés évidentes, les généralisations excessives, les stéréotypes, les simplifications et les jugements de valeur positifs et négatifs, mais aussi par la présence ou l'absence de certains sujets. » Les auteurs affirment qu'une présentation de la culture complètement impartiale « restera toujours un desideratum ».

Toujours selon Dechert et Kastner, les biais culturels les plus étudiés générés par les auteurs des manuels de langue sont le sexisme et les représentations nationales.

Les études sur la présence de stéréotypes dans les manuels de langues sont de plus en plus nombreuses. Des exemples de stéréotypes véhiculés par les manuels de langue sont très bien décrits dans l'étude de Arizpe & Aguirre (1987) sur le traitement des groupes ethniques mexicains, portoricains et cubains, dans les manuels d'espagnol de première année de collège aux États-Unis. Ces manuels sont truffés de stéréotypes comme l'image du travailleur agricole ou de l'immigrant illégal qui « collent à la peau » des immigrants mexicains. Alptekin (1993), dans son étude sur la culture présente dans les manuels pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère, constate aussi que la présentation de la culture cible dans une grande partie des livres utilisés pour l'enseignement est généralement stéréotypée.

Tout bien considéré, les stéréotypes contenus dans un manuel pédagogique peuvent aussi être utilisés à des fins didactiques : « [...] les stéréotypes et les préjugés peuvent constituer des objets privilégiés pour une approche du discours interculturel » (Abdallah-Preteille, 1986). Plusieurs chercheurs suggèrent cette façon de travailler : Hu et Gao (1997) proposent d'adapter l'approche basée sur les faits qui répertorie les dimensions culturelles sous forme de liste de sujets (voir 2.2.1). Selon ces auteurs, la connaissance de faits culturels est un outil de base nécessaire pour apprendre une culture fondamentalement inconnue et très éloignée de la culture maternelle, surtout dans les cas où l'exposition des apprenants à la culture cible est limitée. Pour éviter que ces connaissances factuelles soient stéréotypées, superficielles et ethnocentriques, ils proposent une approche dans laquelle les apprenants sont confrontés à des idées reçues et stéréotypées de la culture cible et doivent procéder à les analyser de façon critique.

Zarate (1993) propose également des activités pédagogiques pour favoriser le repérage des procédés d'un discours stéréotypé. Elle attire notre attention sur un point qui peut être transposé aux contenus des manuels ayant des représentations culturelles stéréotypées : « [...] la stéréotypie renvoie implicitement davantage au système de valeurs local qu'à celui de la culture dont on parle explicitement » (Zarate, 1993, p. 84). Plus les références culturelles contenues dans les matériels d'apprentissage sont généralisantes, plus l'apprenant se sent éloigné de la culture cible. Il est donc dans l'intérêt des enseignants d'accorder une attention toute particulière à la présence de stéréotypes dans les manuels de classe.

2.4 L'ethnocentrisme

« How is one to liberate one's ideas from the stagnant recesses of ethnocentrism, from what Francis Bacon called the "fallacy of the tribe," if not through a study of other cultures? It is critical to acknowledge that to penetrate another culture, knowledge of the foreign language is imperative. » (Seelye, 1987, p. 14).

Le choix du contenu culturel dans un manuel de langue peut aussi laisser transparaître une conception ethnocentriste de la culture à enseigner. La définition

anthropologique du concept d'ethnocentrisme est la propension à mesurer et à comparer tous les groupes culturels ou ethniques par rapport à son propre groupe, qui est la mesure absolue, et à considérer les différences comme un signe d'infériorité (De Carlo, 1998). Cette tendance est présente dans toutes les sociétés humaines, elle est universelle (De Carlo, 1998) :

Dans *Race et histoire*, Lévi-Strauss dénonce le préjugé ethnocentrique en raison duquel chaque groupe humain pense que « l'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, même du village [...] » (Lévi-Strauss, 1990, p. 21).

2.5 L'espagnol en Amérique et la norme

Nous Espagnols n'avons pas toujours été justes en ce qui concerne la compréhension des particularités hispano-américaines. L'idée que nous sommes les propriétaires de la langue (tel que l'affirmait l'auteur Leopoldo Alas « Clarín ») pèse encore très lourd dans nos esprits, et ce n'est pas le cas. Les Espagnols en sont les copropriétaires minoritaires (le Mexique à lui tout seul compte beaucoup plus d'hispanophones que l'Espagne). [...] Nous ne sommes pas les maîtres de la langue. Celle-ci n'est pas quelque chose d'immuable, mais plutôt un organisme vivant qui change grâce à un processus dans lequel interviennent tous les locuteurs. Si ce changement ne se produit pas de façon convergente, la fragmentation de la langue sera inexorable. (Lázaro, 1986, p. 482)

L'espagnol, langue commune à toute une diversité de nations, de races et de cultures, est aujourd'hui plus vivant et vigoureux que jamais. À preuve, son expansion démographique accélérée et son rayonnement international toujours croissant. Néanmoins, il est clair que le centre d'influence pour ce qui est du nombre de locuteurs de cette langue se trouve en Amérique latine.

L'espagnol est la langue de communication d'environ quatre cents millions de personnes dans le monde. Rappelons aussi qu'il est parlé par une importante minorité d'origine hispanique aux États-Unis, environ vingt-huit millions de personnes (Ethnologue, 2009), sans compter les immigrants illégaux :

« Mujica (p. 277) places the number of illegal Latin American immigrants in the "hundreds of thousands", by far too small a figure. While no one knows the exact

number, estimates by the U.S Naturalization and Immigration Service range from three to eight million (Bean; Faegin, p.266) » (Arizpe & Aguirre, 1987)

La langue espagnole est également parlée par une minorité aux Philippines et en République de Guinée, ainsi que par ce qui reste de la communauté séfarade dans certaines régions de l'Afrique du Nord (comme le Maroc, Ceuta et Melilla), et du Moyen Orient (Sánchez Lobato, 1999, p. 15, et Mar-Molinero, 2000, p. 18). Bien que le nombre de locuteurs soit en déclin dans cette communauté séfarade, il est en franche augmentation aux États-Unis et en Amérique latine, où le taux de natalité est très élevé et la vitalité de la langue est en plein essor. Il est important de rappeler que la proportion d'hispanophones en Europe est une minorité comparée à celle de l'Amérique latine, une réalité qui soulève la question suivante :

« A legitimate question, therefore, must be whether the centre now of the Spanish-speaking world and the focus for an analysis of the language is in fact America and no longer Spain, despite being the birthplace of the Spanish language. » (Mar-Molinero, 2000, p. 27)

2.5.1 L'histoire de l'hispanisation de l'Amérique latine

L'espagnol est né dans un point géographique très précis ; à l'origine c'était une langue parlée par une petite communauté, qui est devenue une langue internationale et une des langues les plus importantes du monde quant au nombre de locuteurs natifs (Lázaro, 1986, p. 461). La particularité de l'espagnol réside dans le fait qu'aujourd'hui, il est encore la langue officielle dans presque tous les pays autrefois colonisés. Hamel (2005, p. 12) attribue cette permanence au fait, entre autres, que le métissage de la population conquise s'est produit beaucoup plus vite et d'une façon plus généralisée que dans le cas des empires britannique et français.

López García (1985) maintient que l'espagnol est une *koinè*, le résultat de l'amalgame de plusieurs dialectes de la péninsule ibérique, et que la naissance de la langue a donné lieu à la naissance de la nation espagnole.

La période préromaine a laissé dans la péninsule très peu de traces linguistiques des populations celtes ou ibères, à l'exception du basque, qui est antérieur à l'occupation romaine. Toutes les autres langues qui se trouvent encore aujourd'hui sur le territoire espagnol de la péninsule ibérique (le catalan, le galicien, le valencien) dérivent du latin et font partie du continuum de langues romanes qui se trouve dans le sud-ouest de l'Europe (Crystal, 1987).

Depuis l'émancipation linguistique de l'espagnol du latin vulgaire, la langue quotidienne d'un Empire romain dans lequel le latin classique était la *lingua franca*, émancipation qui marquerait la différence entre l'espagnol et les langues parlées dans les royaumes avoisinants, l'espagnol (ou castillan) a passé à travers de nombreux changements et avatars historiques (Sánchez Lobato, 1999, p. 15). Vers le VIII^e siècle, cinq vernaculaires s'étaient développés dans la péninsule ibérique jusqu'à former cinq groupes linguistiques distincts et séparés du latin vulgaire –à part le basque- : l'aragonais, l'asturien-léonais, le castillan, le catalan et le galicien-portugais (Díez, 1977).

Suite à l'occupation romaine, l'occupation wisigothe n'affecte pas le développement de ces nouvelles langues, car ce peuple germanophone utilise pour la plupart le latin comme langue dans l'administration. En 711 les Arabes du nord de l'Afrique envahissent la péninsule ibérique et l'occupent durant sept siècles. Cette invasion arabe laisse plus de traces –surtout lexicales- sur l'espagnol moderne que l'invasion précédente. Des cinq groupes linguistiques qui cohabitaient dans la péninsule, la variété asturienne-léonaise a probablement été prédominante jusqu'au début de la *Reconquista* (la reconquête), quand le royaume de Castille a pris la commande de tous les royaumes chrétiens qui s'opposaient aux royaumes dominés par les Arabes. Le mariage des Rois catholiques, Isabelle I^{re} de Castille et Ferdinand II d'Aragon, unifie en 1469 deux des plus grands royaumes ibériques, donnant ainsi naissance à l'Espagne moderne (Gutiérrez, Fatás et Borderías, 1987).

Les premiers textes écrits en langue espagnole qui ont été retrouvés datent du XI^e siècle. Une des raisons de son grand développement a été la promptitude avec laquelle sa forme écrite a été répandue. Toutefois, les deux événements clés dans l'histoire de la langue espagnole et son rayonnement ont eu lieu la même année : 1492. C'est l'année où la

reconquête chrétienne des royaumes espagnols sous domination arabe a été complétée, et aussi l'année de la découverte de l'Amérique. De plus, le décret d'expulsion des Séfarades espagnols ayant refusé de se convertir au catholicisme a été également promulgué par les Rois catholiques en 1492. Les Séfarades emportent l'espagnol avec eux dans l'exil en Afrique du Nord, les Balkans, en Grèce, et en Anatolie principalement, et ils conservent la langue espagnole jusqu'à nos jours, dans une forme très proche de celle du castillan parlé au XVI^e siècle (Gutiérrez, Fatás et Borderías, 1987).

L'espagnol a commencé son expansion en 1492, après la chute du royaume de Grenade, le dernier fief arabe en Europe, et il s'est rendu en Amérique à bord des caravelles appartenant à l'expédition de Christophe Colomb, parrainé par la monarchie espagnole. Au XV^e siècle, les conquistadores introduisent l'espagnol (à l'époque le castillan) en Amérique et au cours du XVI^e siècle aux Philippines. Les lois de Burgos (1512) exigent des nouveaux sujets de la Couronne de l'Espagne l'acceptation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle religion. L'entreprise colonisatrice a deux objectifs principaux : un objectif politico-économique et un objectif religieux. Par conséquent, l'Église catholique et l'armée sont les deux institutions qui contribuent de façon la plus importante à la propagation de la langue et de la culture castillanes comme représentantes de l'identité espagnole, à l'intérieur de la péninsule ibérique et dans les colonies.

Cette quête de nouveaux territoires à conquérir, avec la présence du royaume espagnol dans plusieurs endroits de l'Europe, constitueront la base de l'actuel caractère international de la langue espagnole. La publication de la première grammaire en langue vernaculaire va aussi poser les jalons pour la réalité hispanophone actuelle.

La partie du continent américain qui est aujourd'hui majoritairement hispanophone était l'emplacement de « plus de cent langues indigènes différentes », selon Lázaro (1986, p. 474), et de « many hundreds », selon Mar-Molinero (2000, p. 28), à l'époque où les Espagnols sont arrivés. La population indigène a été décimée par la répression militaire et par les nouvelles maladies arrivées de l'Europe : seulement dans ce qui constitue le territoire mexicain actuel, la population est passée d'environ vingt-cinq millions à deux millions et demi d'habitants, et des études estiment le nombre de langues indigènes disparues à cent (Hamel, 2005, p. 12). La période coloniale se caractérise ainsi par le changement progressif

d'une situation de plurilinguisme à un processus de castillanisation, processus qui aboutira à la domination du castillan sur toutes les langues amérindiennes (Mar-Molinero, 2000).

La grande diversité linguistique et l'immensité du territoire ont posé problème aux soldats et aux missionnaires dès le début de la colonisation, problèmes auxquels Colomb faisait déjà allusion dans sa correspondance. Quand les missionnaires utilisaient les services d'un interprète autochtone qui avait appris l'espagnol, ils étaient limités à communiquer seulement avec la tribu à laquelle il appartenait, et quand ils arrivaient à maîtriser assez une langue pour commencer l'évangélisation dans un territoire donné, cette langue ne leur était d'aucune utilité dans le territoire voisin. Bien entendu, les populations indigènes ne montraient pas un grand enthousiasme pour apprendre la langue des conquérants.

Il y avait cependant quelques grandes langues autochtones qui faisaient office de *lingua franca*, telles que le quechua dans l'Empire inca, qui occupait la région andine; le maya, parlé surtout dans la péninsule du Yucatan; le guarani au Paraguay, le mapuche ou araucan au Chili, ou le nahuatl dans l'empire aztèque, dans certaines zones du Mexique. Ces langues précolombiennes avaient des formes d'écriture pictographique et idéographique.

Les lois qui imposaient le castillan aux nouveaux sujets du roi espagnol ne tarderaient pas à s'assouplir. En 1550, le roi Charles Quint d'Espagne, admettant l'impossibilité d'hispaniser toute la population indigène, permet officiellement – mais de façon transitoire – l'usage des langues autochtones, plus précisément les grandes langues des empires précolombiens.

Au cours des XVI^e et XVII^e siècles, l'espagnol atteint son apogée littéraire. Il est parlé par toutes les classes cultivées de la péninsule ibérique et sa diffusion est déjà internationale. Son caractère international et sa grande diffusion sont à l'origine de la dénomination « espagnol », qui dans cette période finale du Moyen Âge commence à être utilisée en alternance avec « castillan ». Cette période de grandeur économique, politique et culturelle –particulièrement littéraire - est appelée le Siècle d'or espagnol.

À cette époque, la politique linguistique coloniale de la Couronne espagnole –qui va de pair avec celle de l'Église– encourage encore l'usage des langues autochtones, comme elle

l'a fait dès le début de la colonisation de l'Amérique, et ordonne au clergé de les apprendre, et en même temps d'enseigner l'espagnol. Les missionnaires voient dans cet usage une façon de favoriser les conversions, et ils enseignent les principales langues amérindiennes déjà mentionnées à une population plus encline à les apprendre qu'à apprendre l'espagnol, langue de l'envahisseur (Lázaro, 1986, p. 475). Les franciscains, arrivés en 1523, s'appliquent à enseigner le nahuatl romanisé, et en 1570 sont apparus le premier dictionnaire et la première grammaire nahuatl, par Alonso de Molina (Hidalgo, 2001, p. 64). En 1578, Philippe II d'Espagne ordonne que le nahuatl, la langue amérindienne la plus étendue en Nouvelle Espagne, soit enseigné « en tant que langue officielle » (Hidalgo, 2001, p. 58). La romanisation, la création d'une forme écrite à l'européenne des langues autochtones, aidera curieusement à leur déclin : « Writing was, according to Gruzinski, the subtle instrument of assimilation to the demands of the colonial society [...]» (Hidalgo, 2001, p. 64). Elle favorisera aussi l'implantation de l'espagnol (qui deviendra la langue de prestige même parmi la noblesse amérindienne) dans certains aspects de la vie quotidienne, comme l'administration et les transactions légales et commerciales. « Even though some of the oral creations were put in writing and rescued from oblivion, the end of both oral composition in Nahuatl and pictographic writing epitomized the agony of the Indian nobility » (Hidalgo, 2001, p. 65).

Toutefois, tout le clergé n'est pas d'accord avec la façon de procéder du roi, plutôt tolérante envers les langues autochtones. Il y a de la résistance au sein de l'Église, comme en témoigne un décret que le Conseil des Indes, organisme gouvernemental qui administre les colonies, essaie de promulguer en 1596. Le décret ordonne l'enseignement obligatoire de l'espagnol à toute la population indigène, et l'interdiction d'utiliser leur langue maternelle. Philippe II d'Espagne n'approuve pas le décret et décide d'octroyer les diocèses américains uniquement aux membres de l'Église qui parlent les langues amérindiennes, et de donner toutes les facilités possibles aux autochtones qui veulent apprendre l'espagnol volontairement. En dépit de cette attitude conciliatrice, la politique coloniale de la Couronne espagnole finit par changer. En 1634, ce revirement commence à se faire sentir quand Philippe IV essaie de promouvoir le castillan comme la seule langue de la Nouvelle Espagne et décrète que les

archevêques et les évêques doivent ordonner aux prêtres établis dans les colonies « d'utiliser les moyens les plus pacifiques possible pour enseigner l'espagnol à tous les Indiens » (Mar-Molinero, 2000, p. 29).

La Couronne espagnole maintiendra quand même une politique modérée jusqu'à 1770, année durant laquelle Charles III inversera la situation en imposant le castillan dans l'administration et l'éducation du territoire espagnol et de tous les territoires colonisés. Avec ce décret, l'unification linguistique aura lieu dans la métropole et en Amérique en même temps. Charles III prend cette décision à la lumière des rapports reçus provenant de l'Amérique : les langues amérindiennes sont si nombreuses qu'il s'avère difficile de trouver des prêtres qui les maîtrisent assez pour mener à terme l'évangélisation (Lázaro, 1986). De plus, ces rapports assuraient que les langues autochtones, trop « primitives », n'étaient pas appropriées pour transmettre les idées chrétiennes (Mar-Molinero, 2000 et Lázaro, 1986). Les jésuites, qui avaient toujours prôné l'apprentissage et le travail de l'Église dans les langues amérindiennes, sont expulsés de l'Amérique latine en 1767, éliminant ainsi le peu d'opposition qui pouvait rester aux nouvelles politiques coloniales. La volte-face linguistique est complétée : Philippe II avait priorisé les principes religieux et avait permis un certain multilinguisme, tandis que Charles III priorise l'uniformisation linguistique, culturelle et administrative, et la soumission des peuples conquis (García de Cortázar et González, 1995).

Néanmoins, le royaume espagnol n'a pas les moyens de ses ambitions. Cet ambitieux projet d'hispanisation de la population indigène se révèle un échec, échec dû en partie au manque de ressources pour assurer l'éducation à large échelle dans les territoires colonisés, et en partie dû à l'indifférence des propriétaires terriens espagnols, qui profitent du fait d'avoir une main-d'œuvre indigène illettrée.

Quand l'émancipation des colonies commence en 1810, il y a sur le territoire trois millions d'Espagnols et de *criollos* (des Latino-Américains descendants des Espagnols) et une minorité d'autochtones hispanophones, soit trente-cinq pour cent de la population, selon Hidalgo (2001, p. 59), dont 0,5 pour cent était alphabétisé. Une majorité d'Amérindiens (neuf millions) ne parle pas l'espagnol du tout (Lázaro, 1986, p. 475). Les conditions semblent propices à une disparition de l'espagnol sur le continent américain, mais, étonnamment, le contraire se produit : l'espagnol est établi fermement en tant que langue de la vie officielle,

de l'élite. Cette élite est unilingue espagnole, et la population autochtone commence à accepter la nécessité du bilinguisme pour le commerce et la survie.

« [...] The decisive force to spread and anchor Spanish as the national and majority language turned out to be the development of a nationalist ideology and the building of homogeneous nation states as the most important political endeavour of the national bourgeoisies since independence. A loose ensemble of nation states, rather than an empire in its old and new sense, made Spanish the most solidly rooted ex-colonial language in any part of the third world [...] » (Hamel, 2005, p. 15)

Au cours du XIX^e siècle, l'Espagne perd le contrôle de la majorité des colonies. Le territoire est fragmenté en diverses républiques, dix-huit d'entre elles étant gouvernées par les élites hispanophones. Cette division artificielle ne tient pas compte des nations amérindiennes préexistantes avant l'arrivée des Espagnols ni de leurs langues, raison pour laquelle l'espagnol devient paradoxalement la langue choisie dans tous ces pays naissants pour créer un sentiment d'appartenance nationale. En outre, beaucoup de mouvements indépendantistes de ces républiques latino-américaines sont d'inspiration européenne; leurs dirigeants, tels que Simón Bolívar, se sont inspirés de la Révolution française. Cette inspiration européenne, à idéologie universaliste et unilingue (Hamel, 2005, p. 13), combinée à un fort désir de construire une nation, est la principale raison pour laquelle beaucoup de constitutions des nouvelles républiques insistent sur le rôle de la littératie comme condition exigée pour pouvoir exercer le droit de vote, et de l'espagnol comme langue officielle. Cette exigence, fondée sur une vision utopique d'une nation où tous ses citoyens savent lire et écrire en espagnol, s'avère trop restrictive, étant donné le manque de ressources éducatives des nouveaux États. L'apprentissage de l'espagnol devient ainsi un stade indispensable pour que les autochtones deviennent des citoyens de plein droit, la diversité linguistique étant incompatible avec l'idéal d'égalité légale (Hamel, 2005, p.13).

Simultanément, c'est au cours du XIX^e siècle qu'est né l'intérêt pour l'étude scientifique des langues amérindiennes. Au début du XX^e siècle, avec la consolidation des nations latino-américaines, cet intérêt pour la diversité linguistique et ethnique s'accroît, en même temps que les langues amérindiennes commencent une décroissance dramatique, malgré les efforts pour les préserver (Hidalgo, 2001). L'assimilation des indiens due au

processus d'hispanisation de l'Amérique latine et de nouveaux conflits militaires internes qui les ont encore décimés ont été deux des causes majeures.

De cette façon, nous pouvons affirmer que le processus d'hispanisation en Amérique latine a suivi son cours de sorte qu'à ce jour la situation des langues amérindiennes s'est renversée : Lázaro (1986, p. 476) affirme qu'il reste en Amérique latine environ quinze millions d'indiens, dont la moitié ne parle plus de langue autochtone, et plus de deux tiers sont hispanophones ou bilingues. À l'heure actuelle, environ quatre-vingts pour cent des langues amérindiennes en Amérique latine sont considérées comme étant en risque de disparition (Maffi, 2001).

2.5.2 La norme de l'espagnol

Le *Diccionario panhispánico de dudas* (Dictionnaire panhispanique de doutes, 2005, p. XIII) définit la norme comme « l'ensemble de préférences linguistiques en vigueur dans une communauté de locuteurs, préférences qui sont adoptées par un consensus implicite de ses membres et devenues des modèles du bon usage ». Elle est « [...] le code partagé qui rend possible que des hispanophones d'origines très différentes se comprennent sans difficulté et qu'ils se reconnaissent comme des membres appartenant à la même communauté linguistique ». La norme surgit de l'usage et elle s'impose à lui par la suite, et non le contraire. Elle assure l'existence d'un code commun aux locuteurs et préserve l'efficacité de la langue en tant qu'instrument de communication.

Selon le Dictionnaire panhispanique (2005, p. XIV), « la » norme est en réalité « les » normes : le caractère supranational de la langue espagnole fait en sorte que la norme de l'espagnol soit un ensemble de normes qui partagent une base commune. Cette base commune « [...] se manifeste à travers l'expression cultivée de niveau formel, expression extraordinairement homogène dans tout le monde hispanophone, avec des variations minimales dans les différentes zones, des variations presque toujours d'ordre phonique ou lexical ». Cette expression cultivée et formelle constitue l'espagnol standard. Toujours selon la Real Academia de la Lengua Española (l'Académie royale de la langue espagnole, ou RAE), responsable du Dictionnaire panhispanique, l'espagnol standard est la langue générale

cultivée, « [...] la langue que nous utilisons, ou que nous aspirons à utiliser, quand nous ressentons le besoin de nous exprimer de façon correcte; la langue enseignée à l'école; celle qu'avec plus ou moins de succès nous utilisons pour parler en public ou qui est utilisée par les médias; celle des essais et des ouvrages scientifiques et techniques », par opposition à l'usage de l'espagnol marqué géographiquement ou socioculturellement.

L'Académie affirme que la norme reflétée dans le dictionnaire se base sur la « norme actuelle », qu'elle définit comme la norme en vigueur dans l'espagnol actuel, considérant l'espagnol actuel comme la langue utilisée par les générations vivantes de locuteurs hispanophones.

Le réputé philologue Lázaro Carreter (1986, p. 483) qualifie de norme « [...] le système de réalisations langagières concrètes qu'une communauté donnée accepte facilement et considère comme lui étant propres ». À la question sur l'existence réelle d'une norme valable pour toute la communauté hispanique, l'auteur répond que la norme cultivée et littéraire est fondamentalement la même, mais en ce qui concerne la langue orale, la situation est tout autre. En général, presque toute l'Amérique latine accepte, tant pour la langue parlée qu'écrite, les normes morphologique et syntaxique de l'espagnol de l'Espagne, avec l'exception du *vos*. La norme lexicale, elle, est assujettie à beaucoup de variations régionales. Quant à la phonétique, Lázaro affirme qu'il n'existe pas de norme phonétique commune à toute l'hispanophonie. Même à l'intérieur d'un même pays tel que l'Espagne, la norme n'est pas uniforme. L'auteur propose que le travail de sauvegarde se concentre surtout sur les normes morphologique, syntaxique et lexicale, mais il recommande une certaine prudence par rapport à la phonétique, l'aspect de la langue le plus caractéristique des locuteurs.

Sánchez Lobato (1999, p. 13) définit la *norma culta* ou norme cultivée (le terme utilisé dans la littérature espagnole pour le bon usage) dans le monde hispanophone comme celle qui est représentée par l'ensemble des habitudes linguistiques qui se dégagent de la langue parlée par les personnes dites « professionnelles », les personnes qui ont une

éducation universitaire et un statut social prestigieux au sein de la communauté. La norme cultivée efface les différences à l'intérieur du même système linguistique et elle permet une meilleure communication entre les locuteurs appartenant à des classes sociales et culturelles différentes : en somme, elle aide à démocratiser la langue. En règle générale, c'est la norme que presque toutes les sociétés choisissent pour l'enseignement. De son côté, Lope Blanch (2001) identifie la norme de l'espagnol comme étant la norme linguistique cultivée ou soutenue de toutes les capitales de pays hispanophones.

Historiquement, l'espagnol standard est lié depuis ses origines au castillan. Le royaume de Castille, force centrale du mouvement d'unification des divers royaumes espagnols, a établi la base de la première standardisation de la langue, avec la première grammaire de l'espagnol : celle d'Antonio de Nebrija, publiée à la fin du XV^e siècle. Cette grammaire sera utilisée dans l'enseignement de la langue dans les colonies américaines, ce qui va renforcer le prestige du castillan.

Le XVIII^e siècle a été un tournant pour la question de la norme espagnole : la raison en est la création de l'Académie royale de la langue espagnole (la RAE), en 1713. Durant cette période, les processus historiques qui ont mené à la consolidation de la langue espagnole sont terminés : la position du castillan est solidement ancrée dans la péninsule et le changement de dynastie advenu avec Philippe V, qui inaugure la dynastie des Bourbon en territoire espagnol, introduit une façon de gouverner très centralisatrice, avec une forte tendance à l'uniformisation, tendance qui se manifesterait aussi dans la langue. Les régions périphériques comme la Catalogne et Valence deviennent perdantes dans ce processus de construction de la nation espagnole, dans lequel les langues péninsulaires autres que le castillan perdront progressivement de l'importance (Mar-Molinero, 2000, p. 22). Tout au long du XVIII^e siècle, l'Académie s'applique à la publication d'outils pour faciliter la tâche de la standardisation : entre 1726 et 1793, elle publie son premier dictionnaire, le *Diccionario de la lengua castellana*, en 1741 son ouvrage portant sur l'orthographe, *Ortografía de la lengua española*, et en 1771, une nouvelle grammaire, la *Gramática de la lengua española*. Selon Azorín Fernández (s.d), la structure morphosyntaxique, le lexique de base et la

phonétique de la langue n'ont pas changé depuis : cette époque marque donc le début de l'espagnol moderne.

Depuis sa création, l'Académie a comme but le soin et la conservation de l'unité de la langue, unité fondée sur le bon usage, la norme cultivée commune à tous les hispanophones, déjà mentionnée. D'ailleurs, sa devise est « *Limpia, fija y da esplendor* », soit « nettoie, fixe et donne de la splendeur ». Le point de vue académique considère le castillan à son point culminant et veut le fixer, le stabiliser avant que la décadence ne commence. Selon Lázaro (1986, p. 462), son influence unificatrice sera décisive sur les aspects orthographique et lexical de l'espagnol.

C'est l'Académie qui a dicté la norme pendant plus d'un siècle, avant que d'autres Académies commencent à se créer dans les pays de l'Amérique latine. L'impulsion donnée à la diffusion de l'espagnol en Amérique pendant le XIX^e siècle a comme conséquence, particulièrement au tout début, que les institutions d'enseignement portent leur regard sur la norme imposée par l'Académie royale espagnole. Durant la décennie de 1870, l'indépendance intellectuelle (et politique) croissante dans les colonies amène l'Académie espagnole à proposer la création d'autres académies. Ce mouvement d'indépendance normative s'était amorcé en 1847, avec la publication de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (« Grammaire espagnole destinée à l'usage des Américains »), par le linguiste vénézuélien Andrés Bello. Ce fut le point de départ de la création de l'Association d'académies de la langue espagnole, qui compte aujourd'hui 22 académies membres. Ces académies ont insisté avec un grand zèle sur la conservation d'une « langue commune », basée sur la façon de parler des classes sociales privilégiées des deux côtés de l'Atlantique. Durant longtemps, cette mentalité centraliste et élitiste a prévalu, et elle a influencé l'usage et l'enseignement de la langue. La norme de l'espagnol, la norme cultivée, est imposée par l'Académie espagnole dès son début, considérant de façon implicite que l'espagnol des colonies doit prendre l'espagnol péninsulaire comme modèle et référence. Cette idée de fond est encore manifeste aujourd'hui : dans le dictionnaire académique, les entrées lexicales propres aux pays latino-américains sont consignées comme des « américanismes », tandis que les « espagnolismes » ne sont pas identifiés en tant que tels. Le discours officiel est pourtant différent : dans son site Internet officiel, l'Académie expose

ainsi le traitement donné par l'Académie aux variantes de l'espagnol : « [...] Les divergences entre la norme espagnole et celle de l'Amérique sont reconnues, quand elles existent, ou celles entre la norme d'un groupe déterminé de pays ou ensemble de pays et celle qui régit le reste du monde hispanique, en considérant comme égaux et pleinement légitimes les différents usages régionaux, à condition qu'ils soient généralisés parmi les locuteurs cultivés de la région, et qu'ils ne présupposent pas une rupture avec le système de la langue, qui mette en péril son unité ».

Le souci pour l'unité de l'espagnol est toujours présent, et l'Académie souligne dans plusieurs de ses documents officiels le « caractère supranational » de la langue espagnole. Néanmoins, on constate un effort pour corriger la situation d'inégalité que nous venons de décrire au cours de la dernière décennie : la publication en 2005 du *Diccionario panhispánico de dudas* (Dictionnaire panhispanique de doutes) témoigne de cet effort.

La crainte de la perte de l'unité de la langue espagnole a commencé à se répandre au XIX^e siècle, mais cette crainte ne s'est pas révélée prophétique. La facilité et l'abondance des communications y sont pour beaucoup dans cette conservation de l'unité essentielle de la langue. La grande circulation de la littérature d'un côté à l'autre de l'Atlantique, et le grand essor des auteurs latino-américains des dernières décennies contribuent également à cimenter ce sentiment de partage du patrimoine linguistique (Lázaro 1986, p. 483).

Selon Lázaro (1986, p. 461), la norme cultivée de l'espagnol est le produit d'une synchronie spontanée entre les locuteurs instruits et les écrivains des deux côtés de l'Atlantique, synchronie codifiée plus tard par les grammairiens et les lexicographes, et transmise par l'enseignement. L'Académie royale de la langue espagnole en association avec les Académies hispano-américaines développe depuis sa création une stratégie pour protéger l'unité de l'espagnol, stratégie basée sur la norme cultivée (voir 2.5.2) commune à tous les hispanophones.

Malgré ses variations diatopiques et diastratiques, qu'on retrouve de façon plus marquée dans la langue orale, plusieurs auteurs (Lázaro, 1986, Sánchez Lobato, 1997)

assurent que l'espagnol reste une langue plutôt uniformisée dans sa norme cultivée et littéraire, et d'une homogénéité assez notable à l'orale, quel que soit le pays où elle est parlée. Cette langue présente une grande stabilité et une cohésion dans sa norme écrite, et cela en dépit des différences lexicales : toute la communauté hispanophone parle la même langue des deux côtés de l'Atlantique, elle partage le même système linguistique. Les variations diatopiques dans les désignations sont habituelles dans toutes les langues, et elles ne portent pas atteinte à leur unité (Lázaro, 1986, p. 479).

[...] Le fait d'admettre que l'espagnol de l'Amérique, par exemple, regroupe des nuances très diverses (le parler cubain n'est pas identique au parler argentin, comme le parler d'un Mexicain n'est pas pareil à celui d'un Bolivien, etc.), n'implique pas le refus de reconnaître une même communauté linguistique : les variations linguistiques (celles qui s'écartent de la norme cultivée, tant dans la perspective diastratique que dans la perspective diatopique), divergent moins entre elles en Amérique latine, par exemple, que les dialectes péninsulaires [...]. (Sánchez Lobato, 1997).

D'un autre côté, cette idée de l'homogénéité essentielle de l'espagnol dans toute l'hispanophonie, traditionnellement défendue par presque tous les linguistes espagnols et latino-américains, trouve une certaine opposition : Rona (1964, cité dans Lázaro, 1986, p. 482) la qualifie « d'un optimisme exagéré », et Bartoš (1971, cité dans Lázaro, 1986, p. 482) précise que, s'il existe bien une uniformité relative dans la langue cultivée et littéraire, les variétés orales sont extrêmement diversifiées, au point de rendre la compréhension difficile. Lázaro (1986, p. 482) affirme que la question de l'unité a été abordée principalement par le biais des opinions, et que le développement sérieux de la dialectologie hispanique est la seule voie qui fournira des réponses scientifiques à ce problème.

En 1991, le gouvernement espagnol a créé l'Institut Cervantès avec le mandat de prendre les commandes de la promotion internationale de l'espagnol et de lui donner une image de modernité (Del Valle et Villa, 2006). Ces dernières années, une mouvance en faveur d'une « norme panhispanique » a vu le jour. Au cours du premier Congrès international de la langue espagnole, qui a eu lieu en 1997 à Zacatecas, au Mexique, quelques auteurs latino-américains ont plaidé pour la création d'un « espagnol commun » qui serait composé du dénominateur commun de la majorité des variantes de l'espagnol. L'idée a été rejetée par les intervenants les plus conservateurs, qui ne voient pas la nécessité de cet

espagnol commun et tiennent pour acquis que la seule chose à faire est d'observer la norme cultivée. Le débat est amorcé et tout laisse croire qu'il peut encore durer longtemps.

2.5.3 Espagnol d'Espagne et espagnol latino-américain : espagnol ou castillan?

Dans cette recherche, nous utiliserons le terme « espagnol latino-américain » ou « espagnol hispano-américain » pour désigner la langue qui est utilisée dans les pays de l'Amérique du Sud et de l'Amérique centrale (sauf le Belize), le Mexique et les grandes Antilles (sauf la Jamaïque et Haïti), dont la langue officielle est l'espagnol. Nous excluons ainsi le Brésil. Le terme « culture latino-américaine » ou « culture hispano-américaine » fera aussi référence à la culture provenant des pays mentionnés. Même si au sens strict du terme, « latino-américain » inclut le Brésil, qui fait partie de l'Amérique latine, et que les deux termes ne sont pas des équivalents en toute rigueur, dans notre étude nous entendrons par « culture latino-américaine » la culture des pays hispanophones se trouvant en Amérique latine.

Par « espagnol d'Espagne », « espagnol péninsulaire » ou « espagnol ibérique », nous ferons référence à la langue espagnole utilisée en Espagne, située dans la péninsule ibérique, excluant le Portugal. Nous utiliserons le terme « culture espagnole », « culture péninsulaire » ou « culture ibérique » de façon analogue.

Aux fins de cette recherche, nous ne ferons pas de distinction entre les deux façons de dénommer la langue espagnole : espagnol et castillan. Néanmoins, selon Lázaro (1986), il existe une certaine confusion dans l'usage de ces deux termes depuis le XVI^e siècle. Cette confusion a été soulignée par Mar-Molinero (2000) dans son ouvrage sur les politiques linguistiques hispanophones, ouvrage qui situe autour du XVIII^e siècle le moment où ces deux termes deviennent interchangeable. Par ailleurs, la controverse sur les nuances propres à chaque terme est actuellement bien vivante.

En Espagne, la préférence pour le terme « castillan » est observée comme une façon de mettre l'accent sur la domination de cette région au-dessus de toutes les autres; par ailleurs, ce terme peut aussi impliquer la reconnaissance de l'Espagne comme un État plurilingue, avec la présence d'autres langues comme le basque et le catalan.

Lázaro (1986, p. 462) se montre d'accord avec cette dernière explication : la Constitution espagnole de 1978 consacre le terme « castillan » pour désigner la langue officielle de l'Espagne. L'argument en faveur de ce terme consiste en ce que puisque les autres langues parlées en Espagne sont aussi espagnoles, aucune d'entre elles ne doit être privilégiée par la qualification « espagnol ». L'Académie royale utilise l'appellation « castillan » depuis sa fondation ; par la suite, en 1923, elle changera d'avis et commencera à utiliser le terme « espagnol ».

D'un autre côté, les attitudes par rapport aux deux termes sont très ambivalentes en Amérique latine : à une époque, le débat a été d'une grande virulence, mais aujourd'hui il semble pratiquement éteint (Lázaro, 1986). Certains pays, tels que le Mexique, utilisent le terme « espagnol » dans leur constitution; d'autres utilisent « castillan », et quelques-uns l'appellent simplement « langue nationale ».

Alvar (1986) a fait une analyse des termes utilisés dans les différentes constitutions des états hispano-américains et il a observé que c'est le mot « espagnol » qui apparaissait le plus souvent, mais que dans les versions les plus récentes, il a été remplacé progressivement par « castillan ». Thompson (1992) suggère une cause possible de ce changement : la manifestation d'un rejet du pouvoir colonial. Pour cette raison, certaines parties de l'Amérique latine montrent un penchant pour le terme « castillan », tandis que les hispanophones habitant les États-Unis préfèrent le mot « espagnol », car il renforce leur sentiment d'appartenance à la culture hispanophone (d'après une étude sur les attitudes langagières, étude faite par Alvar, 1986).

En somme, nous rappelons qu'aux fins de cette recherche nous utiliserons de manière équivalente les deux façons de dénommer la langue espagnole : espagnol et castillan.

2.6 L'impérialisme linguistique

[...] Toute culture ne se positionne et ne se définit dans le champ social que par rapport à une culture dominante et « légitime », reconnue ou contestée, peu importe [...]. (Bourdieu, 1979)

Pour qu'un mode d'expression parmi d'autres (une langue dans le cas du bilinguisme [...]) s'impose comme seul légitime, il faut que le marché linguistique soit unifié et que les différents dialectes (de classe, de région ou d'ethnie) soient pratiquement mesurés à la langue ou à l'usage légitime. L'intégration dans une même « communauté linguistique », qui est un produit de la domination politique sans cesse reproduit par des institutions capables d'imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante, est la condition de l'instauration de rapports de domination linguistique. (Bourdieu, 1982)

Bourdieu (1982) donne un exemple de la façon dont les linguistes ont longtemps ignoré la question du colonialisme, exemple provenant du « Cours de linguistique générale » de Saussure (1916), dans lequel Saussure assume la tâche de

[...] prouver que ce n'est pas l'espace qui définit la langue, mais la langue qui définit son espace [...], déterminant elle-même son aire de diffusion par la force intrinsèque de sa logique autonome [...]. Cette philosophie de l'histoire, qui fait de la dynamique interne de la langue le seul principe des limites de sa diffusion, occulte le processus proprement politique d'unification au terme duquel un ensemble déterminé de « sujets parlants » se trouve pratiquement amené à accepter la langue officielle. (Bourdieu, 1982)

Pour être en mesure de discerner si le contenu culturel des manuels d'ELE reflète en quelque sorte une attitude postcoloniale espagnole, ou un certain impérialisme culturel, nous devons d'abord définir les termes « empire », « colonialisme » et « impérialisme », ainsi que le concept d'impérialisme linguistique. Hamel (2005), utilise la définition d'empire d'Achard (1988) :

« The exercise of power from a given political unit over social formations which this political unit considers both as "foreign" [...] and as globally submitted to the rule of the first society's power. »

Le Petit Robert (1991, p. 967), définit l'impérialisme comme une « politique d'un État visant à réduire d'autres États sous sa dépendance politique ou économique », ou encore « stade du capitalisme au cours duquel le capital financier a pris la suprématie ». Dans son sens figuré, l'idée de domination est aussi présente : « tendance à la domination morale, psychique, intellectuelle ». Le Robert considère le terme comme étant synonyme de colonialisme et d'expansionnisme. Quant au terme « colonialisme », il est défini comme péjoratif, faisant référence à un « système d'expansion coloniale ». Ce système considère comme légitime l'occupation d'un territoire ou d'un État, sa domination politique et son exploitation économique.

Dans un cadre théorique marxiste, l'impérialisme a été défini comme un stade avancé et logique du capitalisme et sa volonté d'expansion, qui se développe à partir du colonialisme, et de la domination économique, culturelle et parfois militaire (Hamel, 2005, p. 5). Selon Hamel, la notion marxiste d'impérialisme a été évacuée du discours politiquement correct des sciences sociales. Les théories modernes sur l'empire et l'impérialisme sont davantage concentrées sur la dimension économique, c'est-à-dire le développement d'un système mondial qui reproduit l'accumulation de la richesse dans les anciennes métropoles coloniales, aujourd'hui des empires rivalisant entre eux pour le contrôle du plus grand nombre de pays possible.

Hamel (2005) soutient que le terme « impérialisme » est presque complètement disparu du débat politique et scientifique, et qu'il a été remplacé par le terme « mondialisation », qui réfère à une connectivité internationale grandissante, à tous les niveaux, due principalement aux nouvelles technologies. Phillipson (1998) cite Appadurai (1990) : « At the heart of globalization is the tension between cultural homogenization and cultural heterogenization. »

Les composantes les plus importantes de la mondialisation sont la communication et la restructuration du système économique mondial connue sous le nom de néolibéralisme. Dans le système néolibéral, le capital financier est en train de prendre le dessus sur le capital productif. Le processus de mondialisation se différencie de l'impérialisme par la transgression des frontières et l'affaiblissement du rôle de l'État : le pouvoir se délocalise et il devient supranational, il se déplace des gouvernements aux grandes entreprises (Hardt et

Negri, 2000). Les opposants au néolibéralisme économique et politique (Chomsky, 1994) affirment que la mondialisation renforce le pouvoir corporatif, qui, au lieu d'être dilué, est concentré dans sept pays industrialisés, et il est activement soutenu par leurs gouvernements.

L'auteur le plus actif des dernières années dans le domaine de l'impérialisme linguistique, Phillipson (1997, p. 238), analyse la diffusion de l'anglais comme langue mondiale. Il définit l'impérialisme linguistique comme un type de linguicisme :

« [...] a theoretical construct, devised to account for linguistic hierarchisation, to address issues of why some languages come to be used more and others less, what structures and ideologies facilitate such processes, and the role of language professionals ».

Mülhäusler (1994) donne une autre définition d'impérialisme linguistique, en le décrivant comme l'expansion d'une langue aux dépens d'un grand nombre d'autres langues.

Byram (2004, p. 164) soutient que la recherche dans le domaine de la langue et de la culture ne peut pas fuir la réflexion sur les valeurs, les idées et toute l'influence que la politique et la situation sociale peuvent exercer sur l'enseignement. Par exemple, l'usage de l'enseignement de l'anglais dans les pays qui ont été des anciennes colonies de l'Angleterre a été utilisé pour réaffirmer l'hégémonie occidentale dans ces pays, question abondamment étudiée ces dernières années notamment par Phillipson (1997) et Pennycook (1994).

« 'Linguistic imperialism' is shorthand for a multitude of activities, ideologies and structural relationships. Linguistic imperialism takes place within an overarching structure of asymmetrical North/South relations, where language interlocks with other dimensions, cultural (particularly in education, science and the media), economic and political. » (Phillipson, 1997)

Comme l'a fait remarquer Hamel (2005), l'impérialisme linguistique ne constitue pas simplement la diffusion mécanique d'une langue. Il implique des relations de pouvoir et établit des hiérarchies linguistiques par rapport à la langue dominante, en exerçant une autorité sur les pays colonisés ou ex-colonisés.

Le terme de « linguicisme » est un terme forgé par Skutnabb-Kangas (1988), pour faire des parallèles entre la discrimination basée sur la race ou l'ethnie et celle basée sur la langue.

Autrement dit, le « linguicisme » est le processus par lequel les langues s'éteignent ou perdent leur influence comme résultat de la compétition avec une langue en ascension. Les études sur le « linguicisme », toujours selon Phillipson, essaient d'appliquer les savoirs et les techniques d'étude de la sociologie du langage et de l'éducation dans le but de comprendre comment la langue contribue à l'inégalité d'accès au pouvoir sociétal et comment les hiérarchies linguistiques sont légitimées.

« Linguicism may be overt or covert, conscious or unconscious, in that it reflects dominant attitudes, values and hegemonic beliefs about what purposes particular languages should serve, or about the value of certain pedagogic practices. » (Phillipson, 1997)

Le « linguicisme » peut être intralingual et interlingual. Il existe entre les locuteurs d'une même langue (intralingual), quand un dialecte est privilégié comme standard, et parmi les locuteurs de langues différentes (interlingual) quand une des langues est stigmatisée ou rabaissée.

Phillipson (2008, p. 16) soutient que l'impérialisme culturel, phénomène dont l'impérialisme linguistique fait partie, a toujours été une arme importante pour assurer l'hégémonie mondiale des pays les plus développés économiquement. Les changements provoqués dans les consciences collectives des nations sous l'influence des pays dominants sont souvent accompagnés de changements économiques et technologiques. Étant donné que l'impérialisme linguistique est une manifestation de l'impérialisme culturel, et que l'imposition de la culture appartenant aux anciennes métropoles coloniales utilise les mêmes mécanismes que l'imposition de la langue -une politique unilingue et monoculturelle que reproduit la dépendance historique à l'égard du centre de l'empire, selon Hamel (2005, p. 31), nous croyons pertinent de traiter la question dans le contexte de notre étude.

À ce sujet, Galisson formule la réflexion suivante :

À propos de culture *apprise* (ou à apprendre, plutôt), j'approuve les didactologues qui, pour des raisons idéologiques, ont scrupule aujourd'hui à exporter/imposer leur(s) culture(s). En tant que français, on est bien placés pour comprendre que certains pays refusent ce qu'ils appellent le néo-colonialisme culturel. Pour ne pas imposer une culture jugée parfois trop sûre d'elle-même et trop impérialiste, les didactologues en question suggèrent de la donner à comprendre, plutôt qu'à apprendre. La nuance est importante. Je me demande seulement si elle change quelque chose à l'affaire. En effet,

quelle différence y a-t-il entre comprendre et refuser, et savoir (après avoir appris) et refuser? Ce n'est pas parce que l'on sait que l'on adhère. Apprendre ne fait pas plus succomber (adhérer) que comprendre. (Galisson, 1991, p. 118).

D'après Hamel (2005, p. 34), un des mécanismes utilisés par les pays dominants pour maintenir le *statu quo* est la création d'organismes gouvernementaux pour établir une « normalisation polycentrique », qui a la métropole pour centre, suivant l'exemple des grandes multinationales. Ces organismes, comme l'Institut Cervantès, l'Alliance Française et la commission DELF, la Chambre de commerce de Londres, les examens connus internationalement des universités d'Oxford et Cambridge ou le TOEFL, servent aussi à contrôler la norme et à faire la promotion de l'industrie d'enseignement des langues, et de toute une panoplie d'industries culturelles. Le point de vue de l'auteur peut être critiqué pour les défenseurs de la nécessité d'établir une norme commune pour les langues internationales, ceux qui voient ces organismes plutôt comme un outil de préservation de la norme que comme un instrument de pouvoir impérialiste.

Les théories de Phillipson ont généré un débat animé parmi des critiques comme Davies (1996), qui s'opposent aux deux idées que sous-tendent la théorie de Phillipson : la culpabilité des pays ayant un passé colonial, et un certain pessimisme chronique. Il souligne aussi que les conceptions de Phillipson ne sont pas réfutables; et si les « dominés » voulaient adopter la langue impérialiste et la conserver? Selon Phillipson, ces peuples dominés ont été persuadés, obligés de l'adopter. Les idées de Phillipson ont été qualifiées de paternalistes, puisqu'elles considèrent les pays sous-développés comme s'ils n'étaient pas capables de prendre des décisions indépendantes. Phillipson (2007, p. 377) mentionne aussi une critique à son travail faite par Spolsky (2004) dans son livre sur la politique linguistique, critique dans laquelle il accuse Phillipson de souscrire à la théorie de la conspiration. Plusieurs détracteurs du travail de Phillipson, tels que Spolsky, ne sont pas d'accord avec les théories de l'impérialisme linguistique qui attribuent aux nations développées une intention plus ou moins secrète de domination universelle. Selon ces détracteurs (Smith, 1987), l'usage d'une langue internationale n'implique pas nécessairement une assimilation culturelle, car les langues internationales deviennent dénationalisées, elles ne sont plus la propriété des

locuteurs natifs. Sur les sujets de la domination et de l'impérialisme moderne, « les États impérialistes ou l'impérialisme sans État » (Hamel, 2005), la mondialisation et le postcolonialisme, la diffusion des langues internationales et leur relation avec les politiques linguistiques, il y a encore un vaste domaine de recherche à couvrir. Dans le cas de l'espagnol, il serait pertinent de se demander quel effet peut avoir la diffusion de la langue en utilisant un matériel pédagogique qui ne reflète pas dans toute sa diversité la culture latino-américaine.

Said (2000, p. 239), de son côté, affirme que « l'Européen impérial ne voulait ni ne pouvait se voir en impérialiste, et, paradoxalement, que le non-Européen, dans la même situation, le voyait uniquement en impérialiste ». Said essaie de laisser de côté les jugements de valeur et soutient qu'il y a effectivement différents types de relation entre culture et impérialisme, des liens qu'il estime utiles et enrichissants : « Le paradoxe, bien sûr, c'est que la culture européenne n'est pas moins complexe, riche et intéressante pour avoir soutenu l'impérialisme à presque tous les points de vue. »

Hamel (2005, p. 30) argumente contre l'idée que l'espagnol soit une langue impérialiste ; il la qualifie plutôt de langue internationale. Le facteur principal qui différencie les deux statuts est principalement économique. Les pays hispanophones, à l'exception de l'Espagne, qui est néanmoins à l'heure actuelle durement frappée par la crise économique, occupent une position plutôt fragile du point de vue de l'industrie, des sciences et de la technologie. D'un point de vue historique, l'Espagne et le Portugal ont été des empires qui n'ont pas atteint le degré de développement économique et d'industrialisation que les énormes concentrations de capital provenant des colonies auraient pu laisser croire. Au lieu d'être investi dans la métropole, ce capital a été échangé contre des biens manufacturés, produits par des régions européennes comme l'Allemagne et les Pays-Bas, qui ont profité ainsi de cet afflux d'argent pour se développer. Celle-ci est la seule explication qu'Hamel trouve assez logique pour expliquer le fait qu'une langue comme la langue espagnole, avec une littérature de renommée mondiale, une unité remarquable, une simplicité orthographique sans pareil et une diffusion mondiale considérable, ne soit pas devenue la *lingua franca*, à la place de l'anglais.

Des auteurs comme De Mora-Figueroa (1992, p. 3), ancien directeur de l'Institut Cervantès, se posent précisément la question sur le statut de la langue espagnole dans le monde. De Mora-Figueroa essaie de discerner si l'espagnol est une *lingua franca* ou une langue internationale. Il se demande quel est le poids international réel de l'espagnol en comparaison avec d'autres langues. Pour ce faire, il tient compte de six facteurs : l'index de développement humain (IDH) de l'ONU (index calculé en incluant des facteurs comme l'espérance de vie, le niveau d'instruction et le produit intérieur brut *per capita*), le nombre de locuteurs, les exportations, le nombre de pays dans lesquels cette langue est la langue officielle, l'usage de la langue à l'ONU, et le nombre de traductions de cette langue comme langue de départ. L'auteur de l'étude obtient comme résultat que l'espagnol occupe le troisième rang mondial, précédé par l'anglais, en premier lieu, et le français, la deuxième langue en ordre d'importance. Cependant, De Mora-Figueroa (1992) estime qu'il manque des éléments à son calcul, des éléments impondérables, non mesurables ou difficiles à mesurer, tels que l'usage de la langue dans le monde du spectacle, ou le nombre de personnes dans le monde qui sont en train d'apprendre l'espagnol comme langue étrangère. De Mora-Figueroa affirme qu'il n'existe pas encore à ce jour de données fiables sur le nombre exact de locuteurs de l'espagnol en tant que langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère.

L'un de ces éléments non mesurables qui détermine l'importance internationale de l'espagnol est son image. Selon De Mora-Figueroa (1992, p. 7), l'image d'une langue dépend en grande partie de l'image de la culture qu'elle véhicule. L'image internationale de l'espagnol évolue lentement, notamment en raison du caractère plurinational de cette langue. Cette image a à peine changé depuis 1800, et elle est le produit d'une réélaboration romantique de l'histoire récente de l'Espagne, histoire turbulente et bigarrée. C'est la raison pour laquelle l'image de la langue et de la culture espagnoles est encore celle d'une culture éminemment dionysiaque et baroque, pittoresque et pleine de pathos. Une image comme celle que décrit De Mora-Figueroa peut être sympathique pour certains, mais elle peut repousser certains apprenants potentiels, qui la jugent comme une langue sous-développée, peu adaptée à la vie moderne. Le facteur qui influence le plus l'image que projette une langue est le fait qu'elle donne l'impression ou pas d'être une *lingua franca*, c'est-à-dire, une langue utilisée régionalement ou mondialement par des locuteurs d'autres langues. Jusqu'à maintenant, l'anglais est la seule langue qui a atteint le statut de *lingua franca* au niveau

planétaire. L'espagnol est plutôt une langue internationale, car la majorité des locuteurs de l'espagnol parlent cette langue comme langue maternelle.

Un facteur qui intervient directement dans l'importance et la diffusion mondiale de la culture espagnole est l'édition de livres en langue espagnole (par « livres » nous entendons ici aussi les manuels). Les déséquilibres mondiaux se reflètent aussi dans le marché hispanique de l'édition. Jones (1992) a fait une étude sur l'édition dans les pays hispaniques, en utilisant les données statistiques de l'UNESCO et de l'Union internationale des éditeurs (UIE). Il parvient à la conclusion qu'il existe une corrélation entre le développement économique et culturel et la puissance de l'industrie de l'édition. L'Espagne est placée huitième de tous les pays du monde pour le nombre de titres publiés, elle est en tête de liste des pays hispaniques en nombre d'exemplaires publiés, pour le nombre de livres exportés, et pour la consommation de livres. Elle est aussi le pays hispanophone ayant le plus haut revenu par habitant, et le deuxième ayant le taux d'analphabétisme le plus bas, dépassé seulement par l'Uruguay.

La primauté de l'Espagne sur le domaine éditorial a été presque constante depuis l'invention de l'imprimerie, dépassée seulement pendant la guerre civile espagnole par l'Argentine et le Mexique, les deux pays qui occupent respectivement les deuxième et troisième places dans la liste des pays qui publient le plus de livres en espagnol.

Malgré les opinions d'auteurs comme Hamel (2005), nous voyons dans ces données sur l'édition une preuve d'une forme de suprématie économique qui peut être à l'origine de la problématique qui a inspiré notre étude.

À la lumière des recherches que nous venons de passer en revue, bien que l'importance économique de l'Espagne au niveau mondial ne permette pas d'affirmer que ce pays exerce un impérialisme culturel sur l'Amérique hispanophone, son influence en tant que puissance éditoriale du monde hispanophone permet de penser que ses choix d'édition et de promotion internationale de l'espagnol et de la culture espagnole risquent de diminuer la visibilité des pays latino-américains sur la scène mondiale.

2.7 Objectifs de cette recherche

Le but de notre recherche est de déterminer si la culture des pays de l'Amérique latine est représentée dans les manuels d'ELE utilisés à l'UQÀM, et si tel est le cas, dans quelle mesure. Advenant qu'elle le soit, nous voulons établir une comparaison en observant si elle apparaît dans la même proportion que la culture espagnole. Nous procéderons également à évaluer jusqu'à quel point l'information culturelle présente (aussi bien celle qui fait référence à l'Espagne qu'à l'Amérique latine) est nuancée. Dans ce but, nous allons examiner la variété des thèmes traités dans le volet culturel du matériel didactique et la présence d'une certaine diversité régionale dans l'information culturelle. Pour ce faire, nous avons opté pour un paradigme de recherche qualitatif.

2.8 Questions de recherche

Tel que signalé dans la section précédente, l'objet de cette recherche est de savoir dans quelle mesure la culture reflétée dans les manuels analysés correspond à la culture espagnole ibérique ou à la culture de l'Amérique latine. En conséquence, notre question de recherche principale est la suivante :

Les manuels d'ELE étudiés contiennent-ils plus de références culturelles espagnoles ou latino-américaines ?

Cette question donne lieu à d'autres sous-questions :

- Lorsque les manuels présentent la culture latino-américaine, la présentent-ils dans sa diversité ?

- Lorsque les manuels présentent la culture espagnole, présentent-ils la diversité culturelle des régions de l'Espagne ?
- Lorsque les manuels présentent la culture latino-américaine, de quels pays de l'Amérique latine provient la culture présentée ?
- Quels sont les thèmes qui apparaissent dans les volets culturels des manuels ?
- Parmi les thèmes culturels présentés dans les manuels, lesquels sont les plus traités ?

Dans ce chapitre, nous avons abordé les concepts et les notions auxquels nous avons fait appel au cours de notre recherche et qui nous ont aidée à mieux comprendre notre problématique. Nous avons aussi décrit les objectifs de cette étude et nous avons énoncé nos questions de recherche. Dans le chapitre suivant, nous décrirons la méthodologie utilisée pour essayer de répondre à ces questions.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour objet l'explication détaillée de la méthode de travail adoptée afin de réaliser notre recherche.

3.1 Type de recherche

Notre recherche est une recherche principalement exploratoire, vu que nous cherchons à déterminer la nature des références culturelles apparaissant dans les manuels d'ELE édités en Espagne et utilisés à l'UQÀM ; elle est également qualitative, le fondement de cette recherche étant constitué surtout de nos observations et de l'analyse du contenu culturel des manuels. La présente recherche comprend également un volet quantitatif, car nous présentons sous forme de statistiques les détails des résultats de notre étude.

3.2 Sélection des manuels

Tout d'abord, il convient de préciser que les manuels qui ont été analysés lors de cette recherche sont des manuels d'ELE. La définition de ce qui est considéré comme un manuel dans cette étude peut être retrouvée dans le contexte théorique, au premier chapitre (ci-dessus § 2.1.1).

3.2.1 Critères de sélection

Nous avons décidé de faire usage pour cette recherche des manuels utilisés par l'Université de Québec à Montréal (UQÀM) dans le programme court et le certificat en espagnol au moment où cette étude a débuté.

Les manuels sont relativement récents, ils datent tous de moins de dix ans, mais leur date de parution varie. Ils sont tous publiés en Espagne, par des maisons d'édition très réputées dans l'édition du matériel pédagogique, et sont largement utilisés au Québec. Nous avons pris en compte le fait que tous les manuels utilisés à l'UQÀM étaient édités en Espagne ; en fait, nous avons constaté que la majorité du matériel pédagogique utilisé au Québec est publié par des maisons d'édition espagnoles. Cette constatation étant précisément à l'origine de cette recherche, l'origine unique des manuels servait bien au propos de notre travail : savoir si les manuels faits en Espagne et utilisés au Québec contenaient des références culturelles propres à l'Amérique latine.

La variété des styles de présentation du contenu pédagogique des manuels a été une des raisons pour lesquelles nous avons décidé d'aborder cette étude selon une approche verticale : du niveau débutant, à la base du programme, jusqu'au niveau avancé, tout en ignorant les différents cours facultatifs offerts dans le cadre du programme en espagnol. Cette approche couvre ainsi le parcours complet suivi par les étudiants d'ELE à l'UQÀM.

Les contraintes matérielles ne permettant d'étudier qu'un nombre restreint de manuels, il nous semble donc plus intéressant d'étudier des manuels de niveaux, d'auteurs et d'éditeurs différents, mais tous très connus dans le milieu de l'ELE.

3.2.2 Niveau des manuels

Le niveau des manuels étudiés est variable. Ce sont des manuels destinés aux apprenants adultes ou jeunes adultes. Ainsi, la profondeur et la variété de contenu de ces

manuels, attribuables au niveau de compétence des apprenants visés, permettent une analyse plus intéressante.

Les manuels choisis sont ceux des cours obligatoires des programmes d'espagnol offerts à l'UQÀM, c'est-à-dire les cours suivants :

- ESP 1210. Espagnol I.
- ESP 2211. Espagnol II : communication orale.
- ESP 2220. À la découverte des médias.
- ESP 3200. Sujets d'actualité dans les pays hispanophones.

Nous avons éliminé les derniers cours du programme, ESP 4200 et ESP 5200, car ils utilisent du matériel pédagogique qui ne s'inscrit pas dans la définition de manuel retenue pour cette recherche (par exemple, un essai littéraire et un roman d'un auteur connu dans le monde littéraire espagnol).

Cette étude comprend ainsi les niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé, dans le but d'obtenir une vue d'ensemble des contenus culturels auxquels un étudiant inscrit à un programme d'espagnol peut être exposé par le biais des manuels de langue utilisés.

3.2.3 Quelques aspects généraux des manuels

Voici à présent la liste des manuels sur lesquels nous avons travaillé et qui étaient utilisés en 2007, année du début de cette étude :

- *Español en marcha. Nivel básico A1* (2006). Ce manuel est utilisé dans le cadre du cours ESP1210.
- *Español en marcha. Nivel básico A2* (2006)². Utilisé dans le cours ESP 2211.

² Lors de cette étude, nous avons utilisé une édition qui regroupe les deux niveaux (A1 et A2) dans un seul exemplaire. C'est pour cette raison que dans le chapitre « Résultats » les données appartenant à ces deux manuels sont recueillies dans un seul tableau.

- *Sueña 2* (2000). Utilisé dans le cours ESP 2220.
- *Español 2000. Nivel Intermedio* (2001). Utilisé dans le cours ESP 3200.

La version des deux premiers manuels mentionnés qui a été utilisée est celle qui intègre les deux volumes dans un seul (A1 et A2). Le contenu est exactement le même que celui des deux volumes séparés, la pagination étant le seul élément qui diffère.

Les cahiers d'exercices qui accompagnent les manuels n'ont pas été analysés dans cette étude, étant donné qu'ils ne contiennent pas de volet culturel explicite (par volet culturel explicite, nous faisons référence aux « capsules » culturelles habituelles dans les manuels).

Le matériel complémentaire, comme les lectures graduées, utilisé dans le cadre de ces cours n'a pas été pris en compte pour cette analyse, car il n'est pas considéré comme un manuel de langue (selon la définition présentée à la section 1.1).

3.3 Analyse du contenu culturel des manuels

3.3.1 Critères d'analyse du contenu culturel

Puisque l'objectif principal de cette recherche est de savoir quelle est la culture reflétée par les manuels d'ELE, le critère principal de taxonomie des contenus culturels des manuels étudiés a été leur appartenance à la culture espagnole péninsulaire ou à la culture d'Amérique latine.

Notre analyse de contenu a abordé le texte et les images (illustrations, photographies, etc.) comme un ensemble, sans différenciation. En effet, l'étude ne favorise pas la partie visuelle au détriment de la partie textuelle, ni l'inverse, car toutes les deux véhiculent le contenu qui nous intéresse. De Méo (1982) opte aussi pour une analyse globale des textes et des images pour « voir le manuel dans sa totalité afin de saisir ses liens internes et son projet

global ». L'auteure affirme que cette façon d'analyser permet aussi de déceler tous les messages que le manuel contient, même les subliminaux. L'intérêt d'analyser le contenu iconographique et textuel comme un ensemble se voit confirmé par la lecture du travail de Choppin (1992), qui fait remarquer que tant les textes (incluant sous cette dénomination les titres), que les phrases détachées (contenues dans les exercices, les énoncés et les questions), que l'iconographie d'un manuel véhiculent le message idéologique et culturel de celui-ci, et que leur choix n'est pas neutre.

Pour donner un exemple de ce que nous considérons comme référence culturelle, nous citons l'étude d'Uber Grosse et Uber (1992), qui analyse le contenu culturel des manuels d'espagnol des affaires. Les auteurs de cette recherche considèrent comme contenu culturel les sources telles que les lectures courtes sur un sujet culturel spécifique, les notes culturelles, les photographies, les menus, les annonces, les bandes dessinées, les cartes de vœux, les timbres et les cartes postales, de même que tout exercice, texte, image, phrase ou explication. Nous avons opté pour une approche plus objective, en tenant compte du nombre de mots de chaque partie du texte d'un manuel faisant une allusion culturelle.

Suivant l'exemple de Lund (2006) dans son étude sur le contenu culturel des manuels d'anglais langue étrangère utilisés à l'école secondaire en Norvège, et dans le but de limiter l'étendue de notre recherche, nous n'avons pas tenu compte de certaines perspectives d'usage courant dans la recherche sur les manuels, telles que l'analyse des réactions des étudiants utilisateurs des manuels en fonction de leur contenu ou les modalités d'utilisation des manuels. Toutefois, les utilisateurs des manuels sont pris en considération dans la discussion sur le contenu culturel en tant que lecteurs modèles (Eco, 1984), c'est-à-dire les lecteurs ou, dans le cas qui nous occupe, les apprenants de langues à qui les manuels s'adressent.

Afin de rendre opérationnelle l'analyse de la dimension culturelle des manuels, nous avons utilisé comme modèle l'étude de Pitois (1997) et l'étude de Salazar (2008) basée sur celle de Pitois. L'étude de Pitois porte sur le choix du lexique dans quatre manuels

d'enseignement du français langue seconde au Canada. Pitois effectue dans son étude une analyse du lexique provenant de manuels de français pour déterminer si le lexique français de France est plus largement représenté que le lexique français du Québec.

Nous nous sommes également inspirée de la recherche de Sercu (2000), recherche qui étudie l'acquisition de la compétence de communication interculturelle à partir des manuels d'allemand utilisés par des étudiants flamands à l'école secondaire. Dans sa recherche, Sercu s'intéresse à l'information d'ordre culturel contenue dans ces manuels et à son degré de réalisme.

Le critère principal d'analyse du contenu culturel des manuels de notre étude a été, par conséquent, la quantité de références culturelles appartenant à chacune de deux catégories établies (références espagnoles et références latino-américaines) présentes à l'intérieur des manuels. Pour être en mesure de répondre à nos sous-questions de recherche et de déterminer le degré de diversité régionale montré par ces références, la présence ou l'absence de diversité régionale des contenus culturels dans les manuels a également été un critère d'analyse de notre recherche.

3.3.2 Critères d'analyse de la diversité des pays latino-américains

Dans le cas des références culturelles latino-américaines, nous avons choisi une classification *par pays* pour ainsi tenter de cerner la diversité de la représentation de cette région du monde dans les manuels d'ELE. Dans notre classification, nous avons tenu compte des pays mentionnés de façon explicite dans chaque entrée et des références implicites, telles que la recette d'un plat typique ou un fragment d'un classique de la littérature (par exemple, un extrait d'un roman de García Márquez nous renvoie à la littérature colombienne).

Nous suivons de cette façon l'exemple de Ramirez et Hall (1990), une des études qui nous a servi de modèle. Dans leur étude sur la langue et la culture dans les manuels d'espagnol utilisés à l'école secondaire aux États-Unis, Ramirez et Hall procèdent à la

classification par pays des références culturelles aux pays hispanophones en comptant les références écrites et visuelles séparément. Cependant, notre étude traite les deux sources d'information, visuelle et écrite, comme un ensemble. Ainsi, si le nombre de pays auxquels une entrée fait allusion, de façon explicite ou implicite, est supérieur à un et qu'ils sont clairement discernables, ils sont tous comptabilisés.

En raison de l'énorme diversité du patrimoine culturel de tous les pays d'Amérique latine (et de leurs cultures indigènes), nous avons classé les références latino-américaines par pays, mais nous n'avons pas créé de catégories individuelles pour les différentes cultures régionales ou indigènes qui peuvent se retrouver à l'intérieur d'un même État. De même, les références culturelles péninsulaires faisant allusion aux différentes cultures espagnoles (comme, par exemple, les cultures basque ou catalane), n'ont pas été prises en compte séparément, mais comme un tout faisant partie de la culture de l'Espagne. Nous avons toutefois voulu tenir compte de cette pluralité en relevant la présence de diversité régionale des références classées au moyen d'un code binaire : un zéro indique l'absence de diversité et le chiffre un indique sa présence. De Méo (1982) nous signale que les modèles d'analyse de manuels tels que celui utilisé dans notre étude, dans lesquels on note la présence ou l'absence d'un phénomène culturel (dans notre recherche, la diversité régionale) ont l'avantage pratique d'offrir de la rapidité et une uniformité d'évaluation.

Nous partons de la prémisse que plus il y a de références reflétant cette diversité, plus le contenu culturel des manuels offre un aperçu équilibré du monde hispanophone.

3.3.3 Critères d'analyse des thèmes culturels

Il est important de souligner la difficulté de trouver une classification thématique des références culturelles analysées qui soit le plus objective possible. Toute catégorisation des références par sujet semble imprégnée de la subjectivité de celui qui organise le classement. Nous avons donc dû trouver un modèle valide sur lequel nous baser.

Nous avons déjà mentionné dans notre revue de la littérature plusieurs modèles d'analyse d'une culture étrangère, décortiquée dans ses composantes ou thèmes : Hall (1959), Nostrand (1974) et Damen (1987), Byram et Risager (1999).

Omaggio (1986), propose de tenir compte du modèle du système socioculturel de Nostrand afin de créer un contenu culturel « idéal » pour un cours de langue. Rappelons brièvement que Nostrand (1974) dans son « modèle émergent », déjà mentionné dans le chapitre antérieur, divise la culture française en douze thèmes qu'il présente comme des outils pour comprendre les normes de fonctionnement du système socioculturel français : individualisme, intellectualité, art de vivre, réalisme, sens commun, amitié, amour, famille, bienséance, stratification et mobilité sociales, statut des minorités ethniques et religieuses, attitudes envers les autres cultures, technologie, transport, infrastructure, justice, politique, liberté, patriotisme, caractère national, stéréotypes et traditionalisme.

Nous n'avons pas utilisé les thèmes de cette classification comme modèle pour cette étude, car certains d'entre eux avaient une étendue trop large, et les recoupements entre eux étaient trop abondants aux fins de cette étude. En guise d'exemple, la même entrée pourrait être classée sous les catégories « amour » et « famille ». Dans notre recherche la question principale est de savoir si les cultures latino-américaines sont représentées dans la même mesure que la culture espagnole, les thèmes étant des outils d'analyse secondaires, utilisés uniquement dans le but de savoir quel manuel offre le plus de diversité culturelle en touchant la majeure variété de thèmes.

Dans l'étude de Dechert et Kastner (1989) sur l'intérêt porté par des étudiants d'allemand aux thèmes culturels des manuels, les auteurs ont identifié une liste de quatre-vingt-dix-neuf thèmes culturels potentiels. Par la suite, ils ont classé ces thèmes dans les catégories générales suivantes : culture, actualité, ethnographie, géographie, histoire, langue et communication, vie et activités quotidiennes et système social. Nous avons décidé de ne pas nous baser sur cette classification non plus, car certaines catégories, telle que « culture » posaient le problème d'inclure pratiquement toutes les références analysées dans notre étude.

D'autres études ont utilisé la catégorisation thématique de la culture pour surmonter la difficulté d'établir une taxonomie descriptive et opérationnelle. Pfister et Borzilleri (1977, p. 103) se sont basés sur les PMS (*Primary Message Systems*) de Hall (voir 2.2.1) dans leur modèle pour l'évaluation des concepts culturels de surface dans le matériel culturel des manuels. Ils les ont combinés dans cinq « sphères » ou domaines culturels : la sphère familiale et personnelle, la sphère sociale, la sphère politique et institutionnelle, la sphère environnementale et celle de la religion et les arts.

Levno et Pfister (1980, p. 47), dans leur étude sur la culture de surface présentée dans les manuels de français de première année d'université aux États-Unis, analysent les éléments culturels en se basant sur les catégories de Pfister et Borzilleri mentionnées ci-dessus. Les catégories de Pfister et Borzilleri ont été subdivisées dans des sous-catégories adaptées du modèle émergent de Nostrand et des secteurs d'activité culturelle (PMS) de Hall (ci-dessus § 2.2.1).

Enfin, les thèmes sous lesquels nous classons les références culturelles dans notre grille d'analyse, dans le but de répondre aux sous-questions de recherche sur les thèmes culturels représentés dans les manuels étudiés, sont inspirés de ceux des grilles de Ramirez et Hall (1990) et Sercu (2000).

La grille d'analyse mise au point par Ramirez et Hall (1990) dans leur étude sur les manuels d'espagnol utilisés en deuxième année de secondaire dans le cadre des programmes de langue de l'État de New York est adaptée du modèle proposé par Pfister et Borzelli (1977).

Les critères de classification des références culturelles dans des manuels de langues européens utilisés par Risager (1991) ont été remaniés par Sercu dans sa grille d'analyse des manuels d'allemand utilisés par des apprenants flamands (2000). Sercu affirme que le cadre d'analyse de Risager comporte un critère inhérent de réalisme, ainsi qu'une exigence de diversification et de systématisme dans la présentation des sujets. Ce degré de réalisme est, selon Sercu, directement relié au degré de représentativité du contenu culturel et à sa capacité

de dresser un portrait juste de la culture que les manuels prétendent enseigner. Cette grille de Sercu a servi de modèle pour notre recherche, et avec elle, la grille de Ramirez et Hall.

Nous avons comparé les deux grilles et nous avons ensuite gardé tous les thèmes communs aux deux études. Si une référence peut être classée dans deux thèmes en même temps, elle est comptabilisée sous ces deux rubriques, car tous les thèmes qui sont touchés dans une référence donnent un aperçu de la diversité culturelle exposée par le biais des manuels.

Les thèmes sous lesquels nous avons classé les références culturelles retrouvées dans les manuels d'espagnol sont les suivants :

- Architecture
- Arts visuels
- Cinéma
- Climat
- Consommation
- Culture
- Danse
- Économie
- Éducation
- Environnement (ressources naturelles, flore et faune)
- Famille
- Fêtes (cérémonies et folklore)
- Géographie
- Géographie (simple mention d'une ville ou d'un pays, sans plus d'information)
- Histoire
- Immigration
- Institutions (organismes publics, symboles nationaux)
- Langue

- Littérature
- Loisirs
- Maison
- Médias
- Mode
- Musique
- Nourriture (alimentation et boissons)
- Politique (système politique, gouvernement, lois et justice, relations internationales)
- Religion
- Sports
- Théâtre
- Tourisme
- Travail
- Valeurs (système de valeurs et religions)

3.4 Comptage des références

Dans un premier temps, nous avons réuni toutes les références culturelles et nous les avons classées, d'après les informations contenues dans les références elles-mêmes, selon trois catégories : références espagnoles (péninsulaires), références latino-américaines et références doubles (espagnoles et latino-américaines).

L'étude qui nous a inspirée, celle de Pitois (1997), effectue une analyse lexicale et, par conséquent, prend le mot comme unité d'analyse. Étant donné le caractère plus imprécis (du point de vue comptable) de notre sujet d'analyse, à savoir les références culturelles, nous avons dû établir une unité d'analyse du contenu culturel qui évite, dans la mesure du possible, un choix des références trop subjectif ou variable. En conséquence, nous avons procédé au comptage des mots apparaissant dans le texte de chaque référence. Toutes les références dont

le texte comptait cinquante mots ou plus ont été analysées. Notre choix de centrer notre analyse sur les capsules culturelles et autres textes à claire concentration de contenu culturel a été effectué pour éviter la dispersion dans l'analyse de phrases détachées, de textes inachevés trop hétérogènes ou manquants de cohésion.

Les indices de type morphologique ou syntaxique ne se sont pas avérés assez discriminants pour les fins de cette étude, puisque n'étant pas porteurs de véritable information culturelle, du moins pas dans le contexte des manuels étudiés, qui utilisent un espagnol plutôt neutre, conforme à la norme de l'espagnol d'Espagne. Par conséquent, en éliminant les verbes (à l'exception de quelques rares verbes conjugués à la façon caractéristique argentine et uruguayenne), ce sont surtout les indices lexicaux appartenant notamment à la catégorie nominale, les noms propres et les noms communs, qui nous ont fourni assez d'information pour être en mesure de classer les références comme espagnoles ou latino-américaines.

Nous avons également considéré comme indices toutes les parties du texte des manuels, comme les « capsules culturelles » (petits textes à vocation clairement culturelle, accompagnés ou non d'images), suivant l'exemple d'Uber Grosse et Uber, (1992) (ci-dessus § 3.3.1). Les titres des textes ont aussi été inclus dans le comptage, car ils comportent de l'information à propos du texte qui leur succède. Il en est de même pour ce qui concerne les mots accompagnant les images.

Sercu (2000) utilise le thème comme unité d'analyse, alléguant qu'il ne considère pas « maniables » les unités de comptage plus clairement définissables, tels que les lettres, mots, phrases ou paragraphes. Pourtant, Sercu lui-même admet que décider des limites d'un thème est sujet à interprétation. Nous sommes d'accord avec Holsti (1969, p. 10) quand il attire l'attention sur les inconvénients d'une approche « strictement quantitative » et qu'il critique la tendance de ce type d'approche à assimiler l'analyse du contenu aux procédures numériques. Holsti prône l'usage de méthodes à la fois quantitatives et qualitatives pour réaliser l'analyse de contenu, car ces deux méthodes sont complémentaires.

Lund (2006) fait également recours aux méthodes quantitatives dans sa recherche, choisissant les lignes de textes comme unité de base pour déterminer les textes à analyser. L'auteur reconnaît que la stratégie de compter les mots plutôt que les lignes aurait produit des chiffres plus exacts dans sa quantification et classification des textes.

À l'instar de Dechert et Kastner (1989), nous avons eu recours au nombre de mots pour déterminer les références à analyser. Étant donné que cette étude a considéré le texte et les illustrations, photographies et tout autre indice graphique l'accompagnant comme un tout, nous avons suivi les parties visuelle et textuelle prises ensemble, dans le cas de références accompagnées d'images, pour repérer les références culturelles. Ces références sont souvent illustrées par des images relatives au thème traité.

Si une entrée peut être classée à la fois dans les deux catégories, culture espagnole ou latino-américaine, comme dans le cas de certains textes qui parlent des coutumes espagnoles et des coutumes latino-américaines (par exemple, la *corrida de toros*), l'entrée a été classée comme une entrée double, c'est-à-dire, une entrée qui fait référence aux deux cultures. Si l'entrée est d'une nature telle qu'il n'est pas possible de déterminer dans quelle catégorie elle peut être classée, cette entrée a été éliminée du comptage pour écarter la possibilité d'ambiguïtés. Un exemple de ce type d'entrée serait une référence à la ville de Cordoba, sans que le texte spécifie s'il s'agit de Cordoba en Espagne ou Cordoba en Argentine. Si le texte ou les images qui l'accompagnent ne fournissent pas assez d'informations pour éclaircir cette incertitude, l'entrée n'a pas été comptabilisée.

Bien que nous ayons pris comme modèle la méthode générale de travail de Pitois (1997), qui, à son tour, s'est basée sur le travail de Gougenheim (1956), nous n'avons néanmoins pas inclus dans notre analyse les notions d'occurrence et de répartition. L'occurrence est définie comme le nombre de fois où la référence apparaît et la répartition, en paraphrasant la définition de Pitois, est le nombre de sources différentes où la référence apparaît. Dans notre recherche, une source de référence correspond donc, tel que mentionné dans la section 3.3.1, à tout exercice, texte, image, phrase ou explication, lecture courte sur un sujet culturel spécifique, note culturelle, photographie, menu, annonce, bande dessinée,

carte postale ou timbre. Étant donné la nature de nos références, il est très improbable qu'elles se répètent de façon identique dans le même manuel, ce qui rend peu utiles, pour les besoins de notre étude, les notions d'occurrence et de répartition.

Dans l'intention de trancher sur la variété de culture privilégiée dans l'ensemble du manuel, nous avons tenu compte du nombre total d'entrées (références culturelles comptabilisées dans chaque manuel) et du total des entrées appartenant à chaque variété culturelle (culture espagnole et culture latino-américaine). Par la suite, nos résultats ont été réunis dans des tableaux et nous avons calculé le pourcentage représenté par le total des références appartenant à chaque thème. Ces pourcentages obtenus nous ont aidée à déterminer la variété culturelle qui prédomine dans chacun des manuels analysés. Nous avons également utilisé nos observations pour examiner quels sont les pays latino-américains représentés dans ces manuels. En dernier lieu, ces proportions nous ont donné un aperçu sur le contenu thématique culturel des manuels.

Enfin, nous rappelons que nous avons relevé la présence de diversité régionale des références classées à l'aide d'un code binaire, le chiffre zéro indiquant l'absence de diversité régionale dans la référence analysée, le chiffre un sa présence.

3.5 Méthode de consultation

Afin de valider notre classification par consultation d'un groupe de juges externes, nous avons eu recours à deux groupes d'informateurs qui ont été consultés à propos de la classification des références culturelles comme espagnoles ou latino-américaines. Les réponses des informateurs n'apparaissent pas compilées dans notre analyse des résultats, mais elles ont été prises en compte pour s'assurer de la fiabilité des résultats.

Les groupes d'informateurs étaient constitués de dix personnes chacun. L'un de ces groupes était composé d'Espagnols et l'autre de Latino-américains. Les informateurs espagnols sont tous résidents de l'Espagne. Les informateurs latino-américains sont résidents

de plusieurs pays d'Amérique latine ou résidants du Québec depuis moins de dix ans. Les deux groupes ont reçu un questionnaire identique par courrier électronique. Ce questionnaire se compose de dix extraits des manuels étudiés, en forme d'images numérisées pour donner accès au contenu graphique (photographies et illustrations), plus un formulaire à remplir. Les pages ont été choisies aléatoirement (par exemple, les pages 5, 10 et 15 de chaque manuel). Les informateurs devaient classer les contenus desdites pages en contenus latino-américains ou références espagnoles.

Après comparaison des réponses des informateurs avec nos résultats, la comparaison s'est révélée conforme à 92 % ; en effet, des 200 réponses fournies par les informateurs (toutes origines confondues), 184 correspondaient à celles de notre classification, prouvant ainsi la fiabilité de notre classement.

En résumé, dans ce chapitre nous avons exposé notre méthodologie en fournissant des détails sur le type de recherche réalisée, les manuels étudiés et la façon de les sélectionner. Par la suite, nous avons parlé du contenu culturel de ces manuels, analysé en forme de références, de leur comptage et d'autres critères de classification des entrées étudiées dans notre recherche, pour finir avec la méthode de consultation externe utilisée pour confirmer notre classification. À présent, nous aimerions présenter, dans le chapitre suivant, les résultats de notre étude.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats totaux de chaque manuel étudié. Pour chaque manuel nous exposons le nombre total de références pour chaque variété culturelle (espagnole ou latino-américaine), de références contenant des indices appartenant aux deux cultures (références doubles), ainsi que de références espagnoles, latino-américaines et doubles avec la présence de diversité régionale. Les résultats sont présentés en valeurs absolues et en pourcentages. Nous montrons ensuite les résultats des références doubles, qui mettent en évidence quelle quantité des dites références donne la prépondérance aux indices espagnols ou latino-américains. En troisième lieu, nous présentons les résultats pays par pays, avec le nombre de références faisant allusion à chaque pays en valeurs absolues et en pourcentages. En dernier lieu, les résultats par thème montrent le nombre de références par manuel traitant chaque thème. (Pour des résultats détaillés concernant chaque référence culturelle, voir appendice A). Une approche rigoureuse a été utilisée pour assurer la fiabilité du classement effectué.

4.1 Types de références culturelles dans chaque manuel

Español en marcha. Espagnol langue étrangère. Niveau débutant (de base) (A1+A 2).

Tableau 4.1.1
Types de références culturelles dans *Español en marcha*

Références culturelles	Nombre d'occurrences	Entrées en pourcentage	Entrées avec présence de diversité régionale	Entrées avec diversité régionale en pourcentage
Références espagnoles (E)	38	58 %	11	29 %
Références latino-américaines (AmL)	14	22 %	9	64 %
Références doubles (E+AmL)	13	20 %	4	31 %
Total	65	100 %	24	37 %

Dans ce manuel, qui compte 216 pages, nous avons trouvé un total de 65 références culturelles. Parmi elles, 38 (représentant les 58 % du total) sont des références faisant allusion à la culture espagnole (E), 14 (22 %) à la culture d'un ou plusieurs pays de l'Amérique latine (AmL), et 13 (20 %) aux cultures espagnole et latino-américaine (E+AmL).

Des 38 E, 11 (29 % du total) montrent une présence de diversité régionale. Plus de la moitié (64 %) des AmL, 9 au total, ont une présence de diversité régionale. Entre les E+AmL, 4 (31 %) donnent plus de renseignements régionaux. Le résultat global : des 65 références culturelles relevées dans ce livre, 24 (37 % de toutes les références) font preuve de diversité régionale. Nous pouvons donc affirmer que la majorité des références culturelles retrouvées dans le manuel *Español en marcha* est composée de références espagnoles qui ne présentent pas de diversité régionale. Si nous additionnons le nombre total de références espagnoles au

nombre de références doubles, 51 (78 %) des 65 références contenues dans ce manuel font référence totalement ou en partie à la culture espagnole.

Ce manuel fait donc l'effort d'inclure un contenu culturel équilibré. Le nombre de références E+AmL est assez important et, parmi ces entrées, les informations culturelles espagnoles sont contrebalancées avec des informations sur la culture latino-américaine dans une mesure quasi identique.

Sueña 2. Espagnol langue étrangère. Niveau intermédiaire.

Tableau 4.1.2
Types de références culturelles dans *Sueña 2*

Références culturelles	Nombre d'occurrences	Entrées en pourcentage	Entrées avec présence de diversité régionale	Entrées avec diversité régionale en pourcentage
Références espagnoles (E)	88	76 %	10	11 %
Références latino-américaines (AmL)	11	10 %	2	18 %
Références doubles (E+AmL)	16	14 %	4	25 %
Total	115	100 %	16	14 %

Sueña 2 compte 115 références culturelles sur 191 pages. De toutes ces références, 88 sont des E, ce qui représente une proportion de 76 % du total ; 11 sont des AmL, soit une proportion de 10 %. Quant aux E+AmL, elles sont 16 (14 %). Nous constatons donc que les références espagnoles sont fortement majoritaires.

Pour ce qui est de la diversité régionale, elle est présente dans 10 des E (11 %), 2 des AmL (18 %) et 4 des E+AmL (25 %). En conséquence, les références doubles sont celles qui montrent le plus de diversité régionale.

Español 2000. Espagnol langue étrangère. Niveau intermédiaire.

Tableau 4.1.3
Types de références culturelles dans *Español 2000*

Références culturelles	Nombre d'occurrences	Entrées en pourcentage	Entrées avec présence de diversité régionale	Entrées avec diversité régionale en pourcentage
Références espagnoles (E)	110	87 %	20	18 %
Références latino-américaines (AmL)	8	6 %	0	0 %
Références doubles (E+AmL)	9	7 %	4	44 %
Total	127	100 %	24	19 %

Ce manuel, qui compte 263 pages, contient un ensemble de 127 références culturelles, desquelles 110 (soit 87 % de toutes les références) sont des E. Les 8 AmL représentent 6 % du total des références contenues dans ce manuel, et les 9 E+AmL constituent 7 % de la totalité.

Parmi les références qui contiennent de la diversité régionale, 20 sont des E (18 % du total), et 4 sont des E+AmL (44 %). Ce manuel ne contient pas de AmL avec présence de diversité régionale. Nous avons remarqué que les références contenues dans ce livre sont très majoritairement espagnoles et que les références latino-américaines ne sont présentes qu'en moindre quantité et sans aucune diversité régionale, l'information sur les pays de l'Amérique latine étant de caractère très général et peu nuancé.

4.2 Types de références doubles

Tableau 4.2.1
Classification des références doubles dans *Español en marcha*

Prépondérance : Espagne (E) ou Amérique latine (AmL)	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
E	4	31 %
AmL	4	31 %
E = AmL	5	38 %
Total	13	100 %

Rappelons que le nombre total de références culturelles est de 65, dont 13 sont des E+AmL. Parmi ces E+AmL, 4 sont des références où l'information est principalement ou uniquement espagnole, représentant le 31 % du total des E+AmL. Ce manuel contient la même quantité de E+AmL avec une prédominance d'informations d'Amérique latine (4 références, 31 %) et 5 références avec la même quantité d'information espagnole et latino-américaine, qui comptent pour le 38 % des E+AmL.

Nous constatons ainsi que les références doubles contenues dans ce manuel démontrent un souci d'équilibre dans le contenu culturel déjà constaté dans les résultats par manuel (tableau 4.1.1), en montrant la même quantité d'entrées avec plus d'indices espagnols que d'indices latino-américains, et presque la même quantité de références avec un nombre d'indices équivalent pour les deux cultures.

Tableau 4.2.2
Classification des références doubles dans *Sueña 2*

Prépondérance : Espagne (E) ou Amérique latine (AmL)	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
E	4	26 %
AmL	6	37 %
E = AmL	6	37 %
Total	16	100 %

Sueña 2, comme nous l'avons déjà mentionné, présente un total de 115 références, parmi lesquelles 16 sont des E+AmL. Entre les E+AmL de ce manuel, 4, c'est-à-dire 26 %, montrent des indices culturels éminemment espagnols. Les E+AmL qui contiennent de l'information culturelle principalement latino-américaine et la même proportion d'information espagnole et latino-américaine sont présentes dans la même quantité, 6 références de chaque catégorie, soit une proportion de 37 % chacune.

Tableau 4.2.3
Classification des références doubles dans *Español 2000*

Prépondérance : Espagne (E) ou Amérique latine (AmL)	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
E	9	100 %
AmL	0	0 %
E = AmL	0	0 %
Total	9	100 %

Le manuel *Español 2000* compte un nombre global de 127 références, dont 9 sont des E+AmL. La totalité de ces E+AmL montre une information culturelle fondamentalement espagnole. Cette prédominance de la culture espagnole parmi toutes les références vient

appuyer notre observation précédente (tableau 4.1.3) du peu d'importance accordée à la culture latino-américaine dans ce manuel.

4.3 Classification des références latino-américaines par pays

Tableau 4.3.1
Références latino-américaines par pays dans *Español en marcha*

Pays	Nombre d'entrées	Entrées en pourcentage
Cuba	5	26 %
Pérou	4	21 %
Argentine	2	11 %
Équateur	2	11 %
Mexique	2	11 %
Bolivie	1	5 %
Puerto Rico	1	5 %
République dominicaine	1	5 %
Non déterminé (ND)	1	5 %
Total : 8 pays	19	100 %

Les 14 AmL du manuel *Español en marcha* contiennent de l'information de 8 pays différents d'Amérique latine³. Nous avons repéré des références faisant mention de plus d'un pays à la fois, c'est la raison pour laquelle le nombre total de mentions de pays excède celui des AmL.

Plus du quart des références sont à Cuba (26 % du total des AmL). Viennent ensuite le Pérou (21 % des références), puis, ex-aequo, l'Argentine, l'Équateur et le Mexique.

³ Nous rappelons ici que l'Amérique latine compte 19 pays hispanophones.

Tableau 4.3.2
Références latino-américaines par pays dans *Sueña 2*

Pays	Nombre d'entrées	Entrées en pourcentage
Argentine	4	21 %
Cuba	3	16 %
Mexique	3	16 %
Bolivie	2	11 %
Équateur	2	11 %
Chili	1	5 %
Colombie	1	5 %
Guatemala	1	5 %
Pérou	1	5 %
Venezuela	1	5 %
Total : 10 pays	19	100 %

Sueña 2 contient 11 AmL, références incluant de l'information à propos de 10 pays différents d'Amérique latine. L'Argentine est le pays le plus mentionné dans les références culturelles latino-américaines dans ce manuel, sur un total de 4 entrées (21 %). Il est suivi du Mexique et de Cuba, tous deux présents en 3 références (16 % de toutes les AmL dans ce manuel). Troisièmement, la Bolivie et l'Équateur apparaissent sur deux références chaque (11 %).

Tableau 4.3.3
Références latino-américaines par pays dans *Español 2000*

Pays	Nombre d'entrées	Entrées en pourcentage
Pérou	3	38 %
Argentine	2	26 %
Colombie	1	12 %
Mexique	1	12 %
Uruguay	1	12 %
Total : 5 pays	8	100 %

Sur les 8 AmL repérées dans le livre *Español 2000*, nous avons retrouvé de l'information sur 5 pays différents. Le Pérou est le pays le plus mentionné, et ce dans 3 références (38 % du total). Ensuite, l'Argentine apparaît sur 2 références (26 %) et elle est suivie de la Colombie, le Mexique et l'Uruguay, qui sont mentionnés dans une AmL chacun.

Parmi les trois livres étudiés, ce manuel est celui qui fait référence au plus petit nombre de pays latino-américains. Il est intéressant de noter aussi qu'il est le seul où aucune des AmL ne montre la présence de diversité régionale. Nous commenterons ces observations au cours du prochain chapitre, dans notre analyse des résultats.

4.4 Répartition thématique des références culturelles

Tableau 4.4.1
Répartition thématique des références espagnoles dans *Español en marcha*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Géographie	10	21 %
Nourriture	8	17 %
Loisirs	6	13 %
Travail	5	11 %
Famille	3	6 %
Maison	3	6 %
Culture	2	4 %
Géographie (mention d'une ville)	2	4 %
Tourisme	2	4 %
Architecture	1	2 %
Arts visuels	1	2 %
Climat	1	2 %
Consommation	1	2 %
Langue	1	2 %
Littérature	1	2 %
Musique	1	2 %
Total : 16 thèmes	48	100 %

Les 38 références culturelles espagnoles du manuel *Español en marcha* touchent 16 thèmes différents. Le nombre total d'entrées dans ce tableau (48) est supérieur à celui des E, car une même référence peut porter sur plus d'un thème à la fois. De tous ces thèmes, celui qui est traité le plus souvent (dans 10 E, représentant 21 % du total) est la géographie, dans le cas qui nous occupe la géographie espagnole. Dans cette catégorie, nous avons classé toutes les références aux villes qui décrivent des régions du pays et des accidents géographiques de façon détaillée.

Le deuxième thème le plus représenté est la nourriture : 8 E (soit 17 %) parlent de nourriture. Les références classées sous ce thème portent sur les aliments, les produits typiques de chaque région espagnole, les plats traditionnels, la cuisine et les recettes.

Les loisirs (les passe-temps, divertissements ou activités auxquels les Espagnols se livrent pendant les temps libres) occupent la troisième place parmi les thèmes les plus traités dans ce manuel, avec un nombre total de 6 E, constituant le 13 % de toutes les références espagnoles.

Tableau 4.4.2
Répartition thématique des références latino-américaines dans *Español en marcha*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Géographie	5	25 %
Tourisme	4	20 %
Fêtes	2	10 %
Musique	2	10 %
Nourriture	2	10 %
Architecture	1	5 %
Économie	1	5 %
Éducation	1	5 %
Histoire	1	5 %
Travail	1	5 %
Total : 10 thèmes	20	100 %

Español en marcha contient 14 AmL, références qui portent sur 10 thèmes culturels différents. La géographie est de nouveau le thème le plus abordé, sur un total de 5 références (25 % de toutes les AmL). En deuxième lieu, le tourisme, thème qui regroupe toutes les références portant sur les routes touristiques et les vacances, avec 4 entrées, représentant 20 % du total. Troisièmement, trois thèmes sont traités dans 2 AmL (10 %) chacun : les fêtes, thème qui englobe les références aux festivités populaires et religieuses, et les rituels et traditions utilisés pour souligner ces fêtes, la musique et la nourriture.

Tableau 4.4.3
Répartition thématique des références doubles dans *Español en marcha*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Loisirs	3	16,5 %
Nourriture	3	16,5 %
Langue	2	11 %
Musique	2	11 %
Architecture	1	5 %
Cinéma	1	5 %
Famille	1	5 %
Fêtes	1	5 %
Géographie (mention d'une ville)	1	5 %
Littérature	1	5 %
Maison	1	5 %
Tourisme	1	5 %
Valeurs	1	5 %
Total : 13 thèmes	19	100 %

Entre les 13 E+AmL de *Español en marcha*, qui touchent 13 thèmes culturels différents, 3 parlent de nourriture et de loisirs (16,5 % de toutes les références doubles), les deux thèmes les plus traités par les E+AmL de ce manuel. En second lieu, 2 E+AmL (11 %) portent sur la langue et 2 sur la musique, respectivement. Tous les autres thèmes sont mentionnés sur 1 référence chacun (5 % du total).

Tableau 4.4.4
Répartition thématique des références espagnoles dans *Sueña 2*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Géographie (mention d'une ville)	28	24 %
Géographie	12	10 %
Tourisme	12	10 %
Géographie (mention d'un pays)	8	7 %
Musique	7	7 %
Valeurs	6	5 %
Littérature	5	5 %
Architecture	4	3 %
Institutions	4	3 %
Nourriture	4	3 %
Sports	4	3 %
Travail	4	3 %
Histoire	3	2 %
Cinéma	3	2 %
Loisirs	3	2 %
Médias	3	2 %
Arts visuels	2	2 %
Environnement	2	2 %
Famille	2	2 %
Éducation	1	1 %
Fêtes	1	1 %
Mode	1	1 %
Total : 22 thèmes	119	100 %

Sueña 2 compte 88 E. Ces références font allusion à 22 thèmes différents, dont la géographie, qui, étant le thème le plus touché, se retrouve dans 28 références (soit 24 % du total). Dans la catégorie « géographie », nous avons fait la différence entre les références qui donnent de l'information géographique générale, celles qui mentionnent le nom d'un pays sans fournir plus d'information et celles nommant une ville. Le thème le plus traité par les E

de ce manuel appartient à cette dernière sous-catégorie. Le deuxième thème sur lequel portent 12 références (10 %) est également la géographie, mais cette fois-ci la géographie générale, ainsi que le tourisme. Finalement, les références à la géographie qui ne font que nommer le nom d'un pays apparaissent sur 8 E (7 % de toutes les références espagnoles).

Tableau 4.4.5
Répartition thématique des références latino-américaines dans *Sueña 2*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Géographie (mention d'un pays)	3	25 %
Géographie (mention d'une ville)	3	25 %
Musique	2	18 %
Arts visuels	1	8 %
Fêtes	1	8 %
Géographie	1	8 %
Histoire	1	8 %
Total : 7 thèmes	12	100 %

Les 11 AmL répertoriées dans *Sueña 2* portent sur 7 thèmes différents. Le thème représenté dans le plus de références est la géographie mentionnant un pays d'Amérique latine et des noms de villes, pour un total de 3 AmL chacun (25 % de toutes les références latino-américaines). Par la suite, la musique est le thème le plus abordé, soit dans 2 références (18 %). Le reste des thèmes figure dans 1 AmL chacun, c'est-à-dire 8 %.

Tableau 4.4.6
Répartition thématique des références doubles dans *Sueña 2*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Musique	5	16 %
Géographie	4	12 %
Géographie (mention d'un pays)	3	9 %
Nourriture	3	9 %
Architecture	2	6 %
Cinéma	2	6 %
Histoire	2	6 %
Littérature	2	6 %
Théâtre	2	6 %
Tourisme	2	6 %
Valeurs	2	6 %
Climat	1	4 %
Institutions	1	4 %
Langue	1	4 %
Total : 14 thèmes	32	100 %

Nous avons recensé 16 E+AmL dans le manuel *Sueña 2*. Les références doubles traitent un total de 14 thèmes différents, parmi lesquels la musique est le thème touché le plus souvent, sur un total de 5 E+AmL (représentant 16 % du total). Le deuxième thème le plus abordé est la géographie générale, apparaissant sur 4 références (12 %), suivi de la géographie qui mentionne le nom d'un pays et de la nourriture, deux thèmes qui se trouvent sur 3 références doubles, soit 9 % du nombre total des E+AmL.

Tableau 4.4.7
Répartition thématique des références espagnoles dans *Español 2000*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Géographie (mention d'une ville)	31	23 %
Littérature	31	23 %
Géographie	11	8 %
Histoire	10	7 %
Géographie (mention d'un pays)	9	6 %
Médias	5	4 %
Nourriture	5	4 %
Loisirs	4	3 %
Tourisme	4	3 %
Arts visuels	3	2 %
Cinéma	3	2 %
Politique	3	2 %
Valeurs	3	2 %
Architecture	2	1 %
Environnement	2	1 %
Fêtes	2	1 %
Immigration	2	1 %
Langue	2	1 %
Culture	1	1 %
Danse	1	1 %
Institutions	1	1 %
Religion	1	1 %
Sports	1	1 %
Travail	1	1 %
Total : 24 thèmes	138	100 %

Les thèmes les plus mentionnés par les 110 E contenues dans le manuel *Español 2000* sont la géographie (des références espagnoles qui nomment des villes) et la littérature, thèmes protagonistes de 31 références chacun, ce qui correspond au 23 % du total des E. La géographie générale constitue le deuxième thème le plus fréquent dans le manuel qui nous

occupe, avec un total de 11 références (8 %). En troisième lieu, l'histoire, qui est le sujet principal de 10 E (7 %).

Tableau 4.4.8
Répartition thématique des références latino-américaines dans *Español 2000*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Littérature	8	100 %
Total : 1 thème	8	100 %

Les 8 références latino-américaines dénombrées dans le manuel *Español 2000* traitent toutes du même sujet : la littérature, dans ce cas-ci, la littérature latino-américaine.

Tableau 4.4.9
Répartition thématique des références doubles dans *Español 2000*

Thème	Nombre total d'entrées	Entrées en pourcentage
Géographie	3	22 %
Histoire	3	22 %
Langue	2	14 %
Littérature	2	14 %
Arts visuels	1	7 %
Culture	1	7 %
Fêtes	1	7 %
Musique	1	7 %
Total : 8 thèmes	14	100 %

Español 2000 compte 9 E+AmL en tout, dont 3 traitent de géographie générale et 3 d'histoire, les deux thèmes les plus abordés dans ce manuel, dans 22 % de toutes les références doubles. Par la suite, la langue et la littérature sont les deux thèmes les plus mentionnés, dans 2 entrées chacun (14 %). Tous les thèmes restants, les arts visuels, la culture, les fêtes et la musique sont traités dans 1 référence chacun (7 %).

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous répondons à notre question et à nos sous-questions de recherche et analysons en détail les résultats de notre recherche.

5.1 Réponse à la question de recherche

Rappelons brièvement notre question principale de recherche : les manuels d'ELE étudiés contiennent-ils plus de références culturelles espagnoles ou latino-américaines ? La réponse apportée par nos statistiques est claire. Les références ibériques sont majoritaires dans nos trois manuels : 58 % dans *Español en marcha*, 76 % dans *Sueña 2* et même 87 % dans *Español 2000*.

Il importe aussi d'observer que les résultats des références doubles (E+AmL, celles qui font allusion à la culture espagnole et latino-américaine) abondent dans le même sens, quoique plus modérément dans deux des manuels : les références doubles recensées dans *Español en marcha* et *Sueña 2* qui contiennent la même quantité d'indices culturels espagnols et latino-américains sont les plus abondantes parmi toutes les E+AmL (38 % dans *Español en marcha* et 37 % dans *Sueña 2*), bien que leur nombre soit égal aux E+AmL qui contiennent plus d'information culturelle latino-américaine dans le manuel *Sueña 2*. Toutefois, les E+AmL avec une prépondérance culturelle espagnole constituent 100 % des références doubles dans le manuel *Español 2000*. Des trois manuels étudiés, ce dernier nous semble celui qui offre l'aperçu culturel le moins équilibré, avec une nette prédominance culturelle

espagnole : 87 % de toutes les références contenues dans ce livre sont des références espagnoles et la totalité des références doubles que nous y avons trouvées privilégie la culture espagnole.

Une des raisons pour laquelle le contenu culturel des manuels d'ELE se concentre sur la culture espagnole est d'ordre économique : comme Alptekin (1993) mentionnait déjà dans son étude, il n'est probablement pas rentable pour les maisons d'édition d'adapter les matériels d'enseignement aux différents pays d'origine des apprenants, et, dans le cas de l'espagnol, ces éditeurs devraient au minimum avoir recours à des consultants en culture latino-américaine, ce qui entraînerait des coûts de production additionnels. Vu que ces manuels sont majoritairement publiés en Espagne, les auteurs sont espagnols, ce qui cause que le contenu culturel soit, par simple proximité géographique, plus près de leur zone de confort, de leurs schémas de connaissance.

5.2 Réponses aux sous-questions de recherche

Nous aimerions à présent aborder l'analyse des résultats par rapport aux cinq sous-questions de recherche.

5.2.1 Diversité régionale

Les deux sous-questions qui se rapportent à la présence de diversité régionale dans les références culturelles des manuels étudiés sont la première et la deuxième. La première sous-question est la suivante : lorsque les manuels présentent la culture latino-américaine, la présentent-ils dans sa diversité ? Et la deuxième : lorsque les manuels présentent la culture espagnole, présentent-ils la diversité culturelle des régions de l'Espagne ?

Pour être en mesure de répondre à la première sous-question, nous désirons tenir compte de deux éléments d'analyse étudiés dans notre recherche : la présence de diversité régionale dans les références culturelles latino-américaines (AmL) et la quantité de pays différents mentionnée dans lesdites références (ci-dessus § 5.2.2).

Pour ce qui est de la présence de diversité régionale dans les AmL, les résultats semblent indiquer que, sur les trois manuels analysés, deux montrent une présence très limitée ou inexistante de cette diversité : 18 % des références latino-américaines dans *Sueña 2* et aucune des AmL dénombrées dans *Español 2000*. L'absence de diversité régionale des références latino-américaines dans le manuel *Español 2000* confirme notre perception de ce livre, exprimée dans la section précédente (ci-dessus § 5.1), comme étant un manuel centré sur la culture espagnole et qui offre très peu de nuances culturelles latino-américaines. Quant à *Español en marcha*, 64 % des AmL montrent une présence de diversité régionale, c'est-à-dire que ces références font l'effort de donner de l'information sur la culture latino-américaine telle qu'elle se manifeste dans les différents pays d'Amérique latine et ses régions, et ce afin de ne pas faire d'amalgame entre des nations présentant des différences culturelles importantes.

La deuxième sous-question de la présente recherche s'interroge sur la présence de diversité culturelle dans les références espagnoles (E). Les chiffres semblent concluants : la majorité des E des trois manuels analysés ne contient pas de diversité régionale. *Español en marcha* s'avère à nouveau le manuel avec plus de présence de diversité dans ses références culturelles, avec 29 % des E, par opposition à 11 % dans *Sueña 2* et 18 % dans *Español 2000*. Si nous considérons l'ensemble des références culturelles (E, AmL et E+AmL) qui incluent de la diversité régionale, *Español en marcha* se place en tête des manuels étudiés, avec 37 % de toutes les références confondues, suivi d'*Español 2000*, 19 %, et en troisième lieu *Sueña 2*, dont 14 % des références montrent des détails spécifiques des régions.

Si nous comparons les résultats globaux, nous pouvons constater que le pourcentage de références latino-américaines avec une présence de diversité régionale de deux des manuels, *Español en marcha* et *Sueña 2*, dépasse celui des références espagnoles. Il est fort

probable que ce fait témoigne d'un effort de donner un aperçu à l'utilisateur du manuel de la variété de pays qui compose la communauté hispanophone en Amérique.

5.2.2 Pays d'Amérique latine représentés

À présent, nous aimerions aborder la troisième sous-question de recherche : lorsque les manuels présentent la culture latino-américaine, de quels pays de l'Amérique latine provient la culture présentée ? Pour répondre à cette question, il convient donc d'examiner les résultats totaux des références latino-américaines (AmL) par pays dans chaque manuel, et de les comparer entre eux. Comme noté précédemment (ci-dessus § 5.2.1), ces résultats offrent aussi un autre versant de la diversité présente dans les AmL ; en principe, plus le nombre de pays latino-américains différents présents dans les références latino-américaines est élevé, plus l'aperçu culturel de l'Amérique latine a la possibilité d'être nuancé et complet.

Dans les AmL analysées d'après le manuel *Sueña 2*, nous trouvons le plus grand nombre de références à des pays latino-américains différents, 10 pays étant traités par ce livre. *Español en marcha* fait allusion à 8 pays en tout et *Español 2000* est le livre qui contient le moins de références à des pays d'Amérique latine, 5 pays étant mentionnés dans toutes les AmL étudiées. Cette observation vient appuyer notre analyse précédente (ci-dessus § 5.2.1) sur le manque de diversité régionale et d'importance accordée à la variété dans les renseignements culturels sur l'Amérique latine dans le manuel *Español 2000*.

Les trois pays les plus mentionnés, tous manuels confondus, sont d'abord l'Argentine et le Mexique, ensuite Cuba et le Pérou. Nous savons que ces pays sont assez fréquentés par les circuits touristiques ; d'autres pays dont l'industrie du tourisme est pratiquement inexistante, tels que le Honduras ou la République d'El Salvador, ne sont pas mentionnés dans ces manuels d'espagnol langue étrangère, ou ils apparaissent de façon purement nominale, par exemple, sur une carte qui montre les pays hispanophones.

Pour conclure, il est intéressant de noter que des 19 pays hispanophones qui se trouvent en Amérique latine, l'ensemble des manuels en mentionne 13 dans les références

culturelles analysées. En fait, ce nombre inclut des pays qui ne sont que mentionnés (sans plus d'information) dans nos manuels. À strictement parler, à peine la moitié des pays d'Amérique latine (les 7 les plus présents dans les références) sont présentés dans nos manuels. Cette donnée nous permet de constater qu'il existe des lacunes dans les représentations de l'Amérique latine dans sa totalité.

5.2.3 Thèmes présentés

Il reste à analyser les résultats globaux qui ont trait aux thèmes présentés dans les références culturelles analysées dans notre étude. Cette recension des thèmes touchés par les références a été faite dans le but de répondre à nos deux dernières sous-questions de recherche : quels sont les thèmes qui apparaissent dans les volets culturels des manuels ? Telle était la quatrième sous-question, et la cinquième, qui y est directement reliée : parmi les thèmes culturels présentés dans les manuels, lesquels sont le plus traités ?

En comparant les résultats des trois types de références culturelles catégorisées dans notre recherche (références espagnoles, latino-américaines et doubles) pour les trois manuels étudiés mis ensemble, nous observons que le thème qui revient le plus souvent dans le premier rang des thèmes les plus traités est *la géographie*. Le thème de la géographie est décliné en trois thèmes différents dans notre étude : la géographie à caractère générale, les références que ne font que mentionner le nom d'un pays et les références qui font la mention d'une ville.

La géographie générale est le thème le plus abordé dans deux des trois types de références contenues dans le manuel *Español en marcha* (E et AmL), et dans les E+AmL du manuel *Español 2000*. Les références avec une mention géographique à une ville ou un pays sont également majoritaires dans le manuel *Sueña 2* (E et AmL), et les plus nombreuses sur les E du livre *Español 2000*.

Il paraît donc important de signaler que les informations d'ordre géographique, soit de nature explicative, soit comme une simple mention qui situe l'étudiant dans un lieu qui sert de contexte, constituent le thème protagoniste dans les références culturelles des manuels

étudiés. La musique, principalement en forme d'article informatif sur les chanteurs célèbres ou la musique typique d'un pays, occupe le deuxième rang des thèmes les plus abordés dans ces manuels, et en troisième lieu nous avons retrouvé la nourriture (très fréquemment des articles sur des recettes et des menus typiques de restaurants) et la littérature, avec des fragments d'œuvres littéraires consacrées.

Nous avons constaté une absence quasi totale ou totale des sujets potentiellement polémiques qui décrivent la réalité du monde hispanophone, comme les droits humains ou la situation politique et économique des pays d'Amérique latine, les croyances religieuses (nommées dans un seul manuel en tant que donnée démographique, mais pas expliquées en profondeur) ou les conflits raciaux (en Espagne avec les gitans, et en Amérique latine avec les peuples amérindiens), ou même la diversité linguistique (par exemple, le nahuatl au Mexique). La majorité des manuels n'abordent pas le thème de la politique (trois manuels sur quatre). Dans la mesure où le gouvernement, le système politique, les lois et l'administration de la justice influencent directement la vie des citoyens sur beaucoup d'aspects, il est important que les manuels exposent les apprenants à la vie politique des pays hispanophones.

Ces « sujets tabou », les sujets délicats ou polémiques, sont appelés dans la littérature, non sans humour, les PARSNIPS, pour « Politics, Alcohol, Religion, Sex, Nudity, Israel, Pork and Smoking » (Hill, 2005, p. 2). Ils sont passés sous silence dans ces manuels, malgré le fait que dans un contexte d'enseignement aux adultes ces sujets couvrent des aspects culturels très importants qui peuvent être abordés par l'enseignant, avec discernement et sans partisanerie. L'idée n'est pas tant de les aborder obligatoirement, comme de ne pas les éviter systématiquement. En citant encore Hill (2005, p. 2): « A course without some aspects of PARSNIPS will not just be a very bland course, it will also be an incomplete and inadequate course ». Par exemple, une perspective sur la situation sociale dans certains pays d'Amérique Latine peut aider l'étudiant à mieux comprendre le contexte latino-américain et contribuera à éveiller son intérêt.

L'environnement est un thème également peu touché. Les étudiants québécois sont généralement assez intéressés à l'écologie et à la gestion des ressources naturelles, sujets très actuels au Québec. Beaucoup de gens ont tendance à associer l'idée d'un pays, plutôt abstraite, avec son image physique, et de nos jours, les valeurs nationales sont étroitement liées à la politique (ou l'absence de politique) environnementale de développement durable et de conservation de la nature. L'inclusion d'un traitement plus étendu de ce sujet peut interpeller un grand nombre d'apprenants.

Nous ne sommes pas en mesure d'évaluer les causes de ces absences puisque nous nous basons seulement sur les données recueillies dans notre recherche. Cependant, elles pourraient constituer un sujet central de recherche que nous estimons intéressant pour des études futures.

5.3 Observations complémentaires

Bien que cela ne fasse pas partie de notre étude, nous tenons à souligner d'autres observations faites au cours de notre recherche, observations que nous jugeons intéressantes. Un des phénomènes observés appartient aux composantes lexicale et morphologique de l'espagnol utilisé dans les manuels analysés : en effet, nous remarquons que tant le lexique que les formes verbales utilisées sont en conformité générale avec la variété de l'espagnol d'usage en Espagne.

Les occurrences, peu nombreuses, de lexique appartenant à une variété latino-américaine ont pour seul but d'attirer l'attention de l'apprenant sur la différence qui constitue cette variété par rapport à la norme utilisée dans le manuel. Il en va de même pour les formes verbales et les pronoms personnels : lors de notre analyse, nous n'avons retrouvé de formes caractéristiques de l'Amérique latine (par exemple, le *vos* de l'Argentine et l'Uruguay, ou le *ustedes* qui s'utilise à la place du *vosotros* dans la majorité de pays de l'Amérique hispanophone) que dans de rares fragments de textes littéraires.

Ces observations renforcent notre impression que l'espagnol utilisé dans les manuels étudiés n'est pas « neutre », si un tel espagnol existe ; il s'agit plutôt d'un espagnol qui suit la norme de l'Espagne.

L'évacuation dans les références culturelles de tout thème socio-économique qui puisse être jugé comme conflictuel a déjà été notée (ci-dessus § 5.2.3). De la même manière que Brooks (1964, p. 88) avait noté que les manuels de son époque n'avaient pas bénéficié des connaissances de l'anthropologie dans leur traitement du volet culturel, aujourd'hui encore nous avons constaté dans notre recherche que ce volet culturel est traité essentiellement de la même manière : ces manuels présentent à peine plus que ce qui est coloré, pittoresque et inoffensif. Les informations culturelles ont été choisies pour montrer des détails géographiques, gastronomiques et artistiques, mais elles ne traitent pas de ce qui est important pour les différentes communautés culturelles hispanophones : les motivations profondes de leurs comportements, leurs croyances et valeurs. Les manuels en général semblent ne pas se centrer sur une vision de la culture au sens le plus traditionnellement anthropologique du terme. La culture est présentée le plus souvent avec une approche littéraire, historique, folklorique ou anecdotique, et d'autres aspects importants, tels que les valeurs ou philosophie de la vie ne sont que rarement traités.

Comme le signalent Levno et Pfister (1980, p. 50), le manque d'information culturelle dans les manuels favorise le présupposé que tous les gens ont le même mode de vie quelle que soit leur culture, ce qui peut amener un manque de compréhension interculturelle. Un des buts d'un manuel est de contrebalancer les faux présupposés sur les gens appartenant à la culture cible, pas de contribuer à en créer de nouveaux.

L'importance d'interpréter les manuels avec une certaine flexibilité est sûrement la première conclusion à tirer de la présente recherche, qui met en relief les limitations sur le plan culturel de quatre manuels d'ELE communément utilisés au Québec. Nous pouvons penser que les manuels sont écrits pour être adaptés et complétés par l'enseignant, selon ses besoins, et que l'enseignant exerce son rôle avec un esprit critique, en ce qui concerne l'utilisation du matériel didactique mis à sa disposition. Comme le dit Hill (2005, p. 2), pour

profiter au maximum d'un manuel, l'enseignant doit le « dégénéraliser », le contextualiser à l'aide de son expérience et ses connaissances.

« No two teachers interact with a language textbook in the same way. Teachers also give meaning to a textbook by who they are and what they're capable of as they guide students through it. ». (Sandy, 2002).

La clé du succès du professeur comme médiateur culturel réside dans « notre capacité de comprendre lucidement les « dits » et les « non-dits » du manuel dont nous nous servons, d'être pleinement conscients de nos propres buts, et de trouver les moyens de combler les lacunes ou de corriger les préjugés des matériaux » (De Méo, 1982, p. 509). Comme nous avons déjà remarqué à la revue de la littérature, même les stéréotypes contenus dans un manuel pédagogique peuvent être utilisés à des fins didactiques. Choppin (1992) note l'intérêt de faire une lecture comparée des manuels et il souligne l'importance de réfléchir aux aspects qui sont passés sous silence dans les manuels, afin de découvrir si « cette omission est anodine ou si elle relève des mobiles précis ».

« [...] le manuel n'est qu'un outil : le rôle de l'enseignant, comme le confirment de récentes enquêtes effectuées auprès des élèves, est prépondérant. Le maître peut et doit exercer son libre-arbitre, même et surtout quand le manuel lui est imposé ». (Choppin, 1992)

Cette réflexion ouvre des nouvelles voies de recherche multidisciplinaire très intéressantes. Une solution suggérée par plusieurs auteurs (Morain, 1983, Brooks, 1964) est d'inclure l'anthropologie culturelle dans la formation des enseignants de langue étrangère.

De plus, Byram (1997b) affirme que les enseignants devraient viser à aider les apprenants à devenir des médiateurs culturels « capables de comparer, juxtaposer et analyser » leur propre culture ainsi que la culture cible. L'objectif idéal serait beaucoup plus ambitieux que d'atteindre la compétence linguistique, il consisterait à amener l'apprenant pas juste à la curiosité et à la tolérance, mais à la compréhension de la culture cible.

Le relativisme culturel est une intéressante perspective à transmettre à nos élèves dans le cours de langue étrangère : apprendre que les différentes cultures montrent des

conventions différentes, que ces conventions sont là pour nous servir et non l'inverse, et que l'homme est par définition un « animal culturel » (Seelye, 1987, p. 217). Les enseignants font face à des classes composées d'apprenants de plus en plus hétérogènes, et cette flexibilité des points de vue va bientôt devenir une compétence indispensable pour l'exercice de la profession.

Toutes les langues s'inscrivent dans un contexte social et culturel. Dans le cas des langues internationales, telles que l'anglais, le français ou l'espagnol, ces contextes sont aussi divers que nombreux. Pour cette raison, présenter dans les matériels d'apprentissage un contenu culturel incomplet, insuffisant ou rempli de clichés qui restent en surface de la richesse et de la variété de la culture cible — dans le cas de notre étude, les cultures hispanophones, au pluriel — rend un piètre service aux apprenants et aux enseignants. À l'instar de Cortazzi et Jin (1999), qui proposent l'inclusion dans les manuels de langue des matériels internationaux sur la culture cible, nous proposons l'inclusion d'informations culturelles sur une grande variété de pays hispanophones et non hispanophones (dans lesquels l'espagnol est une langue largement utilisée).

Nous sommes d'accord avec Kramersch (1996) quand elle affirme que malgré les avancées de la recherche en matière d'enseignement de la culture, l'interculturel et le multiculturel, l'enseignement des langues étrangères continue à travailler dans des cadres assez étroits en ce qui concerne la culture et la langue : « Dans la pratique, les enseignants enseignent la langue et la culture, ou la culture à travers la langue, mais ils n'enseignent pas la langue en tant que culture ». Nous sommes également du même avis que Kramersch (1987), quand elle suggère qu'une analyse critique de la part de l'enseignant des limitations du contenu culturel des manuels utilisés dans la classe de langue devrait être un aspect essentiel de l'enseignement communicatif, mais cet aspect est négligé dans la formation des enseignants. De nouvelles et très intéressantes voies de recherche s'ouvrent devant nous : jusqu'à quel point un enseignant peut-il expliciter le réductionnisme culturel apparemment inévitable dans les manuels? Quel est l'impact réel des dimensions culturelles du texte dans la perception des apprenants de la culture cible?

Cette dernière question a déjà commencé à susciter la curiosité des chercheurs, et il est certain qu'avec le rapetissement progressif de notre monde, provoqué par les nouveaux moyens de communication, ainsi que le métissage croissant des sociétés, ces questions et d'autres dans le même domaine d'étude nécessiteront des réponses.

Nous voulons croire, comme l'a affirmé Morain (1983, p. 409), que les enseignants des prochaines décennies seront plus libres pour explorer dans leur pratique les aspects les plus humains de la culture, en s'appuyant sur des disciplines comme la sociolinguistique et l'ethnographie.

Pour conclure, les propres mots de Morain (1983, p. 410) résument à la perfection l'importance de continuer à réfléchir sur le rôle de la culture dans le cours de langues :

« In our desire to create harmony among the different peoples of the world, we have made a full commitment to culture. There is no area of education with greater potential –or a greater responsibility- than that of foreign language education. In our classrooms we have the opportunity to help students become open, accepting, caring citizens of the world community. »

Dans le présent chapitre, nous avons analysé plus en détail les résultats obtenus lors de notre recherche. Dans cette optique, nous avons répondu d'abord à notre question principale de recherche en affirmant que les manuels d'ELE étudiés contiennent plus de références culturelles ibériques que de références hispano-américaines. Nous avons répondu par la suite à nos cinq sous-questions de recherche en déterminant que la majorité des références analysées ne contient pas de diversité régionale. Ensuite, nous avons donné un résumé des résultats des pays d'Amérique latine et des thèmes qui apparaissent le plus souvent dans les références recensées. En dernier lieu, nous avons commenté quelques particularités observées lors de notre travail.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif principal de déterminer si les manuels d'ELE étrangère utilisés par des adultes au Québec contiennent plus de références culturelles espagnoles ou hispano-américaines. De plus, nous voulions savoir si les références culturelles analysées présentent les cultures hispano-américaine et ibérique dans leur diversité. Nous étions également intéressée à savoir de quels pays de l'Amérique latine provient la culture présentée, et quels sont les thèmes qui apparaissent dans les volets culturels des manuels. Parmi ces thèmes, nous voulions aussi déterminer lesquels sont les plus fréquemment traités.

Pour ce faire, nous avons fait une revue de la littérature qui nous a permis de connaître le contexte théorique des concepts importants dans notre recherche, tels que les concepts de manuel, de stéréotype ou d'impérialisme culturel. Nous avons consacré une attention toute particulière à la notion de culture, aux définitions retrouvées lors de la recension des écrits selon des points de vue différents, les raisons pour lesquelles il est nécessaire d'inclure l'enseignement de la culture dans le cadre de l'enseignement des langues, et quelle est la sorte de culture qui doit y être enseignée.

Après avoir introduit ces définitions, nous avons exposé notre démarche méthodologique, notre type de recherche et la méthode de sélection des manuels analysés, ainsi que les critères d'analyse du contenu culturel de ces manuels et de comptage des données recueillies, pour finir avec la description de notre méthode de consultation.

Les résultats obtenus ont été montrés en détail. Ils reflètent que dans les manuels étudiés, la présence de références culturelles espagnoles est plus forte que celle des références hispano-américaines, bien que ces dernières ne soient pas complètement absentes. Nous avons aussi trouvé que la majorité des références culturelles (espagnoles et latino-américaines) ne fait pas preuve de diversité régionale, et qu'à peine la moitié des pays de l'Amérique latine sont représentés dans les manuels analysés. En ce qui a trait aux thèmes culturels les plus

fréquents dans les livres étudiés, la géographie est le sujet touché le plus souvent, suivi de la musique puis de la nourriture.

D'après ce qui précède, nous avons constaté des absences importantes dans l'aspect culturel des manuels d'ELE analysés, omissions qui doivent présentement être comblées par le savoir-faire des enseignants. Nous avons aussi remarqué une absence quasi totale ou totale des sujets polémiques qui décrivent une partie importante de la réalité du monde hispanophone.

Nous sommes tout à fait consciente des limites de cette recherche, qui n'est pas exhaustive, étant donné le nombre de manuels analysés. Quant à la forme d'analyse utilisée, elle est clairement susceptible d'amélioration. D'autres modèles d'évaluation du contenu culturel des manuels pourraient fournir des portraits valables et alternatifs à celui présenté ici. En outre, les résultats de cette étude ne sont pas une indication de la valeur et de l'efficacité pédagogique des manuels utilisés, valeur qui dépend d'une multitude d'autres variables.

Toutefois, notre recherche s'avère utile pour l'analyse détaillée des références culturelles relevées, les sources consultées, et les réflexions théoriques proposées, particulièrement en ce qui concerne à l'importance de l'enseignement de la culture. Il a été très intéressant de constater que le sujet de la culture dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères prend une place de plus en plus signalée dans le paysage de la recherche actuelle. La recherche historique effectuée dans la mise en contexte théorique a été profitable pour mieux comprendre la situation linguistique et culturelle actuelle de l'Amérique latine, situation qui découle de son passé colonial.

Cette recherche a également l'utilité de servir comme point de départ pour d'autres études suivant une voie semblable, des études sur les raisons historiques, économiques et politiques derrière la représentation culturelle (ou son absence) de certains pays dans les manuels de langue, l'impact réel des dimensions culturelles du manuel dans la perception des apprenants de la culture cible, ou sur le rôle de l'enseignant face au réductionnisme culturel souvent présent dans les manuels.

Il est tout dans l'intérêt des éditeurs de manuels d'ELE de promouvoir non seulement leur propre culture (dans le cas de cette étude, la culture de l'Espagne), mais aussi la culture des autres pays qui partagent la même langue. Quant aux implications pour l'UQÀM de la

présente étude, il est également important pour les institutions éducatives telles que l'UQÀM de sélectionner leurs matériels didactiques avec la plus grande rigueur. Nous convenons effectivement que le manuel idéal n'existe pas, rappelons alors le sens que nous attribuons au mot manuel dans le cadre de cette recherche : un produit de son temps, avec ses carences et simplifications, et offrant le reflet d'une certaine réalité contemporaine. Dans ce contexte, une analyse en profondeur des livres qui seront utilisés en classe permettra à l'enseignant de prendre conscience des points à compléter.

RÉFÉRENCES

Ouvrages, thèses, mémoires et articles théoriques

- Abdallah-Preteuille, Martine. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Inrp-Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Preteuille, Martine et Louis Porcher. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteuille, Martine. 2004. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Achard, Pierre. 1988. « The development of language empires ». Chap. in *Sociolinguistics – Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, vol 2, p. 1541-1551. New York : Walter de Gruyter.
- Adaskou, K., D. Britten et B. Fahsi. 1990. « Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco ». *ELT Journal*, vol. 44, no. 1, p. 3-10.
- Alptekin, Cem. 1982. « Cultural Dominance and EFL ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 39, no 1, (octobre), p.56-61.
- , 1993. « Target-language culture in EFL materials ». *ELT Journal*, vol. 47/2, (avril 1993), p. 136-142.
- , 2002. « Towards intercultural communicative competence in ELT ». *ELT Journal*, vol. 56/1, (janvier 2002), p. 57-64.
- Alvar, Manuel. 1986. *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid : Gredos.
- Amossy, Ruth et Anne Herschberg Pierrot. 1997. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Nathan.
- Anderson, James A., Jack W. Silverstein, Stephen A. Ritz, et Randall S. Jones. 1977. « Distinctive Features, Categorical Perception, and Probability Learning: Some Applications of a Neural Model ».
[En ligne] : <http://psycnet.apa.org/journals/rev/84/5/413.pdf> (Page consultée le 10 mars 2010).

- Appadurai, Arjun. 1990. « Disjuncture and difference in the global cultural economy ». Chap. in *Global Culture : nationalism, globalization and modernity*, p. 295-310. Londres : Sage.
- Apple, Michael W. et Linda K. Christian-Smith. 1991. *The Politics of the Textbook*. New York : Routledge.
- , 1992. « The Text and Cultural Politics ». *Educational Researcher*, vol. 21, no 7, p. 4-19. [En ligne] : <http://edr.sagepub.com/cgi/reprint/21/7/4> (Page consultée le 10 mars 2010).
- Arizpe, Víctor et Benigno E. Aguirre. 1987. « Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish Textbooks ». *The Modern Language Journal*, vol.71, no 2 (été 1987), p. 125-137. [En ligne] : <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/327196.pdf> (Page consultée le 26 mars 2007).
- Atienza Cerezo, Encarna. 2004. *El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje : Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 2004). [En ligne] : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0139.pdf (Page consultée le 20 avril 2007).
- Azorín Fernández, Dolores. S.d. « Hacia la norma del español moderno. La labor reguladora de la Real Academia Española ». *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Espagne. [En ligne] : <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12715953117057191865624/p000001.htm> (Page consultée le 28 février 2007)
- Barro, Ana, Shirley Jordan et Celia Roberts. 1998. « La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo ». Chap. in *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, sous la dir. de Michael Byram et Michael Fleming, p. 82-103. Madrid: Cambridge University Press.
- Barth, Fredrik. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston : Little, Brown and Company. [En ligne] : <http://www-alt.uni-greifswald.de/~histor/~osteuropa/schorkowitz/Barth,%20Frederik.pdf> (Page consultée le 25 mars 2010)
- Beacco, Jean-Claude. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Benveniste, Émile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : NRF Gallimard.
- Berrier, Astrid. 1992. « Culture, stéréotypes et manuel : Ou un exemple de traitement des stéréotypes dans du matériel pédagogique ». *Bulletin AQEFLS*, vol. 13, no 3-4, p. 45-57.

- , 2001. « Culture et enseignement de l'oral en français langue seconde : Quel cadre et quels aspects présenter en classe ? ». *Les langues modernes*, no. 1, p. 12-18.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- , 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Brooks, Nelson. 1964. *Language and Language Learning : Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Brumfit, Christopher J. 1980. *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford : Pergamon Press.
- Buttjes, Dieter et Michael Byram (dir. publ.). 1990. *Mediating Languages and Cultures : Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Philadelphie : Multilingual Matters.
- Byram, Michael. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphie : Multilingual Matters.
- , 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Toronto: Multilingual Matters.
- , 1997b (dir. publ.). *Face to face. Learning language and culture through visits and exchanges*. Londres : CILT.
- Byram, Michael et Geneviève Zarate. 1997. *Définitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael. 1998. « Cultural identities in multilingual classrooms ». Chap. in *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*, sous la dir. de J. Cenoz et F. Genesee, p. 96-116. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, Michael et Karen Risager. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Bella Gribkova et Hugh Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael et Peter Grundy (dir. publ.). 2003. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Toronto : Multilingual Matters.
- Byram, Michael, et Anwei Feng. 2004. « Culture and Language Learning: Teaching, Research and Scholarship ». *Language Teaching*, vol. 37, p. 149-168. [En ligne] : <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=292301&jid=LTA&volumeId=37&issueId=03&aid=292300> (Page consultée le 12 mars 2008)

- Calvet, Louis-Jean. 1993. *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- , 2002. *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris : Payot & Rivages.
- Camilleri, Carmel et Margalit Cohen-Emerique. 1989. *Choc de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Carr, Thomas M. 1980. « Exploring the Cultural Context of French Feature Films », *French Review*, vol. 53, p. 359-368.
- Chastain, Kenneth. 1976. *Developing second-language skills: theory to practice*. Chicago: Rand McNally.
- Chick, J. Keith. 1996. « Intercultural communication ». Chap. in *Sociolinguistics and Language Teaching*, p. 329-348. New York : Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam. 1994. *World order, old and new*. Londres : Pluto Press.
- Choppin, Alain. 1992. *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Corbett, John. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coronado González, María Luisa. 1999. « La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades ». Chap. in *Carabela : Lengua y cultura en el aula ELE*, p. 93-106. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Cortazzi, Martin et Lixian Jin. 1999. « Cultural mirrors : Materials and methods in the EFL classroom ». Chap. in *Culture in second language teaching*, p. 196-219. Cambridge : Cambridge University Press.
- Coste, Daniel et Robert Galisson. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Coseriu, Eugenio. 1986. *Introducción a la lingüística*. Madrid : Gredos.
- Coyaud, Maurice. 1990. « Linguistique ». In *Encyclopaedia Universalis*, vol. 13, p. 842-855, éd. 1990. Paris : Encyclopaedia Universalis France.
- Crystal, David. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Damen, Louise. 1987. *Culture Learning : The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Don Mills: Addison-Wesley Publishing Company.

- Davies, Alan. 1996. « Ironising the Myth of Linguicism ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 17, no 6, p. 485-496.
- De Carlo, Maddalena. 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- Dechert, Christiane et Peter Kastner. 1989. « Undergraduate Student Interests and the Cultural Content of Textbooks for German ». *The Modern Language Journal*, vol. 73, no. 2, (été), p. 178-191. [En ligne] : <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/326573.pdf> (Page consultée le 26 mars 2007)
- De Granda, Germán. 2001. « Procesos de estandarización revertida en la configuración histórica del español americano : el caso del espacio surandino ». Chap. in *Between Koineization and Standardization : New World Spanish Revisited*, (*International Journal of the Sociology of Language*), p. 33-53. New York : Mouton De Gruyter.
- Delors, Jacques. 1996. « The Four Pillars of Education: Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live Together, Learning to Be ». [En ligne] : <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm> (Page consultée le 10 mars 2010).
- , 1996b. « Learning: the Treasure Within ». [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (Page consultée le 10 mars 2010).
- Del Valle, José. 1999. « Lenguas imaginadas : Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar ». *Bulletin of Hispanic Studies*, vol.76, no 2, p. 215-233. [En ligne]: <http://www.elies.rediris.es/elies16/Valle.html> (Page consultée le 10 mars 2007)
- , 2005. « La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y el posnacionalismo hispánico ». *Elcastellano.org*. Espagne. [En ligne] : <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2006/septiembre/delvalle.html> (Page consultée le 28 février 2007)
- Del Valle, José et Laura Villa. 2006. « Spanish in Brazil : Language Policy, Business, and Cultural Propaganda ». *Language Policy*, vol. 5, no 4, novembre 2006, p. 369-392.
- Denis, Myriam et Monserrat Matas Pla. 1999. « Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE ». Chap. in *Didáctica del español como lengua extranjera*, p. 87-95. Madrid : Fundación Actilibre.
- De Méo, Patricia. 1982. « Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde ». *The French Review*, vol. 55, no. 4 (mar. 1982), p. 503-509.
- De Mora-Figueroa, Santiago (marqués de Tamarón). 1992. *El español, ¿lengua internacional o lingua franca? : Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española (CHILE)*

(Sevilla, 1992). [En ligne] :
http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/comunicacion/ponenc_tamaron.htm
 (Page consultée le 20 janvier 2008).

Dewey, John. 1897. « My Pedagogic Creed ». *The School Journal*, vol. 54, no 3 (janv. 1968), p. 77-80. [En ligne] : <http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/readings/17.pdf> (Page consultée le 20 mars 2010).

Diccionario panhispánico de dudas, éd. 2005. Real Academia Española et Asociación de Academias de la Lengua Española (dir. publ.). Madrid : Santillana.

Díez, Miguel, Francisco Morales, et Angel Sabín. 1977. *Las lenguas de España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Eco, Umberto. 1984. *The Role of the Reader*. Bloomington : Indiana University Press.

Edge, Julian. 1987. « From Julian Edge ». *ELT Journal*, vol. 41, no 4, p. 308-309.

El-Hélou, Mourady. 2006. « Les représentations de « l'autre » dans les manuels de français langue seconde au Québec ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Elliott, Jacqueline C. 1975. « Analyzing French Culture: Interpreting Some of Its Manifestations. » Chap. in *The Culture Revolution in Foreign Languages: A Guide for Building the Modern Curriculum*, p. 49-56. Skokie : ed. Robert C. Lafayette, National Textbook Co.

Emmanuel, Pierre. 1980. *Culture noblesse du Monde*. Paris : Stock.

Erickson, Frederick. 1996. « Ethnographic microanalysis ». Chap. in *Sociolinguistics and Language Teaching*, p. 283-306. New York : Cambridge University Press.

États-Unis, American Association of Teachers of French (AATF). 1992. *Framework for Cultural Competence. National Bulletin*.

Fishman, Joshua A. 1995. « On the limits of ethnolinguistic democracy ». Chap. In *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin : Mouton de Gruyter.

-----, 1998. « The New Linguistic Order ». *Foreign Policy*, no 113, (hiver 1998-1999), p. 26-32+34-40. [En ligne]:
[http://links.jstor.org/sici?sici=00157228\(199824%2F199924\)113%3C26%3ATNLO%3E2.0.CO%3B2-%23](http://links.jstor.org/sici?sici=00157228(199824%2F199924)113%3C26%3ATNLO%3E2.0.CO%3B2-%23) (Page consultée le 6 février 2007)

Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.

Gallini, Clara. 1996. *Giochi pericolosi*. Rome : Manifestolibri.

- García de Cortázar, Fernando et José Manuel González. 1995. *Breve historia de España*. Madrid : Alianza.
- Gardner, Robert C. et Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley : Newbury House Publishers.
- Geertz, Clifford. 1975. *The Interpretation of Cultures*. Londres : Hutchinson.
- Gérard, François-Marie et Xavier Roegiers. 1993. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Göbels, Armin. 2000. « El aprendizaje de lenguas como cambio de perspectiva cultural ». Chap. in *Propuestas interculturales : Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, p. 25-32. Madrid: Edinumen.
- Gohard-Radenkovic, Aline. 2004. *Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Goodenough, Ward H. 1964. « Cultural anthropology and linguistics ». Chap. in *Language in Culture and Society*, sous la dir. de D. Hymes. New York : Harper and Row.
- Grittner, Frank. 1975. « Democratization in the Humanistic Studies and Academic Excellence ». *The Modern Language Journal*, vol. 59, no 5-6.
- Guest, Michael. 2002. « A Critical "Checkbook" for Culture Teaching and Learning ». *ELT Journal*, vol. 56, no 2 (avril 2002), p. 154-161.
- , 2006. « Culture Research in Foreign Language Teaching: Dichotomizing, Stereotyping and Exoticizing Cultural Realities? ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, vol. 11, no 3, p. 1-12.
- Guilherme, Manuela. 2002. *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gutiérrez, José, Guillermo Fatás et Antonio Borderías. 1987. *Geografía e historia de España*. Zaragoza : Luis Vives.
- Hall, Edward T. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company.
- , 1971. *Au-delà de la culture*. Paris: Éditions Du Seuil.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *Language as Social Semiotic : The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres : Edward Arnold.
- Hamel, Rainer Enrique. 1995. « Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America ». Chap. in *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin : Mouton de Gruyter.

- , 2005. « Language Empires, Linguistic Imperialism, and the Future of Global Languages ». Chap. in *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. New York : Walter de Gruyter. [En ligne] : <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2005%20Language%20Empires.pdf> (Page consultée le 15 avril 2008)
- Hardt, Michael et Antonio Negri. 2000. *Empire*. Cambridge : Harvard University Press.
- Hatoss, Aniko. 2004. « A Model for Evaluating Textbooks ». *Babel*, vol.39, no 2, (printemps), p. 25-32. Australie. [En ligne] : <http://eprints.usq.edu.au/archive/00001137/02/Hatoss.pdf> (Page consultée le 24 janvier 2007)
- Helgerson, Richard. 1998. « Language Lessons: Linguistic Colonialism, Linguistic Postcolonialism, and the Early Modern English Nation ». *The Yale Journal of Criticism*, vol. 11, no 1, p. 289-299. [En ligne] : http://muse.jhu.edu/journals/yale_journal_of_criticism/v011/11.1helgerson.html (Page consultée le 25 mars 2008)
- Hidalgo, Margarita. 2001. « One century of study in New World Spanish ». Chap. in *Between Koineization and Standardization : New World Spanish Revisited (International Journal of the Sociology of Language)*, p. 9-32. New York : Mouton De Gruyter.
- , 2001. « Sociolinguistic stratification in New Spain ». Chap. in *Between Koineization and Standardization : New World Spanish Revisited, (International Journal of the Sociology of Language)*, p. 55-78. New York : Mouton De Gruyter.
- Highwater, Jamake. 1981. *The Primal Mind : Vision and Reality in Indian America*. New York : Harper & Row.
- Hill, David. 2005. « Course book blues: Marrying materials and context ». *English Australia 18th Annual EA Education Conference 2005*, 6 p. [En ligne] : http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference05/proceedings/pdf/Hill.pdf (Page consultée le 5 février 2006)
- Holborow, Marnie. 1999. *The Politics of English : A Marxist View of Language*. Londres : SAGE.
- Holliday, Adrian. 1999. « Small Cultures ». *Applied Linguistics*, vol. 20, no 2, (juin 1999), p. 237-264.
- Holsti, Ole R. 1969. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading : Addison-Wesley.
- Hu, W. Z. et Y. H. Gao. 1997. *Waiyu Jiaoxue yu Wenhua (Foreign Language Teaching and Culture)*. Changsha : Hunan Education Press.

- Huth, Manfred. 2000. « Enseñanza intercultural de idiomas extranjeros ». Chap. in *Propuestas interculturales : Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, p. 105-112. Madrid: Edinumen.
- Hynninen, Niina. 2006. « Cultural Discourses in CEF: How Do They Relate to ELF? » Thèse de doctorat, Helsinki, Université de Helsinki, 91 p. [En ligne] : <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/4083/cultural.pdf?sequence=1> (Page consultée le 9 juillet 2008)
- Instituto Cervantes. 1998. « Demografía de la lengua española: demolingüística del mundo hispano ». *Anuario 1998, Centro Virtual Cervantes*. Espagne. [En ligne] : http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_98/moreno/moreno_03.htm (Page consultée le 1^{er} avril 2007)
- Instituto Nacional de Estadística. 2009. *Estimaciones de la población actual de España*. [En ligne] : <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do> (Page consultée le 15 novembre 2009)
- Jin, Lixian et Martin Cortazzi. 1998. « La cultura que aporta el alumno: ¿ puente u obstáculo ? ». Chap. in *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, sous la dir. de Michael Byram et Michael Fleming, p. 104-125. Madrid: Cambridge University Press.
- Joiner, Elizabeth G. 1974. « Evaluating the Cultural Content of Foreign-Language texts ». *The Modern Language Journal*, vol. 58, no 5/6 (Sep. – Oct.), p. 242-244. [En ligne]: <http://www.jstor.org/stable/325021> (Page consultée le 15 juin 2008)
- Jones, Daniel E. 1992. *La edición en lengua española : aproximación socioeconómica. Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE)* (Sevilla, 1992). [En ligne] : http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/comunicacion/ponenc_ejones.htm (Page consultée le 20 janvier 2008).
- Kramsch, Claire J. 1987. « Foreign Language Textbooks' Construction of Foreign Reality ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, no 1 (octobre), p. 95-119.
- , 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- , 1995. *Redefining the boundaries of language study*. Boston : Heinle and Heinle.
- , 1996. « The Cultural Component of Language Teaching ». Chap. in *British Studies Now Anthology* 6-10, p. 85-95. Bristol : The British Council. [En ligne]: <http://www.fp.ucalgary.ca/SummerInstitute/SummerInstitute/CultureSessions1.pdf> (Page consultée le 2 novembre 2009)

- , 2002. « Language and Culture : A Social Semiotic Perspective ». *ADFL Bulletin*, vol. 33, no 2, (hiver), p.8-15. [En ligne]: <http://www.adfl.org/bulletin/v33n2/332008.htm> (Page consultée le 10 mars 2007)
- Kumaravadivelu, B. 2003. « Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL ». *TESOL Quarterly*, vol. 37, no 4 (décembre 2003), p. 709-719.
- Ladu, Tora T. 1968. *Teaching for Cross Cultural Understanding*. Raleigh : Department of Public Instruction, FL Publication.
- Lázaro, Fernando. 1986. *Curso de lengua española*. Madrid : Anaya.
- Leclerc, Josée. 1997. « La dimension culturelle des explications du vocabulaire de manuels de français langue seconde ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 112 p.
- Levno, Arley W. et Guenter G. Pfister. 1980. « An Analysis of Surface Culture and Its Manner of Presentation in First-Year College French Textbooks from 1972 to 1978 ». *Foreign Language Annals*, no 1, p. 47-52.
- Lévi-Strauss, Claude. 1950. *Sociologie et Anthropologie* sous la dir. de Marcel Mauss. Paris : Presses Universitaires de France.
- , 1990. *Race et histoire*. Paris : Denoël.
- Lewis, Paul M. (éd.). 2009. *Ethnologue : Languages of the world*. Dallas : SIL International [En ligne]: http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=US (Page consultée le 7 septembre 2009)
- Lope Blanch, Juan Miguel. 2001. « La norma lingüística hispánica ». *Actes du congrès "Congreso de Valladolid, II Congreso Internacional de la Lengua Española"*. (Valladolid, 16-19 octobre 2001). Valladolid, Espagne. Site du Centro Virtual Cervantes. [En ligne]: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm (Page consultée le 28 février 2007)
- López García, Angel. 1985. « *El rumor de los desarraigados. (Conflicto de lenguas en la península ibérica)* ». Barcelona : Anagrama.
- Lund, Ragnhild. 2006. « Questions of Culture and Context in English Language Textbooks : A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway ». Thèse de doctorat, Bergen, Université de Bergen, 350 p. [En ligne] : <https://bora.uib.no/bitstream/1956/2421/1/Dr%20Avh%20%20Ragnhild%20Lund.pdf> (Page consultée le 18 juin 2008)

- Maffi, Luisa. 2001. « Introduction. On the interdependence of biological and cultural diversity ». Chap. in *On biocultural diversity. Linking language, knowledge and the environment*, p. 1-50. Washington : Smithsonian Institution Press.
- Malinowski, Bronislaw. 1994. « The Problem of Meaning in Primitive Languages ». Chap. in *Language and literacy in social practice*, p. 1-10. North York: Multilingual Matters. [En ligne] : <http://library.du.ac.in/xmlui/bitstream/handle/1/2153/Supplements.pdf?sequence=1> (Page consultée le 27 mars 2010)
- Mar-Molinero, Clare. 1994. « National Identity and Language in Multi-Ethnic Latin America ». *Centre for Language in Education. University of Southampton. Occasional Papers*, 24. [En ligne] : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/b3/79.pdf (Page consultée le 23 janvier 2007)
- , 2000. *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. New York : Routledge.
- , 2004. « Spanish as a World Language: Language and Identity in a Global Era ». *Spanish in Context*, vol 1, no 1, p. 3-20. [En ligne] : <http://www.benjamins.nl/jbp/series/SiC/1-1/art/0002a.pdf> (Page consultée le 26 février 2007)
- Martín Morillas, José M. 2000. « La enseñanza de la lengua : Un instrumento de unión entre culturas ». *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, Culturele*. Espagne. [En ligne] : <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html> (Page consultée le 19 février 2007)
- McKay, Sandra Lee. 2000. « Teaching English as an International Language : Implications for Cultural Materials in the Classroom ». *TESOL Journal*, vol. 9, no 4, p.7-11.
- Mikaylo Ortuño, Marian. 1994. « Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings ». *Hispania*, vol. 77, no 3 (septembre 1994), p. 500-511.
- Miquel, Lourdes et Neus Sans. 1992. « El componente cultural : un ingrediente más de las clases de lengua ». *Cable*, vol. 10. [En ligne] : http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml (Page consultée le 19 mars 2010)
- , 2004. « El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua ». *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera (REDELE)*. No 1 (mars 2004). Espagne. [En ligne] : http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml (Page consultée le 27 février 2007)
- Miquel, Lourdes. 1997. « Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática ». *Frecuencia-L*, vol. 5.

- , 1999. « El choque intercultural : reflexiones y recursos para el trabajo en el aula ». Chap. in *Carabela : Lengua y cultura en el aula ELE*, p. 27-46. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Miranda, Paola. 2003. « Les fonctions et apports culturels de l'image dans trois manuels d'espagnol langue étrangère utilisés au Québec ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 152 p.
- Modiano, Marko. 2001. « Ideology and the ELT practitioner ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 11, no 2, p. 159-173.
- , 2001. « Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL ». *ELT Journal*, vol. 55/4, (octobre 2001), p. 339-346.
- Morain, Genelle. 1968. « French Folklore : A Fresh Approach to the Teaching of Culture ». *The French Review*, vol. 41, no 5 (avril 1968), p. 675-681. [En ligne]: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/386053.pdf> (Page consultée le 20 mars 2010)
- , 1979. « The Cultoon ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 35 no 4, p. 676-690.
- , 1983. « Commitment to the Teaching of Foreign Cultures ». *The Modern Language Journal*, vol. 67, no 4, p. 403-412. [En ligne]: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/327070.pdf> (Page consultée le 22 mars 2008)
- Mühlhäusler, Peter. 1996. *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. Londres : Routledge.
- Munat, Judith. s. d. « English as a Vehicular Language : A Case of Globalization or Linguistic Imperialism? ». p. 143-154. [En ligne]: http://www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/11_Munat.pdf (Page consultée le 25 mars 2008)
- Murdock, George Peter. 1982. *Outline of Cultural Materials*. New Haven : Human Relations Area Files.
- Nemetz Robinson, Gail L. « What is culture? ». In *Crosscultural Understanding*, p.7-13. New York : Prentice Hall.
- Nostrand, Howard Lee. 1974. « The Emergent Model (Structured Inventory of a Sociocultural System) applied to Contemporary France ». *American Foreign Language Teacher*, vol. 4, no 3 (printemps), p. 23-27.
- , 1989. « Authentic texts and cultural authenticity : An editorial ». *Modern Language Journal*, vol. 73, no 1, p. 49-52.
- Omaggio, Alice C. 1986. *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston : Heinle and Heinle.

- Osuna, Maritza M. et Carla Meskill. 1998. « Using the World Wide Web to Integrate Spanish Language and Culture: a Pilot Study ». *Language Learning & Technology*, vol. 1, no 2, (janvier 1998), p. 71-92.
- Oswalt, Wendell H. 1970. *Understanding our culture: an anthropological view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paikeday, Thomas M. 1985. *The native speaker is dead!* Toronto : Paikeday Publishing Inc.
- Parodi, Claudia. 2001. « Contacto de dialectos y lenguas en el Nuevo Mundo: La vernacularización del español en América ». Chap. in *Between Koineization and Standardization : New World Spanish Revisited*, (*International Journal of the Sociology of Language*), p. 33-53. New York : Mouton De Gruyter.
- Paulston, Christina Bratt. 1992. *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Pennycook, Alastair. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres : Longman.
- . 1998. « The Right to Language: Towards a Situated Ethics of Language Possibilities ». *Language Sciences*, vol. 20, no 1, p. 73-87.
- Pennycook, Alastair et Sophie Coutand-Marin. 2003. « Teaching English as a Missionary Language ». *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, no 3, (décembre), p. 337-353. [En ligne]: <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cdis/2003/00000024/00000003/art0005> (Page consultée le 12 février 2007)
- Pfister, Guenter et Petra A. Borzilleri. 1977. « Surface Cultural Concepts : A Design for the Evaluation of Cultural Material in Textbooks ». *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, vol. 10, no 2, p. 102-108. [En ligne] : <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3529798.pdf> (Page consultée le 18 avril 2008)
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.
- . 1997. « Realities and Myths of Linguistic Imperialism ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 18, no 3, p. 238-248.
- . 1998. « Globalizing English : Are Linguistic Human Rights an Alternative to Linguistic Imperialism? ». *Language Sciences*, vol. 20, no. 1, p. 101-112.
- . 2007. « Linguistic Imperialism : a conspiracy, or a conspiracy of silence? ». *Language Policy*, vol. 6, no 3-4, p. 377-383. [En ligne] : <http://www.springerlink.com/content/e6202728346k6927/> (Page consultée le 15 avril 2008)

- , 2008. « The linguistic imperialism of neoliberal empire ». *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 5, no 1, p. 1-43.
- Pitois, Cécile. 1997. « Myrtille ou bleuet? Le choix du lexique dans quatre manuels d'enseignement du français langue seconde au Canada ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 106 p.
- Porcher, Louis. 1986. *La civilisation*. Paris : Clé International.
- Preston, Dennis R. et Richard Young. 2000. *Adquisición de segundas lenguas : variación y contexto social*. Madrid : Arco Libros.
- Puget, Marguerite. 1963. « Le livre scolaire ». *Tendances*, no 22 (avril 1963), p. 218.
- Ramírez, Arnulfo G. et Joan Kelly Hall. 1990. « Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks ». *The Modern Language Journal*, vol. 74, no 1 (printemps), p. 48-65.
- Real Academia de la Lengua Española. s. d. « Qué es el diccionario panhispánico de dudas ». *Site de l'Académie Royale de la Langue Espagnole*. Espagne. [En ligne] : <http://buscon.rae.es/dpdI/html/quees.htm> (Page consultée le 28 février 2007)
- Rey, Alain (dir. publ.). 1991. *Le petit Robert*. Montréal: Les Dictionnaires Robert.
- Risager, Karen. 1991. « Cultural References in European Textbooks : An Evaluation of Recent Tendencies ». In *Mediating Languages and Cultures : Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, sous la dir. de Dieter Buttjes et Michael Byram, p. 181-192. Clevedon : Multilingual Matters.
- Robinson-Stuart, Gail et Honorine Nocon. 1996. « Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom ». *The Modern Language Journal*, vol. 80, no 4 (hiver 1996), p. 431-449.
- Rodríguez Abella, Rosa María. 2004. « El componente cultural en algunos manuales de español para italianos ». *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, Culturele*. Espagne. [En ligne] : <http://www.ub.es/filhis/culturele/rosarodriguez.html> (Page consultée le 19 février 2007)
- Ruiz San Emeterio, María Emiliana. 2004. « Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española ». *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera (REDELE)*. No 1 (juin 2004). Espagne. [En ligne] : <http://www.mec.es/redele/revista1/pfds1/ruiz.pdf> (Page consultée le 19 février 2007)
- Said, Edward. 2000. *Culture et Impérialisme*. Paris : Fayard.

- Salazar Robles, Edith. 2008. « Le lexique en français du Québec des manuels québécois ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 80 p.
- Sánchez Lobato, Jesús. 1997. « La Lengua española hoy ». *Actes du "I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, L1 y L2"*. Universidad de Córdoba, Espagne, p. 240-254.
- , 1999. « Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica ». Chap. in. *Carabela : Lengua y cultura en el aula ELE*, p. 5-26. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sandy, Christine. 2002. « How can I make the best use of my textbook? ». *ELT News Think Tank*. [En ligne] : http://www.eltnews.com/features/thinktank/013_cs.shtml (Page consultée le 12 mars 2007).
- Sapir, Edward. 1956. *Culture, Language, and Personality*. Los Angeles : University of California Press.
- Saville-Troike, Muriel. 1996. « The ethnography of communication ». Chap. in *Sociolinguistics and Language Teaching*, p. 351-382. New York : Cambridge University Press.
- Schiffman, Harold F. 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. New York : Routledge.
- Seelye, H. Ned. 1987. *Teaching Culture : Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood : National Textbook Company.
- Sercu, Lies. 2000. « Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks : The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German ». Thèse de doctorat, Louvain : Leuven University Press.
- Shanahan, Daniel. 1997. « Articulating the Relationship between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research ». *The Modern Language Journal*, vol. 81, no 2 (été 1997), p. 164-174.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1988. « Multilingualism and the education of minority children ». Chap. in *Minority Education: From Shame to Struggle*, p. 9-44. Clevedon : Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove et Robert Phillipson (dir. publ.). 1995. « Linguistic human rights, past and present ». Chap. in *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Smith, Larry. E. 1976. « English as an international auxiliary language ». *RELC Journal*, vol. 7, no 2, p. 38-42. [En ligne] : <http://rel.sagepub.com/cgi/reprint/7/2/38> (Page consultée le 6 avril 2010)

- . 1987. *Discourse across cultures: Strategies in world Englishes*. Londres : Prentice Hall.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stanton, Domna C. 2002. « From Imperialism to Collaboration : How Do We Get There ? ». *PMLA*, vol. 117, no. 5 (octobre 2002), p. 1266-1271. [En ligne] : <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/823187.pdf> (Page consultée le 26 mars 2008)
- Stephens, Kate. 1997. « Cultural Stereotyping and Intercultural Communication: Working with Students from the People's Republic of China in the UK ». *Language and Education*, vol. 11, no 2, p. 113-124.
- Stray, Chris. 1993. « *Quia nominor leo*: vers une sociologie historique du manuel ». *Histoire de l'éducation*, no 58, p. 71-102.
- Subirats, Eduardo. 2004. « Siete tesis contra el hispanismo ». *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, no 17, p. 149-166.
- Taylor, Darrel et John Sorenson. 1961. « The Culture Capsule ». *Modern Language Journal*, vol. 45, p. 350-354.
- Thanasoulas, Dimitrios. 2001. « The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom ». *Radical Pedagogy*, vol. 3, 20 p. [En ligne] : http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html (Page consultée le 19 février 2007)
- Thompson, Ronald W. 1992. « Spanish as a pluricentric language ». Chap. in. *Pluricentric languages : differing norms in different nations*, p. 45-70. New York : Mouton de Gruyter.
- Tochon, François Victor. 1992. « Manuels et cahiers : un discours sur papier ». *Québec Français*, no 86, p. 45-48.
- Tseng, Yueh-Hung. 2002. « A lesson in culture ». *ELT Journal*, vol. 56/1, (janvier 2002), p. 11-21.
- Tylor, Edward B. 1871. *Primitive Culture*. Londres : Murray.
- Uber Grosse, Christine et David M. Uber. 1991. « The Cultural Content of Business French Texts ». *The French Review*, vol. 65, no 2 (décembre 1991), p. 247-254. [En ligne] : <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/395594.pdf> (Page consultée le 26 mars 2007)
- . 1992. « The Cultural Content of Business Spanish Texts ». *Hispania*, vol. 75, no 1 (mars), p. 223-228. [En ligne] : <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/395594.pdf> (Page consultée le 21 avril 2007)

- United States Census Bureau. 2008. *Selected Social Characteristics in the United States*. [En ligne] : http://factfinder.census.gov/servlet/ADPTable?_bm=y&-geo_id=01000US&-qr_name=ACS_2008_1YR_G00_DP2&-context=adp&-ds_name=ACS_2008_1YR_G00_&-tree_id=306&-_lang=en&-redoLog=false&-format= (Page consultée le 15 novembre 2009)
- Van Hoof, Andreu. 2001. « La negociación intercultural : Un punto de encuentro. La relación entre el uso de la lengua y los valores culturales ». *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, Culturele*. Espagne. [En ligne]: <http://www.ub.es/filhis/culturele/vanhoof.html> (Page consultée le 15 février 2007)
- Wallace, Catherine. 1988. *Learning to Read in a Multicultural Society*. New York : Prentice-Hall.
- Wandel, Reinhold. 2002. « Teaching India in the EFL-Classroom : A Cultural or an Intercultural Approach? ». Chap. in *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, p. 72-80. Toronto: Multilingual Matters.
- Weinbrenner, Peter. 1986. « Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschaftsund sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel ». *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, vol. 8, no 3, p. 321-337.
- Whorf, Benjamin Lee. 1956. « Science and Linguistics ». Chap. in *Language, Thought and Reality*, sous la dir. de John B. Carroll. Cambridge : M.I.T.
- Widdowson, Henry G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- , 1994. « The Ownership of English ». *TESOL Quarterly*, vol. 28, no 2 (été 1994), p. 377-389. [En ligne]: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3587438.pdf> (Page consultée le 6 avril 2010)
- Williams, Raymond. 1965. *The Long Revolution*. Harmondsworth : Penguin.
- Woloshin , David J. et Royal L. Tinsley. 1974. « Approaching German Culture: A Tentative Analysis ». *Die Unterrichtspraxis*, vol. 7, no 1, p. 125-126.
- Woolard, Kathryn A. 1985. « Language Variation and Cultural Hegemony : Toward an Integration of Sociolinguistic and Social Theory ». *American Ethnologist*, vol. 12, no 4 (novembre 1985), p. 738-748.
- Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- , 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, Geneviève, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier et Hermine Penz. 2004. *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.

Manuels

Cabrerizo Ruiz, M^a Aránzazu, M^a Luisa Gómez Sacristán et Ana M^a Ruiz Martínez. 2000. *Sueña 2*. Madrid : Anaya. 191 pp.

Castro Viúdez, Francisca, Pilar Díaz Ballesteros, Ignacio Rodero Díez et Carmen Sardinero Franco. 2006. *Español en marcha. Nivel básico A1+ A2*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. 216 pp.

Sánchez Lobato, Jesús et Nieves García Fernández. 2001. *Español 2000. Nivel Intermedio*. Madrid : Sociedad General Española de Librería. 263 pp.

APPENDICE A

RÉFÉRENCES CULTURELLES PAR MANUEL

Español en marcha

Références culturelles espagnoles (E)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème
Carte géographique de l'Espagne avec texte (noms des habitants des provinces espagnoles).	12	1	Géographie Langue
Exercice de compréhension orale. Texte.	14	0	Géographie
Exercice de compréhension orale. Texte.	16	0	Famille Géographie Travail
Exercice de compréhension écrite : « Est-ce que tu étudies ou tu travailles? ». Texte et photo.	32	0	Géographie Loisirs Travail
« Café Teide ». Menu pour le petit déjeuner et dialogue avec la serveuse. Texte et photo.	35	1	Nourriture
Les habitations en Espagne. Texte et photos.	45	1	Géographie Maison
Menu de restaurant cordouan « La Morenita ».			

Texte.	46	1	Nourriture
« Aujourd’hui on mange au resto ». Texte.	47	0	Nourriture
Instructions pour voyager en métro. Carte du métro de Madrid avec texte.	54	1	Géographie
Exercice « Complète la conversation ». Texte.	54	1	Géographie
« Madrid en métro ». Texte et photo.	55	1	Géographie Tourisme
Exercice de compréhension orale « Allons-nous au cinéma? ». Texte et photos.	62	0	Culture
Exercice de composition de dialogues « Imagine que tu habites à Madrid ». Texte et photos.	63	1	Géographie Loisirs
Exercice « Complète le paragraphe ». Texte.	67	1	Loisirs Nourriture
Section « Spectacles » du journal. Texte.	68	0	Culture Loisirs Médias
Exercice « Complète le texte : la météo à Toledo ». Texte.	75	1	Climat
Exercice « Complète le texte avec l’imparfait ». Texte.	92	0	Famille Travail
Exercice « Complète le texte avec le passé simple ou l’imparfait : Picasso ». Texte et photo.	100	0	Arts visuels
« Bienvenus à l’Alhambra de Grenade ». Texte et photos.	101	1	Architecture Tourisme
Exercice de lecture : « Choisis la forme correcte du verbe ». Texte et illustration.	105	0	Géographie
Exercice de compréhension écrite : les différences culturelles. Texte et photos.	106, 107	0	Nourriture Valeurs

Exercice de compréhension orale : « Écoute à Svieta Lauruska ». Texte.	107	0	Valeurs
Exercice de compréhension écrite : « Le coin de Leticia Sánchez ». Texte.	111	0	Maison
Exercice de compréhension écrite : « Le Madrid de 1900 ». Texte et photo.	118	0	Histoire
Exercice de compréhension orale : « Plusieurs personnes parlent de leur adolescence ». Texte et photo.	119	0	Valeurs
Exercice de compréhension écrite : « Je ne gagne pas autant d'argent que toi ». Texte et photos.	120	0	Économie Famille Loisirs Maison Travail
Exercice de compréhension écrite : « Lis les annonces et cherche l'information ». Texte.	126	0	Consommation Loisirs
Exercice de compréhension écrite : « Échanger au lieu d'acheter ». Texte et illustration.	127	0	Économie Valeurs
Exercice de compréhension orale : « Paella aux fruits de mer ». Texte et photo.	130	0	Nourriture
Exercice « Complète les dialogues ». Texte et photos.	131	0	Nourriture
« Manger dehors : menu du restaurant international ». Texte, photos et illustrations.	133	0	Nourriture
Exercice « Lis et complète ». Texte.	142, 143	0	Travail
Exercice de compréhension écrite : « Lis le texte et réponds aux questions ». Texte	143	0	Travail
« Faits divers ». Exercice de compréhension			

écrite. Texte.	144	0	Médias
Exercice « Choisis la forme correcte des verbes ». Texte.	145	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de compréhension orale : « Lis et écoute ». Texte et photos.	150	0	Géographie (Mention d'une ville)
« Quel est ton lieu de naissance? ». Exercice de conversation. Texte et photo.	162	0	Musique
« Poème ». Exercice de dictée. Texte.	163	0	Littérature
Total : 38 entrées		11	

Español en marcha

Références culturelles latino-américaines (AmL)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème
Carte géographique de l'Amérique latine avec texte (noms des habitants des pays latino-américains).	13	0	Géographie
L'école provinciale de ballet Alejo Carpentier, La Havane, Cuba. Texte et photo.	31	1	Éducation
Exercice de compréhension écrite : « Produits d'Amérique ». Texte et photo.	51	1	Nourriture
Exercice de compréhension écrite « Courriel de vacances à La Havane ». Texte.	60	1	Géographie Tourisme
« En vacances ». Carte de Cuzco.	70	1	Géographie Tourisme
Fêtes traditionnelles du Mexique. Texte et photos.	75	0	Fêtes
Carlos Gardel. Texte et photos.	96	1	Musique
Celia Cruz. Texte et photo.	97	0	Musique
Les îles des Caraïbes. Texte et cartes géographiques.	98	1	Géographie Histoire
Exercice de compréhension orale et écrite : « Oui! Je le veux! ». Texte et photos.	109	1	Fêtes
Exercice de compréhension écrite : « Machu Picchu ». Texte et photos.	117	1	Architecture Tourisme
Exercice de compréhension écrite : « La ville de Buenos Aires ». Texte et photos.	125	1	Géographie Tourisme
Exercice « Complète avec les mots du cadre ». Texte et illustration.	132	0	Nourriture

« Émigrer à un autre pays : vivre entre deux mondes ». Texte et photos.	141	0	Économie Travail
Total : 14 entrées		9	

Español en marcha

Références culturelles doubles (espagnoles et latino-américaines) (E+AmL)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème	Prépondérance : Espagne (E) ou Amérique latine (AmL)
Texte de présentation sur l'espagnol accompagnant cartes géographiques	12	0	Langue	E
La famille hispanique. Texte et photo.	29	0	Famille Fêtes	AmL
Les cours intérieures. Texte et photos.	42	1	Architecture Maison	E
Petites annonces. Texte et photos.	49	0	Loisirs	E
Cuisines du monde. Texte et illustrations.	53	1	Nourriture	E
Chanteurs célèbres. Texte et photos.	61	0	Musique	AmL
Les samedis. Texte et photos.	69	0	Loisirs	AmL
« Même langue, caractère différent ». Texte et photos.	93	1	Langue Loisirs Valeurs Nourriture	AmL
Exercice de compréhension écrite : « Regarde les annonces et cherche l'information ». Texte et illustrations.	121	0	Tourisme Nourriture	E = AmL
« Écrivains hispanophones ».				

Texte et photos.	149	1	Littérature	E = AmL
Exercice « Suis l'exemple ». Texte.	151	0	Géographie (Mention d'une ville)	E = AmL
« Parler ». Exercice de conversation. Texte.	151	0	Musique	E = AmL
« Lire ». Exercice de compréhension écrite. Texte.	153	0	Cinéma	E = AmL
Total : 13 entrées		4		
Total AmL : 4				
Total E : 4				
Total AmL=E : 5				

Sueña 2

Références culturelles espagnoles (E)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème
Schéma grammatical : « Le verbe être ». Texte.	9	0	Géographie
Exercice : « Place l'adjectif dans la forme correcte ». Texte et illustration.	12	0	Géographie (Mention d'un pays)
Schéma grammatical : « Les verbes être et avoir ». Texte.	14	1	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Observe cette photo d'une place typique espagnole et décris-la ». Texte et photo.	15	0	Architecture Géographie (Mention d'un pays)
Exercice : « Observe le graphique sur la jeunesse espagnole ». Texte.	18	0	Valeurs
Exercice : « Comment réagirais-tu en lisant ces nouvelles du journal? ». Texte.	21	0	Loisirs
Exercice : « Complète le formulaire de demande d'assistance médicale ». Texte.	21	0	Institutions
Exercice de lecture : « À notre façon ». Texte.	22	0	Famille Valeurs
Exercice : « Souligne le présent de l'indicatif et explique son usage ». Texte.	26	0	Géographie
Exercice : « Imagine ce que ces personnages font habituellement. Utilise les verbes du cadre ». Texte et photos.	27	0	Musique Institutions Sports

Exercice de compréhension écrite. Texte et illustration.	28	0	Géographie (Mention d'un pays)
Exercice : « Écris les formes pronominales qui correspondent ». Texte.	31	1	Architecture Nourriture Tourisme
Exercice : « Écris une lettre à ton meilleur ami ». Texte.	33	0	Géographie Tourisme
Exercice : « Réponds aux questions suivantes ». Texte.	36	0	Géographie (Mention d'un pays)
Exercice : « Choisis un personnage célèbre ». Texte.	37	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Complète le texte avec la ponctuation nécessaire ». Texte.	37	0	Nourriture
Exercice : « Utilise la forme porter + gérondif et transforme les phrases suivantes ». Texte.	38	0	Géographie (Mention d'un pays)
Utilise la périphrase « être + gérondif » pour raconter la vie de Juan Pulguita. Texte.	39	0	Géographie
« Complète la lettre de Rosa et Mario ». Texte.	39	0	Géographie (Mention d'une ville) Nourriture
Exercice de compréhension orale : « Vrai ou faux? Écoute la description des loisirs de ces jeunes ». Texte et photos.	40	0	Loisirs Sports Valeurs
« Mets en relation les événements artistiques espagnols avec la date correcte ». Texte et photos.			Architecture Arts visuels

			Littérature
	46	0	Musique
« Mets en relation les personnalités culturelles avec leur fiche ». Texte.			Arts visuels
			Cinéma
	46	1	Littérature
« Les monosyllabes en espagnol ». Texte.			Géographie
			(Mention d'une ville)
	53	0	
Schéma grammatical : « Les prépositions pour exprimer le temps ». Texte.	54	0	Géographie
Schéma grammatical : « Depuis... jusqu'à ». Texte.			Géographie
			(Mention d'une ville)
	54	0	
Exercice de compréhension écrite : « La vie de Juan le danseur ». Texte.	59	0	Famille
			Travail
Exercice : « Forme des phrases avec les différentes colonnes en utilisant l'imparfait ». Texte.	59	0	Géographie
Exercice : « Complète les phrases avec le temps nécessaire du passé ». Texte.			Géographie
			(Mention d'une ville)
	62	0	
Exercice : « Complète les phrases avec la forme correcte ». Texte.	63	0	Géographie
			Tourisme
Exercice : « Es-tu superstitieux? ». Texte.			Géographie
			(Mention d'un pays)
	65	0	Valeurs
Exercice : « Réponds aux questions suivantes au plus-que-parfait ». Texte.			Géographie
			(Mention d'une ville)
	66	0	

Exercice de compréhension orale : « Écoute la conversation téléphonique et réponds ». Texte.	67	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de compréhension écrite : « Lis les annonces de ces agences de voyages et réponds ». Texte et photos.	69	0	Géographie (Mention d'une ville) Tourisme
Exercice : « Complète le texte avec les pronoms interrogatifs ». Texte.	71	0	Musique
Exercice de compréhension écrite : « La presse espagnole ». Texte	72	0	Médias
Exercice de compréhension écrite : « Mets en relation chaque date avec l'événement qui correspond ». Texte et photos.	73	0	Histoire
Exercice : « Forme des phrases avec les deux colonnes ». Texte et illustration.	78	0	Géographie
Exercice : « Complète le texte avec les prépositions correctes et mets en ordre chronologique ». Texte et illustrations.	78	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice d'orthographe : « Corrige les erreurs du texte ». Texte.	79	0	Géographie
Exercice : « Corrige toutes les erreurs dans cette nouvelle ». Texte.	80	0	Géographie (Mention d'une ville) Médias
Exercice : « Complète ces nouvelles avec la forme correcte du passé ». Texte.	82	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Complète ces nouvelles au passé avec l'aide des dessins ». Texte et illustrations.			Géographie (Mention d'une ville)

	84	0	ville)
Exercice de compréhension orale : « Écoute les nouvelles et complète ces textes avec les mots qui manquent ». Texte.	84	0	Géographie (Mention d'une ville)
Schéma grammatical : « Le présent de l'indicatif ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville)
	86	0	Histoire
Exercice de compréhension écrite : « Lis la lettre de Marcus et réponds aux questions ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville)
	88	0	Valeurs
Exercice de compréhension écrite : « Lis les titres des nouvelles ». Texte.	91	0	Environnement
Exercice : « Forme des phrases en utilisant les mots des trois colonnes ». Texte.	91	0	Environnement
Exercice : « Exprime ton opinion ». Texte et photos.			Géographie (Mention d'un pays)
	93	0	
Exercice : « Complète le texte avec ces mots ». Texte.	95	0	Géographie
Exercice de compréhension écrite : « Regarde la carte et élabore ton propre itinéraire ». Texte et illustration.	97	1	Géographie Tourisme
Exercice : « Tes amis planifient leur prochain voyage à Valencia. Complète le texte avec les mots approprié ». Texte et photo.	100	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Voici de l'information sur Valencia. Planifie le voyage de tes amis ». Texte et illustration.	101	0	Géographie (Mention d'une ville)

Exercice : « Décris la route vers Alcalá de Henares à l'aide de cette carte ». Texte et illustration.	103	1	Géographie Tourisme
Exercice de lecture : « La route de Don Quichotte ». Texte et illustration.	104	1	Littérature Tourisme
Exercice : « Réponds à ce questionnaire sur la leçon 6 ». Texte.	105	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de lecture : « Les Espagnols et le sport ». Texte.	108	0	Sports
Exercice : « Complète ces dialogues ». Texte.	111	0	Cinéma
Exercice d'expression orale : « Débat – Le football à la télévision ». Texte.	115	0	Loisirs Sports
Exercice : « Lis le texte et remplace les mots soulignés par des pronoms ». Texte.	116	0	Musique
Schéma grammatical : « Les pronoms sujets ». Texte.	116	0	Cinéma
Exercice : « Lis les paroles de cette chanson et réponds aux questions ». Texte.	118	0	Musique
Exercice : « Complète les phrases suivantes et dis si tu es d'accord ». Texte.	121	0	Musique
Exercice : « Vrai ou faux? ». Texte et photos.	121	0	Musique
Exercice de conversation : « Une nuit mouvementée ». Texte.	127	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Faire un réservation à l'hôtel. Complète le texte avec les verbes <i>vouloir</i> et <i>désirer</i> ». Texte et illustration.	128	0	Tourisme
Exercice : « Mets en relation les sigles avec leur significations ». Texte.	129	0	Institutions

Schéma grammatical : « L'impératif et son usage ». Texte.	130	0	Tourisme
Exercice de compréhension écrite : « Petites annonces ». Texte.	131	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de compréhension écrite : « Offres d'emploi ». Texte.	132	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Lis ce texte et écris ton profil professionnel ». Texte.	133	0	Travail
Schéma grammatical : « Les pronoms relatifs ». Texte.	134	0	Géographie (Mention d'une ville) Littérature
Exercice : « Complète le texte suivant avec les prépositions, articles et pronoms nécessaires ». Texte.	134	0	Travail
Exercice : « Remplace les abréviations par des mots complets ». Texte.	135	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de lecture : « Les professions de succès : avocat ou plombier ». Texte.	138	0	Éducation Travail
Jeu : « Répondez aux questions en équipes de quatre ». Texte et illustrations.	139	0	Institutions
Exercice : « Place les majuscules nécessaires dans ce texte ». Texte.	145	1	Tourisme Littérature
Exercice : « Mark est un étudiant américain qui veut de l'information sur le chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle. Aide-le à écrire la lettre ». Texte.	147	0	Tourisme

Exercice : « Mets en relation ces phrases ». Texte.	150	0	Géographie (Mention d'un pays)
Exercice : « Lis ces textes attentivement et réponds vrai ou faux ». Texte.	151	1	Architecture Histoire Tourisme
Exercice : « Lis cette lettre et signale ses différents éléments ». Texte.	151	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de lecture : « Mets en relation les textes avec les photos qui correspondent ». Texte et photos.	154	1	Fêtes
Exercice : « Écris ces phrases en discours rapporté ». Texte.	157	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Lis cette conversation attentivement. Rédige-la en discours rapporté ». Texte.	158	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Imagine que tu as reçu un fax différent pour chaque membre de ta famille. Raconte à ta famille le contenu du fax ». Texte.	162	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice : « Ces informations sur les coutumes et la vie en Espagne apparaissent dans la revue touristique <i>Viajaremos</i> . Es-tu d'accord avec elles? » Texte et illustrations.	165	0	Valeurs
Exercice : « Lis ces gros titres et transforme-les en voix passive ». Texte.	166	0	Mode
Exercice de compréhension orale : « Écoute ce programme de radio à propos de la presse à			

sensation. Ensuite, répons vrai ou faux aux questions ». Texte.	167	0	Médias
Exercice de lecture : «La cuisine espagnole ». Texte et photos.	170	1	Nourriture
Total : 88 entrées		10	

Sueña 2

Références culturelles latino-américaines (AmL)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème
Exercice « Complète le texte suivant avec les articles nécessaires ». Texte.	14	0	Géographie
Exercice « Composez des fiches avec les verbes être et avoir ». Texte.	23	0	Arts visuels
Schéma grammatical : le passé composé. Texte.	43	0	Géographie (Mention d'un pays)
Schéma grammatical : le passé composé et le passé simple. Texte.	48	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de compréhension orale : « Écoute l'entrevue et réponds aux questions ». Texte.	78	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice de compréhension écrite : « La biographie d'Eva Perón ». Texte et photo.	81	1	Histoire
Exercice : « Complète les phrases avec <i>pour</i> ou <i>par</i> ». Texte.	114	0	Géographie (Mention d'un pays)
Exercice de lecture : « Le pouvoir latino ». Texte.	122	0	Musique
Exercice de lecture : « Un classique ». Texte.	122	1	Musique
Exercice : « Écris des petits textes comme celui de l'exemple ». Texte.	148	0	Fêtes Géographie (Mention d'un pays)

Exercice : « Elena a reçu quelques cartes postales cet été. Après les avoir lues elle veut raconter à son mari leur contenu. Écris ces cartes en discours rapporté ». Texte.	162	0	Géographie (Mention d'une ville)
Total : 11 entrées		2	

Sueña 2

Références culturelles doubles (espagnoles et latino-américaines) (E+AmL)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème	Prépondérance : Espagne (E) ou Amérique latine (AmL)
Exercice : « Complète les phrases avec le verbe être ». Texte.	10	1	Cinéma Géographie Littérature	AmL
Exercice : « Réponds aux questions suivantes avec le verbe être ». Texte.	10	0	Architecture Fêtes Géographie	AmL
Schéma grammatical : « L'article ». Texte et illustration.	14	0	Géographie (Mention d'un pays)	E = AmL
Exercice : « Découvre quels sont les accidents géographiques des images ». Texte et photos.	15	1	Géographie	AmL
Exercice : « Écris les phrases suivantes au pluriel ». Texte.	20	0	Géographie (Mention d'un pays)	E = AmL
Exercice : « Vrai ou faux? Justifie ta réponse. Texte.	27	0	Climat Nourriture Valeurs	E
Schéma grammatical : « Les expressions temporelles ». Texte.	36	0	Géographie (Mention d'un pays) Nourriture	E = AmL
Exercice de compréhension				

écrite : « Lis ces textes et écris l'ordre des événements ». Texte.	66	1	Géographie Tourisme	E
Exercice d'écriture: « Choisis un de ces personnages et écris sa biographie ». Texte.	81	1	Architecture Histoire	E = AmL
Exercice : « Complète les phrases avec les verbes ». Texte et illustration.	113	0	Cinéma Musique	E = AmL
Exercice de compréhension écrite : « Lis ces informations sur certains genres musicaux ». Texte.	117	0	Musique	E = AmL
Exercice de compréhension écrite : « Jette un œil à cette affiche musicale ». Texte et photo.	120	0	Musique Théâtre	E
Exercice : « Complète avec les informations qui manquent dans l'exercice précédent ». Texte.	120	0	Musique Théâtre	E
Jeu : « Questionnaire ». Texte et illustrations.	123	0	Musique	AmL
Exercice : « Questionnaire : choisis la réponse correcte ». Texte.	155	0	Histoire Langue Nourriture Tourisme Valeurs	AmL
Exercice : « Signale les constructions passives dans ces				

nouvelles. Ensuite, transforme les
phrases passives en voix active ».

Texte et photos.	166	0	Institutions Littérature	AmL
------------------	-----	---	-----------------------------	-----

Total : 16 entrées		4		
--------------------	--	---	--	--

Total AmL : 3

Total E : 3

Total	AmL=E	:		3
-------	-------	---	--	---

Español 2000

Références culturelles espagnoles (E)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème
Exercice « Mettez le verbe à l'imparfait ». Texte.	12	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice « Formez le passé composé ». Texte.	15	0	Nourriture
Schéma grammatical : « Le futur ». Texte.	17	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice « Complétez le dialogue avec les verbes au futur ». Texte et illustration.	18	0	Géographie (Mention d'une ville) Loisirs
« Usage des temps de l'indicatif ». Texte et illustrations.	19	1	Géographie Loisirs Tourisme
Exercice « Conjuguez ces verbes à l'indicatif : Eduardo Mendoza ». Texte.	20	1	Littérature
Exercice d'accentuation : Juan Marsé. Texte.	20	0	Littérature
Exercice de ponctuation : Jesús Fernández Santos. Texte.	20	0	Littérature
« Offre d'emploi ». Texte et photos.	21	0	Travail
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.	26	0	Géographie
Exercice « Utilisez le subjonctif ». Texte.	30, 31	1	Géographie
Exercice « être ». Texte.			Géographie (Mention d'une

	31	1	ville)
Exercice de ponctuation : Alfonso Zamora			
Vicente. Texte et photo.	32	0	Littérature
« Temps de loisir ». Texte et photos.			Cinéma
			Loisirs
	33	1	Médias
« À la gare ». Texte et illustrations.			Géographie
			(Mention d'une
	34	0	ville)
Exercice « Utilisez le subjonctif ou l'indicatif ».			Géographie
Texte.			(Mention d'une
	40	0	ville)
Exercice « Mettez la préposition appropriée ».			
Texte.	41	1	Nourriture
Exercice « être ». Texte.	41	0	Architecture
« La vie en ville ». Texte et illustrations.			Environnement
			Géographie
			(Mention d'une
	44	0	ville)
Exercice « Conjuguez le verbe dans les			
parenthèses ». Texte.	47	0	Arts visuels
« L'imparfait du subjonctif ». Texte et			Géographie
illustrations.			(Mention d'une
	48	0	ville)
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.			Géographie
			(Mention
	51	0	d'un pays)
Exercice d'intonation : Camilo José Cela. Texte et			
photo.	53	1	Littérature
« À la montagne ». Texte et illustrations.			Géographie

	55	0	Tourisme
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville)
	59	0	
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville)
	62	0	
Exercice d'intonation : Miguel de Unamuno. Texte.	64	0	Littérature
Exercice d'accentuation : Ramón del Valle- Inclán. Texte et illustration.	64	0	Littérature
« Une rencontre fortuite ». Texte et illustrations.			Géographie (Mention d'un pays)
	66	0	
Schéma grammatical : « Le style direct ». Texte.			Géographie (Mention d'un pays)
	68	0	
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.			Géographie (Mention d'un pays)
	68	0	
Schéma grammatical : « Le discours rapporté ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville)
	69	0	
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.			Géographie (Mention d'un pays)
	69	0	
« Écrivez cette lettre dans le style rapporté ». Texte.	71	0	Géographie Tourisme
Exercice de ponctuation : Azorín. Texte.	75	0	Littérature
Exercice d'accentuation : Pío Baroja. Texte et			

photo.	75	0	Littérature
« Une visite au musée ». Texte et illustrations.	77	1	Histoire
Schéma grammatical : « La voix passive ». Texte.	79	0	Littérature
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.	79	0	Histoire
« La voix passive ». Texte et illustrations.	83	0	Politique
Exercice « Suivez le modèle ». Texte.	85	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice « Utilisez le gérondif ». Texte.	85	0	Géographie (Mention d'une ville / d'un pays)
Exercice d'intonation : Camilo José Cela. Texte et photo.	88	0	Littérature
« Les locutions prépositives ». Texte et illustrations.	93	0	Géographie (Mention d'une ville) Histoire
« Écrivez la locution prépositive la plus appropriée ». Texte.	94	0	Géographie (Mention d'une ville)
« Placez la préposition la plus appropriée ». Texte.	95	0	Géographie (Mention d'une ville)
« Placez la préposition la plus appropriée ». Texte.	95	0	Géographie (Mention d'un pays)
Exercice « Écrivez avec la graphie correcte ».			

Texte.	98	0	Littérature
Exercice de ponctuation : Francisco Umbral.			
Texte.	98	0	Littérature
« Le monde de l'éducation ». Texte et photos.			Cinéma
	99	0	Danse
« Nuit de fête ». Texte et illustrations.	100	1	Nourriture
Exercice d'accentuation : Ignacio Aldecoa. Texte.			
	110	0	Littérature
« Visite à une rédaction ». Texte et illustrations.			
	112	0	Médias
Exercice « Utilisez le mot composé ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville)
	121	0	
Exercice « Utilisez le suffixe approprié ». Texte.			
	122	0	Géographie
Exercice d'intonation : Carmen Laforet. Texte et photo.			
	124	0	Littérature
« Des mots avec des significations différentes ». Texte et illustrations.			Géographie (Mention d'une ville / d'un pays)
	129,		
	130	0	
Exercice « Écrivez l'article correct ». Texte.			Géographie (Mention d'une ville / d'un pays)
	131	0	
Exercice de ponctuation : Luis Martín-Santos.			
Texte.	135	0	Littérature
« L'Espagne et sa situation dans le monde ».			Géographie
Texte et illustration.	137	1	Politique
Exercice d'accentuation : Gonzalo Torrente			

Ballester. Texte.	143	0	Littérature
« L'évolution de la population ». Texte.	143	1	Géographie Histoire
« L'Espagne dans le monde : avec un accent hispanique ». Texte et photos.	144	0	Loisirs Nourriture
Schéma grammatical : « L'usage de <i>por</i> ». Texte.	146	0	Arts visuels
Exercice « Utilisez la préposition <i>por</i> ». Texte.	147	0	Fêtes Géographie (Mention d'une ville)
Schéma grammatical : « L'usage de <i>para</i> ». Texte.	147	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice « Utilisez <i>si no</i> ou <i>sino</i> ». Texte.	149	0	Arts visuels
« La ponctualité », de Fernando Díaz-Plaja. Texte.	151	0	Médias Valeurs
Exercice d'intonation : Antonio Gala. Texte.	152	0	Littérature
« La variété linguistique en Espagne ». Texte.	152	1	Langue
« L'Amérique latine (L'Espagne impériale) ». Texte et illustration.	154	0	Histoire
Schéma grammatical : « Le verbe <i>ser</i> ». Texte.	155	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice sur le verbe être. Texte.	157	0	Géographie (Mention d'une ville)
Schéma grammatical : « Les prépositions ». Texte.	158	0	Géographie (Mention d'une ville)

Exercice « Utilisez la préposition la plus appropriée ». Texte.	159	0	Géographie (Mention d'une ville) Littérature
« Les cuisines sont pour les filles », de Josetxu Linaza. Texte.	160	0	Médias Valeurs
Exercice de ponctuation : Juan Goytisolo. Texte et photo.	162	0	Littérature
Schéma grammatical : « L'infinitif ». Texte.	165	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice « Donnez la signification des prépositions ». Texte.	166	0	Géographie (Mention d'une ville)
Schéma grammatical : « Le gérondif ». Texte.	166	0	Géographie (Mention d'une ville)
« Les Andalous et la conquête de l'Amérique ». Texte.	170	1	Langue
« Le tourisme ». Texte et photos.	172, 173	1	Tourisme
Schéma grammatical : « Les périphrases verbales ». Texte.	173	0	Géographie (Mention d'une ville)
« La plus belle place ». Texte et photo.	179	0	Architecture Géographie Histoire
« L'émigration ». Texte et photo.	181	1	Immigration

Schéma grammatical : « Le présent de l'indicatif ». Texte.	182	0	Histoire
Exercice « Utilisez le présent ». Texte.	183	0	Histoire
Exercice « Dites quel genre de présent est utilisé ». Texte.	183	0	Histoire
Exercice « Utilisez l'expression la plus appropriée ». Texte.	185	0	Nourriture
Exercice de ponctuation : Ramón J. Sender. Texte.	186	0	Littérature
« Caractéristiques de l'émigration vers l'extérieur ». Texte.	186	1	Immigration
« Au début », de Blas de Otero. Texte.	186	0	Littérature
« La diversité péninsulaire ». Texte et photos.	188	1	Environnement Géographie
Exercice « Conjuguez le verbe au temps approprié ». Texte.	190,		Géographie (Mention d'une ville)
	191	0	Politique Institutions
Exercice « Conjuguez le verbe au futur ou au conditionnel ». Texte.	192	0	Géographie (Mention d'une ville)
Exercice « On visite le malade ». Texte.	193	0	Littérature
« La Ebro ». Texte.	195	1	Géographie
« La mer », de Rafael Alberti. Texte et photo.	195	0	Littérature
« Le soccer ». Texte et photo.	197	1	Sports
Exercice « Conjuguez le verbe au temps approprié », de Juan A. de Zunzunegui. Texte.	201	0	Littérature
Exercice d'intonation: Federico García Lorca.			

Texte.	202	0	Littérature
« La Semaine Sante à Seville ». Texte.			Fêtes
	203	1	Religion
« La <i>saeta</i> », de Antonio Machado. Texte et photo.	203	0	Littérature
« La presse à sensation ». Texte.	210	0	Médias
« Intelligence », de Juan Ramón Jiménez. Texte et photo.	211	0	Littérature
« J'appelle aux poètes », de Miguel Hernández. Texte et photo.	211	0	Littérature
Exercice « Utilisez les noms suivants ». Texte.			Cinéma
	218	0	Culture
« L'âme des brutes », de Julio Lamazares. Texte.			Valeurs
	220	0	
Exercice d'accentuation : Ana María Matute. Texte.	221	0	Littérature
« La chanson du cavalier », de Federico García Lorca. Texte et illustration.	221	0	Littérature
Total : 110 entrées		20	

Español 2000

Références culturelles latino-américaines (AmL)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème
Exercice d'accentuation : Mario Vargas Llosa. Texte et photo.	32	0	Littérature
Exercice d'accentuation : Carlos Fuentes. Texte.	42	0	Littérature
Exercice d'intonation : Ernesto Sábato. Texte.	42	0	Littérature
Exercice de ponctuation : Gabriel García Márquez. Texte et photo.	53	0	Littérature
Exercice d'accentuation : Mario Vargas Llosa. Texte et illustration.	170	0	Littérature
« Il y a des jours où j'ai une envie... », de César Vallejo. Texte.	186	0	Littérature
Exercice d'accentuation : Juan Carlos Onetti. Texte.	194	0	Littérature
Exercice de ponctuation : Julio Cortázar. Texte.	210	0	Littérature
Total : 8 entrées		0	

Español 2000

Références culturelles doubles (espagnoles et latino-américaines) (E+AmL)

Entrée	Page(s)	Diversité régionale	Thème	Prépondérance : Espagne (E) ou Amérique latine (AmL)
Exercice « Mettez le verbe au passé simple ». Texte.	14	0	Arts visuels Littérature Histoire	E
« Vie culturelle ». Texte, illustrations et photos	89	0	Musique	E
« Placez les mots dans la phrase correcte ». Texte.	107	1	Littérature Géographie	E
« La langue espagnole : sa diffusion ». Texte	145, 146	1	Langue	E
« Hernán Cortés ». Texte.	162	1	Histoire	E
« L'espagnol en Amérique ». Texte et illustration.	164	0	Histoire Langue	E
« Après-midi de corrida ». Texte et photos.	213, 214	0	Culture Fêtes	E
Schéma grammatical : « Les adjectifs ». Texte.	217	1	Géographie	E
Exercice « Formez l'adjectif ». Texte.	218	0	Géographie	E
Total : 9 entrées		4		
Total AmL : 0				
Total E : 9				
Total AmL=E : 0				

APPENDICE B

RÉFÉRENCES CULTURELLES LATINO-AMÉRICAINES PAR PAYS

Español en marcha

Entrée	Pays
L'école provinciale de ballet Alejo Carpentier, La Havane, Cuba. Texte et photo.	Cuba
Exercice de compréhension écrite : produits d'Amérique. Texte et photo.	Cuba / Puerto Rico / Pérou / Équateur / Bolivie / Mexique
Exercice de compréhension écrite « Courriel de vacances à La Havane ». Texte.	Cuba
« En vacances ». Carte de Cuzco.	Pérou
Fêtes traditionnelles du Mexique. Texte et photos.	Mexique
Carlos Gardel. Texte et photos.	Argentine
Celia Cruz. Texte et photo.	Cuba
Les îles des Caraïbes. Texte et cartes géographiques.	Cuba / République dominicaine
Exercice de compréhension orale et écrite : « Oui! Je le veux! ». Texte et photos.	Pérou
Exercice de compréhension écrite : « Machu	Pérou

Picchu ». Texte et photos.	
Exercice de compréhension écrite : « La ville de Buenos Aires ». Texte et photos.	Argentine
Exercice « Complète avec les mots du cadre ». Texte et illustration.	ND
« Émigrer à un autre pays : vivre entre deux mondes ». Texte et photos.	Équateur

Sueña 2

Entrée	Pays
Exercice « Complète le texte suivant avec les article nécessaires ». Texte.	Argentine / Bolivie / Chili / Colombie / Équateur / Pérou / Venezuela
Exercice « Compose des fiches avec les verbes être et avoir ». Texte.	Argentine / Bolivie
Schéma grammatical : « Le passé composé ». Texte.	Cuba
Schéma grammatical : « Le passé composé et le passé simple ». Texte.	Mexique
Exercice de compréhension orale : « Écoute l'entrevue et réponds aux questions ». Texte.	Mexique
Exercice de compréhension écrite : « La biographie d'Eva Perón ». Texte et photo.	Argentine
Exercice : « Complète les phrases avec <i>pour</i> ou <i>par</i> ». Texte.	Équateur
Exercice de lecture : « Le pouvoir latino ». Texte.	Cuba Mexique
Exercice de lecture : « Un classique ». Texte.	Argentine
Exercice : « Écris des petits textes comme celui de l'exemple ». Texte.	Guatemala
Exercice : « Elena a reçu quelques cartes postales cet été. Après les avoir lues elle veut raconter à son mari leur contenu. Écris ces cartes en discours rapporté ». Texte.	Cuba

Español 2000

Entrée	Pays
Exercice d'accentuation : Mario Vargas Llosa. Texte et photo.	Pérou
Exercice d'accentuation : Carlos Fuentes. Texte.	Mexique
Exercice d'intonation : Ernesto Sabato. Texte.	Argentine
Exercice de ponctuation : Gabriel García Márquez. Texte et photo.	Colombie
Exercice d'accentuation : Mario Vargas Llosa. Texte et illustration.	Pérou
« Il y a des jours où j'ai une envie... », de César Vallejo. Texte.	Pérou
Exercice d'accentuation : Juan Carlos Onetti. Texte.	Uruguay
Exercice de ponctuation : Julio Cortázar. Texte.	Argentine