

# La représentation de la culture dans la didactique des langues étrangères. Le cas du catalan en France.

Josep Vidal Arràez



# La représentation de la culture dans la didactique des langues étrangères.

Le cas du catalan en France

Josep Vidal Arráez

Directors de tesi: Llorenç Comajoan-Colomé i Nathalie Spanghero-Gaillard

Programa de doctorat: Innovació i Intervenció Educatives

2021



UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA

Escola de Doctorat



«La troca de la qual parlo és un embull de fils i filets de molts colors i gruixàries diverses amb els quals és sòlid brodar un mot que sona molt rebé, però que no és sempre massa clar: “cultura”».

Josep Ferrater i Mora (Vilar et al., 1983)

«La cultura és l'opció política més revolucionària a llarg termini»

Frase atribuïda a Montserrat Roig

«El que considero vital de la nostra cultura són els fonaments. I els fonaments són la llengua. Mai no em cansaré de repetir-ho».

Mercè Rodoreda (Alcalde, 1976, p. 61)



---

## Remerciements

---

Premièrement, je voudrais remercier Francesc Xavier Vila et Fabrice Corrons de m'avoir encouragé à me lancer dans le défi de réaliser une thèse.

Deuxièmement, mais par-dessus tout, je tiens à exprimer ma gratitude infinie à mes deux codirecteurs, Nathalie Spanghero-Gaillard et Llorenç Comajoan, de m'avoir guidé et accompagné tout au long de cette aventure et, notamment, pour avoir su dompter mon fort caractère.

Je tiens également à montrer ma reconnaissance envers l'ensemble des membres du jury qui ont accepté de lire, évaluer et discuter mon travail : Emmanuelle Garnier, Mercè Pujol, Christian Lagarde, Antoni Tort et Francesc Xavier Vila.

Par ailleurs, un grand merci à mes collègues et amis du Département d'Espagnol de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Encarnación Arroyo, Francisco Jiménez et Françoise Gilbert, pour tous les débats autour du sujet que nous avons pu avoir ainsi que pour leurs conseils précieux.

Je voudrais profiter de cette occasion pour remercier aussi l'aide portée à cette thèse par l'Association Française des Catalanistes, l'Institut Ramon Llull, Pascal Gaillard, Saïd Jmel, Anna Oliver, Ares Llop, Celine Meyran-Martínez, Eloi Aymerich, Iban Llop, Immaculada Fàbregas, Joan Mas, Joan Peytaví, Lídia Rabassa, Michel Bourret, Michel Camprubí, Michel Martínez, Raül David Martínez, Roc Maymó, Marie-Laure Maraval, tous les lecteurs de CLE dans le monde et l'ensemble des informateurs qui ont constitué mes échantillons pour l'étude.

Mes remerciements les plus chaleureux à mes parents qui ont su m'éduquer dans des valeurs comme la constance, la persévérance et l'envie de se surpasser à tout moment.

Enfin, il n'existe pas de mots pour remercier Míriam pour tous les efforts qu'elle a fait pour me soutenir à moi et à notre famille, car le projet de cette thèse a été réalisé en même temps que nous avons vu naître et grandir nos filles, Jana et Laïa. *Us estimo !*





## Table des matières

INTRODUCTION.....	25
<b>1 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>33</b>
1.1.1. Contexte général .....	33
1.1.2. Contexte particulier .....	34
1.1.3. Cadre et objectifs de la thèse.....	36
1.1.4. Hypothèses générales.....	37
1.1.5. Intérêt de la thèse .....	38
<b>1.2. ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE CATALANE .....</b>	<b>38</b>
1.2.1. La langue catalane .....	39
1.2.1.1. <i>Aperçu historique</i> .....	39
1.2.1.2. <i>Situation sociolinguistique actuelle</i> .....	40
1.2.2. L'enseignement de la langue catalane aux adultes en Espagne.....	44
1.2.2.1. <i>Son enseignement avant l'avènement de la démocratie</i> .....	44
1.2.2.2. <i>Les changements politiques en Espagne : une ouverture pour les langues</i> .....	46
1.2.2.2.1. <i>L'avènement de la démocratie espagnole : la Constitution espagnole</i> .....	46
1.2.2.2.2. <i>Le Statut d'Autonomie de Catalogne</i> .....	48
1.2.2.3. <i>Son enseignement dans la période démocratique</i> .....	50
1.2.2.3.1. <i>Les premiers outils d'enseignement du Catalan comme Langue Seconde</i> .....	52
1.2.2.3.2. <i>Les outils actuels d'enseignement du Catalan comme Langue Seconde aux adultes</i> .....	55
1.2.3. L'enseignement universitaire du catalan à l'étranger.....	57
1.2.3.1. <i>Profil et motivations de l'étudiant universitaire du catalan dans le monde</i> .....	58
1.2.3.2. <i>Les lectorats de catalan dans le monde</i> .....	59
1.2.4. Le catalan en France .....	60
1.2.4.1. <i>L'enseignement à la maternelle, au primaire et dans le secondaire français</i> .....	60
1.2.4.2. <i>L'enseignement supérieur</i> .....	61
<b>1.3. SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE .....</b>	<b>74</b>

<b>2 CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>77</b>
<b>2.1. LA CULTURE : DÉFINITION, ENJEUX ET REPRÉSENTATIONS .....</b>	<b>81</b>
2.1.1. Définition et enjeux.....	81
2.1.1.1. <i>L'évolution sémantique du terme culture .....</i>	<i>82</i>
2.1.1.2. <i>Rapport entre la langue et la culture.....</i>	<i>83</i>
2.1.1.3. <i>L'évolution de l'association des termes langue, culture et identité .....</i>	<i>86</i>
2.1.2. Les représentations sociales.....	91
2.1.2.1. <i>Les représentations sociales.....</i>	<i>91</i>
2.1.2.2. <i>Différentes approches.....</i>	<i>92</i>
<b>2.2. CONTRIBUTION DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE.....</b>	<b>94</b>
2.2.1. La catégorisation .....	94
2.2.2. Études pratiques sur la catégorisation.....	98
<b>2.3. LA CULTURE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES .....</b>	<b>100</b>
2.3.1. Culture ou civilisation .....	100
2.3.2. Aperçu historique .....	101
2.3.2.1. <i>Les premiers enseignements de langues étrangères .....</i>	<i>102</i>
2.3.2.2. <i>La méthode dite de « grammaire-traduction » .....</i>	<i>103</i>
2.3.2.3. <i>La méthode dite « directe » .....</i>	<i>104</i>
2.3.2.4. <i>Les méthodologies audiovisuelles.....</i>	<i>105</i>
2.3.2.5. <i>Les approches communicatives .....</i>	<i>108</i>
2.3.2.5.1. <i>Les documents authentiques et l'implicite culturel.....</i>	<i>109</i>
2.3.2.5.2. <i>La compétence de communication et son évolution .....</i>	<i>110</i>
2.3.3. Le concept de culture dans la didactique des langues aujourd'hui .....	113
2.3.3.1. <i>Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....</i>	<i>115</i>
2.3.3.1.1. <i>Approche retenue .....</i>	<i>116</i>
2.3.3.1.2. <i>Les compétences générales et les compétences langagières communicatives .....</i>	<i>118</i>
2.3.3.1.3. <i>La culture et l'authenticité .....</i>	<i>125</i>
2.3.4. Analyse des contenus culturels dans les manuels et les curricula.....	128
2.3.4.1. <i>Les manuels.....</i>	<i>128</i>
2.3.4.2. <i>Études précédentes.....</i>	<i>129</i>
2.3.4.3. <i>Orientations pratiques de l'enseignement de la culture.....</i>	<i>135</i>
2.3.4.3.1. <i>Classification des contenus culturels à partir des manuels.....</i>	<i>136</i>
2.3.4.3.2. <i>Classification des contenus culturels des institutions gouvernementales.....</i>	<i>140</i>
<b>2.4. SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES .....</b>	<b>148</b>

<b>3 MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>153</b>
<b>3.1. ÉTUDE 1 – ÉTUDE SUR LES OUTILS D’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....</b>	<b>157</b>
3.1.1. Les manuels et leurs documents authentiques .....	157
3.1.1.1. <i>Choix des manuels.....</i>	<i>157</i>
3.1.1.2. <i>Description des manuels choisis .....</i>	<i>159</i>
3.1.1.3. <i>Description des documents authentiques présents dans les manuels choisis.....</i>	<i>164</i>
3.1.1.3.1. <i>Données concernant le nombre.....</i>	<i>165</i>
3.1.1.3.2. <i>Données concernant la forme .....</i>	<i>167</i>
3.1.1.3.3. <i>Données concernant le contenu .....</i>	<i>172</i>
3.1.1.3.4. <i>Données concernant la fonction pédagogique .....</i>	<i>187</i>
3.1.1.3.5. <i>Synthèse des données.....</i>	<i>192</i>
3.1.2. Sélection du corpus.....	192
3.1.2.1. <i>Choix du corpus.....</i>	<i>192</i>
3.1.2.1.1. <i>Analyse des contenus culturels .....</i>	<i>193</i>
3.1.2.1.2. <i>Analyse de la représentativité de la culture catalane.....</i>	<i>197</i>
3.1.2.2. <i>Description du corpus choisi .....</i>	<i>210</i>
<b>3.2. ÉTUDE 2 – ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS DE LA CULTURE .....</b>	<b>213</b>
3.2.1. Participants de l’étude .....	213
3.2.1.1. <i>Les apprenants.....</i>	<i>214</i>
3.2.1.1.1. <i>Choix de l’échantillon d’apprenants.....</i>	<i>214</i>
3.2.1.1.2. <i>Appel à l’étude .....</i>	<i>214</i>
3.2.1.1.3. <i>Profil des apprenants .....</i>	<i>215</i>
3.2.1.2. <i>Les enseignants.....</i>	<i>219</i>
3.2.1.2.1. <i>Choix de l’échantillon des enseignants .....</i>	<i>219</i>
3.2.1.2.2. <i>Appel à l’étude .....</i>	<i>219</i>
3.2.1.2.3. <i>Profil des enseignants .....</i>	<i>220</i>
3.2.2. Procédure de recueil des données .....	226
3.2.2.1. <i>Test de catégorisation .....</i>	<i>226</i>
3.2.2.1.1. <i>Organisation générale du test.....</i>	<i>226</i>
3.2.2.1.2. <i>Déroulement du Test de Catégorisation Libre (TCL).....</i>	<i>228</i>
3.2.2.1.3. <i>Déroulement du Test de Catégorisation Guidé (TCG) .....</i>	<i>230</i>
3.2.2.1.4. <i>Déroulement du questionnaire sociologique.....</i>	<i>231</i>
3.2.3. Traitement des données des tâches de catégorisation .....	232
3.2.3.1. <i>Codification des données .....</i>	<i>232</i>
3.2.3.1.1. <i>Codification quantitative.....</i>	<i>232</i>
3.2.3.1.2. <i>Codification qualitative .....</i>	<i>237</i>

3.2.3.2. <i>Analyse des données</i> .....	239
3.2.3.2.1. <i>Analyse qualitative des données</i> .....	240
3.2.3.2.2. <i>Analyse quantitative des données</i> .....	243
<b>3.3. SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE</b> .....	<b>245</b>
<b>4 RÉSULTATS</b> .....	<b>249</b>
<b>4.1. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DES MANUELS ET DE LEURS DOCUMENTS AUTHENTIQUES</b> .....	<b>253</b>
4.1.1. Résultats concernant les manuels choisis.....	253
4.1.2. Résultats concernant les documents authentiques des manuels choisis.....	253
<b>4.2. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS</b> .....	<b>255</b>
4.2.1. Résultats des Tests de Catégorisation Libre.....	255
4.2.2. Résultats des Tests de Catégorisation Guidé .....	280
4.2.3. Présentation comparative des résultats des TCL et des TCG.....	311
<b>5 DISCUSSION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>319</b>
<b>5.1. DISCUSSION SUR LES HYPOTHÈSES GÉNÉRALES ET LES HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES</b> .....	<b>323</b>
5.1.1. Discussion sur les hypothèses générales.....	323
5.1.2. Discussion sur les hypothèses opérationnelles .....	329
<b>5.2. DISCUSSION SUR LES REPRÉSENTATIONS DES INFORMATEURS QUANT AUX CONCEPTS DE <i>CULTURE</i> ET DE <i>CULTURE CATALANE</i></b> .....	<b>335</b>
5.2.1. Représentations sur le concept de <i>culture</i> .....	335
5.2.2. Représentations sur le concept de <i>culture catalane</i> .....	337
<b>5.3. DISCUSSIONS SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	<b>342</b>
<b>6 CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE</b> .....	<b>343</b>
<b>7 BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>351</b>

---

<b>8 ANNEXES .....</b>	<b>375</b>
8.1. Enquête concernant les manuels de CLES les plus utilisés au monde .....	377
8.2. Exemples de textes, de dessins et de photographies de la collection Veus .....	378
8.3. Ensemble numéroté, par ordre d'apparition, des photographies qui intègrent la série de manuels Veus.....	380
8.4. Exemples des critères d'exclusion des photographies lors de l'analyse des contenus culturels .....	400
8.5. Photographies doubles faisant partie du corpus. ....	403
8.6. Appel aux apprenants à participer aux tests .....	404
8.7. Appel aux enseignants à participer aux tests .....	405
8.8. Protocole suivi lors des prétests de l'étude .....	406
8.9. Protocole final mis en place .....	409
8.10. Document d'autorisation du recueil et de l'utilisation des données.....	412
8.11. Exemple de la transcription des données obtenues lors de nos tests.....	413
8.12. Organisations taxonomiques des thèmes du TCL des deux échantillons .....	417
8.13. Niveaux de découpe à retenir dans les dendrogrammes du TCL .....	436
8.14. ACM des sujets participants à l'étude lors du TCL.....	437
8.15. Organisations taxonomiques des thèmes du TCG des deux échantillons.....	439
8.16. Niveaux de découpe à retenir dans les dendrogrammes du TCG .....	458
8.17. ACM des sujets participants à l'étude lors du TCG .....	459

## SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS

ACM	Analyses de correspondances multiples
AFC	Association Française des Catalanistes
ALE	Allemand langue étrangère
APP	Échantillon des apprenants
ATER	Attachés temporaires d'enseignement et de recherche
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CI	Compétence interculturelle
CLE	Catalan langue étrangère
CLES	Catalan langue étrangère et seconde
CLS	Catalan langue seconde
CNU	Conseil National des Universités
CPNL	Consorti per a la Normalització Lingüística
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DGPL	Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat
DU	Diplôme d'Université
ELE	Espagnol langue étrangère
ENS	École Normale Supérieure de Lyon
ENSEIG	Échantillon des enseignants
Excel	Logiciel tableur Microsoft Excel 2019
FLE	Français langue étrangère
Generalitat	Generalitat de Catalunya
IC	Instituto Cervantes
IFC	Institut Franco-Català
IRL	Institut Ramon Llull
L1	Langue initiale
LANSAD	Langue pour des spécialistes d'autres disciplines
LH	Langue habituelle
LI	Langue d'identification
LLCER	Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
Modime	Langue moins diffusée et moins enseignée
PAMSA	Publicacions de l'Abadia de Montserrat
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
PR.AG.	Professeur agrégé
Q1...Q12	Questions posées lors des TCL et des TCG.
R	Logiciel d'analyse statistique GNU R
SGAV	Méthode structuro-globale audio-visuelle
SPSS	Logiciel de calculs statistiques IBM SPSS Statistics
TCG	Test de catégorisation guidée
TCL	Test de catégorisation libre
UT2J	Université Toulouse 2 Jean Jaurès
V1	Manuel de CLES Veus 1
V2	Manuel de CLES Veus 2
V3	Manuel de CLES Veus 3

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1.</b> Taux de compétences linguistiques concernant la langue catalane. ....	42
<b>Figure 2.</b> Langue initiale, langue d'identification et langue habituelles de la population des Pays Catalans. ....	43
<b>Figure 3.</b> Évolution du nombre de personnes inscrites aux cours de catalan pour des adultes (1981-2016). ....	54
<b>Figure 4.</b> Évolution du nombre de personnes inscrites au CPNL (1992-2009) selon le lieu de naissance (%). ....	54
<b>Figure 5.</b> Représentation de l'organisation taxonomique des concepts en mémoire selon la théorie du prototypique. ....	97
<b>Figure 6.</b> Pourcentage de documents authentiques dans chaque manuel. ....	166
<b>Figure 7.</b> Pourcentages accumulés de photographies présentes dans chaque unité. ....	167
<b>Figure 8.</b> Pourcentages de la variable « chromatisme » pour l'ensemble des manuels. ....	169
<b>Figure 9.</b> Pourcentages de la variable « Taille » dans l'ensemble des manuels. ....	172
<b>Figure 10.</b> Pourcentages de la variable « Plan » dans l'ensemble des manuels. ....	175
<b>Figure 11.</b> Pourcentages de la variable « Milieu » dans l'ensemble des manuels. ....	178
<b>Figure 12.</b> Pourcentages de la variable « Gens » dans l'ensemble des manuels. ....	180
<b>Figure 13.</b> Pourcentages de la variable « Typologie d'espace » dans l'ensemble des manuels. ....	183
<b>Figure 14.</b> Pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » dans l'ensemble des manuels. ....	187
<b>Figure 15.</b> Pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » dans l'ensemble des manuels. ....	191
<b>Figure 16.</b> Distribution du corpus par rapport aux manuels. ....	210
<b>Figure 17.</b> Gamme chromatique du corpus. ....	211
<b>Figure 18.</b> Taille des photographies du corpus. ....	211
<b>Figure 19.</b> Type de plan des photographies du corpus. ....	211
<b>Figure 20.</b> Milieu où les photographies du corpus ont été prises. ....	211
<b>Figure 21.</b> Présence ou pas de personnes dans les photographies du corpus. ....	211
<b>Figure 22.</b> Typologie d'espace où les photographies du corpus ont été prises. ....	212
<b>Figure 23.</b> Contenus montrés par les photographies du corpus. ....	212
<b>Figure 24.</b> Fonction pédagogique des photographies du corpus. ....	212
<b>Figure 25.</b> Exemple extrait du tableau Excel créé pour codifier les réponses obtenues lors de la Q1 (TCL apprenants). ....	234
<b>Figure 26.</b> Dendrogramme des résultats de notre premier TCL lors des prétests. ....	235
<b>Figure 27.</b> Analyse de correspondances multiples des photographies lors du deuxième TCL dans les prétests. ....	235
<b>Figure 28.</b> Tableau « discours et étiquettes » (TCL apprenants). ....	241

<b>Figure 29.</b> Tableau « discours, étiquettes et mots clés » (TCL apprenants).....	242
<b>Figure 30.</b> Tableau « discours, étiquettes, mots clés et catégories » (TCL apprenants).....	243
<b>Figure 31.</b> Tableau « thème, photographies choisies et nombre total » (TCG apprenants).....	243
<b>Figure 32.</b> Tableau des photographies faisant référence à chaque thème soulevé (TCG apprenants) .....	244
<b>Figure 33.</b> Tableau des photographies les plus et les moins représentatives par thème (TCG apprenants). .....	245
<b>Figure 34.</b> Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème « Administration » (TCL-ENSEIG).....	257
<b>Figure 35.</b> Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème "Territoire" (TCL-ENSEIG). .....	258
<b>Figure 36.</b> Dendrogramme du TCL-APP.....	260
<b>Figure 37.</b> Dendrogramme du TCL-ENSEIG.....	262
<b>Figure 38.</b> ACM du TCL-APP, dimensions 1-2.....	265
<b>Figure 39.</b> ACM du TCL-APP, dimensions 2-3.....	266
<b>Figure 40.</b> ACM du TCL-ENSEIG, dimensions 1-2.....	268
<b>Figure 41.</b> ACM du TCL-ENSEIG, dimensions 2-3.....	269
<b>Figure 42.</b> Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème « Langue » (TCG-APP). .....	282
<b>Figure 43.</b> Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème « Gastronomie » (TCG-APP).....	282
<b>Figure 44.</b> Dendrogramme du TCG-APP.....	284
<b>Figure 45.</b> Dendrogramme du TCG-ENSEIG.....	286
<b>Figure 46.</b> ACM du TCG-APP, dimensions 1-2.....	287
<b>Figure 47.</b> ACM du TCG-APP, dimensions 2-3.....	289
<b>Figure 48.</b> ACM du TCG-ENSEIG, dimensions 1-2.....	291
<b>Figure 49.</b> ACM du TCG-ENSEIG, dimensions 2-3.....	292



## LISTE DES IMAGES

<b>Image 1.</b> Carte des Pays Catalans.....	40
<b>Image 2.</b> Livre de l'apprenant de V3, unité 1, pp. 6-7.....	161
<b>Image 3.</b> Livre de l'apprenant de V3, unité 4, pp. 84-85.....	161
<b>Image 4.</b> Exemple de texte non-authentique.....	163
<b>Image 5.</b> Exemple de dessin non-authentique.....	163
<b>Image 6.</b> Exemple de petite taille.....	170
<b>Image 7.</b> Exemple de taille moyenne. ....	170
<b>Image 8.</b> Exemple de grande taille.....	170
<b>Image 9.</b> Exemple de plan général.....	173
<b>Image 10.</b> Exemple de plan moyen. ....	173
<b>Image 11.</b> Exemple de premier plan. ....	173
<b>Image 12.</b> Exemple de « milieu urbain ». ....	176
<b>Image 13.</b> Exemple de « milieu rural ».....	176
<b>Image 14.</b> Exemple de « milieu ambigu ».....	176
<b>Image 15.</b> Exemple d'espace « extérieur ».....	180
<b>Image 16.</b> Exemple d'espace « intérieur ».....	180
<b>Image 17.</b> Exemple d'espace « ambigu ».....	181
<b>Image 18.</b> Exemple de « paysage ». ....	183
<b>Image 19.</b> Exemple de « scène ». ....	183
<b>Image 20.</b> Exemple d'« intérieur ».....	184
<b>Image 21.</b> Exemple de « bâtiment ». ....	184
<b>Image 22.</b> Exemple de « portrait ».....	184
<b>Image 23.</b> Exemple de « détail d'objet ». ....	184
<b>Image 24.</b> Exemple de photographie « illustrative ».....	188
<b>Image 25.</b> Exemple de photographie « déclencheur ».....	188
<b>Image 26.</b> Exemple de photographie « exploitée ».....	189
<b>Image 27.</b> Caixa d'estalvis Laietana. ....	200
<b>Image 28.</b> Banc de Sabadell. ....	200
<b>Image 29.</b> Devanture d'une boulangerie.....	201
<b>Image 30.</b> Barcelone.....	201
<b>Image 31.</b> Salvador Dalí. ....	201
<b>Image 32.</b> Pau Gasol. ....	201
<b>Image 33.</b> Salvador Dalí (2).....	201

<b>Image 34.</b> Garbure catalane.....	201
<b>Image 35.</b> Ingrédients de la sauce Romesco.....	201
<b>Image 36.</b> Paëlla.....	201
<b>Image 37.</b> Pau Casals.....	201
<b>Image 38.</b> [1] Pain à la tomate.....	203
<b>Image 39.</b> [2] Margarida Xirgu.....	203
<b>Image 40.</b> [3] Futbol Club Barcelona.....	203
<b>Image 41.</b> [4] Caixa d'Estalvis Laietana.....	203
<b>Image 42.</b> [5] Floquet de Neu.....	203
<b>Image 43.</b> [6] À vendre.....	204
<b>Image 44.</b> [7] En location.....	204
<b>Image 45.</b> [8] Pau Gasol.....	204
<b>Image 46.</b> [9] Els Pets.....	204
<b>Image 47.</b> [10] Carme Ruscalleda.....	204
<b>Image 48.</b> [11] L'Eixample de Barcelone.....	204
<b>Image 49.</b> [12] Escalivada.....	205
<b>Image 50.</b> [13] Ferran Adrià.....	205
<b>Image 51.</b> [14] Crique.....	205
<b>Image 52.</b> [15] Sagrada Família.....	205
<b>Image 53.</b> [16] Devanture d'une pharmacie.....	205
<b>Image 54.</b> [17] Café Zurich de Barcelone.....	205
<b>Image 55.</b> [18] Salvador Dalí.....	206
<b>Image 56.</b> [19] Ingénierie industrielle.....	206
<b>Image 57.</b> [20] La Boqueria de Barcelone.....	206
<b>Image 58.</b> [21] Joan Gamper.....	206
<b>Image 59.</b> [22] Exposition.....	206
<b>Image 60.</b> [23] Opéra de Barcelone.....	206
<b>Image 61.</b> [24] Système éducatif catalan.....	207
<b>Image 62.</b> [25] Feu de la Saint Jean.....	207
<b>Image 63.</b> [26] Carte de santé.....	207
<b>Image 64.</b> [27] Maison isolée.....	207
<b>Image 65.</b> [28] Devanture d'une pâtisserie à Barcelone.....	207
<b>Image 66.</b> [29] Escudella i carn d'olla.....	207
<b>Image 67.</b> [30]. Nom de rue.....	208
<b>Image 68.</b> [31] Statue de Colomb à Barcelone.....	208

---

<b>Image 69.</b> [32] Barcelone.....	208
<b>Image 70.</b> [33] Banc Sabadell.....	208
<b>Image 71.</b> [34] Devanture d'une boulangerie. ....	208
<b>Image 72.</b> [35] Pau Casals.....	209
<b>Image 73.</b> [36] Ingrédients de la sauce Romesco.....	209
<b>Image 74.</b> [37] Paëlla.....	209
<b>Image 75.</b> [38] BonPreu.....	209
<b>Image 76.</b> [39] Pere Calders.....	209
<b>Image 77.</b> [40] Antoni Gaudí.....	209
<b>Image 78.</b> [41] Sol Picó.....	210



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1.</b> Population des Pays Catalans.....	41
<b>Tableau 2.</b> Liste non exhaustive des collections de manuels de catalan pour des adultes non-catalanophones publiées en Catalogne depuis 2009.....	56
<b>Tableau 3.</b> Villes et des universités français qui offrent un enseignement supérieur de catalan.....	68
<b>Tableau 4.</b> Récapitulatif de l'offre de formation des universités françaises concernant le catalan en 2019-2020.....	70
<b>Tableau 5.</b> Tableau de Lacueva (2017) sur les possibles contenus culturels à aborder en cours de CLE.....	133
<b>Tableau 6.</b> Synthèse des aspects culturels dans les référents culturels du PCIC.....	143
<b>Tableau 7.</b> Synthèse des savoirs et des comportements socioculturels du PCIC.....	143
<b>Tableau 8.</b> Synthèse des habilités et des attitudes interculturelles du PCIC.....	144
<b>Tableau 9.</b> Exemple des aspects socioculturels à aborder en cours selon le programme de langue catalane du niveau A1.....	145
<b>Tableau 10.</b> Exemple des contenus concernant le cadre sociolinguistique du programme de langue catalane du niveau B2.....	146
<b>Tableau 11.</b> Exemple des contenus concernant le cadre sociolinguistique du programme de langue catalane du niveau C1.....	146
<b>Tableau 12.</b> Exemples des Notions spécifique de l'unité 1 du 1 <sup>er</sup> degré du niveau B1.....	147
<b>Tableau 13.</b> Exemple du contenu sociolinguistique et socioculturel du niveau B2.....	147
<b>Tableau 14.</b> Exemple de contenu sociolinguistique et socioculturel de l'unité 3 du 1 <sup>er</sup> degré du niveau C1.....	147
<b>Tableau 15.</b> Synthèse sur l'utilisation des manuels par les lecteurs de catalan dans le monde en 2018.....	158
<b>Tableau 16.</b> Analyse quantitative des documents authentiques présents dans la série de manuels « Veus ». .....	162
<b>Tableau 17.</b> Nombre et pourcentages des photographies par unité de V1.....	165
<b>Tableau 18.</b> Nombre et pourcentages des photographies par unité de V2.....	165
<b>Tableau 19.</b> Nombre et pourcentages des photographies par unité de V3.....	166
<b>Tableau 20.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Gamme chromatique » de V1.....	168
<b>Tableau 21.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Gamme chromatique » de V2.....	168
<b>Tableau 22.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Gamme chromatique » de V3.....	168
<b>Tableau 23.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Taille » de V1.....	171
<b>Tableau 24.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Taille » de V2.....	171
<b>Tableau 25.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Taille » de V3.....	171

<b>Tableau 26.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Plan » de V1.....	174
<b>Tableau 27.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Plan » de V2.....	174
<b>Tableau 28.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Plan » de V3.....	175
<b>Tableau 29.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Milieu » de V1.....	177
<b>Tableau 30.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Milieu » de V2.....	177
<b>Tableau 31.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Milieu » de V3.....	177
<b>Tableau 32.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Gens » de V1. ....	179
<b>Tableau 33.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Gens » de V2. ....	179
<b>Tableau 34.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Gens » de V3. ....	179
<b>Tableau 35.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'espace » de V1. ....	181
<b>Tableau 36.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'espace » de V2. ....	182
<b>Tableau 37.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'espace » de V3. ....	182
<b>Tableau 38.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » de V1. .	185
<b>Tableau 39.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » de V2. .	185
<b>Tableau 40.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » de V3. .	186
<b>Tableau 41.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » de V1.....	190
<b>Tableau 42.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » de V2.....	190
<b>Tableau 43.</b> Nombre et pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » de V3.....	191
<b>Tableau 44.</b> Thèmes abordés par les photographies présentes dans l'ensemble des manuels Veus. .....	193
<b>Tableau 45.</b> Liste de thématiques par manuel et nombre de photographies y faisant référence. .	194
<b>Tableau 46.</b> Résumé des thématiques finales et du nombre de photographies y faisant référence. .....	196
<b>Tableau 47.</b> Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la société ou de la culture catalane selon l'origine d'experts.....	197
<b>Tableau 48.</b> Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane par manuel selon l'origine des experts consultés. ....	198
<b>Tableau 49.</b> Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane de V1 par unité et territoire.....	199
<b>Tableau 50.</b> Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane de V2 par unité et territoire.....	199
<b>Tableau 51.</b> Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane de V3 par unité et territoire.....	200
<b>Tableau 52.</b> Pourcentage de coïncidence des photographies représentant la culture catalane. ....	202
<b>Tableau 53.</b> Genre des apprenants.....	215
<b>Tableau 54.</b> Pays de provenance des apprenants et années hors son pays d'origine.....	215
<b>Tableau 55.</b> L1 des apprenants participants aux tests.....	216

<b>Tableau 56.</b> LH des apprenants participants aux tests.....	216
<b>Tableau 57.</b> Comparaison de la L1 et de la LH des apprenants selon leurs pays d'origine. ....	217
<b>Tableau 58.</b> Compétences linguistiques des apprenants participants aux tests.....	217
<b>Tableau 59.</b> Compétences linguistiques des apprenants participants aux tests en anglais et en espagnol. ....	218
<b>Tableau 60.</b> Typologie des cours de catalan suivis par les apprenants participants aux tests.....	218
<b>Tableau 61.</b> Genre des enseignants. ....	220
<b>Tableau 62.</b> Pays de provenance des enseignants et années hors son pays d'origine.....	221
<b>Tableau 63.</b> L1 des enseignants participants aux tests. ....	222
<b>Tableau 64.</b> LH des enseignants. ....	222
<b>Tableau 65.</b> L1 et LH des enseignants selon leurs pays d'origine. ....	223
<b>Tableau 66.</b> Compétences linguistiques des enseignants. ....	224
<b>Tableau 67.</b> Compétences linguistiques des enseignants en langues étrangères autres que le catalan, l'espagnol et le français.....	224
<b>Tableau 68.</b> Questions, données quantitatives obtenues et logiciels utilisés. ....	233
<b>Tableau 69.</b> Questions et motivations scientifiques.....	237
<b>Tableau 70.</b> Thèmes repérés après l'analyse des discours et des étiquettes (Q4-Q5) lors du TCL-APP/ENSEIG. ....	255
<b>Tableau 71.</b> Thèmes choisis pour l'analyse des réponses du TCL-APP/ENSEIG. ....	256
<b>Tableau 72.</b> Mots clés repérés dans les discours des échantillons (Q4) lors du TCL-APP/ENSEIG. ....	259
<b>Tableau 73.</b> Mots clés repérés dans les étiquettes des échantillons (Q5) lors du TCL-APP/ENSEIG. ....	259
<b>Tableau 74.</b> Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCL-APP.....	271
<b>Tableau 75.</b> Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCL-ENSEIG.....	272
<b>Tableau 76.</b> Coïncidences dans les choix des photographies les plus représentatives (Q2-Q3) lors du TCL-APP/ENSEIG. ....	274
<b>Tableau 77.</b> Coïncidences dans les choix des photographies les moins représentatives (Q2-Q3) lors du TCL-APP/ENSEIG. ....	274
<b>Tableau 78.</b> Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCL-APP. ....	276
<b>Tableau 79.</b> Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCL-ENSEIG.....	277
<b>Tableau 80.</b> Résultats obtenus à Q7 lors du TCL-APP/ENSEIG.....	279
<b>Tableau 81.</b> Thèmes repérés après l'analyse des discours et des étiquettes (Q4-Q5) lors du TCG. ....	280
<b>Tableau 82.</b> Thèmes choisis pour l'analyse des réponses du TCG. ....	281
<b>Tableau 83.</b> Mots clés repérés dans les discours des échantillons (Q4) lors du TCG-APP/ENSEIG. ....	283

<b>Tableau 84.</b> Mots clés repérés dans les étiquettes des échantillons (Q5) lors du TCG-APP/ENSEIG. .....	283
<b>Tableau 85</b> Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCG-APP.....	293
<b>Tableau 86.</b> Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCG-ENSEIG. ....	294
<b>Tableau 87.</b> Coïncidences dans les choix des photographies les plus représentatives (Q2-Q3) lors du TCG-APP/ENSEIG.....	295
<b>Tableau 88.</b> Coïncidences dans les choix des photographies les moins représentatives (Q2-Q3) lors du TCG-APP/ENSEIG.....	296
<b>Tableau 89.</b> Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCG-APP.....	297
<b>Tableau 90.</b> Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCG-ENSEIG.....	298
<b>Tableau 91.</b> Résultats obtenus à Q7 lors du TCG-APP/ENSEIG. ....	300
<b>Tableau 92.</b> Réponses obtenues à Q8 du TCG-APP/ENSEIG quant au choix du thème « Culture ».....	301
<b>Tableau 93.</b> Réponses obtenues à Q8 du TCG-APP/ENSEIG quant au choix du thème « Humain ».....	302
<b>Tableau 94.</b> Synthèse des réponses obtenues à Q9-Q10 du TCG-APP.....	304
<b>Tableau 95.</b> Synthèse des thèmes généraux obtenus dans le binôme Q9-Q10 du TCG-APP. ....	304
<b>Tableau 96.</b> Synthèse des réponses obtenues à Q9-Q10 du TCG-ENSEIG.....	305
<b>Tableau 97.</b> Synthèse des thèmes généraux obtenus dans le binôme Q9-Q10 du TCG-ENSEIG. .....	306
<b>Tableau 98.</b> Synthèse des réponses et pourcentages obtenus à Q11 du TCG-APP/ENSEIG.....	307
<b>Tableau 99.</b> Thèmes résultant de l'analyse des réponses à Q11 du TCG-APP/ENSEIG.....	308
<b>Tableau 100.</b> Synthèse des résultats obtenus à Q12 du TCG-APP/ENSEIG.....	309
<b>Tableau 101.</b> Thèmes englobant les résultats obtenus après l'analyse des réponses à Q12 du TCG- APP/ENSEIG. ....	310
<b>Tableau 102.</b> Comparaison quantitative des réponses à Q1 et Q4/Q5 (TCL/TCG).....	311
<b>Tableau 103.</b> Comparaison quantitative et qualitative des réponses à Q4-Q5 (TCL/TCG). ....	312
<b>Tableau 104.</b> Synthèse des prototypes des thèmes partagés tout au long des réponses des APP et des ENSEIG à Q2/Q3.....	314
<b>Tableau 105.</b> Comparaison qualitative des résultats des apprenants lors de Q7 (TCL/TCG)....	316
<b>Tableau 106.</b> Comparaison qualitative des résultats des enseignants lors de Q7 (TCL/TCG)...	316



# INTRODUCTION



L'évolution de la société du XXI<sup>ème</sup> siècle vers une dynamique d'échanges internationaux, multiculturels et plurilingues a des conséquences sur les attentes individuelles imposées à tout à chacun en matière linguistique. En effet, la connaissance d'au moins une langue étrangère est devenue incontournable. À ce jour, le fait de pouvoir échanger dans une langue autre que la langue maternelle est espéré notamment dans la Communauté Européenne où depuis 1954, les travaux réalisés par le Conseil de l'Europe incitent à penser des espaces multilingues et des usagers plurilingues.

Or, au-delà des formes d'expression linguistiques qui ont toujours fait office d'axes principaux de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la langue renferme et véhicule une autre dimension fondamentale : la dimension culturelle, une dimension vaste, à caractère multiple et par conséquent aux contours difficiles à appréhender. C'est cette dimension que nous souhaitons aborder dans cette thèse.

Les questions au cœur de notre réflexion sont ancrées dans une longue expérience d'enseignement d'une langue étrangère, le catalan, et peuvent être formulées ainsi : comment un enseignant, quelle que soit la langue qu'il enseigne, peut-il faire des choix sur les éléments culturels à aborder en cours ? Quels éléments culturels sont incontournables dans la communauté linguistique dont il est censé enseigner la langue ? Quand un enseignant utilise un manuel, ces choix sont faits par les créateurs du manuel et donc, il a tendance à se laisser guider. Toutefois, la vision du concept de *culture* médiée par ces manuels correspond-elle à celle qu'ont les enseignants ou encore les apprenants ?

Afin d'aborder, le plus précisément possible, ces questions centrales en didactique des langues, nous prendrons l'exemple du catalan, langue dont nous sommes spécialiste. Aussi, dans le cadre de notre thèse, nous souhaitons poursuivre et développer la démarche scientifique expérimentale mise en place lors de notre étude en Master 2. Dans le prolongement de cette réflexion nous souhaitons donc faire émerger les principaux éléments qui intégreraient le patrimoine culturel, et qu'il serait souhaitable d'aborder en cours de langue.

Pour ce faire, nous organisons cette thèse en cinq chapitres.

Le premier chapitre est dédié à la contextualisation de notre objet d'étude et se divise en deux parties. Dans la première, nous exposons le contexte, la problématique et les hypothèses générales qui guident de notre thèse. Dans la deuxième, nous dressons un état des lieux de l'enseignement de la langue catalane aussi bien en Espagne qu'en dehors de son aire linguistique, notamment en France.

Le deuxième chapitre sert à exposer notre cadre théorique et il est organisé en trois volets. Tout d'abord, nous définissons le concept de *culture* ainsi que les différents concepts que le terme recouvre. Deuxièmement, nous nous penchons vers les études en perception qui nous permettront de définir les mécanismes de la représentation, tout en prêtant une attention particulière aux études menées sur les représentations, notamment par l'approche de la *Théorie du prototype*. En troisième lieu, nous présentons l'évolution du concept de culture en didactique des langues pour ensuite établir un aperçu historique et critique des

outils d'apprentissage où ce concept a été mis en exergue. L'ensemble de ces éléments nous permettra de présenter les hypothèses opérationnelles sur lesquelles se fonde notre méthodologie.

Ainsi, le troisième chapitre rend compte de la méthodologie choisie et mise en place dans notre travail de recherche expérimentale ; une méthodologie structurée en deux parties. Dans un premier temps, nous détaillerons les choix qui ont présidé à la sélection du corpus soumis à l'étude et les différentes étapes franchies pour le sélectionner. Dans un deuxième temps, nous citerons les populations choisies auprès desquelles nous avons recueilli des informations concernant leurs représentations de *culture catalane*, quelles sont les différentes techniques que nous avons choisies pour obtenir ces informations et comment nous les avons codifiées et traitées.

Le quatrième chapitre montre les résultats les plus significatifs obtenus lors de notre étude tant pour ce qui est des manuels analysés, des documents authentiques présents dans ces manuels, du corpus choisi, que pour les représentations de la *culture catalane* des deux groupes de personnes auprès desquels nous avons mené notre étude expérimentale.

Le dernier chapitre propose une discussion de nos résultats par rapport à trois volets : nos hypothèses principales et opérationnelles, les représentations des concepts de *culture* et de *culture catalane* en particulier et nos questions de recherche.

Enfin, le mémoire se termine par un exposé conclusif ouvert sur des perspectives de recherche.

L'étude que nous présentons fait référence à des ouvrages écrits en anglais, en espagnol, en catalan et en français. Aussi, nous avons effectué les traductions en français et les avons incrustées dans le texte du mémoire rédigé entièrement en français. Nous mentionnerons en note les textes en version originale et, le cas échéant, le fait que la traduction n'est pas la nôtre. En outre, toutes les citations et références bibliographiques sont faites selon la 7<sup>ème</sup> édition des normes APA.

# PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE



---

Ce premier chapitre, qui s'articule en deux parties, est consacré à la contextualisation de l'objet d'étude de notre thèse : la médiation des objets culturels dans la didactique des langues étrangères, à partir du cas particulier de l'apprentissage du catalan comme langue étrangère dans l'éducation supérieure en France. Dans un premier temps, nous présentons le contexte, la problématique ainsi que les hypothèses générales qui nous ont guidé. Ensuite, nous dressons un état des lieux de l'enseignement de la langue catalane qui suit un ordre chronologique : en Espagne, avant et après la démocratie, puis en France.





## 1.1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

### 1.1.1. CONTEXTE GÉNÉRAL

Les XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles peuvent se caractériser notamment par les termes de globalisation, d'internationalisation et de mondialisation. Ces trois concepts traduisent un certain effacement des frontières, une accélération des échanges matériels, une quasi simultanéité entre un événement et son information, ainsi qu'un engouement pour que le monde entier soit interconnecté.

De plus, ces deux derniers siècles ont connu et connaissent encore des processus migratoires constants, où les relations interpersonnelles passent par les échanges verbaux ; une ère où la connaissance de langues étrangères est devenue incontournable. Concrètement, le développement des compétences plurilingues est aujourd'hui un élément clé pour l'enrichissement des relations personnelles et professionnelles, notamment dans des perspectives d'emploi. Ces emplois ont eux-mêmes subi de nombreux bouleversements au point que certaines études annoncent que 85 % des métiers de demain n'existent pas encore aujourd'hui.<sup>1</sup> Aussi, n'est-il pas étonnant que de nouveaux besoins linguistiques en lien avec ces nouvelles formes d'échanges voient le jour.

En vue de répondre à ces nouveaux besoins linguistiques, la didactique des langues a dû évoluer sensiblement ces dernières décennies. En effet, les différents modèles traditionnels fondés sur la transmission de plusieurs savoir-faire ainsi que sur les formes d'expression linguistiques qui les incarnaient, centrés sur la répétition, l'imitation et le renforcement ont été remis en cause. Sur le vieux continent et depuis 1991, le Conseil de l'Europe a mené à bien toute une série de travaux sur l'apprentissage/enseignement des langues qui ont abouti, en 2001, au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL). Ce texte encourage à mettre en place ce que les didacticiens ont appelé une « approche actionnelle » qui « [considère] avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Ce nouveau modèle a généré l'élaboration de plusieurs unités didactiques, très dynamiques et créatives, qui ciblent des critères pragmatiques. Le principal objectif est de développer, chez l'apprenant, une compétence communicative lui permettant d'aborder correctement des échanges interpersonnels adéquats dans des situations socio-culturelles concrètes et variées. Autrement dit, la composante culturelle associée à la

---

<sup>1</sup> Nous faisons référence à l'étude « The Next Era of Human-Machine Partnerships : Emerging Technologies' Impact on Society and Work in 2030 » de l'Institute for the future de DELL Technologies (2017).

communauté dont nous étudions la langue devient la cheville ouvrière de la nouvelle didactique des langues. D'autant plus que le CECRL vise une approche interculturelle :<sup>2</sup> « un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9).

Or, cette approche implique et demande, d'un côté, l'adaptation et la création de nouveaux matériaux plus en accord avec les nouveaux besoins et, d'un autre côté, un changement dans la formation et dans les méthodes utilisées par les enseignants. Bien que la plupart des enseignants de langues étrangères soient, généralement, issus de licences en lettres, en traduction, et plus largement en sciences humaines, et aient acquis de nombreuses connaissances linguistiques, combien d'entre eux ont une formation ou des connaissances sur l'enseignement de la composante culturelle associée à une langue ? Combien parmi eux ont une vision suffisamment ouverte et panoramique pour pouvoir refléter la diversité complexe et la richesse de la culture associée à la langue qu'ils enseignent ?

### 1.1.2. CONTEXTE PARTICULIER

À l'instar des enseignants des autres langues, l'enseignant de catalan langue étrangère et seconde pour adultes (dorénavant CLES) a dû modifier sa façon d'enseigner la langue afin de s'adapter à une nouvelle réalité. De plus, au niveau international et pendant les vingt dernières années, le nombre d'étudiants de nationalité étrangère inscrits dans les universités qui constituent la *Xarxa Vives d'Universitats*<sup>3</sup> a augmenté et de nombreux postes d'enseignants de catalan dans les universités situées en dehors de l'aire linguistique catalane ont été créés. Tout cela a contribué notablement au développement de l'attrait pour l'étude de cette langue (Lacueva & Subarroca, 2016, p. 87).

Suite à ce nouvel intérêt pour le CLES et à la nouvelle approche d'enseignement promue par le CECRL, nous avons assisté à un développement important d'outils pédagogiques accompagnant l'enseignement du catalan. Néanmoins, il semblerait que contrairement à ce contexte de création constante, il existe un certain vide en ce qui concerne

---

<sup>2</sup> Le concept d'*interculturel* ou d'*interculturalité*, nommé par Galisson (1994) comme l'apprentissage des « langues-cultures », a fait l'objet d'étude de plusieurs auteurs que ce soit du point de vue de sa définition (Beacco, 2011; Byram, 2003; Byram & Zarate, 1997; Zarate & Byram, 1996), de son développement (Beacco & Byram, 2003; Zarate & Byram, 1996) ou encore des points de vue méthodologique et pratique liés au concept (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996; Camilleri & Cohen-Emerique, 1989; Demorgon & Lipianski, 1999).

<sup>3</sup> La *Xarxa Vives* est une institution à but non lucratif qui représente et coordonne l'action conjointe de 22 universités appartenant à des territoires où la langue catalane est parlée. Son objectif principal est la création d'un espace universitaire qui permet de coordonner l'enseignement, la recherche et les activités culturelles ainsi que de renforcer l'utilisation et la normalisation de la langue catalane.

les études et la réflexion sur les supports d'apprentissage. En effet, après la lecture exhaustive de la littérature à ce sujet, nous constatons peu d'études et de travaux récents consacrés à l'analyse de ces différents outils d'enseignement. Tandis que dans d'autres langues plus répandues, comme par exemple l'anglais, l'espagnol ou le français, il existe une solide tradition d'étude des supports didactiques utilisés dans l'enseignement de ces langues, il n'en va pas de même pour les langues *modimes* (langues moins diffusées et moins enseignées) comme le catalan et encore moins en ce qui concerne la composante culturelle des documents supports d'enseignement.

Comme le notent Lacueva et Subarroca (2016, p. 86), dans le cas de l'enseignement du CLES,

d'une part, il y a la perception d'un vide presque absolu à la fois des axes de recherche qui innovent dans ce domaine et qui renouvellent la manière de transmettre ces contenus de manière de moins en moins encyclopédique et plus critique. D'autre part, (il y a une) absence de matériel didactique (...) traitant de l'exploitation didactique de ces contenus et, surtout, conçue pour les étudiants universitaires étrangers.<sup>4</sup>

Cependant, il faudrait préciser que cette « perception d'un vide presque absolu » de recherches et de matériel didactique dans l'enseignement du CLES, dont parlent Lacueva et Subarroca, fait plutôt référence au domaine de l'enseignement aux adultes et non pas à l'enseignement aux enfants, qui compte, lui, avec une longue tradition dans ce domaine.

Or, si nous faisons référence à ces auteures, c'est aussi parce qu'elles notent toute une série de problématiques méthodologiques issues autant des nouvelles approches que des particularités du CLES. Certaines de ces problématiques émergent quand il faut choisir quels contenus culturels aborder en cours et comment le faire :

qu'est-ce que nous devons inclure ou pas ? ; à partir de quels critères : personnels ou selon les attentes des étudiants ? Que devraient-ils savoir à la fin de la formation ? Qu'est-ce qui est plus approprié : apprendre le contenu donné ou développer des stratégies pour rechercher des informations et générer leur propre opinion critique ? Devons-nous essayer de revenir aux événements historiques ou d'analyser la société actuelle ?<sup>5</sup> (Lacueva & Subarroca, 2016, p. 92)

Étant nous-même enseignant de CLES aux adultes depuis plus de 10 ans, aussi bien en Catalogne qu'en France, ces interrogations sont à l'origine de notre étude.

---

<sup>4</sup> « (...) por un lado, la percepción de un vacío casi absoluto tanto de líneas de investigación que innoven en este campo y que renueven la manera de transmitir estos contenidos de manera cada vez menos enciclopédica y más crítica. Por otro lado, la inexistencia de materiales didácticos (bien en forma de manual, bien en formato electrónico o de cualquier otro tipo) que se ocupen de explotar didácticamente estos contenidos y, sobre todo, que se hayan desarrollado pensando en los estudiantes universitarios extranjeros».

<sup>5</sup> « (...) ¿qué incluimos y qué no; a partir de qué criterios: personales o según las expectativas del alumnado? ¿Qué tendrías que saber cuando acaben la formación? ¿Qué es más adecuado: aprender los contenidos dados o desarrollar estrategias para buscar información y generar su propia opinión crítica? ¿Tenemos que intentar remontarnos a hechos históricos o centrarnos en analizar la sociedad actual?».

### 1.1.3. CADRE ET OBJECTIFS DE LA THÈSE

La thèse que nous présentons s'inscrit dans les programmes doctoraux de la Didactique des Langues et de l'Innovation et de l'Intervention Éducatives. De plus, notre doctorat se déroule principalement en France où nous exerçons notre activité professionnelle comme enseignant de langues étrangères. Ainsi, nous avons décidé de mener une étude centrée sur la dimension culturelle médiée par les manuels de CLES, notamment par le biais des documents authentiques présents dans ces outils d'enseignement, et sur les représentations qui en découlent dans le contexte de l'enseignement supérieur français.

Notre expérience d'enseignant nous a appris que l'enseignement des langues se doit d'intégrer des aspects culturels au service d'une amélioration de la prise de conscience interculturelle chez nos apprenants afin qu'ils deviennent des acteurs sociaux compétents dans la langue cible. Pour ce faire, il est indispensable de montrer une culture qui soit associée à la vie quotidienne, reflet de la réalité sociale dans laquelle les apprenants évolueront. Une culture comprise comme

(...) tout ce qui est partagé par tous les citoyens d'une culture. Ce serait comme un standard culturel, la connaissance opérationnelle que *tous les natifs* possèdent pour s'orienter dans des situations concrètes, être des acteurs affectifs dans toutes les situations de communication possibles et participer correctement aux pratiques culturelles du quotidien.<sup>6</sup> (Miquel & Sans, 2004, p. 329)

Ainsi, en suivant les propositions du Conseil de l'Europe, nous proposons d'aborder la composante culturelle d'une langue par le biais des documents authentiques, des documents extraits de la vie réelle, qui n'ont pas été créés de façon artificielle à des fins pédagogiques. Ces documents permettent de mettre en relation l'apprenant avec la langue et la culture cible comme s'il était dans la ou les situations communicatives précises pour lesquelles ces documents ont été créés. Ces supports de cours sont des échantillons de la langue enseignée qui doivent répondre à trois critères (Spanghero-Gaillard, 2008, p. 27) :

- ils sont définis intrinsèquement par un contexte social de production (qui les émet ?, où ? et quand ?) ;
- ils sont d'une qualité perceptive telle qu'ils pensent être reçus par des natifs comme des objets linguistiques authentiques, c'est-à-dire reconnaissables par les membres de la communauté de la langue cible ;
- ils sont représentatifs de la langue-culture (Galisson, 1991) visée dans l'apprentissage, c'est-à-dire des exemples de pratiques culturelles et professionnelles dans lesquelles la langue joue un rôle.

---

<sup>6</sup> «(...) todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas». Les passages en italique sont ainsi dans le texte originel.

Or, étant donné que la pratique la plus répandue dans l'enseignement des langues étrangères est l'utilisation des manuels (Hinkel, 1999), nous avons décidé de nous pencher sur ces outils.

Ainsi, pour ce qui est du catalan, quelle représentation du concept de culture offrent les manuels ? Correspond-elle à ce que la communauté catalane définit comme étant sa culture ? Quels contenus réfèrent à cette culture ? Moyennant quel genre et quelle typologie de documents authentiques les manuels véhiculent-ils la composante culturelle ? Que pensent les enseignants et les apprenants de ce que les manuels montrent ? Sont autant de questions qui ont guidé notre réflexion.

Dans le but de contribuer à élargir les analyses et les recherches en didactique des langues, notamment les aspects culturels qui devraient être proposés dans les manuels d'apprentissage du catalan ainsi que les contenus culturels incontournables dans un cours de CLES, nous nous proposons de répondre aux trois questions suivantes :

- a) Quelle typologie de document authentique est utilisée dans les manuels de CLES les plus utilisés dans le monde, au niveau de l'enseignement supérieur, pour véhiculer la composante culturelle ?
- b) Quelle représentation de la culture catalane est donnée à voir dans ces manuels de CLES ?
- c) La représentation de la culture catalane véhiculée par ces manuels correspond-elle aux représentations que les apprenants et les enseignants de CLES ont à propos de cette culture ?

#### **1.1.4. HYPOTHÈSES GÉNÉRALES**

A partir de ces questionnements, compte tenu d'une part de notre expérience professionnelle et d'autre part de nos lectures scientifiques, nous émettons des hypothèses générales. Elles sont au nombre de trois ; les hypothèses opérationnelles seront présentées à la suite du cadre théorique.

- a) Les manuels étudiés présenteront les éléments culturels par le biais de documents authentiques, notamment visuels. Ainsi, en étudiant les documents authentiques visuels des manuels d'enseignement du catalan langue étrangère, on peut rendre compte de la vision de la culture de la langue enseignée (H1).
- b) Les manuels étudiés véhiculeront une vision de la culture qui privilégiera des aspects culturels plutôt en lien avec la vie quotidienne de la communauté de la langue cible (H2).
- c) Les représentations de la culture catalane des deux populations soumises à étude (des apprenants et des enseignants de catalan langue étrangère dans le supérieur en France) seront différentes de celles médiées par les manuels analysés (H3).

### 1.1.5. INTÉRÊT DE LA THÈSE

Afin de pouvoir répondre à nos questions de départ, nous avons mis en place une recherche en didactique des langues qui se penche sur l'étude du concept de *culture* de façon transdisciplinaire. En effet, nous allons aborder l'étude de la représentation de la culture dans l'enseignement des langues étrangères en faisant dialoguer la discipline de la Didactique des Langues avec la Psychologie.

L'objectif principal de notre thèse est d'apporter une contribution à la didactique des langues en général, et du catalan en particulier, en fournissant des outils de réflexion et de débat autour de la dimension culturelle. Ceci nous paraît fondamental pour deux raisons. D'un côté, nous souhaitons apporter une aide aux enseignants de langues étrangères dans leur prise de décision concernant l'enseignement de la dimension culturelle de la langue à partir d'un éventail de possibilités réelles et objectives, fondées sur des critères scientifiques dans le domaine de la didactique et de la sociologie. D'un autre côté, nous souhaitons attirer l'attention des concepteurs de manuels d'apprentissages de langues étrangères et secondes sur les attentes des apprenants, concernant la culture, ainsi que sur les représentations de cette culture qu'en ont les enseignants. Aussi, cette étude pourrait-elle participer à créer de nouveaux outils pédagogiques mieux adaptés au contexte particulier pour lequel ils sont créés.

## 1.2. ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE CATALANE

Dans cette partie, nous développons quatre axes concourant à comprendre les particularités de l'enseignement de la langue catalane.

En premier lieu, nous faisons une brève description sociolinguistique de la langue catalane. Deuxièmement, nous proposons une rétrospective de son enseignement en Espagne, avant et après l'avènement de la démocratie espagnole. Il s'avère important de souligner que dans cette deuxième partie, nous avons choisi de nous pencher sur l'enseignement du catalan en Espagne, plus précisément en Catalogne, pour deux raisons. D'une part, la Catalogne est le territoire de langue catalane où l'enseignement du catalan a eu l'expansion la plus importante. D'autre part, c'est en Catalogne que se trouve le plus grand nombre de maisons d'édition concernant l'apprentissage du catalan et donc, où est publié la majeure partie des supports didactiques.

En troisième lieu, nous effectuons un bilan de la situation de l'enseignement universitaire du catalan à l'étranger pour, enfin, effectuer un compte rendu de l'enseignement du catalan en France, notamment, au niveau universitaire.

## 1.2.1. LA LANGUE CATALANE

### 1.2.1.1. *Aperçu historique*

Rédigés à partir du latin vulgaire entre les VIII<sup>ème</sup> et IX<sup>ème</sup> siècles, les premiers documents qui témoignent de l'existence de la langue catalane apparaissent au XII<sup>ème</sup> siècle. Concrètement, il s'agit d'une traduction du *Liber Iudiciorum*, un corpus de textes de loi du royaume wisigoth promulgué autour du VII<sup>ème</sup> siècle.

Au fil des ans, et grâce au remarquable développement de la couronne d'Aragon, le catalan devient la langue d'un empire qui connaîtra aux XIV<sup>ème</sup> et XV<sup>ème</sup> siècles son apogée autant au niveau administratif, économique, territorial que littéraire. En effet, après les conquêtes de Majorque (1229), du Royaume de Valence (1232), et de l'annexion de la Sicile (1282), les troupes de la couronne d'Aragon ont conquis aussi la Sardaigne (1323) et le Royaume de Naples (1435). Cette splendeur gouvernementale depuis le XIII<sup>ème</sup> siècle a clairement contribué à instituer le catalan comme la langue du pouvoir et donc, administrative et littéraire de la Couronne. En témoignent, par exemple, la Chronique du roi Jacques I<sup>er</sup> — qui justifie l'accès au pouvoir de la dynastie des comtes de Barcelone et qui décrit la vie du roi Jacques et tous ces exploits — ou encore l'activité linguistique et culturelle de la Chancellerie Royale, un organisme public qui avait en charge la rédaction, en catalan et en latin, de tous les documents royaux, des nobles et de l'Église ainsi que l'adaptation en catalan des textes latins à caractère juridique et administratif. Or, il faut souligner que la Chancellerie Royale a fini par être un foyer culturel comme l'avaient été auparavant les monastères, quand elle a intégré plusieurs copistes pour mettre en place la transcription des livres les plus importants de l'époque, notamment de la Renaissance. C'est ainsi que le catalan est devenu une langue de culture et que sa prose et sa poésie se sont répandues dans plusieurs cours d'Europe. Parmi les auteurs les plus célèbres de cette époque on peut citer le philosophe, théologien et romancier Ramon Llull et le chevalier et poète Ausiàs March.

Cependant, le catalan a aussi vécu des moments très difficiles et funestes, surtout pendant les règnes de certains rois absolutistes castillans,<sup>7</sup> notamment de la dynastie Trastamara et des Bourbon, qui ont méprisé le catalan, l'ont interdit et parfois même combattu. Tel a été le cas de Philippe V qui, victorieux de la guerre de Succession d'Espagne, a promulgué les décrets de *Nueva Planta*, abolissant toutes les lois antérieures du territoire espagnol et imposant la loi castillane et la langue espagnole comme unique langue officielle du royaume. Plus tard, le général Francisco Franco, après avoir perpétré un coup d'état en Espagne (1936), et s'être autoproclamé *Caudillo de España por la Gracia de Dios* (guide de l'Espagne par la Grâce de Dieu), a instauré une dictature militaire de quarante ans (1936-1975) interdisant, sous peine de mort, le recours à la langue et à la culture catalanes.

---

<sup>7</sup> Pour plus de renseignements, veuillez consulter Badia i Margarit, A. M. (2004) et Ferrando, A. et Nicolás, M. (2011).

### 1.2.1.2. Situation sociolinguistique actuelle

À ce jour, le catalan est une langue codifiée et standardisée qui s'étend sur une aire linguistique de 68 000 km<sup>2</sup> et qui est composée de deux grandes variantes dialectales (l'orientale et l'occidentale). L'aire linguistique du catalan, plus communément connue sous le nom de *Els Països Catalans* (Les Pays Catalans),<sup>8</sup> est située à cheval entre 4 États européens (voir *Image 1*) : l'Andorre, l'Espagne (dans les régions de la Catalogne, le Pays Valencien, les Îles Baléares, la Frange d'Aragon et le Carxe, dans la communauté de Murcie), la France (dans la région de la Catalogne Nord) et l'Italie (dans la ville de l'Alghero sur l'île de La Sardaigne). Ainsi, et en acceptant le principe que ces territoires forment un ensemble linguistique commun, le concept de *culture catalane* intègre aussi les différents traits culturels de ces territoires.

**Image 1.** Carte des Pays Catalans.



Source : <https://llengua.gencat.cat/ca/el-catala>

D'après les dernières données démographiques officielles que nous avons pu consulter lors de la rédaction de ce chapitre (2019-2020), la distribution de la population des Pays Catalans est la suivante :

<sup>8</sup> Le concept des Pays Catalans est apparu par la première fois au XIX<sup>ème</sup> siècle sous la plume de Benvingut Oliver Esteller, historien valencien, mais a été surtout popularisée par Joan Fuster, au XX<sup>ème</sup> siècle, dans son ouvrage *Nosaltres, els valencians* (1962).



**Tableau 1.** *Population des Pays Catalans.*

Pays	Territoire	Nombre d'habitants
Espagne	Catalogne	7 619 494
Espagne	Pays Valencien	4 963 703
Espagne	Îles Baléares	1 149 460
France	Catalogne nord	474 452
Andorre	Andorre	77 543
Espagne	Frangne d'Aragon	47 631
Italie	Alghero	44 019

Source : données extraites de l'*Institut d'Estadística de Catalunya*, du *Portal Estadístic de la Generalitat Valenciana*, de l'*Institut d'Estadística de les Illes Balears*, de l'Institut national de la statistique et des études économiques, du *Departament d'Estadística del Govern d'Andorra*, de *Llengua i societat a la Franja: anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics (2004-2014)* (2018) et de l'*Istituto Nazionale di Statistica*.

Bien entendu, la présence et l'utilisation de la langue dans les Pays Catalans ne présente pas les mêmes taux partout. Cela s'explique par le fait que ces territoires soient distribués dans quatre États et entourés de réalités linguistiques différentes (contexte social, système éducatif, législation linguistique, etc.).

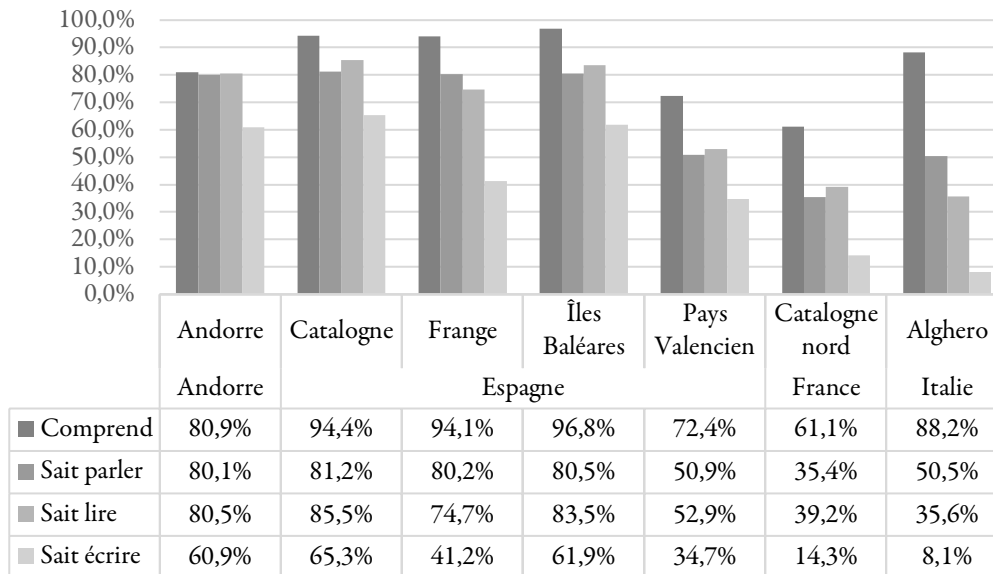
La discipline qui s'occupe de l'étude quantitative de la dimension, la structure, l'évolution ainsi que les traits généraux des groupes linguistiques dans un même territoire est la démographie linguistique, aussi connue sous le nom de démolinguistique. Cette discipline jouit d'une grande tradition dans les Pays Catalans, notamment en Catalogne, où sont faits des études de façon très régulière (environ tous les cinq ans).<sup>9</sup>

Selon les données officielles obtenues dans les différentes enquêtes de démographie linguistique réalisées dans ces territoires,<sup>10</sup> fondées sur les déclarations des enquêtés, les territoires avec les taux les plus importants de compréhension de la langue catalane sont, en ordre décroissant : les Îles Baléares, la Catalogne et la Frange (voir *Figure 1*). Cette liste est identique en ce qui concerne la capacité à parler catalan. Dans tous les cas, ce sont les capacités à lire et à écrire qui présentent les taux les plus bas, notamment en Alghero, en Andorre, en Catalogne du Nord et en Frange d'Aragon, où les taux n'arrivent pas à 45 %. Toutes ces données montrent que dans les territoires où la langue officielle diffère du catalan, le fait de créer des lois linguistiques et des systèmes d'éducation qui encouragent l'usage du catalan, favorise des taux de compétences linguistiques optimales.

<sup>9</sup> Pour plus d'informations sur cette discipline, veuillez consulter (Torres, 2011; Francesc Xavier Vila, 2009).

<sup>10</sup> *Enquesta d'usos lingüístics a l'Alguer 2015* (2017a), *Enquesta d'usos lingüístics a Andorra 2014* (2016), *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018* (2019), *Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord* (2015), *Enquesta d'usos lingüístics a La Franja 2014* (2017b), *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014* (2017), *Coneixement i ús social del valencià 2015* (2016). Il faut souligner que la plupart de ces enquêtes prend seulement en considération la population de plus de 15 ans.

Figure 1. Taux de compétences linguistiques concernant la langue catalane.



Source : données extraites de l'*Enquesta d'usos lingüístics a l'Alguer 2015* (2017a), de l'*Enquesta d'usos lingüístics a Andorra 2014* (2016), de l'*Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018* (2019), de l'*Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord* (2015), de l'*Enquesta d'usos lingüístics a La Franja 2014* (2017b), de l'*Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014* (2017), du *Coneixement i ús social del valencià 2015* (2016) et de Mas (2018).

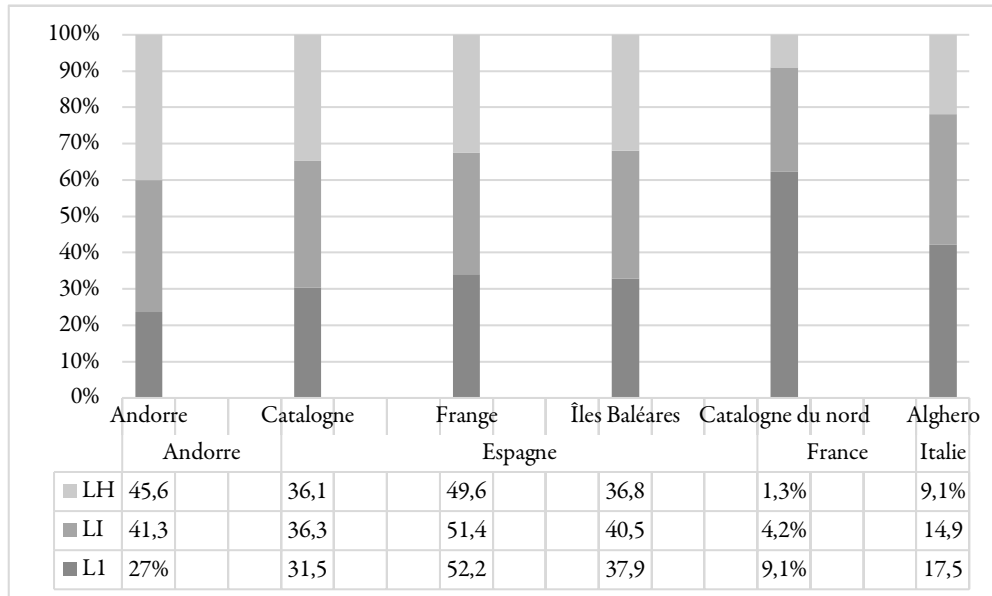
En guise de conclusion de cette partie sociolinguistique, nous souhaitons mentionner trois données supplémentaires : la langue initiale (dorénavant LI), la langue d'identification (dorénavant LI) et la langue habituelle (dorénavant LH) de la population des Pays Catalans. Par LI, LI et LH, les enquêtes comprennent respectivement la première langue que les informateurs parlent à la maison ; la langue avec laquelle les informateurs s'identifient le plus et la langue qu'ils parlent le plus souvent.

En ce sens, l'ensemble de données que nous pouvons observer dans la *Figure 2* ci-dessous <sup>11</sup> appelleraient à plusieurs commentaires d'ordre sociolinguistique dont nous souhaitons en souligner deux. En premier lieu, il est intéressant de noter comment en Andorre et en Catalogne, les pourcentages de la langue d'identification (respectivement 41,3 % et 36,3 %) et de la langue habituelle (respectivement 45,6 % et 36,1 %) sont supérieurs à ceux de langue initiale (respectivement 27 % et 31,5 %). Ils témoignent à notre avis du « pouvoir d'attraction » de la langue catalane, de sa vitalité et de son utilité dans la vie quotidienne dans ces territoires. Le deuxième commentaire concerne le territoire des Îles

<sup>11</sup> La *Figure 2* ne montre pas des informations concernant le Pays Valencien car il n'existe pas des données concernant les items ici présentés.

Baléares, le seul à présenter des équivalences dans les pourcentages et donc, qui ne suit pas la ligne d'aucun des autres territoires de langue catalane.<sup>12</sup>

**Figure 2.** Langue initiale, langue d'identification et langue habituelles de la population des Pays Catalans.



Source : données extraites de l'*Informe de política lingüística 2016* (Generalitat de Catalunya, 2016).<sup>13</sup>

Quoi qu'il en soit, toutes ces données témoignent du statut linguistique par les locuteurs à une langue qui a été interdite en Espagne, à plusieurs reprises particulièrement au cours du dernier siècle. De nos jours, si la langue catalane montre cette vitalité c'est grâce à deux raisons : d'un côté, à la non interruption de sa transmission intergénérationnelle (Boix-Fuster & Torrens, 2011; Casesnoves-Ferrer & Mas, 2017; Fishman, 1991) et, d'un autre côté, au maintien de son enseignement. C'est à ce sujet que nous nous intéressons par la suite, notamment à l'enseignement de la langue catalane aux adultes en Espagne.

<sup>12</sup> Pour plus d'informations, veuillez consulter les différentes enquêtes d'usages linguistiques de ces territoires, déjà cités auparavant, ainsi que Boix-Fuster *et al.* (2012).

<sup>13</sup> Toutes les données, à l'exception de celles de la Catalogne, correspondent à l'actualisation demolinguistique effectuée l'année 2015. En ce qui concerne la Catalogne, nous avons inclut les dernières données qui ont été faites publiques en 2019.

## 1.2.2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE CATALANE AUX ADULTES EN ESPAGNE

### 1.2.2.1. *Son enseignement avant l'avènement de la démocratie*

Dans les années 1960, après deux décennies d'interdiction et de féroce persécution de la langue et de la culture catalanes en Espagne,<sup>14</sup> et malgré le régime dictatorial du général Franco, plusieurs initiatives de promotion de la culture catalane se mettent en place. Parmi les actions les plus importantes, notons la création de différentes maisons d'édition ainsi que des revues historico-culturelles encore aujourd'hui présentes dans la société catalane. De même, l'ensemble des Pays Catalans voit naître le mouvement musical de la *Nova Cançó*, un élément décisif de revitalisation de la langue catalane.

En outre, dans plusieurs territoires de langue catalane apparaissent différents organismes et structures de promotion, d'encouragement et de diffusion du catalan tels que *Òmnium Cultural* (1961), *Rosa Sensat* (1965), *Obra Cultural Balear* (1962) et *Acció Cultural del País Valencià* (1978). À titre d'exemple, en pleine dictature franquiste, *Òmnium Cultural* a apporté des aides à la recherche du catalan, *Rosa Sensat* s'est concentré sur la formation des enseignants en catalan, et *Obra Cultural Balear* et *Acció Cultural del País Valencià* ont mis en place des cours de catalan.

C'est dans ce contexte de début de revitalisation sociale de la langue et de la culture catalanes que nous devons situer les premières initiatives de reprise des cours de catalan. Il semblerait que ces premiers cours, étant destinés à des adultes catalanophones ont finalement été ouverts à tout type de publics. Bien entendu, ces cours étaient illégaux et ils se déroulaient clandestinement. D'après certaines études (Balcells & Pujol, 2002), nous savons que des cours facultatifs de catalan étaient aussi donnés à l'*Universitat de Barcelona*, dès l'année 1961, notamment pour des étudiants étrangers qui provenaient d'universités où existait, déjà, l'enseignement du catalan.

Toutefois, il faudra attendre la mort du dictateur Francisco Franco (1975) ainsi que le rétablissement de toutes les institutions démocratiques espagnoles et catalanes (1979) pour que l'enseignement du catalan devienne légal sur le territoire espagnol. À l'avènement de la démocratie (décembre 1978), la Catalogne revendique la reconnaissance et le plein exercice de son identité grâce aux différentes possibilités que le changement de système politique offre alors. Une identité catalane qui trouve dans la langue l'un de ses éléments les plus caractéristiques, singuliers et, certainement, décisifs et fondamentaux pour réussir la cohésion sociale. C'est la raison pour laquelle, dès les années 1980, la normalisation

---

<sup>14</sup> Pour plus de renseignements, veuillez consulter Ferrando, A. et Nicolás, M. (2011).

linguistique de la langue catalane devient l'un des principaux axes du processus de construction nationale de la Catalogne.<sup>15</sup>

Au milieu de ce processus de reconstruction nationale et comme l'écrit Pau Bori (Bori, 2015, p. 156),

la *Generalitat de Catalunya* et d'autres institutions (*Diputació de Barcelona*, INEM) ont commencé à offrir des cours de catalan pour des non-catalanophones adultes [des cours de catalan langue seconde (dorénavant CLS)],<sup>16</sup> qui s'adressaient prioritairement aux migrants hispanophones (ou à leurs enfants) qui habitaient en Catalogne. Ces cours étaient offerts parallèlement aux cours de catalan qui ciblaient les adultes catalanophones scolarisés en castillan pendant le franquisme.<sup>17</sup>

Dans tous les cas, le but principal des institutions catalanes était de diffuser le plus possible la langue catalane. À cette fin, il faut souligner la création de deux organismes publics : le *Consorci per a la Normalització Lingüística* (dorénavant CPNL), en 1989 et l'*Institut Ramon Llull* (dorénavant IRL), en 2002. Le CPNL est un consortium d'établissements publics de la Catalogne dont l'objectif est de promouvoir l'apprentissage, l'usage et la diffusion du catalan. De nos jours, il est présent, de façon décentralisée, dans 146 lieux du territoire catalan distribués en 22 centres de normalisation linguistique avec un total de 600 professionnels. De son côté, l'IRL est un consortium créé en 2002 par le gouvernement de la *Generalitat de Catalunya* et des Îles Baléares. Il a pour objectif principal de déployer à l'extérieur des terres catalanes les études de langue et culture catalanes dans le domaine universitaire, notamment.

Pour comprendre une telle impulsion de l'enseignement du catalan, il ne faut pas oublier, ni négliger, les effets négatifs de la politique répressive de la dictature fasciste sur la population catalane. Comme le note Fishman (1993), c'est toute une génération de Catalans qui n'a pas eu la possibilité d'être alphabétisée dans sa langue maternelle.

À partir de 1978, les institutions catalanes ont établi un plan d'actions (*Reversing Language Shift*) pour inverser rapidement la situation. Ce plan était fondé sur trois axes. Le premier axe visait à institutionnaliser le catalan dans des secteurs et des domaines tels que l'administration publique et l'enseignement. Le deuxième consistait à vouloir surmonter le poids du sentiment d'infériorité et d'analphabétisme dans la langue maternelle hérités du franquisme. Enfin, il s'agissait d'activer le catalan passif que les hispanophones apprenaient

<sup>15</sup> À cet effet, veuillez consulter Bastardas et Boix (2004), Pérez et Vila (2016), Vila (2004, 2017), Vila et Boix (2019).

<sup>16</sup> Nous utiliserons le concept de « langue seconde » pour désigner l'apprentissage d'une langue étrangère qui s'effectue dans le territoire où cette langue est parlée.

<sup>17</sup> « (...) la Generalitat de Catalunya i altres institucions (Diputació de Barcelona, INEM) van començar a oferir cursos de català per a no catalanoparlants adults, adreçats bàsicament a la immigració (o als seus fills) de parla castellana que vivien a Catalunya. Aquests cursos s'oferien en paral·lel als cursos de català adreçats a catalanoparlants adults que s'havien escolaritzat en castellà durant el franquisme ». L'italique est de nous.

rapidement et de promouvoir parmi ces locuteurs une sympathie et une identification positives vis-à-vis de la langue catalane (Fishman, 1993, p. 26).

Cependant, tout cela n'aurait pas été possible sans la rédaction et l'approbation de la Constitution espagnole suivie de la rédaction et approbation du Statut d'autonomie de la Catalogne. Bien que cette étude ne soit pas un traité législatif, il s'avère important de pouvoir comprendre en détail quel est l'ordre juridique qui a permis de mettre en place l'enseignement du catalan sur le territoire catalan. Ainsi, nous devons brièvement rappeler les lois espagnoles et catalanes qui ont rendu possible l'enseignement du catalan.

### ***1.2.2.2. Les changements politiques en Espagne : une ouverture pour les langues***

#### ***1.2.2.2.1. L'avènement de la démocratie espagnole : la Constitution espagnole***

La Constitution espagnole se présente comme l'aboutissement du processus de transition démocratique espagnole ; un processus qui a permis à l'Espagne la sortie du régime dictatorial du général Francisco Franco et la mise en place d'un régime démocratique. Approuvée par le Parlement espagnol le 31 octobre 1978 et ratifiée par référendum populaire le 6 décembre 1978, la Constitution espagnole est la loi fondamentale qui fonde le cadre juridique et l'État espagnol. Ainsi, elle établit autant l'organisation et la hiérarchisation de l'ensemble des institutions publiques que les droits et les devoirs des citoyens.

Tel qu'explicité dans le préambule, les articles de la Constitution espagnole résultent de la volonté de la nation espagnole d'établir « la justice, la liberté et la sécurité et de promouvoir le bien de tous ceux qui la composent (...) » (*Constitution espagnole*, 1978, p. 7).<sup>18</sup> Pour ce faire, il y est proclamé la volonté de « PROTÉGER (sic) tous les Espagnols et les peuples d'Espagne dans l'exercice des droits de l'homme, de leurs cultures et de leurs traditions, de leurs langues et de leurs institutions » (p. 7). A cet égard, l'article 2 établit que la Constitution « reconnaît et garantit le droit à l'autonomie des nationalités et des régions qui la composent et la solidarité entre elles » (p. 8). Cet article est plus important qu'il n'y paraît dans l'ordre juridique espagnol car il a ouvert la possibilité aux différents peuples et régions d'Espagne de se constituer en autonomies et donc, d'obtenir différentes compétences législatives, notamment posséder une langue propre.<sup>19</sup> Cette possibilité est rappelée aussi dans l'article 137 sous le titre VIII (De l'organisation territoriale de l'État) : « L'État, dans son organisation territoriale, se compose de communes, de provinces et des Communautés

<sup>18</sup> Toutes les traductions des articles de la Constitution espagnole ont été tirés du site web : <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/index.htm>.

<sup>19</sup> Le concept de « langue propre » est un concept juridique qui a été utilisé dans plusieurs Statuts d'autonomie des différentes communautés autonomes de l'Espagne pour se référer aux différentes langues déclarées comme officielles dans ces territoires. Pour plus d'informations, veuillez consulter Jou (1998), Pou (1998), Serra (2010) et Wurl (2011), parmi d'autres auteurs.

autonomes qui se constitueront. Toutes ces entités jouissent d'autonomie pour la gestion de leurs intérêts respectifs ». (*Constitution espagnole*, 1978, p. 39)

Ou encore dans l'article 143.1 (Des Communautés autonomes) :

En application du droit à l'autonomie reconnu à l'article 2 de la Constitution, les provinces limitrophes ayant des caractéristiques historiques, culturelles et économiques communes, les territoires insulaires et les provinces ayant une entité régionale historique pourront se gouverner eux-mêmes et se constituer en Communautés autonomes, conformément aux dispositions du présent titre et des statuts respectifs. (*Constitution espagnole*, 1978, p. 40)

Tous ces articles débouchent sur l'article 148 de la Constitution espagnole qui établit les compétences assumées par les différentes Communautés, notamment « le développement de la culture, de la recherche et, s'il y a lieu, de l'enseignement de la langue de la Communauté autonome » (*Constitution espagnole*, 1978, p. 42). Bien que dans les cas qui nous intéressent, il n'est pas mentionné de façon explicite la compétence des Communautés autonomes à légiférer en matière de langue ni d'éducation, l'article 149.3 ouvre la porte à que ce soient ces Communautés qui le fassent en déclarant que « les matières qui ne sont pas expressément attribuées à l'État par la Constitution pourront incomber aux Communautés autonomes, conformément à leurs statuts respectifs » (p. 44). Ainsi et étant donné que l'État ne s'attribue pas, dans l'article 149, une compétence exclusive en matière linguistique, par vertu de l'article 149.3, se sont les différentes Communautés qui peuvent le faire si elles le souhaitent et, surtout, si elles l'établissent dans leurs statuts propres.

Cependant, en ce qui concerne les langues officielles, la Constitution espagnole est claire dans l'article 3 où elle déclare que :

1. Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État. Tous les Espagnols ont le devoir de la savoir et le droit de l'utiliser.
2. Les autres langues espagnoles seront également officielles dans les Communautés autonomes respectives, conformément à leurs statuts.<sup>20</sup>
3. La richesse des différentes modalités linguistiques de l'Espagne est un patrimoine culturel qui doit être l'objet d'une protection et d'un respect particuliers. (*Constitution espagnole*, 1978, p. 9)

En résumé donc, la Constitution espagnole permet aux différents peuples et régions d'Espagne de se constituer en Communautés autonomes et de se gouverner eux-mêmes. Parmi les différentes compétences dont peuvent jouir ces Communautés se trouvent la compétence législative exclusive de réglementer le développement de la culture ainsi que l'enseignement de la langue propre si elle existe,<sup>21</sup> tout en respectant et en incluant la langue espagnole officielle, le castillan.

<sup>20</sup> C'est grâce à cet alinéa et non pas au suivant, le 3, que le catalan acquerra son officialité.

<sup>21</sup> Ce concept a été déjà commenté dans la note en bas de page numéro 19.

#### **1.2.2.2.2. Le Statut d'Autonomie de Catalogne**

En vertu de l'article 143.1 de la Constitution espagnole, la Catalogne s'est constituée en Communauté autonome et a créé le Statut d'autonomie de Catalogne en 1979. Il énonce les droits et les devoirs des citoyens de Catalogne, les institutions politiques de la nationalité catalane ainsi que ses compétences et ses relations avec l'État espagnol. Approuvé par référendum en 1979, puis réformé en 2006, le Statut d'autonomie de Catalogne a été le premier statut d'autonomie à avoir été mis en place en Espagne. De plus, le Statut d'autonomie de Catalogne a désigné la *Generalitat de Catalunya* (dorénavant Generalitat) comme l'institution chargée du gouvernement de la région de la Catalogne. Elle est composée d'un Parlement et d'un Conseil exécutif présidé par un Président.

Le Statut d'autonomie a permis à la Catalogne d'accéder à sa reconnaissance comme peuple avec une culture, une histoire et une langue propres, trois piliers fondamentaux dans le développement des différentes compétences qui organisent aujourd'hui sa faculté à s'autogouverner. Parmi les compétences exclusives de la Generalitat certaines concernent la culture, l'éducation et la langue ainsi que les médias et l'organisation du territoire.

Notons que les articles 6, 35, 50, 131 et 143 de l'actuel Statut d'autonomie de Catalogne établissent la capacité légale de la Generalitat à légiférer dans le domaine de l'enseignement du catalan. Concrètement, ces articles portent sur la langue propre et les langues officielles, sur les droits linguistiques auprès des administrations publiques et des institutions de l'État, sur les droits linguistiques dans le domaine de l'enseignement, sur l'encouragement et la diffusion du catalan et sur l'éducation et la langue propre.

Comme dans la Constitution Espagnole, le Statut d'autonomie de Catalogne place dans ces premiers articles la législation concernant la langue. L'article 6 établit, en premier lieu, que « la langue propre de la Catalogne est le catalan (...), normalement utilisé comme langue véhiculaire et d'apprentissage dans l'enseignement ».<sup>22</sup> Deuxièmement, il établit que « le catalan est la langue officielle de la Catalogne, de même que le castillan, qui est la langue officielle de l'État espagnol ». (Parlement de Catalunya, 2006, p. 9)

Grâce à cet article concernant les langues officielles en Catalogne, les Catalans jouissent de plusieurs droits linguistiques qui sont régulés tout au long du Statut d'autonomie de Catalogne. Parmi tous ces droits, notons celui des droits linguistiques dans le domaine de l'enseignement (article 35). L'article est fondamental car il préconise d'organiser l'un des principaux axes du processus de construction nationale de la Catalogne, la normalisation linguistique de la langue catalane. Dans ce sens, l'article 35 établit que « toutes les personnes ont le droit de recevoir un enseignement en catalan, [langue qui] doit

---

<sup>22</sup> La traduction des tous les articles du Statut d'autonomie de Catalogne que nous montrons a été tirée de la traduction officielle française que la Generalitat de Catalunya publie dans son site web : <https://www.parlament.cat/document/cataleg/150264.pdf>.



habituellement être utilisée comme langue véhiculaire et d'apprentissage dans le cursus universitaire et non universitaire ».

Toutefois, afin de pouvoir mettre en place ce droit et ce devoir linguistique, la Generalitat devrait avoir la compétence exclusive en éducation et en langue propre, ce que lui permet la Constitution espagnole par son article 149.3, rappelons-le, quand elle offre la possibilité à que ce soient ces Communautés qui légifèrent « les matières qui ne sont pas expressément attribuées à l'État par la Constitution ». Cette attribution de la compétence exclusive en éducation — qui à des effets pratiques n'affecte qu'aux contenus — et en langue propre par la Generalitat se reflètera dans les articles 131.1, 131.2 et 143 du Statut d'autonomie de la Catalogne (Parlement de Catalunya, 2006, pp. 47, 53).<sup>23</sup>

De plus, la Generalitat s'oblige formellement à l'encouragement et à la diffusion du catalan par l'article 50 de son Statut, car :

- Les pouvoirs publics doivent protéger le catalan dans tous les domaines et secteurs, ils doivent favoriser et encourager son emploi, sa diffusion et son enseignement. Ces principes sont également applicables à l'aranaïs.
- Le Gouvernement, les universités et les institutions d'enseignement supérieur, dans le domaine de leurs compétences respectives, doivent adopter les mesures pertinentes afin de garantir et d'encourager l'emploi du catalan dans toutes les activités enseignantes et non enseignantes, ainsi que dans la recherche.
- Les politiques d'encouragement du catalan doivent être étendues à l'ensemble de l'État, à l'Union européenne et au reste du monde. (Parlement de Catalunya, 2006, p. 20)

Cette volonté de légiférer l'enseignement, la langue propre ainsi que les droits linguistiques des Catalans a toujours été un axe fondamental du gouvernement catalan. Or, pour ce faire, bien entendu, il fallait créer une législation sur mesure concernant la langue catalane avec l'objectif d'en récupérer ses usages officiels et son enseignement, entre autres. Cela a été fait, en 1983, par la *Direcció General de Política Lingüística* de la Generalitat (1980) (dorénavant DGPL), organisme public en charge de l'analyse, la direction, la planification, la coordination et l'exécution de la politique linguistique de la Generalitat avec la création de la Loi sur la normalisation linguistique en Catalogne et, ultérieurement en 1998 avec la Loi sur la politique linguistique. Ces lois ont pour objectif principal de favoriser la connaissance complète et l'emploi habituel de la langue catalane tout en légiférant, de manière claire et précise, sur l'usage de la langue catalane dans tous les domaines et secteurs publics où la Generalitat bénéficie des compétences attribuées.

---

<sup>23</sup> Concernant la compétence d'éducation, l'actualisation la plus récente de la loi d'éducation est la *Llei d'Educació de Catalunya 2009*.

### ***1.2.2.3. Son enseignement dans la période démocratique***

Dans un premier temps et pour atteindre les trois objectifs dont nous parlions auparavant — l’institutionnalisation du catalan dans des secteurs et des domaines tels que l’administration publique et l’enseignement, la volonté de surmonter le poids du sentiment d’infériorité et d’analphabétisme et l’activation du catalan passif parmi les hispanophones —, le gouvernement de la Generalitat, grâce à Miquel Siguan, professeur des universités et spécialiste en psycholinguistique, a pris pour référence le modèle d’immersion linguistique éducative du Québec. Ce modèle, établi par la Charte de la langue française en 1977,<sup>24</sup> résulte de la tentative du gouvernement québécois de René Lévesque de corriger le conflit linguistique existant entre le français et l’anglais au Québec. Ce projet envisageait, tout d’abord, d’endiguer le processus d’assimilation et de minorisation des francophones, ensuite, d’assurer la prédominance socio-économique de la majorité francophone et, finalement, de réaliser l’affirmation du fait français. (Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). Université d’Ottawa, s. d.)

Dans le cas du catalan, la Generalitat a officialisé le catalan et a implanté le système d’immersion linguistique dans l’éducation publique, notamment dans les contextes éducatifs où il y avait un grand nombre de non-catalanophones.<sup>25</sup> Dans ce système, les enseignants font cours uniquement en langue catalane sauf pour les matières d’espagnol et de langue étrangère (Bretxa, Comajoan-Colomé, & Vila, 2017). En revanche, personne n’impose aux étudiants de répondre en catalan, ni impose aux parents de parler catalan à leurs enfants à la maison. Ainsi, c’était avec le consentement des parents et sans que l’enfant abandonne sa langue d’origine que le catalan a été institutionnalisé par les écoles. Autrement dit, un élève peut avoir une langue familiale différente de celle dans laquelle il est scolarisé. Grâce à cette méthode, un étudiant peut acquérir des compétences communicatives dans deux langues sans que l’apprentissage de l’une des deux implique la perte de la capacité communicative dans l’autre. En outre, « l’application du Programme d’Immersion Linguistique a aidé à la consolidation d’un seul modèle éducatif, dont le but était de garantir l’égalité des chances à tous les apprenants et donc, la cohésion sociale » (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 6).<sup>26</sup>

S’appuyant premièrement sur le fait que la Constitution espagnole permettait aux différentes communautés autonomes de légiférer sur les questions linguistiques et d’éducation, et deuxièmement sur le fait que l’espagnol devait être appris à l’école et que la

<sup>24</sup> Le texte actualisé de cette loi, avec toutes les modifications qu’il ont eu lieu jusqu’à aujourd’hui, peut être consulté dans le site web : <https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>.

<sup>25</sup> Pour plus d’informations veuillez consulter, parmi d’autres, Arenas (1989, 1993; 2007), Mayans (2012), Simposi sobre l’ensenyament del Català a No-Catalanoparlants (1992) et Vila (2009).

<sup>26</sup> « (...) L’objectiu del qual era garantir la igualtat d’oportunitats a tots els alumnes i, per tant, la cohesió social ».

plus grande partie de la population résidant en Catalogne était d'origine espagnole, le gouvernement catalan a choisi la voie d'un système d'enseignement de conjonction linguistique.<sup>27</sup> Cet enseignement assurait ainsi une présence suffisante des deux langues pour que les élèves, à la fin de leurs études obligatoires, soient capables de s'exprimer indifféremment dans l'une ou l'autre. Néanmoins, le catalan continue à être la langue utilisée dans toute la vie administrative et éducative.

Dans un deuxième temps, en plus du modèle d'immersion linguistique, le gouvernement catalan a créé et institué des cours de catalan pour les adultes. Ces cours étaient conçus, initialement, pour les catalanophones mais ils ont été ouverts très rapidement aux non-catalanophones. En effet, il s'agissait d'atteindre ces deux publics bien distincts. D'un côté, se trouvent les catalanophones, ayant une pleine maîtrise de la langue orale mais n'ayant jamais eu l'opportunité de l'apprendre à l'écrit. De l'autre côté, les non-catalanophones forment un groupe hétérogène, constitué quasiment que d'Espagnols manifestant la volonté d'apprendre à parler le catalan.

Cependant, pour promouvoir la langue catalane, le gouvernement catalan ne pouvait pas se contenter de l'enseignement prodigué par des bénévoles. Il devenait indispensable de mettre en place toute une série de mesures législatives. Comme nous avons pu le dire, ceci a été fait en 1983 puis en 1988 par le biais de la loi de *Normalització lingüística* et de la loi de *Política lingüística*, qui règlent les droits et les devoirs linguistiques des Catalans ainsi que de l'Administration.

De plus, la DGPL, mise en place en 1980, a été en charge du développement des différents cours de CLS. Pour ce faire, elle a misé sur les différents axes qui étaient proposés par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues étrangères.<sup>28</sup> Ceci n'est pas un fait anodin puisque ce choix institutionnel conditionnera autant la façon d'enseigner le catalan que la configuration des matériels didactiques élaborés à cette fin. En effet, en 1981, par exemple, la DGPL a créé le *Gabinet de Didàctica* afin de produire des ressources et des matériels destinés à l'enseignement du catalan.

Jusque dans les années 1980, les méthodologies d'enseignement du catalan aux adultes étaient notamment centrées sur l'apprentissage de la grammaire. Si à cette époque, comme le signale Gimeno (2012, p. 4),

on devait enseigner à partir d'une nouvelle optique centrée sur l'usage pratique et effectif de la langue comme moyen de communication, il fallait initier un processus de changement qui tienne compte des nouvelles méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues qui étaient proposées par le Conseil de l'Europe.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Pour plus d'informations veuillez consulter Vila (2006).

<sup>28</sup> Pour plus d'information sur ces différents axiomes, consulter Trim (2007).

<sup>29</sup> «Si s'havia d'ensenyar amb un objectiu nou centrat en l'ús pràctic i efectiu de la llengua com a instrument de comunicació, calia iniciar un procés de canvi tenint en compte les noves metodologies d'ensenyament i aprenentatge de llengües que es proposaven des del Consell d'Europa (...)».

### 1.2.2.3.1. Les premiers outils d'enseignement du Catalan comme Langue Seconde

Au cours de l'histoire, et comme pour la plupart des langues, les principaux matériels didactiques de catalan pour des locuteurs non-catalanophones ont été essentiellement des grammaires et des dictionnaires.<sup>30</sup> Dans les années 1980 puis 1990 apparaissent en Catalogne deux outils qui nous semblent essentiels : le *Nivell Llindar* (Mas & Melcion, 1983)<sup>31</sup> et le *Digui, digui* (Mas, Melcion, Rosanas, & Vergés, 1984).

Au début des années 1980 et après avoir accepté les recommandations du Conseil de l'Europe en matière linguistique, la DGPL a ordonné l'élaboration de la version catalane du *Threshold Level* (1977)<sup>32</sup> ainsi que d'un matériel multimédia pour l'apprentissage du catalan pour des adultes non-catalanophones (Bori, 2015, p. 161). Les résultats obtenus ont été l'élaboration, d'une part, d'un ouvrage de cadrage de contenus à enseigner : le *Nivell Llindar* (*Niveau seuil*) et, d'autre part, un manuel de catalan : le *Digui, digui* (*Dites-moi, dites-moi*).

Le *Nivell Llindar* contenait trois parties. Une première partie était dédiée à la définition de ce qu'on comprend par « niveau seuil » ainsi qu'une description des destinataires. La deuxième était une liste des objectifs d'apprentissage visés (interaction communicative, compétence socioculturelle et degré de domaine par rapport aux compétences linguistiques). La troisième était constituée d'un inventaire basique de toutes les formes linguistiques qu'un apprenant de catalan devait maîtriser afin de satisfaire les besoins en communication du quotidien (M. Gimeno, 2012, p. 4).

Le *Nivell Llindar* proposait aussi une liste des objectifs socioculturels à apprendre : les expériences universelles (vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles et valeurs et attitudes principales), les conventions sociales et rituels (langage non verbal, rituels de relation, rituels concernant la nourriture et la boisson) et les conventions linguistiques. Ainsi, en suivant les préconisations du *Threshold Level*, le *Nivell Llindar* endossait les préconisations que nous retrouvons en 2001 dans le CECRL en incluant une dimension culturelle dans l'enseignement du catalan. De fait, dans la préface, les auteurs mentionnaient, d'un côté, que l'habileté communicative « implique la connaissance des caractéristiques spéculatives d'une société et de sa culture qui se manifestent dans le comportement communicatif de leurs locuteurs »<sup>33</sup> (Mas & Melcion, 1983, p. 49), et d'un autre côté,

qu'il faut développer chez l'apprenant la capacité à réaliser des différences socioculturelles pouvant interférer dans la communication. L'apprenant ne peut pas penser que ses interlocuteurs auront leurs croyances, leurs valeurs, leurs attitudes ou conventions sociales,

<sup>30</sup> Pour connaître le panorama complet des matériels didactiques du catalan, veuillez vous référer à la thèse doctorale de Pau Bori (2015).

<sup>31</sup> La première édition du *Nivell Llindar* est de 1983. Cependant, seule celle de 1999 est disponible en ligne.

<sup>32</sup> Ce document, conçu par le Conseil d'Europe dans les années 70, établissait le degré minimal de maîtrise en langue étrangère afin de communiquer *a minima* dans des situations quotidiennes.

<sup>33</sup> « (...) implica el coneixement de les característiques específiques d'una societat i de la seva cultura que es manifesten en el comportament comunicatiu dels seus parlants ».

ou nécessairement celles de la société qui parle la langue qui fait l'objet de l'apprentissage. Il doit être prêt à tolérer les différences et à développer des stratégies lui permettant d'établir les bases d'une communication.<sup>34</sup> (Mas & Melcion, 1983, p. 50)

À partir des situations listées et des notions et des fonctions<sup>35</sup> linguistiques à maîtriser, sera élaboré en 1983 le premier cours multimédia de catalan pour adultes non-catalanophones (Melcion, 2000).

Ce premier cours multimédia, le *Digui, digui*, a été conçu, méthodologiquement parlant, en s'appuyant sur trois points : l'approche communicative, un curriculum notionnel-fonctionnel et le *Follow me*, un matériel linguistique produit par la BBC, (Bori, 2015, p. 164). La norme linguistique choisie était le catalan oral standard émaillé de formes empruntées au langage familier (Melcion, 2000, p. 39). La méthode *Digui, digui* a été le matériel didactique d'apprentissage du catalan pour des adultes le plus utilisé jusqu'au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Cela peut s'expliquer par l'important effort institutionnel que la Generalitat a mis en œuvre pour sa diffusion — il a été diffusé par la télévision régionale catalane comme il avait aussi été fait avec le *Follow me* — et son utilisation pendant toutes ces années.

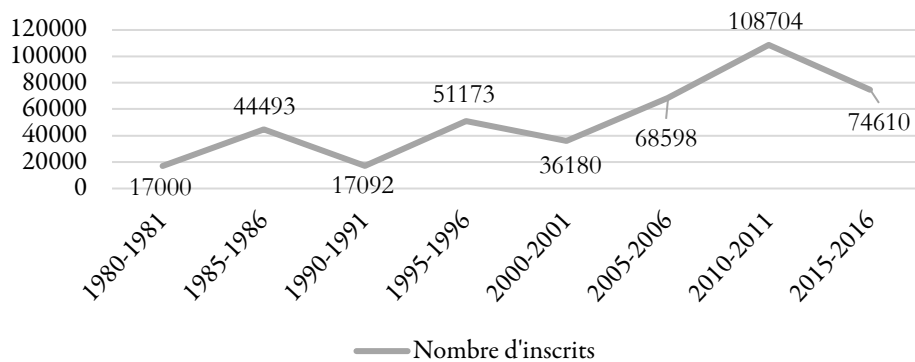
Les efforts gouvernementaux catalans pour consolider les cours de CLS et leur méthodologie ont porté leurs efforts. Par exemple, entre 1981 et 1986, les premières années de leur mise en œuvre, les cours de catalan pour des adultes enregistrent une hausse spectaculaire comme le montre le schéma suivant (voir *Figure 3*).

---

<sup>34</sup> « (...) s'ha de desenvolupar en l'aprenent la capacitat d'adonar-se de les diferències socioculturals que poden interferir en la comunicació. L'aprenent no pot pensar que els seus interlocutors tindran les seves creences, els seus valors, les seves actituds o convencions socials, ni necessàriament les pròpies de la societat que parla la llengua objecte d'aprenentatge. Ha d'estar preparat per ser tolerant amb les diferències i per desenvolupar estratègies que li permetin establir les bases de la comunicació ».

<sup>35</sup> Dans le *Threshold Level*, la *notion* renvoie à une idée générale qui s'exprime différemment dans chaque langue mais qui est partagée par toutes les langues (par exemple la « localisation spatiale » ou encore la « quantification »). Le terme de *fonction* renvoie à l'action accomplie (par exemple si un locuteur dit « Tu peux me chronométrer », la notion de quantification ici pointée par le vocable « chronométrer » renvoie à la fonction « volonté d'établir un score pour le comparer à un autre », par exemple.

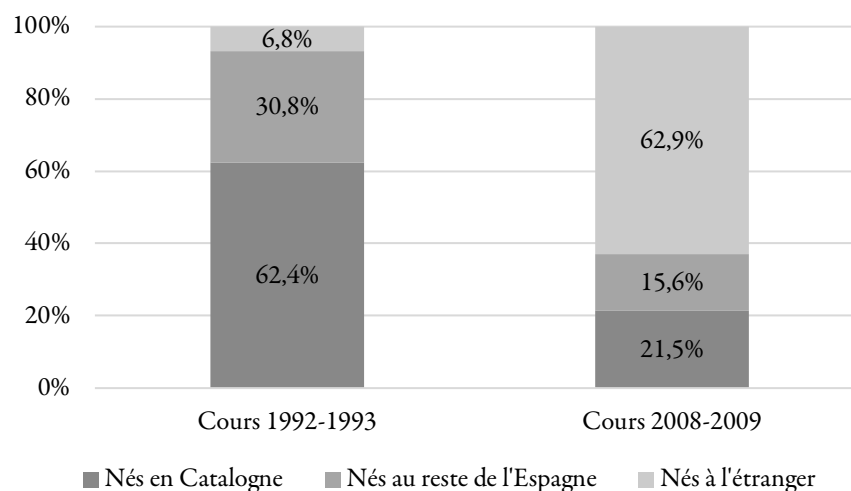
**Figure 3.** Évolution du nombre de personnes inscrites aux cours de catalan pour des adultes (1981-2016).



Source : données extraites des mémoires du *Consorci per a la Normalització Lingüística* (disponibles en ligne) et de Camardons et Fabà (2010).

Cette augmentation du nombre d'étudiants adultes de catalan est sûrement en concordance avec le constant accroissement de la population en Catalogne enregistré depuis 1980, accroissement estimé à un million et demi de personnes sur la période 1998-2015 (Domingo, 2014; Institut d'Estadística de Catalunya, 2019). Or, c'est une autre donnée qui attire notre attention : pour l'année 2008-2009, presque 63 % des personnes inscrites aux cours de catalan étaient nées à l'étranger, tandis qu'en 1992 ce chiffre n'atteignait pas 7 % (voir *Figure 4*). En effet, sur la période 1992-2008, les personnes nées en Catalogne, et inscrites aux cours de catalan, passaient de 62,4 % à 21,5 % ; et le nombre de personnes nées dans le reste de l'État espagnol avait diminué de moitié, de 30,8 % à 15,6 % (Camardons & Fabà, 2010, p. 98).

**Figure 4.** Évolution du nombre de personnes inscrites au CPNL (1992-2009) selon le lieu de naissance (%).



Source : Camardons et Fabà (2010).

Ainsi, nous pouvons observer qu'à partir de la fin des années 1990 et surtout au cours du début des années 2000, la société catalane a subi un changement démographique important.<sup>36</sup> Avec l'arrivée des nouvelles vagues migratoires, le public à qui s'adressaient les cours de catalan s'est modifié. Comme le montre la *Figure 4* ci-dessus, il ne s'agit plus seulement d'un public catalanophone ou hispanophone mais d'un public plurilingue provenant d'origines et de cultures très diverses. Cependant, les cours de CLS ont gardé leur logique politique et sociale de parvenir à la cohésion nationale par le biais de la maîtrise de la langue.

Entre temps, le manuel *Digui, digui* était sorti des frontières des Pays Catalans — grâce à ses versions en allemand, en anglais et en français — et il était devenu aussi un instrument pédagogique très utilisé dans les cours de catalan dans les différentes universités anglaises, allemandes, italiennes et françaises (Sabater & Costa, 1992), même s'il avait été créé, au départ, pour un contexte d'apprentissage homoglotte, c'est-à-dire pour un contexte d'apprentissage où la langue à apprendre, dans ce cas le catalan, est la langue utilisée dans le milieu social environnant.<sup>37</sup> Ce monopole de la méthode *Digui, digui* n'a pourtant jamais empêché la création d'autres manuels.

Toutefois, ce n'est pas avant les années 2000 que se sont élevées les premières voix pour demander la création de nouveaux supports didactiques de CLES ; toute une série de nouveaux produits qui tiennent compte des nouveaux profils d'étudiants de catalan, un nouveau public provenant, désormais, de champs linguistiques et culturels beaucoup plus éloignés (Puig, 2000), autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des frontières linguistiques des Pays Catalans.

#### ***1.2.2.3.2. Les outils actuels d'enseignement du Catalan comme Langue Seconde aux adultes***

Dès l'année 2000, en même temps que l'accroissement progressif du nombre d'étudiants étrangers de catalan et l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la didactique des langues, l'offre et la création des outils pour l'apprentissage du catalan augmente de façon significative, autant au niveau des manuels que des ressources numériques. Cette augmentation s'est développée principalement en Catalogne et dans une moindre mesure dans les autres territoires de langue catalane ainsi qu'à l'étranger.

---

<sup>36</sup> Pour plus d'informations à ce sujet, veuillez consulter Domingo et Bayona (2001).

<sup>37</sup> Le terme antonyme est celui de contexte « hétéroglotte », c'est-à-dire, un contexte d'apprentissage où la langue à apprendre diffère de la langue parlée dans le milieu social environnant.

La plupart de ces nouveaux matériels affirment suivre les préconisations postulées par le CECRL, c'est-à-dire, une approche communicative et actionnelle qui vise la compétence interculturelle en essayant de transformer l'apprenant en un véritable acteur social en le convoquant à réaliser des tâches grâce à différents documents authentiques. Parmi tous ces nouveaux outils, dans un premier temps, nous aimerions souligner les collections de manuels sur support papier qui s'adressent à un public adulte et non-catalanophone et qui ont été créées en Catalogne ;<sup>38</sup> ce sont les collections des maisons d'édition de Barcanova, Castellnou, Octaedro, Teide et de Publicacions de l'Abadia de Montserrat (dorénavant PAMSA). Nous tenons à préciser que l'une des collections de la maison d'éditions PAMSA, la série de manuels *Veus*, constituera le point de départ du corpus d'images sur lequel reposent les expérimentations de notre étude.

Tous les ouvrages produits concernent les niveaux A1, A2 et B1, certaines s'adressent aussi aux niveaux supérieurs. Le *Tableau 2* ci-dessous établit la liste détaillée de ces collections ainsi que des manuels qu'elles ont édités.<sup>39</sup>

**Tableau 2.** *Liste non exhaustive des collections de manuels de catalan pour des adultes non-catalanophones publiées en Catalogne depuis 2009.*

Maison d'édition	Année de publication	Titre	Niveau
BARCANOVA	2009	Bàsic 1, 2 et 3	A2
	2009	Elemental 1, 2 et 3	B1
	2009	Intermedi 1, 2 et 3	B2
	2009	Suficiència 1, 2 et 3	C1
	2013	Fil per randa Bàsic	A2
	2013	Fil per randa Elemental	B1
CASTELLNOU	2017	Bàsic 1, 2 et 3	A2
	2017	Elemental 1, 2 et 3	B1
	2017	Intermedi 1, 2 et 3	B2
	2018	Suficiència 1, 2 et 3	C1
OCTAEDRO	2017	Passos 1	A2
	2017	Passos 2	B1
	2017	Passos 3	B2
PAMSA	2010	Veus 1	A1
	2011	Veus 2	A2
	2008	Veus 3	B1

<sup>38</sup> Nous montrons seulement les manuels les plus connus et répandus, publiés en Catalogne, jusqu'à l'année 2019, et qui visent le catalan parlé dans cette communauté autonome. Nous avons laissé de côté les manuels les moins connus ainsi que ceux qui ont été publiés en Catalogne ou ailleurs et qui concernent les autres variables du catalan. Nous avons décidé aussi de ne pas prendre en considération les manuels apparus après la date du décembre 2019.

<sup>39</sup> Nous spécifions les éditions des manuels auxquelles nous avons eu accès. D'ailleurs, nous nous sommes mis en relation avec les différentes maisons d'éditions afin de constater s'il y avait eu des modifications, sensibles de nous intéresser, dans les dernières publications. Après consultation, ils nous ont assuré que les différents changements présents n'affectaient pas notre cas d'étude.



Maison d'édition	Année de publication	Titre	Niveau
	2018	A punt 1	A1
	2019	A Punt 2	A2
	2015	Català Inicial	A1
	2015	Català Bàsic	A2
TEIDE	2015	Català Elemental	B1
	2015	Català Intermedi	B2
	2015	Català Suficiència	C1

Par ailleurs, nous devons souligner les nombreux supports numériques créés pour l'apprentissage du catalan en autonomie. Parmi les plus connus se trouvent les portails en ligne [www.parla.cat](http://www.parla.cat), [www.Intercat.cat](http://www.Intercat.cat) et la série télévisée *4 Cats*. Le site web [www.parla.cat](http://www.parla.cat) a été créé par un consortium constitué de la *Secretaria de Política Lingüística* de la Generalitat, l'IRL et le CPNL. Il propose l'apprentissage du catalan en autonomie ou avec un tuteur à distance et, comme la plupart des livres de texte, s'adresse à des apprenants de niveaux élémentaire (A1), pré-intermédiaire (A2), intermédiaire (B1) et supérieur (B2). De son côté, le portail [www.Intercat.cat](http://www.Intercat.cat) est une plateforme multimédia créée par les services linguistiques de neuf universités catalanes et par l'*Oficina de Política Lingüística* de la Generalitat. Il offre aussi l'apprentissage du catalan depuis les niveaux débutants jusqu'aux niveaux avancés. Enfin, la série didactique *4 Cats*, créée par l'IRL, propose 20 chapitres avec un mélange de protagonistes provenant des différentes zones dialectales catalanes et d'origine étrangère qui habitent tous à Barcelone. Ces chapitres s'adressent à des usagers de niveaux élémentaire, intermédiaire et supérieur. Notons sa particularité : cette série laisse une place aux variantes standard ou centrale, baléare et valencienne du catalan.

Bien entendu, tous ces nouveaux outils, notamment ceux en format numérique, sont devenus un élément clé pour favoriser l'enseignement du catalan aussi bien dans les territoires où cette langue est parlée qu'à l'extérieur.

### 1.2.3. L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DU CATALAN À L'ÉTRANGER

En effet, bien que la plupart des étudiants adultes de catalan se situent dans les limites de l'aire linguistique catalane, le catalan est aussi étudié à l'étranger depuis la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Bien que nous n'ayons pas de dates précises qui nous indiquent depuis quand on enseigne le catalan à l'étranger, c'est à partir de 1906 et du *Primer Congrés Internacional de Llengua Catalana* que, grâce à l'intérêt porté au catalan par de grands spécialistes européens en langues romanes, l'on peut parler à juste titre d'une vraie étude scientifique de la langue, la littérature et la culture catalanes (Bover, 1993).<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Citons par exemple les œuvres comme *Das Katalanische* (1925), de Wilhelm Meyer-Lübke ; la création de l'*Anglo-Catalan Society* (ACS) en 1954, ou encore la constitution de l'*Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes* (AILLC) en 1973.

Progressivement et grâce aux efforts et à l'insistance des professeurs catalans exilés, les études de langue et de littérature catalanes ont vu le jour dans les programmes d'universités européennes. C'est ainsi que petit à petit on a vu se mettre en place une offre de formation de catalan à l'étranger, notamment en France en 1958.

En outre, la création de l'IRL en 2002 financera la mise en place de la plupart des lectorats de catalan dans le monde même si, en 1997, la Generalitat avait déjà créé la *Comissió de Promoció de l'Ensenyament del Català a les Universitats de fora de l'Àmbit Territorial de Catalunya*.

Or, avant de montrer comment est organisé l'enseignement du catalan à l'étranger, il nous paraît important de mettre en lumière les profils et les motivations de ces apprenants en milieu universitaire hétéroglotte.

### ***1.2.3.1. Profil et motivations de l'étudiant universitaire du catalan dans le monde***

Malgré la longue tradition de l'enseignement du catalan en contexte hétéroglotte, et le grand nombre actuel d'apprenants de catalan à l'étranger, peu d'études ont été réalisées sur le profil et les motivations de ces apprenants. En effet, elles sont au nombre de trois : Manuel (2014), Ferran (2015) et Tudela, Vidal, Repiso et Manuel (2020). Nous développerons ici la recherche effectuée par Tudela *et al.* car elle intègre les deux travaux précédents.

L'objectif principal de cette étude est de déterminer les caractéristiques communes des apprenants de catalan des universités en dehors de l'aire linguistique catalane. Pour ce faire, les auteurs ont recueilli des données des apprenants de quatre universités étrangères (la *Beijing Foreign Studies University*, l'*University of California*, l'*University of Manchester* et l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès), divisées en quatre groupes de variables : sociodémographiques, académiques, linguistiques et, enfin, celles qui font référence au degré de contact avec la réalité catalane et ses locuteurs.

Cette étude révèle que les apprenants universitaires de catalan à l'étranger sont, principalement, des femmes d'entre 21 et 22 ans qui suivent des études de licence (90,7 %), en grande partie en lien avec les langues (82,1 %) et, notamment, avec l'espagnol (73,5 %). Généralement, elles suivent les cours de catalan en tant que matière optionnelle (77,8 %), et la plupart se trouvent dans les niveaux A1 (58,8 %) et A2 (24,7 %). Cette étude montre aussi que la principale motivation pour s'inscrire aux cours de catalan est l'intérêt pour l'apprentissage d'une autre langue étrangère (16,9 %), pour la culture et pour la politique catalanes (15,1 %) ou encore pour l'intérêt porté à la langue catalane en soi (13,8 %). En outre, un tiers des apprenants (34 %) déclare avoir effectué des séjours académiques à l'étranger dont 31,8 % dans des territoires de langue catalane. Concernant leur profil linguistique, soulignons que ces apprenants ont étudié plus de deux langues étrangères, autres que le catalan, et qu'ils ont comme langue maternelle la langue majoritaire du

territoire où ils suivent leurs études, bien qu'ils soient 10,8 % à se déclarer bilingues. Enfin, en ce qui concerne le degré de contact de ces apprenants étrangers de catalan avec la réalité catalane dans toute sa diversité, il faut souligner que 68,1 % témoigne avoir été dans les territoires catalanophones avant de commencer leur étude de cette langue, notamment en Catalogne (40,9 %). Par rapport au contact avec la langue, il semblerait que les apprenants aient plus de contact avec des locuteurs du catalan avant de commencer leurs cours de catalan (52,6 %) qu'au moment de réalisation de l'étude (45,4 %).

La combinaison de toutes ces données offre une grande diversité. Retenons que l'apprenant de catalan en contexte hétéroglotte est une jeune adulte d'une vingtaine d'années qui commence à étudier le catalan motivée par l'apprentissage d'une langue étrangère et curieuse de la culture et la politique catalanes.

Cette demande d'apprentissage présente dans tous les continents a pu être en grande partie soutenue dans les universités grâce à la mise en place de lecteurs et de lectrices catalans.

### ***1.2.3.2. Les lectorats de catalan dans le monde***

En 2018-2019 le catalan était enseigné dans 142 universités dans le monde (Institut Ramon Llull, 2019, p. 58)<sup>41</sup>. Aux États-Unis, par exemple, le catalan est appris dans 22 centres universitaires, et dans 20 centres aussi bien en Angleterre qu'en Allemagne. Parmi ces 142 universités, 86, distribuées dans 27 pays (66 en Europe, 16 en Amérique et 4 en Asie) comptent un lecteur coordonné par l'IRL et ont reçu une aide financière de sa part pour assurer l'enseignement du catalan (Institut Ramon Llull, 2019, p. 58).

Dans ces 86 universités, le nombre d'inscrits aux cours de langue et de culture catalanes était de 6 140, dont la plupart en France (1 547), au Royaume-Uni (678) et en Allemagne (667).<sup>42</sup> Plus précisément, ce sont les cours de langue qui présentent les pourcentages d'inscrits les plus élevés (64,7 %), surtout dans les niveaux A1, A2 et B1 (92,4 %) tandis que l'enseignement de la littérature, la culture, la linguistique et la traduction comptaient 35,3 % des inscriptions.<sup>43</sup>

Après ce rapide aperçu de la présence de l'enseignement du catalan dans le monde, notre étude se focalisera uniquement sur l'enseignement du catalan en France et, précisément, dans les universités françaises.

---

<sup>41</sup> La liste complète des universités qui offrent des études de catalan dans le monde, pour l'année universitaire 2018-2019, est en ligne sur : [https://www.llull.cat/catala/aprendre\\_catala/mapa\\_llengua.cfm](https://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm).

<sup>42</sup> Toutes les données concernant la situation des lectorats de catalan dans le monde, et notamment en France, nous ont été fournies gracieusement par l'IRL en novembre 2019. Bien que ces données reflètent la situation au 2019 et donc, elles auraient pu changer un peu, nous les retiendrons comme actuelles.

<sup>43</sup> Pour plus d'informations concernant les études de catalan dans le monde, veuillez consulter les rapports annuels de l'*Institut Ramon Llull*, disponibles sur son site web.

### 1.2.4. LE CATALAN EN FRANCE

La langue catalane n'est pas étrangère à la France, elle fait partie de son histoire. La relation entre la France et le catalan, ou plutôt les territoires de langue catalane, date de 795 avec la création de la Marche Hispanique, une frontière politico-militaire instaurée par l'Empire carolingien face aux invasions musulmanes dans la péninsule ibérique. De ce fait, les comtés catalans ont demandé à l'Empire de Charlemagne d'y adhérer en tant que vassal. Cette vassalité a duré jusqu'en 988 quand le comte de Barcelone, Borrell II, décide de ne plus prêter serment de fidélité au roi franc, Hugues Capet. Toutefois, et pour des raisons de lignée monarchique ou comtale, ou encore suite à des rêves d'expansion, la relation politique, culturelle et linguistique entre les territoires français et catalan a continué, jalonnée en 1258 et en 1659, par la signature des traités de Corbeil et des Pyrénées, traités par lesquels autant la Couronne d'Aragon — ou d'Espagne, dans le deuxième cas — que le roi de France renonçaient à leurs prétentions territoriales respectives de l'autre côté de leur frontière.

Cette période historique partagée durant presque neuf siècles est complexe.<sup>44</sup> Aujourd'hui, la présence du catalan dans sa variante septentrionale est une réalité dans les régions des Pyrénées Orientales telles que la Cerdagne, le Capcir, le Conflent, les Fenouillèdes, le Vallespir et le Roussillon. En effet, et selon la *Charte en faveur du Catalan*, approuvée en 2007 par le Conseil Général des Pyrénées Orientales, le catalan y est devenu langue officielle conjointement à la langue française. Toutefois, cette présence n'enregistre pas des taux de vitalité très hauts comme le montrent les résultats d'une enquête menée par le Département de Culture de la Generalitat en collaboration avec le Conseil du Département des Pyrénées Orientales et l'Institut Franco-Catalan Transfrontalier, présentée en 2016. D'après cette étude, 61 % de la population enquêtée témoigne comprendre le catalan, 34,5 % le parlerait, 30,2 % saurait le lire, 14,3 % l'écrirait et 5,7 % l'utiliserait habituellement.

Si une partie de la population française a des compétences en langue catalane, outre un héritage linguistique dans certaines familles, elles sont majoritairement le résultat d'une éducation dans cette langue. Ainsi, dans les paragraphes suivants, nous nous pencherons sur les différents enseignements du catalan en France, dans différents contextes, bien que nous portions une attention particulière à l'enseignement supérieur.

#### ***1.2.4.1. L'enseignement à la maternelle, au primaire et dans le secondaire français***

Les premiers enseignements du catalan en France apparaissent grâce à la création de la Loi Deixonne (1951). Cette loi a permis d'introduire le catalan comme matière facultative

---

<sup>44</sup> Pour plus d'informations à ce sujet, vous pouvez consulter Ferrando et Nicolás (2011).

dans les études secondaires. Depuis 1962, le Ministère de l'Éducation Nationale a approuvé que l'épreuve de langue régionale soit prise en compte dans le premier diplôme universitaire qu'est le Baccalauréat. Si jusqu'en 1982, l'enseignement du catalan était d'une heure hebdomadaire, avec la création de la circulaire ministérielle Savary, cet enseignement est passé à trois heures hebdomadaires autant dans l'enseignement primaire que secondaire (Institut de Sociolingüística Catalana, s. d.). Enfin,

à partir de la circulaire de 1995 qui organise l'enseignement bilingue paritaire entre le français et la langue régionale, sur le modèle français (...), l'enseignement bilingue à parité horaire entre le français et le catalan, (...), met en place des situations didactiques et pédagogiques qui vont faire évoluer la réflexion au-delà de la reproduction du modèle immersif de la Catalogne autonome, lui-même inspiré du système canadien. (Sanchiz & Bonet, 2009, p. 3)

Entre-temps, et dès 1975,

l'école primaire publique s'était ouverte aux premières expériences d'enseignement du catalan. À partir de 1976, l'école associative *La Bressola*, d'abord timidement, ensuite dans une vraie ligne ascendante d'augmentation constante des effectifs, offrit et offre toujours un enseignement du catalan par immersion totale précoce. (Sanchiz & Bonet, 2009, p. 2)

À la même époque, une autre association, *Arrels*, a été créée en 1981 afin de promouvoir la langue et la culture catalanes dans les Pyrénées Orientales. En 1995, les études proposées ont pu intégrer le système d'enseignement public français.

De nos jours et selon les données de l'Académie de Montpellier, il existe 12 pôles d'enseignement bilingue français/catalan (primaire et secondaire) dans le Département des Pyrénées Orientales. D'une part, en ce qui concerne l'école maternelle et élémentaire, « toutes les disciplines sont dispensées selon le principe de la parité horaire : le français et le catalan, occupent une part horaire égale ». D'autre part, « au collège et au lycée, certaines matières (histoire-géographie, EPS, mathématiques...) bénéficient d'un enseignement bilingue catalan-français auquel s'ajoute l'étude de la langue catalane ».<sup>45</sup>

### **1.2.4.2. L'enseignement supérieur**

Comme le notait déjà Corrons (2011), essayer de faire un état des lieux exhaustif de l'offre de formation en catalan en France est voué à l'échec tant il existe de dispositifs et de combinaisons possibles pour les étudiants au sein même d'une université (Corrons, 2011).

---

<sup>45</sup> Pour plus d'informations sur les pôles d'enseignement de catalan et leurs programmes, veuillez consulter le site web de l'Académie de Montpellier. Disponible sur : <http://www.ac-montpellier.fr/dsden66/cid128586/l-enseignement-bilingue-francais-catalan.html>.

En effet, depuis l'autonomie des universités françaises en 2007,<sup>46</sup> les maquettes universitaires, les directives des établissements ainsi que les curricula et les objectifs pédagogiques peuvent changer et évoluer tous les cinq ans et l'enseignement des langues comme le catalan, langue *modime* en France, s'en trouve affecté. Ceci étant dit, nous souhaitons présenter le panorama des études catalanes dans le supérieur en France depuis ses origines et jusqu'à nos jours dans leur diversité pour nous interroger sur les raisons de cette pléthorique d'offre.

Afin d'aborder l'enseignement du catalan dans les universités françaises, il est indispensable de présenter sa double appartenance dans les sections du Conseil National des Universités (dorénavant CNU). En effet, les études de catalan en France relèvent de deux sections du CNU, d'une part, de la 14<sup>ème</sup> section, *Langues et littératures romanes : espagnol, italien portugais et autres langues romanes* ;<sup>47</sup> et d'autre part, de la 73<sup>ème</sup> section, *Cultures et langues régionales*.<sup>48</sup> Étant donné que le cadre de notre thèse concerne les études catalanes insérées dans la 14<sup>ème</sup> section, nous avons décidé d'aborder la situation du catalan dans la 73<sup>ème</sup> section en premier lieu et ensuite, aborder le contexte historique général des études catalanes en France en lien avec la 14<sup>ème</sup> section.

L'enseignement du catalan au niveau supérieur à Perpignan remonte à l'année 1958 « dans le cadre d'un cours de philologie des langues romanes, organisé au sein de l'Institut d'Études Supérieures des Lettres de Perpignan » (Berthelot, 2016, p. 179). De la même manière, durant l'année 1963 débutent, d'un côté, des cours de langue catalane de niveau 1 et 2 au Collège Littéraire Universitaire, à raison de deux heures hebdomadaires, dans le cadre du Diplôme Universitaire d'Études Littéraires,<sup>49</sup> et d'un autre côté, « des enseignements de 3h hebdomadaires sont mis en place sous forme d'un certificat de catalan dans le cadre de la licence d'espagnol » (p. 180). D'après Berthelot, ce nouvel intérêt académique du catalan :

est le fait de deux initiatives qui, à un moment donné, entreront plus ou moins en synergie, laquelle à son tour bénéficiera de dispositions ministérielles favorables. D'une part, initiative des hispanistes qui appliquent à Perpignan le schéma classique « catalan option des études ibériques » tel qu'à Montpellier ou à Toulouse ; et, d'autre part, initiative des militants et d'associations catalanistes, lesquels, dans la mouvance « régionaliste » des années 1960-70, impulseront des journées d'études sur le Pays catalan produisant ainsi une véritable demande d'études catalanes universitaires. (Berthelot, 2016, p. 179)

<sup>46</sup> Selon le portail web du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « Le code de l'éducation regroupe **l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation**. Il traite des **grands principes de l'éducation**, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires ». Le gras est original. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html>.

<sup>47</sup> Comme le fait noter Berthelot (Berthelot, 2016, p. 66), « Sur le site Galaxie-Antarès (portail gouvernemental des enseignants chercheurs), la 14<sup>ème</sup> section présente deux intitulés : 1) « Langues et littératures romanes : espagnol, italien, portugais, autres langues romanes » et 2) « Langues, littératures et civilisations romanes : espagnol, italien, portugais et roumain » ».

<sup>48</sup> La section 73 du CNU a été créée en 1992. Décret 92-70 du 16 janvier 1992. (Berthelot, 2016, p. 166).

<sup>49</sup> Diplôme qui a précédé le Diplôme d'Études Universitaires Générales.

C'est cette situation qui entrainera la mise en place de différents cours, conférences et journées d'études consacrés à la catalanistique et, en 1971, à la création du *Centre Pludisciplinari d'Estudis Catalans* (CEPEC) puis, en 1978 du Diplôme d'Université d'Études Catalanes (DUEC), « ferment et symbole, s'il en est, de l'enseignement à l'université de Perpignan du catalan par des Catalans puisque de grandes figures de la culture catalane viendront de Barcelone soutenir l'initiative locale en y donnant des cours et des conférences » (Berthelot, 2016, p. 180). En outre, en 1982,

la loi Savary permet la création de cursus spécialisés de Langues Régionales, opportunité saisie par les universitaires perpignanais qui formulent aussitôt un projet pédagogique et institutionnel (maquettes de DEUG [Diplôme d'Études Universitaires Générales], Licence, Maîtrise, et création d'un département d'études catalanes). Lors de la négociation, le MEN [Ministère de l'Éducation Nationale] se montre réticent au modèle LLCE [Langues, Littératures et Civilisations Étrangères]. L'argument, alors avancé à Perpignan, est de former des étudiants dans l'objectif d'une intégration professionnelle dans le monde socio-économique catalan, et, pour ce faire, de s'inspirer du cursus LEA [Langues Étrangères Appliquées], c'est-à-dire : absence de littérature au profit de cours de langue pratique (techniques d'expression notamment orale, traduction économique, juridique, etc.) et de civilisation reformulée localement comme « sciences sociales » (comprenant histoire, géographie, sociologie, sociolinguistique, ethnologie). Le temps aidant, avec le renouvellement des maquettes et la création du CAPES [Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré] et de l'enseignement bilingue dans le primaire, la didactique sera développée et la littérature réintégrée dans les enseignements. (Berthelot, 2016, p. 180).

Ainsi, en 1982 naît le Département d'Études Catalanes à l'Université de Perpignan au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres afin de mener à bien le Diplôme d'Études Universitaires Générales (dorénavant DEUG) de catalan (Trenc, 2007, p. 256). Trois ans plus tard, en 1987, le département de catalan devient l'*Institut Franco-Català* (dorénavant IFC). En outre, en 1992, et parallèlement à la création de la section 73 du CNU, « le CAPES de catalan "langue régionale" est mis en place, conférant ainsi aux études catalanes de Perpignan une véritable dimension éducative, pleine de potentialités pour l'avenir » (Corrons, 2011, p. 266). Quinze ans plus tard, durant l'année 2002-2003,

naît l'Institut Franco-catalan Transfrontalier avec la Licence, la Maîtrise, les cours de Doctorat de catalan et, de plus, avec un Certificat Pratique de Langue Catalane, un Diplôme Universitaire d'Études Catalanes et une Licence professionnelle de Traduction et d'Interprétation trilingue catalan-espagnol-français (...).<sup>50</sup> (Trenc, 2007, p. 256)

---

<sup>50</sup> « (...) neix l'Institut Franco-catalan Transfrontalier, amb la llicenciatura, la "Maîtrise", i les classes de doctorat català, amb a més a més un "Certificat Pratique de Langue Catalane", un "Diplôme Universitaire d'Études Catalanes" i una Llicència professional de Traducció i Interpretació trilingüe català-castellà-francès (...)».

Bien entendu, comme le note Berthelot, en plus de la partie plus académique ou pédagogique des études catalanes, il y avait aussi de la recherche en catalanistique, c'est-à-dire, sur la langue, la littérature et la culture catalanes.

Bien avant même l'existence d'un département de catalan à l'université, des travaux et des recherches sur les Pays Catalans sont menés par des militants qui participent, d'autre part, à l'Université Catalane d'Été de Prades. Avec l'institutionnalisation d'études catalanes à l'université, puis l'ouverture de la Maîtrise et du Doctorat, la recherche s'insérera naturellement dans le cursus, avec pour cadre le Centre d'Études et de Recherches Catalanes (CREC45), transformé dans le courant des années 1990 en Institut Catalan de Recherches en Sciences Sociales (ICRESS). La recherche, à l'image de l'enseignement, sera centrée sur plusieurs axes, au gré des chercheurs intégrés et des recommandations ministérielles qui se déclineront diversement, en fonction des disciplines : langue, linguistique, sociolinguistique, dialectologie, didactique, sciences sociales (histoire, sociologie, anthropologie), sciences juridiques et économiques ; en fonction de territoires (Catalogne du nord, Pays catalans, Andorre, Eurorégion, Espace transfrontalier, etc..), ou encore de lignes de recherche : migrations, frontières (...). (Berthelot, 2016, p. 181)

De nos jours, à Perpignan, deux types de cursus de catalan sont possibles : une Licence langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (dorénavant LLCER) (parcours Espace catalan et parcours Préparation à l'enseignement bilingue) et une Licence professionnelle de traduction et d'interprétation. En outre il existe un Master 1 Général et deux Masters 2 (M2 spécialité professionnelle Relations Transfrontalières et M2 spécialité recherche Études catalanes) ouvrant sur deux doctorats possibles : Études Catalanes ou Sciences du Tourisme. Par ailleurs, plusieurs Diplômes d'Université (dorénavant DU), catalan de perfectionnement linguistique pour d'autres formations de l'Université de Perpignan ainsi que des prestations de télé-enseignement sont offerts (Berthelot, 2016).

Néanmoins, le lien étroit entre la langue catalane et le domaine hispanique dans le supérieur est notable « particulièrement lorsqu'on la compare avec d'autres langues des mondes hispaniques, voire d'autres langues modimes » (Corrons, 2011, p. 257). Bien entendu, c'est le fait que le catalan soit une langue de la péninsule ibérique qui lui accorde le droit d'intégrer la 14<sup>ème</sup> section du CNU et donc, les départements d'études hispaniques et hispano-américaines des universités françaises (68 départements universitaires en 2019). Toujours d'après Corrons (2011, p. 263), ce lien entre le catalan et le domaine hispanique dans l'enseignement supérieur remonterait au développement de la romanistique entre la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle et à la « politique de diffusion de la langue et de la culture menée à bien par la *Mancomunitat* puis la *Generalitat de Catalunya* sous la Seconde République ». D'autres auteurs comme Montserrat Casacuberta situent plutôt dans les années 1960 le focus du développement de l'enseignement du catalan en France :



« C'était une autre époque, temps de manque de liberté pour la Catalogne et sa culture » où, « malgré tout », certaines universités françaises ont « cru en l'enrichissement que supposait l'inclusion des études de catalan », soutenus et relayés d'ailleurs par les activités de promotion mises en place par l'exil catalan en France. (Casacuberta, 2001 cité par Corrons 2011, p. 264).

Dans ce sens, les premiers enseignements de catalan en France, relevant de la 14<sup>ème</sup> section du CNU, datent de 1966 quand Marie Buirra devient la première lectrice de catalan en France, à la Sorbonne.<sup>51</sup> Toutefois, il faut noter qu'un an auparavant (1965), la chaire d'histoire économique et sociale de cette même université avait été attribuée à un spécialiste de la Catalogne, l'historien occitan Pierre Vilar. Ainsi nous pensons que l'intérêt pour la Catalogne ou pour les études de catalanistique devait être plus ancien ce qui expliquerait pourquoi, en 1968, Georges Straka, professeur des universités d'études romanes à l'Université de Strasbourg, en collaboration avec l'illustre grammairien Antoni M. Badia i Margarit et le lexicologue Germà Colón, ont mis en place le premier colloque international de langue et de culture catalane. D'ailleurs, c'est ce colloque qui est à l'origine de l'*Associació de Llengua, Literatura i Cultura Catalana*, association créée ultérieurement, en 1973, à Cambridge, et qui a par objectif de rassembler tous ceux qui s'intéressent à la langue et la littérature catalanes et de promouvoir les manifestations de la culture d'expression catalane.

Notons aussi dans ces années-là la publication de deux numéros sur la littérature catalane par la prestigieuse revue littéraire *Europe*, le premier en mars 1958 (n° 347) et le deuxième en décembre 1967 (n° 464). Enfin, nous n'oublions pas qu'en 1964 il y avait déjà eu trois rééditions de la grammaire catalane pour les Français rédigée par Pompeu Fabra, le plus important des linguistes catalans, créateur de la grammaire normative catalane dont la dernière actualisation date de 2016.

Cet intérêt académique naissant pour le catalan se confirme avec la grande quantité d'universités françaises qui mettent en place des cours de catalan à la fin des années 1960 et au début des années 1970, comme par exemple à Toulouse, vraisemblablement depuis 1954 mais recensé à partir 1968, de la main d'Alfons Serra-Baldó ; à Rennes, en 1969, grâce à Mathilde Bensoussan et à Perpignan, en 1971, grâce à Joan Becat. En plus des cours de langue, des universitaires français portent un intérêt à des intellectuels catalans. Citons à Grenoble, Armand Llinarès qui vers les années 1968 travaille sur la figure et l'œuvre du

---

<sup>51</sup> La plupart des références bibliographiques consultées donnent cette date comme origine des cours de catalan dans les universités françaises. Cependant, selon Barral (1971), les études d'initiation à la langue catalane à la Sorbonne ont commencé en 1963, avec M. Mut. En outre, Barral (1971) ajoute qu'en 1954 débutaient ce même genre d'études à Toulouse. Nous avons tenté, sans résultat, de vérifier les données que donne Barral. Or, le nom de Buirra et la date de 1966, sont apparus à plusieurs reprises et c'est la raison pour laquelle nous les avons gardés.

philosophe valencien de langue catalane Ramon Llull ou encore à Limoges, en 1970, les cours de civilisation espagnole centrés sur la Catalogne de M. Molho.<sup>52</sup>

Ainsi donc, l'intérêt pour la l'étude scientifique de la langue, la littérature et la culture catalanes se manifeste dans le milieu français universitaire. Bien entendu et comme en témoigne Eliseu Trenc, « il est important de dire que, généralement, c'est la présence dans ces universités d'un enseignant catalaniste qui a permis l'enseignement du catalan ».<sup>53</sup> Le Centre d'Études Catalanes de l'Université de Paris 4 en offre de nombreux exemples : depuis sa création, son potentiel s'est accru avec l'arrivée des professeurs Maurice Molho, Montserrat Prudon, Denise Boyer et, ultérieurement, Marie-Claire Zimmermann. Toutefois, « quelques universités importantes qui ont une ancienne tradition d'études hispaniques comme Lille, Dijon, Poitiers et Nantes n'offrent pas de catalan dans leurs programmes d'études simplement car elles n'ont pas de spécialistes de catalan parmi leurs enseignants » (Trenc, 2007).<sup>54</sup>

Cette présence a augmenté dans les années 1980 comme le constate Mathilde Bensoussan :

Durant les années quatre-vingt, nous assistons à une augmentation remarquable des traductions françaises d'ouvrages catalans. L'une des raisons pourrait être le fait que le catalan était enseigné dans les universités françaises. À l'Université de Rennes, j'avais créé modestement, à grand-peine, un enseignement du catalan de deux heures hebdomadaires en 1969. C'était l'une des premières universités françaises à le faire, et il constituait ce qu'à l'époque on appelait une « unité de valeur », qui était comptabilisée en tant que matière optionnelle de la Licence d'espagnol. Quelques années plus tard, le catalan a pu se présenter, et donc s'étudier, comme une option, tel que le latin et le portugais, dans l'épreuve orale du concours de l'agrégation d'espagnol. Ce fait a impliqué une augmentation remarquable de l'enseignement du catalan dans les universités françaises et,

---

<sup>52</sup> Toutes ces données ont été tirés de Barral (1971) et Corrons (2011) et nous avons essayé de les confirmer grâce à des entretiens téléphoniques et virtuels avec plusieurs professionnels de la catalanistique française et qui font ou ont fait partie de l'Association Française des Catalanistes.

<sup>53</sup> « Val a dir que, generalment, va ser la presència al si d'aquestes Universitats d'un professor catalanista que hi va permetre l'ensenyament del català (...) ».

<sup>54</sup> « Algunes Universitats importants que tenen una vella tradició d'estudis hispànics com Lille, Dijon, Poitiers i Nantes no ofereixen el català en el seu pla d'estudis senzillament perquè no tenen especialistes de català en el seu cos docent (...) ».

de plus, il a formé de nombreux professeurs qui ont fait leurs thèses sur des sujets concernant la littérature ou la civilisation catalanes.<sup>55</sup> (Bensoussan, 2004, p. 272)

En 1982 est créé le premier DEUG de catalan, suivi en 1983 par celle de la Licence de catalan puis, en 1984, de la maîtrise dans les universités d'Aix-Marseille, Paris 4, Paris 10, Pau, Perpignan et Toulouse. Parallèlement, des enseignements optionnels continuent à être proposés aux étudiants :

dans les années 1990, ce mouvement de consolidation de l'enseignement de la langue catalane s'amplifie, avec la création de modules de catalan dans d'autres universités (Saint-Etienne, Reims) ou le renforcement dans des centres qui proposaient déjà quelques options, comme Lyon. De même, en 1991, deux chaires de catalan sont créées en France — une à Paris IV et l'autre à Montpellier — ce qui permet de consolider institutionnellement et scientifiquement l'enseignement de la langue et de la culture catalane. (Corrons, 2011, p. 266)

Le 26 novembre 1990, est créée l'Association Française des Catalanistes (dorénavant AFC) par Boyer, Buirra, Prudon, Trenc et Zimmermann suite au *Congrès de l'Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes* réalisé à Toulouse en 1988. L'AFC naît avec l'objectif de travailler pour le développement de la recherche et l'enseignement dans tous les domaines de la culture catalane, de répandre et publier les résultats de leurs recherches ainsi que d'établir un contact permanent entre les chercheurs universitaires et les créateurs artistiques des pays impliqués dans ce domaine de recherche. Ainsi, à partir de 1996, l'AFC participe à l'organisation de l'option de catalan du concours national de l'agrégation d'espagnol, organise des colloques internationaux, publie des ouvrages concernant la catalanistique ainsi qu'une revue annuelle, la *Revue d'Études Catalanes* (REC).

De nos jours et dans le cadre de la 14<sup>ème</sup> section du CNU, le catalan est enseigné dans 18 centres universitaires français distribués comme nous pouvons le voir dans le *Tableau 3* :

---

<sup>55</sup> «Als anys vuitanta assistim a un augment notable de les traduccions en francès d'obres catalanes. Una de les causes pot ésser que el català va ésser ensenyat a les universitats franceses. A la Universitat de Rennes, jo havia creat modestament, amb penes i treballs, un ensenyament de català de dues hores setmanals l'any 1969. Va ésser una de les primeres universitats franceses a fer-ho, i constituïa el que aleshores se'n deia una "unité de valeur", que era comptabilitzada com una matèria opcional de la llicenciatura d'espagnol. Anys després, el català va poder presentar-se, i doncs estudiar-se, com una opció, ni més ni menys que el llatí i el portuguès, a la prova oral del concurs de l'agregació d'espagnol. Això ha suposat un augment considerable de l'ensenyament de català a les universitats franceses i, a més, ha format nombrosos professors que han fet llur tesi sobre temes de literatura o de civilització catalanes».

**Tableau 3.** *Villes et des universités français qui offrent un enseignement supérieur de catalan.*

VILLES	UNIVERSITÉS
Amiens	Université Picardie-Jules Verne
Béziers	Centre Du Guesclin
Bordeaux	Université Bordeaux-Montaigne
Grenoble	Université Grenoble Alpes
Lille	Université Charles de Gaulle Lille 3
Lorient	Université Bretagne-Sud
Lyon	École Normale Supérieure de Lyon Université Lumière Lyon 2
Marseille	Université Aix-Marseille
Montpellier	Université Paul Valéry-Montpellier 3
Paris	Université Sorbonne Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis
Reims	Université de Reims Champagne-Ardenne
Rennes	Université Rennes 2
Saint-Etienne	Université Jean Monnet-Saint Etienne
Toulouse	Université Toulouse 1 Capitole Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Or, les études de catalan ont aussi existé ponctuellement — mais n'existent plus — dans les 9 centres universitaires suivants :<sup>56</sup> l'Institut National Universitaire Champollion (2018), l'Université de Bourgogne (2016), l'Université du Littoral Côte d'Opale (2010), l'Université de Nantes (2016), l'Université de Pau (2008), l'Université Paris 10 (2014) et à l'Université de Paris 12 (2016). En outre, nous trouvons des traces documentaires qui indiquent que les universités d'Artois, Haute Alsace et Rouen ont aussi essayé de mettre en place un enseignement de catalan mais sans résultats satisfaisants.

Cette répartition géographique vaste mais inégale se traduit aussi dans l'offre de formation de chaque université. Cependant, de manière générale, et toujours en conformité avec la 14<sup>ème</sup> section du CNU, l'enseignement de catalan est constitué en tant que Licence LLCER catalan — c'est le cas à l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès (dorénavant UT2J) —, comme parcours de Licence LLCER espagnol — cas de l'Université Paris Sorbonne —, ou comme une préparation à l'épreuve de catalan à l'agrégation d'espagnol — à l'Université de Bordeaux Montaigne ou à l'École Normale Supérieure de Lyon (dorénavant ENS) —, ou enfin comme discipline associée — à Paris 8, à l'UT2J et à Aix-Marseille —.<sup>57</sup> Dans un grand nombre d'universités et de façon non exclusive, des unités d'enseignement du catalan sont proposées en tant qu'options pour des spécialistes d'autres disciplines (dorénavant

<sup>56</sup> Veuillez trouver entre parenthèses la dernière année connue où il y a eu des cours de catalan et dont nous en avons connaissance. Ces données ont été fournies par l'IRL ; par le délégué de l'IRL en France, Raül David Martínez et par Michel Bourret de l'Université Paul Valéry de Montpellier.

<sup>57</sup> À l'Université d'Aix-Marseille, à différence de Paris 8 et de l'UT2J, la « discipline associée catalan » apparaît sous le nom de « axe catalan » et peut être choisie seulement à partir de la deuxième année de licence.

LANSAD) — c'est le cas dans la plupart des universités françaises comme Grenoble Alpes, Picardie-Jules Verne ou Rennes 2 — ou bien sous la forme de Diplôme d'Université (DU) — cas de l'Université d'Aix-Marseille, de Lille 3 ou de la Sorbonne, par exemple — qui peuvent avoir des formats divers offrant une combinaison imposée ou très ouverte de choix d'unités d'enseignement généralement de niveau Licence. Toutes les universités, nommées ici comme exemples, présentent plusieurs possibilités de modalités d'apprentissage du catalan.

Pour en rendre compte, nous avons réalisé un tableau récapitulatif de l'offre de formation concernant le catalan dans l'enseignement supérieur en France (voir *Tableau 4*).<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> La dernière actualisation de ce tableau a été faite au printemps 2020.

**Tableau 4.** *Récapitulatif de l'offre de formation des universités françaises concernant le catalan en 2019-2020.*

Ville	Université	Option				DU	Parcours				Licence	Master		Été	Autres
		A1	A2	B1	B2		LG	LT	TD	CV		CAPES	AGREG		
Amiens	Picardie-Jules Verne	X	X	X											
Béziers	Centre Du Guesclin	X	X												
Bordeaux	Bordeaux-Montaigne	X	X	X								X			
Grenoble	Grenoble Alpes	X	X	X								X			
Lille	Charles de Gaulle Lille 3	X	X			X						X			
Lorient	Bretagne-Sud	X	X	X											
Lyon	École Normale Supérieure de Lyon	X	X	X	X							X			
	Lyon 2	X	X	X					X						
Marseille	Aix-Marseille	X	X	X	X	X	X			X		X			
Montpellier	Paul Valéry-Montpellier 3	X	X									X			X
	Sorbonne Université	X	X	X		X						X			
Paris	Paris 3 Sorbonne Nouvelle	X	X									X			
	Paris 8 Vincennes-St. Denis	X	X	X	X		X	X		X					
Perpignan	U. Via Domitia										X	X	X		X
Reims	Champagne-Ardenne														X
Rennes	Rennes 2	X	X	X	X							X			
Saint-Etienne	Jean Monnet-Saint Etienne	X	X	X											
Toulouse	Toulouse 1 Capitole													X	
	Toulouse 2 Jean Jaurès	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			

Cependant, et nous tenons à le souligner, certaines de ces formations sont mutualisées avec d'autres, c'est-à-dire que par exemple, dans une même université, les trois niveaux de langue qui peuvent être choisis en tant que matière optionnelle correspondent aux trois niveaux (un par an) du DU existant dans le même établissement. Par ailleurs, certains cours organisés en niveaux de langue sont intégrés dans le cursus de Licence possible qui se combine avec une discipline associée. Ce sont ces solutions internes qui conduisaient Corrons (2011, p. 253) à dire qu' « il est impossible de rendre compte des spécificités des dispositifs d'apprentissage du catalan en France ».<sup>59</sup>

Pour assurer les enseignements dans ces différentes filières, la communauté enseignante de la langue et de la culture catalane doit être conséquente. Cette communauté enseignante intègre des professeurs d'université en exclusivité pour le catalan — chaires de Paris 4 et de Montpellier —, des professeurs d'espagnol dont une partie du service est consacrée au catalan, des maîtres de conférence de profil hispaniste dont une partie des enseignements est faite en catalan, des professeurs agrégés d'espagnol (dorénavant PR.AG.), des attachés temporaires d'enseignement et de recherche (dorénavant ATER) doctorants ou jeunes docteurs, des allocataires-moniteurs, des lecteurs, des maîtres de langue ou encore des chargés de cours. La catégorie de personnel dont l'effectif est le plus grand est celle des lecteurs : ils sont 13 dans les 18 universités françaises.

À partir du début du XXI<sup>ème</sup> siècle, la multiplication et la diversification de l'offre d'études catalanes a été progressivement gérée sur le mode de la coopération franco-catalane notamment grâce à la création de l'IRL. L'IRL, organisme public en charge de répandre dans le monde l'étude de la langue et la culture catalanes, a compris l'importance stratégique de la France par rapport à la catalanistique internationale et il a mis en place, en 2007, une délégation française en la personne de Raül David Martínez. Autant l'IRL que son délégué en France mènent un énorme travail de coordination des lectorats de catalan « pour asseoir la projection de la langue catalane », un « développement (qui) est davantage planifié, certaines lignes budgétaires étant allouées à la consolidation de l'offre existante » (Corrons, 2011, p. 267).<sup>60</sup>

Comme il a été évoqué précédemment, l'IRL soutient 87 lectorats de catalan dans le monde, que ce soit au niveau administratif ou financier, dont 13 en France (dans les villes

---

<sup>59</sup> Toutes les informations qui apparaissent dans le tableau précédent ont été extraites des sites web des universités mentionnées, de plusieurs informations obtenues gracieusement par l'IRL ainsi que des entretiens télématiques avec les différents lecteurs de l'IRL et de quelques responsables des enseignements de catalan en France. L'ordre dans lequel apparaissent les universités est celui établi précédemment dans le *Tableau 3*. De plus, nous aimerions noter que les onglets « Été » et « Autres » font référence respectivement à des cours intensifs pour les étudiants français partant en Erasmus dans des territoires catalanophones et à des cours de master qui intègrent certaines cours en relation avec la langue, la littérature ou la culture catalanes.

<sup>60</sup> Il faut préciser que les mots de Corrons font référence à l'IRL en général et non pas à la France en particulier.

d'Amiens, Grenoble, Lille, Lorient, Lyon, Marseille, Paris, Rennes, Saint-Etienne et Toulouse).<sup>61</sup> Parmi les 1 547 étudiants universitaires de catalan en France en 2018, 71,1 % suivaient les cours de langue (tous niveaux confondus) et 28,9 % de littérature et/ou de civilisation catalanes dispensés par les lecteurs de catalan de l'IRL. Or, bien que l'offre et les modalités de chaque université diffèrent un peu, notons qu'elles se concentrent majoritairement sur les premiers niveaux de langue (A1, A2, B1).

En 2020, toute l'offre formative du catalan encadrée par la 14<sup>ème</sup> section du CNU était assurée par une communauté de 38 enseignants répartis comme suit : 4 Professeurs des Universités (Bretagne-Sud, Paris Sorbonne, Paris 3 et Paul Valéry), 18 Maîtres de Conférence (Aix [2], Bordeaux, ENS [2], Grenoble, Jules Verne, Lille 3, Lyon 2, Paris 8, Paris Sorbonne [2], Saint Etienne, Reims, Rennes 2, Toulouse Capitole et Toulouse — Jean Jaurès [2]), 1 PR.AG. (Paul Valéry), 12 lecteurs (Aix, ENS/Saint Etienne, Grenoble, Jules Verne, Lille 3, Lyon 2, Paris 8, Paris Sorbonne [2], Paul Valéry, Rennes 2 et Toulouse 2 Jean Jaurès), 3 chargés de cours (Paris 3 et Toulouse 2 [2]). Néanmoins, les données sont, disons, trompeuses. Par exemple, d'une part, parmi les 18 Maîtres de Conférence qu'on comptabilise, 10 ne donnent pas de cours de catalan car ils exercent seulement des responsabilités administratives liées à cet enseignement ayant toute leur charge académique dans la filière d'espagnol (c'est les cas de l'ENS [2], de Jules Verne, de Lille 3, de Lyon 2, Paris Sorbonne [2], Paris 8, Rennes 2 et Saint Etienne). D'autre part, des 8 enseignants (Maîtres de Conférence) qui restent, un dispense uniquement des cours de master qui incluent le catalan (Reims), un (Grenoble), ne fait que des cours de catalan dans la préparation pour l'agrégation d'espagnol, un ferait seulement des cours de traduction (UT2J) et un autre ne fait qu'un cours intensif de langue, en fin d'année, pour les étudiants partant en Erasmus dans des territoires de langue catalane (Toulouse Capitole). De même, parmi les quatre Professeurs des Universités, seulement un (Bretagne-Sud) fait des cours annuels de catalan alors que trois enseignent (Paris Sorbonne, Paris 3 et Paul Valéry) le catalan seulement si dans leurs universités il y a des inscrits pour le concours de l'agrégation en option catalan et un aborde certains aspects en lien avec la littérature et la culture catalanes dans un master d'espagnol. Ainsi, étant donné qu'il n'y a pas toujours d'inscrits dans les cours qu'on vient de désigner — à la différence de tous les autres qui, historiquement, enregistrent toujours des étudiants inscrits —, on peut dire que le nombre d'enseignants habituels de catalan en France est de 21 distribués comme suit : 1 Professeur des Universités, 4 Maîtres de Conférences, 1 PR.AG., 12 lecteurs et 3 chargés de cours.

Ainsi, il semblerait que la figure du lecteur est celle qui joue le rôle le plus important dans la communauté enseignante du catalan en France. Pourtant, la condition du lecteur est temporaire. Dans le *décret n° 87-754 du 14 septembre 1987 relatif au recrutement de lecteurs de langue étrangère* (1987), il est précisé que, par défaut, le lectorat a une durée d'un an renouvelable pour la même période. Toutefois, le décret fait une distinction entre les lecteurs

---

<sup>61</sup> Il faut souligner qu'à l'Université de Paris 3, l'IRL ne soutient pas un lecteur mais un chargé de cours.



par candidature spontanée sélectionnés par l'université et les lecteurs désignés par les autorités de leur pays dans le cadre d'une convention de réciprocité avec des échanges. Dans ce dernier cas, au moment de la signature du contrat il faut fixer une durée d'un, deux ou trois ans, renouvelables une seule fois pour la même période. C'est ainsi que d'une université à l'autre, la durée du contrat d'un lecteur peut aller d'une année à trois années renouvelables. Cette situation contractuelle des lecteurs semble en contradiction avec leurs missions d'enseignement du catalan en France. Mais, il existe un autre aspect très important à souligner qui pourrait nuire à la qualité de cet enseignement : la formation académique des lecteurs.

En effet, d'après une enquête que nous avons menée en 2019, lors de la 3<sup>ème</sup> Journée de formation pour le professorat (lecteurs) d'études universitaires de catalan en France,<sup>62</sup> mais qui n'a pas été encore publiée, seulement 54,5 % des lecteurs de catalan en France étaient en possession d'une licence de catalan, 45,4 % n'avaient pas suivi d'études de master en lien avec l'enseignement du catalan ni l'enseignement du catalan en tant que langue étrangère, et 36,4 % commençaient leur première année d'enseignement comme lecteurs. En outre, 36,4 % des lecteurs étaient censés donner des cours de civilisation. Enfin, interrogés sur s'ils croyaient qu'ils allaient utiliser un manuel dans leurs cours de civilisation, 75 % répondaient que « non » car ils n'en connaissaient aucun. Ces données rejoignent celles obtenues dans une autre étude portant sur de l'ensemble des lecteurs dans le monde, en 2017, lors des Journées internationales des enseignants de catalan dans le monde. En effet, seulement 43 % des lecteurs avaient suivi une licence de catalan, 51,35 % n'avaient pas suivi d'études de master concernant l'enseignement du catalan et dans 85 % des cas, le lecteur était en charge des cours de civilisation. Dans 70 % des cas, ces cours comprenaient au moins un dossier que le lecteur devait créer et 30 % d'entre eux n'utilisait ni dossier, ni manuel.

Toutes ces données viennent renforcer l'idée qu'une partie de la communauté enseignante du catalan dans le monde manquerait de formation et de connaissances pour assurer certains cours qui lui sont confiés. Les critères de recrutement des lecteurs semblent reposer sur les compétences linguistiques et culturelles des natifs et laissent de côté les compétences pédagogiques qui s'acquièrent avec une formation, particulièrement si on se destine au métier d'enseignant. Ainsi, la question que l'on se posait au début de l'étude, « comment les enseignants de langue étrangère peuvent-ils choisir les contenus culturels à aborder en classe et d'après quels critères opèreront-ils leurs choix ? » nous semble-t-elle tout à fait opportune.

Toutefois, et afin de pouvoir poursuivre notre étude, nous devons définir ce qu'est la culture et quels sont ces enjeux, afin de pouvoir faire des propositions concernant la vision de la culture que l'on doit mettre en exergue dans les cours de langues étrangères. Pour ce

---

<sup>62</sup> Les pourcentages que nous montrons correspondent aux données recueillies auprès des lecteurs qui ont répondu à notre enquête (11 lecteurs sur un total de 13).

faire, nous aborderons une revue systématique de l'histoire et de l'évolution du concept de *culture* depuis plusieurs champs disciplinaires pour ensuite pouvoir nous pencher sur ce même concept dans la didactique des langues étrangères.

### 1.3. SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE

Dans cette première partie, nous avons exposé, d'une part, le cadre général de notre thèse et, d'autre part, nous avons établi un état des lieux de notre contexte particulier d'étude : l'enseignement de la langue catalane à des adultes.

Ainsi, nous avons rappelé les préconisations du CECRL en insistant sur la nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, nous avons constaté qu'une langue *moderne* comme le catalan, ne comptant pas avec les mêmes ressources matérielles et humaines qu'une langue très répandue comme l'anglais ou l'espagnol, a besoin de nouvelles recherches pour l'aider dans son développement théorique didactique et dans la création de nouveaux matériels pour son enseignement. Malgré la notable apparition, dans les dernières années, de nouveaux outils pédagogiques pour l'enseignement du catalan, la réflexion concernant les supports d'apprentissage de cette langue, et plus particulièrement la composante culturelle, est balbutiante.

De ce fait, nous avons jugé opportun de mener une étude centrée, tout d'abord, sur comment est véhiculée la composante culturelle dans les manuels d'apprentissage de catalan, deuxièmement, quel type de représentation de la culture est médiée par ces manuels et, enfin, si cette représentation correspond aux représentations que les apprenants et les enseignants de catalan langue étrangère ont de la culture catalane.

Tout au long de ce chapitre, nous avons dressé un rapide bilan de la situation sociolinguistique du catalan. Il nous a permis d'apprendre qu'il s'agit d'une langue parlée dans une aire linguistique formée par 13 millions d'habitants distribués dans quatre pays européens et qui montre une bonne vitalité grâce. Cette vitalité s'explique par deux raisons : d'une part, sa transmission intergénérationnelle ininterrompue au long du temps et, d'autre part, le maintien de son enseignement. Nous avons souligné les différentes initiatives de promotion de la langue et de la culture catalanes des années 1960, en pleine dictature franquiste. C'est dans ce contexte que sont apparues les premières reprises des cours de catalan destinés à des adultes catalanophones, bien entendu illégaux et clandestins jusqu'à l'avènement de la démocratie, en 1978, quand l'enseignement du catalan et des autres langues « régionales » a pu être officialisé. Dans le cas de la Catalogne, la langue a été revendiquée comme l'un des éléments fondamentaux du processus de construction nationale pour réussir la cohésion sociale. C'est la raison pour laquelle, dès la réinstauration des institutions démocratiques en Catalogne, son gouvernement autonome a décidé de miser

sur sa normalisation et son enseignement. Ainsi, dès les années 1980, nous avons assisté à la création aussi bien de lois (la Loi de normalisation linguistique de 1983 ; la Loi de politique linguistique en 1998 ou la Loi d'éducation de la Catalogne, en 2009) que d'organismes publics (la Direction générale de politique linguistique, en 1983 ; le Consortium pour la normalisation linguistique, en 1989 ou encore l'*Institut Ramon Llull*, en 2002), afin de protéger et d'encourager l'enseignement et l'usage du catalan. Dans un premier temps, a été instauré un système d'immersion linguistique dans l'éducation publique et, dans un deuxième temps, des cours de catalan pour les adultes ont vu le jour. Ces cours étaient initialement conçus pour les catalanophones qui n'avaient pas été scolarisés dans cette langue mais, très rapidement, ils ont été ouverts aux non-catalanophones.

Bien que les premières méthodologies et outils aient été centrés sur l'apprentissage de la grammaire, suite aux préconisations du Conseil de l'Europe la didactique du catalan s'est rapidement rendu compte qu'il fallait changer la façon de procéder et qu'il fallait s'orienter, plutôt, vers l'usage pratique et effectif de la langue comme outil de communication. De ce fait, et sous la supervision de certains des rédacteurs des préconisations européennes, la Direction générale de la politique linguistique de la Catalogne a ordonné la création d'une version catalane du *Threshold Level*, le document européen qui établissait le degré minimal de maîtrise en langue étrangère, ainsi que d'un matériel multimédia pour l'enseignement du catalan. Ainsi, nous avons assisté à la création respectivement du *Nivell Llindar* (1980) et du *Digui, digui* (1990).

De plus, dans les années 2000, l'enseignement du catalan n'est pas resté dans les limites de son aire linguistique. En effet, pour l'année 2018-2019, l'*Institut Ramon Llull* a comptabilisé un total de 142 centres universitaires dans le monde qui offraient l'apprentissage du catalan, dont 86 étaient financés ou cofinancés par cet organisme public catalan. De nos jours, d'après les dernières données publiques dont nous disposons, le nombre d'inscrits aux cours de langue et de culture catalanes est de 6 140 étudiants, repartis notamment en France (1 547), au Royaume-Uni (678) et en Allemagne (667) et avec une nette prédominance des inscriptions sur les niveaux de langue A1 et A2.

Étant nous-même enseignant de catalan dans le supérieur en France et d'après les données qui viennent d'être soulignées, nous avons considéré indispensable de faire un état des lieux de l'histoire et de la situation de l'enseignement du catalan en France, et plus précisément dans l'éducation supérieure.

Nous avons rappelé que les premiers enseignements du catalan en France remontent à 1951 suite à la création de la Loi Deixonne, la loi qui autorisait l'enseignement des langues régionales de France. De ce fait, par exemple, dans le Département des Pyrénées Orientales il existe aujourd'hui 12 pôles d'enseignement bilingue français/catalan. Toutefois, en ce qui concerne notre cas d'étude précis, l'enseignement du catalan dans l'enseignement supérieur, les premiers cours de catalan remontent soit à l'année 1958 soit au 1966, selon si l'on fait

référence à l'enseignement du catalan en tant que langue régionale ou bien en tant que langue étrangère. En effet, l'enseignement universitaire du catalan relève de deux sections au sein du Conseil National des Universités : de la 14<sup>ème</sup>, *Langues et littératures romanes*, et de la 73<sup>ème</sup>, *Cultures et langues régionales*.

En outre, nous avons aussi rappelé l'offre de formation proposée aujourd'hui dans les 18 centres universitaires français, la grande diversité des cours et des cursus qui peuvent y être suivis ainsi que le corps d'enseignants en charge de cette formation.

La présentation de notre étude aussi bien dans un contexte général qu'historique nous permet à présent de questionner les études scientifiques en lien avec notre sujet, l'enseignement de la culture dans les cours de CLES.

# CADRE THÉORIQUE



Notre étude interroge les éléments culturels à enseigner en cours de langue étrangère et plus particulièrement de CLES à des adultes en milieu universitaire.

Nous allons donc nous attacher à définir le concept de *culture*, en rendant compte des principales bifurcations de sens survenues au cours de l'histoire et les différents concepts que le terme recouvre. Loin d'être uniforme, chaque individu a plutôt sa conception de la culture. Aussi, nous nous tournerons vers les études en perception qui nous permettront de définir les mécanismes de la représentation humaine.

En convoquant l'approche psychocognitive nous développerons les études menées sur les représentations par la *Théorie du prototype*. Tout d'abord, nous présentons les aspects théoriques fondamentaux de cette approche pour considérer ensuite par le biais de quelques exemples en quoi elle peut nous aider à étudier les représentations de la culture.

Dans une troisième partie, nous présentons l'évolution du concept de culture dans la discipline de la Didactique des Langues, tout d'abord en clarifiant le point de vue adopté. Ensuite, nous établissons un aperçu historique et critique des outils d'apprentissage où le concept de *culture* a été mis en exergue. Chemin faisant, nous montrerons comment le concept a pu entrer dans les préoccupations actuelles des didacticiens des langues.

L'ensemble de ces éléments nous permettra de présenter nos hypothèses opérationnelles qui servent à établir notre méthodologie.

Dans chaque partie, nous présentons les auteurs, les études ainsi que les disciplines qui nous semblent les plus pertinents à prendre en considération afin de nous amener à élaborer les hypothèses opérationnelles de notre recherche. Pour ce faire, nous suivrons une approche chronologique qui nous permettra de mentionner tous les détails qui ont fait évoluer le concept de *culture* au long des siècles.





## 2.1. LA CULTURE : DÉFINITION, ENJEUX ET REPRÉSENTATIONS

### 2.1.1. DÉFINITION ET ENJEUX

Le concept de *culture* n'est pas resté figé au long de l'histoire mais il a connu un lent processus de transformation. En effet, on assiste à un cheminement pour arriver, aujourd'hui, à une délimitation floue du concept car la vaste bibliographie existante, dans plusieurs domaines, sur le sujet, n'est pas toujours concordante. Et c'est sûrement ce fait qui a toujours éveillé l'intérêt dans plusieurs disciplines, notamment sociales, pour aborder le sujet.

Cet intérêt et cette réflexion des sciences sociales autour de la notion de *culture* résultent du fait de

penser l'unité de l'humanité dans la diversité autrement qu'en termes biologiques. Elle semble fournir la réponse la plus satisfaisante à la question de la différence entre les peuples, la réponse « raciale » apparaissant de plus en plus discréditée au fur et à mesure des avancées de la génétique des populations humaines. (Cuche, 2010, p. 5)

De nos jours, il est largement admis que le terme *culture* renvoie aux modes de vie et de pensée d'une communauté, d'un peuple ou d'une société donnés. Il est cependant important de ne pas oublier que toute science ou discipline, ainsi que ses théories et ses argumentations, sont ancrées à un contexte et à une époque particulière qui, à leur tour, ont une forte incidence sur les personnes dans une zone géographique plus ou moins grande. C'est pour cela que, comme le propose l'anthropologue et sociologue français Denys Cuche :

l'examen du concept scientifique de culture implique l'étude de son évolution historique, elle-même directement liée à la genèse sociale de l'idée moderne de culture. Cette genèse sociale révèle que, derrière les désaccords sémantiques sur la juste définition à donner au mot, se dissimulent des désaccords sociaux et nationaux. Les luttes de définition sont en réalité des luttes sociales, le sens à donner aux mots relevant d'enjeux sociaux fondamentaux. (Cuche, 2010, p. 7)

### 2.1.1.1. L'évolution sémantique du terme culture

Selon le *Dictionnaire de l'Académie française* (9<sup>e</sup> édition, 1992), le mot *culture* apparaît vers le XII<sup>ème</sup> siècle sous le terme *colture*. Il désigne alors une « terre cultivée ». Cette signification restera figée jusqu'au XVII<sup>ème</sup> siècle, où une nouvelle acception apparaît : « formation de l'esprit par l'éducation ».

Ainsi, au niveau sémantique, nous constatons la création d'un nouveau sens. Désormais, le signifié « culture » renvoie à deux référents distincts : un (*colture*) désignant une activité concrète agricole, l'autre le résultat (*formation de l'esprit*) d'une activité aux contours flous qu'est l'éducation (Saussure, 1972).

Comme la plupart des néologismes issus d'un terme latin on observe la création d'un nouveau sens par glissement du concret vers l'abstrait. Ce glissement résulte d'un emploi métaphorique. En l'occurrence, l'individu est assimilé à la terre qui est retournée, creusée, ensemencée, soignée. Il est intéressant de noter que s'il est aisé de désigner implicitement la ou les personnes qui assurent la culture de la terre, il est beaucoup plus délicat de mettre au compte d'un ou plusieurs individus spécifiques l'œuvre de l'éducation. De même, la métaphore qui fait correspondre à un résultat concret de culture de la terre, la formation de l'esprit renvoie à la discrétion d'interprétation aussi bien de ceux qui utilisent le terme que de ceux qui le réceptionnent.

Dans cette nouvelle acception, on voit poindre des forces antagonistes qui resteront toujours présentes au cours de l'évolution du concept. En effet, d'un côté, le terme sera tiraillé entre la référence à l'individu et la relation à la communauté. D'un autre côté, on se demandera si la culture est d'origine naturelle, inhérente et intrinsèque à l'être humain ou bien si elle est un produit artificiel, fruit d'un travail et donc délibérée et consciemment mis en avant.

Un exemple de cette dualité que l'on vient de souligner s'exprime à travers les mots de la linguiste Claire Kramsch :

une façon de penser la culture est de la contraster avec la nature. La nature fait référence à ce qui naît de façon organique (*nascere*) ; la culture fait référence à ce qui a été cultivé et soigné (du latin « *colere* » : *cultiver*).<sup>63</sup> (Kramsch, 1998, p. 4)

Le débat entre les forces antagonistes qui configurent le concept de *culture* est-il présent dès l'origine du néologisme. À l'époque des Lumières (seconde moitié du XVII<sup>ème</sup> – début du XVIII<sup>ème</sup> siècle), le mot *culture* renvoyait à la condition nécessaire pour l'autoréalisation de l'individu, plus tard, pendant la période du romantisme (fin XVIII<sup>ème</sup> et début du XIX<sup>ème</sup> siècle), la culture sera l'expression de l'esprit du peuple. En effet, pour les Lumières, l'opposition conceptuelle entre « nature » et « culture » est fondamentale. Pour

---

<sup>63</sup> « One way of thinking about culture is to contrast it with nature. Nature refers to what is born and grows organically (*nascere*); culture refers to what has been grown and groomed (from the Latin “*colere*”: to cultivate) ».

eux, la culture est un trait instinctif de l'homme, « la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité, considérée comme une totalité, au cours de son histoire » (Cuche, 2010, p. 11). En revanche, pour le romantisme, la culture n'est qu'une conséquence directe du génie créatif et irrationnel du peuple, un génie qui n'est pas dicté par la raison.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle l'acception du mot s'oriente à nouveau dans deux voies. L'une renvoie au perfectionnement de la personne et l'autre à l'ensemble des conduites et des comportements survenus à l'intérieur d'une communauté particulière et transmis dans la communauté par le biais de l'enseignement.

Ces significations, reflètent les préoccupations de la société européenne de l'époque. Elles seront confirmées dès l'entrée dans le XX<sup>ème</sup> siècle par des auteurs comme l'anthropologue britannique Edwar B. Tylor. Toutefois, il semblerait que l'anthropologue français Lévi-Strauss soit le premier à avoir systématisé la notion scientifique de culture en France (Meyran & Rasplus, 2014, p. 47).

Mais, pourquoi nous intéresserons-nous à la *culture* en cours de langues étrangères ? Quel rapport établissons-nous entre le concept de *langue* et celui de *culture* ?

Depuis son origine (XII<sup>ème</sup> siècle) mais de manière plus explicite à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, le concept de *culture* est convoqué dans le domaine de l'enseignement. Il est explicitement interpellé dans l'enseignement des langues étrangères par les didacticiens du XX<sup>ème</sup> siècle comme nous le verrons plus loin.

### **2.1.1.2. Rapport entre la langue et la culture**

La mise en relation entre *langue* et *culture* se fait par le biais de l'identité. Concept issu de la racine latine *idem*, c'est-à-dire « le même », « l'identique », ce terme se réfère tout d'abord à l'unité, à ce qui nous sert de fondement.

Selon le sociologue français Pierre Bourdieu (1982, p. 141), l'identité est « cet être perçu qui existe fondamentalement par la reconnaissance des autres ». Cette définition nous projette vers l'idée que l'identité est définie ou encadrée, par les autres et, donc, qu'il ne s'agirait pas d'une construction individuelle mais sociale.

Par ailleurs, d'après une autre sociologue française, Marie-Carmen Garcia :

l'identité peut se définir d'une façon très large comme ce qui distingue et ce qui rapproche. Elle différencie un être ou un groupe d'un autre être ou d'un autre groupe et elle rassemble des individus présentant des caractères communs. En effet, l'unicité qu'implique la notion d'identité ne peut se concevoir sans l'altérité [...]. L'identité collective se construit alors au sein d'un processus socio-historique en ce sens que l'objectivation des différences se rapporte aux luttes symboliques et aux enjeux de pouvoirs qui font qu'à un moment donné on reconnaît là un groupe spécifique. (Garcia, 1998, p. 29)

Il semblerait, par conséquent, que cette identité collective soit une construction sociale qui n'a pas la même signification chez tous les individus d'un même groupe. Dire « je

suis catalan » ou « je suis slovaque » n'a pas le même sens quand c'est moi qui le dis que si c'est mon père, ma mère ou encore un de mes compatriotes, car :

cette affirmation s'inscrit dans un ensemble de relations dans lesquelles les individus se définissent par rapport à d'autres individus qu'ils reconnaissent comme semblables ou différents (...). [Cependant, cette identité collective] implique la reconnaissance d'un certain nombre de caractéristiques propres au groupe concerné. (Garcia, 1998, p. 30)

Nous pensons que parmi ces caractéristiques propres et communes au groupe concerné, se trouve la langue. Comme on le sait, les individus communiquent en utilisant une langue. Il est de fait commun, que tout groupe social, toute communauté, possède sa propre langue voire la crée (cas de sociolectes créés par des groupes sociaux comme les jargons professionnels ou encore le verlan développé par les jeunes français dans les années 1970). En d'autres termes :

il est largement admis qu'il existe un lien naturel entre la langue parlée par les membres d'un groupe social et l'identité de ce groupe. Par leur accent, leur vocabulaire, leurs schémas de discours, les locuteurs s'identifient et sont identifiés comme membres de telle ou telle communauté de parole et de discours.<sup>64</sup> (Kramersch, 1998, p. 65)

Cette idée était déjà présente chez Ferdinand de Saussure (1857-1913) qui affirmait que la langue était un fait social à la suite du sociologue français Émile Durkheim (1858-1917). La définissant indépendamment de chacun des individus dont elle détermine le comportement en société, Saussure a soutenu que la langue était indépendante de l'action de l'individu et de ses actes et que, au contraire, elle s'impose à lui dans la société, dans la « masse parlante » de tous ceux qui parlent la même langue que lui.

Mais c'est en opposition aux thèses formulées par Saussure dans son *Cours de linguistique Générale* que nous assistons à la naissance de la sociolinguistique. Cette nouvelle discipline des sciences humaines naît, en France, de la main du linguiste Antoine Meillet (1866-1936). Selon Meillet « en séparant le changement linguistique des conditions extérieures dont il dépend, Ferdinand de Saussure le prive de réalité ; il le réduit à une abstraction qui est nécessairement inexplicable » (Meillet, 2008, p. 35-36). Toutefois, la sociolinguistique se développe dans les années 1960, notamment aux États-Unis, grâce aux contributions de Dell Hymes, Joshua Fishman, John J. Gumperz ou William Labov, notamment. Tous ces scientifiques partagent l'idée que les rapports sociaux entre les individus sont la pièce maîtresse des enjeux concernant la langue et le langage. En autres termes, la sociolinguistique naît en opposition à la linguistique structuraliste de Saussure, qui ne décrit pas les faits linguistiques par le comportement social comme instrument d'analyse mais par les autres faits langagiers.

<sup>64</sup> « (...) it is widely believed that there is a natural connection between the language spoken by members of a social group and that group's identity. By their accent, their vocabulary, their discourse patterns, speakers identify themselves and are identified as members of this or that speech and discourse community ».

Parmi les branches qu'intègre cette discipline nous trouvons, par exemple, la sociologie du langage, la sociolinguistique de l'interaction ou encore la sociolinguistique variationniste.

D'un côté, la sociologie du langage est la branche de la sociolinguistique qui étudie les relations entre la langue et la société d'un point de vue macrosocial, c'est-à-dire, qui étudie autant l'usage linguistique de la langue que l'organisation sociale dans laquelle il se produit. Parmi ces représentants les plus célèbres notons Joshua Fishman (1926-2015) qui a mis en place de nombreuses études comparatives des différentes communautés multilingues du monde afin de mettre en évidence la stratification sociale de variétés linguistiques en contact, leurs fonctions sociales ainsi que leurs normes d'usage. En effet, par exemple, nous devons à cet auteur les concepts de *diglossie* et de *bilinguisme*.

D'un autre côté, nous trouvons une branche de la sociolinguistique qui aborde, d'un point de vue microsocial ces mêmes relations : la sociolinguistique de l'interaction. En suivant Sapir, qui — comme nous le verrons plus tard — concevait le langage comme une pratique sociale et culturelle, la sociolinguistique de l'interaction cherche à comprendre comment fonctionne l'organisation sociale d'une communauté par le biais de l'étude de la situation et de la fonction communicative de la parole (ce qu'on dit, comment c'est dit, quand c'est dit, etc.). Les plus hauts représentants de cette branche de la sociolinguistique seront les linguistes ethnographiques John Gumperz et Dell Hymes. Pour Gumperz (2008, p. 536), par exemple :

l'ethnographie de la communication a permis de comprendre que la culture est essentiellement un phénomène de communication constitué par la parole. Ainsi, les anthropologues peuvent étudier le fonctionnement de la culture en observant ou en participant à un éventail d'activités linguistiques distinctes du point de vue culturel.<sup>65</sup>

En troisième lieu, nous aimerions aussi souligner la sociolinguistique variationniste et les contributions du linguiste William Labov, considéré comme le père de la sociolinguistique quantitative, la sociolinguistique moderne. L'objectif de la branche variationniste de la sociolinguistique est de montrer de façon empirique la variabilité des langues et le pourquoi de leurs changements. La prééminence de Labov dans ce domaine est la conséquence directe de sa méthode, car il prenait la sociolinguistique même comme méthode pour étudier et décrire scientifiquement la langue par le biais de l'observation et de l'analyse de la façon de parler des différentes communautés, dans leur contexte particulier. En d'autres termes, Labov étudie les phénomènes linguistiques dans leur contexte social. Parmi ces thèses les plus répandues se trouve celle qui établit que la langue n'est pas aléatoire, statique ni homogène mais qu'elle est structurée et conditionnée socialement ; thèse que nous partageons aussi.

---

<sup>65</sup> « The ethnography of communication provided the insight that culture is essentially a communicative phenomenon, constituted through talk. Thus anthropologists can study how culture works by observing or participating in a range of culturally distinct speech events ».

Comme l'écrit Lagarde (2008, p. 6) :

La langue n'est pas qu'un simple circuit en boucle émetteur-récepteur. La langue nous renvoie à ce que nous sommes ou ne sommes pas – à notre identité et à l'altérité –, à la collectivité dont nous sommes issus et qui, d'une manière ou d'une autre, nous a façonné, tels que nous sommes, parce que la langue est l'interface de la culture de ce collectif.

En résumé donc, l'identité d'un individu renvoie aux caractéristiques qui le rendent unique, particulier et qui le différencient des autres individus. Toutefois, ces traits identitaires peuvent se trouver dans d'autres individus et donc, créer ce qu'on pourrait appeler une identité collective. Parmi ces particularités on trouve notamment la langue ; comme moyen de communication elle dépasse les individus, elle leur a été imposée même s'ils la manipulent ils ne peuvent pas la changer fondamentalement à l'échelle individuelle.

### ***2.1.1.3. L'évolution de l'association des termes langue, culture et identité***

Dans la ligne théorique que nous venons de rappeler et selon le philosophe allemand Johann Gottfried von Herder (1744-1803), l'un des fondateurs du romantisme allemand, la culture pourrait se définir comme un héritage des générations passées, centré sur la langue et produit de l'esprit de la nation. En effet, pour Herder, très influencé par le nationalisme de l'époque, ce qui rassemblait les peuples, les groupes, les sociétés et donc l'identité collective, était le génie du peuple, le *Volksgeist*, l'âme du peuple. Cette manière d'être unique et irremplaçable aurait certains traits inhérents, certaines « caractéristiques propres au groupe concerné » comme nous disait Garcia (1998), parmi lesquelles se trouve la langue. Néanmoins, Denys Cuche constate que le sens romantique du terme *culture* apparaît associé à « un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales qui constituent le patrimoine d'une nation, considéré comme acquis une fois pour toutes, et qui fondent son unité. [...] » (Cuche, 2010, p. 15-16).

Toutefois, l'idée postulée par Herder évoluera dans le même siècle sous la plume du linguiste et philosophe prussien Friedrich Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Grâce à ses études, la notion scientifique du mot *culture* commencera à prendre forme dans un sens plus relativiste et donc, lié au contexte, même s'il nous semble que ce n'est qu'un prolongement de la notion romantique herderienne sur le caractère dissociable du langage et de la culture. D'après Humboldt, la culture n'est rien d'autre qu'une vision déterminée du monde, une sorte de *Weltansicht* qui dépend exclusivement du langage, notre unique moyen et médiateur permettant une interprétation particulière d'organiser le monde (Meyran & Rasplus, 2014). Cette idée est résumée dans l'expression de Humboldt : « l'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue » (Humboldt, 1828, p. 157).

Ainsi, autant pour Herder que pour Humboldt, des gens parleraient de manières différentes car ils pensent de façons différentes. En fait, si ces gens pensent différemment c'est parce que leur langue leur offre des manières différentes d'exprimer le monde qui les

entoure. En outre, « la langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées » (Humboldt, 1828, p. 97). Cette pensée a permis la mise en place d'une réflexion sur le lien entre individu, société, langue et culture ; une réflexion qui aboutira à la *Théorie de la relativité linguistique*, dont les représentants sont les célèbres Edward Sapir (1884-1939) et Benjamin Lee Whorf (1897-1941).

En linguistique et en anthropologie, les travaux effectués par ce binôme — l'hypothèse Sapir-Whorf — « fait valoir que la structure du langage que l'on utilise habituellement influence la manière dont on pense et se comporte » (Kramsch, 1998, p. 11).<sup>66</sup> Pour Sapir même (Swiggers, 2008, p. 222) : « nous pouvons penser à la langue en tant que guide symbolique de la culture. Dans un autre sens, la linguistique est également d'une grande aide pour l'étude des phénomènes culturels ».<sup>67</sup>

L'association des termes *identité*, *langue* et *culture* sera à nouveau pensée, au cours du XIX<sup>ème</sup> et du XX<sup>ème</sup> siècles, par les anthropologues britannique et américain d'Edward B. Tylor (1832-1917) et Franz Boas (1858-1942). En 1871, Tylor a été le premier ethnologue à présenter une définition de la culture. « Soucieux de s'en tenir aux faits observables en évitant d'être normatif, cet auteur insiste sur le caractère collectif de la culture, qui serait acquise et présente dans toutes les sociétés humaines, y compris les sociétés dites "primitives" » (Vinsonneau, 2002, p. 21).

De cette manière apparaissait la conception nettement relativiste du terme *culture* :

*Culture* ou *civilisation*, pris dans son sens ethnographique le plus étendu, désigne ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes, et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social. (Tylor, 1871, p. 1)

En effet, pour Tylor :

la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective. Enfin, la culture est acquise et ne relève donc pas de l'hérédité biologique. Cependant, si la culture est acquise, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients. (Cuche, 2010, p. 18)

Néanmoins, il faudra attendre Boas et l'anthropologie américaine pour essayer d'éclairer les liens entre l'individu et sa culture, grâce aux enquêtes menées par observation sur les cultures primitives que nous appellerions aujourd'hui les « populations

---

<sup>66</sup> « (...) makes de claim that the structure of the language one habitually use influences the manner in which one thinks and behaves ».

<sup>67</sup> « (...) we may think of language as the symbolic guide to culture. In another sense too linguistics is of great assistance in the study of cultural phenomena ».

autochtones ».<sup>68</sup> Autant pour Boas que pour la discipline naissante qu'est l'anthropologie, le terme *culture* semblait le plus approprié pour rendre compte de la diversité humaine plutôt que celui de « race ». (Cuche, 2010, p. 21). En effet, dans son ouvrage *The Mind of Primitive Man* (Boas, 1921), il propose un point de vue nouveau, l'égalité des races, et met en lumière que ce sont les contextes et les dynamiques culturelles qui seraient à l'origine des différences entre peuples. Néanmoins, il continue à accorder à la langue une importance majeure.

Toujours centré sur la langue, Boas proposera un modèle de *culture* non plus de base nationale mais communautaire. Selon ce père fondateur de l'anthropologie américaine, la culture n'est plus une vision du monde mais plutôt un processus historique qui établit et guide les idées des individus. La culture oriente la langue qui oriente la pensée. L'objectif final du culturalisme — courant qui considère que toute culture influence considérablement la mentalité des individus — est « (d')élucider la manière dont les individus l'intériorisent — en devenant porteurs de culture — et la réalisent, à travers les conduites qu'ils manifestent » (Vinsonneau, 2002, p. 27).

Comme le notent Meyran et Rasplus (2014, p. 39), selon le culturalisme,

la culture permet d'expliquer complètement les comportements humains, en dehors de toute détermination biologique. L'esprit humain est alors perçu comme une page vierge sur laquelle la culture imprime sa marque.

Ainsi, nous pourrions penser, en quelque sorte, que le relativisme culturel est la méthodologie choisie par Boas afin de rester objectif et neutre face à l'étude des différentes cultures. Ce positionnement lui permet de ne pas tomber dans la création ou l'intégration des *a priori* ou des stéréotypes dans ses recherches.

Mais, quelques années plus tard, au cours des décennies 1950-1960, en France, l'interprétation du mot *culture* verra s'affronter deux thèses opposées. D'un côté, pour le sociologue André Siegfried (1875-1959), la culture sera un « complexe spirituel » ni conscient ni gérable, caractéristique de tout peuple. De l'autre côté, l'anthropologue Claude Lévi-Strauss (1908-2009) postulera une culture plutôt construite par chaque individu et, donc, en constante modification. Pour Lévi-Strauss, « cet ensemble de règles, de croyances et de conduites est ordonné par un ensemble de structures, comme pour la langue, qui lui donnent son équilibre global » (Meyran & Rasplus, 2014, p. 42). Lévi-Strauss définissait ainsi 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

---

<sup>68</sup> L'expression « populations autochtones » s'impose peu à peu depuis son introduction par l'ONU et les travaux en 1982 de la sous-commission de la Commission des droits de l'homme et de la constitution du Groupe de travail sur les populations autochtones. Aussi, nous sommes conscients de l'anachronisme à parler de populations autochtones en nous référant à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle mais nous préférons adopter cette expression qui ne porte pas de jugement sur les populations désignées contrairement à l'adjectif « primitives ».



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 eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. (Lévi-Strauss, 1950)

Ainsi, le terme *culture* apparaît en France seulement après la Seconde Guerre mondiale et sous la plume de Lévi-Strauss, qui pendant son exil à New York a fréquenté Boas. Bien que partant de la conception culturaliste de Boas, Lévi-Strauss nous donne une conception plutôt structuraliste de la culture. L'anthropologue français s'inscrit dans la lignée de von Herder : il a essayé « d'identifier les éléments indispensables à toute forme de vie sociale des humains, afin d'établir des universels culturels qui maintiennent l'apparente différence mais qui marqueraient la rupture avec l'état naturel » (Vinsonneau, 2002, p. 41).

De plus, notons qu'à partir des années 1940-1950, avec l'avènement de la psychologie dans la société, cette discipline s'intéressera aussi au concept de *culture*. Quelques années plus tard, naîtra la psychologie culturelle, une branche de la psychologie qui postule que la culture et l'esprit sont inséparables car ils se construisent mutuellement (Markus & Hamedani, 2007). D'après Jérôme Bruner (1990, p. 5), la « psychologie culturelle s'intéresse donc à la relation entre le fonctionnement cognitif et l'environnement social, institutionnel et historique ». Autrement dit, la psychologie culturelle postule qu'il « ne [faut] pas s'intéresser seulement à la part individuelle de la psyché mais aussi à sa part sociale » (Valsiner & Rosa, 2007 cité par Tourmen, 2011, p. 95). Étant donné que la psychologie culturelle se penche sur l'influence de la culture sur les individus, une influence qui conditionnerait, d'ailleurs, notre façon de penser et de ressentir, elle essaie d'éclairer les raisons pour lesquelles un individu quelconque, dans un contexte spécifique, agit d'une manière particulière. Dans cette perspective, le psychologue hawaïen Daniel Matsumoto définit le concept de *culture* comme :

un système unique de signification et d'information, partagé par un groupe et transmis de génération en génération, qui permet au groupe de répondre aux besoins essentiels à la survie, en coordonnant le comportement social pour mener une existence viable, en transmettant des comportements sociaux réussis, en recherchant le bonheur et le bien-être, et tirer un sens de la vie. <sup>69</sup> (Matsumoto & Juang, 2016, p. 16)

Mais c'est surtout au cours des années 1970 que le concept de *culture* évoluera en passant du stade de modèle de comportement à celui de force du comportement ; un comportement, comme disait le sociologue Pierre Bourdieu, qui une fois intériorisé devient un *habitus*, c'est-à-dire, des schémas cognitifs ou des représentations sociales. Des comportements, des façons de faire, que tout membre d'une même communauté apprend à force de vivre des expériences collectives et partagées et donc, qui caractérisent un groupe

---

<sup>69</sup> « (...) a unique meaning and information system, shared by a group and transmitted across generations, that allows the group to meet basic needs of survival, by coordinating social behavior to achieve a viable existence, to transmit successful social behaviors, to pursue happiness and wellbeing, and to derive meaning from life ».

social en même temps qu'ils servent à se différencier les uns des autres. Selon Bourdieu (1980, p. 88) :

[les habitus sont des] systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre [...].

À ce stade du cadre théorique, nous estimons pertinent d'explicitier aussi notre propre façon de comprendre le concept de *culture*. En ce sens, nous concevons la culture comme un ensemble dynamique de traits, de façons de vivre, de connaissances et de traditions qui caractérisent un peuple ou société donnée, de façon historique, tout en la différenciant des autres, et qui évolue de manière constante pour s'adapter à l'évolution de la société dont elle fait partie.

Cependant, notre définition montre la même flouité que celles que nous avons pu exposer auparavant pour comment elle ne nous apporte des éléments précis qui la rendraient tangible. En effet, il nous semble très difficile voire illusoire de vouloir définir la culture, notamment d'une communauté linguistique, d'autant plus que la communauté linguistique, au-delà du nombre de locuteurs et de la superficie du territoire recensés, offre de nombreuses facettes, comme c'est le cas du catalan. Ainsi, se questionner de façon générale, sur quelle culture enseigner en CLES demande à adopter une méthodologie.

C'est pourquoi, nous proposons de la définir dans un contexte d'enseignement/apprentissage et un public précis.

Des exemples de l'importance de cibler une communauté précise ou un contexte particulier si l'on souhaite appréhender le concept de *culture* en sont, parmi d'autres, les études de Larrue (1972), Hall (1997), Ruiz (2003), Urquijo et Bullen (2009), Guy (2016) ou encore du Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique de la République française (2016). Si nous citons ces travaux c'est surtout parce qu'ils utilisent tous la même démarche méthodologique, chacun d'entre eux dans leurs contextes particuliers, afin d'appréhender la signification du concept de *culture* : l'étude des représentations des populations ciblées.

Ainsi, en nous interrogeant sur les représentations qu'ont d'une part les apprenants et d'autre part les enseignants, il nous sera possible de recueillir des éléments concourant à la définition de culture en enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Comme le mentionne la linguiste grecque Evangelia Moussouri,

le rapport dialectique entre pratique didactique et représentations soulève la question cruciale selon laquelle il s'avère dorénavant impératif de considérer le processus d'enseignement d'une langue également sous l'angle des représentations qui le régissent et le définissent. (...). Toute pratique éducative instaurée dans un contexte institutionnel fonctionne souvent comme facteur de création et de mise en place des représentations. (2010, p. 2)

## 2.1.2. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

### 2.1.2.1. *Les représentations sociales*

Le sujet des représentations jouit d'une importante littérature dans plusieurs disciplines telles que la linguistique, l'anthropologie, la psychologie cognitive ou la psychologie sociale. Bien entendu, cette transdisciplinarité dont on parlait donne lieu à de multiples approches et à des points de vue différents. Notre étude en didactique des langues étrangères est ancrée dans une approche sociolinguistique. Aussi, nous avons opté pour une définition des représentations issues de la psychologie sociale. Parmi les auteurs les plus répandus notons Serge Moscovici (1961; 1981; 1984; 2003), Pascale Molinier (1996; 2008) et Denise Jodelet (1989; 1994).

De nos jours et selon la psychologie sociale, les représentations sociales peuvent être définies comme

une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques. (Jodelet, 1989, p. 36)

Autrement dit, les représentations sociales traduiraient, par exemple par le biais du langage, la façon dont nous voyons, nous pensons et nous structurons le monde et ceci de façon individuelle mais toujours en lien avec notre environnement. Elles seraient donc élaborées à partir de nos expériences, de nos connaissances, de nos valeurs personnelles mais aussi des expériences, des connaissances, des valeurs, du groupe social auquel nous appartenons et que nous avons appris et intériorisé sans peut-être nous en apercevoir. En effet, depuis notre enfance, nous sommes tous exposés à différents contextes sociaux qui vont façonner notre manière de comprendre et voir le monde et donc, qui vont jouer un rôle remarquable dans notre construction individuelle. Or, pour comprendre et appréhender toutes les informations qui nous parviennent au quotidien dans l'interaction avec notre environnement, nous utilisons des mécanismes pour simplifier cette tâche, notamment les représentations. Ainsi, il semblerait que les représentations nous aident à comprendre et à organiser le monde et donc à appréhender et à maîtriser l'environnement (Abric, 1987, Jodelet, 1989) car :

nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. [...] [Les représentations] nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les

interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre. (Jodelet, 2003, p. 47)

Cette construction cognitive « d'une réalité commune à un ensemble social » présuppose que l'individu aurait reconnu et accepté des éléments partagés pour une communauté quelconque qui, d'un côté, identifieraient cette communauté, et, d'un autre côté, l'aideraient à comprendre le monde et y être acteur. Ce constat nous permettrait de faire des liens entre les représentations, l'identité et la culture et d'appréhender les deux dernières par le biais des premières. À ce propos, Serge Moscovici (1925-2014) et Denis Jodelet soulignent que :

toutes les représentations sont à l'interface entre deux réalités : la réalité psychique, avec les connections qu'elle a avec le royaume de l'imagination et des sensations, et la réalité extérieure qui se situe dans une collectivité et est sujette aux règles du groupe.<sup>70</sup> (Moscovici, 1988, p. 220)

En tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liés. (Jodelet, 1994, p. 53)

Ainsi, pour qu'une représentation sociale puisse avoir lieu, il faut que l'individu suive deux processus fondamentaux : l'objectivation et l'ancrage (Moscovici, 1961). Le processus d'objectivation serait le phénomène par lequel l'individu s'approprierait et intégrerait l'objet et il serait constitué de trois phases : une première phase dans laquelle l'individu déconstruirait les informations relatives à l'objet puis il en sélectionnerait les éléments qui lui semblent les plus pertinents ; une deuxième phase dans laquelle les éléments retenus se reconstruiraient sous la forme d'une image ou d'un noyau figuratif et, enfin, une troisième phase où l'on naturaliserait l'objet en transformant les éléments sélectionnés auparavant en des éléments objectifs. De son côté, le processus d'ancrage consisterait à enraciner socialement la représentation et son objet afin que conjointement ils soient retenus tout en étant cohérents avec notre système de pensée pour qu'on puisse s'y référer ensuite.

### ***2.1.2.2. Différentes approches***

Notre choix de définition des représentations dans une perspective sociale nous permet à la fois de considérer le groupe et l'individu. Cependant, pour définir la méthodologie d'investigation, nous devons à nouveau sélectionner une approche.

---

<sup>70</sup> « (...) all representations are at the interface of two realities: psychic reality, in the connection it has with the realm of the imagination and feelings, and external reality which has its place in a collectivity and is subject to group rules ».

Parmi les différentes approches existantes sur l'étude des représentations, nous en soulignons deux succinctement et nous portons un intérêt particulier à une troisième. La première approche serait celle développée par Moscovici reprise par Jodelet et que nous appellerons « anthropologique ». Elle s'intéresse au rôle qu'ont les représentations sur les interactions et sur les pratiques sociales. La deuxième approche, celle de Willem Doise, vise à étudier les origines des représentations et comment elles permettent à un groupe d'organiser le monde en opérant des choix et par la même, se définir. Cette perspective n'est pas non plus celle que nous adoptons. La troisième, d'inspiration structuraliste, analyse la dynamique des représentations et ses caractéristiques sociales. Elle est notamment développée par J. C. Abric (1941-2012) et Pascale Molinier. Elle nous semble tout à fait pertinente pour notre étude.

Dans la *Théorie du noyau central* et du système périphérique énoncée par Abric (Abric, 1976; 1987), toute représentation serait constituée d'un noyau central, un élément fondamental, qui « détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (Abric, 1994, p. 73) et d'un système périphérique qui dépendrait de l'environnement et qui apporterait d'autres éléments significatifs mais non pas fondamentaux. Abric note que tandis que le noyau central serait indépendant du contexte immédiat et qu'il serait plutôt en lien avec le contexte sociologique, historique et idéologique dans lequel la représentation se produit, le système périphérique resterait soumis à toute sorte de variations et de conditions contextuelles. Un exemple clair de la théorie du noyau central et du système périphérique pourrait être la figure du Père Noël : même si cette figure ne fait pas partie de notre culture, nous sommes tous d'accord pour énoncer qu'il s'agit d'un homme habillé en rouge avec une barbe blanche qui offre des cadeaux (noyau central) et qui normalement voyage à travers le ciel sur un traîneau tiré par des rennes (système périphérique). Ainsi, d'un côté, les caractéristiques centrales sont partagées par les différents membres de plusieurs communautés tout âge, genre et classe sociale confondus ; d'un autre côté, d'autres caractéristiques émergent selon la culture, l'histoire, la littérature, etc., de chaque communauté.

Cette approche repose sur la mise en exergue des caractéristiques structurales des représentations sociales : elle fait émerger les traits les plus saillants d'une représentation dans un contexte donné. Ainsi, dans notre recherche des représentations de la *culture* chez les apprenants et les enseignants de CLES, cette approche nous permet d'en appréhender la structure.

En outre, la *Théorie du noyau central* renvoie à deux autres cadres théoriques qui vont nous aider à la mise en place de notre méthodologie d'investigation : la *Théorie du prototype* (Rosch, 1973) et celle de la cognition située (appelée aussi incarnée ou *embodiment*) (Clark, 1997), bien que pour des raisons pratiques liées à notre étude, nous nous pencherons seulement que sur celle de Rosch.

## 2.2. CONTRIBUTION DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

La psychologie cognitive se définit comme la discipline qui étudie les mécanismes de la pensée grâce auxquelles on réalise des tâches comme la perception et la reconnaissance de formes ou le raisonnement et la prise de décision (Lemaire & Didierjean, 2018). Ainsi, aborder les représentations à l'aune de la psychologie cognitive après les avoir définies grâce à la psychologie sociale revient à considérer l'individu et son appréhension du monde dans une société donnée.

Dans la *Théorie du prototype*, Eleanor Rosch (1973; 1975; 1976; 1978; 1975; 1976) met l'accent « sur les facteurs influençant la manière avec laquelle nous ordonnons notre environnement ». Autrement dit, son approche en psychologie cognitive nous aide à considérer les organisations intellectuelles et graduelles que l'individu construit pour comprendre et apprendre son environnement.

Outre les recherches de Rosch (Rosch, 1973, 1975, 1976, 1978; Rosch & Mervis, 1975; Rosch et al., 1976), nous convoquons aussi celles de Dubois (Dubois, 1993; Dubois, Fleury, & Mazet, 1993; Fleury & Dubois, 1988). Inscrites dans une perspective de cognition située — qui défend l'idée que les représentations sont étroitement liées aux expériences vécues par l'individu et comment elles ont des incidences sur ses émotions, sa cognition et son comportement —,<sup>71</sup> les recherches qu'elle a menées rendent compte de comment les individus organisent, en catégories, des objets du monde sensoriel (couleurs, odeurs, sons) en fonction de la tâche qu'il leur est demandée de réaliser.

Ainsi, l'organisation intellectuelle de la catégorisation nous permet-elle de réduire « la complexité de l'environnement social et physique par laquelle des objets différents sont traités comme équivalents » (Semin, 2003, p. 259).

### 2.2.1. LA CATÉGORISATION

D'après le linguiste cognitiviste George Lakoff :

La catégorisation n'est pas une question à prendre à la légère. Il n'y a rien de plus fondamental que la catégorisation de notre pensée, perception, action et parole (...) Sans la capacité de catégoriser, nous ne pourrions pas fonctionner du tout, que ce soit dans le monde physique ou dans nos vies sociales et intellectuelles. Une compréhension de la façon dont nous catégorisons est au cœur de toute compréhension de la façon dont nous pensons

---

<sup>71</sup> Pour plus d'information concernant la théorie de la cognition située, appelée aussi cognition incarnée ou embodiment, consulter les ouvrages de Clark (1997) et de Varela, Thompson et Rosch (1991).

et comment nous fonctionnons, et donc au cœur de la compréhension de ce qui nous rend humains.<sup>72</sup> (Lakoff, 1987, p. 5-6)

La principale hypothèse de Rosch est que « les catégories<sup>73</sup> ne sont pas des entités logiques limitées, gouvernées par des critères définis en termes de traits nécessaires et suffisants » (Serrano, 2012, p. 96). Bien au contraire, dans les catégories, il y aurait un élément prototypique fondamental « par rapport auquel les caractéristiques les plus saillantes des objets sont capturées » (Serrano, 2012, p. 96), c'est-à-dire, le meilleur représentant d'une classe auquel les exemplaires perçus sont comparés. La distance qui sépare le meilleur représentant de l'exemplaire est appelée « typicalité ». Ainsi, si nous reprenons l'exemple le plus connu pour illustrer cette théorie, selon le prototype de l'oiseau (animal doté d'ailes, ayant un bec et des serres, poussant un cri réitéré), le moineau a une plus grande typicalité (est plus proche du prototype) que l'autruche. Mais pour un individu qui vit à la campagne, il est fort probable que la buse ait une plus grande typicalité que le moineau, petit volatile urbain.

Par conséquent, parce que la rencontre est fréquente et que peu de diversités s'offrent au citadin, le moineau peut être très proche du prototype sans toutefois jamais se confondre. Le prototype reste une construction mentale.

Ainsi, selon Rosch (1976, p. 248), traduite par Dubois (1993, p. 19), « le codage de catégories au niveau de base au moyen de prototypes semblerait être la forme de représentation cognitive qui peut fournir la plus grande information sur la catégorie que l'on peut retenir en une seule image concrète ».

La création de catégories serait fondée sur deux principes, à savoir : celui d'économie cognitive et celui du monde perçu (Dubois, 1993, p. 33). Le principe d'économie simplifie la fonction de comparaison et accélère celle-ci ; sa tâche principale serait de fournir le maximum d'éléments ou données fondamentales avec le moins d'effort cognitif possible. Si nous reprenons notre exemple, il est en effet moins coûteux cognitivement de se référer au moineau pour la comparaison que nous aurions à faire à l'apparition d'un nouveau volatile que de se référer trait après trait au prototype. Le deuxième principe est à mettre en relation avec la structure des éléments perçus. En effet, la perception de l'objet dans son ensemble n'est pas la somme des parties. Dit autrement, nous percevons globalement l'objet ; la

---

<sup>72</sup> « Categorization is not a matter to be taken lightly. There is nothing more basic than categorization to our thought, perception, action and speech (...) Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. An understanding of how we categorize is central to any understanding of how we think and how we function, and therefore central to an understanding of what makes us human ».

<sup>73</sup> Notons que par « catégorie », Rosch comprend un ensemble d'objets qui seraient traités comme analogues (Rosch et al., 1976, p. 383).

*Théorie du prototype* s'inscrit dans le prolongement de la *Théorie de la forme* (appelée aussi *Gestalt Théorie*).

Le principe d'économie et celui de la perception du monde sont interdépendants, ils permettent à l'individu d'être efficace dans ses choix pour agir et organiser le monde dans lequel il évolue.

En effet, la catégorisation graduelle débouche sur une organisation non seulement à l'intérieur d'une même catégorie mais aussi entre catégories. Elle offre des passerelles entre objets qui partagent au moins un trait. Et c'est parce que nous avons une perception globale de la structure de l'objet que ce trait peut devenir saillant dans une situation (c'est-à-dire qu'il sera de toute importance) pour nous permettre d'agir comme il se doit. Inversement, un des éléments de la structure peut être perçu au sein de la globalité de l'objet sans être relevé comme trait distinctif car sa saillance n'est pas pertinente à relever. Si nous prenons toujours un exemple dans le domaine de l'ornithologie, lorsque j'admire une aigle en train de voler, j'assiste à un spectacle et ce qui est pertinent pour nous à cet instant est la majesté de son vol. Pourtant, si l'oiseau décide d'atterrir tout près de moi, ce qui devient pertinent à observer parce que j'en ai une connaissance, ce sont ses serres que je sais être dangereuses. Je vais donc entamer un mouvement de recul. Or, si je suis accompagné de mon enfant, il est fort probable qu'il ait tendance à vouloir proposer son bras en guise de perchoir à l'oiseau.

Ainsi, la connaissance de l'animal organisée en catégories, ici « oiseau » et « animal dangereux pour l'homme », me permet d'agir pour ma protection là où un enfant n'aura construit que la catégorie « oiseau » sans en avoir perçu toutes les caractéristiques communes avec la catégorie « animal dangereux pour l'homme ».

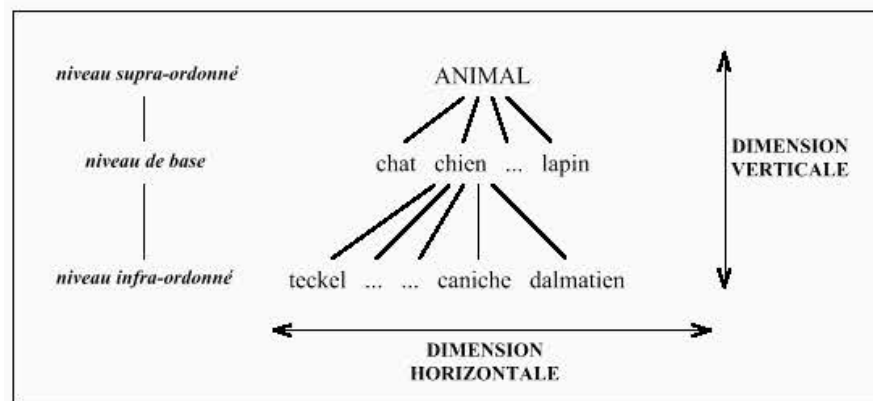
Concernant la perception du monde, Rosch affirme qu'à la différence des ensembles de stimuli avec lesquels on travaille en laboratoires, l'ensemble de stimuli qui configurent le monde ne sont pas « paramétrés sur des valeurs de dimensions bien identifiées, indépendantes et « manipulables » » (Dubois, 1993, p. 32-33). Bien au contraire, « dans le monde », se trouvent des objets naturels bien distincts entre eux qui, en revanche, possèdent « une forte structure corrélationnelle » (Dubois, 1993, p. 32-33). De plus, « les processus perceptifs (cognitifs) humains sont aptes à repérer ces discontinuités, corrélations, similitudes de formes. Ainsi, « le monde représenté » en mémoire humaine (Palmer, 1978) reproduit dans l'organisation catégorielle ces ruptures et discontinuités inter-catégorielles ainsi que les similitudes internes aux catégories » (Dubois, 1993, p. 32-33).

Ainsi, Rosch propose de schématiser l'organisation des catégories sur deux axes, un vertical et un horizontal (voir *Figure 5*). En suivant les exemples proposés par Rosch (1978), la « dimension verticale » concernerait « le niveau d'inclusion de la catégorie — la dimension selon laquelle les termes « colly », « chien », « mammifère », « animal » et « créature vivante » varient », alors que la « dimension horizontale » concernerait « la



segmentation des catégories au même niveau d'inclusion — la dimension sur laquelle le chien, le chat, la voiture, le bus, la chaise et le canapé varient » (Rosch, 1978, p. 5).<sup>74</sup>

**Figure 5.** Représentation de l'organisation taxonomique des concepts en mémoire selon la théorie du prototypique.



Source : Eleanor Rosch (1975).

De plus, Rosch précise que pour la « dimension verticale »,

tous les niveaux possibles de catégorisation ne sont pas également bons ou utiles ; plutôt, le niveau de catégorisation le plus « basique » sera le niveau le plus inclusif (le plus abstrait) auquel les catégories peuvent refléter la structure des attributs perçus dans le monde. (Rosch, 1978, p. 5 cité par Dubois, 1993, p. 34)

De même, pour la « dimension horizontale », l'implication des principes de catégorisation

est que pour accroître la discriminabilité et la flexibilité des catégories, les catégories tendent à être définies en termes de prototypes ou d'exemplaires prototypiques qui contiennent les attributs les plus représentatifs des items à l'intérieur de la catégorie et les moins représentatifs des items extérieurs à la catégorie. (Rosch, 1978, p. 5 cité par Dubois, 1993, p. 34)

Ainsi, le prototype « constitue une connaissance préalable qui interviendra en pilotant les processus « descendants » dans la perception et l'identification de tout nouveau stimulus semblable » (Spanghero-Gaillard, 2008, p. 55) et si on le considère comme une « construction cognitive qui constitue le meilleur représentant de la catégorie à laquelle l'objet perçu va être associé » (Gaillard, 2009, p. 190), « la dénomination de cet objet pourrait résulter de la comparaison entre la représentation produite par les informations

<sup>74</sup> « The vertical dimension concerns the level of inclusiveness of the category - the dimension along which the terms collie, dog, mammal, animal, and living thing vary. The horizontal dimension concerns the segmentation of categories at the same level of inclusiveness - the dimension on which dog, cat, car, bus, chair, and sofa vary ».

entrantes (sensorielles) et la représentation sémantique de l'individu associée aux signifiants disponibles dans son lexique » (Spanghero-Gaillard, 2008, p. 56). De ce fait, tout semble indiquer que si, dans un test de catégorisation, on demande à un sujet de classer certains objets et de nommer la catégorie à laquelle ceux-ci appartiennent, autant la catégorisation préalable que l'ultérieure dénomination seraient faites de manière étroitement liée au prototype mental associé. Si tel était le cas, le nom attribué à la catégorie, découlant de la représentation du prototype, serait le mieux pour représenter le « concept », « thème » ou « représentation » sous-jacent qui se cacherait derrière les objets classifiés.

### 2.2.2. ÉTUDES PRATIQUES SUR LA CATÉGORISATION

Nous pourrions citer beaucoup d'études qui utilisent les cadres théoriques que nous venons d'exposer, comme par exemple celles qui abordent des phénomènes sensoriels tels que le son (Berland, Gaillard, Guidetti, & Barone, 2015; Collett et al., 2016; Gaillard, 2009), la voix (Morange, Fontaine, Vogel, & Dubois, 2005), les odeurs (Rouby, Schaal, Dubois, Gervais, & Holley, 2002), ou bien qui portent sur les environnements routiers (Dubois, 1997; Fleury, 1992; Fleury & Dubois, 1988), des paysages urbains (É. Hatt, 2010; E. Hatt, Vincent, Clarimon, & Deletraz, 2011) ou encore la parole (Magnen, Billières, & Gaillard, 2005). Toutefois, nous en rappellerons ici deux : celle de Fleury (1992), et celle de Gaillard (2009). Si nous nous intéressons à ces deux études, c'est parce qu'elles proposent des objets, un matériel expérimental et une méthodologie inspirants pour notre étude car elles utilisent des photographies et des tests de tri libre et guidé.

L'étude de Fleury (1992), intitulée *Catégorisation de scènes routières et sécurité : de l'analyse des accidents aux représentations typiques*, porte sur des sections de route afin d'améliorer la méthodologie de diagnostic de sécurité routière. À cette fin, l'auteur présente à plusieurs sujets des photographies de sections de routes en leur demandant de les classer « selon les problèmes qu'ils pouvaient s'attendre à rencontrer » et, dans un deuxième temps, « à commenter leurs classifications » (Fleury, 1992, p. 96).

Cette étude nous semble très pertinente pour trois raisons : en premier lieu parce que les objets à classer sont représentés par des photographies ; deuxièmement, parce qu'elle a « volontairement éliminé les méthodes qui sont fondées sur les verbalisations des sujets » (Fleury, 1992, p. 103), même si, en troisième lieu, on leur demandait de commenter leurs classifications. En utilisant des photographies, la recherche convoque des objets réels qui peuvent être rapidement appréhendés grâce aux liens cognitifs entre les images et les représentations pré-figées. De plus, au lieu de confronter les sujets à toute une série de questions par rapport à leurs représentations concernant la sécurité routière, qui pourraient déclencher des réponses « classiques », « attendues » ou « prévisibles », le fait d'avoir recours à une catégorisation guidée (dorénavant TCG) permet d'obtenir des classifications fondées sur des représentations mentales internes individuelles. Une fois recueillies

individuellement, ces informations sont comparées à toutes les personnes interrogées et rendent compte ainsi des représentations collectives, socialement acceptées. Enfin, le fait de faire commenter les classifications aux participants au test permet de mieux comprendre l'organisation de leur pensée.

Pour ce qui est de l'étude de Gaillard (2009), programmeur du logiciel TCL-LabX, « un progiciel spécifiquement développé afin de préparer rapidement et facilement des expérimentations de catégorisation libre et de recueillir les données finales sous une forme susceptible d'être traitée par des logiciels de statistiques » (Gaillard, 2009, p. 195), nous tenons à en souligner un aspect essentiel pour notre étude : la mise en place d'un tri de catégorisation libre (dorénavant TCL).

Le recours au TCL permet à Pascal Gaillard d'éluder « les protocoles expérimentaux qui induisent, dans les consignes ou la construction même de l'ensemble des stimuli, des *a priori* sur les catégories pertinentes ou attendues de l'expérimentateur » (Gaillard, 2009, p. 180). Dans la méthodologie de Gaillard, la consigne est très simple : « trie selon les ressemblances et les dissemblances ». Le recours au langage sollicité ultérieurement quand on demande aux informateurs de nommer ou décrire les catégories effectuées.

Cette façon de procéder est très intéressante car le TCL demande à l'individu l'élaboration d'une construction cognitive et donc de prototype(s) pour ensuite effectuer la catégorisation. En d'autres termes, ayant peu de consigne dans le TCL, les sujets sont obligés de repérer les attributs des objets présentés qui leur semblent les plus remarquables selon leurs propres critères.

Par le biais du TCL et en suivant la méthodologie de Gaillard (2009), en plus de recueillir des catégorisations et donc de pouvoir, par nous-même, interpréter les regroupements obtenus, nous sommes en mesure d'accéder à la représentation globale qui a permis aux informateurs de classer les objets, donc, aux traits prototypiques, car ils seront explicités verbalement *a posteriori*. En outre, la technique suivie par Gaillard (2009) nous permet, si on le souhaite, de classer les informateurs par rapport à leurs réponses.<sup>75</sup> De ce fait, nous pourrons ensuite rendre compte des effets des différentes variables sociologiques des informateurs sur leurs représentations du concept de *culture*.

---

<sup>75</sup> Tous ces calculs se font par le biais de l'approche de Marine Cadoret (2009) FAST (Factorial Approach for Sorting Task data).

## 2.3. LA CULTURE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES

### 2.3.1. CULTURE OU CIVILISATION

Comme pour son interprétation sémantique, la signification et la place du terme *culture* dans la didactique des langues ont connu un parcours très intéressant. Dans ce parcours, nous trouverons étroitement lié au concept de *culture* celui de *civilisation*, terme qui a rencontré un grand succès, notamment en France.

Le concept de *civilisation* est apparu au XVIII<sup>ème</sup> siècle, dans les pays colonialistes de l'Europe occidentale, en opposition au concept de *barbarie* et qui désignait « l'ensemble des caractères propres à la vie intellectuelle, artistique, morale, sociale et matérielle d'un pays ou d'une société » (Larousse, s. d.). Cette dichotomie provient de l'époque où la plupart des pays occidentaux croyaient qu'eux seuls avaient construit des sociétés structurées. Ainsi le concept recouvre et affecte beaucoup plus de domaines de ce que l'on pourrait croire *a priori*. Selon Cuhe (2010, p. 11), le terme *civilisation* :

s'affranchit rapidement chez les philosophes réformistes et signifie pour eux le processus qui arrache l'humanité à l'ignorance et à l'irrationalité. En préconisant cette nouvelle acception de « civilisation », les penseurs bourgeois réformateurs, qui ne sont pas dépourvus d'influence politique, imposent leur conception du gouvernement de la société qui, selon eux, doit s'appuyer sur la raison et les connaissances. [...] La civilisation est donc définie comme un processus d'amélioration des institutions, de la législation, de l'éducation. La civilisation est un mouvement qui est loin d'être achevé, qu'il faut soutenir et qui affecte la société tout entière, en commençant par l'État, qui doit s'affranchir de tout ce qui est encore déraisonnable dans son fonctionnement.

Tandis que la *culture* est « un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales qui constituent le patrimoine d'une nation, considéré comme acquis une fois pour toutes, et qui fondent son unité. [...] » (Cuhe, 2010, p. 15-16), « ces conquêtes de l'esprit ne doivent pas être confondues avec les réalisations techniques, liées au progrès industriel et émanant d'un rationalisme sans âme » (p.15-16) qui caractériseraient le concept de *civilisation*. Par conséquent, « (...) [on oppose] la culture, expression de l'âme profonde d'un peuple, à la civilisation définie désormais par le progrès matériel lié au développement économique et technique » (p. 15-16).

Néanmoins, ce concept évoluera tout comme celui de *culture*, en s'adaptant à chaque époque et à chaque façon de penser et d'interpréter le monde. À titre d'exemple, soulignons quatre acceptions académiques différentes selon la zone géographique et donc la vision du monde qui s'en dégage. En France, actuellement, le terme *civilisation* utilisé dans l'enseignement supérieur renvoie aux modes de vie et aux institutions d'un pays donné ; en Allemagne, on parle des études de *Landeskunde* qui réfèrent, littéralement, aux

connaissances du pays en question ; aux Etats-Unis, on préfère le mot *culture*, et il comprend aussi l'initiation aux coutumes et aux comportements et, en Angleterre, on parle de *background studies*, tout en soulignant les coutumes et la vie quotidienne (Byram, 1992, p. 85).

*Culture, culture cultivée, culture savante, civilisation, compétence communicative* ou encore *compétence socioculturelle*, voilà certaines des autres appellations auxquelles renvoie le concept de *culture* dans la didactique des langues au long de son histoire moderne.

Ainsi, littérature, histoire, beaux-arts, savoir-faire, comportements et manières de vivre ou encore usages ou traditions, seront quelques-uns des termes qui seront associés aux concepts de *culture* et de *civilisation*.

Toutefois, actuellement, dans les études de langue de l'enseignement supérieur en France, le terme *civilisation* fait référence à l'approche transversale des différentes périodes historiques, des mouvements d'idées et de la production culturelle d'un pays,<sup>76</sup> qui peut être appréhendé par l'étude de corpus de documents significatifs. En outre, les connaissances en *civilisation* font partie de l'organisation générale institutionnelle des enseignements de langues.

En revanche, et bien que nous soyons enseignant de catalan langue étrangère (dorénavant CLE) dans le supérieur en France, nous ne garderons pas le concept de *civilisation* pour notre étude puisqu'il ne fait pas partie de l'offre de formation des cours de langue pour des spécialistes d'autres disciplines (généralement connus sous l'appellation LANSAD), formation au sein de laquelle nous exerçons et dans laquelle nous avons centré notre étude. Ainsi, nous retiendrons uniquement le concept de *culture* et son évolution dans la didactique des langues ; quand nous parlerons de *civilisation* cela référera à une communauté constituée en groupe structuré.

### 2.3.2. APERÇU HISTORIQUE

De tout temps, les relations commerciales et les échanges humaines ayant recours au langage verbal se sont fondés sur des apprentissages linguistiques à minima de vocables. Les conquêtes territoriales ont aussi débouché de facto sur des situations d'apprentissage entre individus issus de langues et de cultures différentes.

Ainsi, nous ne développerons pas ici ce que nous appellerions des apprentissages fortuits même si nous ne devons pas les oublier en toile de fond des apprentissages issus de

---

<sup>76</sup> Cette dernière affirmation mériterait une discussion approfondie puisqu'elle pose plein des problèmes ou de questions. Quand dans les cours des langues comme l'anglais ou le français, l'on parle de la production culturelle anglaise ou bien française, se sous-entend des faits émanant de qui ? Est-ce qu'il s'agit d'une production culturelle des communautés anglophones ou francophones ou bien il s'agit des productions culturelles de l'Angleterre ou de la France ?

méthodes constituées, formalisées et décrites dont nous avons aujourd'hui des traces. En effet, nous verrons que c'est à partir de la formalisation de ces apprentissages fortuits que se sont construites beaucoup des méthodologies d'enseignement/apprentissage passés en revue ci-après.

### ***2.3.2.1. Les premiers enseignements de langues étrangères***

D'après Claude Germain, l'enseignement des langues étrangères remonte à la conquête de Sumer par les Akkadiens au III<sup>ème</sup> millénaire avant notre ère, quand « la connaissance du sumérien constitue l'instrument par excellence de promotion sociale, en donnant accès à la religion et à la culture de l'époque » (Germain, 1993, p. 23). Ainsi, en plus d'avoir une très longue ancienneté, notons que l'enseignement des langues étrangères serait lié d'une part à l'intérêt d'aller plus loin dans la découverte d'une civilisation et d'autre part, à la volonté d'accéder à un statut social plus élevé.

Cette idée est présente aussi dans l'Antiquité, quand les Romains des grandes familles apprenaient le grec par le prestige de la civilisation grecque. En outre, parler la langue du peuple dominant explique la raison pour laquelle « la plupart des nations en viennent peu à peu à apprendre la langue latine, qui finit par s'imposer et devenir, dans les premiers siècles de notre ère, la langue internationale de la culture » (Germain, 1993, p. 51).

Petit à petit, au Moyen Âge, le terme *culture* s'associe complètement à la langue, notamment au latin. Avoir une certaine culture présuppose de savoir écrire et parler en latin. En plus, cette culture n'est pas globale ou de libre accès mais locale et restreinte. Elle reste confinée aux monastères et aux moines ou encore à quelques seigneurs et princes. Cependant, la base de l'enseignement de cette culture reste seulement grammaticale.

Avec la démocratisation de la culture et aussi grâce à des inventions comme l'imprimerie, aux alentours des années 1440 par Johannes Gutenberg, l'accès à la culture, et donc, à l'enseignement et à l'apprentissage, devient plus accessible. Néanmoins, la culture reste l'apanage des classes sociales les plus aisées.

Un élément qui fait pencher pour cette thèse se trouve dans *The Schoolmaster*, œuvre posthume de Roger Ascham (1515-1568), précepteur de la noblesse anglaise dans l'Angleterre des Tudor. L'éducation offerte par Ascham soulignait l'apprentissage de la langue et « en particulier le développement d'un « style » langagier propre à la vie de Cour » (Germain, 1993, p. 71).

Ainsi, bien qu'à cette époque la langue prépondérante fût le latin et que le concept de *culture* fût associé à une seule culture, on entrevoit que l'enseignement des langues commence à tisser des liens avec l'étude d'un savoir-faire concret, celui de la culture étudiée.

C'est dans ce sens que Montaigne a insisté pour « prôner l'apprentissage des langues, au moyen d'un contact direct avec des locuteurs natifs de manière à s'initier à la mentalité, aux coutumes et à la culture de ces gens » (Germain, 1993, p. 73).

Cette dernière conception de l'enseignement des langues, plus proche de celle des Akkadiens par rapport à la langue sumérienne, sera sublimée par Jan Amos Komensky, autrement connu sous le nom de Comenius. Ce pédagogue du XVII<sup>ème</sup> siècle est considéré comme l'initiateur de la « didactique des langues » en tant que discipline. Selon Germain (1993, p. 87) :

[Il] fait montre d'un très grand souci pragmatique dans le domaine de l'apprentissage des langues. (...) En ce sens, contrairement à de nombreux auteurs de l'époque, Comenius croit que l'apprentissage d'une langue peut avoir d'autres buts que le contact avec la culture antique. Il peut simplement s'agir d'accéder à la culture quotidienne d'un autre peuple (...).

Dès lors, la question qui ne cessera de s'imposer est comment enseigner cette partie de l'identité, la langue, qui nous permet d'accéder à la culture du peuple qui la parle ?

### ***2.3.2.2. La méthode dite de « grammaire-traduction »***

Pendant le XIX<sup>ème</sup> siècle, outre le recours au contact direct d'un locuteur natif en la personne d'un précepteur, la nouvelle façon d'enseigner les langues sera la méthode grammaire-traduction. Fondée sur le modèle de l'enseignement des langues mortes, cette méthode essaye de « rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible » car « la culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts » (Germain, 1993, p. 103).

L'un des avantages conceptuels de la méthode grammaire-traduction est qu'elle montre explicitement son principal but pédagogique : traduire. En effet, dans un premier temps il s'agissait de traduire des textes de langue étrangère vers la langue maternelle (faire un exercice de version). Dans un second temps, quand l'élève était plus aguerri, il s'agissait de faire le chemin inverse, c'est-à-dire de partir de la langue maternelle pour aller vers la langue cible (exercice de thème). Par ailleurs, cette méthode exposait sans détour quelle vision du terme *culture* était préférée et donc, travaillée.

En effet, les textes qui servaient de supports pour l'exercice de la traduction étaient des extraits d'œuvres littéraires ou des discours politiques. Ces textes étaient conçus comme des textes culturels car ils faisaient généralement partie d'un canon précis répondant à des critères qui permettaient de caractériser une époque concrète et des états de la languécible présentés comme modèles à étudier (particulièrement d'un point de vue syntaxique).

Tous ces textes étaient choisis par des érudits qui établissaient un consensus pour affirmer que tel ou tel texte illustrait une civilisation montrée en exemple. Bien entendu, il s'agissait d'un choix non arbitraire car c'était un choix concret parmi une diversité qui était opérée. De sorte que ces textes présentaient un ensemble homogène, complètement lissé,

alors que dans la réalité historique de grandes diversités coexistaient. Cette méthode est restée dominante en Occident jusque dans les années 1960.

Louis Porcher (1940-2014), sociologue et didacticien français résumait l'idéologie de cette méthode en France comme suit : « La France, c'est la culture ; la culture française, c'est la littérature ; pour accéder à la littérature, il faut connaître la langue française et celle-ci n'est rien d'autre que la langue de la littérature française » (Porcher, 1986, p. 47).

### ***2.3.2.3. La méthode dite « directe »***

À partir du milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle, on note en Europe une demande sociale qui s'accroît concernant de connaissances pratiques en langues vivantes. Cette demande va provoquer la multiplication d'ouvrages didactiques ; leur public potentiel va des adultes autodidactes à celui des écoles (écoles militaires et de commerce notamment). La démarche prioritaire est grammaticale et supposée universelle, les mots enseignés sont rattachés à la grammaire de la langue avec des exercices par famille des mots (morphologie). Ces ouvrages présentent des phrases ou des textes courts mettant en contraste linguistique les éléments à apprendre ; puis viennent des exercices de traduction. La méthode grammaire-traduction est misé à car les exercices proposés ne visent pas seulement l'application de règles de grammaire mais une véritable assimilation des formes linguistiques au moyen de leur réemploi combinatoire notamment à travers la présentation de courts dialogues. De fait, les textes sont créés par les concepteurs de manuels à dessein.

Dans la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, en France, on voit apparaître dans les instructions officielles un changement de paradigme. De la formation de l'esprit entraîné par la méthode de grammaire-traduction, on passe à la pratique fonctionnelle de la langue en insistant sur la méthode orale et la présentation cohérente du lexique : « l'essentiel dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à la parole vivante, qui est à la fois le but et le moyen, et le centre de toute méthode » (extrait de la préface de Bossert & Beck, 1891).

La méthode directe marque les débuts de la didactique des langues vivantes étrangères comme discipline : « une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode » (extrait de l'Instruction officielle du 13 septembre 1890 française cité par Puren, 1988). Les besoins d'outils de communication au service des développements économiques, touristiques, politiques et culturels impulsent ces changements. D'une culture d'élite transmise par des textes savants, on passe à une culture des traditions, des manières de faire au quotidien. Même si l'étude des langues continue à reposer sur l'étude des textes, l'étudiant est sollicité pour prendre la parole et pour s'exprimer sur des sujets en lien avec son quotidien. Apparaissent ainsi des échanges en langue cible comparant des habitudes culturelles fondées sur des objets ou des pratiques concrètes. La prise en compte des centres d'intérêt de celui qui étudie permet de mettre en place une progression allant du concret vers l'abstrait, du



connu (par similitude) vers l'inconnu, du simple au compliqué et du particulier au général. Se fait jour une démarche inductive qui sollicite en permanence l'attention de l'élève. Autre élément novateur, loin d'être abandonnés, les textes littéraires sont présentés à l'étude quand la maîtrise de la langue est jugée suffisamment stable :

la littérature nous apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation " intérieure " qu'il s'agit d'atteindre (...). Les faits littéraires sont pour nos élèves sans grand intérêt. Ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils reçoivent du contact immédiat et personnel des œuvres littéraires, la conscience de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces œuvres. (extrait de l'instruction officielle française de 1907).

Ainsi, avec la méthode directe, on voit apparaître pour la première fois une réflexion explicitant la préoccupation de l'enseignement de la culture et de la civilisation de la langue étrangère. Avec le temps, les enseignants se saisissent de la méthode directe et formalisent des moments dans la classe de langue. Un déroulement du cours se cristallise.

Dans un premier temps une lecture de texte se met en place, suivie de la répétition/lecture phrase par phrase par les élèves (méthode imitative) et viennent ensuite un temps d'explication, une nouvelle lecture puis des commentaires sur les idées exprimées par le texte et proposées par les élèves. La séance suivante débute par la méthode interrogative : à l'oral, l'enseignant questionne les élèves pour arriver à une reconstitution du texte. Aussi, un retour à des procédés empruntés aux méthodologies antérieures apparaît. La classe ne se déroule plus complètement en langue cible et notamment pour des explications linguistiques ou d'idées, la langue maternelle est mobilisée.

La méthodologie dite active se met en place. Le texte écrit très limité en début d'apprentissage, reprend sa place, la méthode imitative est délaissée et l'apprentissage de la grammaire se fait plus raisonnée que mécanique. Cependant, le souci d'introduire graduellement de nouveaux mots et formes grammaticales reste de mise. De plus, il s'agit d'inventer des procédés afin de faire participer les élèves dans la classe. En plus des images, dessins et cartes déjà utilisés, la démocratisation de la photographie, des disques et phonographes fait entrer ces médias dans les classes et attirent l'attention des élèves.

### ***2.3.2.4. Les méthodologies audiovisuelles***

L'expression audiovisuelle vient d'Amérique du nord où, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, les *audiovisual methods* ont connu un grand essor en pédagogie générale.

L'influence des États-Unis d'Amérique est décisive car non seulement elle vient renforcer l'introduction des moyens sonores et visuels mais en plus elle les place au centre du renouvellement méthodologique de la didactique des langues étrangères.

Ainsi, dans les années 1950, deux courants cohabitent en Occident : la méthode audio-orale en Amérique du nord et la méthode structuro-globale audio-visuelle (dorénavant SGAV) en Europe.

La première, mise en place par l'armée, avait pour objectif la communication en interaction orale dans la langue étrangère. Visant la communication interpersonnelle, cette méthode donnant la priorité à l'oral, hiérarchisait les apprentissages et préconisait d'enseigner les structures syntaxiques, le vocabulaire étant emprunté à la langue courante. En effet, à partir des dialogues fabriqués, les apprenants étaient invités à répéter oralement des énoncés et à induire les règles grammaticales sous-jacentes.

La méthode audio-orale promouvait « une analyse comparée de la langue source et de la langue cible mais également une comparaison de la façon de vivre des gens » (Germain, 1993, p. 143) car les militaires formés devaient être préparés à rencontrer les populations.

La démarche de la méthode audio-orale est innovante dans la conception du matériel linguistique fabriqué pour l'étude de la langue. En effet, les dialogues élaborés, composés de deux à trois répliques en début d'apprentissage, s'allongent au fur et à mesure de l'avancée des étudiants et reposent sur des formes d'expression linguistiques de plus en plus complexes toutes empruntées à une langue courante et utilisée au quotidien par les natifs.

De son côté, la méthode SGAV se constitue en France. Visant l'enseignement de la langue aux adultes migrants qui avaient besoin, très rapidement de pouvoir évoluer aisément dans la vie de tous les jours, elle propose l'étude d'une langue quotidienne utilisée dans les échanges de la vie de tous les jours. Pour ce faire, elle donne une claire priorité à l'oral sur l'écrit. De plus, cette méthode intègre la culture dans l'étude de la langue grâce aux différents dialogues, supports essentiels de chaque leçon.

Ces dialogues sont fabriqués et mettent en scène des personnages caractérisés par des postures, des vêtements, des accessoires dans des interactions empruntées aux échanges interpersonnels habituels des natifs dont la langue est apprise. De sorte qu'à partir de chaque dialogue entre les images qui illustrent les répliques et les enregistrements diffusés sans support écrit aux apprenants, les situations de communication enseignées constituent un véritable catalogue culturel de la langue enseignée. Le parti pris de mettre l'apprenant en contact direct avec les habitudes des natifs place au second plan les formes d'expression artistiques émanant de la communauté linguistique étudiée, tout métalangage étant proscrit et les échanges dans la classe devant s'effectuer exclusivement en langue cible.

Les points communs entre ces deux méthodologies (la méthode audio-orale et la SGAV) sont multiples. Les deux s'intéressent autant à la nature qu'à l'apprentissage de la langue. En outre, toutes deux donnent la priorité à l'oral sur les autres habiletés et se fondent sur la répétition des dialogues présentés en situations imagées. De plus, aucun métalangage n'est utilisé par l'enseignant dont le rôle est de mettre en évidence des structures grammaticales induites des dialogues savamment préparés en amont. Enfin, on notera la démarche commune reposant sur l'ajout progressif de structures de plus en plus complexes.

Bien que les éléments culturels explicites soient plutôt absents dans les cours, les scènes imagées qui accompagnaient les dialogues et les situations présentées faisaient office d'apport culturel. Toutes ces scènes et ces images de manuels n'obligeaient pas l'enseignant à avoir tout un discours culturel prévu mais ce qui était montré laissait transparaître une culture, une organisation et une façon concrète de comprendre le monde. Toutes ces images induisaient une vision particulière de la langue et de la culture de la langue cible.

Avec le temps, les méthodes audiovisuelles intègrent des éléments culturels plus marqués sous l'impulsion de deux réflexions. La première concerne l'intérêt de plus en plus grand suscité par les approches qu'elles proposent et donc la diversité des apprenants. Ces derniers ne sont pas tous débutants et le besoin d'accéder à une autre dimension de la langue que celle fonctionnelle se fait ressentir. À l'époque, les apprenants de niveau 2 connaissent les situations de communication de la vie de tous les jours, ils aspirent à se familiariser avec des notions et des connaissances plus abstraites, caractéristiques de la communauté dont ils apprennent la langue.<sup>77</sup> On voit ainsi apparaître dans les manuels de la fin des années 1960 – début 1970 destinés aux apprenants plus avancés des reproductions d'œuvres d'art (tableaux, sculptures), des extraits d'œuvres littéraires parfois lues et enregistrées pour l'écoute. L'autre réflexion est initiée par de nouveaux publics d'apprenants notamment en français langue étrangère (dorénavant FLE). En effet, pris dans l'essor économique des années 1950-1960, les technologies élaborées en France dans les domaines aéronautiques et génie mécanique notamment attirent de nombreux pays qui deviennent partenaires économiques et politiques du pouvoir en place. L'exportation de ces innovations technologiques s'accompagne de formations en langue française car pour utiliser ces nouvelles machines il faut pouvoir échanger avec les ingénieurs français. Toute une myriade de formations *ad hoc* se font jour et marquent un tournant dans l'histoire des méthodologies des langues étrangères avec la prise en compte des besoins des apprenants à qui on va proposer des formations sur mesure.

C'est ainsi que va naître ce que Germain (1993) appelle le courant *linguistique*, et les approches communicatives, au sein desquelles « la communication devient non seulement une action automatique entre émetteur et récepteur, mais aussi un acte de communication » (Assunção, 2007, p. 174).

---

<sup>77</sup> En fait, à l'époque on parlait seulement des niveaux 1 et 2. Le niveau 1 correspondait aux niveaux qui sont aujourd'hui placés, au CECRL, au-dessous du niveau seuil, y compris celui-ci (soit A1, A2 et B1) ; et le niveau 2 commençait à partir du niveau seuil (soit le niveau B2 du CECRL) quand un apprenant avait acquis le niveau 1, il était attendu de lui qu'il soit capable de parler et d'écrire et donc de connaître toute la diversité culturelle des communautés parlant la langue cible.

### 2.3.2.5. *Les approches communicatives*

Avec l'entrée en scène des approches communicatives, dans les années 1970, la didactique des langues subit une grande mutation. Tandis que jusqu'alors, l'enseignement des langues partait d'une programmation des cours complètement structurée et figée qui n'acceptait pas de changements et qui était basée sur les supports des cours, les compétences pédagogiques et les connaissances de l'enseignant, les approches communicatives s'ouvrent aux intérêts et aux besoins des apprenants.

En opposition à la rigidité des premières, où ce qui importait était le niveau linguistique des apprenants qui composaient le groupe, à partir de là, on se centrera sur ce qui intéresse l'apprenant. Ainsi, si l'apprenant veut simplement apprendre à lire, on lui apprend seulement à lire ; s'il veut apprendre seulement à parler, on lui apprend à parler ; s'il veut apprendre et à lire et à parler, on lui apprend les deux. Les objectifs sont posés par le biais d'un recensement des besoins des apprenants. C'est ainsi que la langue deviendra instrumentale, c'est-à-dire, qu'elle ne sera plus « élément d'étude » mais « moyen » pour atteindre un but. Ainsi, « un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant » (Tagliante, 2006, p. 55). Dans cette perspective, selon Boidard (2000, p. 297), « les méthodes communicatives ont introduit la transmission d'un savoir culturel indispensable pour assurer le fonctionnement de la communication. Le but était de permettre à l'apprenant de déchiffrer l'implicite culturel (...) ». C'est ainsi que les didacticiens et les concepteurs de manuels commencent à introduire des éléments présents dans la culture du quotidien de la vie du pays de la langue enseignée. Ainsi, pour tous ceux qui n'avaient pas de besoins concrets, on explique quel est le ou les pays où l'on parle la langue qu'ils étudient et comment est la vie dans ce(s) pays.

Petit à petit, ces éléments vont acquérir de plus en plus d'espace dans les pages des manuels et sur les enseignements sonores puis visuels constituant le matériel pédagogique mis sur le marché. Ces nouveaux supports, nommés *documents authentiques* auront un rôle actif et essentiel pour la suite, comme nous le verrons. Effectivement, les documents authentiques servaient et servent à rendre les contenus à étudier plus vivants. Il s'agissait de reproductions d'affiches de films, de documents sociaux comme un permis de conduire ou encore d'enregistrements d'émissions de radio. Ces derniers étaient toujours proposés dans une version avec un débit de parole ralenti.

L'introduction de documents authentiques était aussi une manière de sortir des seuls supports didactiques prévus pour l'enseignement. De fait, en Europe, à partir des années 1970, on note un renouveau en didactique des langues étrangères qui se fait jour à plusieurs niveaux. Tout d'abord, on individualise l'enseignement en pratiquant une centration sur l'apprenant. En partant des attentes des apprenants, les pédagogues expriment objectifs d'apprentissage en correspondance avec des contenus lexicaux, grammaticaux et

communicationnels. On voit alors se développer, dans les offres de formation par exemple, des ateliers centrés sur la correction phonétique, l'écriture ou encore la presse française.

Dans ces années-là, sous une impulsion introduite dans les années 1960, la France est tournée vers l'international et en même temps qu'elle exporte ses connaissances technologiques, elle propose des formations en français pour les ingénieurs qui travailleront avec les industriels français. Ainsi, toute une démarche en français instrumental se fait jour. Bien que fondée sur les mêmes principes que la concentration sur l'apprenant, elle est au service des commanditaires des formations (par exemple, dans des nombreux pays d'Amérique Latine où le droit pénal français est la référence, on forme en français les agents de police afin qu'ils puissent se référer aux textes en version originale ; dans les industries des transports, notamment aériens, sont formés des agents cadres afin qu'ils puissent échanger avec leurs homologues français). Cette démarche se développera dans des nombreux pays pour l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques.

Il nous semble important de retenir que les approches communicatives vont prôner le recours à plusieurs démarches et c'est ainsi qu'on verra la didactique des langues ouvrir un peu plus la porte aux éléments culturels parfois laissés de côté par le passé ou à tout le moins en les intégrant explicitement à la formation en langue cible.

### ***2.3.2.5.1. Les documents authentiques et l'implicite culturel***

Tel qu'il est formulé, en 1970, sous la plume du linguiste et didacticien Daniel Coste, le *document authentique* est défini comme « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (Galisson & Coste, 1976, p. 59). Comme le dit Porcher (1981, p. 18), « les documents authentiques mettent l'apprenant en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication ».

Avec l'avènement des approches communicatives, on se rend compte que la prédominance de la dimension socioculturelle de la langue — comment la langue se rapporte à une communauté et à sa culture — est, en fait, un élément essentiel pour arriver à acquérir une compétence communicative (Russell, 1999, p. 105). Si l'on voulait atteindre une compétence communicative, c'est-à-dire, « apprendre à communiquer dans la LE [langue étrangère] et donc d'acquérir une compétence de communication » (Bérard, 1991, p. 17), on était obligé d'apprendre la culture, une culture qui devait inclure, peut-être, la *culture quotidienne* et la *culture savante*, ces deux pôles formulés par Galisson à l'époque. D'après Risager (2007) cité par Wang (2017), il s'agit d'une époque du « mariage de la langue et de la culture ».

Entre temps, la toute récente Communauté Européenne, avait adopté rapidement une dimension communicative car elle réunissait parfaitement les différents objectifs d'intégration et de partage promulgués par le Conseil de l'Europe. Aucune des anciennes

méthodologies de l'enseignement des langues ne correspondait aux nécessités éducatives du moment, à savoir des besoins éducatifs liés conceptuellement à une nouvelle Europe élargie qui misait sur un amalgame linguistique des peuples promouvant l'interrelation des citoyens.

Ainsi, fortement influencées par la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication, les approches communicatives invitaient à considérer la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Or, si le principal objectif de la nouvelle approche était d'améliorer la communication chez les apprenants, il s'avérait intéressant d'y introduire l'aspect culturel afin de réussir l'acte communicatif. Comme le souligne Germain (1993, p. 203), « la connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition *nécessaire* mais *non suffisante* pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue ».<sup>78</sup>

Ainsi, le concept de *compétence de communication*, créé en 1966 par l'anthropologue Dell Hymes (1927-2009), rend compte des préoccupations en sciences humaines de l'époque et cette compétence devient essentielle pour la suite de l'évolution de la didactique des langues.

### 2.3.2.5.2. *La compétence de communication et son évolution*

Le concept de *compétence de communication* de Hymes apparaît en contrepoint à l'expression *compétence linguistique* introduite en 1955 par le linguiste nord-américain Noam Chomsky. L'expression de Chomsky désigne une capacité langagière inhérente et universelle à tout être humain. Toutefois, et à la différence de Chomsky, pour qui le terme de *compétence* devait seulement s'associer aux connaissances innées de l'individu, connaissances inhérentes qui concernent les structures grammaticales formelles, pour Hymes, linguiste et sociologue, le concept de *compétence* renvoyait aux connaissances liées à des schémas d'usage ou d'utilisation de la langue en société. Par ailleurs, selon Hymes (1991),

(...) les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. (p. 47)

Ce qui importe dans la pédagogie ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré mais de mieux comprendre comment la langue est utilisée. (p. 196)

Ainsi, d'après Lucía María de Assunção (2007, p. 168) :

une compétence qui se veut communicative implique donc une compétence culturelle, en tant que mode de perception des formes symboliques établies et partagées par la communauté linguistique et culturelle différente de celle à laquelle nous appartenons. La

<sup>78</sup> L'italique est original.

compréhension et l'interprétation de ces formes symboliques nous aident à anticiper des conduites adéquates dans le contexte des interactions sociales. Et cette compétence culturelle présuppose que l'on sache ce qui se cache derrière ce que l'on appelle, parfois confusément, culture. Il s'avère donc nécessaire de préciser le sens que l'on veut lui attribuer.

En outre, pour Florence Windmüller suivant Byram (1992) la *compétence de communication* :

regroupe un ensemble de connaissances implicites exprimées sous la forme d'allusions dans le langage, d'usages sociolinguistiques et socioculturels qui régissent les interactions verbales : le rapport des interlocuteurs, le lieu et le moment de parole, la nature du sujet de conversation/transaction, les comportements inhérents au langage non-verbal (proxémique et kinésique), etc. (Windmüller, 2010, p. 135)

Les travaux de Byram découlent des postulats des linguistiques Michael Canale et Merrill Swain, en 1980, à savoir que « la compétence de communication se compose minimalement d'une compétence grammaticale, d'une compétence sociolinguistique, et de stratégies de communication ou de ce que nous appellerons une compétence stratégique ». <sup>79</sup> Ces compétences évoquées par Canale et Swain seront reprises sous le nom de *compétence communicative*, en 1986, par Jan Van Ek dans son ouvrage *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Pour Van Ek, la communication intègre une *compétence sociolinguistique*, une *compétence stratégique* et une *compétence socioculturelle* ; trois compétences qui s'articulent autour de quatre dimensions indispensables et connectées entre elles (Alonso & Fernández, 2013, p. 192) :<sup>80</sup>

- les connaissances du fonctionnement des groupes et des identités sociales, les leurs et celles des autres ;
- des compétences pour comparer, interpréter et mettre en relation ;
- des compétences pour découvrir et interagir ;
- des attitudes de curiosité, de tolérance et de souplesse face à des situations ambiguës.

Dans la lignée de ces auteurs, Byram, en 1997, proposera le concept de *compétence interculturelle* (dorénavant CI), la capacité à agir de manière appropriée et flexible face aux

---

<sup>79</sup> « (...) Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence ». Le texte original apparaît dans Canale et Swain (1980, p. 27) et la traduction est de Germain (1993, p. 213).

<sup>80</sup> « (...) a) conocimientos de cómo funcionan los grupos y las identidades sociales, tanto las propias como las ajenas; b) habilidades para comparar, interpretar y relacionar; c) habilidades para descubrir e interactuar; y d) actitudes de curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas ».

actions et aux attentes des personnes d'autres cultures,<sup>81</sup> un concept qui conjointement à celui de Hymes façonneront la façon d'enseigner les langues au XXI<sup>ème</sup> siècle.

Ainsi, nous pouvons constater que ce sont plusieurs auteurs qui abordent et développent le concept initial de *compétence de communication* introduit par Hymes. Parmi eux, nous retrouvons Louis Porcher, le sociologue et didacticien français. D'après lui, si l'on veut maîtriser une langue, les objectifs pédagogiques ne peuvent pas se réduire à la maîtrise exclusive des aspects linguistiques, la maîtrise de la compétence culturelle est incontournable. Toutefois, Porcher ne parlera pas de *compétence communicative* mais favorisera d'avantage le concept de *compétence culturelle*.

Ainsi, il définit la *compétence culturelle* comme :

(...) la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation). (Porcher, 1988, p. 92)

Dans tous les cas, les différentes définitions ou visions du concept de *compétence de communication* que nous avons citées répondent aux mêmes préoccupations : le besoin d'étudier les langues et leurs cultures en même temps afin que les apprenants deviennent de vrais communicants.

À nouveau, nous soulignons ces changements fondamentaux en didactiques des langues à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle :

d'une vision formelle de la culture, comprise comme un mélange des données historiques, géographiques, politiques, avec les réussites et les productions des personnages célèbres, combinées avec le plus pittoresque et folklorique des pays en question, et qui avait été dominante jusqu'aux années 1980, vers une vision non formelle de la culture, penchée sur les aspects socioculturels des locuteurs de la langue cible plus conforme avec la façon de comprendre la langue comme un outil des relations sociales d'une communauté.<sup>82</sup> (Areizaga, Gómez, & Ibarra, 2005, p. 28)

---

<sup>81</sup> Alonso (2013, p. 184).

<sup>82</sup> «Por una parte se produjo un cambio de énfasis: desde una visión formal de la cultura, entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión, y que había sido dominante hasta los años 80 hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta más acorde con la forma de entender la lengua como herramienta de las relaciones sociales de una comunidad».



### 2.3.3. LE CONCEPT DE CULTURE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES AUJOURD'HUI

En référence à la didactique du FLE, on constate donc que dans l'interprétation du terme *culture*, nous sommes passés de l'étude des poèmes de Baudelaire, des textes d'auteur considérés comme incontournables par rapport à la culture que l'on enseigne, à des informations telles que les différentes régions qui composent la France, ou encore des phrases typiques québécoises, au contact direct avec des photos de personnes célèbres ou d'événements marquant la vie publique. Des éléments qui témoignent d'une culture vivante, ancrée dans une actualité, sont donnés pour l'étude des discours et des situations de communication qu'ils génèrent.

Les deux pôles de ce changement sont ce que Galisson (1991) nommera *culture quotidienne* et *culture savante*, et dont nous avons déjà parlé. Cette classification sera revisitée, quelques années plus tard, par la didacticienne Eliane Russell (1999). D'après Russell, le concept de *culture* se divise en *le culturel*,<sup>83</sup> cette culture interne, quotidienne, qui sera acquise par l'apprenant grâce à sa propre expérience (des valeurs, des croyances, etc.) et en *le cultivé*,<sup>84</sup> cette culture de prestige, plutôt externe, qui s'acquiert par l'enseignement académique (géographie, histoire, etc.). Selon Russell, pendant longtemps, la didactique des langues s'est seulement occupée de l'enseignement de la *civilisation*, de ce qu'elle appelle *le cultivé*. Néanmoins, dans le cadre des approches communicatives, si l'on cherche à atteindre une *compétence socioculturelle*, l'enseignement de la culture se devrait d'inclure les deux champs : celui du *culturel* et celui du *cultivé* (Russell, 1999, p. 106).

Dans un sens similaire, on trouve la classification de Miquel et Sans (2004), une triple classification des contenus culturels : la *Cultura con mayúsculas* (Culture, avec un C majuscule), la *cultura (a secas)* (la culture simplement), et la *kultura con k* (kulture avec un k). La *Cultura con mayúsculas* correspondrait à la *culture savante* de Galisson (1991), ou au *cultivé* de Russell, un ensemble de données de portée générale qui seront apprises de façon plutôt académique. Des exemples de cette première classification seraient : quel écrivain français est l'auteur de l'œuvre *Les misérables* ? Quel était le surnom du roi Louis XIV ? Quel peintre a créé *Guernica* ? En quelle année commença la Guerre civile espagnole ? Quel architecte a conçu la *Sagrada Família* ? Quel est le nom du premier président de la *Generalitat de Catalunya* dans la dernière période démocratique ? La *cultura (a secas)* ferait référence aux concepts de Galisson et Russell de *culture quotidienne* et *le culturel*, c'est-à-dire à des connaissances acquises par l'expérience et le vécu. Parmi ces connaissances on trouverait le fait qu'en France on a l'habitude de déjeuner entre 12h et 13h30 ; pour l'Espagne, par exemple, s'agirait du fait de savoir que le tutoiement s'impose au vouvoiement ou encore, pour les Catalans, qu'ils ont l'habitude de créer des tours humaines dans presque toutes les

<sup>83</sup> Le terme original est «*lo cultural*».

<sup>84</sup> Le terme original est «*lo cultivado*».

fêtes de ville, village ou quartier. La *kultura con k* serait plutôt la capacité à utiliser plusieurs éléments de la culture populaire dans des circonstances très précises. Dans ce sens, la *kultura con k* serait l'ensemble des connaissances et traits tirés de la *Cultura con mayúsculas* et de la *cultura (a secas)* qui permettent d'agir correctement dans toutes sortes de situations et de contextes sociaux et, donc, de pouvoir devenir un véritable acteur de la vie quotidienne. Des exemples de ceci seraient, en France, comprendre ce qui est dit en *verlan* ; pour l'Espagne, savoir reproduire l'accent stéréotypé des classes aisées.

Cependant, d'après Lourdes Miquel et Neus Sans, la didactique des langues doit se pencher sur l'enseignement de la *cultura (a secas)* puisque :

[elle] comprend tout ce qui est partagé par tous les citoyens d'une culture. Ce serait comme un standard culturel, la connaissance opérationnelle que *tous les natifs* possèdent pour s'orienter dans des situations concrètes, être des acteurs affectifs dans toutes les situations de communication possibles et participer correctement aux pratiques culturelles du quotidien. [...] La *cultura a secas* recouvre tout ce qui est convenu, le non-dit, ce que tous les individus, attachés à une langue et à une culture, partagent et donnent pour sous-entendu. [...] C'est seulement grâce à ces connaissances que les membres d'une culture peuvent accéder (devenir des acteurs et des récepteurs efficaces) à ce qu'on a appelé « dialectes culturels », la *kulture avec un k* et la *Cultura avec un C majuscule* (pas toujours partagées par tous les individus).<sup>85</sup> (Miquel & Sans, 2004, p. 329)

Ainsi donc, et comme le note Kramsch (1998, p. 14), nous serions face à deux idées essentielles : la première est que « de nos jours, on reconnaît que la langue, en tant que code, reflète les préoccupations culturelles et limite la façon de penser des gens » ;<sup>86</sup> et la deuxième est que « on reconnaît à quel point le contexte est important pour compléter le sens encodé par la langue ».<sup>87</sup>

À ce point, notons que la plupart des méthodes, des méthodologies ainsi que des auteurs que nous avons présentés penchent toujours soit pour une vision de la culture, disons, encyclopédique, soit pour une vision plutôt en lien avec la vie quotidienne. Toutefois, et comme nous avons pu le montrer, le concept de *culture* présenterait plusieurs aspects et

---

<sup>85</sup> «Comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. [...] La «cultura a secas» abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobrentendido. [...] Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado «dialectos culturales», la «kultura con k» y la « Cultura con mayúsculas » (no siempre compartidos por todos los individuos)». La traduction est notre mais l'italique est originale.

<sup>86</sup> « (...) there is nowadays a recognition that language, as code, reflects de cultural preoccupations and constrains the way people think ».

<sup>87</sup> « (...) we recognize how important context is in complementing the meaning encoded in the language ».

facettes dont nous devons tenir compte, ce qui, d'ailleurs, rend ce concept si difficile de définir.

Ainsi, le choix de prendre seulement en considération l'un des différents volets qui intègrent le concept de *culture* et donc, d'en négliger d'autres, ne nous semble pas très adéquat *a priori*. En effet, ce choix nous semble entraîner plutôt des limites à la tâche d'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle de la langue cible. En effet, il nous apparaît plus pertinent d'opérer des choix des thèmes ou des aspects précis à aborder en cours par rapport à un contexte d'enseignement/apprentissage et en relation avec un public précis tout en tenant compte des interrelations entre les différentes facettes qui configurent ce concept dans l'objectif de les mettre en valeur et de les rendre plus accessibles.

Or, où en sommes-nous, de nos jours, dans l'enseignement des langues ? Quelle est la vision du concept qui a été choisie ?

### ***2.3.3.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)***

Publié en 2001, le CECRL propose une harmonisation des niveaux linguistiques de tout apprenant de langue étrangère en proposant une nomenclature de niveaux allant du A1 au C2. Son objectif est de donner une base commune qui sert à la création d'actions éducatives, de curricula et d'évaluations (incluant diplômes et certifications).<sup>88</sup>

Instrument de planification et d'harmonisation de l'action éducative des langues vivantes dans les pays de l'Union européenne, le CECRL :

(...) décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9)

Néanmoins, et comme il est précisé dans le préambule du CECRL, « ni les catégories ni les exemples ne prétendent à l'exhaustivité » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 5). En outre,

---

<sup>88</sup> Pendant l'élaboration de cette thèse, le Conseil de l'Europe a publié le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), un ajout au CECRL qui ne modifie pas notre sujet d'étude. Toutefois, ce nouveau matériel présente toute une série d'échelles de descripteurs concernant l'interaction, la médiation et les compétences communicatives langagières que mériteraient une étude approfondie dont nous n'avons pas le temps.

il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4)

### ***2.3.3.1.1. Approche retenue***

Un des apports les plus importantes du CECRL à nos yeux, est le fait de concevoir l'apprenant de langues comme un « acteur social ». De ce fait, si l'apprenant veut devenir un acteur social compétent il est invité à avoir recours à l'ensemble de ses capacités, autant personnelles, que linguistiques et culturelles dans des situations de communication précises. C'est pour cela que le CECRL vise plusieurs domaines d'action, des tâches à accomplir ainsi que des compétences à développer, notamment la compétence sociolinguistique. La délimitation de ces domaines nous permet de définir la culture en lien avec des situations dans lesquelles l'individu accomplit des actions.

Ces quatre domaines (Conseil de l'Europe, 2001, p. 41) sont définis de la manière suivante :<sup>89</sup>

- le domaine **personnel**, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis et dans lequel il s'engage également dans des activités proprement individuelles telles que lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier, etc.
- le domaine **public**, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents.
- le domaine **professionnel** dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession.
- le domaine **éducatif** dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement.

Il est important de noter que ces quatre domaines se recoupent en partie. En effet, quand on est amené à parler d'une soirée passée à un concert, cette situation relève aussi bien du domaine personnel que public. De même, en tant qu'enseignant, parler de mon métier renvoie en même temps au domaine professionnel et éducatif. Ainsi, le grand intérêt que nous voyons à considérer ces domaines n'est pas qu'ils renvoient de facto à des situations de communication types mais qu'ils obligent l'enseignant à se poser la question pour dans quels domaines s'inscrivent les apprentissages, ce qui revient à se poser la question de la situation dans laquelle est convoqué l'apprenant.

---

<sup>89</sup> Le gras de la citation est original.

En utilisant la langue, nous nous engageons dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs. Le plus souvent, ces actes de communication tendent à donner une réponse à un besoin ou à une nécessité dans une situation donnée.

D'après le CECRL, l'analyse de ces besoins et de ces nécessités ont donné lieu « à de nombreuses publications relatives aux tâches langagières qu'un apprenant doit accomplir ou doit être en mesure d'accomplir afin de faire face aux exigences des situations qui surgissent dans les différents domaines » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 46).

Par tâche, le CECRL comprend « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (p. 16).

Toutefois, « l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (p. 121). Dans la mesure où une tâche peut être très simple ou bien très complexe, l'acteur devra activer et mettre en place une ou plusieurs compétences générales et spécifiques appropriées afin de pouvoir l'accomplir.

Ainsi, pour que l'apprenant soit considéré comme un acteur social, le CECRL invite à une pédagogie :

de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

En outre, un autre apport essentiel du CECRL, mais qui ne semble pas avoir été retenu par la communauté enseignante jusqu'à l'apparition du *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), est le remplacement du modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire et écrire) par quatre activités langagières communicatives, à savoir : la réception, la production, l'interaction et la médiation.<sup>90</sup>

Bien que dans notre étude nous ne nous centrons pas sur ces aspects, nous aimerions souligner l'importance donnée au concept de *médiation*, un concept qui avait pourtant interpellé la communauté des didacticiens. Notons ainsi, notamment, Aden (2012, 2013), Byram (2011), North et Piccardo (2016), Piccardo (2012), ou encore la Journée d'études intitulée « La médiation linguistique selon le Cadre européen commun de référence pour

---

<sup>90</sup> Tandis qu'en 2001, le CECRL parle de « quatre activités langagières communicatives », son nouveau volume, publié en 2018, précise qu'il s'agirait des quatre « modes de communication ».

les langues : un défi pour la didactique des langues vivantes, en France et en Europe » qui s'est tenue à l'Université de Paris-Est Créteil, le 30 mars 2011.

Étant donné que la langue ne sert pas seulement à communiquer un message mais aussi à exprimer la pensée ou à « susciter la compréhension et la communication » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34), « l'importance donnée au médiateur en tant qu'intermédiaire entre les interlocuteurs souligne la conception sociale du CECRL ». (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34). Ainsi, le concept de *médiation* est considéré décisif dans l'objectif que les étudiants de langues étrangères deviennent des « acteurs sociaux » interculturels, donc, des citoyens capables de faire de la médiation entre d'autres personnes de différentes langues et cultures. En effet, « participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent (...) le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord un accès direct » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Dans cette perspective d'accomplir une tâche, quelle qu'elle soit, il est indispensable de s'appuyer sur plusieurs compétences et stratégies, notamment ce que le CECRL appelle des compétences générales (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre) et les compétences langagières communicatives (des connaissances linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). C'est dans la définition de ces savoirs et ces compétences à développer afin de résoudre les différentes tâches à accomplir que nous retrouvons le concept de *culture*. C'est pour cela que nous y accordons une attention particulière. Les préconisations du Conseil de l'Europe s'inspirent des travaux de Dell Hymes qui en 1966 avait déjà soutenu l'idée que, pour communiquer correctement, tout individu devait être en possession d'une *compétence communicative* (désignée par *compétence interculturelle*, par Byram) sans laquelle l'apprenant ne serait pas en mesure d'interagir avec les membres de la communauté linguistique de la langue cible.

### ***2.3.3.1.2. Les compétences générales et les compétences langagières communicatives***

La première information concernant les compétences des apprenants apparaît au début du deuxième chapitre du CECRL, à propos de l'approche retenue :

l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par les gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variées et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur des **domaines** particuliers, en mobilisant les

**stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l’accomplissement des **tâches** à effectuer.<sup>91</sup>  
(Conseil de l’Europe, 2001, p. 15)

Telles qu’elles sont esquissées dans ce chapitre et telles qu’elles sont développées tout au long du cinquième chapitre du CECRL, les compétences qu’un apprenant doit avoir acquises et qu’il doit mettre en place lors d’une situation de communication peuvent se diviser en deux groupes : les compétences générales et les compétences communicatives langagières.

Par compétences générales, le CECRL renvoie à quatre grands ensembles : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. A leur tour, chacun de ces ensembles inclut plusieurs traits que nous allons détailler où apparaissent des éléments relevant de la dimension culturelle.

Pour les concepteurs du CECRL, « le savoir » correspond à « des connaissances résultant de l’expérience sociale (savoirs empiriques) ou d’un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 16). Il est constitué par *la culture du monde* (la connaissance du monde), *le savoir socioculturel*<sup>92</sup> (des traits distinctifs caractéristiques d’une société européenne— nous les détaillerons plus loin —) et *la prise de conscience interculturelle* (« la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre “ le monde d’où l’on vient ” et “ le monde de la communauté cible ” ») (Conseil de l’Europe, 2001, p. 83).

« Le savoir-faire » relève « de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (p. 16) et il est constitué *des aptitudes pratiques et savoir-faire* (aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, aptitudes techniques et professionnelles et les aptitudes propres aux loisirs) et *des aptitudes et savoir-faire interculturels* (« la capacité d’établir une relation entre la culture d’origine et la culture étrangère; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d’utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d’une autre culture; la capacité de jouer le rôle d’intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ») (p. 84).

« Le savoir- être » renvoie à « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d’attitudes, qui touchent, par exemple, à l’image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l’interaction sociale » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 17) et intègre *les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité*.

<sup>91</sup> Le gras est original.

<sup>92</sup> Nous souhaitons souligner ce concept pour son rôle prééminent dans notre sujet d’étude.

« Le savoir-apprendre » mobilise « tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (p. 17), il inclut *la conscience de la langue et la communication, la conscience et aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques.*

Les compétences langagières communicatives sont à leur tour subdivisées en trois ensembles : la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Même si les trois s'inscrivent directement dans la dimension culturelle de la langue étudiée, c'est la composante sociolinguistique que nous commenterons. En effet, dans la composante linguistique, la compétence syntactico-sémantique dans une langue donnée repose en grande partie sur des choix de formes d'expression linguistique guidés par une connaissance socioculturelle de la situation de communication : je choisis tel mot et telle structure grammaticale pour signifier des intentions bien précises notamment le fait que j'ai compris la situation de communication dans laquelle je suis convoqué. De même, la composante pragmatique qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle de la langue permet à l'individu de suivre des schémas d'action socioculturellement partagés par la communauté de la langue cible et donc d'interagir efficacement avec un natif. Ainsi, en opérant un détachement de la composante sociolinguistique, les concepteurs du CECRL mettent en exergue les normes sociales qui régissent les échanges en s'exprimant à travers *les marqueurs des relations sociales* (exemple, le vouvoiement de politesse en français), *les règles de politesse, les expressions de sagesse populaire* (très utilisées dans l'oral quotidien du catalan), *les différences de registre* ainsi que *le dialecte et l'accent.*

En quelque sorte, tous ces savoirs et toutes ces compétences — qui ne sont pas propres à la langue — intègrent ou véhiculent des éléments culturels. Cependant, si l'on regarde encore de plus près, par exemple, la première des composantes liées au « savoir », le CECRL désigne la « connaissance du monde » ; cette expression nous laisse un peu perplexe. Est-ce que, par exemple, quand on apprend le catalan ou le français, cette connaissance nous renvoie à la liste des écrivains les plus célèbres ou représentatifs de la catalanophonie (Pradilla, 2015) ou de la francophonie, comme le préconisaient les approches traditionnelles ? Quand on est enseignant, que doit-on faire de cette information ?

En effet, selon le CECRL, la connaissance du monde englobe la connaissance :

- des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines (...). La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques.



- des classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), de leurs propriétés et des relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.) telles qu'elles sont exposées, par exemple dans *Threshold Level* 1990, Chapitre 6. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82)

Si on suit ces préconisations, l'enseignant de catalan doit envisager d'aborder dans ses cours les informations qui se rapportent à l'environnement géopolitique des Pays Catalans et on comprend alors devant quelle difficulté il se retrouve. De même, nous nous interrogeons sur le *savoir socioculturel*. Cette expression renvoie à « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue ». Mais, même si le CECRL dresse une liste des traits le caractérisant (la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels), comment peut-on déterminer ainsi les traits distinctifs caractéristiques d'une société ? Sous quels arguments ou raisonnements ? Et encore une fois, qu'est-ce que le professeur doit faire de cette information ?

Et enfin, notons aussi notre perplexité quant aux compétences langagières communicatives préconisées par le CECRL, notamment quand il désigne explicitement qu'une *compétence sociolinguistique* « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » telles que « (les) marqueurs de relations sociales, (les) règles de politesse, (les) expressions de la sagesse populaire, (les) différences de registre, (le) dialecte et (l')accent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 93). En effet, il est fait ici seulement mention de la dimension formelle de la langue et donc, est éludée la longue tradition de la discipline de la sociolinguistique qui étudie les innombrables relations entre la langue et la société.

Initialement, le CECRL : « (...) décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre (...); il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir (...). La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Toutefois, on s'aperçoit que le CECRL n'est pas très exhaustif concernant ce qu'est la culture ni sur quels aspects culturels il faudrait aborder ni comment il les faudrait les travailler.<sup>93</sup>

Un exemple qui témoigne de ce manque d'exhaustivité concernant la composante culturelle est que les mots *culture*, *compétence culturelle*, *compétence socioculturelle* ou *savoir socioculturel*, apparaissent au total 65 fois dans un texte de 196 pages. Plus précisément, d'un côté, le terme *culture*, en tant que substantif, apparaît 54 fois et, d'un autre côté, employé

---

<sup>93</sup> Parmi les différents auteurs qui ont discuté la vision de la composante culturelle que préconisent les travaux du Conseil de l'Europe avant et après la publication du CECRL, notons Christian Puren (2007, 2011b, 2011a, 2013) et Geneviève Zarate (1993).

comme adjectif, nous le retrouvons 11 fois, dont 1 associée au mot *compétence* et 10 en tant qu'adjectif composé, soit lié aux termes *compétence socio-* (4) soit aux mots *savoir socio-* (6).

Il semble donc paradoxal, que compte tenu l'objectif premier du CECRL est que l'apprenant devienne un « acteur social », les notions de *culture*, *compétence culturelle*, *compétence socioculturelle* ou *savoir socioculturel*, n'occupent pas une place prépondérante. Un exemple clair qui témoigne de ce qu'on vient de dire est que les concepteurs du Cadre ne nous donnent, dans tout le texte, aucune définition de ce qu'ils comprennent par *culture*, ni en rapport avec la *compétence culturelle* ni avec la *compétence socioculturelle*. Nous retrouverons seulement la définition des concepts de *compétence sociolinguistique* et de *savoir socioculturel*. C'est cette dernière expression qui nous amène à revenir sur certains éléments déjà évoqués.

La première référence au concept de *savoir socioculturel* apparaît dans le cinquième chapitre des neuf qui composent le Cadre et qui en propose une définition. Cette dernière circonscrit le concept dans les différentes compétences acquises par l'individu au cours de son expérience antérieure et qui doivent être utilisées pour mener à bien les tâches communicatives (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82). Parmi ces compétences, comme nous l'avons vu, il y aurait les *Compétences générales individuelles* et à l'intérieur de celles-ci, notamment *les savoirs* ou *connaissances déclaratives*.

D'après le texte, ces savoirs, qui se divisent en *culture générale*, *savoir socioculturel* et *prise de conscience interculturelle*, seraient « des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Toujours donc dans l'inébranlable conception bicéphale de la culture. Or, en lisant plus attentivement, nous nous apercevons que la place accordée aux savoirs empiriques est plus grande que celle dédiée aux savoirs académiques, ce qui nous montrent le parti pris par les concepteurs du CECRL concernant la dualité inhérente du concept de *culture* dans la didactique des langues. En effet, une lecture approfondie du CECRL nous permet de constater que le Conseil de l'Europe prend position plutôt en faveur d'une vision du concept de *culture* en lien avec l'expérience quotidienne, et laisse de côté d'autres aspects de caractère encyclopédique ou académique.

Si l'on revient à la partie où l'on repère la définition du concept de *savoir socioculturel*, notons, comme nous l'avons fait précédemment, que le *savoir socioculturel* est « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » donc, plutôt des connaissances empiriques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82). Ainsi les concepteurs du CECRL nous disent qu'il faudrait prêter une « attention particulière » au *savoir socioculturel* puisque « contrairement à d'autres types de connaissances (académiques), il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles soient déformées par des stéréotypes ». De ce fait, nous sont montrés les « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture », à savoir :

- La vie quotidienne, par exemple :
  - nourriture et boisson, heures des repas, manières de table
  - congés légaux horaires et habitudes de travail
  - activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
- Les conditions de vie, par exemple :
  - niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social)
  - conditions de logement
  - couverture sociale.
- Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple :
  - la structure sociale et les relations entre les classes sociales
  - les relations entre les sexes (courantes et intimes)
  - la structure et les relations familiales
  - les relations entre générations
  - les relations au travail
  - les relations avec la police, les organismes officiels, etc.
  - les relations entre races et communautés
  - les relations entre les groupes politiques et religieux.
- Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que :
  - la classe sociale
  - les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)
  - la fortune (revenus et patrimoine)
  - les cultures régionales
  - la sécurité
  - les institutions
  - la tradition et le changement
  - l'histoire
  - les minorités (ethniques ou religieuses)
  - l'identité nationale
  - les pays étrangers, les états, les peuples
  - la politique
  - les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire)
  - la religion
  - l'humour.
- Langage du corps (voir 4.4.5) : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.

- Savoir-vivre, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue
  - la ponctualité
  - les cadeaux
  - les vêtements
  - les rafraîchissements, les boissons, les repas
  - les conventions et les tabous de la conversation et du comportement
  - la durée de la visite
  - la façon de prendre congé.
- Comportements rituels dans des domaines tels que
  - la pratique religieuse et les rites
  - naissance, mariage, mort
  - attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle
  - célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

Il ne s'agit pas ici de discuter ces traits mais nous, enseignants et chercheurs en didactique des langues étrangères, nous croyons que nous devrions, d'une part, nous interroger sur les recherches qui conduisent les concepteurs du CECRL à établir une telle liste des traits caractéristiques des savoirs académiques face à une liste si détaillée de traits concernant les savoirs empiriques. D'autre part, nous nous demandons pourquoi la vision du concept de *culture* associée aux connaissances concernant la vie quotidienne n'est pas reprise par le terme *civilisation* ou *traits civilisationnels*.

En effet, il nous semble que le CECRL ne coïncide pas avec certaines des visions anthropologiques et philosophiques que nous avons citées mais qu'à la suite de certains choix d'auteurs mentionnés, il choisirait un point de vue très précis en négligeant d'autres. À notre avis et en acceptant la prémisse que la culture a plus d'une facette et donc, qu'elle est complexe, il ne nous semble guère adéquat de choisir l'une ou l'autre facette de façon générale mais en lien avec le contexte précis dans lequel nous nous situons, tout en essayant de montrer l'interrelation inhérente existante entre ces différentes facettes.

Quoi qu'il en soit, le CECRL indique aux enseignants une démarche où l'apprenant est invité à agir dans une situation plausible pour la communauté de la langue cible. Le CECRL ne donne pas de solution unique bien qu'il conseille d'utiliser une pédagogie intégrant des tâches intermédiaires qui permettraient l'accomplissement d'une tâche finale plus compliquée, vraisemblable dans la vie quotidienne des locuteurs de la langue cible.

La volonté de proposer des activités les plus proches possibles de la réalité culturelle vécue au quotidien dans les régions où de véritables locuteurs vivent n'est pas nouvelle. Cependant, le CECRL systématise ce recours faisant ainsi de la salle de classe et des activités sollicitées par l'enseignant de véritables espaces d'entraînement à être un locuteur efficace. Par conséquent, c'est en simulant un échange par exemple au restaurant, que l'apprenant apprend au-delà des énoncés à produire, les attitudes et les habitudes du pays.

Le concept de *culture* a ainsi évolué clairement. De nos jours, *culture* est associé à *quotidien*, à *authentique*, à ce qu'on peut rencontrer partout sur le territoire dont on apprend la langue. Cependant, cela pose la question du *quotidien* de référence. Quand une langue est partagée par plusieurs communautés géographiques, comment opère-t-on ces choix ?

### **2.3.3.1.3. La culture et l'authenticité**

Dans cette démarche d'authenticité, les manuels d'enseignement des langues ont commencé à intégrer de plus en plus de documents authentiques, extraits de la vie réelle, des textes et aussi des illustrations très variées. Dessins et photographies sont utilisés soit pour introduire le contexte de compréhension d'un texte ou d'un dialogue, par exemple, soit directement comme supports à exploiter ou encore comme outils déclencheurs d'une thématique de leçon ou d'une ou plusieurs activités. Ce type de support est particulièrement adapté aux apprenants jeunes adultes (nous y englobons les adolescents) qui constituent majoritairement les cohortes qui étudient les langues étrangères et qui ont l'habitude de lire des documents visuels en grand nombre dans une société du multimédia.

Nous pouvons constater cette évolution de la présence des documents authentiques imagés dans les outils pédagogiques pour l'enseignement des langues grâce aux différents études qui abordent la questions comme le numéro spécial de la revue *Études de linguistique appliquée*, en 1975 ; les travaux de Delannoy (1981) et de Colás (1989) mais pas seulement (Muller, 2014). Catherine Muller le note :

la thématique de l'image en didactique a récemment fait l'objet de colloques (33<sup>ème</sup> congrès de l'APLIUT à La Rochelle en 2011 ; 9<sup>ème</sup> journée d'étude Pierre Guibbert à Montpellier en 2012). Ces dernières années, des numéros spéciaux ont également été consacrés au rôle de l'image pour l'enseignement/apprentissage des langues (Cahiers de l'APLIUT, 2012a, 2012b ; *Études de linguistique appliquée*, 2005 ; *Le Français aujourd'hui*, 2008 ; *Les Cahiers pédagogiques*, 2008 ; *Les langues modernes*, 2002, 2013). (Muller, 2014, p. 122)

À cette liste nous pourrions encore ajouter des études sur le discours de l'image et ses représentations (Maurer & Londei, 2008; Y. Serrano, 2009; Viallon, 2002), sur son pouvoir pour encourager la réflexion critique des apprenants (Goldstein, 2012) ou encore sur comment profiter de l'image à d'autres fins pédagogiques, sociales ou culturelles (Blanc, 2003; Gaulupeau, 1993; Maley, Duff, & Grellet, 1980).

Toutefois, toujours d'après Muller (2014, p. 122), « les recherches actuelles s'interrogent sur le choix des documents visuels à privilégier », bien qu'elle constate qu'il y aurait beaucoup d'autres axes d'étude. Cependant, cette auteure en décrit trois principaux :

- a) l'image comme déclencheur de productions verbales ;
- b) la réception des images ;
- c) l'intericonicité.

Sans nul doute, les deux premiers axes sont les plus investis par la capacité de l'image à susciter des réactions chez les apprenants. « Le caractère non discursif de l'image facilite une multiplicité d'interprétations et permet à la créativité de se développer » en conduisant les apprenants « à la construction de récits ». Ainsi, « l'image (n'est) pas perçue comme figée ; elle (apparaît) comme un instant dans une narration qu'il appartient au spectateur de reconstituer » (Muller, 2014, p. 124).

Cependant, l'axe qui nous intéresse le plus est celui de l'iconicité car il fait écho avec le point de vue épistémologique que nous adoptons dans l'analyse des documents authentiques présents dans les manuels de CLES, celui des représentations.

La perception des images repose sur un principe d'analogie : « le décodage et la construction des images se fait toujours en relation avec d'autres plus anciennes » (Pauzet, 2005 : 137). Les documents iconiques sont ainsi appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs. Ces modèles dont le spectateur n'a pas conscience déterminent sa perception et son jugement. Chacun réagit en fonction des images qu'il a déjà vues. À l'observation d'images, d'autres images surgissent, dont une partie peut être documentée, mais l'on a également affaire à des images mentales : « Cette mémoire des images, ça peut être une mémoire des images externes, perçues mais ça peut être tout aussi bien la mémoire des images internes suggérées par la perception extérieure d'une image » (Courtine, 2011 : 39). (Muller, 2014, p. 125)

Ainsi donc, il semblerait que lors de la lecture et l'interprétation d'une image, il ait toute une série de mécanismes cognitifs qui s'activent afin de mettre en place une palette d'associations rationnelles, mais inconscientes, qui nous aident à mieux appréhender cette image. Or, ces associations semblent étroitement liées à notre façon de concevoir et d'appréhender le monde et pourraient donc avoir une forte composante culturelle implicite.

C'est dans ce sens que se situerait le paradoxe photographique de Roland Barthes (1961). D'après le sémiologue français, l'une des grandes particularités de la photographie (un exemple de document authentique très présent dans les manuels de CLES, comme nous le montrerons dans le chapitre dédié à la méthodologie). Ce paradoxe serait fondé sur la coexistence, dans la photographie, de deux messages à la fois : l'un sans code, c'est-à-dire, ce que la photographie nous montre et un autre avec des codes, autrement dit à connotation :

On a vu que le code de connotation n'était vraisemblablement ni « naturel » ni « artificiel », mais historique, ou si l'on préfère : « culturel » ; les signes y sont des gestes, des attitudes, des expressions, des couleurs ou des effets, doués de certains sens en vertu de l'usage d'une certaine société : la liaison entre le signifiant et le signifié, c'est-à-dire à proprement parler la signification, reste, sinon immotivée, du moins entièrement historique. On ne peut donc dire que l'homme moderne projette dans la lecture de la photographie des sentiments et des valeurs caractériels ou « éternels », c'est-à-dire infra- ou trans-historiques, que si l'on précise bien que la signification, elle, est toujours élaborée par une société et une histoire définies ; la signification est en somme le mouvement dialectique qui résout la contradiction entre l'homme culturel et l'homme naturel. (Barthes, 1961, p. 135)

Pourtant nous pourrions affirmer que le code de connotation serait « propre à une communauté linguistico-culturelle à un moment défini de son histoire. Le code de connotation (pourrait) ainsi varier entre les individus et à fortiori entre les cultures » (Le Guen, 2009, p. 54). Ainsi donc, la lecture d'une image, notamment d'une photographie, serait culturellement marquée par nos représentations individuelles mais, surtout, sociales ; celles qui nous permettent d'appréhender le réel grâce à nos capacités mentales organisatrices.

Dans tous les cas, la tendance à utiliser des images pour étudier le comportement humain n'est pas une nouvelle invention en sciences sociales. En effet, des anthropologues comme Malinowsky (1922) ou Bateson (1942) en seraient les pionniers au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Une tendance qui prendra de l'ampleur dès les années 1960, comme le notent Denis et Dubois (1976, p. 547) :

Depuis la fin des années 1960, un nombre important de travaux ont été consacrés à l'activité d'imagerie, comme processus fonctionnel hautement impliqué dans de nombreuses activités psychologiques et tout particulièrement dans l'apprentissage. Les auteurs ayant contribué à ce courant de recherches sur le rôle des images dans la cognition mettent l'accent sur l'imagerie comme activité symbolique de représentation, statut qu'elle se voit conférer notamment chez Piaget et Inhelder (1966) et chez Paivio (1971 a), au détriment de la conception associationniste de l'image comme simple prolongement de l'activité perceptive.

Pour résumer, nous constatons que la présence des documents authentiques imagés dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères est devenue plus qu'un accessoire. Or, leur rôle dans la relation pédagogique n'est pas toujours explicité et, par conséquent, l'enseignant ne sait pas toujours s'il doit les utiliser ni comment les utiliser (Vidal, 2018). Ainsi, même si l'on peut se réjouir de la remarquable présence, dans les manuels de langues étrangères, de documents authentiques, notamment visuels et de leurs effets attrayant sur les apprenants, cela ne suffit pas à faire entrer plus d'authenticité et de culture quotidienne dans les apprentissages de ces langues.

Ce constat nous amène à formuler plusieurs questions essentielles : quel rôle jouent les manuels ? Comment influencent-ils les choix didactiques (en amont de la classe) et pédagogiques (dans la relation avec les apprenants) des enseignants ? Sont-ils des objets fiables en matière de médiation de la culture de la langue cible ? Comment les concepteurs de ces manuels procèdent-ils pour sélectionner les sujets à aborder ? Et, une fois choisis, comment sont sélectionnés les documents qui vont les illustrer (nombre, format, complémentarité) ?

### 2.3.4. ANALYSE DES CONTENUS CULTURELS DANS LES MANUELS ET LES CURRICULA

Dans cette partie du cadre théorique nous aborderons différents aspects liés à la pratique quotidienne de l'enseignement de la culture dans les cours de langues étrangères. En premier lieu, nous nous pencherons sur les outils les plus souvent utilisés en didactique des langues, les manuels, ainsi que sur les différentes études les analysant dans une perspective culturelle, toutes langues confondues. Ensuite, nous regarderons comment la didactique des langues s'est saisie de la dimension culturelle pour enfin considérer ce qu'il en est dans ce domaine plus précisément dans l'enseignement du catalan.

#### 2.3.4.1. *Les manuels*

Tel que nous l'avons souligné dans la partie dédiée au contexte d'étude (§1.1.3), il semblerait que, dans leur pratique quotidienne, la plupart des enseignants de langues étrangères se servent des manuels (Hinkel, 1999). Grâce, d'un côté, à nos quinze ans d'expérience d'enseignant et, d'un autre côté, aux discussions à ce sujet que nous avons pu maintenir avec nos collègues tout au long de notre carrière, nous constatons que les hypothèses de Hinkel sont toujours d'actualité.

Selon *Le Petit Robert* (1991), un manuel est « 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 ». Dans ce même esprit se situe la définition qu'en fait Choppin (1992, p. 16) en affirmant que « (les manuels) 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 ». De plus, Tochon (1992) ajoute l'idée que leur but ne serait pas seulement de transmettre des nouveaux contenus mais aussi d'aider à les intégrer intellectuellement. Bien entendu, ces outils traditionnels de l'enseignement des langues ont évolué avec le temps en lien avec les différentes approches et méthodologies constituées.

Or, en tant qu'enseignant de langue étrangère, nous estimons, comme le font Michel Apple (2000) et Alain Choppin (1992), que les différents supports didactiques que nous utilisons, notamment les manuels, ne sont jamais neutres, qu'ils véhiculent des valeurs et une certaine image de la culture. Choppin (1992, p. 167), va plus loin et il affirme que « 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 ».

Toutefois et bien que nous ne soyons pas tout à fait convaincu de cette dernière affirmation, nous soutenons complètement l'hypothèse que tous ces matériels contiennent



et donnent à voir une vision particulière et déterminée aussi bien de la langue que de la culture dont ils témoignent, même si nous estimons que ceci n'est pas fait, toujours, consciemment. En outre, nous sommes aussi d'accord avec l'idée formulée par Choppin (1992, p. 164) à savoir qu'un 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 ».

C'est peut-être pour cela que les manuels en général, et ceux des langues en particulier, ont été le sujet d'autant de recherches et d'études en didactique. Des recherches qui portent autant sur le processus de création, sur la culture et sur l'idéologie qu'ils véhiculent, que sur lui-même comme outil pédagogique ou encore que rapport aux effets qu'il déclenche chez ses utilisateurs et transmetteurs (Toquero, 2010, p. 14). Ainsi, notre étude s'inscrit dans ces recherches, elle s'intéresse particulièrement à faire émerger la vision du concept de *culture* véhiculé par les manuels d'enseignement de CLES.

#### ***2.3.4.2. Études précédentes***

Comme nous l'avons dit auparavant (§1.1.2), des langues comme l'anglais, l'espagnol ou le français ont une longue tradition d'analyse des manuels d'enseignement notamment, sur la composante culturelle.

Sans vouloir être exhaustif, dans le cas de l'anglais langue étrangère (dorénavant ALE), par exemple, nous pouvons trouver des études sur la recension des éléments culturels présents dans les manuels (Hamiloğlu & Mendi, 2010; Rajabi & Ketabi, 2012), celles qui se penchent sur la vision de la culture mise en exergue (Liu & Laohawiriyanon, 2013), d'autres considèrent les choix des contenus culturels (Adaskou, Britten, & Fahsi, 1990; Nault, 2006), d'autres encore étudient le rôle et l'impact des éléments culturels des manuels sur les écoliers (Jiang, 2010; Norrizan, 1993). Toutes ces études témoignent, d'une part, que dans les manuels d'ALE nous trouvons une présence répétée de thématiques telles que les vacances, la nourriture, les loisirs notamment présentés dans une vision centralisée sur les territoires des États-Unis ou de l'Angleterre. D'autre part, ces chercheurs montrent que les enseignants choisissent les sujets à traiter par rapport aux besoins qu'ils supposent des apprenants et qu'ils utilisent des matériels pédagogiques qui ne tiennent pas compte des caractéristiques particulières du contexte concret où se produit l'enseignement.

En ce qui concerne l'espagnol langue étrangère (dorénavant ELE), nous soulignons, en premier lieu, l'article menée par Miquel et Sans (2004), qui propose une analyse des relations entre la composante linguistique et la composante culturelle. Ces auteurs s'interrogent sur la place que devrait tenir la *culture* dans la salle de cours, dans les matériels, et quelles techniques et quelles stratégies devraient être développées pour l'aborder. Suivent d'autres études analysant comment la composante culturelle est présentée dans les manuels

d'ELE (Caballero, 2017; M. Gil & León, 1998), certaines s'intéresseront à comment ont été adaptés et montrés les aspects culturels des manuels dans des contextes particuliers (Gerbauer, 2015; Nadir, 2014; Pinheiro, 2012; Toquero, 2010). D'autres études proposeront d'intégrer la composante culturelle comme sujet d'investigation (Areizaga et al., 2005). Toutes font plusieurs constats dont nous retenons que le concept d'*interculturalité* tient une place marginale dans les manuels d'ELE, qu'une tendance nette met en valeur l'Espagne mais que sa complexité régionale est peu abordée. Les thématiques les plus fréquentes portent sur la géographie du territoire, la musique et la gastronomie.

En ce qui concerne le FLE, nous trouvons aussi pléthore d'études concernant la *culture* que ce soit pour exposer un point de vue critique des méthodologies et des contenus des manuels ou des curricula (De Méo, 1982; Paricio, 2001; Windmüller, 2003), de l'étude de la culture par le biais des textes littéraires (Galani, 2010; Gruca, 2010) ou des textes littéraires sélectionnés par les concepteurs de manuels (Gonzalez, 2016), de l'apprentissage de la composante culturelle en FLE dans des contextes particuliers (E. Gil, 2012; Soler, 2016) ou encore des études diachroniques concernant l'évolution de cette composante dans les manuels (Buchart, 2013). La lecture de ces études nous permet de constater qu'il y a un goût marqué pour aborder la composante culturelle en y consacrant par exemple un chapitre entier et notamment par le biais de textes. Cependant, les auteurs déplorent que cette composante ne soit pas trop développée et notamment ils critiquent l'absence de perspective interculturelle.

Les travaux relatifs à l'étude des manuels de CLES et à la composante culturelle présente dans ces outils sont au nombre de 13 : quatre concernent les manuels en soit, quatre mènent une réflexion par rapport à la didactique de la composante culturelle et cinq étudient comment la composante culturelle est présentée dans les manuels de CLES.

Parmi ceux qui abordent l'étude des manuels notons Bori (2015), Comajoan (2015), Atkinson et Moriarty (2012) et Vilagrasa (2009). L'étude de Bori (2015) se penche sur des textes présents dans les manuels de CLES<sup>94</sup> dans une perspective critique afin de faire émerger comment le contexte macro-économique influence la création d'outils pédagogiques. En effet, d'après l'auteur, les manuels étudiés fait apparaître une vision positive du néolibéralisme qui débouche sur des activités qui contribueraient à développer, chez les apprenants, le rôle de consommateurs et d'employeurs soumis à l'ordre socio-économique actuel.

---

<sup>94</sup> Les manuels étudiés sont ceux de la collection *Veus* de la maison d'éditions PAMSA (trois volumes) ; la collection *Nou Nivell Bàsic* i *Nou Nivell Elemental* de Castellnou (respectivement trois volumes pour chaque collection) ; *Passos 1. Nivell Bàsic* et *Passos 2. Nivell Elemental* d'Octaedro ; *Català Inicial*, *Català Bàsic* et *Català Elemental* de Teide ; *Fil per randa. Bàsic* et *Fil per randa. Elemental* de la maison d'éditions Barcanova ; la collection *Curs de català bàsic* du *Consorci de Normalització Lingüística* de Barcelone (avec trois volumes) ; ainsi que les six modules concernant les niveaux *Bàsic* (trois modules) et *Elemental* (trois modules) du site web *Parla.cat* créés par la DGPL de la Generalitat.

De leur côté, Vilagrasa (2009) et Comajoan (2015) s'intéressent plutôt aux aspects didactiques des manuels. D'un côté, à partir de l'étude des avis d'un corpus d'apprenants et d'enseignants, Vilagrasa cherche à repérer le degré de satisfaction des apprenants et des enseignants par rapport à l'utilité des approches didactiques du catalan comme langue instrumentale dans les niveaux avancés. D'après cette étude, il y aurait un mécontentement des publics visés car leurs attentes en apprentissage ne sont pas atteintes à cause de l'approche didactique employée et des outils d'enseignement peu appropriés. Dans l'étude de Comajoan est abordée la relation entre les différents résultats des recherches sur l'acquisition des usages des formes verbales exprimant des aspects perfectifs et imperfectifs et les contenus des manuels de CLES. L'auteur conclut que les différents manuels étudiés diffèrent significativement dans la façon de présenter les formes et les usages des temps du passé et qu'ils ne tiennent pas compte des résultats obtenus dans la recherche en acquisition des langues étrangères. Enfin, Atkinson et Moriarty (2012) proposent une analyse des idéologies linguistiques présentes dans le site web d'enseignement de catalan *Intercat*. D'après eux, des tensions entre différentes idéologies linguistiques y coexistent mettant l'accent sur les concepts de nation et de nationalité.

Quant aux contributions qui s'interrogent sur la didactique de la composante culturelle dans l'enseignement du CLES nous souhaitons mentionner les travaux de Rosàs et Puxant (2014), Fusté (2016a, 2016b), Lacueva et Subarroca (2016) et de Lacueva (2017). Les études de Rosàs et Puxant (2014) et Fusté (2016a, 2016b) formulent deux propositions innovantes pour étudier la *culture* dans les cours de CLES. Rosàs et Puxant (2014) s'inscrivent dans la pensée des *cultural studies*. Elles proposent une étude de la *culture* depuis un prisme critique en misant sur le fait qu'ainsi l'apprenant universitaire américain apprendra différents phénomènes culturels catalans. À partir de l'analyse critique portant sur le genre, les territoires et le pouvoir, les propos échangés sont autant d'occasion d'apprentissage de la langue cible. De son côté, Fusté (2016a, 2016b) endosse la perspective méthodologique de l'auto-socio-construction du savoir promue, en France, par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Ce groupe propose aux apprenants d'aborder la *culture* en lien avec la création. Dans cette perspective, la *culture* serait donnée ni par le manuel ni par l'enseignant mais serait le résultat du travail, des réflexions et de la mise en commun du savoir individuel et collectif des apprenants.

De leur côté, Lacueva et Subarroca (2016), dans un premier temps, avertissent du manque d'outils pédagogiques pour aborder la *culture* dans les cours de CLES et de l'impérieuse nécessité de créer de nouveaux matériels afin de répondre aux nouveaux besoins. Dans un deuxième temps, elles réfléchissent aux facteurs dont on devrait tenir compte si l'on souhaite développer des matériels didactiques efficaces pour la transmission des contenus culturels érudits.

Enfin, Lacueva (2017) insiste particulièrement sur le besoin de nouveaux outils qui abordent autrement l'enseignement de la langue et de la culture catalanes, mais surtout argumente en faveur d'une didactique internationale de la langue et de la culture catalanes.

L'ouvrage de Lacueva nous semble l'un de plus importants et pertinents car c'est le seul ouvrage, à notre connaissance, qui établit un tableau des contenus culturels ou socioculturels qu'on pourrait aborder en cours (voir *Tableau 5* ci-dessous). Comme elle-même l'explique, il s'agit seulement d'une synthèse du fruit de son expérience universitaire de plus de dix ans comme enseignante de CLE. Toutefois, il s'agit du premier outil didactique sur ce sujet ce qui rend ce tableau incontournable dans notre exposé.

Tableau 5. Tableau de Lacueva (2017) sur les possibles contenus culturels à aborder en cours de CLE.

Niveau 0	Besoins spécifiques de l'UFR ou Département								
Niveau 1	Langue			Culture			Société		
Niveau 2	Aspects « externes » de la langue			Éléments de la création, la tradition et de l'innovation			Dynamiques sociales et aspects structureux, géoéconomiques et géopolitiques		
Niveau 3	Histoire Sociale de la Langue	Dialectologie et étymologie	Sociolinguistique et Politiques Linguistiques	Création artistique, industries culturelles	Aspects populaires	Développement historique	Organisation Administrative, Politique et Juridique	Économie	Dynamiques sociales
Niveau 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Périodisation.</li> <li>•Documents historiques principaux.</li> <li>•Événements influents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dialectologie diachronique.</li> <li>•Distribution diatopique actuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Législation linguistique.</li> <li>•Agents normalisateurs de la langue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ouvrages et auteurs canoniques et non canoniques.</li> <li>•Mouvements et groupes artistiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Symbolique.</li> <li>•Espaces communs d'identification.</li> <li>•Imaginaire(s) collectif(s).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Périodisation spécifique.</li> <li>•Événements et personnages historiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organisation territoriale.</li> <li>•Système politique.</li> <li>•Système législatif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Géographie physique.</li> <li>•Infrastructures.</li> <li>•État du bien-être.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Phénomènes de masse.</li> <li>•Dynamiques collectives et individuelles.</li> <li>•Identités.</li> </ul>
Niveau 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Formation et expansion du catalan.</li> <li>•Crise d'usage.</li> <li>•Poursuite et interdiction.</li> <li>•(Sub)Normalisation et internationalisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Du latin au catalan.</li> <li>•Chronologie de l'évolution (traits principaux).</li> <li>•Différences dialectales actuelles.</li> <li>•Variétés linguistiques et identification.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Langue dans les constitutions et dans les législations régionales.</li> <li>•Langue et enseignement.</li> <li>•Langue et Média.</li> <li>•Usages linguistiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cinéma.</li> <li>•Littérature.</li> <li>•Arts plastiques.</li> <li>•Architecture.</li> <li>•Musique.</li> <li>•Kultures et contracultures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gastronomie populaire et d'auteur.</li> <li>•Fêtes.</li> <li>•Traditions.</li> <li>•Journées Nationales.</li> <li>•Personnages et événements mythiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Passé arabe.</li> <li>•Moyen âge.</li> <li>•Âge moderne.</li> <li>•Société Contemporaine.</li> <li>•Actualité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Divisions traditionnelles et imposées.</li> <li>•Institutions.</li> <li>•Partis politiques.</li> <li>•Constitutions, Statuts d'Autonomie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ressources naturelles.</li> <li>•Secteurs économiques.</li> <li>•Distribution de la richesse.</li> <li>•Transports.</li> <li>•Services publics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Indépendantisme</li> <li>•Mouvements sociaux.</li> <li>•Féminisme(s).</li> <li>•Écologisme.</li> <li>•Sport.</li> </ul>
Niveau 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Concepts : diglossie, normativisation, normalisation, loyauté linguistique, linguicide, normative pluricentrique, langue standard.</li> <li>•Cartes dialectales et exemples authentiques (chansons, textes, vidéos, etc.).</li> <li>•Unité de la langue ~ Sécessionnisme linguistique.</li> <li>•Institutions normalisatrices : de la Chancellerie Royale à l'IEC ou l'AVL.</li> <li>•Panorama de l'offre informative, culturelles et de loisir en catalan.</li> <li>•L'Espai Català de Comunicació.</li> <li>•Som Escola et Escola Valenciana.</li> <li>•Paysages linguistiques du catalan.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•Concepts : Conquête ~ Reconquête, Décadence, Guerre de Succession, Renaissance, <i>Nouventisme</i>, post-guerre, exile (intérieur et extérieur).</li> <li>•1939 : année zero de la culture catalane.</li> <li>•Traditions festives : du <i>Correfoc</i> au <i>Correllengua</i>.</li> <li>•Symbolique : diversité de drapeaux (officiels et non officiels) et blasons (Croix de la Saint George, Chauve-Souris).</li> <li>•Ouvrages et auteurs : de la Llotja de València à la Sagrada Família ; de Ramon Llull à Marta Rojals ; de l'abside de Taüll à Josep Renau.</li> <li>•L'éclosion de la musique : de la Nova Cançó au <i>Dub</i>, de la recuperation de la musique traditionnelle au</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•Concepts : autonomie, province, canton, Generalitat, gouvernement régional, autodétermination, centralisme, unionisme~ indépendantisme, le "Procés".</li> <li>•Valeurs culturels, écologiques et économiques de la terre et de l'eau : le <i>Tribunal de les Aigües</i>.</li> <li>•Le triangle Barcelone – Palma – Valence.</li> <li>•Hiérarchie légal (Constitutions, Statuts d'Autonomie comparés).</li> <li>•Réponses collectives à la crise et à la corruption : <i>Salvem</i>, PAH, <i>iaioflauta</i>, 15M, marées.</li> <li>•Du "tres voltes rebel" a #OnSónLesDones</li> <li>•Le <i>Corredor Mediterrani</i>.</li> <li>•Tourisme et gentrification : la Palma ancien, la</li> </ul>		

Enfin, les travaux qui ont ciblé la composante culturelle dans les manuels de CLES sont ceux de Cuenca et Todolí (1996), Bori (2014), Bori et Cassany (2014) et Vidal (2018, 2020). L'étude de Cuenca et Todolí (1996) est la première qui aborde la composante culturelle de la langue catalane dans les manuels. Les auteurs se penchent sur l'analyse des aspects culturels dans les manuels des années 1980 et 1990. Cuenca et Todolí considèrent que l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde est un phénomène sociopsychologique qui ressemble à ce qui se produit quand nous acquérons notre première langue, c'est-à-dire, à un processus où les aspects linguistiques n'existeraient pas de façon indépendante mais plutôt en relation à une culture particulière. De plus, les auteurs critiquent ouvertement le fait que très peu de manuels de CLES publiés dans les années 1980 aient eu pour objectif principal d'offrir une compétence culturelle aux apprenants. À cet égard, il faut souligner que dans les manuels de langue à orientation non communicative, les aspects culturels n'apparaissent pas ou apparaissent complètement isolés des activités d'apprentissage. Ainsi, les résultats de leur étude indiquent que les aspects culturels sont extrêmement rares ou insuffisants et que ceux qui existent sont seulement utilisés afin de mettre les apprenants en contexte de communication. En guise de conclusion, les auteurs font remarquer que, de façon générale, il y a une nette prédominance du point de vue urbain sur le milieu rural.

Un exemple très clair du peu d'intérêt porté à la question culturelle dans les manuels de CLES est le fait qu'il faudra attendre une vingtaine d'années avant qu'elle ne réapparaisse dans les recherches. Le premier d'entre eux à revenir sur cette question, Bori (2014), examine comment sont présentées les cultures autres que la culture catalane dans les manuels de CLES,<sup>95</sup> par le biais d'une analyse quantitative et qualitative des textes qui intègrent les manuels de quatre collections. Les résultats montrent que les manuels ont tendance à afficher une approche monoculturelle car, majoritairement, d'un côté, n'apparaissent que des références à la culture catalane et d'un autre côté, alors que d'autres cultures sont rarement mentionnées, les contenus sont superficiels généralement centrés sur des thématiques comme le divertissement, les loisirs, les voyages ou encore le tourisme. Dans l'étude de Bori et Cassany (2014), les auteurs essaient de faire émerger quel modèle de culture catalane est véhiculé dans les textes de neuf manuels d'enseignement de CLES<sup>96</sup> à partir de trois questions : quels référents de la culture catalane apparaissent dans les neuf manuels de CLES analysés, quelle est la représentation des différents territoires de langue catalane qui est véhiculée et quels aspects de la vie quotidienne de la communauté catalane sont présents. Leurs résultats montrent que, en premier lieu, la plupart des référents culturels catalans apparaissant dans ces manuels de CLES appartiennent aux domaines de la littérature et de la gastronomie. Deuxièmement, ils font apparaître que le territoire le plus représenté est celui

---

<sup>95</sup> Les manuels analysés dans cette étude sont le *Veus 3* (PAMSA), *Nou Nivell Elemental* (Castellnou), *Català Elemental* (Teide) et *Passos 2. Nivell Elemental* (Octaedro).

<sup>96</sup> Il s'agit des manuels *Veus 1*, *Veus 2* et *Veus 3* de PAMSA, des manuels *Nou Nivell Bàsic 1, 2 et 3* et des manuels *Nou Nivell Elemental 1, 2 et 3* de la maison d'éditions Castellnou.

de la Catalogne, notamment Barcelone. Enfin, ils montrent une vision touristique et urbaine de la vie quotidienne de la communauté catalane. En outre, nous avons contribué à ce champ de recherche (Vidal, 2018, 2020) dans la ligné de l'étude de Bori et Cassany (2014) et la volonté de circonscrire la vision du concept de *culture* véhiculée par les manuels de CLES. Toutefois et à la différence de l'étude précédente, d'une part, nous nous sommes penché uniquement sur les documents authentiques présents dans le manuel *Veus 3* (Mas & Vilagrasa, 2010). D'autre part, nous nous interrogeons sur le degré de représentativité de ces documents par rapport à la culture catalane. De plus, nos résultats sont le fruit d'enquêtes menées auprès d'une population catalane catalanophone (Vidal, 2018) et de locuteurs de catalan de l'ensemble des territoires qui intègrent l'aire linguistique catalane (Vidal, 2020). Parmi les résultats de ces deux études, notons que les échantillons de population enquêtée affirment que seulement entre 40 % et 42 % des photographies présentes dans les manuels seraient représentatives de la culture catalane et que la thématique qui la représenterait le mieux serait la gastronomie.

Toutes ces études attirent notre attention sur la nécessité de réfléchir à l'enseignement de la culture en cours de CLES, un enseignement qui demande à être révisé et amélioré. Ainsi, elles posent la question des documents dont l'enseignant se sert afin qu'ils soient en lien direct avec les nouvelles réalités catalanes.

Aussi, est-il indispensable de considérer dans les études réalisées en didactique des langues étrangères grandement diffusées dans le monde si certaines peuvent nous aider à définir les contenus culturels à introduire en cours de CLES.

### ***2.3.4.3. Orientations pratiques de l'enseignement de la culture***

Comme nous l'avons vu, le CECRL ne donne pas d'indications précises concernant les contenus culturels à enseigner. Il laisse à chaque enseignant, concepteur de manuel ou de programme le soin d'opérer des choix tout en insistant sur le fait qu'ils doivent être présents dans les enseignements.

Ainsi trois démarches ont été adoptées par les praticiens. La première rassemble ceux qui sont partis des manuels d'apprentissage (pas exclusivement de langues) et qui ont établi les points communs entre eux, faisant ainsi apparaître des thématiques culturelles incontournables. La deuxième démarche est celle entreprise par des institutions de référence ou des chercheurs, qui se sont saisis de la question et qui proposent donc un inventaire. La troisième regroupe toutes les tentatives non formalisées qui sont légion dans le domaine.

Nous rendrons compte ici des deux premières démarches.

### **2.3.4.3.1. Classification des contenus culturels à partir des manuels**

Tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'étude de la composante culturelle dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères, notamment en ALE, ELE et FLE. Parmi tous ces travaux, nous aimerions souligner ceux de Nostrand (1974), Ramírez et Hall (1999), Byram (1993), Risager (1991a) et Byram et Risager (1999). En effet, ces auteurs sont les plus cités dans la littérature car ils ont créé des modèles d'analyse de la composante culturelle dans les manuels de langues étrangères et ont abouti à la proposition de listes de thématiques.

Dans son article *The "Emergent Model" (Structured Inventory of a Sociocultural System) Applied to Contemporary France* (1974), le linguiste Howard Lee Nostrand a conçu un inventaire destiné à stocker des données sur un système socioculturel. Avec le double propos de favoriser l'émergence d'un modèle structurel fonctionnel et de générer la connaissance descriptive la plus utile pour une compréhension pratique du style de vie (Nostrand, 1974, p. 1), Nostrand organise environ trente sujets autour de six concepts clés :

- la culture (système de valeurs, art, langage, habitudes de pensée, etc.) ;
- la société (famille, religion, système socio-économique, éducation, classes sociales, etc.) ;
- les conflits (intra personnels, intragroupe, interpersonnels, etc.) ;
- l'écologie et la technologie (ressources naturels, démographie, organisation territoriale, voyages, etc.) ;
- l'individu (organisation interne et variabilité de l'individu) ;
- l'environnement interculturel (attitudes face à d'autres cultures et face à des organisations internationales et nationales).

Le modèle de Nostrand était voué à être applicable à n'importe quelle culture et donc à son enseignement, or, comme le souligne le linguiste Hans Heinrich Stern (1983, p. 253) : « malgré les mérites de ce système, on peut se demander si ces grandes catégories, qui peuvent se prêter à des enquêtes anthropologiques complètes, sont toujours suffisamment pertinentes, gérables et applicables dans le contexte de l'enseignement des langues ». <sup>97</sup> En effet, si déjà dix ans après la publication de son modèle, l'organisation établie par Nostrand s'avérait douteuse, quarante ans après et suite aux grands changements sociétaux qui sont survenus, l'universalité de ce modèle ne nous semble pas soutenable.

De leur côté, les linguistes Arnulfo Ramírez et Joan Kelly Hall (1999) se sont penchés sur l'étude du contenu culturel présenté dans les manuels de langue utilisés à New York dans les cours d'ELE, tout en essayant de « rendre explicites les perspectives culturelles et le

---

<sup>97</sup> « (...) [i]n spite of the merits of this scheme, it is questionable whether its wide categories, which can be suitable for comprehensive anthropological inquiries, are always sufficiently relevant, manageable and applicable in the context of language teaching ».



contenu linguistique présenté à des lycéens par le biais des manuels d'espagnol ». <sup>98</sup> Par la suite, s'intéressant aux contenus culturels et aux représentations des groupes ethniques hispaniques aux États-Unis, Ramírez et Hall ont analysé les écoles secondaires d'État selon la perspective socioculturelle, la perspective sociolinguistique et la perspective de la conception du programme curriculaire. C'est ainsi qu'ils décrivent « les thèmes culturels généraux présents dans les textes et dans les modalités utilisées pour présenter cette information ». <sup>99</sup> Nous reprenons ici ces thèmes :

- les thèmes sociaux (loisir, nationalité, travail, classe social et les attitudes) ;
- les thèmes personnels (manger, acheter, les relations sociales et le logement) ;
- la religion, les arts et les humanités (littérature, musique, arts, folklore, histoire, variation linguistique et l'église) ;
- le système politique (gouvernement, éducation, lois et justice) ;
- l'environnement (les ressources naturelles, la géographie, le climat, le développement économique et la différence entre espace urbain et espace rural).

On remarque que plusieurs thématiques rejoignent celles listées par le Conseil de l'Europe dans le Niveau Seuil (1990) : informations personnelles, le logement et l'entourage, la vie quotidienne, le temps libre et le loisir, les voyages, la relation avec les autres, la santé et le bien-être, l'éducation, le magasinage, l'alimentation et la nourriture, les services, les lieux, la langue et les conditions météorologiques).

Un autre auteur qui fait référence dans la littérature de la composante culturelle dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères est la professeure danoise Karen Risager. Elle a étudié les manuels de FLE (K. Risager & Andersen, 1977, 1978, 1981) puis d'ALE et d'allemand langue étrangère (Karen Risager, 1987, 1991b) présents dans son pays et en Scandinavie. Dans son article *Cultural References in European Textbooks : An Evaluation of Recent Tendencies* (1991a), Risager présente quelques catégories analytiques pour l'analyse de la prose réaliste des manuels qui incluraient aussi la composante culturelle et qui ont été employées ensuite par d'autres chercheurs. Ainsi, selon Risager (1991a, p. 182-183), nous pourrions noter :

---

<sup>98</sup> « (...) to make explicit the cultural perspectives and linguistic content presented to high school students within Spanish textbooks » (Ramírez & Hall, 1999, p. 48).

<sup>99</sup> « (...) the general cultural themes present within the texts and the modalities used for presenting this information ». (Ramírez & Hall, 1999, p. 48)

- a) un niveau micro qui viserait des phénomènes d'anthropologie sociale et culturelle (la définition sociale et la géographique des caractères ; l'environnement matériel ; les situations d'interaction ; l'interaction et la subjectivité des personnages ; les sentiments, les attitudes, les valeurs et les problèmes perçus) ;
- b) un niveau macro qui ciblerait les questions sociales, les politiques et les faits historiques (les faits sociaux généraux sur la société contemporaine : la géographique, l'économique, la politique, etc. ; les problèmes sociopolitiques généraux : le chômage, la pollution, etc. et le contexte historique) ;
- c) les questions internationales et interculturelles (les comparaisons entre le pays étranger et le pays de l'élève ; les représentations mutuelles, les images, les stéréotypes et les relations mutuelles : le pouvoir culturel et la domination, la coopération et le conflit) et, enfin ;
- d) le point de vue et style du ou des auteurs.

Outre sa trajectoire et son influence comme chercheuse, nous avons mis en exergue Karen Risager car les catégories qu'elle présente pour analyser les manuels d'enseignement/apprentissage de langues étrangères s'éloignent de la vision bicéphale de la culture dont nous avons parlé auparavant en intégrant d'autres facettes. De plus, les résultats de son étude montrent des similitudes avec les résultats d'une étude de CLES menée par Bori et Cassany, intitulé *Critical Discourse Analysis of Catalan as a Second Language Textbooks* (2012). En effet, bien qu'il y ait vingt ans d'écart, les deux études affirment que les manuels étudiés présentent une vision de la réalité idéalisée et simplifiée et éludent des sujets réels et quotidiens qui pourraient être problématiques aux yeux des apprenants.

Toutefois, et bien qu'on aurait pu emprunter pour notre étude les catégories établies par Risager, nous nous sommes abstenus pour deux raisons fondamentales. Tout d'abord, parce que son étude prend seulement en considération les manuels d'apprentissage. De ce fait donc, elle laisse de côté les deux acteurs fondamentaux de l'action éducative, les apprenants et les enseignants, qui à notre avis jouent des rôles essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'analyse des manuels, afin de voir s'ils valident les catégories établies. Deuxièmement, aussi bien l'étude de Risager que celle de Bori et Cassany, avec qui nous l'avons comparée, se centrent dans les textes qui apparaissent dans les manuels sans faire aucune distinction entre ceux qui sont authentiques et ceux qui ne le sont pas. Or, il s'avère, comme nous allons le montrer plus loin, que les textes fournis par les manuels sont souvent fabriqués ou à tout le moins arrangés et donc, nous ne sommes pas certains qu'ils puissent être médiateurs directs de la culture de la langue et de la culture cible.

De son côté, Michael Byram, l'un des principaux promoteurs de la théorie de l'apprentissage intégré de la langue et de la culture, conjointement avec Robert Galisson, a élaboré, en 1993, une proposition pour répondre au défi de comment effectuer la sélection

des contenus culturels à aborder en cours de langue. Ainsi, dans *Language and Culture Learning: The Need for Integration*, Byram offre une série de catégories analytiques qui, à son avis, montreraient les éléments essentiels, dans les manuels d'éducation secondaire, concernant un pays étranger et sa culture. Dans ce sens, Byram propose huit grandes catégories qui intègrent plusieurs sous-éléments :

- identité sociale et groupes sociaux (classe sociale, identité régionale, minorités ethniques) ;
- interaction sociale (niveaux de formalité différents; outsider et initié) ;
- croyance et comportement (moral, croyances religieuses, routines quotidiennes) ;
- institutions politiques et sociales (institutions de l'État, protection de l'environnement, maintien de l'ordre, sécurité sociale, collectivités locales) ;
- socialisation et cycle de vie (familles, école, emploi, rite de passage) ;
- histoire nationale (événements historiques et contemporains considérés comme des marqueurs de l'identité nationale) ;
- géographie nationale et stéréotypes (facteurs géographiques considérés comme importants par les membres) ;
- identité nationale («typique», symboles des stéréotypes nationaux).

Ces catégories seront revisitées ultérieurement par Byram et Risager (1999) dans un ouvrage qui prétend montrer que l'enseignement a un caractère politique fort et qui répondrait aux différents changements sociaux et politiques qui se succèdent dans le monde, tel que cela a été fait par Bori (2015) concernant la langue catalane et la théorie politique du néolibéralisme. En outre, cet ouvrage vise à comprendre quel est le contenu de la compréhension de la culture par chaque enseignant (Byram & Risager, 1999, p. 84). Après avoir interrogé des enseignants de leur pays natal respectif (l'Angleterre et le Danemark), Byram et Risager affirment que ce fort caractère politique de l'enseignement est particulièrement évident dans la dimension culturelle de l'enseignement des langues.

Parmi les résultats enregistrés par les auteurs autour du concept de *culture* déclaré par les enseignants consultés, notons une liste de vingt points beaucoup plus précis que les catégories établies auparavant par Byram (1993), à savoir :

- 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 ;
- la condition de vie en société ;
- les fêtes et les coutumes ;
- les relations ethniques et le racisme ;
- le tourisme ;
- le rôle des sexes ;
- la religion et les traditions ;
- le marché du travail ;
- l'environnement ;
- les stéréotypes.

Néanmoins, et bien que l'étude de Byram et Risager (1999) prenne en considération l'opinion des enseignants, elle adopte un point de vue, à notre avis, biaisé, en cherchant à saisir la compréhension de la culture par chaque enseignant et en s'interrogeant sur comment les changements géopolitiques ont pu influencer l'enseignement des langues en général et la dimension culturelle en particulier.

#### ***2.3.4.3.2. Classification des contenus culturels des institutions gouvernementales***

##### **2.3.4.3.2.1. Classification des contenus culturels en Espagnol Langue Étrangère**

En Espagne, l'*Instituto Cervantes* (dorénavant IC), en 2006, a publié le *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (dorénavant PCIC), une version actualisée des spécifications des objectifs et des contenus de l'enseignement de l'espagnol dans le plan d'études de cette institution. Tel qu'on peut le lire sur son site internet, l'IC est l'institution publique créée par l'État espagnol en 1991 dans le but de promouvoir de façon universelle l'enseignement, l'étude et l'usage de l'espagnol et de contribuer à la diffusion des cultures hispaniques en dehors de son domaine linguistique. Les IC sont aujourd'hui au nombre de 87 repartis dans 44 pays sur les 5 continents.

Le PCIC constitue un des rares documents qui listent de façon précise quels sont les contenus et les connaissances qu'il faut enseigner en lien avec la composante culturelle associée à l'espagnol, dans la lignée des préconisations du CECRL. Cette entreprise répond au besoin d'organiser les « critères utiles pour adopter des décisions autant de sélection de

contenus que de distribution séquentielle de ces mêmes contenus » (Instituto Cervantes, 2006, p. 366).

L'IC justifie la présence de la composante culturelle dans le PCIC par le fait que l'un de ces objectifs premiers est de faire connaître les traits significatifs des différentes cultures qui cohabitent en Espagne et dans les pays hispano-américains. La compétence culturelle y est présentée en trois grands volets :

- a) D'une part, concernant les référents culturels, le PCIC souhaite « offrir une vision générale des référents qui font partie du patrimoine culturel d'une communauté » (Instituto Cervantes, 2006, p. 366). Toutefois, il ne prétend pas montrer de façon exhaustive « tous les aspects qui constituent l'identité historique et culturelle d'une société » (p. 366).
- b) Le second volet, les savoirs et les comportements socioculturels, « fait référence aux connaissances fondées sur l'expérience, à la façon de vivre, aux aspects quotidiens, à l'identité collective, à l'organisation sociale, aux relations personnelles, etc., qui se produisent dans une société déterminée » (p. 399).
- c) Enfin, le volet des habilités et les attitudes interculturelles, celui-ci « présente une relation des procédures qui, étant activées de façon stratégique, permettront à l'apprenant de s'approcher d'autres cultures, notamment celles présentes en Espagne et dans les pays hispaniques, depuis une perspective interculturelle » (p. 447).

Cependant, il faut souligner que tandis que dans le premier volet, l'inventaire fait référence à l'Espagne et aux pays hispano-américains, il n'en est pas ainsi pour le deuxième volet à cause de « la difficulté à faire une analyse de l'énorme variété des aspects qui se produisent dans chacune des sociétés des pays hispano-américains » (p. 399).

Les deux premiers volets — référents culturels, savoirs et comportements socioculturels — répondent « à une approche modulaire en ce qui concerne la présentation des contenus. Le matériel est présenté en trois phases ou stades — d'approximation, d'approfondissement et de consolidation — qui suppose une certaine forme de gradation dans la présentation des contenus » (p. 367). Dans le troisième volet il n'y pas de stades mais une liste unique.

Les critères de gradation des contenus de l'inventaire des référents culturels répondent aux différents degrés d'universalité et d'accessibilité<sup>100</sup> de ces contenus. Ainsi, dans la phase d'approximation apparaissent les aspects les plus partagés par les communautés hispanophones tandis que dans la phase de consolidation apparaissent ceux de moindre universalité et accessibilité. En ce qui concerne les savoirs et les comportements socioculturels, l'inventaire a été créé afin qu'ils soient « plus ou moins nécessaires pour les contacts et les interactions des apprenants » (Instituto Cervantes, 2006, p. 402), autrement dit, ils ont été ordonnés selon une classification de situations quotidiennes allant des plus fréquentes aux plus exceptionnelles. Dans le troisième inventaire, celui des habilités et des attitudes interculturelles,

les spécifications (...) apparaissent organisées en quatre rubriques. Dans chacune de ces rubriques, on peut trouver les habilités et les attitudes interculturelles correspondantes. Les habilités sont distribuées en rubriques qui correspondent aux différentes phases du processus cognitif sous-jacent au traitement et à l'assimilation des connaissances au cours de l'apprentissage. Les attitudes s'organisent dans différents alinéas par rapport à un même schéma (empathie, curiosité, ouverture, éloignement, etc.). (Instituto Cervantes, 2006, p. 450)

Afin de montrer clairement ces trois volets, nous proposons un résumé de la synthèse réalisée par Rocío Santamaría (2008) dans sa thèse doctorale intitulée *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE : una propuesta didáctica*.<sup>101</sup> Si nous avons décidé de montrer ce résumé c'est parce qu'il vise, en quelque sorte, l'un de nos objectifs par rapport au catalan, c'est-à-dire, d'établir quels sont les contenus culturels qu'il faudrait aborder en cours. Toutefois, il ne montre en aucun cas l'approche modulaire établie par le PCIC. Ci-dessous, nous présentons, dans cet ordre : le résumé de l'inventaire des aspects culturels concernant les référents culturels (voir *Tableau 6*), celui des savoirs et des comportements socioculturels (voir *Tableau 7*) et, enfin, le résumé de l'inventaire en lien avec des habilités et des attitudes interculturelles (voir *Tableau 8*).

---

<sup>100</sup> Par « accessibilité », le CPIC comprend non seulement « le fait que les apprenants puissent accéder à des réalités déterminées ou des produits culturels avec plus ou moins de facilité (...) mais aussi à leur grande fréquence d'apparition autant en Espagne et en Amérique Latine que dans les pays d'origine des apprenants » (Instituto Cervantes, 2006, p. 368).

<sup>101</sup> <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-competencia-sociocultural-en-el-aula-de-espanol-l2-leuna-propuesta-didactica/>

**Tableau 6.** Synthèse des aspects culturels dans les référents culturels du PCIC.

1. Connaissances générales des pays hispaniques	2. Évènements et protagonistes du passé et du présent de l'Espagne et des pays hispaniques	3. Produits et créations culturelles faisant partie du patrimoine culturel de l'Espagne et de l'Amérique Latine
1.1. Traits géographiques	2.1. Évènements et personnages historiques et légendaires	3.1. Littérature et pensée
1.2. Population		3.2. Musique
1.3. Gouvernement et politique	2.2. Évènements sociaux et culturels, personnages de la vie sociale et culturel	3.3. Cinéma et arts scéniques
1.4. Organisation territoriale et administrative		3.4. Architecture
1.5. Économie et industrie		3.5. Arts plastiques
1.6. Médecine et santé		
1.7. Éducation		
1.8. Médias		
1.9. Moyens de transport		
1.10. Religion		
1.11. Politique linguistique		

*Source* : adaptation du classement du PCIC élaboré par Santamaría (2008).

**Tableau 7.** Synthèse des savoirs et des comportements socioculturels du PCIC.

1. Conditions de vie et organisation sociale	2. Relations interpersonnelles	3. Identité collective et mode de vie
1.1. Identification personnelle	2.1. Dans le domaine personnel et public	3.1. Identité collective
1.2. L'unité familiale		3.2. Tradition et changement social
1.3. Calendrier	2.2. Dans le domaine professionnel	3.3. Spiritualité et religion
1.4. Nourriture et boissons		3.4. Présence et intégration des cultures des pays et des peuples étrangers
1.5. Éducation et culture	2.3. Dans le domaine éducatif	3.5. Fêtes, cérémonies et célébrations
1.6. Travail et économie		
1.7. Activités de loisir et habitudes		
1.8. Médias de communication et d'information		
1.9. Logement		
1.10. Services		
1.11. Achats		
1.12. Santé et hygiène		
1.13. Voyages, logement et transport		
1.14. Écologie et environnement		
1.15. Services sociaux et programmes d'aide		
1.16. Sécurité et lutte contre la délinquance		

*Source* : adaptation du classement du PCIC élaboré par Santamaría (2008).

**Tableau 8.** Synthèse des habilités et des attitudes interculturelles du PCIC.

1. Configuration d'une identité plurielle	2. Assimilation des savoirs culturels	3. Interaction culturelle	4. Médiation culturelle
1.1. Habilités : conscience de la propre identité culturelle, perception des différences culturelles, approximation culturelle, reconnaissance de la diversité culturelle, adaptation, intégration (volontaire).	2.1. Habilités : observation, classification, déduction, transfert, inférence, conceptualisation, essai et pratique, évaluation et contrôle, réparation, correction.	3.1. Habilités : planification, contact, compensation, évaluation et contrôle, réparation et réglages.	4.1. Habilités : planification, médiation, évaluation et contrôle, réparation et réglages.
1.2. Attitudes : empathie, curiosité, ouverture, disposition favorable, éloignement, relativisation, tolérance face à l'ambiguïté, régulation des facteurs affectifs (stress culturel, méfiance, suspicion...).	2.2. Attitudes : empathie, curiosité, ouverture, disposition favorable, éloignement, relativisation, tolérance face à l'ambiguïté.	3.2. Attitudes : empathie, curiosité, ouverture, disposition favorable, éloignement, relativisation, tolérance face à l'ambiguïté, régulation des facteurs affectifs (stress culturel, méfiance, suspicion...).	4.2. Attitudes : empathie, curiosité, ouverture, disposition favorable, éloignement, relativisation, tolérance face à l'ambiguïté, régulation des facteurs affectifs (stress culturel, méfiance, suspicion...).

Source : adaptation du classement du PCIC élaboré par Santamaría (2008).

Nous tenons à souligner le travail dû à terme par l'IC dans la création de son plan curriculaire car il s'agit d'un outil très intéressant notamment dans l'analyse et le développement taxonomique des possibles contenus culturels à aborder en cours. Toutefois, nous déplorons la difficulté survenue dans le volet des savoirs et des comportements socioculturels, lequel n'intègre pas l'énorme variété et donc, la complexité des aspects culturels des différentes sociétés qui constituent les pays hispano-américains.

### 2.3.4.3.2.2. Classification des contenus culturels en Catalan Langue Étrangère

Les trois institutions catalanes chargées de promouvoir l'enseignement et la diffusion de la langue et de la culture catalanes : l'IRL (*l'Institut Ramon Llull*), le CPNL (*le Consorci per a la Normalització Lingüística*) et les EOI (*Escoles Oficials d'Idiomes*) ont essayé aussi de définir les contenus culturels prioritaires en classe de CLES. Néanmoins, et à différence de l'IC, aucun de ces deux organismes n'a établi, par lui-même, un document-cadre de stratégie globale concernant les objectifs et les contenus de l'enseignement du catalan dans leurs centres. Il nous faut donc nous pencher sur leurs sites web et leurs programmations curriculaires respectives afin d'en savoir plus sur le sujet. Comme nous le montrerons, la délimitation des objectifs et des contenus culturels à aborder en cours de catalan langue étrangère proposée par ces organismes est souvent rare ou bien vague et parfois inexistante, selon l'organisme en question. En cela, l'initiative du *Nivell Llindar* (Niveau Seuil) en 1983 (voir §1.2.2.3.1) fait figure de précurseur.



En ce qui concerne l'IRL,<sup>102</sup> nous trouvons seulement une rubrique dédiée à la culture catalane qui liste les domaines incontournables à enseigner de la culture catalane : la littérature, la musique, les arts scéniques, la pensée et la science, l'architecture et le design, les arts visuels, le cinéma, la gastronomie et la langue. Toutefois, il faut tenir compte du fait que bien que l'IRL soit l'une des institutions gouvernementales catalanes créées afin de promouvoir l'enseignement et la diffusion de la langue, la littérature et de la culture catalanes, cet organisme n'est pas en charge de l'organisation ni de la mise en place des cours, mais de leur promotion en dehors des frontières des Pays Catalans. Pourtant, cela n'exclut pas qu'elle puisse à l'occasion orienter sur tels ou tels contenus culturels.

De son côté, dans les programmations du CPNL,<sup>103</sup> les informations que nous trouvons concernant les contenus culturels sont aussi assez générales comme en témoignent les trois extraits des programmes (niveau A1, B2 et C1) (voir *Tableau 9, Tableau 10, Tableau 11*) et les trois extraits des programmations (niveau seuil, niveau avancé et niveau autonome) de catalan langue étrangère rapportées ci-dessous (voir *Tableau 12, Tableau 13, Tableau 14*).

**Tableau 9.** Exemple des aspects socioculturels à aborder en cours selon le programme de langue catalane du niveau A1.

Le catalan en relation avec les langues du monde : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Territoires où l'on parle le catalan.</li> <li>• Nombre de locuteurs en comparaison aux autres langues.</li> <li>• Situation sociale du catalan.</li> </ul>
Le langage gestuel dans les salutations, les présentations et les adieux.
Les habitudes d'horaire de la société d'accueil.
Des règles de conduite sociale spécifiques aux contextes communicatifs les plus proches, comme par exemple demander si un siège est occupé, demander un tour, savoir vers qui se tourner en cas d'urgence...
Les services basiques offerts par le quartier ou la ville d'accueil et l'utilisation intégrative de la langue catalane.

Source : Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística (2011).<sup>104</sup>

<sup>102</sup> <https://www.llull.cat/catala/home/index.cfm>

<sup>103</sup> <https://www.cpnl.cat/>

<sup>104</sup> «**6. Aspectes socioculturals.** El català en relació amb les llengües del món: territoris on es parla, nombre de parlants en comparació amb altres llengües, situació social del català; El llenguatge gestual en les salutations, les presentacions i els comiats; Els hàbits horaris de la societat d'acollida; Normes d'actuació social pròpies dels contextos comunicatius més propers, com per exemple demanar si un seient està ocupat, demanar tanda, saber a qui adreçar-se en cas d'urgència...; Els serveis bàsics que ofereix el barri o ciutat d'acollida i l'ús integrador que hi té la llengua catalana». Le gras est original.

**Tableau 10.** Exemple des contenus concernant le cadre sociolinguistique du programme de langue catalane du niveau B2.

Formation et évolution de la langue catalane	Formation de la langue catalane Concept et classement des langues romanes. Le catalan, langue romane.
Variétés de la langue	Variétés linguistiques Concept de variété linguistique. Les variétés fonctionnelles. Les variétés géographiques, sociales et historiques. Concept de langue standard. Variétés géographiques Concept de langue et dialecte. Division du catalan dans les deux grands blocs dialectaux. Traits caractéristiques principaux de la langue des Baléares, le central, le valencien et le nord-occidental : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Phonétiques : réduction des voyelles <i>a</i>, <i>e</i> et <i>o</i> non-accentuées et l'articulation de certains groupes consonantiques finaux.</li> <li>• Morphologiques et syntaxe : l'article défini, la flexion verbale, l'adverbe <i>pas</i> dans des phrases négatives.</li> <li>• Lexique : différences les plus représentatives.</li> </ul>

Source : Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística (2005b).<sup>105</sup>

**Tableau 11.** Exemple des contenus concernant le cadre sociolinguistique du programme de langue catalane du niveau C1.

Formation et évolution de la langue catalane	Situation actuelle de la langue catalane. Concept de bilinguisme. La Loi de normalisation linguistique. Objectifs de la normalisation linguistique : connaissance, usage, attitudes.
Variétés de la langue	Standard et normative La langue standard : variété dialectale. Les concepts de codification et normalisation linguistiques. La valeur de la normative. La normative comme axe central de la variété standard. Les différents standards régionaux.

Source : Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística (2005a).<sup>106</sup>

<sup>105</sup> «**3. Marc Sociolingüístic. 3.1. Formació i evolució de la llengua catalana.** Formació de la llengua catalana. Concepte i classificació de les llengües romàniques. El català, llengua romànica. **3.2. Varietats de la llengua.** Varietats lingüístiques. Concepte de varietat lingüística Les varietats funcionals. Les varietats geogràfiques, socials i històriques. Concepte de llengua estàndard. Varietats geogràfiques. Concepte de llengua i dialecte. Divisió del català en els dos grans blocs dialectals. Trets característics principals del baleàric, el central, el valencià i el nord-occidental: fonètics: neutralització de *a*, *e* i *o* àtones, articulació d'alguns grups consonàntics finals; morfològics i sintaxi: l'article definit, la flexió verbal, l'adverbi *pas* en oracions negatives; lèxics: diferències més significatives». Le gras est original.

<sup>106</sup> «**3. Marc sociolingüístic. 3.1. Formació i evolució de la llengua catalana.** Estat actual de la llengua catalana. Concepte de bilingüisme. La Llei de normalització lingüística. Objectius de la normalització lingüística: coneixements, usos i actituds. **3.2. Varietats de la llengua. Estàndard i normativa.** La llengua estàndard: varietat dialectal. Els conceptes de codificació i normalització lingüístiques. El valor de la normativa. La normativa com a eix central de l'estàndard. Els diversos estàndards regionals». Le gras est original.

**Tableau 12.** Exemples des Notions spécifique de l'unité 1 du 1<sup>er</sup> degré du niveau B1.

Notions spécifiques
Relations et activités associatives
- Culture : paysage, architecture, gastronomie et loisir propres de l'endroit où l'on habite.
<i>Source</i> : Secretaria de Política Lingüística et Consorci per a la Normalització Lingüística (s. d.). <sup>107</sup>

**Tableau 13.** Exemple du contenu sociolinguistique et socioculturel du niveau B2.

Contenu sociolinguistique et socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concept de langue et dialecte. Division du catalan dans les deux grands blocs dialectaux.</li> <li>• Fêtes annuelles qui ont de l'incidence sur le milieu du travail en Catalogne.</li> <li>• Les célébrations patronales des différents métiers.</li> </ul>
<i>Source</i> : Secretaria de Política Lingüística et Consorci per a la Normalització Lingüística (s. d.-b). <sup>108</sup>

**Tableau 14.** Exemple de contenu sociolinguistique et socioculturel de l'unité 3 du 1<sup>er</sup> degré du niveau C1.

Contenu sociolinguistique et socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variétés de la langue. La langue standard : la variété dialectale.</li> <li>• Personnages populaires catalans (chanteurs, musiciens, politiciens, humoristes, présentateurs radio et de télévision, etc.).</li> </ul>
<i>Source</i> : Secretaria de Política Lingüística et Consorci per a la Normalització Lingüística (s. d.-a). <sup>109</sup>

Enfin, dans les curricula éducatifs des EOI, notons que cet organisme reprend, presque de façon littérale, les postulats et les contenus du *savoir socioculturel* du CECRL que nous avons abordés dans le §2.3.3.1.2. C'est pourquoi, nous ne les montrons pas.

Ainsi, et après avoir analysé les trois institutions publiques en charge de la promotion et de la diffusion de la langue et de la culture catalanes, nous pouvons faire deux constats. D'un côté, nous remarquons que l'IRL, la principale institution en ce qui concerne

<sup>107</sup> «**Nocions específiques. Relacions i activitats associatives.** – Cultura: paisatge, arquitectura, gastronomia i lleure propis del lloc on es viu». Le gras est original.

<sup>108</sup> «**Contingut sociolingüístic i sociocultural.** Concepte de llengua i dialecte. Divisió del català en els dos grans blocs dialectals; Festes anuals que afecten l'àmbit laboral a Catalunya; Les celebracions patronals dels diversos oficis». Le gras est original.

<sup>109</sup> «**Contingut sociolingüístic i sociocultural.** Varietats de la llengua. La llengua estàndard: varietat dialectal; Personatges populars catalans (cantants, músics, polítics, humoristes, presentadors, locutors, etc.)». Le gras est original.

l'apprentissage-enseignement du CLE en dehors de l'aire linguistique du catalan, montre un manque patent de précision et de délimitation des éléments culturels les plus importants, les plus emblématiques ou les plus représentatifs de la culture catalane à enseigner. D'un autre côté, nous notons que dans les cas où l'on arrive à trouver un répertoire d'éléments en lien avec la culture catalane (comme dans le cas du CPNL) ceux-ci semblent être plus proches du niveau « macro » de Risager (1991a) ou de ce que Miquel et Sans (2004) appelaient *Cultura con mayúsculas*, c'est-à-dire, des éléments culturels d'ordre académique éloignés des aspects socioculturels associés à une communauté linguistique promus par le CECRL. En outre, dans le cas des EOI, elles reproduisent les contenus culturels préconisés par le Cadre sans les développer par rapport à la spécificité de la société catalane. Ainsi, ces organismes donneraient des informations qui bien qu'elles soient très pertinentes, resteraient pour la plupart très générales et donc, peu précises et efficaces pour un enseignant.

Ainsi, on est en droit de s'interroger sur ce qui caractérise la culture catalane afin d'y donner des réponses qui puissent aider à la didactique des langues étrangères à affronter le défi de l'enseignement de la composante culturelle de façon satisfaisante.

Pour ce qui est de l'enseignement du catalan langue étrangère, le fait de n'avoir pas de document cadre, ou des orientations concrètes, une liste des éléments culturels les plus significatifs de la culture catalane, ne facilite pas la tâche des enseignants, d'autant plus s'ils sont débutants sans formation préalable (voir §1.2.4.2).

D'après ces constats, il s'avère nécessaire de fournir des éléments qui puissent aider la communauté enseignante dans la tâche de sélection des contenus culturels à aborder en cours.

## 2.4. SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES

Dans cette deuxième partie, nous avons présenté l'ensemble des théories, des auteurs et des recherches qui servent de cadre théorique à notre étude.

Nous avons organisé le chapitre en trois parties. Dans un premier temps, nous avons exposé une révision de la définition des concepts ainsi que des enjeux inhérents au concept de *culture* et l'un des possibles mécanismes auquel différentes disciplines ont eu recours pour étudier le sujet : les représentations. Deuxièmement, nous avons exposé le point de vue épistémologique interdisciplinaire choisi pour aborder notre étude ainsi que la principale théorie scientifique dont nous nous servirons dorénavant pour établir notre méthodologie de recherche, la *Théorie du prototype*, notamment par le biais de la technique de la catégorisation. En troisième lieu, nous avons procédé à une revue historique, puis critique, de l'évolution du concept de *culture* dans la didactique des langues, en mettant aussi l'accent sur les recherches effectués quant à la composante culturelle dans les manuels et les curricula.

Dans chaque partie, nous avons présenté les auteurs et les œuvres les plus pertinents à prendre en considération afin de nous permettre de formuler les hypothèses opérationnelles de notre recherche.

Comme nous l'avons exposé, pour aboutir à l'actuelle définition du concept de *culture*, le terme a dû parcourir un très long chemin au fil de l'histoire à travers plusieurs disciplines. Ainsi, aujourd'hui, il semblerait établi que le concept de *culture* nous renvoie aux différentes formes de vie et aux différentes manières de voir les choses d'une communauté ou société données. Des façons de vivre et de comprendre le monde qui évidemment sont ancrées dans un contexte historique et social particuliers et qui façonnent l'identité individuelle et collective des membres de cette communauté par rapport à d'autres communautés qui ne présenteraient pas les mêmes caractéristiques, notamment pas la même langue.

Pour autant, aussi bien que l'opposition entre les concepts *naturelle vs* artificielle, *individuelle vs* collective ou encore *consciente vs inconsciente*, l'association des termes *culture*, *langue* et *identité* est un continuum tout au long de l'histoire autour du sujet car il s'agit de trois éléments fondamentaux qui visent à rendre compte de l'unicité de l'individu et donc d'un groupe donné. Les trois premières théories que nous avons exposées — celles de Johann Gottfried Herder (1744-1803), de Wilhelm von Humboldt (1828) et de Franz Boas (1921) — illustrent nos propos. Bien que ces trois approches soient différentes, elles partagent l'idée que culture et esprit sont inséparables car ils se construisent mutuellement. De plus, elles nous aident à comprendre pourquoi, à partir des années 1940-1950, la discipline de la psychologie s'est autant intéressée au concept de *culture*, notamment ses branches cognitive et culturelle. Pour ces disciplines, nous ne pouvons comprendre la culture sans l'individu, mais non plus l'individu sans sa communauté, une collectivité qui le façonne. C'est ainsi que, à partir des années 1970, le concept de *culture* voit l'un de ses changements les plus importants en passant du stade de comportement à celui de ligne de force du comportement, à des connaissances organisées en schémas cognitifs d'usage ou des représentations sociales et donc, très fortement liées aux aspects socioculturels que l'on peut repérer dans une communauté, notamment par le biais de la langue.

Toutefois, notre première partie du cadre théorique nous a montré qu'il est très difficile voire utopique d'essayer de définir la culture d'une communauté donnée. En conséquence, s'interroger aussi de façon générale sur la culture à enseigner en CLES s'avère vouée à l'échec. C'est pourquoi, nous nous proposons de l'aborder dans un contexte d'enseignement/apprentissage et un public précis en utilisant un nouveau point de vue épistémologique, en l'occurrence celui des représentations, c'est-à-dire, des connaissances socialement élaborées qui nous servent à interpréter la réalité et donc à y réagir en conséquence. Ainsi, par le biais des représentations nous faisons appel à la vision particulière que chaque individu a d'appréhender et catégoriser le monde mais aussi de la communauté dont il fait partie.

Dans l'objectif de témoigner en faveur de notre approche épistémologique, nous avons tout d'abord convoqué les principaux travaux de Serge Moscovici (1961; 1981; 1984; 2003), Pascale Molinier (1996; 2008) et Denis Jodelet (1989; 1994) qui soutiennent l'idée que les représentations que nous avons montrées comment nous voyons, nous pensons et nous structurons le monde qui nous entoure, autant individuellement que de façon collective. Parmi les différentes approches concernant l'étude des représentations, nous avons mis en exergue la *Théorie du noyau central*, de Jean-Claude Abric (Abric, 1976; 1987), et la *Théorie du prototype*, d'Eleanor Rosch (Rosch, 1973). En effet, Abric propose que toute représentation soit constituée d'un noyau central et d'un système périphérique. Le noyau central désigne un ensemble de traits fondamentaux qui signifieraient et organiseraient la représentation et qui seraient partagés par toute la communauté ; le système périphérique configure le groupe des traits particuliers à chaque communauté, d'après ses caractéristiques inhérentes.

Or, si nous souhaitons, par le biais des représentations, appréhender quelle culture il faudrait aborder en cours de langue, il nous faut trouver une méthodologie concrète. C'est là que les travaux de Rosch, notamment autour des concepts de « catégorie » et « prototype », nous offrent un chemin fonctionnel et pragmatique pour faire émerger, d'une part, les représentations et, d'autre part, les éléments les plus déterminants de celles-ci afin de pouvoir les appréhender et les interpréter correctement. Ainsi, nous nous sommes penché sur la recherche des études autant théoriques qu'empiriques concernant la catégorisation. Nous en avons retenu deux, celle de Dominique Fleury (1992) et celle de Pascal Gaillard (2009). Elles proposent des objets et des instruments semblables à ceux qui nous semblent les plus pertinents pour notre étude expérimentale. En effet, ces deux recherches visent à catégoriser le monde perçu, chacun dans son domaine, par le biais de l'étude des prototypes en utilisant notamment des photographies (Fleury), des tests de catégorisation libre (Fleury et Gaillard) et des tests de catégorisation guidée (Fleury), méthodologies que nous allons emprunter pour notre étude.

Cependant, nous ne pouvons pas entamer notre étude empirique sans procéder à montrer l'évolution du concept de *culture* dans notre principal domaine de recherche : la Didactique des Langues ; ce que nous avons fait dans la troisième partie de notre cadre théorique. Ainsi, nous avons présenté un aperçu historique et critique de cette évolution autant dans les différentes théories, méthodes et méthodologies que dans les différents outils d'apprentissage où le concept de *culture* a été développé. Nous avons mis en exergue des méthodes telles que la « méthode de grammaire-traduction », la « méthode directe », les méthodologies « audiovisuelles » ou les « approches communicatives », ou encore les travaux de Robert Galisson (1991), d'Eliane Russell (1999) et de Lourdes Miquel et Neus Sans (2004). De plus, nous avons porté une attention particulière à la publication et au complément, en 2001 puis en 2018, du CECRL ainsi qu'aux différentes recherches

effectuées autour du sujet dans des langues grandement diffusées comme l'anglais, le français et l'espagnol langues étrangères pour aborder plus précisément le cas du CLES.

En effet, d'une part, la publication des différents volumes du CECRL ont eu une incidence décisive sur l'approche didactique la plus pertinente dans l'enseignement des langues étrangères. Le CECRL préconise une approche qui vise à convertir les apprenants en de vrais « acteurs sociaux » interculturels. Pour ce faire, il propose l'emploi d'une méthodologie fondée sur des tâches à accomplir qui reproduisent des situations communicatives les plus réelles possibles ; le tout en utilisant, de préférence, des documents authentiques, c'est-à-dire, des documents non pas créés avec des objectifs pédagogiques mais extraits de la culture associée à la langue cible, une culture associée aux aspects socioculturels et sociolinguistiques de la communauté dont on étudie la langue. D'autre part, les recherches qui ont été menées concernant la vision et les contenus de la composante culturelle proposés dans les manuels, les outils principaux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous montrent qu'il n'y aurait pas un consensus sur la vision de la culture à prioriser ni sur les contenus les plus significatifs qu'il faudrait aborder en cours. En outre, les indications données aux enseignants pour les aider à opérer des choix parmi tous les éléments culturels possibles à travailler sont variées et donc non opérationnelles. Enfin, en ce qui concerne l'enseignement du CLES, notons qu'il y a peu d'études qui se sont penchées sur l'analyse de la composante culturelle et que celles qui l'ont fait mettent en évidence que la vision de la *culture* qui est véhiculée ne serait pas représentative de la complexité qui intègre la culture catalane.

Ainsi et avec l'objectif d'aider la communauté enseignante de CLES à pouvoir opérer des choix quant aux contenus culturels à montrer et à travailler en cours de langue, nous avons décidé de mener une étude sur la représentation du concept de *culture* chez deux des acteurs fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : les apprenants et les enseignants.

Comme nous avons pu l'établir dans la première partie de notre thèse (voir §1.1.4), nos trois hypothèses initiales étaient :

- a) Les manuels étudiés présenteront les éléments culturels par le biais de documents authentiques, notamment visuels. Ainsi, en étudiant les documents authentiques visuels des manuels d'enseignement du catalan langue étrangère, on peut rendre compte de la vision de la culture de la langue enseignée (H1).
- b) Les manuels étudiés véhiculeront une vision de la culture qui privilégiera des aspects culturels plutôt en lien avec la vie quotidienne de la communauté de la langue cible (H2).
- c) Les représentations de la culture catalane des deux populations soumises à étude (des apprenants et des enseignants de catalan langue étrangère dans le supérieur en France) seront différentes de celles médiées par les manuels analysés (H3).

Dans le prolongement de notre démarche, et après avoir exposé le cadre théorique sur lequel repose notre étude, nous énonçons à présent nos hypothèses opérationnelles. Elles sont au nombre de deux.

Notre première hypothèse opérationnelle porte sur la vision particulière du concept de *culture catalane* véhiculée par les manuels d'enseignement/apprentissage de CLES choisis pour notre étude. Nous soutenons que la plupart des documents authentiques présents dans les manuels analysés montreront des éléments culturels concernant la vie quotidienne de la société catalane, notamment d'un point de vue urbain centré presque entièrement sur la ville de Barcelone (HO1). Autrement dit, la vision de la culture catalane médiée par les documents authentiques présents dans les manuels de CLES ne serait pas représentative de la diversité et de la complexité territoriale de la communauté linguistique catalane. Ainsi, les résultats de notre analyse rejoindraient les études précédentes de Cuenca et Todolí (1996) et de Bori et Cassany (2014).

Nous émettons une deuxième hypothèse opérationnelle, cette fois-ci par rapport à l'étude des représentations de nos échantillons quant à la culture catalane. Le cadre théorique convoqué a mis en évidence que le fait de vivre de l'intérieur une culture, amène forcément à une manière particulière de la percevoir de ceux qui en sont extérieurs. Ainsi, notre deuxième hypothèse opérationnelle est que les représentations des apprenants concernant la culture catalane seront distinctes de celles des enseignants, qui pour la plupart d'entre eux sont d'origine catalane (HO2).



# MÉTHODOLOGIE



Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie choisie pour notre travail de recherche expérimentale ainsi que les éléments qui vont nous permettre de la mettre en place. Pour rappel, nous avons trois objectifs principaux et deux objectifs secondaires. Les objectifs principaux sont, tout d'abord, repérer quelle typologie de document authentique est utilisée dans les manuels de CLES les plus utilisés, au niveau de l'enseignement supérieur (H1); deuxièmement, appréhender quelle représentation de la culture catalane est donnée à voir dans ces manuels (H2) et, enfin, déterminer si cette conception des manuels concernant la culture catalane correspond-t-elle aux représentations que les apprenants et les enseignants de CLES ont à propos de cette culture (H3). De son côté, nos deux objectifs secondaires sont, d'une part, déterminer si les documents authentiques présents dans la collection *Veus* montrent des éléments culturels concernant la vie quotidienne de la société catalane, notamment d'un point de vue urbain et centré sur la ville de Barcelone (HO1) et, d'une autre part, rendre compte de si les représentations de nos deux groupes d'informateurs concernant la culture catalane sont analogues ou distinctes entre elles (HO2). Pour ce faire, nous avons organisé notre méthodologie en deux études.

La première étude aborde l'analyse de la collection de manuels *Veus* ainsi que des documents authentiques qu'elle présente. En effet, comme nous avons pu le montrer lors de notre cadre théorique, d'une part, les outils d'enseignement/apprentissage des langues étrangères les plus utilisés sont les manuels (§2.3.4.1) et, d'autre part, c'est par le biais des documents authentiques que la nouvelle tendance dans la didactique des langues étrangères tente de rendre compte de la composante culturelle associée à la langue qu'on étudie (§2.3.2.5.1 et §2.3.3.1.3). Cette première étude s'avère une étape indispensable afin, d'une part, de pouvoir répondre à nos deux premiers objectifs principaux (H1 et H2) ainsi qu'à notre premier objectif secondaire (HO1) et, d'autre part, afin d'établir le choix du corpus avec lequel nous aborderons la deuxième étude, et qui nous permettra d'obtenir de réponses concernant notre troisième objectif principal (H3) et à notre deuxième objectif secondaire (HO2). Dans ce sens, tout d'abord, nous allons détailler le pourquoi de notre choix et nous présenterons une description qualitative autant des manuels choisis que de leurs documents authentiques. Ceci nous permettra, dans un deuxième temps, de nous attacher au choix du corpus que nous utiliserons dans la deuxième étude. Bien entendu, d'une part, nous montrerons les étapes que nous avons franchi pour sélectionner les éléments complexes qui conforment notre corpus et, d'autre part, nous le décrirons qualitativement.

La deuxième étude concerne notre travail expérimental sur les représentations. Comme nous l'avons dit précédemment (voir §2.1.1.3), étant donné l'énorme complexité de vouloir définir la culture d'une communauté linguistique de façon générale, nous souhaitons cibler une communauté précise dans un contexte particulier. Ainsi, nous nous proposons de faire émerger les représentations de la culture catalane chez deux populations averties. D'une part, un groupe d'apprenants universitaires qui sont intéressés par l'étude des langues étrangères, particulièrement le catalan, et d'autre part, un groupe d'enseignants

universitaires de CLE. Dans ce sens, en premier lieu, nous allons décrire les deux populations qui conforment notre échantillon d'étude ainsi que les critères et la procédure utilisés pour les obtenir. Or, pour faire émerger ces représentations, plutôt que de poser la question « qu'est-ce qu'est pour vous la culture catalane » dans un entretien, nous avons décidé de faire appel à un test de catégorisation (voir §2.2.1 et §2.2.2). En effet, la catégorisation nous permet de réduire la complexité dont on parlait tout à l'heure au même temps qu'elle nous permet d'appréhender comment les individus organisent, dans son esprit, le monde perçu. Ainsi, deuxièmement, nous présenterons la procédure de recueil des données choisie, en la décrivant étape par étape. Enfin, nous présenterons comment nous avons traité les données obtenues, notamment sa codification et son analyse autant qualitative que quantitative.

### 3.1. ÉTUDE 1 – ÉTUDE SUR LES OUTILS D’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Dans cette première étude, tout d’abord, nous allons détailler le pourquoi de notre choix concernant les manuels et les documents authentiques à étudier. Ainsi, nous présenterons une description qualitative autant des manuels choisis que de leurs documents authentiques. Ceci nous permettra, dans un deuxième temps, de nous attacher au choix du corpus que nous utiliserons dans la deuxième étude. Bien entendu, d’une part, nous montrerons les étapes que nous avons franchi pour sélectionner les éléments complexes qui conforment notre corpus et, d’autre part, nous le décrirons qualitativement.

#### 3.1.1. LES MANUELS ET LEURS DOCUMENTS AUTHENTIQUES

##### *3.1.1.1. Choix des manuels*

En ce qui concerne les manuels d’enseignement de CLES, parmi les 39 manuels le plus répandus (voir le §1.2.2.3.2 pour plus d’information), nous avons sélectionné pour notre étude le *Veus 1* (2009), le *Veus 2* (2007) et le *Veus 3* (2010) respectivement destinés à amener les apprenants au niveau A1+, au niveau A2+ et au niveau B1+.<sup>110</sup> Bien que chaque manuel inclût plusieurs livres (livre de l’enseignant, livre de l’apprenant, livre de grammaire et d’exercices), notre étude s’est focalisée uniquement sur le livre de l’apprenant.

Notre choix de manuels se justifie d’après une enquête que nous avons menée auprès des enseignants de CLE présents aux 32<sup>èmes</sup> Journées internationales des lecteurs de catalan organisées par l’IRL (du 17 au 20 juillet 2018 à Majorque). Les objectifs étant de savoir d’un côté, quels manuels de CLES étaient les plus utilisés et, d’un autre côté, dans quelle proportion — nous partions du principe, confirmé par les réponses à l’enquête, que ces enseignants n’utilisent presque jamais un seul manuel en entier dans leurs cours mais plutôt des unités didactiques ou des activités précises de tel ou tel manuel —.<sup>111</sup> Dès 86 lecteurs du réseau de l’IRL présents dans ces Journées, nous avons eu la réponse de 37 d’entre eux donc, 43 %. Leurs réponses nous montrent que la série de manuels de CLES la plus utilisée est la

---

<sup>110</sup> Nous tenons à rappeler qu’il existe plusieurs autres manuels de CLES mais que, pour différentes raisons déjà explicitées auparavant (voir note 38), nous avons décidé de prendre seulement en compte que ces trente-neuf. En outre, et comme nous avons pu le dire dans la note 42, nous avons pris les éditions des manuels auxquelles nous avons pu accéder. Toutefois, d’après la maison d’éditions PAMSA, les éditions plus récentes ne présentent pas des changements susceptibles d’affecter notre cas d’étude.

<sup>111</sup> Les questions précises formulées dans l’enquête se trouvent dans l’annexe §8.1.

série *Veus* de la maison d'éditions PAMSA. En effet, comme nous pouvons l'observer dans le *Tableau 15* reprenant les informations collectées, tandis que les manuels *Veus* de PAMSA (niveaux A1+, A2+ et B1) présentent les taux d'utilisation les plus grands, en nombres absolus, le manuels *Fil per randa Elemental* (Barcanova) et *A punt 2* (PAMSA) montreraient les résultats les plus faibles.<sup>112</sup> En outre, nous constatons que 36 manuels de CLES sur 39 (92 %) présentent des pourcentages de non-utilisation supérieurs au 65 %.

**Tableau 15.** Synthèse sur l'utilisation des manuels par les lecteurs de catalan dans le monde en 2018.

Manuel	Pourcentage d'utilisation
<i>Veus 1</i> (PAMSA)	87,8 %
<i>Veus 2</i> (PAMSA)	81,6 %
<i>Veus 3</i> (PAMSA)	67,3 %
<i>Passos 1</i> (Octaedro)	32,7 %
<i>A Punt 1</i> (PAMSA)	30,6 %
<i>Bàsic 1</i> (Castellnou)	24,5 %
<i>Bàsic 2</i> (Castellnou)	24,5 %
<i>Bàsic 3</i> (Castellnou)	24,5 %
<i>Bàsic 1</i> (Barcanova)	22,4 %
<i>Passos 2</i> (Octaedro)	22,4 %
Català Intermedi (Teide)	16,3 %
<i>Bàsic 2</i> (Barcanova)	16,3 %
Elemental 1 (Barcanova)	16,3 %
Intermedi 1 (Barcanova)	16,3 %
Intermedi 2 (Barcanova)	16,3 %
Elemental 1 (Castellnou)	16,3 %
Suficiència 1 (Castellnou)	16,3 %
Suficiència 2 (Castellnou)	16,3 %
Català Bàsic (Teide)	14,3 %
<i>Bàsic 3</i> (Barcanova)	14,3 %
Elemental 2 (Barcanova)	14,3 %
Intermedi 3 (Barcanova)	14,3 %
Elemental 2 (Castellnou)	14,3 %
Elemental 3 (Castellnou)	14,3 %
Intermedi 1 (Castellnou)	14,3 %
Suficiència 3 (Castellnou)	14,3 %
Català Inicial (Teide)	12,2 %
Elemental 3 (Barcanova)	12,2 %
Intermedi 2 (Castellnou)	12,2 %
Intermedi 3 (Castellnou)	12,2 %
Suficiència 1 (Barcanova)	10,2 %
Suficiència 2 (Barcanova)	10,2 %
Català Suficiència (Teide)	8,2 %

<sup>112</sup> Le fait que le manuel *A punt 2* n'obtient pas des pourcentages plus élevés d'utilisation, en comparaison à *A punt 1*, se doit sûrement à sa toute récente apparition au moment de cette enquête.

Manuel	Pourcentage d'utilisation
Suficiència 3 (Barcanova)	8,2 %
Passos 3 (Octaedro)	8,2 %
Català Elemental (Teide)	6,1 %
Fil per Randa Bàsic (Barcanova)	2 %
Fil per Randa Elemental (Barcanova)	0 %
<i>A Punt 2</i> (PAMSA)	0 %

En ce qui concerne dans quelle mesure les lecteurs utilisaient ces manuels en cours, nous avons proposé une échelle qui allait de « jamais » à « toujours », en passant par « très peu », « quelquefois », « souvent », et « beaucoup ». De ce fait, nous avons pu constater que le manuel *Veus 1* (A1+) est « très utilisé » dans 30 % des cas, que le *Veus 2* (A2+) est « très utilisé » dans 25 % des cas et que le *Veus 3* (B1) est « souvent utilisé » dans 25 % des cas.

Dorénavant, nous désignerons les trois manuels par V1, V2 et V3. De ces trois manuels (nous avons pris comme référence les éditions de 2010, 2011 et de 2008 respectivement pour le V1, le V2 et le V3), nous avons extrait les documents authentiques qui serviront de matériels à nos expériences futures.

### ***3.1.1.2. Description des manuels choisis***

La description de la collection de manuels *Veus* découle d'une analyse de type qualitative qui s'est penchée sur trois aspects concrets à faire émerger en vue de pouvoir confirmer ou infirmer nos deux premières hypothèses ainsi que notre première hypothèse opérationnelle. Ainsi, dans un premier temps, nous avons tenté de repérer les directrices ou les principes fondateurs énoncés dans les préfaces de ces manuels, par leurs concepteurs ; deuxièmement, nous avons souhaité de mettre en lumière la structure générale du manuel ainsi que son organisation interne pour, enfin, noter le nombre et le type de documents authentiques qui conformeraient l'ensemble de ces manuels.

Le premier constat que nous effectuons est que l'ensemble de manuels de la série *Veus* est composé de trois volumes : le livre de l'enseignant, le livre de l'apprenant (qui intègre un CD) et le livre d'exercices et de grammaire. Pour notre étude, nous ne nous pencherons que sur le livre de l'apprenant. C'est pour cela que, dorénavant, chaque fois que nous utiliserons les mots « ce manuel », « ce support » ou encore « ce matériel », nous serons en train de faire référence au livre de l'apprenant.

Selon les préfaces écrites par les concepteurs de ces manuels, ces supports ont été conçus en suivant les préconisations du CECRL, c'est-à-dire, en travaillant de façon intégrée toutes les habilités linguistiques, la grammaire et le lexique nécessaires afin de résoudre les différents objectifs et les tâches intermédiaires qui conduisent l'apprenant à aboutir une tâche finale

communicative.<sup>113</sup> Concrètement, ces manuels sont « adressés à des jeunes et à des adultes d'origines et de cultures différentes, qui vivent dans les Pays Catalans, qui étudient le catalan depuis leurs lieux d'origine, à des lycéens (...) aussi des origines et des cultures différentes et à des utilisateurs qui suivent des cours en autodidacte ».<sup>114</sup>

Les trois manuels (respectivement, niveaux A1+ pour le V1, A2+ pour le V2 et B1 pour le V3) correspondent à un ensemble de 120h des cours chacun, avec une moyenne de 20h par unité. Concrètement, chaque manuel de la série *Veus* compte avec 6 unités didactiques d'entre 18 et 20 pages chacune qui finissent toujours par une tâche finale aboutissant sur une activité écrite, orale, ou bien composée. Toutes ces activités ayant des objectifs différents, elles visent l'interaction des apprenants entre eux tout en abordant des documents de plusieurs types, en manipulant des structures grammaticales et du lexique tout en intégrant certaines réalités socioculturelles. Par ailleurs, ces activités seraient accompagnées, d'après les concepteurs, de tous les éléments illustratifs, grammaticaux et lexicaux nécessaires pour que les apprenants puissent les accomplir avec réussite.

En lignes générales, toutes les unités sont organisées de la même façon : les deux premières pages contiennent un cadre qui annonce la tâche finale ainsi que les objectifs et les contenus utiles (voire *Image 2*).<sup>115</sup> En outre, elles contiennent une première activité (non numérotée) en guise d'entraînement qui servira à présenter les différents contenus de l'unité et qui permettra, aussi, d'avoir un premier aperçu concernant l'expérience préalable de nos apprenants.

---

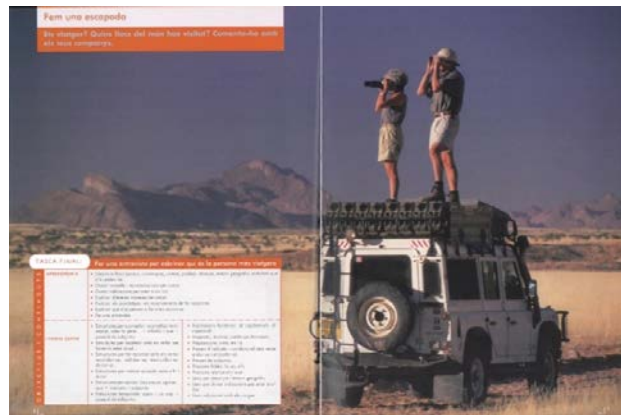
<sup>113</sup> En sachant que les manuels concrets analysés ne se correspondent à une même année de publication et donc, que leurs nouvelles éditions pouvaient présenter des possibles rectifications ou modifications, nous avons pris la décision d'unifier, généralement, les directrices et les principes fondateurs de l'ensemble des manuels en vue d'harmoniser notre discours autour.

<sup>114</sup> « Adreçat a joves i adults de procedències i cultures diverses, ja visquin als Països Catalans, ja estudiïn català des dels seus llocs d'origen, a alumnes de secundària també de procedències i cultures diverses (...), i a usuaris que segueixen els cursos com a autoaprenents ». (Mas et al., 2009)

<sup>115</sup> Les différentes photographies que nous montrerons au long de cette thèse ont été scannées de la collection de manuels *Veus* dont nous disposons dans l'Université de Toulouse Jean Jaurès (veuillez consulter la *Bibliographie* pour plus de détail sur les éditions). Toutes ces photographies correspondent à des différents sources que nous listons ci-dessous, sans les faire correspondre aux photographies précises étant donné que les manuels ne fournissent pas cette information, non plus. Ainsi, les responsables légaux des photographies du *Veus 1* sont : Getty Images, Photostock, F.C. Barcelona, Pau Guerrero, Ingrid Morató i Jordi Salinas ; pour le *Veus 2*, Getty Images, Jaume Sellart, Pau Guerrero, Ingrid Morató i Jordi Salinas ; et pour le *Veus 3*, Getty Images, Rick van Tuijl, Fotos arxiu « Serra d'Or », Barceló, Pere Vivas i Ricard Pla/Triangle Postals, Harold Liebow, David Ruano.



Image 2. Livre de l'apprenant de V3, unité 1, pp. 6-7.



Dès la troisième page, nous trouvons différentes activités toutes avec le même objectif : permettre l'accomplissement de la tâche finale. Au fur et à mesure que l'on progresse dans l'unité, les tâches à accomplir deviennent de plus en plus complexes. On notera qu'elles incitent à réviser et revisiter des contenus déjà travaillés tout en introduisant de nouveaux.

Enfin, la dernière page de chaque unité contient la tâche finale à accomplir. En outre, habituellement, dans la même page il y a un exemple de ce qu'on attend de la part de l'apprenant (voir Image 3). Les activités proposées peuvent être de deux types : fermées ou ouvertes. Les activités fermées visent la compétence linguistique en soi, tandis que les activités ouvertes offrent une situation communicative dans laquelle l'apprenant devra mettre en exergue tous ses savoirs et ses compétences préalables, autant linguistiques que discursives, sociolinguistiques ou encore stratégiques. Pour cela, les activités adoptent différents formats d'exécution (expression orale et écrite) ou de compréhension (orale et écrite). Bien que toutes ces activités pourraient être individuelles ou bien en groupe, le travail en groupe sera privilégié davantage.

Image 3. Livre de l'apprenant de V3, unité 4, pp. 84-85.



À ce stade, nous pouvons constater que bien que les concepteurs de ces manuels déclarent que ces supports intègrent des éléments de la réalité socioculturelle de la langue cible, en suivant les préconisations effectuées par le CECRL en ce sens, ces éléments n'apparaissent pas mis en avant de façon explicite. C'est pour cela, qu'en suivant la logique exprimée dans notre première hypothèse générale, nous avons décidé de nous pencher sur une analyse descriptive autant qualitative que quantitative des documents authentiques présents dans la série de manuels étudiés. En effet, les documents authentiques seraient les meilleurs outils pour mettre l'apprenant en contact directe avec la langue étudiée telle qu'elle fonctionne dans la réalité sociale de la communication. En prenant ce postulat comme principe vertébré de l'enseignement des langues étrangères, ce serait que par le biais des documents authentiques qu'on véhiculerait une approche communicative et actionnelle visant la compétence interculturelle des apprenants.

Dans la collection de manuels *Veus*, trois types de possibles documents authentiques sont présents : des textes, des dessins et des photographies.<sup>116</sup> Nous tenons à souligner que nous avons pris seulement en considération des textes de plus de 100 mots, en suivant le procédé de Bori (2015). La répartition précise des trois types possibles de documents authentiques repérés est présentée dans le *Tableau 16*.

**Tableau 16.** *Analyse quantitative des documents authentiques présents dans la série de manuels « Veus ».*

	Manuels			Total
	Veus 1	Veus 2	Veus 3	
N° textes (+ de 100 mots)	16	25	42	83
N° textes authentiques	0	0	1	1
N° dessins	261	201	156	618
N° dessins authentiques	0	0	0	0
N° photographies	105	102	42	249
N° total documents	382	328	240	950
N° total documents authentiques	105	102	43	250
% documents authentiques	27,4 %	31 %	17,9 %	26,3 %

Grâce à l'analyse de l'ensemble de documents authentiques présentes, notons, par exemple, que le manuel V1 intègre 16 textes de plus de 100 mots et qu'il contient 261 dessins et 105 photographies. Or, parmi ces 382 documents, seules les photographies correspondent à ce qu'on comprend par document authentique car les textes et les dessins sont, dans leur totalité, créés délibérément pour le manuel (voir *Image 4* et *Image 5*).

<sup>116</sup> Un exemple, par manuel, des possibles documents authentiques se trouve dans l'annexe §8.2.

Image 4. Exemple de texte non-authentique.

El comissari Brunetti i l'assistent Vianello van saltar de la barca. **B**

**COMISSARI:** On és?  
**HOME:** És allà.  
**COMISSARI:** Qui l'ha trobat?  
**HOME:** L'he trobat jo.  
**COMISSARI:** On l'ha trobat? I quan?  
**HOME:** L'he trobat allà, a uns dos-cents metres de la costa, just a la boca del Canale di Ca' Roma.  
**COMISSARI:** Quan l'ha trobat?  
**HOME:** Fa una hora més o menys. L'he vist al mig del mar, però m'hi he estat una estona per poder-la portar. Com que vaig sol amb la meua barca, no l'he pogut pujar.  
**ASSISTENT:** I què ha fet, doncs?  
**HOME:** L'he arrossegat. És l'única manera d'arribar fins aquí.  
**COMISSARI:** L'ha reconegut?  
**HOME:** Sí que l'he reconegut, és la senyora Fallini. Me'n recordaré per sempre més.

Donna Leon, *Un mar de problemes* (text adaptat)

Source : V3, unité 2, p. 31.

Image 5. Exemple de dessin non-authentique.

**Si tens un forat, quedem**

En paral·lel, triant les hores, agafem dels primers tres dies, fem un compte d'objectes comprats: hora hores al darrera, hora crosse d'angles i hora comides i esport. Busca un forat per quedar amb la teua parella.

hora	dies passat	dies passat en l'obra
8.00		
10.00		
13.00		
14.00		
16.00		
18.00		
20.00		
22.00		
0.00		

Et ve ve quedar demà a les vuit?  
 No, no puc. És que heig d'anar al dentista, però més tard, si és que puc. Que et sembla?  
 En tot greu, però demà sí que quedem.  
 No, no puc. És que heig d'anar al dentista, però més tard, si és que puc. Que et sembla?  
 Ouhou! Ja no puc tan tard. M'haig d'entubar, non demà, demà sí que quedem. I demà?  
 No, no puc. És que heig d'anar al dentista, però més tard, si és que puc. Que et sembla?  
 No, no puc. És que heig d'anar al dentista, però més tard, si és que puc. Que et sembla?

**10** Troba els diàlegs i digues qui parla amb qui i a quants, quan i on.

En grup, formeu a partir dels diàlegs i escriviu les frases que utilitzem quan despenjarem el telefon, quan demanem per algú i quan començem si hi ha o no hi ha algú.

AMADEU, ALICIA, OLGA, ENRIC, RITA, ALEX, AUTOMI, PATRICIA, ISABEL

Source : V2, unité 1, p. 18.

Dans V2, nous trouvons un total de 328 documents : 25 textes, 201 dessins et 102 photographies. Toutefois, ni les textes ni l'ensemble des dessins ne correspondent non plus à des documents authentiques car ce sont ou bien des adaptations d'autres textes ou bien des textes et des dessins créés expressément pour ce manuel. De son côté, dans V3 nous comptons 42 textes, 156 dessins et 42 photographies donc, 240 documents. Cependant, comme dans les deux manuels précédents, les dessins ont été créés *ad hoc* et donc nous ne pouvons pas les retenir. En revanche, en plus des photographies, seulement un des 42 textes présents est extrait d'un journal référencé, comme l'indique la légende qui l'accompagne.<sup>117</sup>

Enfin, notons que dans l'ensemble des documents authentiques présents dans la série de manuels *Veus*, on compte un total de 250 documents authentiques : 249 photographies (99,6 % du total des documents authentiques) et 1 texte (0,4 %). De plus, nous faisons deux constats. Le premier est que les documents authentiques constituent 26,3 % des documents présents dans cette série de manuels. La deuxième remarque concerne le fait que plus le niveau linguistique augmente, moins sont présents les documents authentiques dans les manuels (respectivement 105, 102 et 43).<sup>118</sup>

<sup>117</sup> Les textes de la série de manuels *Veus* créés expressément à cet effet ne sont jamais accompagnés d'une légende. En ce qui concerne les textes d'auteurs qui ont été modifiés, ils sont toujours suivis de la mention « texte adapté ». Or, dans le texte dont nous parlons, la légende indique clairement l'auteur ainsi que le journal où il a été publié.

<sup>118</sup> L'ensemble des photographies, dûment numérotées par ordre d'apparition se trouvent dans l'annexe §8.3.

### ***3.1.1.3. Description des documents authentiques présents dans les manuels choisis***

La description des documents authentiques présents dans ces manuels, notamment des photographies, a été faite par le biais d'une analyse quantitative et qualitative. Ainsi, nous avons tenté de repérer des données autour du nombre, de la forme, du contenu et de l'utilité pédagogique de l'ensemble de ces documents pour chaque manuel ainsi qu'en les comparant entre eux. Pour ce faire, nous avons analysé toutes les photographies regardant, d'une part, manuel par manuel, afin de dégager des tendances globales par rapport aux éléments que nous souhaitons soulever et, d'une autre part, unité par unité, en cas où il y aurait des unités particulières qui montreraient de tendances semblables au long des trois manuels.

En outre, nous avons analysé le type de contenu thématique que montrent ces photographies ainsi que leur possible représentativité ou non des différents territoires qui intègrent les pays Catalans. Toutefois, cette analyse fait partie des analyses mises en place pour notre choix du corpus, comme nous le verrons plus loin.

La codification et le traitement des données a été faite en utilisant le logiciel *IBM SPSS Statistics* (dorénavant SPSS). Toutefois, afin d'harmoniser les tableaux des résultats avec tous les autres tableaux présents dans cette thèse, nous avons fait sa mise en page par le biais du logiciel *Microsoft Excel 2019* (dorénavant Excel).

Pour ce qui est de la variable forme des photographies présentes dans la collection *Veus*, nous avons décidé d'analyser si ces documents étaient en couleur ou en noir et blanc ainsi que leur taille en relation à sa mise en page. Par rapport au contenu, nous avons ciblé, tout d'abord, le type de plan choisi par le photographe puis nous avons considéré les objets notés : des paysages de type urbain ou rural, s'il y avait des gens ou non et s'il s'agissait de photographies dans des espaces extérieurs ou intérieurs. De plus, nous avons utilisé des classifications tirées d'études que nous avons menées par le passé (Vidal, 2018, 2020) pour montrer quel type concret d'élément principal montrent ces photographies (paysage, scène, intérieur, bâtiment, portrait ou détail d'objet). Enfin, et par rapport à leur utilité pédagogique, nous avons cherché à mettre en lumière si elles étaient des éléments illustratifs, des éléments déclencheurs d'une activité ou bien des photographies autonomes.

Notons que la description que nous exposons suit toujours la même démarche : tout d'abord nous analysons manuel par manuel puis, en suite, nous faisons une analyse de l'ensemble des manuels afin de faire émerger les constats les plus saillants.

### 3.1.1.3.1. Données concernant le nombre

Tout d'abord, rappelons que l'ensemble de documents authentiques présent dans la série de manuels *Veus* est de 249 photographies, distribuées de la façon suivante : 105 photographies dans le V1, 102 photographies dans le V2 et 42 dans le V3.

En regardant chaque manuel de façon particulière, nous pouvons nous rendre compte que la répartition des photographies, dans les 6 unités qui intègrent chaque manuel, n'est pas équitable. Ainsi, dans le V1 (voir *Tableau 17*), l'unité qui présente le nombre le plus important de documents authentiques est la numéro 5 (27 photographies), alors que l'unité qui présente le nombre le plus faible d'éléments est l'unité 6 (7 photographies). En ce qui est du V2 (voir *Tableau 18*), ce sont les unités 3 (32 photographies) et 5 (18 photographies) qui comptent avec le plus grand nombre d'éléments alors que c'est l'unité 2 (9 photographies) qui en a le moins. En fin, c'est l'unité 1 (12 photographies) du V3 (voir *Tableau 19*) qui contient le plus de photographies en contraposition à l'unité 2 (1 photographies) qui présente le nombre le plus faible.

**Tableau 17.** Nombre et pourcentages des photographies par unité de V1.

Unités	Nombre de photos	
	N	% dans le manuel
U1	23	21,9 %
U2	23	21,9 %
U3	16	15,2 %
U4	9	8,6 %
U5	27	25,7 %
U6	7	6,7 %
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100 %</i>

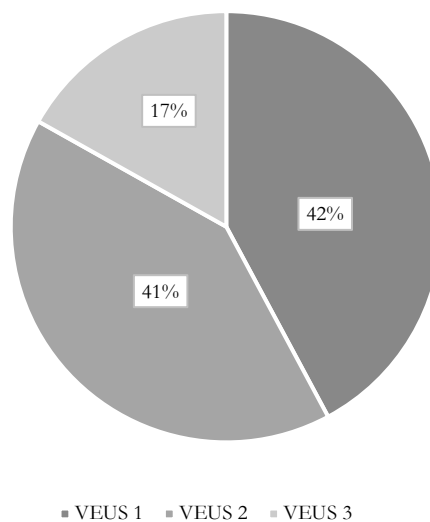
**Tableau 18.** Nombre et pourcentages des photographies par unité de V2.

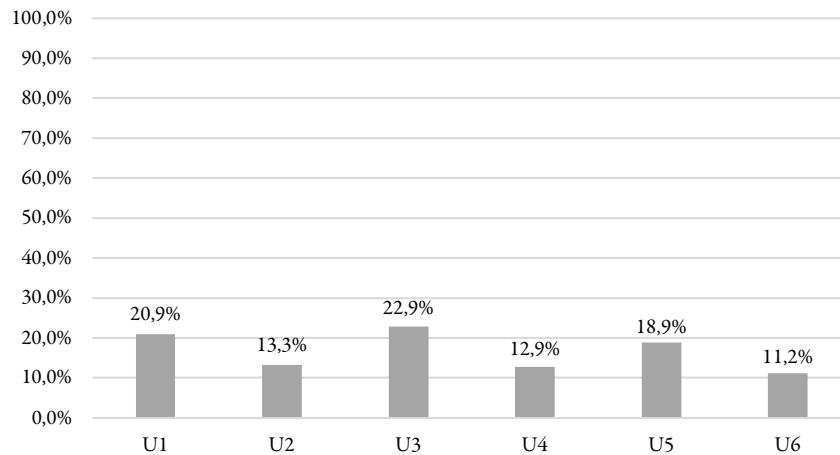
Unités	Nombre de photos	
	N	% dans le manuel
U1	17	16,7 %
U2	9	8,8 %
U3	32	31,4 %
U4	13	12,7 %
U5	18	17,6 %
U6	13	12,7 %
<i>Total</i>	<i>102</i>	<i>100 %</i>

**Tableau 19.** Nombre et pourcentages des photographies par unité de V3.

Unités	Nombre de photos	
	N	% dans le manuel
U1	12	28,6 %
U2	1	2,4 %
U3	9	21,4 %
U4	10	23,8 %
U5	2	4,8 %
U6	8	19 %
<i>Total</i>	<i>42</i>	<i>100 %</i>

Ainsi, pour ce qui est du nombre d'éléments présents dans l'ensemble de ces manuels, nous pouvons faire deux constats : premièrement, que le manuel qui présente le plus grand pourcentage de documents authentiques est le V1 (voir *Figure 6*) et, deuxièmement, que ce sont l'unité numéro 3 (22,9 %) suivie des unités 1 (20,9 %) et 5 (18,9 %) qui montrent toujours une proportion plus importante des photographies (voir *Figure 7*).

**Figure 6.** Pourcentage de documents authentiques dans chaque manuel.

**Figure 7.** Pourcentages accumulés de photographies présentes dans chaque unité.

### 3.1.1.3.2. Données concernant la forme

Deuxièmement, concernant la forme des documents authentiques, nous montrons les résultats concernant la gamme chromatique prédominante (en couleur ou non) ainsi que la taille qu'ils gardent dans sa mise en page par rapport au manuel dont ils ont été tirés (petite, moyenne ou grande).

Nous tenons à souligner que toutes les figures que nous montrerons présentent la même configuration. Ainsi, dans la première ligne, il apparaît le nom de la variable étudiée (« Couleur ou noir et blanc »); ensuite, nous trouvons les différentes catégories qui l'intègrent (« Couleur » et « Noir et blanc ») ainsi que la catégorie « Total », afin de mieux comprendre l'importance de certains des résultats par rapport à l'ensemble du manuel. La troisième ligne nous montre toujours trois données par rapport à chaque catégorie et en lien à chaque unité du manuel (les unités sont énoncées dans la première colonne à gauche) : le nombre de photographies concernées (« N »), le pourcentage que représente ce nombre de photographies par rapport au total de l'unité (« % dans l'unité »), ou du manuel pour ce qui est de la catégorie « Total » et, enfin, le pourcentage de ce nombre de photographies en lien avec la somme totale d'éléments concernant la catégorie étudiée (« % dans la catégorie »).

L'analyse binaire (couleur ou non) de la gamme chromatique des photographies du V1 (voir *Tableau 20*), nous montre que presque la totalité sont en couleur (99 %). Il y a qu'une seule photographie (dans l'unité 2) qui est en noir et blanc. Ces résultats sont presque identiques dans V2 et dans V3 (voir *Tableau 21* et *Tableau 22*), où, respectivement, nous trouvons 98 % et 90,5 % de photographies en couleur et donc, respectivement, 2 et 4 photographies en noir et blanc (dans les unités 5 et 6).

**Tableau 20.** Nombre et pourcentages de la variable « Gamme chromatique » de V1.

Variable « Gamme chromatique »									
Unité	Couleur			Noir et blanc			Total		
	N	% dans		N	% dans		N	% dans	
		l'unité	la catégorie		l'unité	la catégorie		l'unité	la catégorie
U1	23	100%	22,1%	0	0%	0%	23	100%	21,9%
U2	22	95,7%	21,2%	1	4,3%	100%	23	100%	21,9%
U3	16	100%	15,4%	0	0%	0%	16	100%	15,2%
U4	9	100%	8,7%	0	0%	0%	9	100%	8,6%
U5	27	100%	26%	0	0%	0%	27	100%	25,7%
U6	7	100%	6,7%	0	0%	0%	7	100%	6,7%
Total	104	99%	100%	1	1%	100%	105	100%	100%

**Tableau 21.** Nombre et pourcentages de la variable « Gamme chromatique » de V2.

Variable « Gamme chromatique »									
Unité	Couleur			Noir et blanc			Total		
	N	% dans		N	% dans		N	% dans	
		l'unité	la catégorie		l'unité	la catégorie		l'unité	la catégorie
U1	17	100%	17%	0	0%	0%	17	100%	16,7%
U2	9	100%	9%	0	0%	0%	9	100%	8,8%
U3	32	100%	32%	0	0%	0%	32	100%	31,4%
U4	13	100%	13%	0	0%	0%	13	100%	12,7%
U5	16	89%	16%	2	11,1%	100%	18	100%	17,6%
U6	13	100%	13%	0	0%	0%	13	100%	12,7%
Total	100	98%	100%	2	2%	100%	102	100%	100%

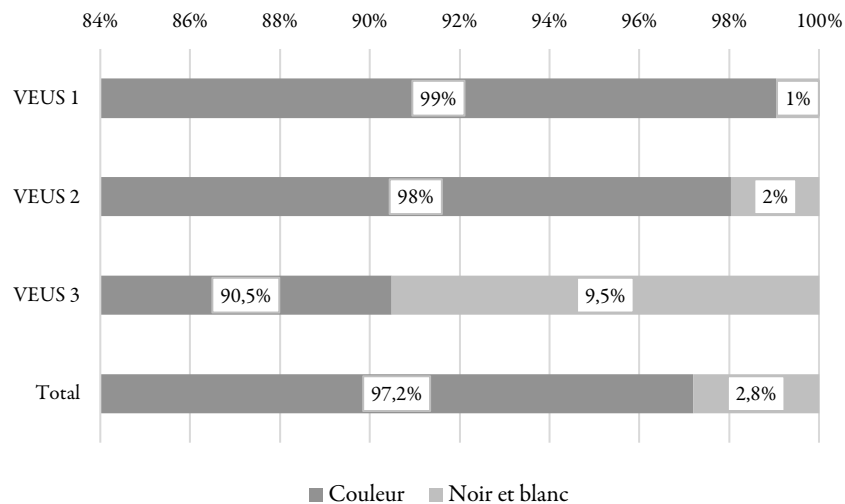
**Tableau 22.** Nombre et pourcentages de la variable « Gamme chromatique » de V3.

Variable « Gamme chromatique »									
Unité	Couleur			Noir et blanc			Total		
	N	% dans	% dans	N	% dans	% dans	N	% dans	% dans
		l'unité	la catégorie		l'unité	la catégorie		l'unité	la catégorie
U1	12	100%	31,6%	0	0%	0%	12	100%	28,6%
U2	1	100%	2,6%	0	0%	0%	1	100%	2,4%
U3	9	100%	23,7%	0	0%	0%	9	100%	21,4%
U4	10	100%	26,3%	0	0%	0%	10	100%	23,8%
U5	2	100%	5,3%	0	0%	0%	2	100%	4,8%
U6	4	50%	10,5%	4	50%	100%	8	100%	19%
Total	38	90,5%	100%	4	9,5%	100%	42	100%	100%



Ainsi, nous soulevons deux constats dans l'ensemble des supports (voir *Figure 8*) : tout d'abord, que la grande majorité des photographies sont en couleur (97,2 %) et, en deuxième lieu, qu'au fur et à mesure que le niveau de langue s'accroît, le nombre de photographies en noir et blanc présentes augmente aussi.

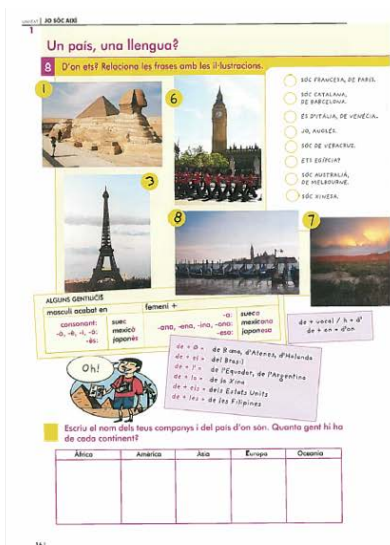
**Figure 8.** Pourcentages de la variable « chromatisme » pour l'ensemble des manuels.



En ce qui concerne la définition de la taille des photographies, dans sa mise en page dans leurs respectifs manuels, nous nous sommes fondés sur des exemples précis tirés de ces mêmes manuels et qui nous ont servi de base. À continuation et dans cet ordre, veuillez trouver ce qu'on comprend par photographie de petite taille (voir *Image 6*), de taille moyenne (voir les photographies de la partie inférieure de l'*Image 7*) et de grande taille (voir *Image 8*).<sup>119</sup>

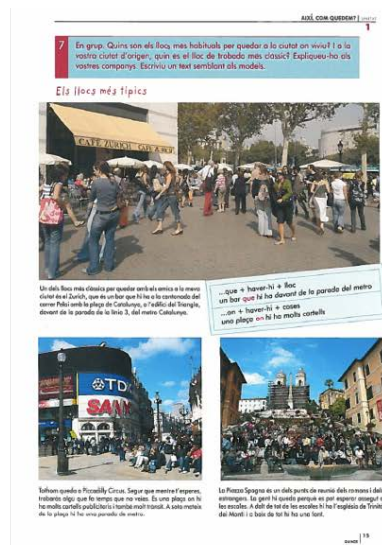
<sup>119</sup> La définition de ce qu'on comprend par « petite taille », « taille moyenne » ou « grande taille » a été faite après avoir mesuré, en centimètres, toutes les photographies présentes dans les trois manuels. En ce sens, par des photographies de « petite taille » nous comprenons les photographies qui font entre 2,7cm x 2,2cm et 8,1cm x 5,4cm ; par « taille moyenne » celles qui ont entre 8,3cm x 5,3cm et 18,6cm x 15,6cm et par « grande taille », les photographies qui feraient entre 28cm x 12,2cm et 41,6cm x 28cm. Bien entendu, le choix d'attribuer une catégorie précise à chaque ensemble de mesures reste finalement arbitraire et pourraient entraîner des doutes aux possibles chercheurs qui aimeraient les appliquer en suivant un principe de « reproductibilité ».

Image 6. Exemple de petite taille.



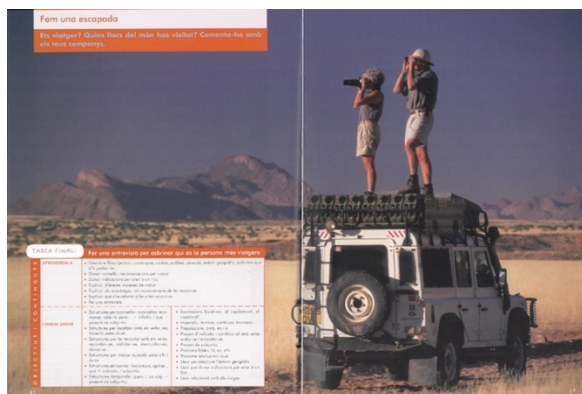
Source : V1, p. 16.

Image 7. Exemple de taille moyenne.



Source : V2, p. 15.

Image 8. Exemple de grande taille.



Source : V3, pp. 6-7.

En analysant le V1 (voir *Tableau 23*), notons que 89,5 % des photographies sont de petite taille (notamment dans l'unité 5), 4,8 % sont de taille moyenne et 5,7 % de grande taille. Dans le V2 (voir *Tableau 24*), ce sont aussi les photographies de petite taille qui présentent les pourcentages les plus élevés avec 70,6 % (notamment dans l'unité 3), puis 20,6 % pour les moyennes (notamment dans l'unité 5 avec aussi 50 % du total de photographies de cette catégorie) et 8,8 % pour celles de grande taille. Toutefois, dans le V3 (voir *Tableau 25*), les photographies de petite taille signifient 35,7 %, celles de taille moyenne sont 48 % (notamment dans l'unité 4) et celles de grande taille représentent 16,6 %.

**Tableau 23.** Nombre et pourcentages de la variable « Taille » de V1.

Variable « Taille »												
Unité	Petite		Moyenne			Grande			Total			
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	20	87%	21,3%	2	8,7%	40,0%	1	4,3%	16,7%	23	100%	21,9%
U2	22	95,7%	23,4%	0	0%	0%	1	4,3%	16,7%	23	100%	21,9%
U3	14	87,5%	14,9%	1	6,3%	20%	1	6,3%	16,7%	16	100%	15,2%
U4	7	77,8%	7,4%	1	11,1%	20%	1	11,1%	16,7%	9	100%	8,6%
U5	25	92,6%	26,6%	1	3,7%	20%	1	3,7%	16,7%	27	100%	25,7%
U6	6	85,7%	6,4%	0	0%	0%	1	14,3%	16,7%	7	100%	6,7%
Total	94	89,5%	100%	5	4,8%	100%	6	5,7%	100%	105	100%	100%

**Tableau 24.** Nombre et pourcentages de la variable « Taille » de V2.

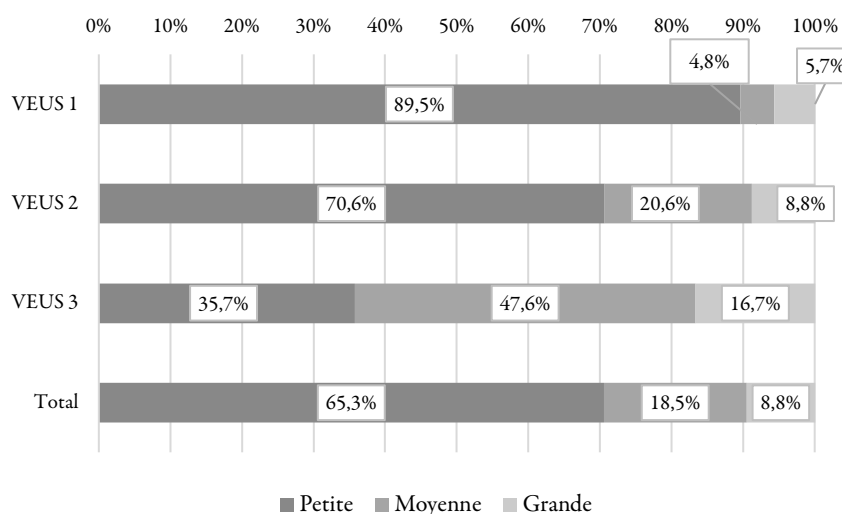
Variable « Taille »												
Unité	Petite		Moyenne			Grande			Total			
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	11	64,7%	15,3%	3	17,6%	14,3%	3	17,6%	33,3%	17	100%	16,7%
U2	7	77,8%	9,7%	1	11,1%	4,8%	1	11,1%	11,1%	9	100%	8,8%
U3	31	96,9%	43,1%	0	0%	0%	1	3,1%	11,1%	32	100%	31,4%
U4	12	92,3%	16,7%	0	0%	0%	1	7,7%	11,1%	13	100%	12,7%
U5	6	33,3%	8,3%	11	61,1%	52,4%	1	5,6%	11,1%	18	100%	17,6%
U6	5	38,5%	6,9%	6	46,2%	28,6%	2	15,4%	22,2%	13	100%	12,7%
Total	72	70,6%	100%	21	20,6%	100%	9	8,8%	100%	102	100%	100%

**Tableau 25.** Nombre et pourcentages de la variable « Taille » de V3.

Variable « Taille »												
Unité	Petite		Moyenne			Grande			Total			
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	2	16,7%	28,6%	6	50%	42,9%	4	33,3%	19%	12	100%	28,6%
U2	1	100%	14,3%	0	0%	0%	0	0%	0%	1	100%	2,4%
U3	1	11,1%	14,3%	4	44,4%	28,6%	4	44,4%	19%	9	100%	21,4%
U4	1	10%	14,3%	3	30%	21,4%	6	60%	28,6%	10	100%	23,8%
U5	1	50%	14,3%	1	50%	7,1%	0	0%	0%	2	100%	4,8%
U6	1	12,5%	14,3%	0	0%	0%	7	87,5%	33,3%	8	100%	19%
Total	7	16,7%	100%	14	33,3%	100%	21	50%	100%	42	100%	100%

Si l'on tente de rendre compte de la taille des photographies dans l'ensemble des manuels (voir *Figure 9*), notons que 65,3 % sont des photographies petites, 18,5 % sont des photographies moyennes et 8,8 % sont des grandes photographies. Or, nous tenons à souligner comment, à mesure que le niveau de langue augmente, le pourcentage des photographies moyennes et grandes s'accroît de façon exponentielle alors que celui des photographies petites se réduit considérablement.

**Figure 9.** Pourcentages de la variable « Taille » dans l'ensemble des manuels.



### 3.1.1.3.3. Données concernant le contenu

En troisième lieu, nous abordons les résultats quant aux éléments qui concernent le contenu, à savoir : le type de plan des photographies (plan général, plan moyen ou premier plan), le milieu où les photographies ont été prises (milieu urbain, milieu rural ou ambigu), si l'on y trouve des gens ou non, la typologie d'espace où la photographie a été prise (extérieur, intérieur ou ambigu) et la typologie des éléments précis montrés (paysage, scène, intérieur, bâtiment, portrait ou détail d'objet).

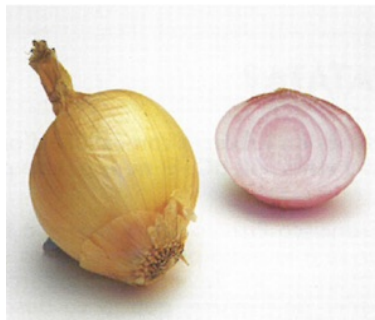
En ce qui est du type de plan des photographies, nous avons établie trois catégories : la catégorie « plan général » (PG), la catégorie « plan moyen » (PM) et la catégorie « premier plan » (PP). Voici un exemple pour chacune des catégories (voir *Image 9*, *Image 10* et *Image 11*).

**Image 9.** Exemple de plan général.

Source : V2, p. 43.

**Image 10.** Exemple de plan moyen.

Source : V1, p. 104.

**Image 11.** Exemple de premier plan.

Source : V3, p. 70.

L'analyse des photographies nous montre que dans le manuel V1 il n'existe pas une grande prédominance de l'une des trois catégories établies, bien que les photographies prises en plan moyen seraient les moins importantes (voir *Tableau 26*). En effet, les photographies en plan général représentent 37,1 % des cas, celles en plan moyen représentent 23,8 % et les photographies en premier plan équivalent au 39 %. De plus, notons qu'il y a aucune unité du V1 qui présente une répartition proportionnelle des trois types de plan. En effet, par exemple, l'unité 5, qui est l'unité qui présente le plus grand nombre de photographies dans ce manuel, elle a des pourcentages similaires par rapport aux photographies prises en plan général (44,4 %) et en premier plan (48,1 %) mais elle présente un pourcentage très faible concernant les plans moyens (7,4 %).

**Tableau 26.** Nombre et pourcentages de la variable « Plan » de V1.

Variable « Plan »												
Unité	PG			PM			PP			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	9	39,1%	23,1%	10	43,5%	40%	4	17,4%	9,8%	23	100%	21,9%
U2	3	13%	7,7%	6	26,1%	24%	14	60,9%	34,1%	23	100%	21,9%
U3	4	25%	10,3%	4	25%	16%	8	50%	19,5%	16	100%	15,2%
U4	5	55,6%	12,8%	2	22,2%	8%	2	22,2%	4,9%	9	100%	8,6%
U5	12	44,4%	30,8%	2	7,4%	8%	13	48,1%	31,7%	27	100%	25,7%
U6	6	85,7%	15,4%	1	14,3%	4%	0	0%	0%	7	100%	6,7%
Total	39	37,1%	100%	25	23,8%	100%	41	39%	100%	105	100%	100%

À différence du V1, le V2 (voir *Tableau 27*) montre une petite prédominance des photographies prises en premier plan (50 %), suivies des celles en plan général (35,3 %) et de celles en plan moyen (14,7 %). Cette prédominance des premiers plans par rapport au reste est nettement visible dans l'unité 3, pour rappel, l'unité qui compte avec un tiers des photographies présentes dans le manuel et qui, pour la catégorie qui nous occupe, elle signifie toute seule la moitié du total des photographies.

**Tableau 27.** Nombre et pourcentages de la variable « Plan » de V2.

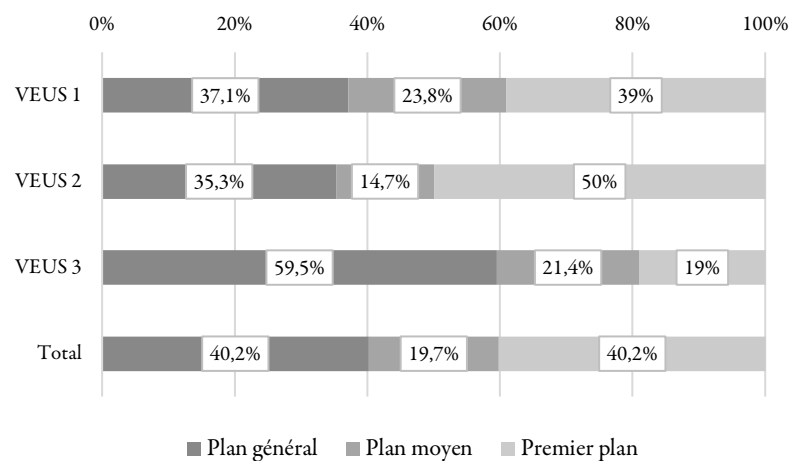
Variable « Taille »												
Unité	Petite			Moyenne			Grande			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	11	64,7%	15,3%	3	17,6%	14,3%	3	17,6%	33,3%	17	100%	16,7%
U2	7	77,8%	9,7%	1	11,1%	4,8%	1	11,1%	11,1%	9	100%	8,8%
U3	31	96,9%	43,1%	0	0%	0%	1	3,1%	11,1%	32	100%	31,4%
U4	12	92,3%	16,7%	0	0%	0%	1	7,7%	11,1%	13	100%	12,7%
U5	6	33,3%	8,3%	11	61,1%	52,4%	1	5,6%	11,1%	18	100%	17,6%
U6	5	38,5%	6,9%	6	46,2%	28,6%	2	15,4%	22,2%	13	100%	12,7%
Total	72	70,6%	100%	21	20,6%	100%	9	8,8%	100%	102	100%	100%

Pour ce qui est du V3 (voir *Tableau 28*), presque 60 % des photographies sont des photographies prises en plan général tandis que celles en plan moyen et en premier plan signifient respectivement 21,4 % et 19 % des cas. Ce pourcentage si élevé des plans généraux se comprend mieux si l'on repère que 100 % des photographies de l'unité 1 sont des plans généraux et que, de plus, cette unité est celle qui présente le nombre le plus grand des photographies du V3.

**Tableau 28.** Nombre et pourcentages de la variable « Plan » de V3.

Unité	Variable « Plan »											
	PG			PM			PP			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	12	100%	48%	0	0%	0%	0	0%	0%	12	100%	28,6%
U2	0	0%	0%	0	0%	0%	1	100%	12,5%	1	100%	2,4%
U3	8	88,9%	32%	1	11,1%	11,1%	0	0,0%	0%	9	100%	21,4%
U4	1	10%	4%	6	60%	66,7%	3	30%	37,5%	10	100%	23,8%
U5	1	50%	4%	0	0%	0%	1	50%	12,5%	2	100%	4,8%
U6	3	37,5%	12%	2	25%	22,2%	3	37,5%	37,5%	8	100%	19%
Total	25	59,5%	100%	9	21,4%	100%	8	19%	100%	42	100%	100%

Ainsi, et comme nous pouvons l'observer dans la *Figure 10* ci-dessous, à différence de si nous faisons l'analyse du type de plan par rapport à chaque manuel, l'analyse de l'ensemble nous permet de constater qu'il existe une parité entre le pourcentage des photographies prises en plan général et en premier plan (40,2 %) qui, à son tour, doublent ces des photographies prises en plan moyen (19,7 %).

**Figure 10.** Pourcentages de la variable « Plan » dans l'ensemble des manuels.

Concernant l'analyse du milieu où les photographies ont été prises, une précision doit être avant explicité : l'établissement de la catégorie « milieu ambigu ». En effet, lors de notre analyse, nous avons repéré des milieux urbains (voir *Image 12*) et des milieux ruraux (voir *Image 13*). Toutefois, rapidement, nous nous sommes confrontés à des photographies qui ne nous permettaient pas clairement de choisir entre les deux catégories établies jusqu'à présent (voir *Image 14*). C'est pour cela que nous avons décidé de créer aussi la catégorie « ambigu ». Nous montrons à continuation un exemple pour chaque catégorie.

**Image 12.** Exemple de « milieu urbain ».



Source : V1, pp. 62-63.

**Image 13.** Exemple de « milieu rural ».



Source : V3, p. 19.

**Image 14.** Exemple de « milieu ambigu ».



Source : V2, p. 23.

Dans ce sens, notons que dans le V1 (voir *Tableau 29*), la plupart des photographies correspondraient à la catégorie « milieu ambigu » (80 %) tandis que, respectivement, 15,2 % des photographies auraient été prises dans un milieu urbain et 4,8 % dans un milieu rural. Ces résultats rassemblent les données repérées dans le V2 (voir *Tableau 30*), où la catégorie « milieu ambigu » représente 86,3 % des cas (notamment concentré dans l'unité 3 avec 34,1 % du total des photographies de l'unité) par rapport, respectivement, au 11,8 % des photographies prises dans un milieu urbain et au 2 % obtenues en milieu rural. En revanche, dans le V3 (voir *Tableau 31*), le pourcentage de la catégorie « milieu ambigu » descendrait jusqu'à 57,1 % alors que les photographies classées comme appartenant au milieu urbain et rural monteraient respectivement jusqu'à 19 % et 23,8 %.



**Tableau 29.** Nombre et pourcentages de la variable « Milieu » de V1.

Variable « Milieu »												
Unité	Urbain			Rural			Ambigu			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	5	21,7%	31,3%	2	8,7%	40%	16	69,6%	19%	23	100%	21,9%
U2	1	4,3%	6,3%	0	0%	0%	22	95,7%	26,2%	23	100%	21,9%
U3	4	25%	25%	0	0%	0%	12	75%	14,3%	16	100%	15,2%
U4	1	11,1%	6,3%	0	0%	0%	8	88,9%	9,5%	9	100%	8,6%
U5	4	14,8%	25,0%	3	11,1%	60%	20	74,1%	23,8%	27	100%	25,7%
U6	1	14,3%	6,3%	0	0%	0%	6	85,7%	7,1%	7	100%	6,7%
Total	16	15,2%	100%	5	4,8%	100%	84	80%	100%	105	100%	100%

**Tableau 30.** Nombre et pourcentages de la variable « Milieu » de V2.

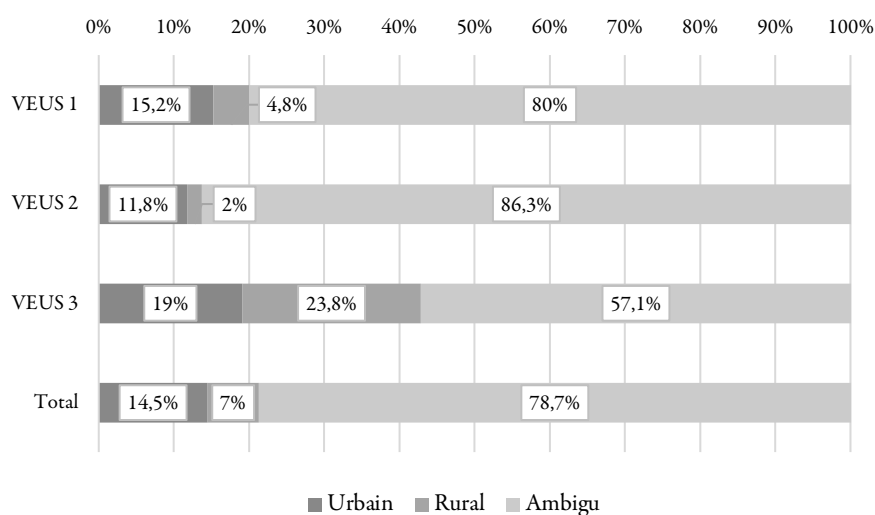
Variable « Milieu »												
Unité	Urbain			Rural			Ambigu			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	6	35,3%	50%	0	0%	100%	11	64,7%	12,5%	17	100%	16,7%
U2	2	22,2%	16,7%	1	11,1%	100%	6	66,7%	6,8%	9	100%	8,8%
U3	1	3,1%	8,3%	1	3,1%	100%	30	93,8%	34,1%	32	100%	31,4%
U4	1	7,7%	0%	0	0%	100%	12	92,3%	13,6%	13	100%	12,7%
U5	2	11,1%	0%	0	0%	100%	16	88,9%	18,2%	18	100%	17,6%
U6	0	0%	0%	0	0%	100%	13	100%	14,8%	13	100%	12,7%
Total	12	11,8%	100%	2	2%	100%	88	86,3%	100%	102	100%	100%

**Tableau 31.** Nombre et pourcentages de la variable « Milieu » de V3.

Variable « Milieu »												
Unité	Urbain			Rural			Ambigu			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	5	41,7%	100%	7	58,3%	100%	0	0%	100%	12	100%	28,6%
U2	0	0%	100%	0	0%	100%	1	100,0%	100%	1	100%	2,4%
U3	2	22,2%	100%	2	22,2%	100%	5	55,6%	100%	9	100%	21,4%
U4	0	0%	100%	0	0%	100%	10	100%	100%	10	100%	23,8%
U5	1	50%	100%	0	0%	100%	1	50%	100%	2	100%	4,8%
U6	0	0%	100%	1	12,5%	100%	7	87,5%	100%	8	100%	19%
Total	8	19%	100%	10	23,8%	100%	24	57,1%	100%	42	100%	100%

Ainsi, dans l'ensemble des trois manuels (voir *Figure 11*), nous pouvons faire deux constats. Tout d'abord, notons qu'il existe une nette prédominance des photographies auxquelles nous ne pouvons pas attribuer un milieu précis et, deuxièmement, qu'au fur et à mesure que le niveau de langue s'accroît, nous notons une augmentation des photographies prises dans un milieu rural. Cependant, ces dernières sont celles qui présentent les pourcentages les plus faibles. En outre, il est important de souligner que (voir *Tableau 29*, *Tableau 30* et *Tableau 31*), dans la catégorie « rural », d'un côté, autant dans le V1 que dans le V2, quatre des six unités ne contiendraient pas des images pour cette catégorie et, d'un autre côté, qu'aucun des trois supports n'incluraient pas dans leurs unités 4 des images appartenant à cette catégorie.

**Figure 11.** Pourcentages de la variable « Milieu » dans l'ensemble des manuels.



En ce qui est de l'apparition ou non des gens dans les photographies, nous observons comment, dans les manuels V1 et V2 (voir *Tableau 32* et *Tableau 33*), la présence d'êtres humains est très significative en obtenant respectivement des pourcentages du 72,4 % et du 83,3 %, notamment dans l'unité 5 pour le V1 (35,5 % des exemples de la catégorie) et dans l'unité 3 pour ce qui est du V2 (37,6 % des photographies appartenant à cette catégorie). Cependant, le V3 présente une distribution équitable avec 52,4 % de photographies qui montrent des gens et 47,6 % de photographies qui ne le font pas (voir *Tableau 34*).

**Tableau 32.** Nombre et pourcentages de la variable « Gens » de V1.

Unité	Gens			Pas de gens			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	18	78,3%	23,7%	5	21,7%	17,2%	23	100%	21,9%
U2	20	87%	26,3%	3	13%	10,3%	23	100%	21,9%
U3	3	18,8%	3,9%	13	81,3%	44,8%	16	100%	15,2%
U4	2	22,2%	2,6%	7	77,8%	24,1%	9	100%	8,6%
U5	27	100%	35,5%	0	0%	0%	27	100%	25,7%
U6	6	85,7%	7,9%	1	14,3%	3,4%	7	100%	6,7%
Total	76	72,4%	100%	29	27,6%	100%	105	100%	100%

**Tableau 33.** Nombre et pourcentages de la variable « Gens » de V2.

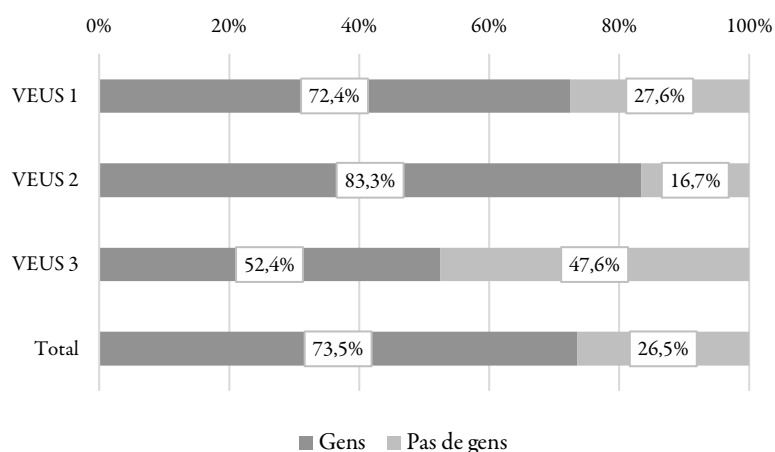
Variable « Gens »									
Unité	Gens			Pas de gens			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	12	70,6%	14,1%	5	29,4%	29,4%	17	100%	16,7%
U2	7	77,8%	8,2%	2	22,2%	11,8%	9	100%	8,8%
U3	32	100%	37,6%	0	0%	0%	32	100%	31,4%
U4	11	84,6%	12,9%	2	15,4%	11,8%	13	100%	12,7%
U5	17	94,4%	20%	1	5,6%	5,9%	18	100%	17,6%
U6	6	46,2%	7,1%	7	53,8%	41,2%	13	100%	12,7%
Total	85	83,3%	100%	17	16,7%	100%	102	100%	100%

**Tableau 34.** Nombre et pourcentages de la variable « Gens » de V3.

Variable « Gens »									
Unité	Gens			Pas de gens			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	6	50%	100%	6	50%	100%	12	100%	28,6%
U2	0	0%	100%	1	100%	100%	1	100%	2,4%
U3	1	11,1%	100%	8	88,9%	100%	9	100%	21,4%
U4	6	60%	100%	4	40%	100%	10	100%	23,8%
U5	1	50%	100%	1	50%	100%	2	100%	4,8%
U6	8	100%	100%	0	0%	100%	8	100%	19%
Total	22	52,4%	100%	20	47,6%	100%	42	100%	100%

En lignes générales donc, la série de manuels *Veus* compte avec un pourcentage plus haut des photographies qui montrent des gens (73,5 %) par rapport à celles qui ne le font pas (26,5 %), comme le montre la *Figure 12* ci-dessous.

**Figure 12.** Pourcentages de la variable « Gens » dans l'ensemble des manuels.



Pour ce qui est de l'analyse quant à la typologie d'espace où la photographie a été faite, deux catégories principales ont été repérées : la catégorie « extérieur » (voir *Image 15*) et la catégorie « intérieur » (voir *Image 16*). Toutefois, et comme dans la partie dédiée au milieu où les photographies ont été prises, nous avons dû faire recours à la catégorie « ambigu » (voir *Image 17*) pour y associer les photographies qui ne rentraient pas dans l'une des autres deux catégories.

**Image 15.** Exemple d'espace « extérieur ».



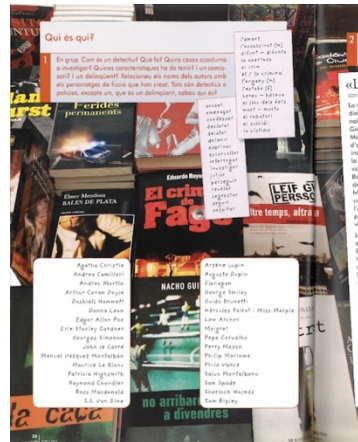
Source : V1, p. 16.

**Image 16.** Exemple d'espace « intérieur ».



Source : V2, p. 59.

Image 17. Exemple d'espace « ambigu ».



Source : V3, p. 28.

Pour ce qui est du V1 (voir *Tableau 35*), c'est la catégorie « extérieur » qui présente le plus grand pourcentage des photographies (43,8 %) suivie de la catégorie « ambigu » (38,1 %) et « intérieur » (18,1 %). Ce n'est pas ainsi dans le V2 (voir *Tableau 36*) où 46,5 % des photographies appartiennent à la catégorie « ambigu » (notamment dans l'unité 3) pour respectivement 29,7 % et 23,8 % pour les catégories « extérieur » et « intérieur ». Enfin, le V3 présente encore une distribution différente (voir *Tableau 37*), car l'ordre des catégories selon leur pourcentages serait tout d'abord « extérieur » (54,8 %), suivi d'« intérieur » (28,6 %) et en finissant par « ambigu » (16,7 %). De plus, nous tenons à souligner que les trois manuels coïncident sur le fait de ne pas montrer de photographies associées à la catégorie « intérieur » dans leurs unités 2.

**Tableau 35.** Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'espace » de V1.

Unité	Variable « Typologie d'espace »											
	Extérieur		Intérieur		Ambigu		Total					
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	11	47,8%	23,9%	8	34,8%	42,1%	4	17,4%	10%	23	100%	21,9%
U2	9	39,1%	19,6%	0	0%	0%	14	60,9%	35%	23	100%	21,9%
U3	7	43,8%	15,2%	1	6,3%	5,3%	8	50%	20%	16	100%	15,2%
U4	4	44,4%	8,7%	2	22,2%	10,5%	3	33,3%	7,5%	9	100%	8,6%
U5	13	48,1%	28,3%	7	25,9%	36,8%	7	25,9%	17,5%	27	100%	25,7%
U6	2	28,6%	4,3%	1	14,3%	5,3%	4	57,1%	10%	7	100%	6,7%
Total	46	43,8%	100%	19	18,1%	100%	40	38,1%	100%	105	100%	100%

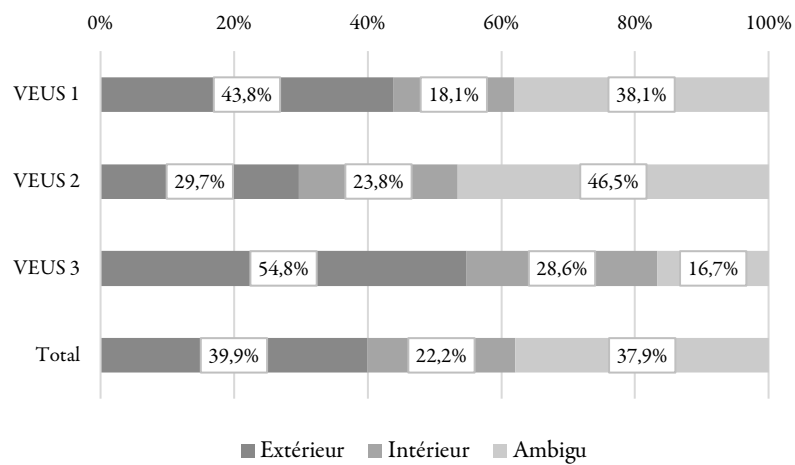
**Tableau 36.** Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'espace » de V2.

Variable « Typologie d'espace »												
Unité	Extérieur			Intérieur			Ambigu			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	6	35,3%	20%	3	17,6%	12,5%	8	47,1%	17%	17	100%	16,8%
U2	5	55,6%	16,7%	0	0%	0%	4	44,4%	8,5%	9	100%	8,9%
U3	6	18,8%	20%	3	9,4%	12,5%	23	71,9%	48,9%	32	100%	31,7%
U4	3	23,1%	10%	8	61,5%	33,3%	2	15,4%	4,3%	13	100%	12,9%
U5	8	44,4%	26,6%	5	29,4%	20,8%	5	29,4%	10,6%	18	100%	17,6%
U6	3	23,1%	10%	5	38,5%	20,8%	5	38,5%	10,6%	13	100%	12,9%
Total	30	29,7%	100%	24	23,8%	100%	47	46,5%	100%	101	100%	100%

**Tableau 37.** Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'espace » de V3.

Variable « Typologie d'espace »												
Unité	Extérieur			Intérieur			Ambigu			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	12	100%	52,2%	0	0%	0%	0	0%	0%	12	100%	28,6%
U2	0	0%	0%	0	0%	0%	1	100%	14,3%	1	100%	2,4%
U3	5	55,6%	21,7%	4	44,4%	33,3%	0	0%	0%	9	100%	21,4%
U4	3	30%	13%	4	40%	33,3%	3	30%	42,9%	10	100%	23,8%
U5	1	50%	4,3%	0	0%	0%	1	50%	14,3%	2	100%	4,8%
U6	2	25%	8,7%	4	50%	33,3%	2	25%	28,6%	8	100%	19%
Total	23	54,8%	100%	12	28,6%	100%	7	16,7%	100%	42	100%	100%

Ainsi, et malgré les possibles différences entre les manuels, nous pouvons constater, comme le montre le *Figure 13* ci-dessous, que l'ensemble se caractérise par une timide plus grand présence de photographies prises dans un espace extérieur (39,9 %) par rapport aux photographies qui ont été classifiées comme étant ambiguës (37,9 %). Pourtant, ce seraient les photographies montrant des espaces intérieurs qui obtiendraient les pourcentages les plus faibles (22,2 %).

**Figure 13.** Pourcentages de la variable « Typologie d'espace » dans l'ensemble des manuels.

Enfin, la dernière partie de notre analyse descriptive concernant les contenus montrés par les photographies étudiées, se penche sur la typologie des éléments précis présentés. L'établissement des catégories qui suivent a été fait en lien à une classification créée pour nous lors d'une étude précédente (Vidal, 2018). Cette classification établie les catégories suivantes : paysage, scène, intérieur, bâtiment, portrait et détail d'objet. Veuillez trouver à continuation un exemple de photographie pour chaque catégorie.

**Image 18.** Exemple de « paysage ».

Source : V3, p. 12.

**Image 19.** Exemple de « scène ».

Source : V3, p. 115.

**Image 20.** Exemple d'« intérieur ».

Source : V3, p. 61.

**Image 21.** Exemple de « bâtiment ».

Source : V3, p. 48.

**Image 22.** Exemple de « portrait ».

Source : V3, p. 122.

**Image 23.** Exemple de « détail d'objet ».

Source : V3, p. 80.

L'analyse détaillée par manuel nous montre que dans le V1 (voir *Tableau 38*) ce sont les catégories « portrait » (33,3 %), « scène » (27,6 %) et « détail d'objet » (21,9 %), qui présentent les plus hauts pourcentages, notamment dans l'unité 5, l'unité 1 et les unités 2 et 3, respectivement pour les catégories mentionnées. En outre, la catégorie qui présente le pourcentage le plus bas c'est « intérieur » avec 1,9 %.

Dans le V2 (voir *Tableau 39*), ce sont aussi les mêmes catégories que dans le V1 qui présentent les pourcentages les plus élevés mais dans un autre ordre : « scène » (38,2 %), « détail d'objet » (27,5 %) et « portrait » (20,6 %) ; et c'est aussi la catégorie « intérieur » qui a le pourcentage le plus faible (1,9 %). Si l'on regarde quelles unités du V2 incluent le plus grand nombre d'éléments, notons que pour la catégorie « scène » c'est l'unité 5, par rapport à la catégorie « détail d'objet » c'est l'unité 3 et, en lien avec la catégorie « portrait », c'est l'unité 3. En revanche, dans le support V3 (voir *Tableau 40*), bien que comme dans le V2, il montre la catégorie « scène » comme celle qui présente le plus grand pourcentage (26,2 %), notons l'irruption, en deuxième et troisième position, des catégories « paysage » (21,4 %) et « bâtiment » (11,9 %), cette dernière avec le même pourcentage que la catégorie « détail d'objet » (11,9 %). Comme dans les cas précédents, la catégorie avec le pourcentage le plus bas est « intérieur » avec 9,5 %.



**Tableau 38.** Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » de V1.

Variable « Typologie d'éléments montrés »																					
Unité	Paysage			Scène			Intérieur			Bâtiment			Portrait			Détail d'objet			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	6	26,1%	50%	12	52,2%	41,4%	1	4,3%	50%	0	0%	0%	3	13%	8,6%	1	4,3%	4,3%	23	100%	21,9%
U2	2	8,7%	16,7%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	13	56,5%	37,1%	8	34,8%	34,8%	23	100%	21,9%
U3	1	6,3%	8,3%	3	18,8%	10,3%	0	0%	0%	4	25%	100%	0	0%	0%	8	50%	34,8%	16	100%	15,2%
U4	1	11,1%	8,3%	2	22,2%	6,9%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	6	66,7%	26,1%	9	100%	8,6%
U5	2	7,4%	16,7%	10	37%	34,5%	0	0%	0%	0	0%	0%	15	55,6%	42,9%	0	0%	0%	27	100%	25,7%
U6	0	0,0%	0,0%	2	28,6%	6,9%	1	14,3%	50%	0	0%	0%	4	57,1%	11,4%	0	0%	0%	7	100%	6,7%
Total	12	11,4%	100%	29	27,6%	100%	2	1,9%	100%	4	3,8%	100%	35	33,3%	100%	23	21,9%	100%	105	100%	100%

**Tableau 39.** Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » de V2.

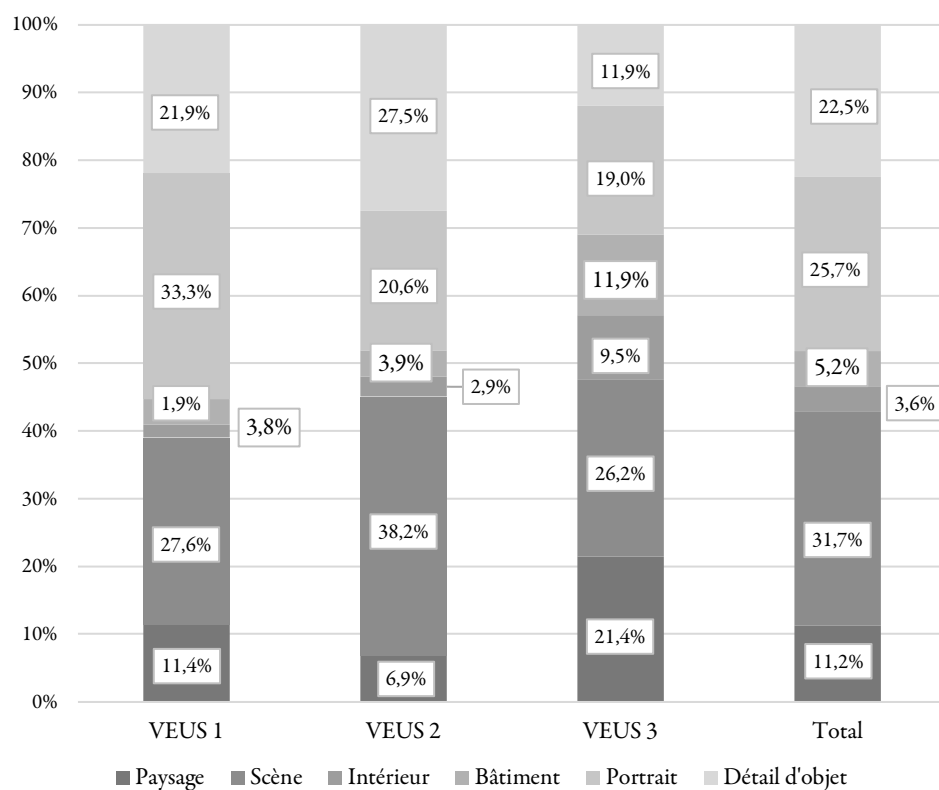
Variable « Typologie d'éléments montrés »																					
Unité	Paysage			Scène			Intérieur			Bâtiment			Portrait			Détail d'objet			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	1	5,9%	14,3%	12	70,6%	30,8%	1	5,9%	33,3%	0	0%	0%	0	0%	0%	3	17,6%	10,7%	17	100%	16,7%
U2	5	55,6%	71,4%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	3	33,3%	14,3%	1	11,1%	3,6%	9	100%	8,8%
U3	0	0%	0%	3	9,4%	7,7%	0	0%	0%	0	0%	0%	13	40,6%	61,9%	16	50%	57,1%	32	100%	31,4%
U4	0	0%	0%	9	69,2%	23,1%	0	0%	0%	0	0%	0%	2	15,4%	9,5%	2	15,4%	7,1%	13	100%	12,7%
U5	1	5,6%	14,3%	13	72,2%	33,3%	0	0%	0%	0	0%	0%	3	16,7%	14,3%	1	5,6%	3,6%	18	100%	17,6%
U6	0	0%	0%	2	15,4%	5,1%	2	15,4%	66,7%	4	30,8%	100%	0	0%	0%	5	38,5%	17,9%	13	100%	12,7%
Total	7	6,9%	100%	39	38,2%	100%	3	2,9%	100%	4	3,9%	100%	21	20,6%	100%	28	27,5%	100%	102	100%	100%

**Tableau 40.** Nombre et pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » de V3.

Variable « Typologie d'éléments montrés »																					
Unité	Paysage			Scène			Intérieur			Bâtiment			Portrait		Détail d'objet			Total			
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	8	66,7%	88,9%	4	33,3%	36,4%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	12	100%	28,6%
U2	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	1	100%	20%	1	100%	2,4%
U3	0	0%	0%	1	11,1%	9,1%	3	33,3%	75%	5	55,6%	100%	0	0%	0%	0	0%	0%	9	100%	21,4%
U4	0	0%	0%	4	40%	36,4%	1	10%	25%	0	0%	0%	2	20%	25%	3	30%	60%	10	100%	23,8%
U5	0	0%	0%	1	50%	9,1%	0	0%	0%	0	0%	0%	0	0%	0%	1	50 %	20%	2	100%	4,8%
U6	1	12,5%	11,1%	1	12,5%	9,1%	0	0%	0%	0	0%	0%	6	75%	75%	0	0%	0%	8	100%	19%
Total	9	21,4%	100%	11	26,2%	100%	4	9,5%	100%	5	11,9%	100%	8	19%	100%	5	11,9%	100%	42	100%	100%

Ainsi, dans l'ensemble des manuels (voir *Figure 14* ci-dessous), notons que, d'un côté, c'est la catégorie « scène » qui présente les plus grands pourcentages (31,7 %), suivie des catégories « portrait » (25,7 %) et « détail d'objet » (22,5 %) et que, d'un autre côté, c'est la catégorie « intérieur » avec un pourcentage du 3,6 % qui a le pourcentage plus bas. Quant à la distribution des photographies par catégories et unités, nous tenons à souligner qu'aucun manuel intègre des photographies dans l'unité 2, pour c'est qui est de la catégorie « scène » ; ni, respectivement, dans les unités 2 et 5 et 1, 2, 3 et 4, pour ce qui est des catégories « intérieur » et « bâtiment ».

**Figure 14.** Pourcentages de la variable « Typologie d'éléments montrés » dans l'ensemble des manuels.



#### **3.1.1.3.4. Données concernant la fonction pédagogique**

En quatrième lieu, nous présentons les résultats concernant la fonction pédagogique des documents authentiques présents dans la série *Veus*. Concrètement, nous les avons analysés selon trois catégories : s'ils servent à illustrer un thème, s'ils sont des éléments déclencheurs des activités ou bien s'ils sont exploités pédagogiquement à part entière. Ainsi, nous parlerions d'une triple tendance que dorénavant nous appellerons de la façon suivante : « illustrative », « déclencheur » et « exploitée ». Pour ce faire, nous avons été très attentifs aux consignes qui apparaissent, ou non, accompagnant l'ensemble des documents authentiques du manuel en prenant en compte la page double dans laquelle ils se trouvent. Voici un exemple de chacun de ces trois cas pour l'exemplifier.

Dans le premier exemple (voir *Image 24*), nous trouvons une photo en arrière-plan qui sert exclusivement à illustrer le sujet dont on parle dans la double page : les collections des romans policiers. Notons qu'il n'y a aucune consigne faisant référence à la photographie ni à gauche ni à droite.

**Image 24.** Exemple de photographie « illustrative ».



Source : V3, pp. 28-29.

Le deuxième exemple (voir *Image 25*) montre des photographies qui servent de support pour développer d'autres activités même si elles ne sont pas en relation directe avec les images. Une phrase fait écho à la photographie et sert d'incitation à faire faire quelque chose aux apprenants, comme dans l'exemple suivant : « Est-ce que vous ne vous êtes jamais retrouvés dans une situation comme celle de la photographie ? Demandez-vous, aux uns aux autres, qui d'entre vous a changé plusieurs fois de maison ».<sup>120</sup>

**Image 25.** Exemple de photographie « déclencheur ».



Source : V3, pp. 46-47.

<sup>120</sup> « Us heu trobat mai en una situació com la de la fotografia ? Pregunteu-vos qui ha canviat més cops de casa ».

En troisième lieu (voir *Image 26*), nous trouvons des documents authentiques visuels qui introduisent une possible exploitation pédagogique puisque ces images sont accompagnées d'une consigne qui les met en avant et qui demande qu'elles soient travaillées. Comme exemple de consigne, nous pouvons citer : « Par deux. Écrivez un texte bref pour accompagner chaque photographie, en vue de les publier dans un magazine de décoration. Lisez les textes des autres binômes et choisissez ceux que vous avez aimés le plus ».<sup>121</sup>

**Image 26.** Exemple de photographie « exploitée ».



Source : V3, pp. 60-61.

Dans le premier manuel de la série, le V1 (voir *Tableau 41*), notons que presque 60 % des photographies servent à illustrer les aspects travaillés dans leurs unités, tandis que 23,8 % du total déclenche d'autres activités et 19 % sont exploitées. Dans ce sens, notons qu'il y a qu'une seule unité du V1, l'unité 2, qui présente une distribution égalitaire des photographies dans les trois catégories établies (34,8 % de photographies illustratives, 34,8 % de déclencheurs et 30,4 % d'exploitées). De plus, nous observons qu'il y a trois unités sur six qui ont seulement des photographies illustratives et que toutes les photographies étant exploitées se trouvent dans les unités 2 et 5.

<sup>121</sup> «En parelles. Escriviu un text breu que acompanyi cada fotografia, per publicar-lo a una revista de decoració. Llegiu els textos de les altres parelles i decideix quins són els que t'agraden més».

**Tableau 41.** Nombre et pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » de V1.

Unité	Variable « Fonction pédagogique »											
	Illustrative			Déclencheur			Exploitée			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	14	60,9%	23,3%	9	39,1%	36%	0	0%	0%	23	100%	21,9%
U2	8	34,8%	13,3%	8	34,8%	32%	7	30,4%	35%	23	100%	21,9%
U3	16	100%	26,7%	0	0%	0%	0	0%	0%	16	100%	15,2%
U4	9	100%	15%	0	0%	0%	0	0%	0%	9	100%	8,6%
U5	6	22,2%	10%	8	29,6%	32%	13	48,1%	65%	27	100%	25,7%
U6	7	100%	11,7%	0	0%	0%	0	0%	0%	7	100%	6,7%
Total	60	57,1%	100%	25	23,8%	100%	20	19%	100%	105	100%	100%

En ce qui est du V2 (voir *Tableau 42*), d'un côté, nous observons que ce sont encore les photographies illustratives qui présentent le pourcentage le plus grand (61,8 %). D'un autre côté, tandis que les photographies déclencheurs sont presque insignifiantes (1 %), le pourcentage de celles exploitées se voit doublé (37,3 %) par rapport au V1. En revanche, cette fois-ci, il n'y aurait pas d'unité concrète qui présenterait une distribution égalitaire des photographies parmi les trois catégories. Or, nous observons qu'il y a seulement une unité qui intègre des photographies déclencheurs (1 photographie), c'est l'unité 1.

**Tableau 42.** Nombre et pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » de V2.

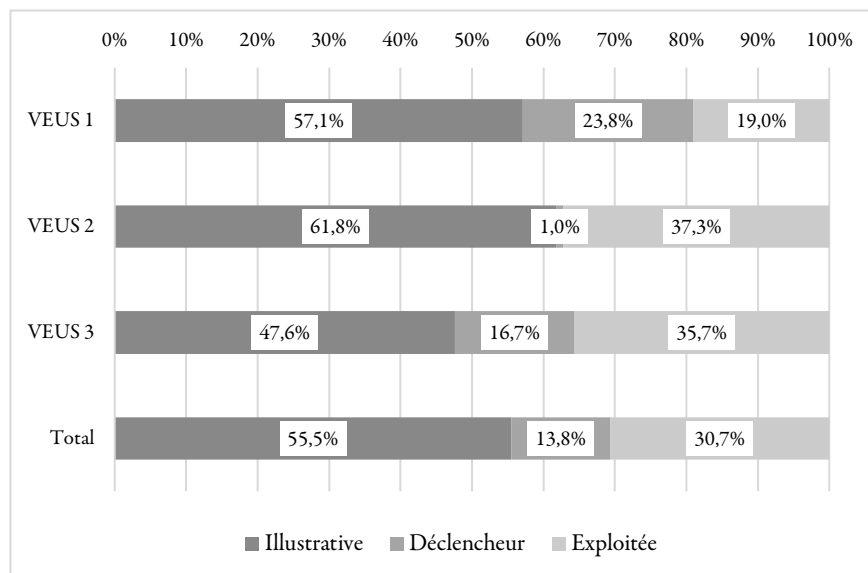
Unité	Variable « Fonction pédagogique »											
	Illustrative			Déclencheur			Exploitée			Total		
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	15	88,2%	23,8%	1	5,9%	100%	1	5,9%	2,6%	17	100%	16,7%
U2	9	100%	14,3%	0	0%	0%	0	0%	0%	9	100%	8,8%
U3	4	12,5%	6,3%	0	0%	0%	28	87,5%	73,7%	32	100%	31,4%
U4	7	53,8%	11,1%	0	0%	0%	6	46,2%	15,8%	13	100%	12,7%
U5	18	100%	28,6%	0	0%	0%	0	0%	0%	18	100%	17,6%
U6	10	76,9%	15,9%	0	0%	0%	3	23,1%	7,9%	13	100%	12,7%
Total	63	61,8%	100%	1	1%	100%	38	37,3%	100%	102	100%	100%

Le V3 (voir *Tableau 43* ci-dessous) montre aussi un plus grand pourcentage des photographies qui illustrent les sujets dont on parle dans le manuel (47,6 %), suivi, comme dans le V2, des photographies exploitées (35,7 %) et des photographies déclencheurs (16,7 %). De la même façon que dans le V2 et à différence du V1, dans le V3 il n'y a pas, non plus, une unité qui montrerait un certain équilibre entre les photographies des trois catégories établies. Toutefois, soulignons que l'unité 2 montrerait qu'une seule photographie, notamment appartenant à la catégorie « illustrative ».

**Tableau 43.** Nombre et pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » de V3.

Unité	Variable « Fonction pédagogique »											
	Illustrative		Déclencheur			Exploitée			Total			
	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie	N	% dans l'unité	% dans la catégorie
U1	7	58,3%	35%	5	41,7%	71,4%	0	0%	0%	12	100%	28,6%
U2	1	100%	5%	0	0%	0%	0	0%	0%	1	100%	2,4%
U3	0	0%	0%	1	11,1%	14,3%	8	88,9%	53,3%	9	100%	21,4%
U4	8	80%	40%	1	10%	14,3%	1	10%	6,7%	10	100%	23,8%
U5	1	50%	5%	0	0%	0%	1	50%	6,7%	2	100%	4,8%
U6	3	37,5%	15%	0	0%	0%	5	62,5%	33,3%	8	100%	19%
Total	20	47,6%	100%	7	16,7%	100%	15	35,7%	100%	42	100%	100%

En regardant l'ensemble des manuels (voir *Figure 15*), notons que ce sont les photographies « illustratives » qui jouissent des plus grands pourcentages, avec la moitié des photographies de l'ensemble. Ensuite, nous trouvons les photographies « exploitées » qui représentent un tiers du total et, enfin les photographies « déclencheurs », lesquelles surpassent de peu 10 %.

**Figure 15.** Pourcentages de la variable « Fonction pédagogique » dans l'ensemble des manuels.

### **3.1.1.3.5. Synthèse des données**

L'analyse détaillée des documents authentiques les plus nombreux de la collection *Veus*, nous permet de constater que, généralement, il s'agirait des photographies en couleur (97,2 %), de petite taille (65,3 %) et prises soit en plan général (40,2 %) soit en premier plan (40,2 %). De plus, elles présenteraient plutôt des milieux ambigus (78,7 %) suivis des milieux urbains (14,5 %), dans lesquels on aperçoit des scènes (31,7 %) des gens (73,5 %) à l'extérieur (39,9 %). Enfin, la grande majorité des photographies seraient simplement illustratives (55,5 %) au détriment de celles qui seraient déclencheurs (13,8 %) ou qui seraient exploitées (30,7 %).

En outre, nous aimerions souligner que nous n'avons pas repéré un équilibre ou homogénéité, dans les unités de ces trois manuels quant à la forme, au contenu ni à l'utilité pédagogique de l'ensemble des photographies. Cependant, les traits généraux que nous venons de soulever caractériseraient, très concrètement, les photographies présentées dans l'unité 5 du V1 (l'histoire), l'unité 3 du V2 (le passé) et l'unité 1 du V3 (les voyages). Dans ce sens, et dû, d'un côté, à l'énorme hétérogénéité de format, contenu et utilité pédagogique que nous avons repérée et, d'autre part, au manque d'équilibre de ces traits dans l'ensemble des unités qui intègrent cette collection, nous aurions tendance à dire qu'il n'y a pas eu de réflexion au préalable quant à la typologie de photographie à montrer avec toutes les conséquences que ceci pourrait entraîner.

## **3.1.2. SÉLECTION DU CORPUS**

### **3.1.2.1. Choix du corpus**

Nous avons constaté que les documents authentiques les plus nombreux dans la série *Veus* sont des photographies. Toutefois, il nous fallait déterminer lesquelles pour constituer le matériel de notre étude expérimentale. Dans les études sur la catégorisation, le nombre de stimuli proposés aux informateurs varie de 20 à 50. Ainsi, nous avons cherché de quelle manière ramener les 249 photographies qui sont présentées dans les manuels *Veus*, à ce nombre.

Étant donné que notre étude aborde la composante culturelle catalane, nous avons estimé opportun de réaliser une analyse des contenus culturels (thématiques). Ainsi, nous avons procédé à un étiquetage des thèmes principaux qu'on peut observer dans les images. Néanmoins, cette analyse ne s'est pas avérée satisfaisante pour obtenir un corpus adéquat. C'est pour cela que nous avons mis en place une autre stratégie qui, elle, non plus, n'a pas donné les résultats attendus. De ce fait, finalement, nous avons décidé de nous pencher sur l'analyse du degré de représentativité des photographies par rapport au concept de *culture*



*catalane*. Pour ce faire, nous avons fait appel à des experts, à des enseignants de CLE des différents territoires des Pays Catalans.

Toutefois, les résultats obtenus à partir des deux premières démarches engagées sont présentés afin d'appréhender quels sont les contenus culturels véhiculés par l'ensemble des photographies des manuels étudiés en fournissant donc, des éléments en vue de confirmer ou d'infirmer nos deux premières hypothèses principales ainsi que notre première hypothèse opérationnelle.

### 3.1.2.1.1. Analyse des contenus culturels

Dans l'objectif de repérer les contenus culturels présents dans l'ensemble des photographies, nous avons effectué deux analyses : dans un premier temps, une analyse concernant les thématiques culturelles abordées, à notre avis, puis, dans un deuxième temps, une analyse dans laquelle nous avons établi des critères qui pourraient nous aider à réduire le nombre de photographies afin d'arriver à notre corpus final de 50 photographies.

La première étape a fait apparaître une liste de 52 thématiques qui sont présentées dans le *Tableau 44* ci-dessous, par ordre alphabétique.

**Tableau 44.** Thèmes abordés par les photographies présentes dans l'ensemble des manuels *Veus*.

L'administration	Les émotions	Le logement	La science
Les animaux	La famille	Le loisir	La sculpture
L'architecture	Les fêtes	Les magasins	La solidarité
L'art	Les fêtes traditionnelles	Les médias	Le sport
Les bâtiments	Le folklore	Les métiers	Les stéréotypes
Barcelone	La gastronomie	La mode	La technologie
Des célébrités	La géographie	Les monuments	Le théâtre
Le cinéma	Le gouvernement	La musique	Le tourisme
Des constructions	L'histoire	Le paysage	La tradition
Le corps	L'humeur	La peinture	Le transport
La danse	Le langage non verbal	Des portraits	Les vacances
L'économie	La langue	La religion	Les vêtements
L'éducation	La littérature	La santé	La vie quotidienne

Si nous regardons de près la distribution de ces 52 thématiques dans les manuels (voir *Tableau 45* après), nous observons que les manuels V1 et V2 présentent chacun 39 thématiques et que V3 en présente 25. Toutefois, certaines de ces thématiques sont partagées par plusieurs manuels, concrètement 18 thématiques, représentent 34,6 % de l'ensemble de thématiques ; alors que 19 thématiques sont présentes seulement dans un des trois manuels, pas toujours le même (36,5 % de l'ensemble). En outre, il faut souligner deux autres aspects. D'une part, le nombre de photographies appartenant à chaque thématique n'est pas équivalent et, d'autre part, le fait qu'une même photographie aborde plusieurs thèmes. Pour donner un exemple de cette remarque, une photographie qui montrerait le célèbre

violoncelliste catalan Pau Casals en train de jouer son instrument pourrait renvoyer tant au thème de l'art en général ou de la musique en particulier qu'au thème des personnalités illustres de la culture catalane. C'est ainsi que dans notre cas, des thématiques comme la « vie quotidienne » regroupe 98 photographies, les « métiers » 72, les « loisirs » 40, etc., alors que d'autres comme les « animaux » en comptent une seule.

Dans le tableau suivant, nous montrons l'ensemble des thématiques que nous avons repérées par manuels (par ordre alphabétique), le nombre de photographies qui en relèvent ainsi que le nombre total de photographies par thématique et son pourcentage par rapport au total. Veuillez noter qu'en gris, nous soulignons les thèmes qui n'apparaissent pas dans chaque manuel.

**Tableau 45.** Liste de thématiques par manuel et nombre de photographies y faisant référence.

Veus 1	Manuels				Total		
	N	Veus 2	N	Veus 3	N	N	%
Le métier	20	Le métier	44	Le métier	8	72	11 %
Le loisir	6	Le loisir	17	Le loisir	17	40	6,1 %
Les célébrités	14	Les célébrités	15	Les célébrités	7	6	5,5 %
Les vacances	2	Les vacances	7	Les vacances	17	36	5,5 %
Le tourisme	1	Le tourisme	7	Le tourisme	12	30	4,6 %
Le quotidien	5	Le quotidien	9	Le quotidien	14	28	4,3 %
La gastronomie	9	La gastronomie	6	La gastronomie	11	26	4 %
La géographie	13	La géographie	4	La géographie	9	26	4 %
L'économie	5	L'économie	15	L'économie	2	22	3,4 %
Le corps	8	Le corps	12		0	20	3,1 %
Des portraits	14	Des portraits	5		0	19	2,9 %
La santé	10	La santé	8		0	18	2,8 %
Le bâtiment	3	Le bâtiment	2	Le bâtiment	9	4	2,2 %
	0	Le paysage	4	Le paysage	10	14	2,2 %
La musique	2	La musique	10	La musique	1	13	2 %
Les stéréotypes	13		0		0	13	2 %
Les monuments	7	Les monuments	3	Les monuments	1	11	1,7 %
La famille	4	La famille	3	La famille	3	10	1,5 %
Le langage non verbal	8	Le langage non verbal	2		0	10	1,5 %
L'éducation	6	L'éducation	1	L'éducation	1	8	1,2 %
Le logement	8		0		0	8	1,2 %
Le transport	2	Le transport	3	Le transport	3	8	1,2 %
Le cinéma	1	Le cinéma	6		0	7	1,1 %
La peinture	2	La peinture	5		0	7	1,1 %
La tradition	1	La tradition	4	La tradition	2	7	1,1 %
L'architecture	5		0	L'architecture	1	6	0,9 %
	0	Émotions	6		0	6	0,9 %
Les vêtements	1	Les vêtements	5		0	6	0,9 %
L'art	1	L'art	4		0	5	0,8 %
Barcelone	2	Barcelone	2	Barcelone	1	5	0,8 %

		Manuels				Total	
La langue	3	La langue	1	La langue	1	5	0,8 %
La sculpture	5		0		0	5	0,8 %
Le sport	3	Le sport	2		0	5	0,8 %
	0	Le théâtre	3	Le théâtre	1	4	0,6 %
	0	La danse	2	La danse	1	3	0,5 %
La fête	1	La fête	2		0	3	0,5 %
	0	La fête traditionnelle	1	La fête traditionnelle	2	3	0,5 %
	0	L'histoire	3		0	3	0,5 %
	0	La religion	3		0	3	0,5 %
La technologie	3		0		0	3	0,5 %
	0		0	Littérature	2	2	0,3 %
Les magasins	2		0		0	2	0,3 %
	0	L'administration	1		0	1	0,2 %
Les animaux	1		0		0	1	0,2 %
La construction	1		0		0	1	0,2 %
Le folklore	1		0		0	1	0,2 %
Le gouvernement	1		0		0	1	0,2 %
	0		0	L'humeur	1	1	0,2 %
Les médias	1		0		0	1	0,2 %
	0	La mode	1		0	1	0,2 %
	0	La science	1		0	1	0,2 %
	0		0	La solidarité	1	1	0,2 %
<i>Total</i>	39	55	39	62	25	137	652 100 %

Cette liste de thèmes et de photographies étant longue, nous avons tenté de la réduire, autant en nombre de thématiques qu'en nombre de photographies. En ce qui concerne le moyen pour réduire le nombre de thématiques, nous avons procédé à des regroupements des thèmes comme suit : les thèmes *architecture*, *cinéma*, *danse*, *littérature*, *monument*, *musique*, *peinture*, *sculpture* et *théâtre* ont été rassemblés sous l'intitulé « art ». Les thèmes *bâtiment*, *construction* et *logement* ont été réunis sous l'étiquette de « logement » ; ceux de *Barcelone*, de *géographie* et de *paysage* ont été mêlés dans « paysage » ; celui de *fête traditionnelle* a rejoint l'intitulé plus générique de « fête » ; *gouvernement* a été inclus dans « administration » ; celui de *folklore* et de *tradition* ont été rapprochés sous l'intitulé « tradition » ; les thèmes *langue* et *langage non verbal* ont été mêlés dans « langage » ; celui de *magasins* a été englobé dans « économie » ; *portrait* a été inclus dans « personnages célèbres » et, enfin, *technologie* et *vacances* ont intégré, respectivement, les thèmes « science » et « tourisme ».

Or, comme le nombre de photographies restait de 249, nous avons convenu de mettre en place des critères d'exclusion qui puissent nous aider à approcher le nombre de 50. Ces critères se portaient principalement, mais pas seulement, sur les formats de présentation des photographies. Ainsi, nous avons exclu de la liste des possibles photographies à retenir pour notre corpus celles qui apparaissaient à cheval sur deux pages et donc qui laissent entendre

qu'elles avaient été tirées de livres ou de manuels, celles qui avaient été éditées et qui ne présentaient leur arrière-plan original, et celles qui avaient un format très petit portrait. De plus, nous avons aussi laissé de côté celles qui présentaient des informations redondantes, celles qui ne présentaient pas des informations culturelles ainsi que celles qui montraient des villes, des paysages ou des stéréotypes étrangers.<sup>122</sup>

De ce fait, certaines thématiques ont disparu car elles correspondaient aux critères d'exclusion. Comme le montre le *Tableau 46*, nous avons ainsi réduit notre liste à 19 thématiques et à 113 photographies.

**Tableau 46.** Résumé des thématiques finales et du nombre de photographies y faisant référence.

Thématiques	Total	
	<i>N</i>	%
Le quotidien	16	14,2 %
Les métiers	15	13,3 %
L'économie	13	11,5 %
Le logement	12	10,6 %
Les célébrités	8	7,1 %
L'éducation	8	7,1 %
La gastronomie	8	7,1 %
L'art	5	4,4 %
Le tourisme	5	4,4 %
La famille	3	2,7 %
La fête	3	2,7 %
Le loisir	3	2,7 %
Le paysage	3	2,7 %
La santé	3	2,7 %
Le sport	3	2,7 %
La tradition	2	1,8 %
Les animaux	1	0,9 %
Le langage	1	0,9 %
Le transport	1	0,9 %
<i>Total</i>	113	100 %

Cependant, bien que la liste de thématiques s'avérât productive pour notre étude, le nombre de photographies restait lui, trop élevé. C'est pour cela que nous nous sommes tourné vers un autre aspect de description de ces documents authentiques : leur degré de représentativité par rapport au concept de *culture catalane*.

<sup>122</sup> Un exemple des photographies ayant été exclues dans cette analyse sont montrées dans l'annexe §8.4.

### 3.1.2.1.2. Analyse de la représentativité de la culture catalane

Dans notre intérêt général de découvrir quels contenus ou thématiques culturelles il faudrait enseigner concernant la culture catalane, nous avons estimé pertinent d'analyser les documents authentiques présents dans les manuels choisis par rapport à leur degré de représentativité de cette culture. Pour rappel, par *culture catalane* nous entendons l'ensemble des traits culturels des différents territoires de langue catalane (§1.2.1.1).

Pour ce faire, nous avons fait appel au jugement d'experts en les personnes des sept enseignants universitaires d'origine catalane (six d'entre eux, enseignants de CLE), chacun issu des différents territoires de langue catalane.<sup>123</sup> À chaque enseignant, nous avons envoyé un document en format pdf avec l'ensemble des 249 photographies présentes dans la série *Veus*, dûment numérotées, et avec une seule consigne : « Veuillez, s'il vous plaît, noter le numéro des photographies qui vous semblent être représentatives de l'ensemble des territoires qui forment les Pays Catalans, ainsi que de la culture catalane ».

D'après les résultats de notre échantillon d'experts (voir *Tableau 47*) seulement une moyenne de 52 photographies sur 249 de l'ensemble (21 %) sont représentatives de la société et de la culture catalanes. Parmi cet échantillon d'experts, c'est le représentant de la Catalogne du Nord qui établit le pourcentage le plus grand de représentativité des photographies avec 37 %, alors que c'est le représentant du territoire de l'Alghero qui montre le pourcentage le plus faible, 14 %. Les autres cinq experts restent dans des pourcentages assez similaires autour du 20 % de représentativité.

**Tableau 47.** Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la société ou de la culture catalane selon l'origine d'experts.

	Territoires							Total
	Catalogne	Pays Valencien	Catalogne du nord	Îles Baléares	La Frange	Andorre	Alghero	
N	42	42	91	49	45	59	34	52
% par rapport au total	17%	17%	37%	20%	18%	24%	14%	21%

<sup>123</sup> Néanmoins, il faut faire trois remarques. La première est que six des sept informateurs sont des enseignants de CLE. La deuxième est que l'un d'entre eux, le représentant du territoire de l'Alghero, n'est pas originaire de ce territoire, bien qu'il y habite depuis plus de vingt ans, mais du Pays Valencien. La troisième remarque est qu'aucun d'entre eux n'étaient au courant du sujet de notre thèse.

Si l'on regarde ces résultats en mettant en correspondance les manuels (voir *Tableau 48*), notons que c'est V3 qui concentre le pourcentage le plus grand de photographies représentatives de la société et de la culture catalanes (37 %), même si c'est le manuel avec le moins de photographies (42 par rapport aux 105 et aux 102 respectivement de V1 et V2). De son côté, V1 a 23 % de photographies représentatives de la culture catalane et V2, 12 %.

**Tableau 48.** Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane par manuel selon l'origine des experts consultés.

Manuels	Territoires														Total	
	Catalogne		Pays Valencien		Catalogne du nord		Îles Baléares		La Frange		Andorre		Alghero			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1	17	16%	17	16%	39	37%	26	25%	21	20%	33	31%	15	14%	24	23%
V2	12	12%	12	12%	23	23%	7	7%	12	12%	12	12%	6	6%	12	12%
V3	13	31%	13	31%	29	69%	16	38%	12	29%	14	33%	13	31%	16	37%
Total	42	17%	42	17%	91	37%	49	20%	45	18%	59	24%	34	14%	52	21%

De plus, nous avons décidé aussi de considérer les réponses des experts en regard en lien avec les différentes unités de chaque manuel. Les *Tableau 49*, *Tableau 50* et *Tableau 51* ci-dessous montrent combien de photographies, par unité dans chaque manuel, ont été classées comme étant représentatives de la culture catalane.

Pour ce qui est de V1 (*Tableau 49*), qui a un pourcentage total de représentativité de la culture catalane de 23 %, c'est l'unité 4 (le logement) qui présente le pourcentage le plus élevé (49 %) avec une moyenne de 4 photographies représentatives par rapport aux 9 qui apparaissent dans l'unité. En revanche, c'est l'unité 2 (présenter les autres) qui obtient le pourcentage le plus faible (6 %) avec 1 seule photographie représentative sur 23.

**Tableau 49.** Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane de V1 par unité et territoire.

Manuel	Territoires														Total	
	Pays		Catalogne		Îles		La Frange		Andorre		Alghero					
	Catalogne	Valencien	du nord	Baléares	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
U1	1	4%	1	4%	3	13%	5	22%	0	0%	6	26%	1	4%	2,4	1%
U2	1	4%	1	4%	4	17%	1	4%	1	4%	1	4%	1	4%	1,4	6%
U3	5	31%	5	31%	8	50%	4	25%	5	31%	5	31%	3	19%	5,0	31%
U4	1	11%	1	11%	7	78%	6	67%	6	67%	8	89%	2	22%	4,4	49%
U5	8	30%	8	30%	14	52%	9	33%	8	30%	10	37%	7	26%	9,1	34%
U6	1	14%	1	14%	3	43%	1	14%	1	14%	3	43%	1	14%	1,6	22%
Total	17	16%	17	16%	39	37%	26	25%	21	20%	33	31%	15	14%	24	23%

Dans V2 (*Tableau 50*), un manuel qui d'après notre échantillon totalise 12 % des photographies représentatives de la culture catalane, notons que c'est l'unité 1 (le loisir) qui présente le plus grand pourcentage de représentativité (28 %), avec 5 photographies sur 17, tandis que c'est l'unité 2 (les nouvelles), comme dans le cas de V1, qui enregistre le pourcentage le plus faible (2 %), avec 1 seule photographie choisie par un seul représentant des sept territoires de langue catalane.

**Tableau 50.** Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane de V2 par unité et territoire.

Manuel	Territoires														Total	
	Pays		Catalogne		Îles		La Frange		Andorre		Alghero					
	Catalogne	Valencien	du nord	Baléares	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
U1	5	29%	5	29%	6	35%	5	29%	6	35%	1	6%	5	29%	4,7	28%
U2	0	0%	0	0%	1	11%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0,1	2%
U3	0	0%	0	0%	4	13%	0	0%	2	6%	3	9%	0	0%	1,3	4%
U4	1	8%	1	8%	3	23%	1	8%	1	8%	3	23%	1	8%	1,6	12%
U5	1	6%	1	6%	3	17%	1	6%	1	6%	4	22%	0	0%	1,6	9%
U6	5	38%	5	38%	6	46%	0	0%	2	15%	1	8%	0	0%	2,7	21%
Total	12	12%	12	12%	23	23%	7	7%	12	12%	12	12%	6	6%	12	12%

Quant à V3 (*Tableau 51*), il enregistre le plus haut pourcentage de photographies représentatives de la culture catalane (37 %). Les réponses des experts nous indiquent que c'est l'unité 6 (le monde idéal) qui obtient le pourcentage le plus élevé de photographies représentant la culture catalane (45 %), avec une moyenne de 4 photographies sur 8, tandis que le pourcentage le plus faible (21 %) est celui des unités 1 (les voyages) et 5 (l'argumentation).

**Tableau 51.** Nombre et pourcentage des photographies représentatives de la culture catalane de V3 par unité et territoire.

Manuel	Territoires												Total			
	Pays				Catalogne				Îles							
	Catalogne		Valencien		du nord		Baléares		La Frange		Andorre		Alghero		N	%
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
U1	2	17%	2	17%	7	58%	4	33%	0	0%	3	25%	0	0%	2,6	21%
U2	0	0%	0	0%	1	100%	1	100%	0	0%	1	100%	0	0%	0,4	43%
U3	1	11%	1	11%	5	56%	2	22%	2	22%	4	44%	2	22%	2,4	27%
U4	5	50%	5	50%	8	80%	8	80%	7	70%	4	40%	6	60%	6,1	61%
U5	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	0	0%	1	50%	0	0%	0,4	21%
U6	5	63%	5	63%	5	63%	1	13%	3	38%	1	13%	5	63%	3,6	45%
Total	13	31%	13	31%	28	67%	16	38%	12	29%	14	33%	13	31%	16	37%

Enfin, et pour établir notre corpus définitif, nous avons analysé les résultats de notre échantillon en regardant de près les pourcentages de coïncidence des photographies choisies comme étant représentatives de la société et de la culture catalanes par territoire catalan. La totalité des réponses de notre échantillon coïncide sur le fait qu'il y aurait que 11 photographies qui seraient censées représenter la culture catalane, donc 4,4 % de l'ensemble des photographies. Ce sont les photographies suivantes :

**Image 27.** *Caixa d'estalvis Laietana.*



Source : V1, p.52.

**Image 28.** *Banc de Sabadell.*



Source : V1, p. 52.



**Image 29.** *Devanture d'une boulangerie.*

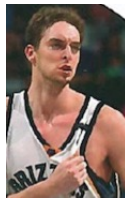
Source : V1, p. 52.

**Image 30.** *Barcelone.*

Source : V1, p. 62-63.

**Image 31.** *Salvador Dalí.*

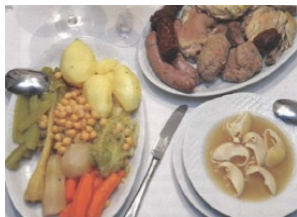
Source : V1, p. 82.

**Image 32.** *Pau Gasol.*

Source : V1, p. 82.

**Image 33.** *Salvador Dalí (2).*

Source : V1, p. 86.

**Image 34.** *Garbure catalane.*

Source : V3, p. 80.

**Image 35.** *Ingrédients de la sauce Romesco.*

Source : V3, p. 82.

**Image 36.** *Paëlla.*

Source : V3, p. 84.

**Image 37.** *Pau Casals.*

Source : V3, p. 122.

Toutefois, si l'on prend en compte 85 % de coïncidence dans le choix des photographies opéré par notre échantillon, cette fois-ci on obtient 21 photographies (8,4 %). Ainsi, si nous continuons à prendre des pourcentages de coïncidence moins élevés, notamment 57 %, on trouve que les photographies étant choisies représentatives sont au nombre de 43 soit 17,2 % de la totalité des 249 photographies présentes dans les manuels *Veus*. Le détail de nos estimations est présenté dans le *Tableau 52*.

**Tableau 52.** Pourcentage de coïncidence des photographies représentant la culture catalane.

% de l'échantillon	Nombre de photographies	% de l'ensemble de photographies (249)
100 %	11	4,4 %
85,7 %	21	8,4 %
71,4 %	34	13,6 %
57,1 %	43	17,2 %
42,8 %	53	21,3 %
28,5 %	71	28,5 %
14,3 %	124	49,8 %
0 %	249	100 %

Tous ces résultats nous indiquent aussi que 206 photographies (82,7 % du total) n'auraient pas été choisies comme représentatives ni des territoires qui intègrent les Pays Catalans ni de leur culture. En outre, nous tenons à préciser que 124 photographies (49,8 %) ont été choisies par personne.

Ainsi, pour notre étude expérimentale, nous avons pris la décision de prendre en considération les photographies qui avaient été choisies au moins par quatre des sept experts consultés, ce qui nous donne un total de 43 photographies. L'analyse des thématiques abordées par ces 43 photographies fait apparaître qu'elles coïncident avec les 19 grands thèmes que nous avons pu établir précédemment (voir *Tableau 46*) à savoir : *les animaux, l'art, les célébrités, l'économie, l'éducation, la famille, les fêtes, la gastronomie, le langage, le logement, les loisirs, les métiers, le paysage, la santé, le sport, la tradition, le transport et la vie quotidienne*. Toutefois, nous avons encore procédé à un ajustement car deux photographies renvoyaient, chacune deux fois, à un même personnage.<sup>124</sup>

Par conséquent, nous avons abouti à la sélection de 41 photographies que nous présentons ci-après :<sup>125</sup>

<sup>124</sup> Les photographies dont nous parlons apparaissent dans l'annexe §8.5. Il s'agit des photographies numéro 35 et 84, d'une part, et 87 et 233, d'autre part.

<sup>125</sup> Les numéros qu'apparaissent entre des croches ce sont les numéros que nous avons attribué à chaque image lors des tests de notre étude expérimentale.

**Image 38.** [1] *Pain à la tomate.*

*Recette typique de la Catalogne et les Île Baléares.*

*Source : V3, p.122.*

**Image 39.** [2] *Margarida Xirgu.*

*Actrice catalane de théâtre des années 1910.*

*Source : V3, p.84.*

**Image 40.** [3] *Futbol Club Barcelona.*

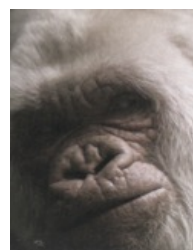
*Équipe de football de la ville de Barcelone.*

*Source : V1, p.90.*

**Image 41.** [4] *Caixa d'Estalvis Laietana.*

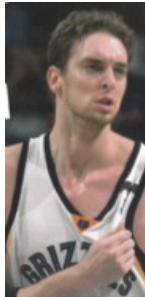
*Caisse d'épargne catalane créée en 1863 et disparue en 2012.*

*Source : V1, p.52.*

**Image 42.** [5] *Floquet de Neu.*

*Seul gorille albinos connu. Il a vécu 37 ans au zoo de Barcelone.*

*Source : V1, p.82.*

**Image 43.** [6] *À vendre.**Panneau de « en vente ».**Source : V1, p. 67.***Image 44.** [7] *En location.**Panneau de « à louer ».**Source : V1, p. 67.***Image 45.** [8] *Pau Gasol.**Joueur de basket-ball catalan de la NBA.**Source : V1, p. 82.***Image 46.** [9] *Els Pets.**Groupe de rock catalan des années 1990.**Source : V1, p. 82.***Image 47.** [10] *Carme Ruscalleda.**Chef catalane étoilée.**Source : V3, p.77.***Image 48.** [11] *L'Eixample de Barcelone.**Quartier le plus peuplé de la ville de Barcelone.**Source : V3, p. 49.*

**Image 49.** [12] *Escalivada.*

*Plat traditionnel de la cuisine catalane à base de poivrons et auberginies couits au four.*

*Source : V2, p. 23.*

**Image 50.** [13] *Ferran Adrià.*

*Chef catalan étoilé.*

*Source : V3, p. 76.*

**Image 51.** [14] *Crique.*

*Crique catalane qui selon le manuel se situe à la région de La Selva*

*Source : V3, p. 18.*

**Image 52.** [15] *Sagrada Família.*

*Basilique de Barcelone exemple emblématique du modernisme catalan et de l'architecte Antoni Gaudí.*

*Source : V3, p. 10.*

**Image 53.** [16] *Devanture d'une pharmacie.*

*Devanture d'une pharmacie de style moderniste.*

*Source : V1, p. 52.*

**Image 54.** [17] *Café Zurich de Barcelone.*

*Café très touristique du centre de Barcelone*

*Source : V2, p. 15.*

**Image 55.** [18] Salvador Dalí.

*Peintre et sculpteur catalan considéré comme l'un des principaux représentants du surréalisme.*

*Source : V1, p. 82.*

**Image 56.** [19] Ingénierie industrielle.

*Devanture d'une université d'Ingénierie industrielle.*

*Source : V1, p. 81.*

**Image 57.** [20] La Boqueria de Barcelone.

*Marché très touristique situé au cœur de la ville de Barcelone.*

*Source : V1, p. 106.*

**Image 58.** [21] Joan Gamper.

*Fondateur du F.C. Barcelone.*

*Source : V1, p. 82.*

**Image 59.** [22] Exposition.

*Photographie d'une exposition.*

*Source : V1, p. 74.*

**Image 60.** [23] Opéra de Barcelone.

*Théâtre le plus ancien et prestigieux de la ville de Barcelone, datée de 1840.*

*Source : V1, p. 22-23.*

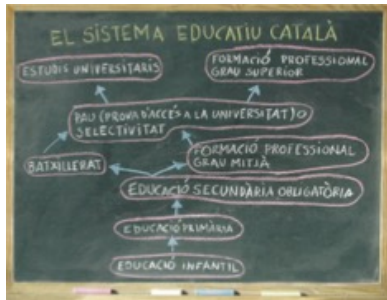
**Image 61.** [24] *Système éducatif catalan.*

Tableau dans lequel on aperçoit un schéma du système éducatif catalan écrit en langue catalane.

Source : V2, p. 88.

**Image 62.** [25] *Feu de la Saint Jean.*

Photographie d'un grand feu à l'occasion de la Saint Jean, lors du solstice d'été.

Source : V2, p. 20-21.

**Image 63.** [26] *Carte de santé.*

Carte personnelle du système de santé catalane.

Source : V2, p. 70.

**Image 64.** [27] *Maison isolée.*

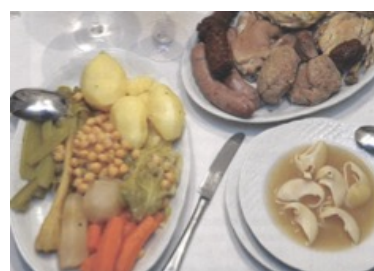
Photographie d'une maison en campagne.

Source : V3, p. 49.

**Image 65.** [28] *Devanture d'une pâtisserie à Barcelone.*

Devanture moderniste de la pâtisserie Escribà de Barcelone, très connue pour ces monumentales brioches de Pâques.

Source : V2, p. 119.

**Image 66.** [29] *Escudella i carn d'olla.*

Bouillon ou garbure cuisinée typiquement en hiver en Catalogne, notamment le jour de Noël.

Source : V3, p. 80.

**Image 67.** [30]. *Nom de rue.**Panneau de rue écrit en catalan.**Source : V1, p. 65.***Image 68.** [31] *Statue de Colomb à Barcelone.**Statue du navigateur Christophe Colomb au port de Barcelone.**Source : V1, p. 17.***Image 69.** [32] *Barcelone.**Image panoramique de la ville de Barcelone.**Source : V1, p. 62-63.***Image 70.** [33] *Banc Sabadell.**Siège d'une banque catalane qui figure parmi les groupes bancaires à capital privé les plus importants de l'Espagne.**Source : V1, p. 52.***Image 71.** [34] *Devanture d'une boulangerie.**Devanture moderniste d'une boulangerie.**Source : V1, p. 52.*



**Image 72.** [35] *Pau Casals.*

*Violoncelliste et compositeur catalan auteur de l'hymne des Nations Unies.*

*Source : V3, p. 122.*

**Image 73.** [36] *Ingrédients de la sauce Romesco.*

*Ingrédients d'une sauce froide catalane fait avec des tomates, des petits poivrons rouges séchés, des amandes, de l'ail, etc.*

*Source : V3, p. 82.*

**Image 74.** [37] *Paëlla.*

*Plat typique de la région du Pays Valencien fait à base de riz.*

*Source : V3, p. 84.*

**Image 75.** [38] *BonPreu.*

*Société alimentaire catalane avec une politique linguistique qui promeut l'usage du catalan dans tous ses établissements.*

*Source : V1, p. 52.*

**Image 76.** [39] *Pere Calders.*

*Écrivain catalan du XX<sup>ème</sup> siècle, très connu pour ses contes.*

*Source : V3, p. 122.*

**Image 77.** [40] *Antoni Gaudí.*

*Architecte catalan et principal représentant du modernisme catalan.*

*Source : V3, p. 122.*

**Image 78.** [41] Sol Picó.



*Danseuse et chorégraphe valencienne.*

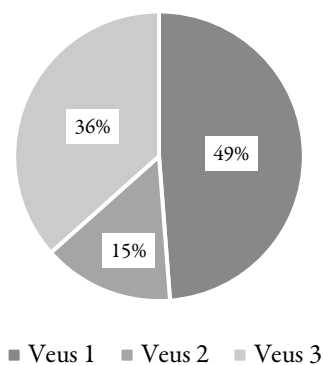
Source : V3, p. 122.

### **3.1.2.2. Description du corpus choisi**

La description du corpus choisi porte sur les mêmes éléments qui ont été soulevés précédemment dans la description des documents authentiques présents dans les manuels choisis, c'est-à-dire, sur la forme, le contenu ainsi que sur la fonction pédagogique de ces documents.

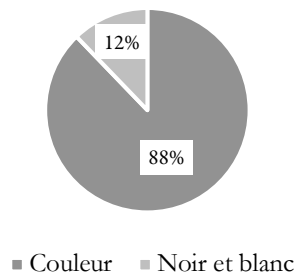
En premier lieu, notons que l'ensemble des photographies qui configurent notre corpus ne montrent pas une distribution équitable par rapport aux trois manuels dont elles ont été tirées. En effet, comme le montre la *Figure 16* ci-dessous, 49 % des photographies appartient à V1, 36 % sont issues de V3 et 15 % de V2.

**Figure 16.** *Distribution du corpus par rapport aux manuels.*

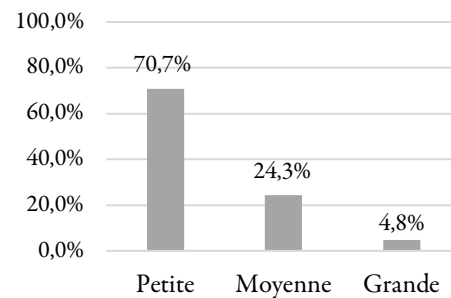


En ce qui concerne la forme de ces photographies, l'analyse du corpus nous montre que majoritairement il s'agit de photographies de petite taille (70,7 %) et en couleur (88 %) (Figure 17 et Figure 18).

**Figure 17.** Gamme chromatique du corpus.

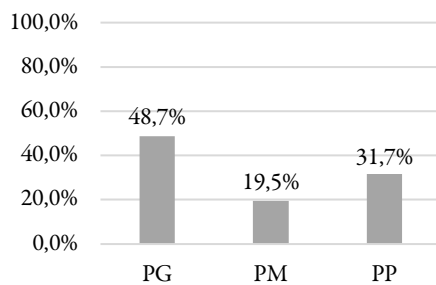


**Figure 18.** Taille des photographies du corpus.

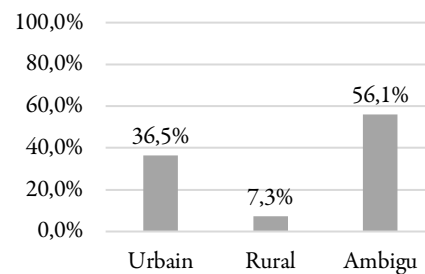


Pour ce qui est du contenu, nous observons que presque la moitié des photographies ont été prises en plan général (48,7 %) (Figure 19), dans un milieu ambigu (56,1 %) (Figure 20), qui ne peut pas être défini ni comme urbain ni comme rural, et dans lesquelles nous pouvons apercevoir la présence de personnes (59 %) (Figure 21).

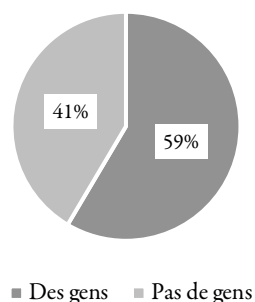
**Figure 19.** Type de plan des photographies du corpus.



**Figure 20.** Milieu où les photographies du corpus ont été prises.

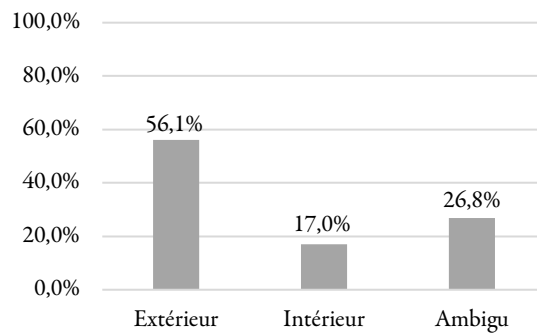


**Figure 21.** Présence ou pas de personnes dans les photographies du corpus.

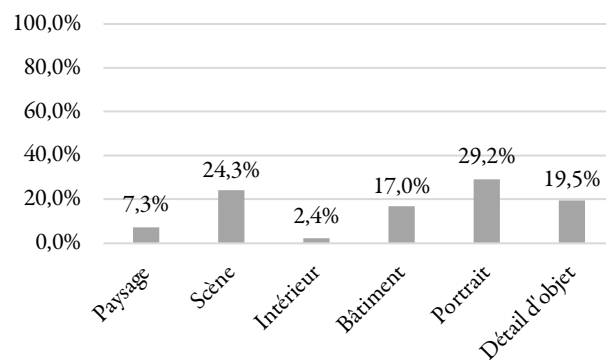


De plus, notons que la plupart des photographies ont été prises dans des espaces extérieurs (56,1 %) (*Figure 22*), qu'elles montrent plutôt des portraits de personnes (29,2 %) ou des scènes de vie (24,3 %) (*Figure 23*) et qu'elles sont simplement illustratives (51,1 %) (*Figure 24*), au détriment de celles qui seraient déclencheurs d'activités pédagogiques (14,6 %) ou qui pourraient constituer en elles-mêmes un support de cours (29,2 %).

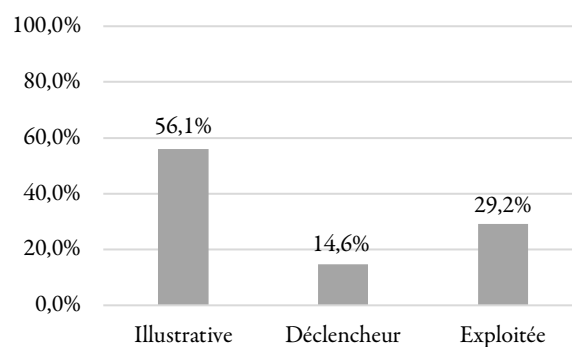
**Figure 22.** Typologie d'espace où les photographies du corpus ont été prises.



**Figure 23.** Contents montrés par les photographies du corpus.



**Figure 24.** Fonction pédagogique des photographies du corpus.



La première étude avait par objectif la constitution du corpus de photographies nécessaire à l'expérimentation que nous allons à présent exposer.

## 3.2. ÉTUDE 2 – ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS DE LA CULTURE

La deuxième étude concerne notre travail expérimental sur les représentations qui vise concrètement pouvoir apporter des éléments de réponse afin de pouvoir confirmer ou infirmer notre troisième hypothèse principale ainsi que notre deuxième hypothèse opérationnelle.

Comme nous l'avons dit précédemment (voir §2.1.1.3), étant donné l'énorme complexité de vouloir définir la culture d'une communauté linguistique de façon générale, le fait de tenter de définir la culture d'une communauté linguistique sans cibler un contexte et une population précis est vouée à l'échec. C'est pourquoi, nous souhaitons cibler une communauté précise dans un contexte particulier. Ainsi, nous nous proposons de faire émerger les représentations de la culture catalane chez deux populations averties. D'une part, un groupe d'apprenants universitaires intéressés par l'étude des langues étrangères, particulièrement le catalan, et d'autre part, un groupe d'enseignants universitaires de CLE. En premier lieu, nous allons exposer comment nous avons procédé au choix final des participants et quel est leur profil.

Pour faire émerger les représentations humaines, plutôt que de poser la question « qu'est-ce qu'est pour vous la culture catalane ? » dans un entretien, nous avons décidé de mettre en place un test de catégorisation (voir §2.2.1 et §2.2.2). En effet, la catégorisation nous permet de réduire la complexité et d'appréhender comment est organisée la perception du monde des individus. Ainsi, nous présenterons cette procédure de recueil des données en la décrivant étape par étape. Enfin, nous expliquerons comment nous avons traité les données obtenues, notamment leur codification et leurs analyses autant qualitatives que quantitatives.

### 3.2.1. PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

Bien que les manuels de CLES offrent une vision déterminée de ce qu'est la *culture catalane*, nous ne pouvons pas être sûrs qu'elle soit comprise de la même façon par les apprenants ni par les enseignants de CLE. En effet, notre troisième hypothèse principale établit que les représentations de la culture catalane des deux populations soumises à étude seront différentes de celles médiées par les manuels analysés. C'est pour cela que nous avons décidé de questionner ces deux communautés. C'est dans cet ordre que nous les abordons.

### **3.2.1.1. Les apprenants**

#### **3.2.1.1.1. Choix de l'échantillon d'apprenants**

Dans le but d'obtenir le plus grand échantillon possible, nous nous sommes proposés de joindre l'ensemble des étudiants universitaires de CLE en France. Toutefois, comme nous avons pu le montrer (voir §1.2.3.2), pour l'année 2018-2019, il s'agissait d'environ 1 500 inscrits, selon l'IRL (Institut Ramon Llull, 2019, p. 58). Ainsi, nous avons décidé de faire autrement et nous avons cherché à établir des critères d'inclusion, pertinents et tangibles. Nous avons établi une liste de critères qui nous semblaient les plus importants pour notre étude : qu'ils soient apprenants de CLE en France et qu'ils n'aient pas des connaissances préalables sur la *culture catalane*. Par conséquent, nous avons décidé que les étudiants de première année toutes les modalités d'apprentissage confondues devaient constituer la population cible de notre test.

Nous avons donc choisi des apprenants de CLE de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès, établissement dans lequel nous exerçons notre activité professionnelle. Lors de la passation des tests, l'année 2019-2020, le nombre d'étudiants de CLES en première année, toute modalité d'apprentissage confondue (LLCER, discipline associée ou LANSAD), était de 107.

#### **3.2.1.1.2. Appel à l'étude**

Un appel à participer aux tests a été fait en présentiel par le biais du corps enseignant de catalan de l'UT2J. Tout au long de la troisième semaine de l'année académique 2019-2020, ces enseignants ont annoncé oralement à leurs étudiants qu'un collègue avait besoin d'informateurs pour un test concernant sa thèse. Ensuite, ils ont distribué un document écrit dans lequel nous reprenions ce qui avait été dit par les enseignants et où nous demandions aux intéressés de s'inscrire dans les créneaux horaires mis à leur disposition, tout en nous fournissant une adresse électronique pour les contacter. Il est à souligner que, afin de ne pas influencer davantage les possibles informateurs, nous n'avons jamais explicité le genre de test qu'ils allaient passer ni le sujet sur lequel nous travaillions.<sup>126</sup> Ainsi, après avoir obtenu une première réponse positive de leur participation, nous avons échangé avec eux deux courriels : un premier, envoyé le lendemain de l'inscription au test, pour vérifier le créneau choisi et, un deuxième, la veille du test, pour leur demander de confirmer leur présence.

Après avoir surmonté certaines difficultés (l'abandon des cours, la rétractation de la participation, des incompatibilités d'horaires de dernière minute, etc.), nous avons pu faire passer le test à 25 apprenants (23,3 % du total).

---

<sup>126</sup> Les informations fournies peuvent être lues dans l'annexe §8.6.

### 3.2.1.1.3. Profil des apprenants

Comme le montrent les tableaux ci-dessous (*Tableau 53* à *Tableau 60*), le profil des apprenants qui font partie de notre étude correspond, majoritairement, à des femmes (68 %) nées en France (64 %), qui ont le français comme langue maternelle (64 %)<sup>127</sup> (dorénavant L1) et langue habituelle (88 %) (dorénavant LH), qui maîtrisent parfaitement au minimum deux langues (88 %) et qui étudient le catalan en tant que langue optionnelle (56 %).<sup>128</sup>

**Tableau 53.** Genre des apprenants.

	N	%
Femme	17	68 %
Homme	8	32 %

**Tableau 54.** Pays de provenance des apprenants et années hors son pays d'origine.

Pays d'origine		Années hors pays d'origine		
		N	%	
Europe				
	Allemagne	1	4 %	19
	Espagne	3	12 %	4
				8
				9
	France	16	64 %	
	Pays Basque	1	4 %	
Sous-total		21	84 %	
Hors l'Europe				
	Canada	1	4 %	10
	Cuba	1	4 %	8
	Hàiti	1	4 %	1
	Guadeloupe	1	4 %	1
Sous-total		4	16 %	
Total/moyenne		25	100 %	7,5

<sup>127</sup> Le seul bilingue (« x » plus FR) n'apparaît pas comptabilisé comme ayant le français comme L1 car il a cité, tout d'abord, son autre L1.

<sup>128</sup> Toutes ces données ont été recueillies lors des tests de catégorisation, comme nous le verrons plus loin.

**Tableau 55.** L1 des apprenants participants aux tests.

Pays	Langue du pays		Autre langue		Total		
	Langue	N	Langue	N	Langue	N	%
Allemagne	Allemand	1		0	<i>Arabe</i>	1	4%
Canada	Anglais	0	Portugais	1	<i>Allemand</i>	1	4%
Cuba	Espagnol	1		0	<i>Anglais</i>	0	0%
Espagne	Espagnol	2	Arabe	1	<i>Basque</i>	1	4%
France	Français	15	Occitan	1	<i>Créole haïtien</i>	1	4%
Guadeloupe	Français	1		0	<i>Espagnol</i>	3	12%
Haïti	Français, créole haïtien	1		0	<i>Français</i>	16	64%
Pays Basque	Basque	1		0	<i>Occitan</i>	1	4%
					<i>Portugais</i>	1	4%
	<i>Total</i>	N 22 % 88%	<i>Total</i>	N 3 % 12%	<i>Total</i>	N 25 % 100%	

**Tableau 56.** LH des apprenants participants aux tests.

Langues	LH	
	N	%
Arabe	1	4 %
Basque	1	4 %
Français	24	88 %
Occitan	1	4 %



**Tableau 57.** Comparaison de la L1 et de la LH des apprenants selon leurs pays d'origine.

Comparaison entre la L1 et la LH des apprenants		
Pays	L1	LH
Allemagne		
	Allemand	Français
Canada	Portugais	Français
Cuba	Espagnol	Français
Espagne	Espagnol	Français
	Espagnol	Français
	Arabe	Arabe, français
France	Français (x14)	Français
	Français	Français, occitan
	Occitan	Français
	Basque	Basque
Guadeloupe	Français	Français
Haïti		
	Français, créole haïtien	Français

**Tableau 58.** Compétences linguistiques des apprenants participants aux tests.

Compétences linguistiques					
Catégorie			Combinaison des langues		
Typologie	N	%	Langues	N	%
Monolingues					
	3	12 %	Français	3	100 %
Bilingues	13	52 %			
			Allemand, français	1	7,6 %
			Anglais, français	1	7,6 %
			Espagnol, français	9	69,2 %
			Français, occitan	2	15,3 %
Trilingues	5	20 %			
			Arabe, anglais, français	1	20 %
			Anglais, espagnol, français	2	40 %
			Anglais, français, occitan	1	20 %
			Espagnol, basque, français	1	20 %
Tétralingues	3	12 %			
			Allemand, anglais, espagnol, français	1	33,3 %
			Anglais, espagnol, français, chinois	1	33,3 %
			Anglais, espagnol, français, créole haïtien	1	33,3 %
Pentalingues	1	4 %			
			Anglais, cri, espagnol, français, portugais	13	100 %

**Tableau 59.** Compétences linguistiques des apprenants participants aux tests en anglais et en espagnol.

Compétences linguistiques (2)		
Langues	N	%
Anglais	9	36 %
Espagnol	16	64 %

**Tableau 60.** Typologie des cours de catalan suivis par les apprenants participants aux tests.

Typologie des cours de catalan		
	N	%
Option	14	56 %
Discipline associée	11	44 %

Nous souhaitons commenter certaines de ces informations démographiques et démolinguistiques.

Bien que 84 % de l'échantillon soit né en Europe (voir *Tableau 54*), notamment en France (64 %), il est à noter que 16 % de l'échantillon est né hors d'Europe<sup>129</sup> et en moyenne cela fait 7 ans qu'ils ont quitté leur pays d'origine. De plus (voir le *Tableau 55*), il est intéressant de souligner que l'échantillon présente un total de 8 langues déclarées comme étant L1 (l'allemand, l'arabe, le basque, le créole haïtien, l'espagnol, le français, l'occitan et le portugais) et qu'un seul participant apprenant se déclare bilingue (celui qui déclare parler créole haïtien). Le *Tableau 57*, nous montre que 88 % auraient comme LH seulement la langue du pays où ils étudient donc, le français, 32 % des informateurs montreraient un changement entre leur L1 et leur LH, tandis que 4 % ne montreraient pas ce changement car ils maintiennent leur L1 différente du français comme LH. De plus, 8 % déclarent avoir deux langues comme LH.<sup>130</sup>

Enfin, quant à leurs compétences en langues (voir *Tableau 58*), l'échantillon déclare maîtriser un total de 11 langues, à savoir : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le basque, le créole haïtien, le cri,<sup>131</sup> l'espagnol, le français, l'occitan, le portugais et le chinois. Or, si nous tenons à classifier l'échantillon par rapport à leurs compétences en matière de langues, nous notons qu'il y aurait 12 % de monolingues français, 52 % de bilingues, 20 % de trilingues, 12 % qui seraient compétents en quatre langues et une personne qui en parlerait cinq. En outre, le

*Tableau 59* nous indique que seulement 36 % déclarent maîtriser l'anglais tandis que 64 % déclarent avoir des compétences linguistiques en espagnol.

<sup>129</sup> Nous tenons à souligner que bien et que nous soyons conscient que la Guadeloupe est un département d'outre-mer français, nous l'avons compté en tant que pays d'origine hors d'Europe d'après les données déclarées par l'informateur en question.

<sup>130</sup> Tous ces pourcentages ont été tirés des données apparaissant dans les tableaux précédents. Nous n'avons pas estimé opportun de créer un tableau pour montrer ces pourcentages.

<sup>131</sup> Le cri est une langue algonquienne parlée en Amérique du Nord.

### **3.2.1.2. Les enseignants**

#### **3.2.1.2.1. Choix de l'échantillon des enseignants**

En ce qui concerne les enseignants, au départ nous visions la totalité de la communauté enseignante du CLE dans l'éducation supérieure en France. Cependant, comme nous l'avons exposé auparavant (§1.2.4.2), la population enseignante n'est pas homogène. En effet, coexistent différents statuts (MCF, P.R.AG., lecteur, etc.) et différentes charges pédagogiques (cours de Licence, cours de master, etc.). Ainsi, le critère d'inclusion choisi a été la potentialité à enseigner le CLE dans une université française. Ainsi, parmi les 38 enseignants au sein des universités françaises, en lien avec le CLE, nous en avons contacté 28 (73,7 %), ceux qui étaient censés proposer des cours de catalan tout au long de l'année universitaire 2019-2020.

#### **3.2.1.2.2. Appel à l'étude**

À la différence de la population des apprenants, nous connaissions presque la totalité de l'échantillon d'enseignants. En effet, nous avons eu l'opportunité d'en connaître la plupart par le passé, que ce soit grâce à notre expérience professionnelle dans le CLE en France, ou parce que nous faisons partie de l'Association Française des Catalanistes. C'est la raison pour laquelle nous les avons tous contactés par le biais de l'adresse électronique personnelle ou institutionnelle, selon nos échanges habituels, mais en suivant la même démarche que celle auprès des apprenants, sans donner d'information sur notre projet d'étude.<sup>132</sup> Une fois leur participation à l'étude confirmée, un deuxième courriel leur a été envoyé. Ce courriel avait pour objectif de convenir d'un rendez-vous pour le test. À ceux qui ont décliné notre proposition de collaboration, nous avons aussi envoyé un deuxième courriel en les remerciant.<sup>133</sup>

Or, il faut souligner que comme nous ne pouvions pas nous rendre dans toutes les universités sur le territoire français où se trouvaient les enseignants participants, nous avons trouvé un autre moyen pour faire passer les tests. Nous avons décidé d'en faire certains en présentiel et d'autres de façon télématique.

---

<sup>132</sup> Un exemple du courrier qui a été envoyé est à lire à l'annexe §8.7.

<sup>133</sup> Nous souhaitons souligner que lors de notre deuxième année de thèse, nous avons vécu la pandémie du « coronavirus ». De ce fait, certains des tests qui nous manquaient n'ont pas pu avoir lieu car le service de courrier postal n'a pas remis, à certains de nos informateurs, le matériel nécessaire pour mettre en place les tests. Nous aurions pu attendre la fin de la pandémie Mais l'incertitude de la durée du confinement nous a fait prendre la décision d'arrêter les tests et de poursuivre notre étude avec l'échantillon que nous avons.

Ainsi, finalement, à partir de l'échantillon de 28 enseignants, nous avons pu compter avec l'aide inestimable de 22 d'entre eux, donc 78,6 % du total du corps enseignant du CLE en France.<sup>134</sup>

### 3.2.1.2.3. *Profil des enseignants*

Comme le montrent les tableaux ci-dessous (*Tableau 61* à *Tableau 67*), le profil général des enseignants participant correspond à des femmes (59,1 %) nées majoritairement en Espagne (77,3 %),<sup>135</sup> notamment en Catalogne, mais qui ont quitté leur pays en moyenne depuis 11 ans. Les réponses concernant la variable linguistique nous indiquent qu'elles ont le catalan comme L1 (50 %), le catalan et le français comme LH (respectivement 31,8 % et 27,3 %)<sup>136</sup> et qu'elles maîtrisent parfaitement au minimum trois langues dont notamment l'anglais (68,2 %).<sup>137</sup>

**Tableau 61.** Genre des enseignants.

	N	%
Homme	8	36,4 %
Femme	13	59,1 %
3ème genre	1	4,5 %

<sup>134</sup> En ce qui concerne les tests en présentiel (11), nous les avons administrés durant le mois d'octobre 2019. Ainsi, le reste des tests aux autres enseignants (11) ont été effectués par voie télématique (vidéoconférence), entre les mois de décembre 2019 et de mars de 2020.

<sup>135</sup> Nous sommes conscient que les pourcentages qui apparaissent dans le *Tableau 62* ne concordent pas avec cette dernière donnée. Cela est expliqué plus loin.

<sup>136</sup> Comme pour les origines déclarées, cette information sera clarifiée plus tard car elle revêt un intérêt sociolinguistique.

<sup>137</sup> Toutes ces informations ont été recueillies lors des tests de catégorisation.

**Tableau 62.** Pays de provenance des enseignants et années hors son pays d'origine.

	Pays d'origine		Années hors pays d'origine	
	Pays	N	%	
Europe				
	Catalogne	9	42,9 %	1 1 3 3 1 14 28 28 3
	Espagne	4	19 %	47 10 6 22
	France	4	19 %	
	Pays Valencien	4	19 %	15 22 6 3
Sous-total		21	95,5 %	
Hors de l'Europe				
	République Dominicaine	1	100 %	25
Sous-totale		1	4,5 %	
Total/moyenne		22	100 %	11,6

**Tableau 63.** L1 des enseignants participants aux tests.

Pays	Langue du pays		Autre langue		Total				
	Langue	N	Langue	N	Langue	N	%		
Catalogne	Catalan	6		0	<i>Catalan</i>	11	50%		
	Catalan, espagnol	1		0	<i>Catalan, espagnol</i>	1	4,5%		
	Espagnol	2		0	<i>Espagnol</i>	6	27,3%		
Espagne	Catalan	3		0	<i>Français</i>	1	4,5%		
	Espagnol	1		0	<i>Valencien</i>	2	9,1%		
Pays Valencien					<i>Français, catalan, espagnol</i>	1	4,5%		
	<i>Catalan</i>	1		0					
	<i>Espagnol</i>	1		0					
France			Catalan	1					
			Espagnol	1					
	Français	1		0					
République dominicaine	Français, catalan, espagnol	1		0					
	Espagnol	1		0					
<i>Total</i>		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
		20	90,9%		2	9,1%		22	100%

**Tableau 64.** LH des enseignants.

LH		
Langues	N	%
Catalan	7	31,8 %
Français	6	27,2 %
Valencien	2	9 %
Catalan, français	6	27,2 %
Espagnol, français	3	13,6 %
Autres options avec CA+FR	2	9,1 %

**Tableau 65.** L1 et LH des enseignants selon leurs pays d'origine.

Comparaison entre la L1 et la LH des apprenants		
Pays	L1	LH
Catalogne	Catalan	Catalan
	Catalan	Catalan, français
	Catalan	Catalan, espagnol, français, portugais
	Catalan	Catalan, français
	Catalan	Catalan, espagnol, français
	Catalan	Catalan, français
	Espagnol	Catalan
	Espagnol	Catalan
Espagne	Catalan, espagnol	Catalan
	Catalan	Français
	Catalan	Catalan, français
	Catalan	Français
France	Espagnol	Espagnol, français
	Catalan	Français
Pays Valencien	Espagnol	Français
	Français	Français
	Catalan, espagnol, français	Français
	Catalan	Catalan
République Dominicaine	Espagnol	Catalan
	Espagnol	Catalan
	Valencien	Valencien
	Valencien	Valencien

**Tableau 66.** *Compétences linguistiques des enseignants.*

Compétences linguistiques					
Catégorie			Combinaison des langues		
Typologie	N	%	Langues	N	%
Monolingues	0	%			
Bilingues	0	0%			
Trilingues	5	22,7%			
Tétralingues	10	45,5%	Catalan, espagnol, français	5	22,7%
			Anglais, catalan, espagnol, français	8	36,4%
			Allemand, catalan, espagnol, français	1	4,5%
			Catalan, espagnol, français, galicien	1	4,5%
Pentalingues	4	18,2%	Allemand, anglais, catalan, espagnol, français	1	4,5%
			Anglais, catalan, espagnol, français, italien	2	9,1%
			Anglais, catalan, espagnol, français, portugais	1	4,5%
Hexalingues	2	9,1%	Anglais, catalan, espagnol, français, italien, occitan	1	4,5%
			Anglais, bulgare, catalan, espagnol, français, kurde	1	4,5%
Heptalingues	1	4,5%	Anglais, catalan, espagnol, français, italien, portugais, rus	1	4,5%

**Tableau 67.** *Compétences linguistiques des enseignants en langues étrangères autres que le catalan, l'espagnol et le français.*

Compétences linguistiques		
Langues	N	%
Allemand	2	9,1 %
Bulgare	1	4,5 %
Anglais	15	68,2 %
Galicien	1	4,5 %
Italien	4	18,2 %
Kurde	1	4,5 %
Occitan	1	4,5 %
Portugais	2	9,1 %
Rus	1	4,5 %



Nous souhaitons commenter un peu certaines informations présentées dans ces tableaux.

Même si le profil général indique que la plupart des participants enseignants sont nés en Espagne, seulement 19 % déclarent être d'origine espagnole. Les 58,3 % restant déclarent être d'origine catalane (42,9 %) ou valencienne (19 %). En outre, nous tenons à souligner que les quatre personnes qui ont déclaré être d'origine espagnole sont nées dans des villes ou des villages de la région de la Catalogne. Ces déclarations en disent beaucoup plus qu'il n'y paraît : elles sont extrêmement liées au conflit territorial et identitaire existant en Espagne depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle, et sont encore d'actualité. De même, c'est le désaccord sur le nom de la langue partagée dans les différents territoires des Pays Catalans (catalan, valencien ou encore majorquin, minorquin, etc.),<sup>138</sup> qui apparaît en filigrane, comme nous le verrons ultérieurement.

En outre, dans les *Tableau 63* et *Tableau 64*, nous avons différencié, comme L1, le catalan et le « valencien ». Ainsi, la L1 majoritaire de notre échantillon est le catalan (50 %) mais si l'on inclut le pourcentage d'informateurs qui déclarent avoir le « valencien » comme L1, ce pourcentage s'élève à 59,1 %. De plus, nous pouvons souligner qu'une seule personne a déclaré être bilingue (CA, ES) dans deux des trois langues officielles de la Catalogne et qu'un autre se déclare trilingue (CA, ES, FR). Si l'on ajoutait ces deux informateurs et ceux qui disent parler catalan ou « valencien », alors le pourcentage de locuteurs de catalan s'élève à 68,2 %.

En référence aux *Tableau 64* et *Tableau 65*, nous souhaitons discuter les informations concernant la LH. 31,8 % déclarent que leur LH est le catalan et 27,2 %, le français. Si on additionne au catalan, le valencien et ceux qui déclarent avoir deux LH (catalan/français), nous obtenons un chiffre de 59,1 %. Ce pourcentage est identique pour un calcul de la LH si on additionne le français, le catalan/français et l'espagnol/français. Le *Tableau 65* nous indique qu'il y a 22,7 % de l'échantillon qui maintiendrait sa L1 comme LH (il s'agit de quatre personnes qui ont le catalan/valencien comme L1 et d'une, le français) ; 22,7 % ajouteraient le français à leur L1 comme étant leur LH ; 18,1 % auraient seulement le français comme LH et 18,1 % changeraient leur L1 pour le catalan en la désignant comme leur seule LH.

---

<sup>138</sup> Le terme « catalan » faisant référence à la langue partagée par les différents territoires qui intègrent les Pays Catalans, est le terme officiel qu'utilisent les Statuts d'Autonomie des régions espagnoles de la Catalogne et des Îles Baléares ainsi que la Constitution de l'Andorre. Il est aussi accepté comme officiel dans la *Charte à faveur du catalan*, charte approuvée en 2010 par le Conseil Général des Pyrénées-Orientales, et dans la loi de *Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna*, approuvée par le Conseil Régional de Sardaigne. Pour ce qui est de l'Aragon, le terme « catalan » n'est pas officiel bien qu'en 2016, certaines mairies l'aient déclaré comme langue d'usage prééminent dans leurs municipalités. Le cas du Pays Valencien présente une complexité qui ne peut pas être traitée dans cette thèse. Pour plus d'informations à ce sujet, veuillez consulter notamment Nicolás (2005), Ninyoles (1969), Pitarch (1983), Pradilla (1999). Nous dirons seulement que le terme « valencien », qui est en réalité une variante dialectale de la langue catalane, est le terme historique et traditionnel avec lequel le Statut de la Communauté Valencienne désigne sa langue propre.

Pour ce qui est de la maîtrise de langues étrangères (voir *Tableau 66* et *Tableau 67*), notons que notre échantillon présente jusqu'à 12 langues différentes, à savoir : l'allemand, l'anglais, le bulgare, le catalan, l'espagnol, le français, le galicien, l'italien, le kurde, l'occitan, le portugais et le russe. De plus, une personne déclare avoir des compétences linguistiques en sept langues (4,5 %) de l'échantillon, deux dissent en parler six (9,1 %) et quatre en parlent cinq (18,2 %). A minima, les enseignants participants sont trilingues (22,7 %), les tétralingues étant les plus nombreux dans notre échantillon (45,5 %).

Les deux populations décrites, nous allons à présent expliquer en quoi consistent les tests administrés.

### **3.2.2. PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES**

La procédure de recueil des données choisie pour faire émerger les représentations des apprenants et des enseignants universitaires de CLE en France à propos de la *culture catalane* est un test de catégorisation. En effet, ce type de test nous semble l'outil le plus pertinent pour recueillir des informations concernant les représentations mentales. Deux tests, l'un invitant à une catégorisation libre (TCL), l'autre à une catégorisation guidée (TCG), sont des outils que nous empruntons à la psychologie cognitive pour ce recueil. Ces deux tests se sont succédés, de sorte que chaque participant aura eu une seule rencontre avec l'expérimentateur. Ainsi, nous parlerons désormais du test (rencontre avec le participant) qui effectuera deux tâches (les deux tests) que nous allons exposer.

#### ***3.2.2.1. Test de catégorisation***

##### ***3.2.2.1.1. Organisation générale du test***

Le protocole expérimental que nous avons créé est mené en trois étapes. Il est fondé, notamment, dans un premier temps, sur la technique du TCL et, dans un deuxième temps, sur la technique du TCG. Ces techniques suivent les démarches effectuées par Fleury (1992) et Gaillard (2009), concernant des tâches de tri libre, de tri guidé et de l'utilisation des photographies à cet effet, comme nous l'avons mis en évidence lors de notre cadre théorique (§2.2.2). L'objectif principal du TCL est d'accéder aux représentations des objets présentés (le corpus de photographies décrit précédemment) pour ensuite, accéder aux représentations de la *culture catalane*, par le biais du même corpus grâce au TCG. Autrement dit, nous souhaitons constater si les représentations des participants concernant notre corpus, effectuées sans consigne préalable correspondent aux représentations suscitées par ces mêmes éléments à partir d'une consigne. Ainsi, le recueil de ces données (tris et verbalisations) nous permet de comparer leur vision du monde personnelle (TCL) à la vision

du monde proposé par autrui (TCG) et donc, en filigrane, de pouvoir la comparer à celle médiée par les manuels analysés. La troisième étape du test consiste en une série de questions à caractère sociologique afin d'établir le profil de chaque participant.

Les deux premières étapes (le TCL et le TCG) suivent la même démarche. Tout d'abord nous avons présenté le matériel et la consigne de la tâche à réaliser. Ensuite, les participants ont effectué une catégorisation et, enfin, nous leur avons posés des questions, autant de type qualitatif que quantitatif, à propos de leurs catégorisations. Ces questions étaient ouvertes ou fermées ; elles sont au nombre de 19, 7 dans le TCL et 12 dans le TCG, les premières 7 du TCG sont identiques à celles formulées dans le TCL. La troisième étape, celle des questions de type sociologique est composée de 7 questions pour les participants enseignants et 8 pour les participants apprenants ; les 7 premières sont identiques aux deux groupes. En outre, nous aimerions souligner que, lors de l'entretien, nous n'avons jamais eu recours à un dialogue avec les participants ; nous avons seulement posé les questions et nous avons attendu leurs réponses dans un silence stricte.

#### 3.2.2.1.1.1. Prétest

Afin de valider les outils expérimentaux, nous avons décidé d'effectuer des prétests à partir de quelques sujets et documents authentiques afin de noter la durée moyenne du test, les besoins technologiques, l'organisation de l'espace, ainsi que de repérer des erreurs possibles et les oublis éventuels de procédure, notamment.

Pour ce faire, à la fin de notre première année de thèse, nous avons profité d'un séjour de recherche dans l'université cotutelle de notre doctorat, l'*Universitat de Vic — Universitat Central de Catalunya*, pour approcher certains étudiants en psychologie. Conscient du temps limité dont nous disposions pendant notre séjour, nous leur avons lancé un appel à la participation à notre projet de prétest par courriel en leur proposant différents créneaux horaires. En outre, nous n'avons pas explicité le genre de test qu'ils allaient passer ni le sujet sur lequel nous travaillions afin de ne pas les influencer.

Si nous avons décidé d'interpeller seulement des étudiants en psychologie c'est parce que ce sont des étudiants qui ont l'habitude de participer à des études de tout genre, que ce soit par impératif éducatif ou bien par simple intérêt personnel ou d'études.

Comme il s'agissait d'un prétest, nous avons décidé d'emprunter des documents authentiques représentant la *culture catalane* ayant été utilisés lors d'études antérieures que nous avons pu mener (Vidal, 2018, 2020).<sup>139</sup>

Le protocole des prétests a été dûment chronométré afin de collecter la durée de toutes les étapes ; toute la procédure a été enregistrée afin de repérer les éléments les plus saillants qui pouvaient nous aider lors de la confection de notre protocole final.

---

<sup>139</sup> Dans les études mentionnées, nous avons utilisé la totalité des photographies présentes dans le manuel de CLES *Veus 3*. Cependant, pour nos prétests, nous avons enlevé toutes les photographies qui, lors de ces études, avaient été repérées comme inutiles ou qui posaient des problèmes.

La durée moyenne de ces prétests a été de 30 minutes. Suite à l'observations de certaines contraintes ou difficultés dans la manière de procéder, nous avons décidé de changer quelques éléments : enlever l'information donnée comme quoi les photographies présentées avaient été tirées d'une même source ; passer du tutoiement typiquement culturel en Catalogne au vouvoiement typiquement français, afin d'homogénéiser la procédure, enlever certaines questions du TCL car elles pouvaient influencer négativement l'informateur. Le protocole tel qu'il a été mis en place lors des prétests se trouve entièrement transcrit dans l'annexe §8.8.

Nous allons décrire à présent, toutes les étapes de notre test ainsi que leurs objectifs. Le protocole final utilisé lors des tests peut être consulté à l'annexe §8.9.

### ***3.2.2.1.2. Déroulement du Test de Catégorisation Libre (TCL)***

Le choix de commencer notre étude par un TCL a pour but de ne pas influencer les participants en créant des catégories *a priori*. En effet, les consignes induisent toujours les catégories attendues par l'expérimentateur (Gaillard, 2009). Ainsi, il s'agit de présenter au participant au test les photographies, de solliciter une classification de ces objets sans recours à la verbalisation, le recours au langage se faisant ultérieurement. Les catégories effectuées reflètent l'organisation cognitive du monde perçu construite par l'individu, notamment concernant la *culture*, comprise dans un sens général. En principe, elle est guidée par les attributs des photographies faisant appel à des prototypes mentaux inconscients que nous pouvons ainsi approcher. De plus, à partir des réponses obtenues, nous pourrions considérer si certains critères sociologiques sont susceptibles d'avoir influencé les choix opérés.

Le déroulement du protocole prévoyait une petite minute pour nous présenter et pour remercier l'informateur de sa participation à l'étude. Nous mettions ce moment à profit pour faire signer un document nous autorisant à enregistrer et à utiliser, de façon anonyme, les données recueillies.<sup>140</sup> Ensuite, nous avons transmis oralement, et nous lui avons distribué à l'écrit, la consigne à suivre lors du premier test, le TCL. La consigne était la suivante :

Voilà c'est un petit test. Voici certaines photographies. Je vous demande de les regarder et de les regrouper comme vous le souhaitez. Il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres et même si vous pensez qu'une seule photographie forme un groupe, ça va. Prenez tout le temps que vous voulez. Je vous laisse, prévenez-moi dès que vous aurez terminé.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> L'exemple du document d'autorisation d'utilisation des données se trouve à l'annexe §8.10.

<sup>141</sup> Il faut noter que lors des tests télématiques, nous n'avons pas pu quitter la salle en question. Toutefois, nous nous sommes écarté de l'écran et nous avons laissé effectuer tranquillement les classifications aux informateurs, en leur demandant de nous prévenir dès que nous pouvions à nouveau être présent.

Après avoir énoncé la consigne, nous avons donné l'ensemble des 41 photographies numérotées au préalable au dos (voir *Image 38* à *Image 78*).<sup>142</sup> Les photographies ont été mises sur la table, en tas verso apparent. Les sujets avaient la possibilité d'étaler les photographies sur une table afin de rendre la catégorisation la plus aisée possible.

Comme énoncé dans la consigne introductive, nous-même, l'examineur, était absent de la salle lors de la tâche de catégorisation, laissant seul le participant. Ceci permettait à l'informateur de se concentrer au mieux et de faire ses choix sans se sentir influencé d'une quelconque façon par l'examineur. De la même manière, il était libre de passer autant de temps qu'il le souhaitait pour effectuer cette tâche. Une fois terminée, il devait appeler l'examineur. Dès notre entrée dans la salle, nous avons réalisé une photographie de l'état de la classification effectuée telle que présentée sur la table par chaque informateur, pour en garder une trace, et nous avons continué avec la formulation de quelques questions, au nombre de 7, autour de la classification mise en place. Les questions formulées suscitaient des réponses verbales que nous avons exploitées (les différentes questions posées peuvent être consultés à l'annexe 8.9).

La première question (Q1) visait à confirmer le nombre de groupes effectués dans cette première tâche de catégorisation. Ensuite, nous avons noté les numéros des photographies regroupées par tas, l'objectif étant d'obtenir une idée précise du nombre de sujets ou thèmes repérés à partir de l'ensemble de notre corpus. Comme nous le verrons plus loin, dans la partie dédiée au traitement des données, ceci nous permettait déjà, d'une part, de comprendre comment nos échantillons partitionnaient l'ensemble des objets présentés et, d'autre part, de faire verbaliser les variables qualitatives qui avaient présidé au rassemblement des photographies, c'est-à-dire, les éléments les plus saillants à l'origine des choix opérés.

La deuxième et la troisième questions (Q2 et Q3) étaient respectivement « Pourriez-vous me dire dans chaque paquet quelle est la photographie la plus représentative ? » et « Pourriez-vous me dire dans chaque paquet quelle est la photographie la moins représentative ? ». Ces deux questions sont essentielles puisqu'elles nous permettent d'appréhender le meilleur et le pire représentant de chaque groupe effectué. De ce fait, nous serons en mesure, d'un côté, d'identifier un prototype pour chaque catégorie et donc, le document authentique qui présente les éléments les plus saillants de la catégorie et, d'un autre côté, d'en déterminer sa typicalité. Pour rappel, la typicalité est définie comme la distance qui sépare le meilleur représentant du reste des exemplaires.

La quatrième et la cinquième questions (Q4 et Q5) nous aiguillent aussi pour comprendre les choix opérés ainsi que les thèmes sous-jacents dans les catégories établies. En effet, tandis que la Q4 : « Pourriez-vous me dire pourquoi vous avez mis ces photographies ensemble ? », nous permet par le biais de la verbalisation de comprendre qu'elle est le motif

---

<sup>142</sup> Nous voudrions préciser que l'ensemble des photographies, très variées en taille à l'origine, a été présenté aux échantillons sous un format 10x15cm, après édition digitale.

qui a induit le regroupement, la Q5 : « Pourriez-vous donner un nom, une étiquette à chaque groupe ? », nous permet de repérer les thèmes précis construits.

La sixième question (Q6) : « Pourriez-vous me dire, à votre avis, pour chaque paquet, quelles sont les photographies qui manquaient afin de mieux représenter les étiquettes que vous avez données ? », poursuivait deux objectifs principaux. Tout d'abord, il s'agissait de comprendre s'il y avait, des éléments clés manquants et, deuxièmement, voir s'il apparaissait des stéréotypes.

Enfin, la question sept (Q7) : « Si vous deviez choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane lequel choisiriez-vous ? », poursuivait deux objectifs. D'une part, nous souhaitions appréhender quel groupe de photographies *a priori* pouvait représenter la *culture catalane* et, d'autre part, nous influençons ainsi l'informateur et le préparions à la deuxième partie du test, le TCG. Cette fois, la catégorisation visait une organisation de photographies en fonction de la *culture catalane*.

Ayant explicité la première partie du test, nous allons désormais détailler la deuxième étape, le TCG.

### **3.2.2.1.3. Déroulement du Test de Catégorisation Guidé (TCG)**

Le TCG est introduit en invitant le participant à effectuer une classification des mêmes photographies à partir du concept de *culture catalane*. L'hypothèse est que leur représentation aura été conditionnée par cette nouvelle consigne, amenée par la dernière question posée lors du TCL. Nous pourrions alors observer les choix distincts ou concurrents qui auront été faits intragroupe et intergroupes, entre le TCL et le TCG.

La nouvelle tâche de classification (TCG) a été introduite par la consigne suivante :

Maintenant, si vous voulez bien, vous allez effectuer une deuxième classification en fonction de la culture catalane. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres et même si vous pensez qu'une seule photographie forme un groupe, ça va. Prenez tout le temps que vous voulez. Je vous laisse, prévenez-moi dès que vous aurez terminé.<sup>143</sup>

Comme lors de la première étape, dès que la classification a été finie, nous sommes entrés et nous avons procédé à l'identique que pour le TCL.

Pour rappel, le TCL finissait avec la question « Si vous deviez choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane lequel choisiriez-vous ? ». En posant cette question à la fin du TCL, nous savions que le participant allait consacrer son attention. Ainsi, en reprenant les mêmes sept questions posées lors du TCL, nous espérions qu'à la Q7, la

---

<sup>143</sup> Comme lors des TCL télématiques précédents, nous n'avons pas quitté pièce bien que nous ayons laissé effectuer tranquillement les classifications aux informateurs, en leur demandant de nous prévenir dès que nous pouvions à nouveau être présents.

réponse serait plus réfléchi. Les réponses aux questions suivantes donnent des informations complémentaires sur les représentations de chaque informateur à propos de la *culture catalane*.

Ainsi, la huitième question (Q8) : « Quel est le motif qui vous a amené à choisir ce groupe comme représentant de la *culture catalane* ? », cherchait à nous fournir des réponses quant au thème le plus saillant concernant la *culture catalane*. Il s'agissait, par le biais de l'ensemble des réponses, de pouvoir appréhender ce qui configure la *culture catalane* aux yeux des informateurs de notre étude.

Or, conscient du choix arbitraire de notre corpus de photographies et donc du fait que n'étaient pas exposés tous les éléments possibles qui feraient partie du concept de *culture catalane*, nous avons estimé pertinent de poser une question qui pourrait aider à combler ce vide. C'est dans ce sens que nous avons proposé la neuvième question (Q9) : « Ces photographies veulent montrer ce qu'est la culture catalane. À votre avis, quelles photographies ou thématiques manqueraient dans l'ensemble présenté pour représenter la *culture catalane* ? ».

Cette question était complétée par la dixième (Q10) : « Pourquoi ? », permettant aussi à chacun de justifier sa réponse.

L'avant-dernière question (Q11) leur demandait : « Est-ce que vous pourriez me dire ce qu'est la *culture catalane*, pour vous ? » ; le but étant d'apporter de la clarté sur un sujet qui s'avère difficile à appréhender. De plus, de cette façon, nous cherchions à repérer quelle vision de la culture ont les enseignants et les étudiants interrogés et, en filigrane, nous souhaitions comparer les réponses à celles de Q9 et Q10.

Enfin, la douzième question (Q12) : « Si vous deviez caractériser la *culture catalane* seulement en cinq photographies parmi tout ce que nous avons dit, lesquelles choisiriez-vous ? », cherchait à fournir des réponses sur trois aspects. Tout d'abord, elle tentait de pouvoir confirmer ou combler les éléments les plus importants concernant la *culture catalane*, s'ils n'avaient pas pu être énoncés avant. Deuxièmement, ces photographies permettaient de rendre compte de la vision qu'ont les informateurs de ce concept (actuelle, passée, stéréotypée, large, etc.). Enfin, elles apportaient des éléments de réflexion quant aux photographies qui pourraient être utilisés dans les cours et dans les manuels d'enseignement de CLES car jugées représentatives de la culture catalane et donc, susceptibles de nous fournir, à leur tour, les contenus culturels à aborder en cours.

#### **3.2.2.1.4. Déroulement du questionnaire sociologique**

La troisième et dernière étape de notre test demandait aux informateurs de répondre à un rapide questionnaire de huit et sept questions, respectivement pour les participants apprenants et pour les participants enseignants. Il avait pour objectif de nous aider à décrire le profil des informateurs. Nous avons déjà présenté les résultats dans §3.2.1.1.3 et §3.2.1.2.3 et les questions peuvent être consultées à l'annexe §8.9.

Ainsi, nous avons posé à tous les participants les mêmes sept questions, à savoir : avec quel genre s'identifiaient-ils ; quel était leur lieu et pays de naissance ; s'ils habitent dans un pays différent d'où ils sont nés, combien d'années fait-il qu'ils y habitent ; quelle avait été la première langue apprise à la maison ; quelle est leur langue habituelle ; quelles sont les langues dans lesquelles ils peuvent maintenir une conversation et, enfin, quel est le pays d'origine des deux parents. Toutefois, nous avons ajouté une toute dernière question aux participants apprenants afin d'apprendre dans quelle modalité d'études ils suivaient les cours de CLE.

### **3.2.3. TRAITEMENT DES DONNÉES DES TÂCHES DE CATÉGORISATION**

Le traitement des données obtenues lors de notre étude expérimentale est complexe. Cela s'explique pour deux raisons. En première lieu, parce que les réponses obtenues étaient quantitatives (numéros de photographies, nombre de photographies par tas, etc.) et/ou verbales. Ces dernières appelaient donc un traitement qualitatif. Deuxièmement, certaines des réponses recueillies pour une question donnée participaient dans la codification et donc, dans l'analyse, à d'autres questions.

Ainsi, afin de montrer de la façon la plus claire possible notre démarche, nous avons décidé de structurer nos propos en deux sous-parties. Dans un premier temps, nous montrons comment nous avons codifié les données obtenues, autant quantitativement que qualitativement et, dans un deuxième temps, nous nous penchons sur la façon dont ces données ont été analysées, à partir d'exemples précis. Cette deuxième sous-partie se divise à son tour en deux : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

Pour rappel, tous les tests ont été enregistrés avec un magnétophone et ont été dûment transcrits afin d'en garder une trace écrite, elle nous a permis d'effectuer le traitement des données. Un exemple de transcription des réponses obtenues lors du TCL et du TCG peut être consulté à l'annexe §8.11.

#### ***3.2.3.1. Codification des données***

##### ***3.2.3.1.1. Codification quantitative***

La codification quantitative des données a été réalisée par le biais de deux logiciels : le logiciel tableur *Microsoft Excel 2019* et le logiciel d'analyse statistique *GNU R* (dorénavant *R*), bien qu'ils aient été utilisés avec des objectifs différents. Ainsi, d'un côté, les différentes fonctions qu'offre le logiciel *Excel*, nous ont permis d'obtenir des moyennes, de repérer des éléments coïncidents dans différents regroupements de photographies, d'établir des pourcentages, etc. D'un autre côté, nous avons eu recours à certaines des fonctions du logiciel



*R* afin d'obtenir des dendrogrammes et des analyses de correspondances multiples (dorénavant ACM). Ce logiciel a servi à réaliser diagrammes et calculs factoriels.

Étant donnée la grande utilisation du logiciel *Excel* autant dans le domaine de l'enseignement que de la recherche, nous n'allons pas nous attarder sur les fonctions utilisées car elles font partie des plus communes. Ainsi, nous montrerons seulement des exemples précis de comment les données ont été codifiées dans ce logiciel. Cependant, nous porterons une attention spéciale au logiciel *R*, notamment aux dendrogrammes et aux ACM obtenus avec ce logiciel, car il s'agit de techniques d'analyse moins connues, bien qu'elles commencent à être de plus en plus présentes dans les études en didactique des langues.

Dans un premier temps, nous montrerons quelles données quantitatives nous avons obtenues à partir des questions posées (voir *Tableau 68*).

**Tableau 68.** Questions, données quantitatives obtenues et logiciels utilisés.

Questions	Données quantitatives	Logiciels
Q1	Moyenne des groupes de photographies effectués lors du TCL et du TCG.	Excel
	Moyenne du nombre de photographies qui font partie de chaque groupe effectué lors du TCL et du TCG.	Excel
	Nombre de -groupes effectués lors du TCL et du TCG.	R
	Saisie quantitative de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité intragroupe et intergroupe des -groupes effectués lors du TCL et du TCG.	R
	Saisie quantitative de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité intragroupe et intergroupe des participants à l'étude lors du TCL et du TCG.	R
	Saisie des dimensions ayant eu de l'incidence sur les catégorisations effectuées lors du TCL et du TCG.	R
Q2 – Q3	Saisie des photographies appartenant à chaque thème du TCL et du TCG.	Excel
	Repère des photographies les plus et les moins représentatives de chaque thème lors du TCL et du TCG.	Excel
	Établissement des pourcentages des photographies les plus et les moins représentatives pour chaque thème lors du TCL et du TCG.	Excel
Q4 – Q5	Pourcentages d'apparition des thèmes obtenus lors du TCL et du TCG.	Excel
Q6	Thèmes qui présentent les pourcentages les plus élevés quant au manque des photographies pour bien représenter les étiquettes données (TCL/TCG).	Excel
	Pourcentages de répétition des éléments les plus répandus dans les réponses obtenues (TCL/TCG).	Excel
Q7	Pourcentages d'apparition obtenus pour les thèmes ayant été choisis comme étant les plus représentatifs du concept <i>culture catalane</i> (TCL/TCG).	Excel
Q9	Pourcentages d'apparition obtenus pour les thèmes manquant dans notre corpus pour bien représenter le concept <i>culture catalane</i> , lors du TCG.	Excel
Q11	Pourcentage de répétition des réponses quant à la définition de ce qu'est la <i>culture catalane</i> , lors du TCG.	Excel
Q12	Pourcentage de répétition des groupes ayant été déclarés comme étant représentatifs de la <i>culture catalane</i> , lors du TCG.	Excel
	Pourcentage de répétition des éléments précis ayant été énoncés comme étant représentatifs de la <i>culture catalane</i> , lors du TCG.	Excel

Un exemple visuel précis qui témoigne de la procédure de codification quantitative suivie est la *Figure 25* ci-dessous. Elle montre un exemple des tableaux *Excel* que nous avons créés pour chaque échantillon et pour chaque étape du test. Dans les lignes des tableaux, sont codifiés de façon anonyme les participants aux tests (A1, A2, etc., pour les participants apprenants et E1, E2, etc., pour les participants enseignants) suivi du nombre de groupes qu'ils ont effectués et, dans les colonnes, le numéro des photographies qui composaient chaque groupe de photographies.

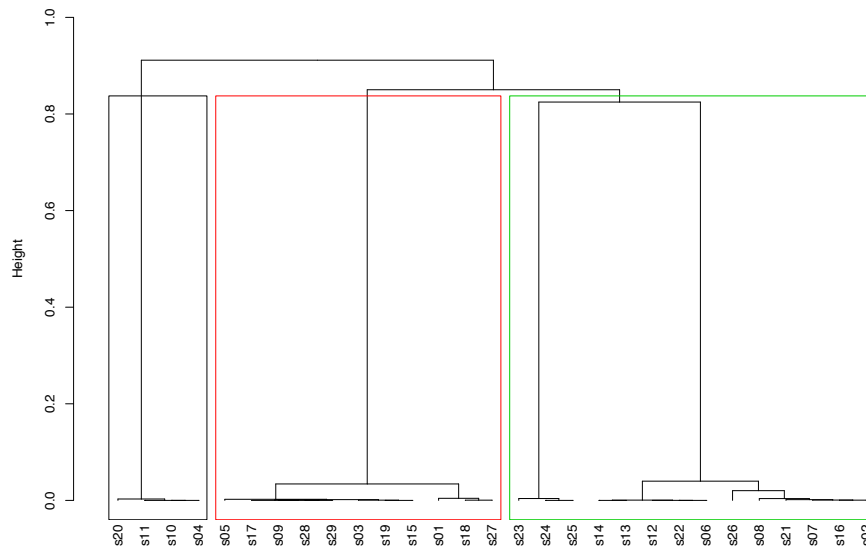
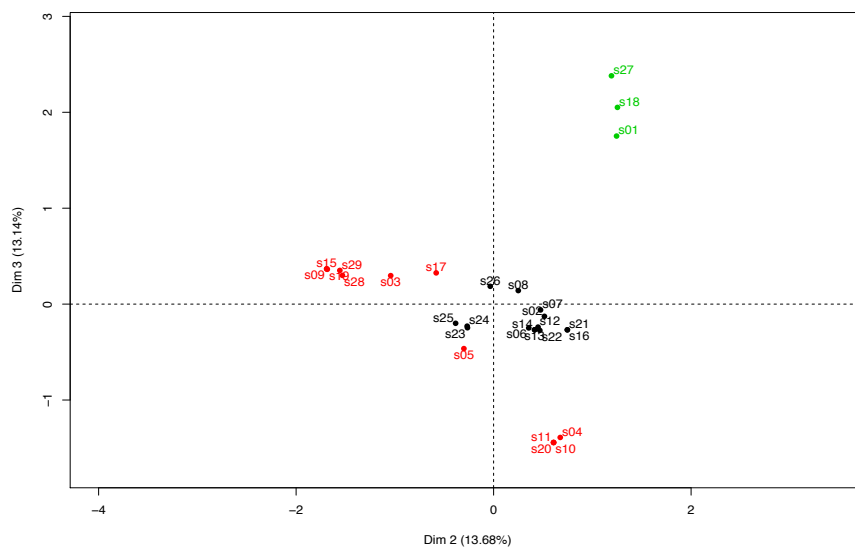
**Figure 25.** Exemple extrait du tableau *Excel* créé pour codifier les réponses obtenues lors de la Q1 (TCL apprenants).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	A1												
2		4	6	7	33								
3		22	24	26									
4		15	16	19	34	38							
5		2	3	5	8	9	10	13	18	21	35	39	40
6		11	14	17	27	28	30	31	32				
7		1	12	20	23	25	29	36	37				
8													
9	A2												
10		4	11	14	15	17	25	27	30	31	32		
11		1	10	12	13	20	28	29	34	36	37	38	
12		16	26										
13		2	9	21	39	40							
14		3	8	18	22	23	24	35	41				
15		6	7	33									
16		19											
17		5											
18													
19	A3												
20		6	7	22	27	30							
21		4	33										
22		11	14	15	17	23	31	32					
23		2	3	8	9	10	18	21	35	39	40	41	
24		5											
25		1	12	13	29	36	37						
26		95											

Avant d'aborder la codification des données qualitatives et comme nous avons pu le dire auparavant, nous souhaitons apporter plus d'informations concernant le logiciel *R* et sur les techniques débouchant sur les dendrogrammes et les ACM.

*R* est un logiciel et un langage de programmation d'analyse statistique très utilisé dans les domaines de la recherche biomédicale et des mathématiques financières. Il fournit un grand éventail d'outils statistiques et graphiques. Dans notre cas particulier, à partir du tableau *Excel* précédent (voir *Figure 25*), le logiciel *R* nous a permis de générer des représentations graphiques de nos résultats (dendrogrammes et ACM dont des exemples sont illustrés par les *Figure 26* et *Figure 27*. Analyse de correspondances multiples des photographies lors du deuxième TCL dans les prétests.

Ainsi sont apparues des informations qui mettent en exergue, par exemple, d'un côté, comment nos échantillons ont partitionné l'ensemble des données et, d'un autre côté, quel est l'ensemble des variables qualitatives qui rassemblent ou désassemblent les photographies et donc, les éléments les plus saillants qui sont à l'origine des choix opérés. De plus, comme nous allons l'explicitier ci-après, l'ACM nous permet de classifier les informateurs par rapport à leurs réponses et donc d'observer si les variables sociologiques d'un même groupe sont en relation avec certaines représentations.

**Figure 26.** Dendrogramme des résultats de notre premier TCL lors des prétests.**Figure 27.** Analyse de correspondances multiples des photographies lors du deuxième TCL dans les prétests.

Afin d'aider à comprendre les résultats statistiques obtenus, nous allons décrire brièvement ce qu'est un dendrogramme et ce qu'est une ACM. Néanmoins, comme nous n'entrerons pas dans trop de détails, nous encourageons le lecteur désireux d'en savoir plus vers les travaux de Cadoret (2009), Moreau (2000), Volle (1997) et Escofier (1990).

D'un côté, par « dendrogramme » on désigne un diagramme qui illustre de façon hiérarchisée ascendante des regroupements d'éléments visant à mettre ensemble les réponses convergentes de plusieurs informateurs ou un groupe de données en constituant des classes ou des sous-groupes. Le principe de cette classification ou partition de données est de rassembler des éléments selon des critères de ressemblance qui seront montrés sous la forme d'une matrice de distances. Cette matrice de distances nous indique les différentes catégories

à retenir. Autrement dit, les données qui configurent un groupe ou sous-groupe partagent, *ad minima*, un trait en commun ce qui nous permet d'apprécier les relations de regroupement entre les différentes données. Ainsi donc, pour obtenir une partition naturelle de la population ou de l'ensemble des données, il suffit de prendre en considération le dendrogramme à une certaine hauteur, notamment, au niveau du plus grand des nœuds.<sup>144</sup> Ainsi, comme nous pouvons le constater dans la *Figure 26*, en lisant la figure d'en haut en bas, l'ensemble d'objets montrés aux informateurs des prétests (29 photographies) se divise, tout d'abord, en un seul groupe (grande ligne noire horizontale), puis en deux grands parties (lignes noires verticales descendantes), puis en trois parties (groupes soulignés en noir, en rouge et en vert) qui, à leur tour, chacune montrerait encore de subdivisions internes. Bien entendu, le logiciel ne nous fournit pas quels sont les traits qui rassemblent ces ensembles d'éléments ni le nom de la catégorie à laquelle ils appartiennent ; c'est nous qui devons obtenir ces informations par le biais d'une interprétation du dendrogramme.

D'un autre côté, l'« analyse de correspondances multiples » désigne la méthode factorielle de statistique descriptive multidimensionnelle par laquelle un échantillon de données est décrit par toute une série de dimensions qualitatives. Autrement dit, elle nous permet d'analyser le lien entre le groupe de données recueillies lors de nos tests avec plusieurs dimensions qualitatives (au moins trois). Grâce à cette méthode nous obtenons une carte des représentations sur laquelle nous trouvons un nuage de points (qui dans notre cas correspondent aux différentes photographies ou aux différents informateurs) et qui nous permet de voir les distances et les proximités entre les différentes catégories effectuées lors des tests. À cet égard, on doit préciser trois aspects très importants qui guident la lecture d'une ACM : tout d'abord, plus les photographies sont positionnées près de l'axe de coordonnées, plus elles ont été mis ensemble dans les classifications faites par les informateurs d'un même groupe et donc correspondent à un même profil de réponse ; en deuxième lieu, qu'à plus de proximité entre les différents objets, plus de similitudes nous sommes censé de trouver entre eux et, enfin, par conséquent, plus loin entre eux soient les différents d'objets d'un même ensemble plus de divergences ont ceux-là par rapport à son ensemble de référence. Si nous prenons l'exemple précis de la *Figure 27*, la lecture de cette image nous permet de constater, d'un côté, que les représentations des informateurs des prétests se caractérisent par deux dimensions (axes  $x$  et  $y$ ) et, d'un autre côté, que tandis qu'il y a deux ensembles d'objets qui présenteraient moins de différences entre eux (ensembles d'objets situés plus au centre de l'axe de coordonnées), il y a deux autres ensembles d'objets qui présentent plus de différences entre eux (ensemble d'objets de la partie la plus haute et la plus bas de l'axe de coordonnées  $x$ ) et donc, qui nous aideront à mieux interpréter de quelle dimension il s'agit. À nous, ensuite, d'interpréter, à partir des verbalisations, pour savoir sur quelles caractéristiques sont fondées ces ressemblances et ces différences.

---

<sup>144</sup> Pour plus d'informations concernant l'analyse de cluster veuillez consulter Vilà *et al.* (2017), Everitt *et al.* (2011) et Romesburg (2004).

### 3.2.3.1.2. Codification qualitative

En ce qui concerne la codification des données qualitatives, nous avons eu recours à des analyses du discours, notamment fondées sur la *Grounded Theory*, qui ont été introduites dans des tableaux *Excel* en l'absence d'un logiciel de traitement qualitatif de données à notre disposition.

Toutefois, et comme pour la codification des données quantitatives, avant d'explicitier la démarche de codification suivie, nous allons reprendre les questions posées une à une afin de les mettre en regard avec nos motivations scientifiques (voir *Tableau 69*).

**Tableau 69.** *Questions et motivations scientifiques.*

Questions	Motivations scientifiques
Q1	Appréhender les -groupes dans lesquels on pourrait voir des similitudes dans les représentations des informateurs, lors du TCL et du TCG. Saisie qualitative de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité intragroupe et intergroupe des -groupes effectués lors du TCL et du TCG. Saisie qualitative de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité intragroupe et intergroupe des participants à l'étude, lors du TCL et du TCG. Saisie qualitative des dimensions exprimées spontanément ayant eu de l'incidence sur les catégorisations effectuées lors du TCL et du TCG.
Q2 – Q3	Description qualitative des photographies les plus et les moins représentatives des thèmes sous-jacents, aux différents choix opérés, lors du TCL et du TCG.
Q4 – Q5	Déterminer quel serait l'ensemble des thèmes sous-jacents aux différents choix opérés, lors du TCL et du TCG.
Q6	Appréhender les éléments les plus saillants qui manqueraient pour bien représenter les étiquettes données, lors du TCL et TCG. Description qualitative des éléments les plus saillants qui manqueraient pour bien représenter les étiquettes données, lors du TCL et TCG.
Q7	Appréhender quel serait le thème qui représenterait le mieux le concept de <i>culture catalane</i> , lors du TCL et TCG.
Q8	Appréhender les motifs qui amènent les participants à choisir un thème particulier comme le plus représentatif de <i>culture catalane</i> (TCG).
Q9	Repérer les thèmes manquant dans notre corpus pour représenter le concept de <i>culture catalane</i> (TCG).
Q10	Appréhender les justifications des réponses à la question précédente (TCG).
Q11	Repérer quelle vision de la <i>culture catalane</i> ont nos deux groupes d'informateurs (TCG).
Q12	Compléter les données importantes concernant la représentation de la <i>culture catalane</i> (TCG). Rendre compte de la vision qu'ont nos informateurs du concept de <i>culture catalane</i> (TCG).

Pour ce qui est de la méthodologie que nous avons emprunté pour nos analyses qualitatives autour des discours, la *Grounded Theory*, elle part du principe que le système de référence émerge en partant des données obtenues par le biais d'un processus itératif, d'aller-retour. Dans notre cas, cette « théorie » s'organise autour des thèmes précis auxquels font

référence les représentations observées. Afin d'élucider ce processus, et de rendre plus compréhensibles les démarches effectuées lors de l'analyse qualitative des données, nous allons décrire toutes les étapes qui suivent à partir de l'exemple des réponses obtenues pour la Q4 et la Q5 de notre étude. Pour rappel, ces questions visaient à recueillir pourquoi les participants avaient mis conjointement des photographies et quelle était l'étiquette qui les décrirait le mieux.

La première démarche qui s'imposait était de bien organiser, de façon anonyme, toutes les données dont nous disposions. Ainsi, les données verbales ont d'abord été transcrites puis entrées dans un tableau *Excel*. Le lexique ainsi répertorié reprend les mots exacts que les participants ont produits ; en aucun cas, nous n'avons modifié ni résumé leurs propos.

Selon la *Grounded Theory*, avant d'aborder l'analyse des discours en soit, il s'avère pertinent de lire et de relire toutes les réponses obtenues afin d'en avoir une vision générale qui puisse nous permettre de nous interroger sur quelles sont les idées générales les plus répandues ainsi que sur ce que nous offrent toutes ces données (Creswell, 2013). Ensuite, il s'agit de codifier les données afin d'en obtenir une description la plus détaillée possible. Cette phase de codification se fait en deux étapes : dans un premier temps, il faut codifier en catégories toutes les données brutes par le biais des unités d'étude choisies, ce c'est qu'on appelle communément le processus de « codification ouverte » (Charmaz, 2007; Strauss & Corbin, 2002) ; dans un deuxième temps, il faut comparer toutes les catégories établies afin de repérer des liens entre elles qui puissent nous aider à repérer des thèmes qui les regrouperaient (Hernández, Fernández, & Baptitsta, 2014).

À ce stade, et afin d'attribuer des catégories à chaque ensemble d'unités (première étape de codification), il fallait analyser unité par unité en les comparant toujours entre elles pour en repérer les liens, les similitudes ou les différences. En résumé, il faut analyser, en premier lieu, le(s) premier(s) segment(s) ou unité(s) puis de prendre et d'analyser le(s) deuxième(s) segments en regardant s'il(s) présent(ent) des similitudes ou des différences par rapport au premier. Si les segments sont différents, il faut induire une catégorie pour chacun ; s'ils sont similaires, il faut induire une catégorie commune. Ensuite, il faut regarder et analyser le(s) troisième(s) segment(s) en le(s) comparant avec les deux antérieurs et ainsi de suite. Ce c'est qu'on appelle la « comparaison constante » (Parry, 2003; Tracy, 2013).

Or, dans notre cas particulier, étant donné que la Q5 sollicitait de la part des participants des étiquettes précises pour chaque choix effectué, nous avons dû procéder autrement. En effet, nous avons cherché à identifier et à extraire les mots clés de chaque discours puis les mots clés de chaque étiquette donnée, pour chaque groupe et pour chaque informateur. Le but étant de repérer les aspects les plus importants par rapport aux choix opérés, qui, par la suite, nous serviraient à établir des thèmes plus englobants qui nous aideraient à rassembler les choix effectués par nos informateurs. Afin que ce choix ne fût pas arbitraire, la première démarche a été de se concentrer sur la recherche des substantifs et des adjectifs clés qui résumaient l'idée principale exprimée. Toutefois, il s'avère que la

verbalisation, parfois, n'est pas toujours éclairante car l'individu est gêné. C'est là que l'analyse des photographies mises ensemble nous aide. L'objectif est donc de comprendre quel est le trait qu'ils ont en commun.

Ainsi, dans les discours des participants aux tests, nous avons pu repérer quatre types de structures syntaxiques particulièrement pertinentes pour notre analyse. La première est celle dans laquelle nous trouvons des indicateurs verbaux de la forme « Tout ce que... » et que nous avons interprété comme que des discours où les participants tentaient de nous dire pourquoi ils avaient créé un ensemble de photographies mais sans arriver à trouver le mot générique sous lequel les rassembler. En deuxième lieu, notons les discours que nous appelons « présentatifs », dans lesquels les participants cherchaient plutôt à décrire les ensembles créés. Ces discours utilisant des structures du type « Ce sont de + substantif », « Tout ce qui ... + substantif », « C'est de + substantif ». Troisièmement, nous nous sommes aperçu qu'étaient produits des discours « explicatifs » commençant par des connecteurs tels que « Parce que... », « Car... » ou bien « Vu que... ». Enfin, et à la différence des trois structures syntaxiques précédentes qui introduisent des discours périphrastiques il arriverait aussi de trouver des substantifs génériques comme par exemple « la santé », « la banque ».

Une fois ces structures discursives repérées, nous avons pu procéder à l'analyse plus fine des discours et, ensuite, dans la deuxième étape de codification, nous avons considéré les liens sémantiques entre ces éléments clés mis en exergue afin d'inférer les thèmes englobant qui pouvaient les rassembler.

Toutefois, certaines questions, comme par exemple la Q6 (« Pourriez-vous me dire, à votre avis, pour chaque paquet, quelles sont les photographies qui manquaient afin de mieux représenter les étiquettes que vous leur avez données ? »), présentaient une complexité évidente d'analyse due à l'énorme variabilité de réponses. Ainsi, pour ce type de question, nous avons regardé les réponses les plus souvent répétées en portant une attention particulière aux propositions synonymiques. Autrement dit, nous avons cherché à repérer des réponses disons « semblables » ou « prototypiques » qui pourraient rassembler plusieurs réponses.

### ***3.2.3.2. Analyse des données***

L'analyse des informations obtenues est autant qualitative que quantitative. Comme nous avons pu le dire, certaines de ces informations participent dans l'analyse d'autres réponses. Pour rendre compte de cette complexité, tout en essayant de faciliter au lecteur la compréhension de notre procédé, nous allons nous pencher sur des exemples illustratifs précis.

Ainsi, nous commencerons pour la description de l'analyse qualitative des questions Q4 et Q5 et, ensuite, nous nous attacherons à expliquer comment nous avons analysé quantitativement les questions Q2 et Q3.

### **3.2.3.2.1. Analyse qualitative des données**

Pour rappel, la Q4 et la Q5 demandaient aux participants à l'étude de verbaliser respectivement pourquoi ils avaient mis ensemble plusieurs photographies et quelle serait l'étiquette générique qui caractériserait le groupe. Ces deux questions avaient pour objectif de nous aider à appréhender la logique des choix opérés ainsi que leurs thèmes sous-jacents. Le choix de prendre en considération la Q5 dans l'analyse de la Q4 est argumenté par le fait de pouvoir bien appréhender l'élément fondamental de ce qui avait été déclaré dans la Q4, si jamais le discours n'avait pas été assez clair. Étant donné que les différentes étapes à franchir ont été énoncées dans le paragraphe dédié à la codification qualitative (§3.2.3.1.2), nous n'y reviendrons pas, nous nous attacherons ici à montrer comment nous les avons appliquées aux réponses obtenues.

Nous prenons un exemple à partir des réponses des apprenants (voir *Figure 28*).

Les verbalisations transcrites ont été entrées dans un tableau *Excel* dans lequel nous avons introduit de façon anonyme, dans les lignes, chacun des participants à l'étude (25) ainsi que l'ensemble de leurs choix opérés (251). Afin de les repérer de la façon la plus simple possible, nous avons attribué un numéro à chaque participant (A1, A2, A3, etc.) et aux différents choix opérés pour ceux-ci (A1 ;1, A1 ;2, A1 ;3, etc.). Dans les colonnes, tout d'abord, nous avons introduit les réponses à la Q4, sous l'intitulé « discours », et celles de la Q5, sous l'intitulé « étiquette ». En effet, l'une des étapes les plus décisives de la méthodologie que nous avons décidé de suivre, nous demandait de chercher quelle serait l'unité ou segment de contenu dont nous nous servirions pour notre analyse. En l'occurrence, ce sont les discours ainsi que les étiquettes issues des réponses à la Q4 et à la Q5. Nous rappelons que les données verbales que nous montrons sont les mots exacts que les participants ont proposés.



Figure 28. Tableau « discours et étiquettes » (TCL apprenants).

	A	B	C
1	Grou	Discours	Étiquette
2	A1;1	Parce que ce sont la banque et le logement, donc en relation.	De l'argent.
3	A1;2	Le système éducatif et le public.	Système public.
4	A1;3	Ce sont des commerces et donc la vie quotidienne des gens.	Des commerces.
5	A1;4	Des personnages célèbres.	Personnages publics.
6	A1;5	Ce sont des lieux connus.	Des lieux.
7	A1;6	Gastronomie, nourriture et des endroits où aller manger puis des fêtes ; donc culture.	Culture.
8	A2;1	Le paysage, vers le tourisme, le voyage.	Découverte.
9	A2;2	La gastronomie, les chefs, quand nous voyageons dans un nouveau pays nous voulons goûter et donc.	Gastronomie.
10	A2;3	La santé.	Santé.
11	A2;4	Car j'ai vu que des personnes et que je ne les connaissais pas, sauf Dalí, je les ai regroupées pour le thème de l'humain.	Visage.
12	A2;5	C'est le thème de la culture, parce que j'ai vu celui qui joue le violoncelle, avec le sport, avec l'éducation, l'université et tout ça, avec un opéra ou une salle de spectacle, donc je les ai mis ensemble.	Ouverture d'esprit.
13	A2;6	Vu qu'il y avait deux photographies sur louer des appartements ou en vente, je me suis dit, j'y mets la banque avec parce que qui dit investissement dans un appartement dit argent.	Projet.
14	A2;7	Ce génie industriel, je ne voyais pas un autre endroit ou le mettre.	Étude.
15	A2;8	Vu qu'il y avait un singe ou un gorille et que je ne voyais où la mettre, je ne voyais pas le lien avec les autres.	Animaux.
16	A3;1	Tout ce qui est la rue, le logement et tout ça.	Le logement.
17	A3;2	La banque.	Banque.
18	A3;3	C'est le monument, la ville, tout ce qui est plutôt des touristes, la ville.	Tourisme.

Ainsi, après avoir transcrit et organisé les données, nous avons procédé à la première étape de codification (voir *Figure 29* ci-dessous) en extrayant les mots clés de chaque discours puis les mots clés de chaque étiquette. Nous avons porté une attention particulière aux différents types de structures syntaxiques exposées auparavant.<sup>145</sup>

Ainsi, dans cette première étape de codification, par exemple, si dans le discours (Q4) concernant le premier groupe effectué par le sujet A1, celui-ci disait : « Parce que ce sont la banque et le logement, donc en relation », nous avons pris en considération les mots « banque » et « logement ». Ensuite, nous avons regardé la réponse donnée à Q5, donc l'étiquette, par rapport au même groupe et, si l'étiquette contenait d'autres mots que les précédents nous les avons ajoutés. En l'occurrence, la réponse a été « argent » ; comme elle était différente, nous l'avons ajoutée aux mots clés à côté de « banque » et de « logement ». Un autre exemple serait le troisième groupe du sujet A1, à Q4, il a répondu : « Ce sont des commerces et donc la vie quotidienne des gens », et l'étiquette (Q5) proposée : « des commerces ». Dans cet exemple, les mots clés retenus ont été « commerces » et « vie quotidienne ».

<sup>145</sup> Dans les cas des structures « présentatives » repérées, parfois, les participants arrivaient à trouver le mot générique, en ayant, avant ou après, avoir énoncé une kyrielle de propositions dénotant les objets présents dans les photographies. Dans ces cas, nous n'avons pas pris en compte de façon littérale ces éléments mais nous en avons gardé une trace en retenant comme l'un des mots clés l'expression « Des exemples de + le générique ».

Figure 29. Tableau « discours, étiquettes et mots clés » (TCL apprenants).

1	Grou	Discours	Étiquette	Mots clés
2	A1;1	Parce que ce sont la banque et le logement, donc en relation.	De l'argent.	Banque, logement, argent
3	A1;2	Le système éducatif et le public.	Système public.	Système éducatif, système public
4	A1;3	Ce sont des commerces et donc la vie quotidienne des gens.	Des commerces.	Commerces, vie quotidienne
5	A1;4	Des personnages célèbres.	Personnages publics.	Personnages célèbres, personnages publics
6	A1;5	Ce sont des lieux connus.	Des lieux.	Lieux
7	A1;6	Gastronomie, nourriture et des endroits où aller manger puis des fêtes ; donc culture.	Culture.	Gastronomie, restaurants, fêtes, culture
8	A2;1	Le paysage, vers le tourisme, le voyage.	Découverte.	Paysage, tourisme, voyage, découverte
9	A2;2	La gastronomie, les chefs, quand nous voyageons dans un nouveau pays nous voulons goûter et donc.	Gastronomie.	Gastronomie, chefs, voyager
10	A2;3	La santé.	Santé.	Santé
11	A2;4	Car j'ai vu que des personnes et que je ne les connaissais pas, sauf Dalí, je les ai regroupées pour le thème de l'humain.	Visage.	Humain, Dalí, visage
12	A2;5	C'est le thème de la culture, parce que j'ai vu celui qui joue le violoncelle, avec le sport, avec l'éducation, l'université et tout ça, avec un opéra ou une salle de spectacle, donc je les ai mis ensemble.	Ouverture d'esprit.	Exemples de culture, ouverture d'esprit
13	A2;6	Vu qu'il y avait deux photographies sur louer des appartements ou en vente, je me suis dit, j'y mets la banque avec parce que qui dit investissement dans un appartement dit argent.	Projet.	Apparts, vente, banque, investissement, argent, p
14	A2;7	Ce génie industriel, je ne voyais pas un autre endroit ou le mettre.	Étude.	Génie industriel, étude
15	A2;8	Vu qu'il y avait un singe ou un gorille et que je ne voyais où la mettre, je ne voyais pas le lien avec les autres.	Animaux.	Singe, gorille, animaux
16	A3;1	Tout ce qui est la rue, le logement et tout ça.	Le logement.	Des exemples de rue, logement

Ensuite, dans la deuxième étape de codification, nous avons analysé les liens sémantiques entre les éléments clés ainsi retenus afin d'inférer les thèmes génériques qui pouvaient les réunir (voir *Figure 30* ci-dessous).

Si l'on reprend l'exemple précédent du sujet A1, dans son discours par rapport à son premier et à son troisième choix, notons que dans les deux cas nous avons des réponses similaires : « Parce que ce sont la banque et le logement, donc en relation » et « Ce sont des commerces et donc la vie quotidienne des gens ». Dans les deux cas, et bien qu'il s'agisse des discours que nous avons appelés « explicatifs » et « présentatifs », respectivement pour le premier et le troisième choix, nous trouvons l'apparition de la conjonction de coordination « donc » ; une conjonction qui indique une idée de conséquence entre les deux éléments coordonnés. Ainsi, dans le cas du premier choix opéré par le sujet A1, si les mots « banque » et « logement » sont en relation et que l'étiquette est « argent », nous avons convenu que le thème qu'on pouvait lui attribuer était celui d'« Économie ». Dans le cas du troisième choix du sujet A1, le discours nous semblait donner déjà le thème (« vie quotidienne »), bien que l'étiquette déclarée ait été « des commerces ». Ainsi, et même si on avait pu les regrouper sous la catégorie « Économie », il nous a semblé pertinent de penser qu'on était en présence de deux thèmes différents. Ainsi, le thème générique retenu pour le troisième choix du sujet A1 a été « Vie quotidienne ».

**Figure 30.** Tableau « discours, étiquettes, mots clés et catégories » (TCL apprenants).

1	Grou	Discours	Étiquette	Mots clés	Thème
2	A1;1	Parce que ce sont la banque et le logement, donc en relatio	De l'argent.	Banque, logement, argent	Économie
3	A1;2	Le système éducatif et le public.	Système public.	Système éducatif, système public	Enseignement
4	A1;3	Ce sont des commerces et donc la vie quotidienne des gen	Des commerces.	Commerces, vie quotidienne	Vie quotidienne
5	A1;4	Des personnages célèbres.	Personnages publics.	Personnages célèbres, personnages publics	Humain
6	A1;5	Ce sont des lieux connus.	Des lieux.	Lieux	Territoire
7	A1;6	Gastronomie, nourriture et des endroits où aller manger pu	Culture.	Gastronomie, restaurants, fêtes, culture	Gastronomie
8	A2;1	Le paysage, vers le tourisme, le voyage.	Découverte.	Paysage, tourisme, voyage, découverte	Tourisme
9	A2;2	La gastronomie, les chefs, quand nous voyageons dans un	Gastronomie.	Gastronomie, chefs, voyager	Gastronomie
10	A2;3	La santé.	Santé.	Santé	Santé
11	A2;4	Car j'ai vu que des personnes et que je ne les connaissais j	Visage.	Humain, Dalí, visage	Humain
12	A2;5	C'est le thème de la culture, parce que j'ai vu celui qui jou	Ouverture d'esprit.	Exemples de culture, ouverture d'esprit	Culture
13	A2;6	Vu qu'il y avait deux photographies sur louer des appart	Projet.	Apparts, vente, banque, investissement, arg	Économie
14	A2;7	Ce génie industriel, je ne voyais pas un autre endroit ou le	Étude.	Génie industriel, étude	Enseignement
15	A2;8	Vu qu'il y avait un singe ou un gorille et que je ne voyais	Animaux.	Singe, gorille, animaux	Animal
16	A3;1	Tout ce qui est la rue, le logement et tout ça.	Le logement.	Des exemples de rue, logement	Territoire

### 3.2.3.2.2. Analyse quantitative des données

En ce qui concerne l'analyse quantitative des données obtenues lors des questions Q2 et Q3, pour rappel, celles qui demandaient quelles étaient les photographies les plus et les moins représentatives à l'intérieur de chaque groupe effectué, il nous fallait, tout d'abord, appréhender quels étaient les thèmes. En effet, si l'objectif de ces deux questions était de repérer les traits les plus et les moins saillants des photographies appartenant à un même thème, pour ensuite, arriver à identifier un prototype de photographie ainsi que son échelle de typicalité, nous devons rassembler d'abord tous les choix opérés dans des thèmes englobant et, ensuite, regarder l'ensemble des photographies qui en faisaient partie.

Ainsi, nous avons pris en considération tous les thèmes que nous avons fait émerger lors de l'analyse qualitative et nous avons noté toutes les photographies qui y étaient liées (voir Figure 31).

**Figure 31.** Tableau « thème, photographies choisies et nombre total » (TCG apprenants)

1	Groupe	Thème	Groupes photographies	N° photographi
2	A1;1	Enseignement	5, 18, 19, 21, 22, 24, 39, 40	8
3	A1;2	Économie	4, 33	2
4	A1;3	Santé	26	1
5	A1;4	Art	2, 9, 23, 35, 41	5
6	A1;5	Tourisme	11, 14, 16, 17, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 38	11
7	A1;6	Humain	15	1
8	A1;7	Gastronomie	1, 10, 12, 13, 20, 29, 36, 37	8
9	A1;8	Économie	6, 7	2
10	A1;9	Culture	25	1
11	A1;10	Culture	3, 8	2
12	A2;1	Culture	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,	35
13	A2;2	Non catalan	8, 9, 13, 15	2
14	A2;3	Animal	5	3
15	A2;4	Enseignement	19	4
16	A3;1	Territoire	7, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 27, 30, 31, 3	13
17	A3;2	Métiers	4, 19, 24, 26, 33	5
18	A3;3	Humain	2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 21, 35, 39, 40, 41	13
19	A3;4	Gastronomie	1, 20, 28, 29, 34, 36, 37, 38	8
20	A3;5	Animal	5	1
21	A3;6	Vie Quotidienne	25	1
22	A4;1	Culture	3, 18, 24, 26, 36	5
23	A4;2	Territoire	11, 14, 27, 32	4
24	A4;3	Gastronomie	1, 12, 20, 29, 37	5
25	A4;4	Territoire	4, 6, 7, 16, 17, 19, 28, 30, 33, 34, 38	11
26	A4;5	Tourisme	15, 22, 23, 31	4
27	A4;6	Loisir	5, 25, 41	3
28	A4;7	Humain	2, 8, 9, 10, 13, 21, 35, 39, 40	
29	A5;1	Gastronomie	12, 29, 36, 37	4
30	A5;2	Vie Quotidienne	1, 15, 17, 20, 22, 25, 28, 38	8

Une fois saisies dans un tableau *Excel*, et afin de pouvoir délimiter quelles photographies devaient réellement faire partie de chaque thème, nous avons commencé par repérer s'il y avait des photographies qui se trouvaient exclusivement associées à un seul thème (dorénavant, ces photographies seront appelées « uniques ») et celles qui étaient présentes dans plusieurs. Malheureusement, nous n'avons pas trouvé de photographies « uniques ». Ainsi, nous avons décidé d'observer combien d'informateurs avaient choisi chaque photographie comme faisant partie d'un groupe donné, afin de rendre compte des photographies qui intégraient chaque thème ainsi que des possibles doubles. Pour ce faire, pour chaque thème, nous avons gardé les photographies les plus souvent plébiscitées par rapport aux autres thèmes et donc, nous avons enlevé ces mêmes photographies des autres groupes où elles apparaissaient avec des valeurs plus faibles (voir *Figure 32*).

**Figure 32.** *Tableau des photographies faisant référence à chaque thème soulevé (TCG apprenants)*

1	Économie - 9 personnes (17 citations)									
2	PH	6	7	22	33					
3	N	9	9	5	8					
4										
5	Tourisme - 9 personnes (9 citations)									
6	PH	15	31							
7	N	8	7							
8										
9	Animal - 10 personnes (10 citations)									
10	PH	5								
11	N	10								
12										
13	Art - 11 personnes (14 citations)									
14	PH	23	41							
15	N	6	5							
16										
17	Culture - 13 personnes (19 citations)									
18	PH	3	24	25	26	41				
19	N	8	4	9	4	5				
20										
21	Humain - 16 personnes (19 citations)									
22	PH	2	8	9	10	18	21	35	39	40
23	N	15	10	12	11	12	14	14	13	
24										
25	Territoire - 16 personnes (21 citations)									
26	PH	4	11	14	16	17	19	20	27	28
27	N	8	9	14	7	7	4	6	9	8
28										
29	Gastronomie - 17 personnes (17 citations)									
30	PH	1	12	13	20	29	36	37		
31	N	13	16	10	6	16	15	16		

Enfin, il nous fallait encore mettre tout en lien avec les réponses à Q2 et Q3 pour repérer les photographies les plus et les moins représentatives de chaque thème. Pour cela, nous avons noté les photographies appartenant à chaque thème et nous avons considéré celles qui avaient été choisies, pour chaque thème, comme étant les plus et les moins représentatives du thème en question en calculant le pourcentage (voir *Figure 33*).

Figure 33. Tableau des photographies les plus et les moins représentatives par thème (TCG apprenants).

1	Économie (17 citations)					
2	Photographies choisies		Photo +		Photo -	
3	N	N apparition	N	%	N	%
4	6	9	2	11,8%	3	17,6%
5	7	9	3	17,6%	3	17,6%
6	22	5	2	11,8%	2	11,8%
7	33	8	7	41,2%	1	5,9%
8						
9						
10	Tourisme (9 citations)					
11	Photographies choisies		Photo +		Photo -	
12	N	N apparition	N	%	N	%
13	15	8	5	55,6%	0	0,0%
14	31	7	1	11,1%	0	0,0%
15	Autre - 22/17				2	22,2%
16	Aucune				2	22,2%
17						
18						
19	Animal (10 citations)					
20	Photographies choisies		Photo +		Photo -	
21	N	N apparition	N	%	N	%
22	5	10	10	100,0%	2	20,0%
23	Aucune				8	80,0%
24						
25						
26	Art (14 citations)					
27	Photographies choisies		Photo +		Photo -	
28	N	N apparition	N	%	N	%
29	23	6	4	28,6%	2	14,3%
30	41	5	0	0,0%	3	21,4%

### 3.3. SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE

Tout au long de cette troisième partie, nous avons présenté les choix méthodologiques suivis afin de déterminer le corpus de documents authentiques que nous souhaitons utiliser dans notre étude expérimentale concernant les représentations du concept de *culture*, dans un contexte et un public donné. Le chapitre a été organisé en deux grandes parties correspondant aux deux études que nous avons menées : la première concerne l'étude des outils d'enseignement/apprentissage du CLE qui nous ont permis de sélectionner notre corpus et, la seconde traite de l'étude des représentations du concept de *culture* auprès de deux échantillons à partir du corpus défini précédemment.

Afin de pouvoir construire notre corpus d'étude, il nous a fallu dans un premier temps identifier quels étaient les outils les plus utilisés au monde dans l'enseignement-apprentissage du CLE. Puis, dans un second temps, nous avons décrit ces outils ainsi que les documents authentiques qu'ils renferment en suivant une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, en considérant certaines variables.

Ainsi, nous avons pu montrer que les outils d'enseignement/apprentissage du CLE les plus utilisés au monde sont la collection de manuels *Veus* de la maison d'éditions PAMSA (voir §3.1.1.1). Nous avons pu constater que cette collection de manuels n'intègre pas, de façon explicite, des parties dédiées à la composante culturelle de la langue catalane. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressé aux documents authentiques présents dans ces manuels témoignant de cette culture. Rappelons que les documents authentiques sont des documents extraits de la vie quotidienne de la communauté dont on étudie la langue et donc des indicateurs de la culture de cette communauté.

Après une analyse détaillée des manuels, nous avons expliqué comment les 249 photographies présentes ont été ramenées à 41 renvoyant à 19 thèmes : *les animaux, l'art, les célébrités, l'économie, l'éducation, la famille, la fête, la gastronomie, le langage, le logement, le loisir, les métiers, le paysage, la santé, le sport, le tourisme, la tradition, le transport et le quotidien*. Ces 41 photographies constituent le corpus utilisé pour appréhender les représentations du concept de *culture*. Dans la deuxième partie de notre méthodologie, les participants à cette étude, la procédure de recueil des données mis en place ainsi que les outils utilisés pour le traitement des réponses obtenues ont été exposés.

En référence à la littérature scientifique dans ce domaine (§2.1.1.3), nous pensons qu'il est possible d'appréhender la représentation du concept de *culture* en ciblant un contexte et un public précis. Ainsi, dans le cadre de notre étude sur l'enseignement du CLE en France, nous avons fait appel aux étudiants universitaires de CLE de la première année de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès (UT2J) et à l'ensemble du corps enseignant du CLE en France (§3.2.1).

Nous avons décidé de réaliser un test de catégorisation, pour les raisons que nous avons avancées dans le cadre théorique (§2.2) et que nous résumons ainsi : la technique des tests de catégorisation, issus de l'approche psychocognitive, nous permet, d'une part, d'accéder aux représentations mentales des individus et d'autre part, de réduire la complexité du monde qui nous entoure en nous éclairant sur la façon dont celui-ci est ordonné dans notre esprit.

Le test a été mené selon trois étapes : une première étape portant sur un Test de Catégorisation Libre (TCL), une deuxième étape portant sur un Test de Catégorisation Guidé (TCG) (voir §2.2.2 et §3.2.2.1) et, enfin, une dernière étape concernant un questionnaire de type sociologique. L'objectif de la première méthode utilisée (TCL) était de faire émerger de manière générale la représentation du concept de *culture*. Celui de la deuxième (TCG) était de faire affleurer de manière spécifique la représentation du concept de *culture catalane*. L'objectif du questionnaire final était de repérer différentes variables censées nous aider à établir un profil général des informateurs et à fournir des éléments pouvant nous éclairer sur certaines réponses obtenues lors de leur analyse (genre, origine, langue maternelle, langue habituelle, etc.).

Le protocole des deux tests de catégorisation suit une même structure. En premier lieu, nous avons présenté le matériel et la consigne (catégorisation libre pour le TCL et catégorisation en fonction de la culture catalane pour le TCG). Dans un deuxième temps,

les participants aux tests ont effectué des catégorisations et, dans un troisième temps, nous avons posé une série de questions concernant les catégorisations effectuées. Dans le TCL nous leur avons posé sept questions et, dans le TCG, après la catégorisation, nous avons repris les mêmes sept questions puis nous en avons ajouté cinq portant plus explicitement sur le concept de *culture catalane*.

Les catégorisations obtenues et les réponses verbales recueillies aux questions formulées lors des tests et lors du questionnaire final ont été traitées qualitativement et quantitativement. Nous avons exposé notre façon de procéder en illustrant nos propos. Ainsi, d'une part, la codification quantitative des données, en suivant différents objectifs précis, a été réalisée par le biais des logiciels *Microsoft Excel* (Excel) et *GNU R* (R). Elle a donné lieu à des tableaux, des dendrogrammes et des analyses de correspondances multiples. D'autre part, pour la codification qualitative, nous avons suivi la technique de l'analyse des discours en utilisant la méthodologie de la *Grounded Theory*. Cette méthodologie postule que la théorie apparaît en partant des données obtenues et par le biais d'un processus itératif, d'aller-retour. Ce processus complexe a été exposé par le détail. Nous allons à présent rendre compte des résultats obtenus.





# RÉSULTATS



Le présent chapitre est dédié à l'exposé des résultats majeurs de notre étude expérimentale. Certains des résultats obtenus demandent à être mis en relation entre eux si l'on souhaite apporter des réponses précises et cohérentes à nos hypothèses générales et opérationnelles, ce qui sera fait dans la partie dédiée à la discussion. En outre, la mise en place de notre méthode de recherche a débouché sur plus de données de ce qui était prévu. Cependant, et bien que toutes ces données soient très intéressantes, beaucoup d'entre elles s'éloignent de nos objectifs principaux d'étude et ouvrent de nouveaux sujets et objectifs de recherche. C'est la raison pour laquelle nous ne les aborderons pas. Toutefois, nous nous y référerons pour évoquer les perspectives de recherches entrevues.

Dans l'objectif de faciliter la compréhension des résultats obtenus, ce chapitre s'organise en suivant l'exposé de notre méthodologie. Ainsi, tout d'abord, nous allons reprendre les éléments les plus pertinents qui sont apparus lors de notre étude concernant les manuels de CLES choisis et les documents authentiques extraits. Deuxièmement, nous montrons les résultats obtenus lors de notre étude sur les représentations du concept de *culture* de nos deux groupes d'informateurs, grâce aux tests de catégorisation. Nous présenterons les résultats des TCL auprès des apprenants et des enseignants, ensuite ceux des TCG puis une synthèse comparative des questions partagées entre les deux tests.



## 4.1. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DES MANUELS ET DE LEURS DOCUMENTS AUTHENTIQUES

### 4.1.1. RÉSULTATS CONCERNANT LES MANUELS CHOISIS

La série de trois manuels de la collection *Veus* s'adresse à des apprenants de catalan langue seconde ou étrangère et elle a été conçue en suivant les préconisations établies par le CECRL. Cette approche vise que les apprenants acquièrent une maîtrise linguistique suffisante pour faire face à n'importe quelle situation communicative. Tous les manuels qui constituent la série *Veus* suivent une même structure tout en organisant chaque unité didactique autour d'objectifs précis qui seront satisfaits par le biais de différentes tâches intermédiaires puis par une tâche finale.

Cependant, et bien que les concepteurs de ces manuels notent que cette série intègre différents aspects socioculturels de la communauté linguistique de la langue étudiée, ces éléments ne sont pas mis en avant d'une façon particulière au point qu'ils sont difficiles à repérer si nous n'avons pas une connaissance au préalable à ce sujet. Ainsi, et étant donné que ces manuels disent suivre les préconisations du CECRL, nous avons décidé de mettre en place une étude concernant les documents authentiques présents dans la collection, les meilleurs représentants, d'après les travaux du Conseil de l'Europe, pour rendre compte des aspects culturels d'une société donnée. Cette étude cherchait, d'un côté, à soulever par le biais de quelle typologie ces éléments culturels auraient été présentés et, d'un autre côté, faire émerger quels seraient les contenus culturels abordés.

### 4.1.2. RÉSULTATS CONCERNANT LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DES MANUELS CHOISIS

L'étude exhaustive des documents authentiques présents dans la série de manuels *Veus* nous permet d'effectuer trois constats, que nous souhaitons commenter. Le premier constat est que ces manuels intègrent jusqu'à 950 documents qui seraient susceptibles de véhiculer des aspects culturels qui sont distribués dans une triple typologie de document : des textes, des dessins et des photographies. Toutefois, nous constatons aussi que seulement 26,3 % de ces documents sont des documents authentiques, si l'on se réfère à la définition ici rappelée : tout genre de document créé par une communauté linguistique pour elle-même, autrement dit, sans objectif pédagogique. Ainsi, le nombre de documents authentiques présents dans la série *Veus* est de 250 (concrètement 1 texte et, notamment, 249 photographies). Le troisième

constat est qu'au fur et à mesure que le niveau linguistique des apprenants auxquels le manuel est destiné augmente, moins il renferme de documents authentiques (pour plus de détail, voir le *Tableau 16* ; §3.1.1.2).

L'ensemble des photographies des manuels *Veus* sont de petite taille (65,3 %), en couleur (97,2 %), dans lesquelles on aperçoit des gens (73,5 %) dans des scènes de la vie quotidienne (31,7 %), à l'extérieur (39,9 %), et qui ont été prises en plan général ou en premier plan (40,2 %), dans un environnement plutôt ambigu (78,7 %). De plus, ces photographies sont utilisées majoritairement pour illustrer des éléments linguistiques abordés (55,5 %) au détriment des photographies qui déclenchent d'autres activités (13,8 %) ou de celles qui sont spécifiquement exploitées (30,7 %). En dépit de ces données, nous n'avons pas su repérer une homogénéité de ces résultats au long des dix-huit unités réparties dans les trois manuels.

Notre analyse nous a permis aussi, dans un premier temps, de repérer 52 thématiques bien que grâce à différentes analyses intermédiaires, nous sommes finalement parvenu à élaborer une liste de 19 thématiques. Cette liste de thèmes (voir *Tableau 46* ; §3.1.2.1.1) semble dénoter une nette tendance des manuels à prioriser des thématiques plutôt en lien avec le quotidien et avec l'expérience personnelle de tous les jours.

Afin de pouvoir saisir le pourcentage de représentativité de ces photographies par rapport au concept de *culture catalane*, nous avons décidé de faire appel au jugement d'experts en les personnes de sept enseignants universitaires de CLE, d'origine catalane, un pour chacun des différents territoires de langue catalane (pour plus d'informations, veuillez suivre le §3.1.2.1.2). Pour eux, seulement 21 % de l'ensemble de ces photographies sont représentatives de la société et de la culture catalanes. Les pourcentages les plus élevés de représentativité (37 %) se trouvent dans les photographies appartenant au troisième manuel (niveau B1), bien que ce soit celui qui présente le nombre le plus réduit de photographies. Enfin, si nous regardons l'ensemble des résultats par manuel et par unité, notons que les résultats les plus significatifs de représentativité par rapport à la culture et à la société catalane se situeraient, respectivement pour le V1, le V2 et le V3, dans l'unité 4 (le logement), dans l'unité 1 (le loisir) et dans l'unité 6 (le monde idéal).

## 4.2. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS

### 4.2.1. RÉSULTATS DES TESTS DE CATÉGORISATION LIBRE

La première tâche de catégorisation demandée à nos deux populations (TCL) nous montre que l'échantillon des apprenants (dorénavant APP) a effectué une classification avec un total de 251 groupes tandis que l'échantillon des enseignants (dorénavant ENSEIG) a opéré un ensemble de 199 groupes. La moyenne du nombre de groupes opérés par individu est de 10 pour les APP et 9 pour les ENSEIG. Pour la suite de notre étude, nous avons décidé de prendre seulement en considération les 10 et les 9 groupes les plus saillants en moyenne, respectivement pour les deux groupes d'informateurs.

Afin d'identifier avec précision les regroupements de photographies réalisés, nous avons eu recours à une analyse du discours fondée sur les réponses de nos informateurs concernant la Q4 et la Q5 du TCL (§3.2.3.2.1). Pour rappel, Q4 leur demandait pourquoi ils avaient mis ensemble les photographies de chaque groupe et, Q5, quelle était l'étiquette qu'ils donneraient à chaque groupe effectué. Grâce à ces deux questions et à leur analyse, nous avons pu établir un ensemble de thèmes qui nous a permis de mettre ensemble plusieurs groupes sous un même thème ou catégorie. Comme le montre le *Tableau 70*, nous avons obtenu 14 thèmes pour les APP et 15 pour les ENSEIG.

**Tableau 70.** *Thèmes repérés après l'analyse des discours et des étiquettes (Q4-Q5) lors du TCL-APP/ENSEIG.*

Échantillon des apprenants		Échantillon des enseignants	
Thème	% d'apparition	Thème	% d'apparition
Humain	96 %	Gastronomie	95,5 %
Gastronomie	92 %	Territoire	77,3 %
Territoire	84 %	Humain	77,3 %
Économie	80 %	Économie	68,2 %
Enseignement	76 %	Art	54,5 %
Animal	64 %	Sport	50 %
Art	56 %	Autre	50 %
Sport	56 %	Culture	45,5 %
Vie quotidienne	40 %	Enseignement	45,5 %
Tourisme	36 %	Vie quotidienne	36,4 %
Autre	24 %	Santé	27,3 %
Culture	24 %	Administration	18,2 %
Santé	24 %	Tourisme	22,7 %
Administration	20 %	Animal	27,3 %
		Patrimoine	13,6 %

*Notes :* nous précisons que l'intitulé *Autre* fait référence à l'ensemble des groupes effectués par les informateurs et auxquels ils n'ont pas su donner de justifications ni d'étiquettes assez claires pour que nous puissions les associer aux autres thèmes, ou bien, qu'après les avoir données la justification et l'étiquette restaient isolées et donc, ne rentraient pas dans les analyses.

Ces résultats montrent, tout d'abord, que dans les deux échantillons d'informateurs 14 thèmes sont identiques, bien que le groupe des ENSEIG en ait un de plus (*Patrimoine*). En deuxième lieu, nous observons aussi que si nous prenons seulement en considération les thèmes qui présentent un pourcentage d'apparition de plus de 40 %, ils sont au nombre de neuf, ce qui correspond à deux tiers du total des thèmes soulevés par les informateurs. De plus, parmi ces neuf thèmes, sept coïncident (*Art, Économie, Enseignement, Gastronomie, Humain, Sport et Territoire*). Toutefois, les thèmes ne présentent pas tous les mêmes pourcentages d'apparition dans les deux groupes de participants. Ainsi, nous pouvons souligner que les thèmes *Art* et *Sport* présentent des pourcentages similaires (56 % pour les APP et respectivement 50 % et 54,5 % pour les ENSEIG), alors que, par exemple, le thème *Enseignement* présente un pourcentage d'apparition plus élevé chez les APP (76 %) que chez les ENSEIG (45,5 %). Enfin, notons que les deux populations partagent le fait que les pourcentages les plus importants d'apparition correspondent aux mêmes quatre thèmes, à savoir : *Économie, Gastronomie, Humain et Territoire*, bien que les trois derniers apparaissent dans un ordre de pourcentages différents, selon le groupe d'informateurs. Ainsi, tandis que les APP situent les thèmes *Humain* (96 %), *Gastronomie* (92 %) et *Territoire* (84 %) comme étant les plus présents dans l'ensemble de notre corpus d'étude, pour les ENSEIG l'ordre serait *Gastronomie* (95,5 %), *Territoire* (77,3 %) et *Humain* (77,3 %).

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons estimé opportun de mettre en place notre analyse des résultats en prenant seulement en compte la moyenne du nombre de groupes effectués lors de la première tâche de catégorisation. De ce fait, les thèmes que nous aborderons par la suite sont ceux qui présentent les pourcentages d'apparition les plus importants. Nous les montrons dans le *Tableau 71*.

**Tableau 71.** *Thèmes choisis pour l'analyse des réponses du TCL-APP/ENSEIG.*

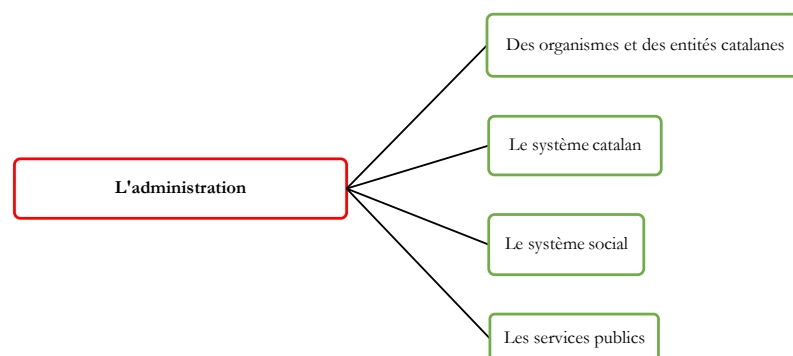
Échantillon des apprenants	Échantillon des enseignants
Humain	Gastronomie
Gastronomie	Territoire
Territoire	Humain
Économie	Économie
Enseignement	Art
Animal	Sport
Art	Autre
Sport	Culture
Vie quotidienne	Enseignement
Tourisme	



La comparaison des *Tableau 70* et *Tableau 71* appelle quelques commentaires. Tout d'abord, les thèmes que nous avons retenus présentent un pourcentage supérieur ou égal à 36 %. En deuxième lieu, et comme nous avons pu déjà le dire, il y a sept thèmes partagés par les deux groupes d'informateurs. Troisièmement, notons que les thèmes *Administration* et *Santé* disparaissent dans les deux groupes. Enfin, en quatrième lieu, nous observons que tandis que les APP convoquent les thèmes *Tourisme* et *Animal* et pas *Culture* et *Autre*, dans le cas des ENSEIG c'est exactement le contraire.

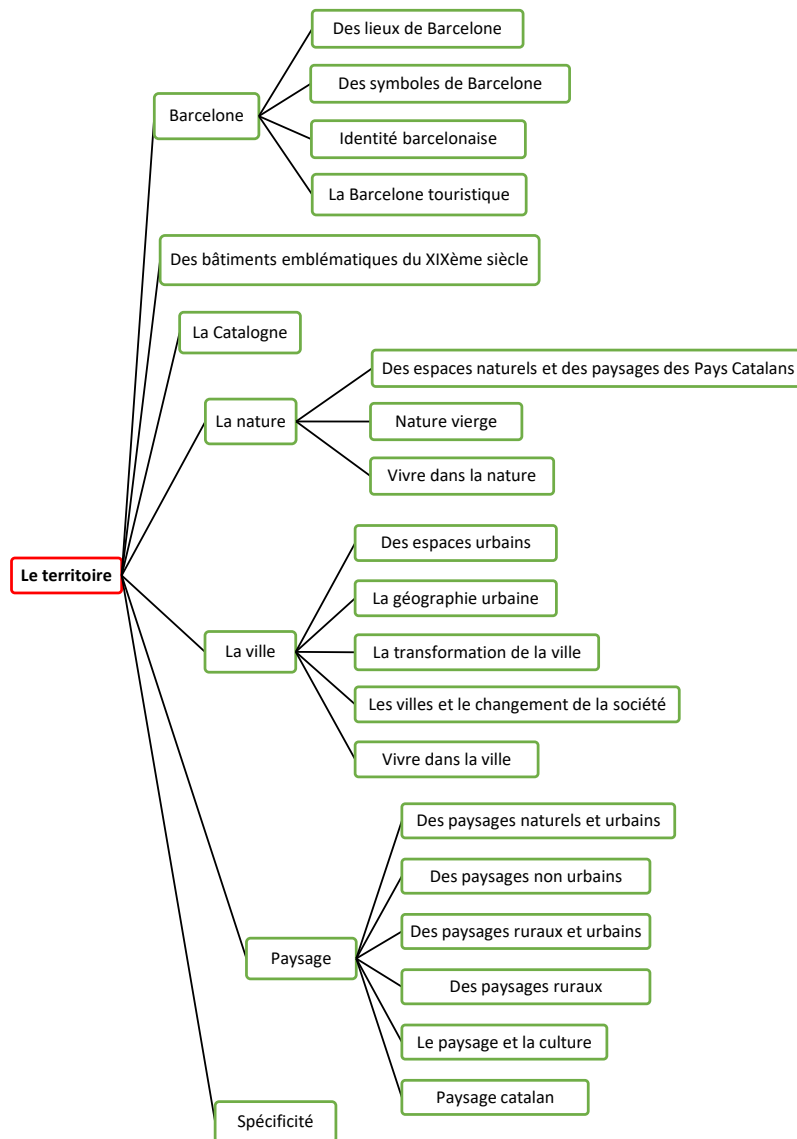
Pour les deux groupes d'informateurs, les thèmes *Économie*, *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire* sont désignés comme étant les plus présents dans le corpus de photographies présenté. Ainsi, et toujours en lien avec l'analyse des discours et des étiquettes des questions Q4 et Q5, il nous semble pertinent de montrer que ces quatre thèmes renferment une complexité, notamment si nous les comparons avec les thèmes ayant été exclus de l'analyse ultérieure. Pour ce faire, par la suite et à titre d'exemple, nous montrons une organisation taxonomique de l'ensemble des étiquettes données par les ENSEIG quant aux thèmes *Administration* et *Territoire* (voir *Figure 34* et *Figure 35*).<sup>146</sup>

**Figure 34.** Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème « Administration » (TCL-ENSEIG).



<sup>146</sup> Le fait que dans la *Figure 35* apparaissent trois niveaux par rapport au deux présents dans la *Figure 34* répond à la décision d'intégrer des étiquettes plus précises dans d'autres plus générales, afin de faciliter la lecture et la compréhension de la complexité des étiquettes données pour un même thème. Le reste des organisations taxonomiques pour l'ensemble des thèmes du TCL des deux échantillons d'informateurs se trouve dans le §8.12 des annexes.

Figure 35. Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème "Territoire" (TCL-ENSEIG).



L'analyse qualitative des discours et des étiquettes produits par nos deux échantillons d'informateurs a été plus productive que prévue. En effet, lors de cette analyse, nous avons repéré que certains de nos informateurs ont produit des réponses qui incluaient des mots tels que « catalan.e.s »,<sup>147</sup> « Catalogne » ou « Barcelone », des mots que nous nous attendions à obtenir plus tard, lors du TCG, étant donné que cette tâche demandait aux informateurs de classer le corpus de photographies en fonction de la culture catalane.

Ainsi, nous notons que sur les 251 discours produits par les APP, 14,7 % intégreraient les trois mots que l'on vient de nommer tandis que dans le groupe des ENSEIG, avec 199 discours, ce serait 23,1 % (voir *Tableau 72*). En ce sens, l'adjectif « catalan.e.s » a été le plus

<sup>147</sup> Le mot clé « catalan.e.s » fait référence à l'apparition, dans les réponses obtenues dans Q4 et dans Q5 du TCL, des adjectifs « catalan », « catalane », « catalans » et « catalanes ».

répandu avec 40,5 % et 52,2 % des cas, respectivement pour les APP et les ENSEIG, en étant associé aux substantifs « gastronomie » et « célébrités » pour le premier échantillon d'informateurs et aux substantifs « gastronomie » et « culture », dans le deuxième. Ensuite, nous repérons les substantifs « Catalogne » (29,7 %) et « Barcelone » (16,2 %), pour ce qui est des APP, et à l'inverse, « Barcelone » (32,6 %) et « Catalogne » (19,6 %), dans le cas des ENSEIG.

**Tableau 72.** Mots clés repérés dans les discours des échantillons (Q4) lors du TCL-APP/ENSEIG.

Discours des apprenants		Discours des enseignants	
Mots clés	% d'apparition	Mots clés	% d'apparition
Catalan.e.s	40,5 %	Catalan.e.s	52,2 %
Catalogne	29,7 %	Barcelone	32,6 %
Barcelone	16,2 %	Catalogne	19,6 %

À la différence du cas des discours, où les deux échantillons introduisent ces « mots clés » dans des pourcentages très similaires, en ce qui concerne les étiquettes données pour chaque groupe opéré, le pourcentage d'utilisation de ces « mots clés » chez les ENSEIG (17,7 %) est multiplié par deux par rapport à celui des APP (8,8 %). Les « mots clés » les plus répandus dans les étiquettes sont, respectivement pour les APP et pour les ENSEIG, « Catalogne » (40,9 %) et « catalan.e.s » (51,4 %), ce dernier en association au substantif « célébrités » et aussi au substantif « gastronomie ». Ensuite, tandis que chez les apprenants nous repérons, dans cet ordre, les mots « catalan.e.s » (36,4 %) et « Barcelone » (13,6 %), chez les enseignants ce sont les mots « Barcelone » (22,9 %) et « Catalogne » (14,3 %).

**Tableau 73.** Mots clés repérés dans les étiquettes des échantillons (Q5) lors du TCL-APP/ENSEIG.

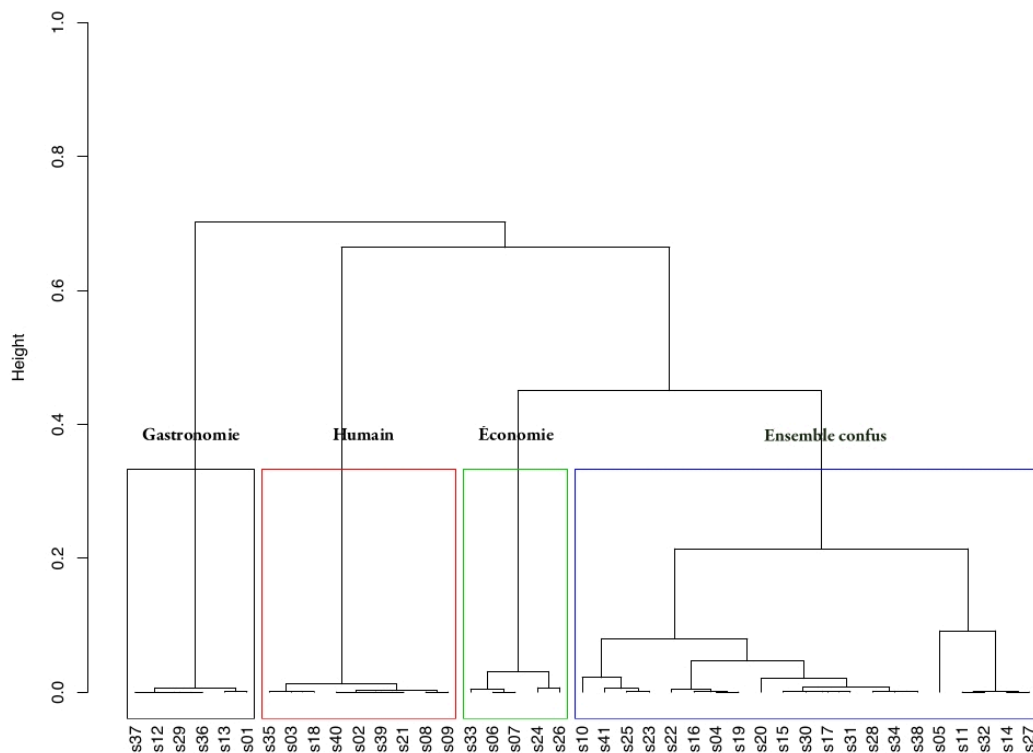
Étiquettes des apprenants		Étiquettes des enseignants	
Mots clés	% d'apparition	Mots clés	% d'apparition
Catalogne	40,9 %	Catalan.e.s	51,4 %
Catalan.e.s	36,4 %	Barcelone	22,9 %
Barcelone	13,6 %	Catalogne	14,3 %

Il est aussi intéressant de souligner que certains des résultats et des similitudes que nous avons pu repérer et soulever, lors de notre analyse qualitative des discours et des étiquettes, concourent avec les résultats obtenus dans l'analyse quantitative effectuée par le biais du logiciel statistique *R*. En effet, la représentation en forme de dendrogrammes des choix opérés par nos deux échantillons d'informateurs, nous montre qu'il y aurait quatre groupes d'objets, c'est-à-dire quatre ensembles de photographies, qui seraient facilement identifiables par leurs similitudes. On peut voir cela dans les *Figure 36* et *Figure 37* avec les

blocs terminaux à la base de la figure. Ainsi, en dessous de cette découpe,<sup>148</sup> les mêmes objets montreraient plus de complexité et donc, il serait plus difficile d'établir de relations et de similitudes, qui les regrouperaient entre eux. En suivant la pratique habituelle dans la méthodologie d'analyse de conglomerats, nous avons attribué un thème à chaque ensemble de photographies. Ces thèmes découlent de la mise en relation des résultats obtenus suite à l'analyse des réponses au binômes de questions Q2-Q3 et Q4-Q5.

La lecture de la *Figure 36* (dendrogramme des apprenants), de gauche à droite, présente quatre ensembles de photographies. En premier lieu, nous voyons le groupe encadré en noir et qui correspond aux photographies que nous avons rassemblées sous le thème *Gastronomie* ; deuxièmement, en rouge, le groupe avec les photographies qui renvoient au thème *Humain* ; en vert, celles qui appartiennent au thème *Économie* et, enfin, en bleu, une série de photographies qui renvoient au reste des thèmes tous confondus.

**Figure 36.** Dendrogramme du TCL-APP



<sup>148</sup> Le choix de prendre en considération le niveau de découpe du dendrogramme à 0,4 n'est pas aléatoire mais il est fourni par le même logiciel statistique comme étant le niveau de découpe à partir duquel les groupes deviendraient plus complexes et donc, moins identifiables. Le document fourni par le logiciel à cet effet peut être consulté dans le §8.13 de l'annexe.

Ces résultats concordent en grande partie (75 %) avec les quatre thèmes ayant été soulevés, lors de notre analyse qualitative, comme étant les plus présents dans les choix opérés. Toutefois, en mettant en relation nos analyses qualitatives et quantitatives, nous notons que, dans le dendrogramme, le thème *Territoire* est dilué dans les autres thèmes à partir des résultats quantitatifs présentés ici.

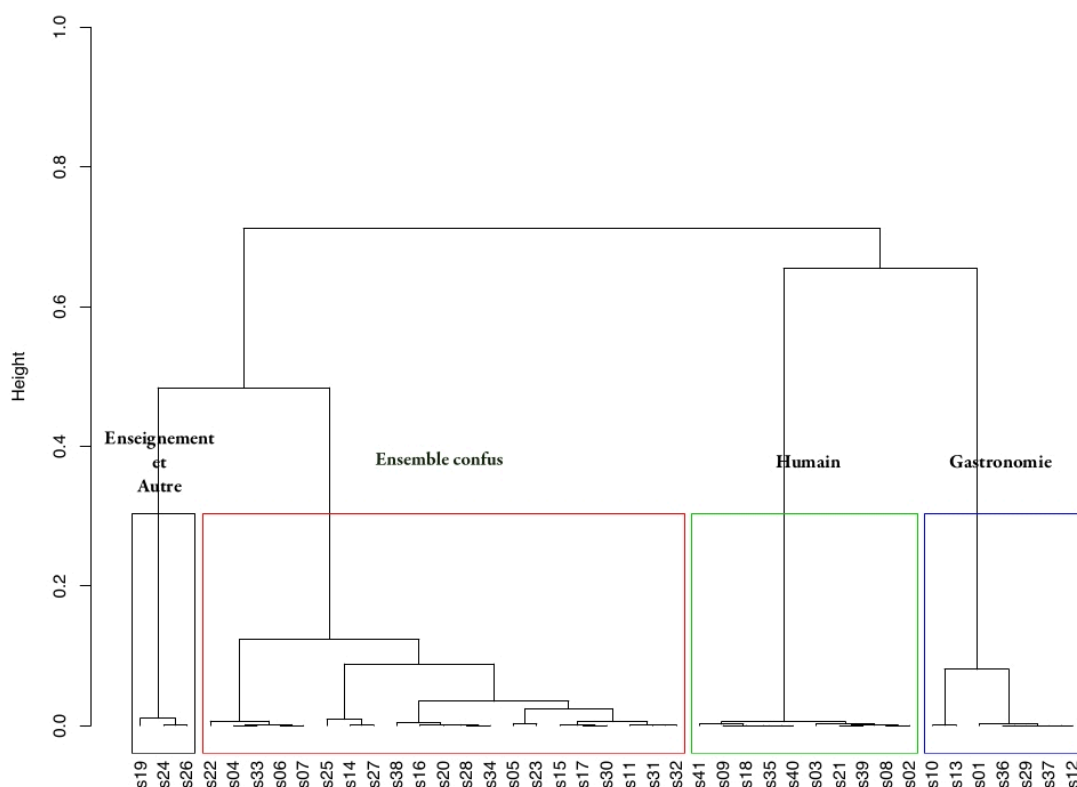
Une lecture plus fine du dendrogramme nous permet aussi de constater que bien que la moitié des photographies puisse se diviser en trois ensembles caractérisés par un trait en commun assez clair (la gastronomie, les gens ou l'économie), l'autre moitié des photographies ne présentent pas, *a priori*, de traits communs assez clairs pour qu'on puisse créer des ensembles aussi identifiables que les précédents. Néanmoins, malgré que l'ensemble des photographies encadrées en bleu soit un ensemble thématique confus, les sujets ont tout de même repéré des divergences entre les différentes photographies. Pour affirmer cela nous nous fondons sur les différentes sous-divisions descendantes qu'on aperçoit dans cet ensemble. Ainsi, nous notons que cet ensemble thématique confus montre deux sous-groupes : un premier constitué par seize photographies puis un deuxième formé par cinq. De plus, nous observons qu'il y a trois photographies (les n°10, 20 et 5) qui rejoignent leurs ensembles à un niveau de découpe plus haut que toutes les autres. Ceci montre que ces trois photographies contiennent des attributs que nos informateurs n'ont pas su mettre, dans un premier temps, en combinaison avec les autres photographies. Toutefois, nous le regrettons, nous n'avons pas su interpréter quels seraient les traits communs qui caractériseraient ces différentes sous-parties.

Nous observons la même chose dans l'ensemble *Humain* (en rouge), mais avec plus de clarté. En effet, le dendrogramme nous permet de nous apercevoir que le thème *Humain* présente deux sous-parties : une première constituée par les photographies n°35 (Pau Casals), n°03 (le Barça) et n°18 (Salvador Dalí) et une deuxième construite par les photographies n°40 (Antoni Gaudí), n°02 (Margarida Xirgu), n°39 (Pere Calders), n°21 (Joan Gamper), n°08 (Pau Gasol) et n°09 (Els Pets). La division de ces objets à l'intérieur du même groupe nous permet de postuler que la raison pour laquelle les trois premières photographies ont été mises ensemble par les apprenants est parce qu'elles renvoient à des personnages célèbres internationalement tandis que les autres ne seraient pas connus de nos informateurs.

En outre, nous aimerions souligner que le dendrogramme met en évidence l'importance portée par les apprenants à l'aspect culinaire et aux célébrités, lors de leur classification, aboutissant aux ensembles *Gastronomie* (en noir) et *Humain* (en rouge). En effet, en regardant le regroupement hiérarchique de bas en haut, nous observons que ces deux groupes rejoignent les autres à un niveau de découpage plus élevé contrairement aux ensembles *Économie* (en vert) et *l'Ensemble confus* (en bleu) qui, eux, se rejoignent en un même groupe avant. Le fait que les ensembles *Gastronomie* et *Humain* se maintiennent isolés quasiment tout au long du regroupement hiérarchique met donc en exergue l'importance et la signification de ces thèmes dans les représentations des informateurs.

En ce qui concerne le dendrogramme référent aux ENSEIG, la *Figure 37* montre aussi quatre groupes. Ainsi, de gauche à droite, nous retrouvons l'ensemble des photographies que notre analyse qualitative regroupait sous les thèmes *Enseignement* et *Autre*, en noir ; un ensemble que nous avons nommé *Ensemble confus*, en rouge ; les photographies qui correspondent au thème *Humain*, en vert et, finalement, en bleu, celles qui renvoient au thème *Gastronomie*.

Figure 37. Dendrogramme du TCL-ENSEIG



À la différence des apprenants, le dendrogramme obtenu pour la classification des enseignants montre qu'il y a seulement deux thèmes (50 %) qui coïncident parfaitement avec les thèmes mis en évidence à partir de notre analyse qualitative des réponses à Q4 et à Q5 : les thèmes *Humain* et *Gastronomie*. De plus, le groupe partagé par les thèmes *Enseignement* et *Autre* jouirait d'un pourcentage de similitudes assez important.

En outre, à l'image de la lecture du dendrogramme des apprenants, celle du dendrogramme des enseignants nous permet aussi de constater trois aspects. Tout d'abord, il nous permet d'observer que, même si l'ensemble des objets encadré en rouge (*Ensemble confus*) réunit plusieurs photographies appartenant aux thèmes *Culture*, *Sport*, *Art*, *Économie* et *Territoire* soulevés dans l'analyse qualitative et qu'ici ils sont tous confondus sous une même étiquette, les sujets ont tout de même constaté qu'il y ait une différence thématique comme en témoignent les différentes sous-parties qui constituent cet ensemble. Ainsi, nous notons que la hiérarchisation des vingt-et-une photographies qui constituent cet ensemble

montre que les enseignants établissent deux sous-parties. D'une part, nous avons les cinq premières photographies, qui font clairement référence au thème que nous avons appelé *Économie* (une exposition sur l'habitat, une caisse d'épargne, une banque et des affiches concernant la location et la vente d'un logement). D'autre part, se trouvent les seize photographies restantes qui, elles, par la plupart, renvoient au thème *Territoire*. Deuxièmement, nous notons que l'ensemble *Gastronomie* (en bleu) montre aussi clairement deux sous-parties : d'une part, les photographies 10 (Carme Rusalleda) et 13 (Ferran Adrià), deux chefs mondialement connus ; d'autre part, les photographies 01 (le pain à la tomate), 36 (la sauce Romesco), 29 (une garbure), 37 (la paëlla) et 12 (*l'escalivada*), tous des plats typiques et/ou traditionnels. Enfin, à l'image des apprenants, nous observons aussi que, dans la classification effectuée par les enseignants, les ensembles *Humain* et *Gastronomie* jouissent d'une importance plus grande par rapport au mélange de thèmes *Enseignement et Autre* et *Ensemble confus* comme en témoigne le fait qu'ils se regroupent à un niveau de découpage plus élevé.

Comme nous avons pu le dire dans le §2.2.2 et dans le §3.2.3.1.1, grâce à l'utilisation de la technique des tests de catégorisation et de l'analyse par le biais des ACM, nous sommes en mesure de déterminer quelles sont les différentes dimensions qualitatives par lesquelles un échantillon de données serait décrit. Autrement dit, nous avons la possibilité d'identifier les attributs repérés par les sujets dans les objets présentés, et qui les ont guidés lors de leurs classifications. Néanmoins, bien entendu, ce n'est pas le logiciel qui rend compte de quelles dimensions il s'agit. Il nous permet de générer un graphique avec les distances et les proximités entre les différentes catégories effectuées par les informateurs lors des tests. Ensuite, c'est à nous d'analyser et d'interpréter ces distances et ces proximités pour arriver, enfin, à induire quelles sont les dimensions qui ont guidé les classifications opérées. De plus, en suivant la méthodologie de Gaillard (2009), nous pouvons aussi classifier les informateurs par rapport à leurs réponses et donc, rendre compte des effets des différentes variables sociologiques sur les représentations. Cependant, les ACM correspondant à nos informateurs nous montrent que les deux échantillons présenteraient des profils intragroupes similaires et donc, qu'il n'y aurait pas de variables sociologiques divergentes entre eux qui auraient pu conditionner leurs choix opérés<sup>149</sup> (par variables sociologiques on comprend celles qui ont été recueillies par le questionnaire final). De ce fait, par la suite, nous montrons les différents ACM obtenus quant aux objets mis à étude.

Pour rappel, tout d'abord, il faut préciser que les différents numéros que nous rencontrons dans nos ACM correspondent aux numéros attribués à chacune des photographies faisant partie de notre corpus. Deuxièmement, nous aimerions rappeler que plus les photographies se trouvent près des axes  $x$  et  $y$ , plus elles correspondent à un même profil de réponse à l'intérieur d'un même groupe d'informateurs. Ainsi, plus on note de

---

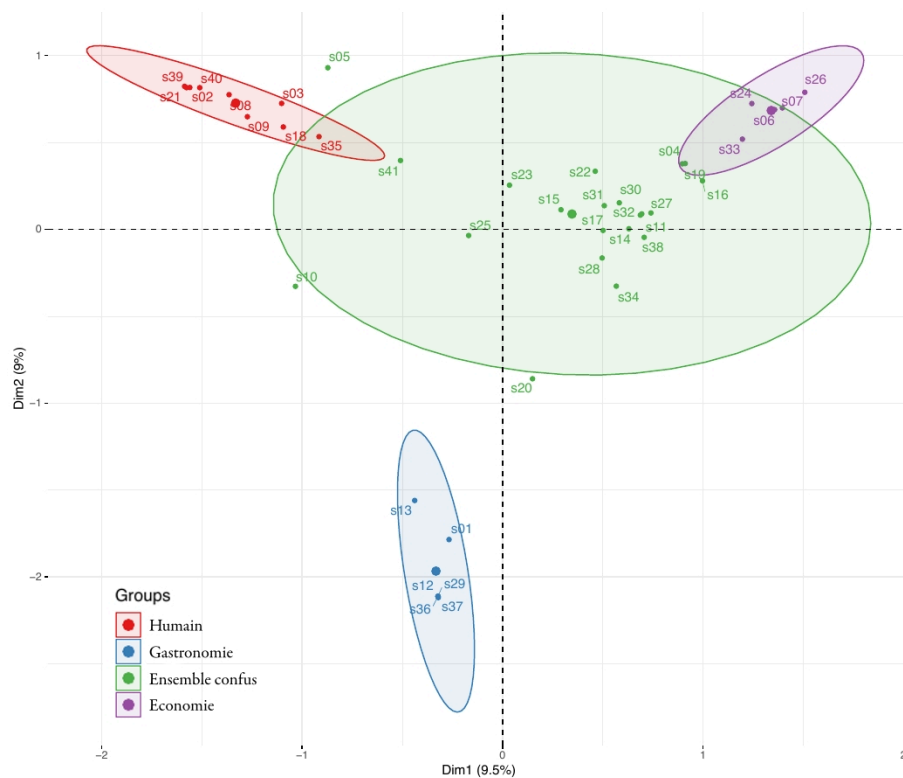
<sup>149</sup> Ces ACM peut être consultés dans le §8.14 de l'annexe.

proximité entre les différents ensembles ou objets, plus cela témoigne d'une similitude entre eux, et inversement. En outre, il faut souligner que les différents regroupements qui apparaissent (différents ensembles d'objets encadrés dans une même couleur) peuvent et doivent être lus par eux-mêmes, par rapport à tous les autres, afin de pouvoir en tirer des traits communs qui les rassemblent ou les différencient des autres, nous permettant ainsi d'établir quelles sont les dimensions qui ont guidé les classifications effectuées. Ainsi, dans les quatre figures (ACM) que nous montrons, nous observons la localisation des différents regroupements sur les deux axes des coordonnées. Bien entendu, ces deux paires d'ACM sont deux paires de représentations graphiques des mêmes résultats mais le logiciel utilisé n'étant pas capable de nous montrer les trois dimensions dans un même graphique, il le fait en deux temps. Ainsi, dans le premier ACM, la coordonnée  $y$  (axe vertical) correspond à la première dimension tandis que dans le deuxième ACM elle représente la deuxième dimension principale. De son côté, dans le premier ACM, la coordonnée  $x$  (axe horizontal) correspond à la deuxième dimension qualitative tandis que, dans le deuxième ACM, elle fait référence à la troisième dimension qualitative. Toutefois, il faut aussi tenir compte des objets appartenant à un même groupe mais qui sont, systématiquement, très éloignés de celui-ci, car il s'agit des objets particuliers qu'on peut traiter comme « inclassables ».

Ainsi, le premier ACM que nous montrons (voir *Figure 38*) correspond aux différentes classifications effectuées par les apprenants, lors du TCL, et rend compte des deux premières dimensions qualitatives par lesquelles le corpus pourrait être décrit (les variables 1 et 2) ; la deuxième ACM montre les dimensions 2 et 3 (voir *Figure 39*). Ainsi, nous retrouvons les mêmes quatre ensembles de photographies que dans les dendrogrammes mais cette fois-ci à l'intérieur des ellipses générées par le logiciel, avec les étiquettes que nous leur avons données auparavant.



Figure 38. ACM du TCL-APP, dimensions 1-2.



Un premier aperçu du graphique nous permet d'observer que tandis que les ensembles rouge, violet et bleu se situent clairement dans des axes de coordonnées opposés, l'ensemble de couleur verte présente une distribution plus dispersée. Cela semble être en lien avec la grande quantité de photographies qui composent ce groupe et donc, au grand nombre d'attributs qui en découlent. Une lecture affinée de l'ACM nous permet de constater que l'axe de coordonnées  $y$ , qui correspond à la première dimension, nous montre qu'à gauche, nous avons la dimension « humain », avec deux sous-ensembles (rouge et bleu) et, qu'à droite, nous avons « non humain » (ensemble violet). Pour les exemplifier, voici les deux photographies qui se situent le plus à gauche (« humain », photographie n° 39) et le plus à droite (« non humain », photographie n° 26) de la coordonnée  $y$ .

Photographie n° 39.



Photographie n° 26.



Toutefois, il faut souligner que plus on se situe au centre de la coordonnée plus diffuse est cette différence entre les photographies. Ainsi, dans la partie gauche la plus proche de l'axe central de la coordonnée  $y$  (« humain »), bien que nous trouvions des photographies dans lesquelles

n'apparaissent pas des êtres humains (voir photographie n°36), les photographies ont été classifiées comme étant plus en relation avec cette dimension que d'autres (voir photographie n°28) qui, elles, restent du côté droit de la coordonnée (« non humain »).

Photographie n° 36.



Photographie n° 28.



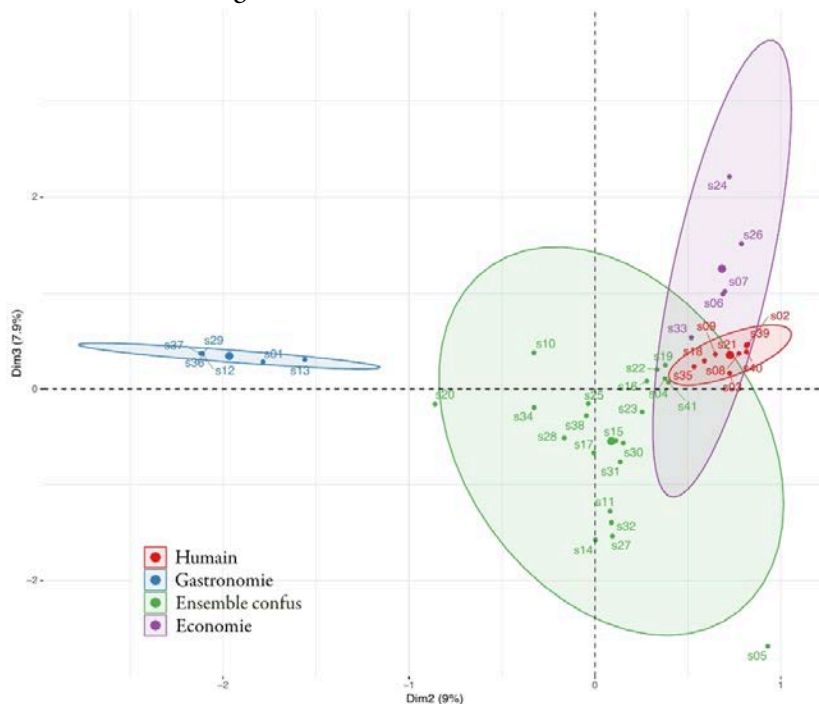
De la même façon, dans la partie droite de la coordonnée  $y$  (« non humain »), nous trouvons des photographies où apparaissent clairement des individus mais dans lesquelles, l'environnement prend plus d'importance que la présence ou pas des êtres humains (voir photographie n°20).

Photographie n° 20.



Nous montrons, ensuite, l'ACM du TCL des APP concernant la deuxième et la troisième dimensions.

Figure 39. ACM du TCL-APP, dimensions 2-3.



Notre lecture et notre interprétation du graphique nous permettent de noter que la deuxième dimension (coordonnée  $y$ ) concerne « gastronomie », à gauche et « non gastronomie » à droite, comme en témoignent les deux paires de photographies ci-dessous, chacune choisie pour chaque quadrant de l'axe des coordonnées. Ainsi, à gauche, nous retrouvons pour la dimension « gastronomie » les photographies n°37 et n°34, tandis que dans la partie droite de l'ACM, et pour la variable « non gastronomie » nous trouvons les photographies n°5 et n°15.

Photographie n° 37.



Photographie n° 34.



Photographie n° 5.

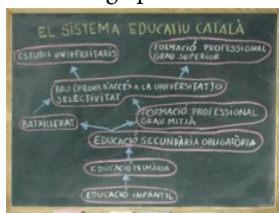


Photographie n° 15.

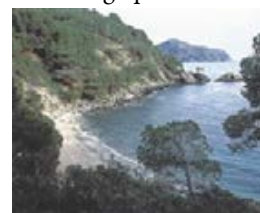


Pour ce qui est de la troisième dimension (coordonnée  $x$ ), et d'après notre analyse, elle correspond à « premier plan », en haut (voir photographie n°24), et à « plan général », en bas (voir photographie n°14). Toutefois, et bien que nous trouvons une photographie qui se situe encore plus en bas dans l'ACM, la photographie n°5, qui ne correspond pas avec l'ensemble des photographies qui sont placés dans ce quadrant, nous ne l'avons pas prise en compte parce qu'elle est totalement éloignée des autres et donc, comme nous l'avons déjà dit, il s'agirait d'une photographie inclassable.

Photographie n° 24.

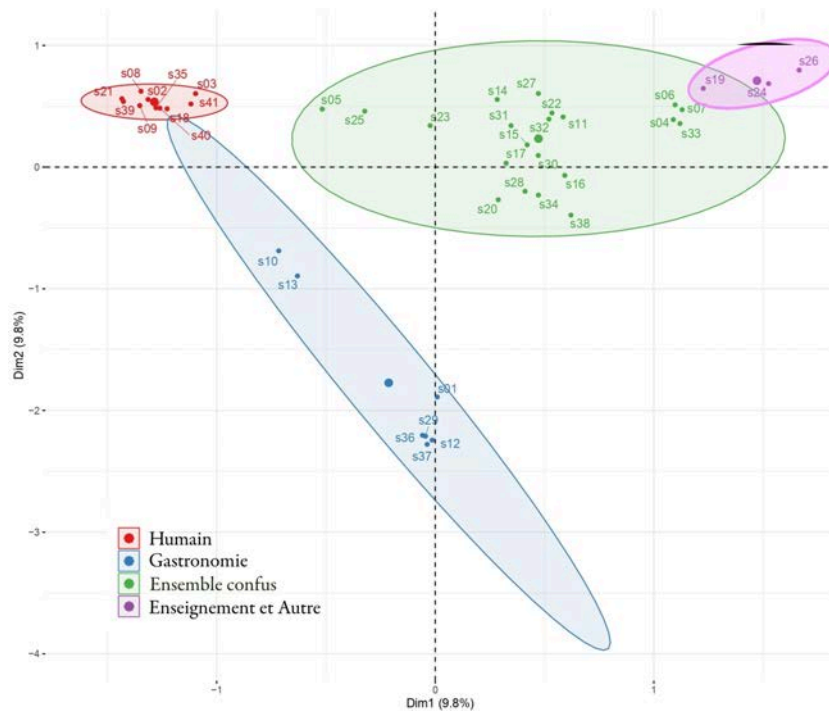


Photographie n° 14.



Pour ce qui est des dimensions 1 et 2 du TCL des ENSEIG, le nuage de photographies de la *Figure 40* ci-dessous présente un dessin presque identique à celui que nous avons obtenu pour le groupe des APP (voir *Figure 38*). De ce fait, nous voyons à nouveau que la dimension 1 équivaut à « humain/non humain » et que la dimension 2 répond à « gastronomie/non gastronomie ».

Figure 40. ACM du TCL-ENSEIG, dimensions 1-2.

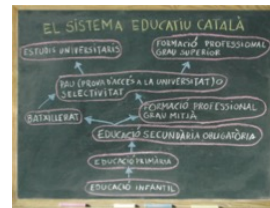


En revanche, pour ce qui est de la troisième dimension (voir Figure 41), la comparaison entre la première paire d'images ci-dessous (voir photographies n°26 et n° 24) et le deuxième paire (voir photographies n°24 et n°14) nous amènerait, dans un premier temps, à penser que la dimension concernée serait « intérieur/extérieur ».

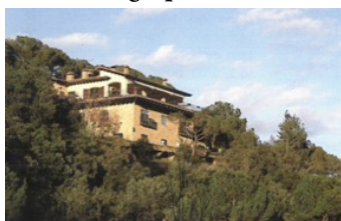
Photographie n° 26.



Photographie n° 24.



Photographie n° 27.



Photographie n° 14.

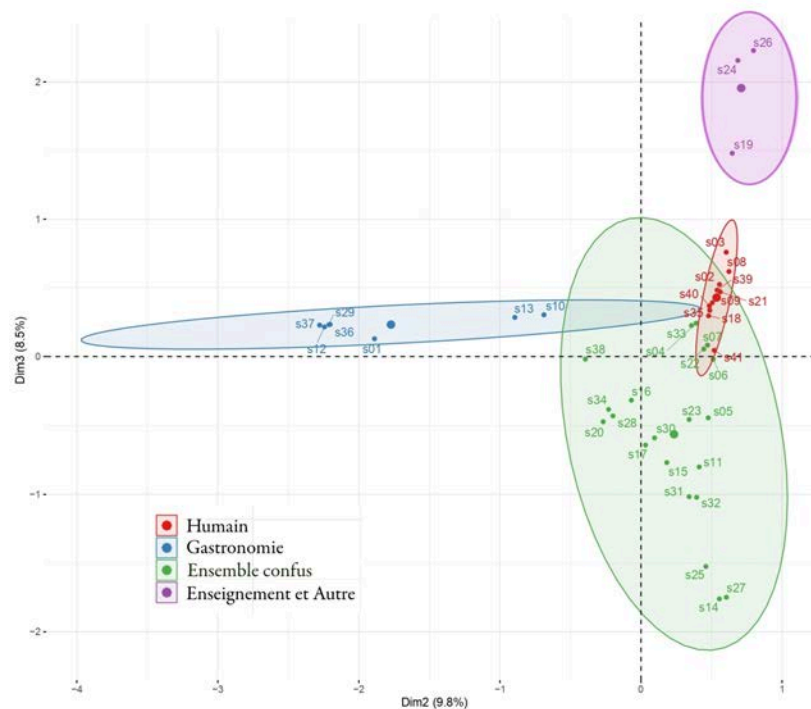


Néanmoins, si nous regardons l'ensemble des photographies situées à chacun des deux pôles de la coordonnée  $x$ , nous nous rendons compte que cette dimension ne serait présente

que dans 63,5 % des cas. Ainsi, si nous prenons en considération d'autres photographies situées plus au centre de l'axe, nous arrivons à la conclusion que la dimension la plus pertinente est celle de « particulier/général ». Autrement dit, l'élément discriminant de la dimension 3 serait le fait que la photographie montre ou non, des personnes ou des objets qui feraient partie d'une société donnée et donc, qu'on ne pourrait pas trouver ailleurs. Nous pouvons voir cela dans l'opposition entre la première paire de photographies (éléments particuliers) et la deuxième paire de photographies (éléments généraux).



Figure 41. ACM du TCL-ENSEIG, dimensions 2-3.
















Nous avons pu mettre en relation les thèmes obtenus lors de notre analyse qualitative des discours avec notre analyse quantitative des choix opérés, après avoir étudié les réponses

à Q2 et Q3 du TCL. Comme nous avons pu l'exposer, il s'agissait de repérer quelles photographies faisaient partie de chaque thème pour en déterminer, ensuite, quelles sont les plus et les moins représentatives.

Or, la méthode choisie pour cela (voir §3.2.3.2.2) nous amène à faire deux constats avant de montrer les résultats finaux obtenus. D'une part, notre façon de procéder débouche sur la disparition du thème *Vie Quotidienne*, dans le groupe des apprenants, car toutes les photographies qui constituaient ce thème présentaient un nombre plus important d'apparition dans d'autres thèmes, et donc il a fini par n'en retenir aucune. D'une autre part, le fait d'avoir retenu, pour chaque thème seulement les photographies les plus plébiscitées, en supprimant les autres, a eu pour conséquence par exemple pour le thème *Art*, que les photographies les plus et les moins représentatives obtiennent seulement 19 % des voix. Autrement dit, bien que certains informateurs aient choisi d'autres photographies comme étant les plus et les moins représentatives de ce thème, le fait qu'elles soient convoquées dans d'autres thèmes — car elles y jouissaient d'une importance prééminente — nous a conduit à ne pas pouvoir les prendre en considération pour le calcul et donc, a entraîné des pourcentages de choix plus faibles.

Ainsi, les *Tableau 74* et *Tableau 75* montrent qu'elles sont, par rapport respectivement aux classifications des APP et des ENSEIG, les photographies les plus et les moins représentatives des thèmes retenus ainsi que leurs pourcentages de représentativité.

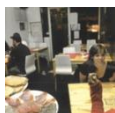








**Tableau 74.** Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCL-APP.

Thème		Photo « plus représentative »		Photo « moins représentative »	
Nom	N° de ph	%	Photographie	%	Photographie
Humain	9	13,9%		27,8%	
Gastronomie	7	32,1%		17,9%	
Territoire	11	27,9%		20,9%	
Économie	7	30,8%		21,1%	
Enseignement	1	84,2%		73,7%	Aucune
Animal	1	100%		81,3%	Aucune
Sport	1	92,9%		14,3%	Aucune
Art	3	19%		19%	 Aucune
Tourisme	1	66,7%		*	*

Note :

\*Nous avons mis un astérisque dans la première ligne pour noter que la photographie étant choisie comme la moins représentative pour le thème supra *Tourisme* serait la numéro 38 (22,2%), une photographie qui a disparu de ce groupe pour rejoindre le thème *Territoire*.

**Tableau 75.** *Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCL-ENSEIG.*

Thème		Photo « plus représentative »		Photo « moins représentative »	
Nom	N° de ph	%	Photographie	%	Photographie
Gastronomie	10	38,5%		34,6%	
Territoire	12	40%		23,3%	
Humain	7	27,3%		13,6%	
Économie	8	16%		16%	
Art	1	35,8%		15,4%	Aucune
Sport	2	81,8%		81,8%	
Autre	1	6,7%		26,7	Aucune
Culture	1	69,2%		53,8%	Aucune
Enseignement	2	81,8%		45,5%	



L'analyse des résultats obtenus grâce à Q2 et Q3 du TCL synthétisée dans les *Tableau 74* et *Tableau 75* appelle quelques commentaires.

En premier lieu, notons que dans les deux échantillons d'informateurs, les thèmes qui contiennent le plus grand nombre de photographies sont *Économie*, *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire*, c'est-à-dire, les mêmes qui sont apparus comme étant les thèmes les plus répandus lors de notre analyse des discours (Q4) et des étiquettes (Q5). Deuxièmement, nous notons que les photographies présentant le nombre le plus élevé d'apparitions dans chaque thème correspondent aux photographies choisies comme les plus représentatives de chaque thème dans 55,6 % et dans 77,8 % des cas, respectivement pour les APP et les ENSEIG. Cette donnée contraste avec le fait que les photographies montrant le nombre le plus faible d'apparitions dans chaque thème équivaleraient à 0 % et à 33,3 % des photographies ayant été choisies comme les moins représentatives, respectivement pour les deux groupes d'informateurs. Il est aussi à souligner que les deux échantillons d'informateurs déterminent qu'il n'y aurait pas de photographie moins représentative dans 44,4 % et 33,3 % des thèmes. Cela s'explique puisque quatre et trois thèmes, respectivement pour les APP et les ENSEIG, contiennent seulement une seule photographie. C'est aussi pour cela que, si nous regardons les pourcentages obtenus pour les photographies les plus représentatives aux yeux des deux échantillons d'informateurs, nous observons que les pourcentages les plus élevés appartiennent aux groupes constitués au maximum de deux photographies. En revanche, les photographies les plus et les moins représentatives enregistrent des pourcentages de choix autour de 30 %, dans les deux échantillons d'informateurs.

De plus, nous remarquons que les ENSEIG établissent que trois photographies appartiendraient, de façon équivalente, à deux groupes à la fois. En effet, la photographie numéro 8 (Pau Gasol - *Image 45*) rejoint les thèmes *Sport* et *Humain*, la numéro 34 (Boulangerie - *Image 71*) est classée aussi bien dans le thème *Économie* que *Territoire* et, enfin, la photographie numéro 35 (Pau Casals - *Image 72*) est associée en même temps aux thèmes *Art* et *Humain*. Enfin, et comme le montrent les *Tableau 76* et *Tableau 77* ci-dessous, si l'on regarde seulement les thèmes partagés par les deux groupes, notons que les deux échantillons d'informateurs s'accordent à désigner les mêmes photographies comme étant les plus et les moins représentatives, dans certains thèmes (elles apparaissent en gras), bien que dans certains cas il y ait plus d'une photographie ayant été choisie comme la plus ou la moins représentatives (elle apparaissent en italique). En effet, les deux groupes d'informateurs partagent le choix de la photographie la plus représentative dans six des sept thèmes (85,7 %) et de la moins représentative dans quatre des sept thèmes (57,1 %).

**Tableau 76.** *Coïncidences dans les choix des photographies les plus représentatives (Q2-Q3) lors du TCL-APP/ENSEIG.*

Thème	Photographies les plus représentatives	
	Échantillon apprenants	Échantillon enseignants
Économie	33	7, 33, 34
Enseignement	24	24
Gastronomie	36	36
Humain	18, 40	18
Sport	3	3
Territoire	32	32

**Tableau 77.** *Coïncidences dans les choix des photographies les moins représentatives (Q2-Q3) lors du TCL-APP/ENSEIG.*

Thème	Photographies les moins représentatives	
	Échantillon apprenants	Échantillon enseignants
Art	41, aucune	Aucune
Gastronomie	1	1
Humain	9	5, 9, 21, 39
Territoire	27	27

En outre, nous voulons aussi souligner qu'une analyse attentive des *Tableau 74* et *Tableau 75*, nous permet de soulever les traits de forme et de contenu qui caractérisent les photographies les plus et les moins représentatives ayant été choisies comme prototypes des différents groupes dans lesquels nos informateurs ont classifié les photographies. Nous précisons que cette analyse a été faite à l'image de celle mise en place pour décrire les photographies présentes dans la collection de manuels étudiés.

Ainsi, et pour les photographies les plus représentatives, nous notons que tant les apprenants que les enseignants ont choisi des photographies en couleur (90 % et 90,9 %), de petite taille (50 % et 54,5 %) et prises dans un milieu non-défini, c'est-à-dire, ni urbain ni rural (80 % et 90,9 %). En revanche, tandis que les apprenants choisissent des photographies prises soit en premier plan soit en plan général (50 %), qui montrent des portraits (40 %) de personnes (60 %) dans un espace extérieur ou non-défini (50 %), les enseignants choisissent des photographies plutôt de détails d'objets (36,4 %), prises en premier plan, (54,5 %), dans lesquelles nous ne trouvons pas de personnes (63,6 %) et qui montrent un espace extérieur (54,5 %).

En ce qui concerne les photographies choisies comme les moins représentatives des groupes opérés, les deux groupes d'informateurs mettent en avant des photographies en couleur (100 % et 80 %), de petite taille (80 %), prises dans un milieu non-défini (80 %) et qui montrent des portraits (40 % et 50 %) de personnes (60 % et 80 %) dans un espace extérieur (60 % et 50 %). Toutefois, tandis les apprenants choisissent des photographies en plan général (60 %), les enseignants, eux, préfèrent des photographies en premier plan (50 %).

Or, pour rappel, ces choix de photographies sont fondés sur un corpus précis qui ne permettait pas d'y ajouter des éléments. C'est la raison pour laquelle nous avons trouvé pertinent d'introduire une 6<sup>ème</sup> question (Q6) dans notre test (« Pourriez-vous nous dire, à votre avis, pour chaque paquet, quelles sont les photographies qui manquaient afin de mieux représenter les étiquettes que vous leur avez données ? »). En effet, Q6 nous permettait, d'un côté, de repérer des éléments qui seraient susceptibles d'être pris en considération, d'après nos échantillons, pourtant absents de notre corpus de photographies, en même temps que, d'un autre côté, elle nous permettait de déterminer dans quelle mesure les représentations des thèmes seraient conditionnées par des éléments stéréotypés, le cas échéant.

Ainsi, il est à souligner que les deux échantillons ont souhaité ajouter de nouveaux éléments dans 84,6 % (APP) et dans 89,4 % (ENSEIG) des cas, notamment dans les thèmes *Enseignement et Tourisme*, pour les premiers et, dans les thèmes *Art, Culture, Enseignement, Sport et Territoire*, pour les seconds. Plus précisément, les réponses des APP incluent un total de 276 éléments cités dont 14,8 % sont des éléments précis, tandis que dans le cas des ENSEIG, nous trouvons 406 éléments cités dont 46,6 % sont des éléments précis, c'est-à-dire trois fois plus que dans le cas des APP. Un exemple de ce que nous avons nommé « éléments cités » est l'expression « de la nature », tandis que pour « élément précis » nous comprenons, par exemple, la réponse « le Canigou ».

Étant donné l'impossibilité de fournir l'ensemble des réponses obtenues, dans les deux tableaux suivants (voir *Tableau 78* et *Tableau 79*), nous présentons une synthèse des réponses à Q6 pour chaque échantillon d'informateurs. Ainsi, dans chaque tableau, la première colonne montre les différents thèmes soulevés par les informateurs dont nous avons décidé auparavant de rendre compte, la deuxième colonne des étiquettes plus générales, créées par nous-même, auxquelles les éléments déclarés font référence et, la troisième colonne, leur pourcentage d'apparition à l'intérieur de chaque thème pour l'ensemble de chaque groupe d'informateurs. La méthode utilisée pour l'établissement de ces étiquettes englobantes suit la logique déjà choisie pour l'analyse des discours et des étiquettes des informateurs. Ainsi, par exemple, dans le thème *Territoire*, chez les APP, nous avons mis ensemble sous l'étiquette « Nature », des réponses déclarées telles que « paysage de montagne » et « désert », sous l'étiquette « Ville », des éléments tels que « ville » et « Manresa » et encore, sous l'étiquette « Bâtiments/monuments connus », des réponses telles que « Sagrada Família » ou « monuments connus ». De plus, nous précisons que l'étiquette « Rien à ajouter » regroupe des réponses telles que « je n'ai rien à ajouter », « aucune idée » ou encore « il y a tout » ou « c'est parfait ». Enfin, nous précisons que, généralement, nous présentons les étiquettes avec les deux pourcentages les plus élevés d'apparition. Cependant, dans certains cas, nous n'en présentons qu'une, dû à l'impossibilité de rejoindre le reste des éléments déclarés dans une même étiquette ou bien, nous en présentons une troisième afin de la mettre en vis-à-vis des étiquettes précédentes.

**Tableau 78.** *Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCL-APP.*

Thème	Étiquettes auxquelles les éléments déclarés font référence	% apparition
Humain	Personnages célèbres	28,2 %
	Des gens	20,5 %
Gastronomie	Rien à ajouter	20,5 %
	Restaurants	15,4 %
	Cuisines	10,3 %
Territoire	Nature	21 %
	Ville	17,7 %
	Bâtiments/Monuments connus	16,1 %
Économie	Immobilier	34,4 %
	Bourse et banques	21,9 %
Enseignement	Écoles	18,4 %
	Professeurs	13,2 %
	Salle de cours	13,2 %
	Université	13,2 %
Animal	Autres animaux	47,8 %
	Singes	8,7 %
	Zoo	8,7 %
Sport	Sports outre que le football	26,9 %
	Football	15,4 %
Art	Musique	25 %
	Peinture	19,4 %
	Rien à ajouter	16,7 %
Vie quotidienne	Spectacles	28 %
	Commerces	12 %
Tourisme	Sites touristiques, notamment de Barcelone	41,2 %

**Tableau 79.** Synthèse des réponses les plus saillants à Q6 lors du TCL-ENSEIG.

Thème	Étiquettes auxquelles les éléments déclarés font référence	% apparition
Gastronomie	Éléments typiques de la gastronomie des Pays Catalans	56,9 %
	Plats typiques des Pays Catalans	52,8 %
Territoire	Éléments du territoire de la Catalogne	47 %
	Ville	37,4 %
	Nature	28,7 %
Humain	Personnages célèbres	50 %
	Femmes célèbres	24,1 %
	Écrivains	19 %
	Musiciens	19 %
Économie	Établissements commerciaux	19,5 %
	Logement	17,1 %
	<i>Rien à ajouter</i>	12,2 %
Art	Musique	40,9 %
	Littérature	15,9 %
Sport	Sports outre que le football	39,3 %
	Femmes sportives	25 %
Autre	Éléments religieux	19,4 %
	<i>Rien à ajouter</i>	16,1 %
	Fonctionnement de la société	12,9 %
Culture	Fêtes et traditions	69,4 %
	Théâtre	14,5 %
Enseignement	Outils pédagogiques	21,4 %
	Établissements scolaires	14,3 %

Certains de ces résultats méritent d'être soulignés, c'est pourquoi nous souhaitons les commenter brièvement. Tout d'abord, dans les réponses des APP, nous notons que dans le thème *Vie Quotidienne*, les informateurs mentionnent qu'il faudrait ajouter des photographies de « spectacles », c'est-à-dire, des éléments qui sembleraient être plus en lien avec le thème *Art*, et qui présentent des pourcentages supérieurs à ceux obtenus par d'autres éléments comme « commerces », qui, apparemment, serait en lien plus étroit avec le thème en question. Deuxièmement, nous souhaitons noter certaines différences et similitudes entre les deux groupes d'informateurs qui nous semblent intéressantes. D'un côté, parmi les différences, nous observons que dans le thème *Territoire*, les APP montrent une tendance à soulever le manque d'éléments en lien avec la nature alors que les ENSEIG le font par rapport

à la ville. Dans le thème *Humain*, tandis que les APP disent qu'il manque aussi bien des gens que des personnages célèbres, les ENSEIG font seulement référence à des célébrités. Dans le thème *Économie*, selon les APP il manque des éléments en lien avec l'immobilier alors que pour les ENSEIG ce sont les commerces qui font défaut, dans le thème *Enseignement*, les APP soulignent qu'il manque des écoles tandis que les ENSEIG notent le manque de plusieurs outils pédagogiques. De l'autre côté, parmi les similitudes que nous rencontrons, nous notons que dans le thème *Sport*, les deux groupes d'informateurs déclarent qu'il manque d'autres disciplines sportives que le football, bien que les ENSEIG déclarent aussi le manque de femmes. En outre, dans le thème *Art*, ils s'accordent à souligner le manque d'éléments en lien avec la musique.

Toutes ces données, mais notamment les différences rencontrées, semblent confirmer l'idée évoquée lors de notre cadre théorique selon laquelle les représentations des individus sont étroitement en lien avec leur vécu. En effet, si nous prenons en considération les réponses déclarées par les ENSEIG, bien qu'il s'agisse de réponses par rapport à leurs représentations personnelles du concept de *culture*, il nous semble qu'ils n'ont pas pu faire abstraction de leur statut d'enseignant et donc, qu'ils ont énoncé des éléments auxquels ils feraient référence en cours. Ce postulat est renforcé par notre soupçon que certains des informateurs, chez les ENSEIG, se sont toujours aperçu que nous étudions, en fait, la culture catalane. C'est ainsi que nous interprétons que dans le thème *Gastronomie* et *Territoire*, les ENSEIG déclarent le manque d'éléments typiques de la gastronomie des Pays Catalans et des éléments du territoire de la Catalogne. De plus, cette deuxième donnée concorde avec les différents mots clés soulevés lors de notre analyse des discours et des étiquettes et semble rendre compte du fait que, chez les ENSEIG, la représentation de la culture catalane serait, bien que nous n'y ayons jamais fait référence à ce stade, en lien étroit avec le territoire de la Catalogne.

Les derniers résultats que nous montrons concernent les réponses obtenues à Q7, qui clôturait le TCL. Elle demandait aux informateurs de choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane, parmi ceux qu'eux-mêmes venaient de constituer. Comme nous avons pu l'expliciter dans le §3.2.2.1.2, cette question avait pour objectif d'appréhender quel groupe de leur première classification pourrait représenter la culture catalane, en même temps qu'elle nous servait de préambule pour mettre en place le deuxième test de catégorisation, le TCG.

Comme le montre le *Tableau 80* ci-dessous, les APP ont mis en exergue huit des quatorze thèmes apparus lors de notre analyse qualitative des discours et des étiquettes (Q4 et Q5), tandis que chez les ENSEIG, on enregistre un nombre de six sur quinze. Toutefois, dans les deux cas, parmi les thèmes choisis comme étant ceux qui représenteraient le plus la culture catalane parmi les groupes effectués, les deux premiers (*Gastronomie* et *Humain*) correspondent aux deux des trois thèmes avec les pourcentages les plus élevés

d'apparition lors de notre analyse qualitative (Q4 et Q5), aux deux des quatre thèmes les plus saillants lors de notre analyse quantitative (dendrogrammes) et aux deux premières dimensions qualitatives qui décrivent la classification effectuée par les deux groupes d'informateurs (ACM). Enfin, il est aussi à souligner que les réponses des apprenants et des enseignants positionnent conjointement le thème *Art* en troisième position, bien qu'il ne jouisse pas d'une telle position dans les résultats à nos questions précédentes.

**Tableau 80.** Résultats obtenus à Q7 lors du TCL-APP/ENSEIG.

Échantillon des apprenants		Échantillon des enseignants	
Thème	%	Thème	%
Gastronomie	24 %	Humain	27,3 %
Humain	20 %	Gastronomie	22,7 %
Art	20 %	Art	22,7 %
Territoire	12 %	Autre	13,6 %
Sport	12 %	Culture	9,1 %
Vie quotidienne	4 %	Tourisme	4,5 %
Tourisme	4 %		
Culture	4 %		

#### 4.2.2. RÉSULTATS DES TESTS DE CATÉGORISATION GUIDÉ

Dans la deuxième tâche de catégorisation (TCG) — pour rappel, celle où nous avons demandé aux informateurs de classer le corpus de photographies en fonction de la *culture catalane* — les apprenants ont réalisé une classification de 179 groupes tandis que les enseignants, eux, en ont fait 197. Ainsi, la moyenne de groupes effectués par individu est, pour les APP et les ENSEIG respectivement, 7 et 9.

L'analyse des réponses à Q4 et Q5 fait émerger 19 et 18 thèmes, respectivement pour les deux groupes d'informateurs (voir *Tableau 81*).

**Tableau 81.** *Thèmes repérés après l'analyse des discours et des étiquettes (Q4-Q5) lors du TCG.*

Échantillon des apprenants		Échantillon des enseignants	
Thème	% d'apparition	Thème	% d'apparition
Gastronomie	68 %	Art	77,3 %
Humain	64 %	Gastronomie	77,3 %
Territoire	64 %	Culture	72,7 %
Culture	52 %	Territoire	68,2 %
Art	44 %	Sport	54,5 %
Animal	40 %	Humain	54,5 %
Économie	36 %	Économie	50 %
Tourisme	36 %	Administration	31,8 %
Administration	28 %	Autre	31,8 %
Non catalan	28 %	Tourisme	31,8 %
Sport	28 %	Animal	18,2 %
Enseignement	24 %	Enseignement	18,2 %
Vie quotidienne	24 %	Santé	18,2 %
Autre	16 %	Vie quotidienne	18,2 %
Santé	16 %	Loisir	13,6 %
Loisir	12 %	Langue	9,1 %
Langue	8 %	Non représentatif	9,1 %
Métiers	8 %	Patrimoine	9,1 %
Patrimoine	8 %		

Nous avançons quatre commentaires de ces résultats. Tout d'abord, nous notons que les deux échantillons d'informateurs partagent 18 thèmes. Parmi ces thèmes, nous soulignons, d'un côté, l'apparition du thème *Non catalan* ou *Non représentatif* (selon l'échantillon) et, d'un autre côté, l'ajout d'un thème supplémentaire par les apprenants, *Métier*. Deuxièmement, nous observons que si nous prenons en considération les thèmes ayant un pourcentage d'apparition de plus de 40 %, ils sont au nombre de 6 et de 7, respectivement pour chaque groupe, ce qui équivaut à 31,6 % et à 38,9 % des totaux des thèmes soulevés. De plus, parmi les thèmes qui présentent plus de 40 % d'apparition, les deux échantillons d'informateurs ont cinq groupes en commun (*Art*, *Culture*, *Humain*, *Territoire* et *Gastronomie*), bien que le groupe *Humain* présente un pourcentage plus faible



d'apparition dans le groupe des ENSEIG. Ainsi, les deux groupes d'informateurs enregistrent 77,4 % de concordances dans leurs choix des thèmes dans les pourcentages les plus élevés. Enfin, il est aussi à souligner que parmi les quatre thèmes aux pourcentages les plus importants, les deux groupes ont choisi de concert les thèmes *Culture*, *Territoire* et *Gastronomie*, ce dernier étant dans les deux cas celui qui présente les résultats les plus significatifs.

Comme dans le TCL, nous avons estimé opportun de poursuivre notre étude en prenant seulement en considération la moyenne du nombre de groupes effectués. Toutefois, suite à la coïncidence en pourcentages, dans les deux groupes, de certains thèmes, nous avons dû retenir un thème de plus pour chaque groupe d'informateurs (respectivement 8 et 10). Ainsi, l'ensemble des thèmes sur lesquels nous nous pencherons sont ceux qui apparaissent dans le *Tableau 82*.

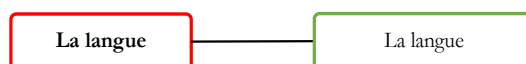
**Tableau 82.** *Thèmes choisis pour l'analyse des réponses du TCG.*

Échantillon des apprenants	Échantillon des enseignants
Gastronomie	Art
Humain	Gastronomie
Territoire	Culture
Culture	Territoire
Art	Sport
Animal	Humain
Économie	Économie
Tourisme	Administration
	Autre
	Tourisme

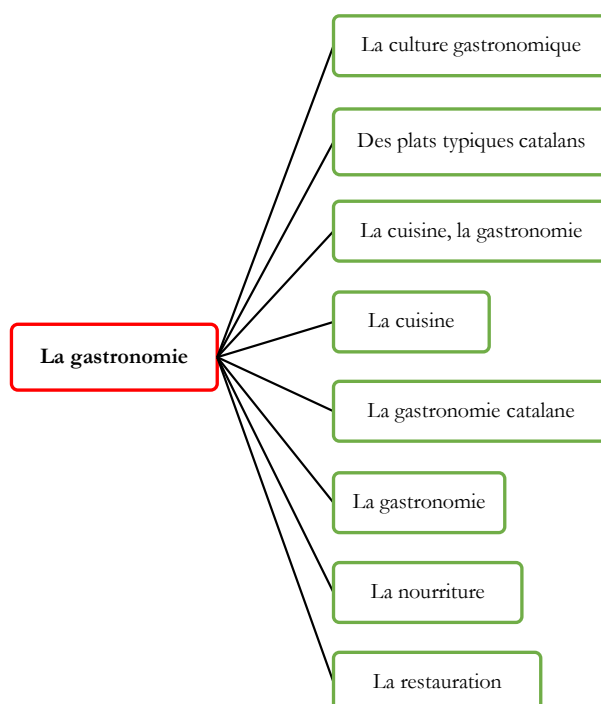
En mettant en relation les *Tableau 81* et *Tableau 82*, nous relevons quatre points. En premier lieu, nous avons décidé que dans les deux groupes, les thèmes que nous prendrons en considération coïncident avec ceux qui présentent un pourcentage d'apparition supérieur à 30 %. Deuxièmement, notons que les deux groupes partagent jusqu'à sept thèmes (78,8 % des thèmes soulevés), à savoir : *Économie*, *Tourisme*, *Art*, *Culture*, *Humain*, *Territoire* et *Gastronomie*. En troisième lieu, et comme nous avons pu le dire, les choix de nos informateurs coïncident sur trois des quatre thèmes qui présentent les pourcentages les plus significatifs, les thèmes *Culture*, *Territoire* et *Gastronomie*. Finalement, il s'avère intéressant de constater que, lors de l'analyse de l'organisation taxonomique interne de chaque thème, les thèmes avec les pourcentages les plus faibles d'apparition présentent une complexité inférieure par rapport aux thèmes avec les pourcentages d'apparition les plus élevés. Pour en donner un exemple, nous présentons dans les *Figure 42* et *Figure 43* les organisations

taxonomiques des étiquettes données par les APP concernant les thèmes *Langue* et *Gastronomie*.<sup>150</sup>

**Figure 42.** Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème « Langue » (TCG-APP).



**Figure 43.** Organisation taxonomique des étiquettes correspondant au thème « Gastronomie » (TCG-APP).



Lors de l'analyse qualitative des réponses à Q4 et à Q5 du TCG, et comme pour le TCL, nous avons repéré l'apparition de certains « mots clés » en lien avec la consigne donnée lors du début de la tâche de catégorisation (classifier par rapport à la culture catalane). Dans le *Tableau 83* ci-dessous, d'un côté, nous notons que respectivement pour les APP et les ENSEIG, 44,1 % et 41,6 % des discours produits concourent à inclure les mots « catalan.e.s » (67,1 % vs 63,4 %), « Catalogne » (26,6 % vs 15,9 %) ou encore celui de « Barcelone » (6,3% vs 18,3 %). D'un autre côté, l'ensemble « catalan.e.s » a été mis en relation, chez les APP, et dans cet ordre d'importance, avec les substantifs « célébrités », « nourriture » et « culture » (trois des quatre thèmes avec les pourcentages les plus significatifs). Tandis que dans le cas des ENSEIG, il a été associé, dans l'ordre qui suit, aux

<sup>150</sup> L'ensemble des organisations taxonomiques du TCG pour les deux groupes d'informateurs peut être consulté à l'annexe §8.15

substantifs « culture » et « tradition » (un, voire deux des thèmes les plus désignés lors de la tâche de catégorisation effectuée).

**Tableau 83.** Mots clés repérés dans les discours des échantillons (Q4) lors du TCG-APP/ENSEIG.

Discours des apprenants		Discours des enseignants	
Mots clés	% d'apparition	Mots clés	% d'apparition
Catalan.e.s	67,1 %	Catalan.e.s	63,4 %
Catalogne	26,6 %	Barcelone	18,3 %
Barcelone	6,3 %	Catalogne	15,9 %

Toutefois, le pourcentage d'emploi de ces « mots clés » dans les étiquettes données pour chaque groupe ne serait pas aussi élevé que dans les discours, avec, respectivement pour les APP et les ENSEIG, 15 % et 35,5 %. De plus (voir *Tableau 84*), d'un côté, tandis que les APP maintiennent « catalan.e.s » (70,4 %) et « Catalogne » (25,9 %), avec des pourcentages assez similaires à ceux obtenus lors des discours, les ENSEIG conservent « catalan.e.s » (50 %) et « Barcelone » (18,6 %) mais ils changent « Catalogne » par « Pays Catalans », dans 24,3 % des occurrences. D'un autre côté, tandis que les APP continuent à associer l'adjectif « catalan.e.s » aux substantifs « célébrités » et « gastronomie », les ENSEIG le font par rapport aux substantifs « gastronomie », « tradition », « culture » et « éducation ».

**Tableau 84.** Mots clés repérés dans les étiquettes des échantillons (Q5) lors du TCG-APP/ENSEIG.

Étiquettes des apprenants		Étiquettes des enseignants	
Mots clés	% d'apparition	Mots clés	% d'apparition
Catalan.e.s	70,4 %	Catalan.e.s	50 %
Catalogne	25,9 %	Pays Catalans	24,3 %
Barcelone	3,7 %	Barcelone	18,6 %

Quoi qu'il en soit, autant les mots clés repérés dans les discours que dans les étiquettes déclarés semblent renvoyer à une représentation de la *culture catalane* centrée en grande mesure sur le territoire de la Catalogne et, notamment, sur la ville de Barcelone.

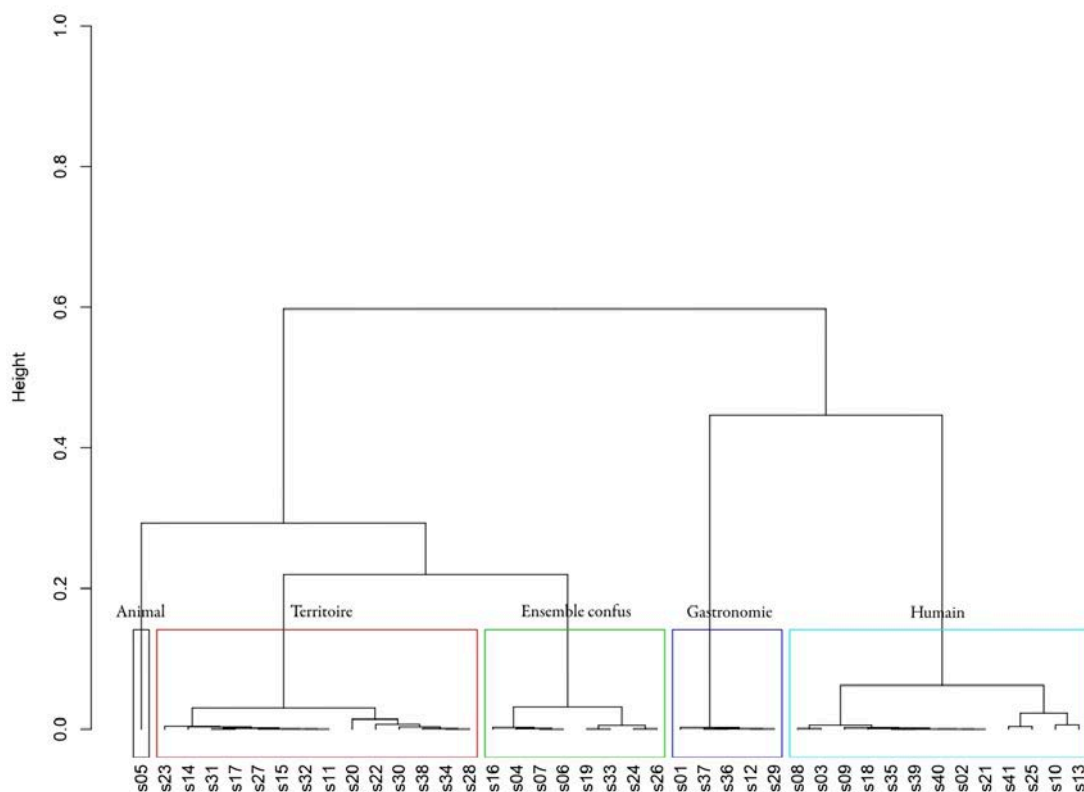
Comme nous l'avons fait pour les résultats du TCL, il est très intéressant de comparer les résultats qualitatifs obtenus à Q4 et à Q5 du TCG avec les résultats quantitatifs obtenus dans les regroupements hiérarchiques (dendrogrammes) et dans les analyses factorielles (ACM).

Les représentations en forme de dendrogramme des choix opérés par nos deux échantillons d'informateurs (voir *Figure 44* et *Figure 45*), nous montrent qu'à un niveau de découpage de 0,2 (APP) ou de 0,3 (ENSEIG), nous obtenons respectivement 5 et 4 ensembles de photographies qui montrent des traits communs assez significatifs et

identifiables pour classifier l'ensemble des 41 photographies qui composent notre corpus.<sup>151</sup> Pour rappel, nous précisons que les thèmes attribués aux différents ensembles de photographies découlent de la mise en relation des résultats obtenus suite à l'analyse des réponses au binômes de questions Q2-Q3 et Q4-Q5 et qu'ils ont été ajoutés en vue d'identifier de façon plus claire, dans le dendrogramme, de quels ensembles il s'agirait.

Ainsi, pour l'échantillon des APP, la *Figure 44* nous montre, de gauche à droite, les 5 ensembles de photographies suivants :<sup>152</sup> le thème *Animal*, en noir ; en rouge, le thème *Territoire* (avec 71,4 % des photographies de l'ensemble) ; en vert, un *Ensemble confus* ; en bleu foncé, le thème *Gastronomie* et, en bleu ciel, le thème *Humain*. Ainsi, nous notons une correspondance de 60 % entre les 5 ensembles de photographies du dendrogramme et les 5 thèmes ayant été relevés, à partir des réponses à Q4-Q5 ; ils présentent les pourcentages les plus élevés d'apparition (de façon très claire pour le thème *Gastronomie* et, dans une moindre mesure, pour les thèmes *Territoire* et *Humain*).

**Figure 44.** Dendrogramme du TCG-APP.



<sup>151</sup> Les documents fournis par le logiciel quant au niveau de la découpe peuvent être consultés dans le §8.16 des annexes.

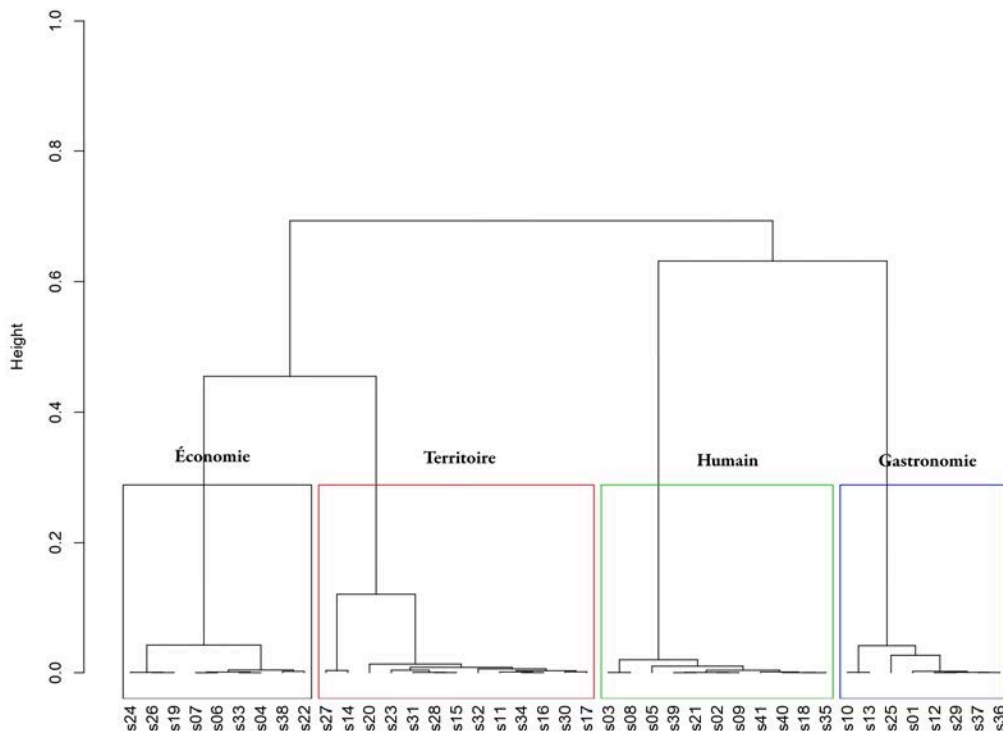
<sup>152</sup> Pour rappel, les noms de thèmes attribués à chaque ensemble de photographies découle de la mise en relation des thèmes relevés lors de l'analyse qualitative de la Q4 et de la Q5 et des photographies en faisant partie et soulevés lors de l'analyse quantitative et qualitative de la Q2 et de la Q3.

Une lecture plus affinée du dendrogramme nous permet de nous apercevoir que les ensembles *Territoire*, *Ensemble confus* et *Humain* présentent une division interne assez évidente. Bien que dans le deuxième cas (*Ensemble confus*), nous ne soyons pas en mesure d'apporter une réponse par rapport à quel serait l'aspect qui a induit cette division, les divisions établies dans les deux autres ensembles nous semblent plus claires. Ainsi, l'analyse des photographies qui composent les sous-groupes à l'intérieur des ensembles *Territoire* et *Humain* montrent que la dimension charnière entre les deux sous-groupes serait, dans les deux cas le fait que les informateurs connaissent ou non les éléments montrés par les photographies. Un exemple de cette affirmation est le fait que tandis que dans la sous-partie située à gauche de l'ensemble *Territoire*, nous trouvons des éléments très médiatisés de la culture catalane comme peuvent l'être la statue de Colomb à Barcelone, le célèbre quartier de l'Eixample ou le Temple de la Sagrada Família, à droite nous y trouvons les photographies des devantures d'une boulangerie et d'une pâtisserie, par exemple. De même, dans l'ensemble *Humain*, dans la partie gauche nous trouvons une sous-partie dans laquelle se situent les photographies de l'équipe de football du Barça ou le portrait du peintre Salvador Dalí, tandis que dans la partie droite apparaissent la chorégraphe Sol Picó ou la cheffe Carme Ruscalleda.

De plus, en faisant une lecture encore plus fine du dendrogramme, nous observons qu'au fur et à mesure que le niveau de découpage augmente, d'un côté, les deux premiers ensembles qui reconstituent un nouvel ensemble sont les thèmes *Territoire* (en rouge) et le mélange *Territoire, Économie* et *Culture* (en vert), puis se mêlent au thème *Animal* (en noir). D'un autre côté, en revanche, les thèmes *Gastronomie* (bleu foncé) et *Humain* (bleu ciel) se maintiennent chacun de leur côté jusqu'au dernier niveau de découpage. Ainsi, nous aurions tendance à dire que les trois premiers ensembles de photographies ont plus de similitudes entre eux que les seconds.

De son côté (voir *Figure 45*), le dendrogramme concernant les choix opérés par les ENSEIG nous montre, de gauche à droite, en noir, le thème *Économie* (avec 66,7 % des photographies de l'ensemble); en rouge, le thème *Territoire* (avec 53,8 % des photographies); en vert, le thème *Humain* (avec 54,5 % de l'ensemble de photographies) et, en bleu, le thème *Gastronomie*. Ainsi, la correspondance entre les 4 ensembles des thèmes les plus significatifs du dendrogramme et les 4 thèmes les plus saillants du corpus d'étude est de 50 %.

Figure 45. Dendrogramme du TCG-ENSEIG.



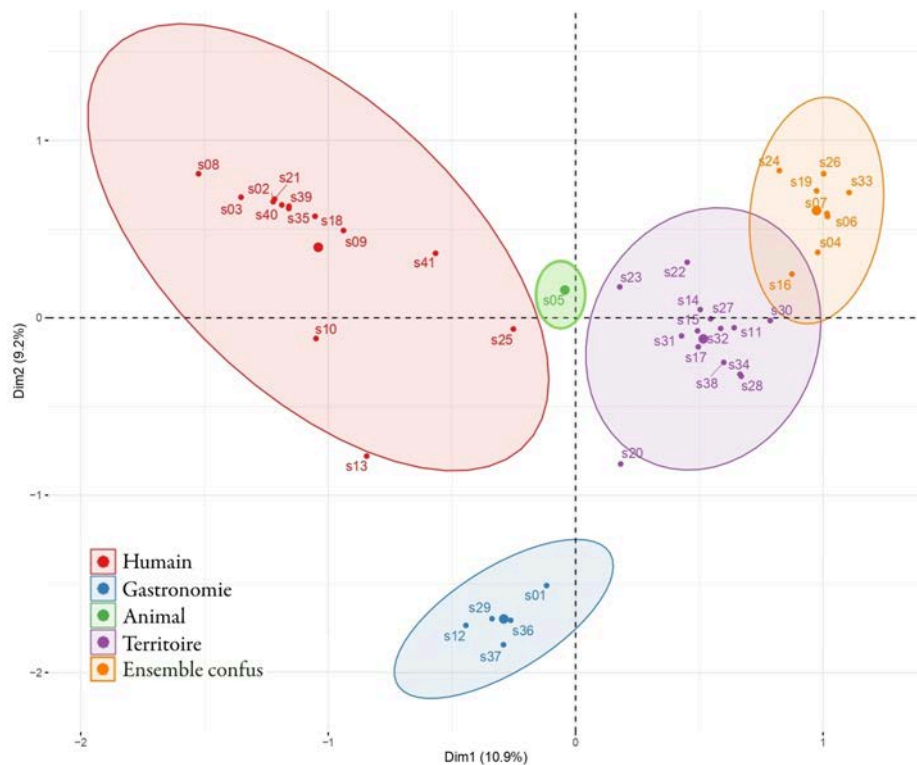
La lecture affinée de ce dendrogramme, à l'image de tous les autres, nous permet de constater plusieurs divisions à l'intérieur de chaque ensemble. Ainsi, par exemple, dans le thème *Humain*, les informateurs ont créé deux sous-ensembles de photographies selon qu'il s'agissait de photographies de sportifs ou non et, dans le thème *Gastronomie*, selon la dichotomie de chefs cuisiniers ou plats gastronomiques. Pour les deux autres ensembles, nous ne sommes pas en mesure d'apporter de réponses satisfaisantes pour savoir quels seraient les aspects qui ont guidé ces sous-divisions. Par ailleurs, il y est à noter l'étrangeté que suppose l'inclusion de la photographie n°25 dans ce thème car il s'agit d'une photographie qui montre un tableau avec un schéma du système éducatif catalan. Étant donné que le logiciel ne nous fournit pas la réponse à ce fait, notre interprétation est que cette anomalie est due à une mauvaise ou rapide lecture de la photographie qui, peut-être, a amené certains informateurs à croire qu'il s'agissait d'un tableau de menus dans un restaurant.

Le deuxième bloc de résultats quantitatifs est représenté dans les ACM.

Étant donné que les ACM concernant la classification des sujets nous montrent que la plupart des informateurs des deux échantillons présentent des profils intragroupes semblables, nous ne les aborderons pas ici (ils peuvent être consultés dans les annexes, voir §8.17). Certes, 6 et 4 sujets, respectivement pour les APP et les ENSEIG, présentent des divergences par rapport au reste de leur groupe mais les différences qui les éloignent de la majorité du groupe ne font pas partie des différentes variables sociolinguistiques ayant été prises en considération.

Pour ce qui est des ACM concernant la classification des photographies soumises à étude, la *Figure 46* nous montre les premières deux dimensions qui ont guidé la classification des APP et qui, après interprétation, sembleraient être : « premier plan/plan général » et « célèbre/inconnu ».

**Figure 46.** ACM du TCG-APP, dimensions 1-2.



En procédant comme nous l'avons fait pour les ACM du TCL, si nous prenons les photographies qui se situent le plus à gauche et le plus à droite de l'axe  $y$  c'est-à-dire, celles qui représentent les deux pôles opposés pour la même dimension (dimension 1), nous pouvons envisager deux possibilités : la dimension « premier plan/plan général » ou « la dimension intérieur/extérieur » (voir respectivement la photographie n°8 et la photographie n° 33).

Photographie n° 8.



Photographie n° 33.



Cependant, si l'on tient compte de certaines photographies qui se situent plutôt vers le centre de croisement des axes (voir les photographies n°37 et n°23), nous aurons tendance

à dire que c'est « premier plan/plan général » qui représente le mieux la première dimension prise en compte par les APP lors de leur tâche de catégorisation.

Photographie n° 37.



Photographie n° 23.



De son côté, la dimension 2 nous semble présenter moins de problèmes pour la définir. Il s'agit en effet de la dimension « inconnu/ célèbre », notamment d'après la comparaison entre les deux paires de photographies suivantes. Ainsi, tandis que l'actrice Margarida Xirgu (photographie n°2) ou le système de caisses d'épargne (photographie n°4) restent majoritairement inconnus des APP, le plat typique de la paëlla (photographie n°37) ou la statue de Colomb à Barcelone (photographie n°31) sont des emblèmes plus connus et donc, plus célèbres.

Photographie n° 2.



Photographie n° 4.



Photographie n° 37.



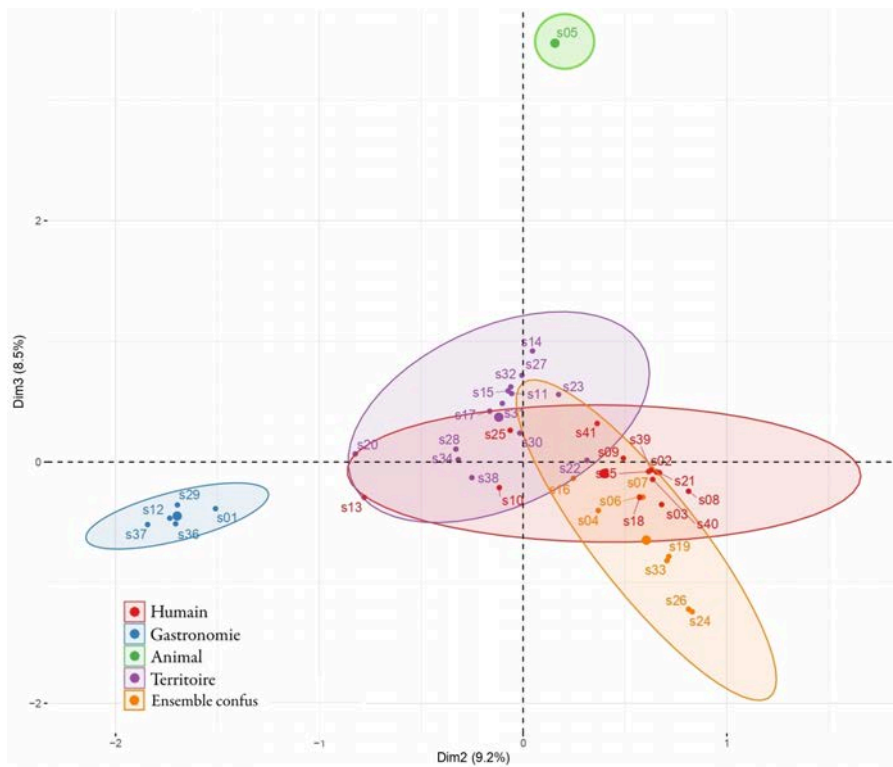
Photographie n° 31.



En ce qui concerne la troisième dimension qui aurait influencé les choix opérés par les APP (voir *Figure 47*), notons que la plupart des photographies se rejoignent vers l'axe horizontal  $x$  et donc, qu'elles présentent peu de différences entre elles.



Figure 47. ACM du TCG-APP, dimensions 2-3.



Néanmoins, après l'analyse des deux paires de photographies les plus éloignées du croisement des axes (voir de haut en bas les quatre photographies ci-dessous), il nous semble que la troisième dimension serait « non catalan/catalan ». En effet, si nous prenons en considération les quatre photographies suivantes, nous notons que tandis que la première paire (photographies n°14 et n°27) ne nous renvoie pas à des éléments en lien avec le fait catalan, la deuxième paire de photographies (n°24 et n°26) nous montre des éléments écrits en catalan ou qui font référence explicitement au territoire de la Catalogne.

Photographie n° 14.



Photographie n° 27.



Photographie n° 24.



Photographie n° 26.



En ce qui concerne les ACM des ENSEIG, nous aurions tendance à dire que les deux premières dimensions qui ont influencé la tâche de classification des photographies (voir *Figure 48*) seraient les dimensions « non humain/humain », pour ce qui est de la dimension 1 (voir l'opposition, respectivement, entre les photographies n°23 et n°26 et les photographies n°21 et n°10), et « savoir académique/savoir non académique », pour ce qui est de la dimension 2 (voir l'opposition, respectivement, entre les photographies n°23 et n°21 et les photographies n°14 et n°12).

Photographie n° 23.



Photographie n° 26.



Photographie n° 21.



Photographie n° 10.



Photographie n° 23.



Photographie n° 21.



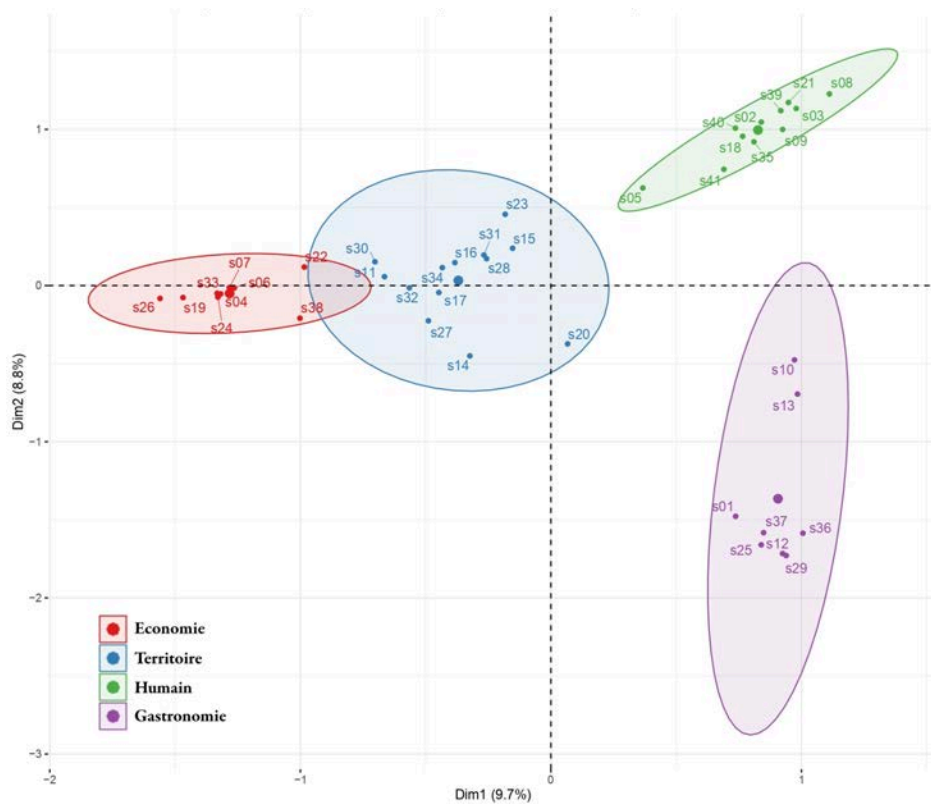
Photographie n° 14.



Photographie n° 12.



Figure 48. ACM du TCG-ENSEIG, dimensions 1-2.



Finalement, la troisième dimension (coordonnée horizontale  $x$ ) prise en compte par les enseignants lors de leur tâche de catégorisation (voir *Figure 49*), semble être « territoire/ non territoire » comme en témoignent les deux couples de photographies suivantes. En effet, comme nous pouvons l'observer, tandis que la première paire de photographies (n°23 et n°21) montre des éléments de paysage rural et urbain, la deuxième paire ne le fait pas.

Photographie n° 23.



Photographie n° 21.



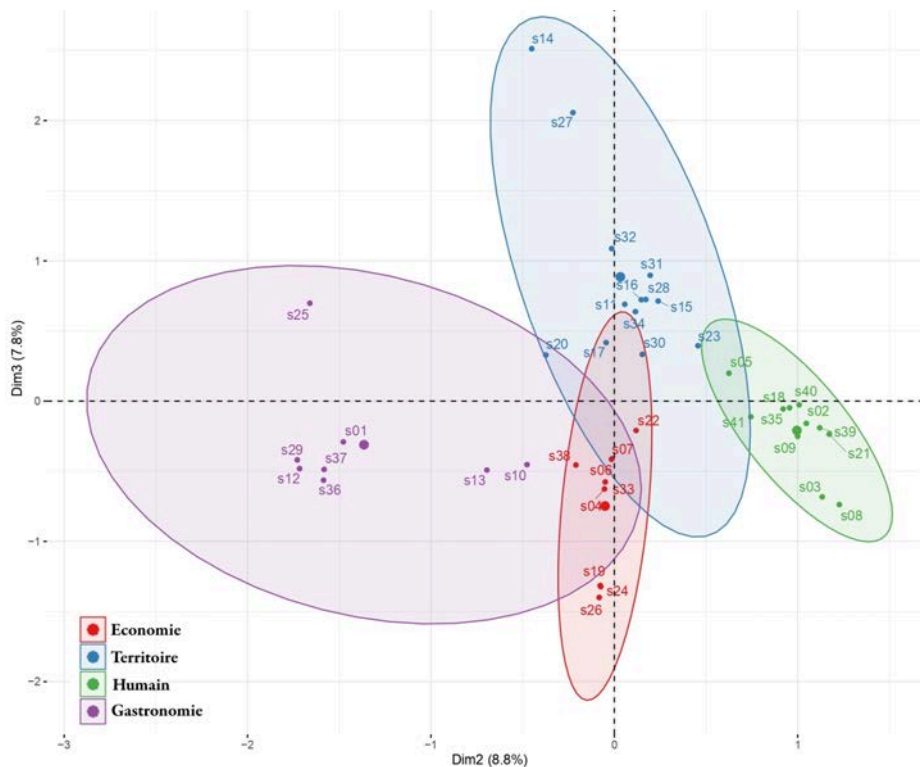
Photographie n° 14.



Photographie n° 12.















Figure 49. ACM du TCG-ENSEIG, dimensions 2-3.

















Comme nous l'avons déjà dit, nous avons pu nuancer les thèmes obtenus lors de notre analyse qualitative des discours avec notre analyse quantitative des choix opérés, après avoir étudié les réponses à Q2 et Q3. Cette analyse nous a permis de repérer quelles photographies faisaient partie de chaque thème et ainsi, déterminer quelles sont les plus et les moins représentatives.

Les résultats de cette analyse nous ont permis de constater que tandis que dans le groupe des apprenants, tous les thèmes repérés lors de l'analyse des réponses à Q4 et Q5 restaient présents, il n'en allait pas de même pour le groupe des enseignants, où les thèmes *Autre* et *Tourisme* disparaissent car les photographies faisant *a priori* partie de ces groupes ont été classées dans d'autres thèmes. Il s'agit de deux des trois thèmes avec les pourcentages d'apparition les plus faibles. Les *Tableau 85* et *Tableau 86* montrent, respectivement pour les APP et pour les ENSEIG les photographies les plus et les moins représentatives des thèmes retenus ainsi que leurs pourcentages de représentativité.

**Tableau 85** Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCG-APP.

Thème		Photo « plus représentative »		Photo « moins représentative »	
Nom	N° de ph	%	Photographie	%	Photographie
Gastronomie	7	23,5%		23,5%	
Territoire	13	23,8%		14,3%	
Humain	9	42,1%		21,1%	
Culture	6	21%		21,2%	Aucune
Art	2	28,6%		21,4%	
Animal	1	100%		80%	Aucune
Tourisme	2	55,6%		22,2%	Aucune
Économie	4	41,2%		17,6%	

**Tableau 86.** *Résultats issus de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCG-ENSEIG.*

Thème			Photo « plus représentative »		Photo « moins représentative »	
Nom	N° de ph	%	Photographie	%	Photographie	
Gastronomie	8	30%		30%		
Art	9	19,4%		25%	Aucune	
Culture	1	81,3%		56,3%	Aucune	
Territoire	7	37,9%		34,5%		
Sport	2	91,7%		91,7%		
Humain	6	20%		20%		
Économie	7	17,6%		29,4%		
Administration	3	57,1%		29,4%		

Les résultats obtenus lors de l'analyse des réponses à Q2 et Q3 du TCG des deux groupes d'informateurs nous permettent d'effectuer quatre constats. Tout d'abord, nous notons que si nous prenons en considération, pour chaque échantillon d'informateurs, les trois thèmes qui incluent le plus grand nombre de photographies, ils coïncident à 100 % et à 66,7 % avec les thèmes ayant été soulevés, lors de l'analyse des réponses à Q4 et Q5 du TCG, respectivement pour les APP et pour les ENSEIG. Ce sont les thèmes *Territoire*, *Humain* et *Gastronomie* pour les APP et les thèmes *Art* et *Gastronomie* pour les ENSEIG. Deuxièmement, et bien que cette information n'apparaisse pas dans les tableaux présentés ci-dessus, les photographies présentant le plus grand nombre d'apparitions dans chaque thème, respectivement pour les APP et les ENSEIG, sont celles choisies comme les plus représentatives de chaque thème dans 62,5 % et à 75 % des cas. Il n'en est pas ainsi pour les photographies qui présentent le nombre le plus faible d'apparitions ; elles sont équivalentes dans 12,5 % des cas aux photographies choisies comme les moins représentatives. Par ailleurs, dans 37,5 % et 25 % des cas, respectivement pour les APP et pour les ENSEIG, il n'y a pas de photographie moins représentative. En troisième lieu, notons que tant les APP que les ENSEIG ont désigné deux photographies appartenant à plus d'un thème. En effet, les APP ont choisi la photographie 20 (La Boqueria de Barcelone - *Image 57*) et la photographie 41 (Sol Picó - *Image 78*) comme correspondant en même temps, respectivement, aux thèmes *Territoire* et *Gastronomie* et aux thèmes *Art* et *Culture*. De leur côté, les ENSEIG ont aussi classé les photographies 17 (Café Zurich de Barcelone - *Image 54*) et 35 (Pau Casals - *Image 72*) comme faisant partie chacune de deux thèmes en même temps, respectivement *Territoire* et *Économie* et, *Art* et *Humain*. Enfin, notons que les réponses des deux échantillons d'informateurs montrent des coïncidences, dans certains thèmes partagés, quant aux photographies les plus et les moins représentatives, comme nous pouvons l'observer dans les deux tableaux suivants (veuillez noter que nous mettons en gras les photographies identiques tandis que nous marquons en italique les photographies qui ont été aussi choisies mais qui ne présentent pas de coïncidences) :

**Tableau 87.** *Coïncidences dans les choix des photographies les plus représentatives (Q2-Q3) lors du TCG-APP/ENSEIG.*

Thème	Photographies les plus représentatives	
	Échantillon apprenants	Échantillon enseignants
Culture	<b>25</b>	<b>25</b>
Territoire	<b>14, 32</b>	<b>14</b>
Gastronomie	<b>13, 36</b>	<b>36</b>

**Tableau 88.** Coïncidences dans les choix des photographies les moins représentatives (Q2-Q3) lors du TCG-APP/ENSEIG.

Thème	Photographies les moins représentatives	
	Échantillon apprenants	Échantillon enseignants
Culture	Aucune	Aucune
Territoire	27	27

En outre, nous soulignons que l'analyse des *Tableau 85* et *Tableau 86*, nous permet de repérer les traits de forme et de contenu qui désignent les photographies les plus et les moins représentatives choisies comme prototypes des différents groupes dans lesquels les informateurs ont organisé les photographies.

Pour ce qui est des photographies les plus représentatives, nous notons que les informateurs tendent à choisir des photographies en couleur (100 % et 77,8 %), prises en plan général (60 % et 67,7 %), qui présentent des scènes de vie (30 % et 33,3 %) dans un espace non-défini, c'est-à-dire, ni urbain ni rural (70 % et 88,9 %) mais à l'extérieur (50 % et 55,6 %). En revanche, tandis que les apprenants retiennent des photographies de taille moyenne (49 %) où il n'y apparaît pas forcément de personnes (50 %), les enseignants optent pour des photographies soit de petite taille soit moyennes (44,4 %) dans lesquelles on voit des gens (55,6 %).

En ce qui concerne les photographies les moins représentatives, les deux groupes d'informateurs se sont penchés sur des photographies en couleur (100 % et 83,3 %), de petite taille (66,7 %) et prises dans un espace non-défini (83,3 % et 66,7 %). Or, tandis que les apprenants choisissent des photographies de détails d'objets (50 %), et donc sans traces humaines (66,7 %), prises en premier plan (50 %) et à l'extérieur (66,7 %), les enseignants distinguent des scènes de vie (50 %) où l'on aperçoit des gens (83,3 %), qui ont été prises en plan général (66,7 %) dans des espaces intérieurs (50 %).

Quant aux résultats obtenus grâce à Q6, où on demandait aux participants s'il y avait des éléments manquants, dans les groupes effectués, qui seraient des représentants correspondant aux étiquettes qu'ils leur avaient données, notons que les APP ont souhaité ajouter des éléments dans 76,4 % des cas, notamment dans les thèmes *Tourisme* et *Culture*, tandis que les ENSEIG l'ont fait dans 93,6 %, notamment dans les thèmes *Administration*, *Tourisme*, *Sport*, *Culture* et *Gastronomie*. Si l'on regarde de près les réponses recueillies, nous observons que les APP ont décidé d'ajouter 150 éléments dont 36 % sont des éléments très précis, tandis que les ENSEIG ont ajouté jusqu'à 552 éléments (presque quatre fois plus d'éléments que les APP) dont 60,5 % correspondent à des éléments précis. Bien entendu, ces dernières données sont assez attendues du fait que la plupart des ENSEIG (77,2 %) sont nés dans les Pays Catalans et donc, qu'ils disposent d'un éventail de connaissances beaucoup plus large que celui des APP (pour rappel, les apprenants de CLE en France sont majoritairement français, en première année de licence).



Les *Tableau 89* et *Tableau 90* montrent une synthèse des résultats obtenus pour chaque échantillon d'informateurs, en réponse à Q6. Comme nous l'avons précisé auparavant, l'impossibilité de présenter tous les résultats de façon détaillée nous a amené à les montrer sous la forme d'étiquettes qui saisissent l'essentiel des réponses obtenues. Ainsi, par exemple, dans le thème *Humain*, chez les APP, nous avons mis ensemble sous l'étiquette « Personnages célèbres », des réponses déclarées telles que « personnalités importantes » et « Messi » ; sous l'étiquette « Politique », des éléments tels que « Puigdemont » et « personnages politiques » et, sous l'étiquette « Rien à ajouter » des réponses telles que « je n'ai rien à ajouter » ou « c'est parfait ». De plus, nous précisons que généralement nous montrons les étiquettes qui obtiennent les deux pourcentages les plus hauts d'apparition. Cependant, parfois, nous n'en présentons qu'une, étant donné l'impossibilité de rejoindre le reste des éléments déclarés dans une même étiquette ou bien, nous en présentons une troisième afin de la mettre en vis-à-vis des étiquettes précédentes. Ainsi, la première colonne montre les différents thèmes soulevés par les informateurs dont nous avons décidé auparavant de rendre compte, la deuxième colonne les étiquettes créées par nous-même et, dans la troisième colonne, leur pourcentage d'apparition à l'intérieur de chaque thème pour l'ensemble de chaque groupe d'informateurs.

**Tableau 89.** Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCG-APP.

Thème	Étiquettes auxquelles les éléments déclarés font référence	%
Gastronomie	Éléments typiques de la gastronomie des Pays Catalans	40,9 %
	Rien à ajouter	27,3 %
Territoire	Nature	27,5 %
	Ville	22,5 %
	Lieux emblématiques de la Catalogne	15 %
Humain	Personnages célèbres	40 %
	Rien à ajouter	35 %
	Politique	20 %
Culture	Fêtes et traditions	35,1 %
	Art	29,7 %
Art	Artistes	29,6 %
	Musique	18,5 %
Animal	Autres animaux	63,6 %
Tourisme	Lieux emblématiques de Barcelone	86,7 %
	Tourisme urbain	46,7 %
Économie	Rien à ajouter	42,9 %
	Monde des entreprises	19 %

**Tableau 90.** Synthèse des réponses les plus saillantes à Q6 lors du TCG-ENSEIG.

Thème	Étiquettes auxquelles les éléments déclarés font référence	%
Gastronomie	Éléments typiques de la gastronomie des Pays Catalans	47,9 %
	Chefs catalans	12,5 %
	Éléments typiques de la gastronomie des Îles Baléares	12,5 %
Art	Musique	23 %
	Littérature	20,3 %
	Bâtiments emblématiques, notamment de Barcelone	18,2 %
Culture	Fêtes et traditions	70,7 %
	Élément du feu	21,2 %
Territoire	Lieux emblématiques de la Catalogne	56,1 %
	Ville	50 %
	Nature	34,1 %
Sport	Sports outre que le football	62 %
	Sportifs célèbres	44 %
Humain	Personnages célèbres	81 %
	Écrivains	34,5 %
	Femmes	25,9 %
Économie	Commerces	27,5 %
	Monde des entreprises	25 %
	Problématiques sociales	20 %
Tourisme	Tourisme urbain	75,9 %
	Éléments en lien avec la Catalogne	62,1 %
Administration	Services publics	44 %
Autre	Constructions	22,2 %
	Indépendance	11,1 %

Parmi les différents constats que nous pouvons effectuer si l'on compare les deux tableaux précédents et donc les informations qui en découlent, nous souhaiterions en souligner certains. Tout d'abord, nous notons que dans le thème *Tourisme*, les deux échantillons d'informateurs sont d'accord pour souligner le manque d'éléments en lien avec le « Tourisme urbain ». Or, il est à noter la vision centralisée de la culture catalane dont font preuve les informateurs en déclarant qu'il manque, respectivement pour les APP et les ENSEIG, des éléments en lien avec la ville de Barcelone (par exemple, La Rambla ou le Parc Güell) ou de la Catalogne (par exemple, la pleine du Delta de l'Ebre ou la ville de « Salou »). Une vision qui est renforcée par les résultats aussi obtenus dans le thème *Territoire* où, les deux groupes d'informateurs insistent sur le manque de photographies concernant des « Lieux emblématiques de la Catalogne », comme par exemple la maison de Dalí dans la ville de Cadaqués, chez les APP, ou le parc national d'« Aigüestortes », chez les ENSEIG. Toutefois, il n'en va pas de même pour le thème *Gastronomie* car, dans celui-ci, nous notons

que nos informateurs mettent en avant le manque d' « Éléments typiques de la gastronomie des Pays Catalans », tels que, respectivement pour les APP et les ENSEIG, les oignons nouveaux et la crème catalane. De plus, il est intéressant de souligner que, chez les ENSEIG, presque 13 % des résultats sont étroitement en lien avec la gastronomie baléaire comme pourraient l'être l'ensaïmada<sup>153</sup> ou la soubressade<sup>154</sup>.

Deuxièmement, nous voulons noter certaines différences que nous avons repérées dans les réponses des deux groupes d'informateurs. Ainsi, dans le thème *Humain*, bien que tous les informateurs présentent l'étiquette « Personnages célèbres » comme la plus absente, les APP déclarent aussi qu'il manque des « Politiciens » tandis que pour les ENSEIG ce sont des « Écrivains » et des « Femmes ». L'inclusion de l'aspect politique catalan, chez les APP, et de celui des femmes, chez les ENSEIG, ne nous semble pas étonnant étant donné, respectivement, la notoriété qu'a eu ce sujet au cours de ces dernières années et que la plupart des ENSEIG sont des femmes. Deux autres différences entre les deux groupes d'informateurs qui nous semblent aussi remarquables sont celles qui se produisent dans les thèmes *Culture* et *Économie*. En effet, en ce qui concerne le thème *Culture*, nous notons que tandis que les APP déclarent des réponses qui renvoient à des étiquettes plus générales comme « Fêtes et traditions » et « Art », les ENSEIG rejoignent la première étiquette mais non la deuxième, mettant en avant un élément très ancré dans la culture de différents territoires de langue catalane : le feu. Ceci nous montre la capacité de détail des informateurs qui sont issus de la culture étudiée. Dans le thème *Économie*, nous observons ce que nous avons interprété comme une réponse étroitement liée à une question d'âge. Ainsi, nous notons que tandis que les APP, dans un premier temps, ne souhaitent rien ajouter mais qu'ils finissent par énoncer des éléments en lien avec le « Monde des entreprises », les ENSEIG déclarent le manque de « Commerces », d'éléments en lien avec le « Monde des entreprises » et, notamment, concernant les différentes « Problématiques sociales » liées à ce thème.

Enfin, nous ajoutons que bien que les enseignants énoncent presque quatre fois plus d'éléments manquants (552) que les apprenants (150), les deux groupes d'informateurs ont cité des éléments précis dans 30 % de leurs réponses. Toutefois, nous pouvons constater que tandis que les apprenants citent des éléments plus connus ou médiatisés tels que le nom de l'ancien président de la Catalogne, Carles Puigdemont, ou du très célèbre Parc Güell de Gaudí à Barcelone, les enseignants citent des éléments moins connus comme les églises romanes de la vallée de Boí ou l'alpiniste Araceli Segarra.

Pour ce qui est des résultats à Q7, celle qui sollicitait un choix parmi les groupes opérés par les participants qui représenterait le mieux, à leurs yeux, la culture catalane, nous observons que les apprenants et les enseignants associent la culture catalane, respectivement,

<sup>153</sup> L'ensaïmada est une pâtisserie sucrée traditionnelle de l'île de Majorque élaborée notamment avec du saindoux.

<sup>154</sup> La soubressade est un produit carné élaboré de porc haché et assaisonné de paprika.

avec 7 et 8 thèmes de l'ensemble de thèmes soulevés lors de l'analyse qualitative des réponses à Q4 et Q5 (voir *Tableau 91*).

**Tableau 91.** Résultats obtenus à Q7 lors du TCG-APP/ENSEIG.

Échantillon des apprenants		Échantillon des enseignants	
Thème	%	Thème	%
Culture	36 %	Humain	22,7 %
Humain	20 %	Culture	22,7 %
Territoire	16 %	Art	22,7 %
Gastronomie	12 %	Territoire	9,1 %
Langue	8 %	Gastronomie	9,1 %
Vie quotidienne	4 %	Tourisme	4,5 %
Patrimoine	4 %	Patrimoine	4,5 %
		Autre	4,5 %

Bien que les réponses des deux échantillons présentent une coïncidence de 67 %, notamment quant au choix des thèmes *Patrimoine*, *Gastronomie*, *Territoire*, *Humain* et *Culture*, ce sont ces deux derniers thèmes qui, d'après nos échantillons, représentent le mieux le concept de *culture catalane* parmi les groupes opérés, même si l'ordre et le pourcentage sont différents. Il est aussi très intéressant de souligner le fait qu'il n'y a pas seulement un ou deux thèmes qui parviennent à représenter par eux-mêmes ce qu'est la *culture catalane*. Par ailleurs, et bien que les deux thèmes les plus saillants aient été partagés par les deux échantillons d'informateurs, il s'avère qu'ils ne les comprennent pas tout à fait de la même manière. Ainsi, tandis que pour le thème *Humain*, les discours produits par les APP, lors de l'analyse des réponses à Q4, considèrent ensemble les personnes célèbres et les gens en général, les ENSEIG font référence seulement aux célébrités. Pour ce qui est du thème *Culture*, APP et ENSEIG sont tous d'accord : les fêtes populaires et les traditions sont importantes à souligner, bien que les APP y ajoutent des symboles et des emblèmes.

À ce stade, il nous semble pertinent de rappeler que toutes les réponses du TCG que nous venons de présenter correspondent aux réponses obtenues lors des sept premières questions, ces sept questions étant totalement identiques à celles qui ont été posées lors du TCL. Toutefois, à la différence du TCL, le TCG comptait cinq questions supplémentaires afin de bien cibler la représentation qu'ont les deux échantillons d'informateurs du concept de *culture catalane* (§3.2.2.1.3). Jusqu'à présent, nous avons prêté une attention particulière seulement aux thèmes soulevés dans les réponses à chaque question. Or, afin d'un côté, de rendre compte de façon plus précise et explicite des représentations des participants aux tests concernant notre sujet d'étude, et d'un autre côté, de pouvoir commenter les résultats avec plus de détails, nous montrons aussi, à présent, certains résultats précis que nous avons obtenus dans ces dernières cinq questions. Ils découlent de l'analyse des réponses à Q8, Q9, Q10, Q11 et Q12.

Ainsi, afin de mettre en lumière les réponses obtenues à Q8, qui demandait pourquoi ils choisissaient tel groupe comme le meilleur représentant du concept de *culture catalane*, nous présentons les deux tableaux suivants (voir *Tableau 92* et *Tableau 93*). Ils montrent l'ensemble des réponses obtenues quant au pourquoi, dans la Q7, ils auraient choisi le thème *Humain* et le thème *Culture* comme étant les plus importants. Cependant, nous voulons préciser qu'étant donné la longueur de certaines réponses, nous avons estimé opportun de ne pas montrer les parties de discours contenant des hésitations, les propos incompréhensibles, ou bien les propositions répétées. Ces parties ont été substituées par le symbole « (...) ». De plus, nous nous sommes permis de mettre en gras certaines parties des réponses afin de les mettre en évidence.

**Tableau 92.** Réponses obtenues à Q8 du TCG-APP/ENSEIG quant au choix du thème « Culture ».

Sujet	Discours
APP – A2	Ce sont des photos <b>qui me parlent</b> .
APP – A4	(...) où j'ai mis chaque carte qui était la plus <b>emblématique</b> de la culture catalane.
APP – A7	Parce qu'il y a tous les <b>aprioris</b> sur la Catalogne (...)
APP – A13	Parce que c'est ce que l'on <b>étudie</b> , c'est ce dont l'on <b>entend le plus parler</b> .
APP – A14	(...) en Catalogne, il y a plein des <b>fêtes typiques</b> dans chaque zone, le Pays Valencien, les Îles Baléares (...) et pour moi ça <b>représente bien</b> la culture catalane.
APP – A15	Parce qu'on voit une des <b>traditions</b> catalanes, on voit des <b>plats traditionnels</b> catalans.
APP – A20	(...) ce sont des <b>choses que je connais</b> : c'est écrit en <b>catalan</b> , la <b>gastronomie</b> , le <b>sport</b> , mais il manque le domaine historique et politique mais la culture d'abord c'est la gastronomie, les <b>arts</b> et après il y a l' <b>histoire</b> .
APP – A21	(...) la culture se représente par des <b>choses qui sont populaires et typiques</b> mais <b>qu'on ne pourrait pas trouver ailleurs</b> .
APP – A22	Parce que c'est celui où <b>je connais</b> plus de choses.
ENSEIG – E4	Parce que c'est <b>le seul que j'ai effectué</b> .
ENSEIG – E6	Parce que je pense qu'il (le thème <i>Culture</i> ) <b>peut nous aider à apprendre beaucoup de choses</b> . (...)
ENSEIG – E8	Car ce sont les <b>façons de faire propres</b> qui font qu'une culture soit différente d'une autre. Les <b>fêtes</b> , ce sont des <b>moments de partage</b> avec des façons de faire particulières.
ENSEIG – E12	Parce que c'est la culture plus <b>proche des gens</b> , la plus <b>accessible</b> , la plus démocratique. <b>La culture de la rue</b> me semble la plus représentative.
ENSEIG – E20	Parce qu'il y a des <b>personnalités évidentes</b> , des éléments <b>clés</b> du <b>modernisme</b> , très typiques d'une culture très particulière, la nôtre, le <b>système éducatif</b> (...).

Le *Tableau 92* nous permet de rappeler que le thème *Culture* a été mis en relation par les apprenants avec des fêtes et des traditions et, dans une moindre mesure, avec les symboles. Par leurs verbalisations, nous constatons qu'ils les qualifient d'éléments « emblématiques », « aprioris », « étudi(ées) » et « conn(ue)s ». Concernant les ENSEIG, il s'agirait aussi de façons de faire « propres », ils parlent de personnalités « évidentes » qui seraient « proche(s) des gens », « accessible(s) » et qui nous permettraient d'« apprendre beaucoup de choses ».

Le *Tableau 93* nous permet, lui, de confirmer que, de la même façon que lors de Q4, le thème *Humain* rassemble, pour les apprenants, des « célébrités » et des « personnages historiques » qui seraient des « ambassadeurs » de la « gloire de la Catalogne ». Pour les enseignants, il s'agirait plutôt de « personnages » ou des « artistes » « connus à l'extérieur » grâce auxquels on pourrait « parler de plusieurs parties de la culture catalane ».

**Tableau 93.** Réponses obtenues à Q8 du TCG-APP/ENSEIG quant au choix du thème « Humain ».

Sujet	Discours
APP – A1	Parce que la Catalogne c'est <b>ses gens</b> et donc ce qui représente le mieux sa culture ce sont les Catalans.
APP – A9	(...) la culture catalane elle est transmise dans les <b>arts</b> et toutes les <b>personnes célèbres</b> qui se trouvent dans ce paquet sont liées à l'art ; et j'ai connu la culture catalane grâce à <b>Gaudí, Dalí</b> et d'autres personnes célèbres.
APP – A10	Parce qu'il y a <b>Dalí</b> , il y a les joueurs du <b>Barça</b> , après il y en a que je ne connais, pas, il y a les <b>célèbres chefs</b> ... ce sont un peu eux qui ont fait à une certaine époque ou même maintenant la <b>gloire</b> de la Catalogne (...).
APP – A16	Parce que ce sont des <b>personnages historiques</b> , du coup, un pays se reflète par son <b>histoire</b> et aussi par... les personnages célèbres ce sont un peu des <b>ambassadeurs</b> de la culture à travers le monde, et voilà.
APP – A17	Car ça fait partie de la culture et donc c'est celui qui la représente le mieux.
ENSEIG – E2	Parce que d'après ces photographies, <b>nous pouvons établir tous les contenus de toutes les autres branches représentatives de la culture catalane.</b> (...)
ENSEIG – E5	Car <b>à partir de chaque personnage, je pourrais parler de plusieurs parties de la culture catalane</b> (...).
ENSEIG – E7	Parce que beaucoup d'entre eux sont <b>connus au niveau international.</b>
ENSEIG – E9	Parce que <b>c'est le plus transversal.</b> (...) <b>ceci nous permet d'aborder et de travailler beaucoup de choses</b> (...).
ENSEIG – E16	Car quand je pense à la culture catalane, je pense à des <b>artistes</b> ou des <b>personnages catalans</b> qui sont <b>connus à l'extérieur</b> , des personnes qui ont de la visibilité à l'extérieur.

En ce qui concerne le binôme Q9/Q10, nous présentons conjointement les réponses obtenues de manière synthétisée. Les questions Q9 et Q10 avaient pour objectif de faire apparaître quels seraient les thèmes, éléments ou contenus manquants dans notre corpus de photographies, faisant partie de leurs représentations du concept de *culture catalane*. Nous leur demandions aussi de justifier leur réponse. Les réponses obtenues nous permettent de

repérer des similitudes ou des divergences par rapport aux réponses de Q7, fondées elles sur le corpus donné à catégoriser. Autrement dit, la comparaison des réponses nous éclaire sur des aspects liés à la représentation de la culture catalane des informateurs qui n'auraient pas été montrés par le corpus de photographies extraites des manuels *Veus* et donc, qui auraient été négligés dans la vision véhiculée par ces manuels.

Étant donné la quantité considérable des réponses obtenues, nous montrons un tableau récapitulatif avec les éléments les plus saillants (pourcentages de répétition) pour chaque groupe d'informateurs. Ensuite, nous présentons un tableau qui met en relation les résultats obtenus avec les thèmes auxquels les réponses de nos informateurs font référence. Quatre commentaires s'imposent. Tout d'abord, nous souhaitons expliciter que par « résultats les plus saillants » nous entendons l'ensemble des réponses qui correspondent aux trois pourcentages les plus élevés d'apparition, étant donné qu'ils font référence à plusieurs éléments. Deuxièmement, et par rapport aux données qui apparaissent dans les *Tableau 94* et *Tableau 96* (ensemble des résultats et des pourcentages de chaque échantillon d'informateurs), les pourcentages d'apparitions des éléments déclarés dans Q9 ont été obtenus après avoir pris en compte l'ensemble des occurrences d'un même élément en le mettant en relation avec le nombre de personnes faisant partie de l'échantillon. Ainsi, si par exemple, le mot « drapeau » est énoncé une fois par le sujet A1 et deux fois par le sujet A2 (« le drapeau catalan et le drapeau espagnol », par exemple), nous l'avons compté comme apparu deux fois et non pas trois. Toutefois, si le sujet A1 disait, par exemple : « Caballé, Narcís Bonet, Manel, Obrint Pas », bien qu'ils s'agissent tous de musiciens, nous les avons tous pris en considération, un par un, car ils pouvaient nous permettre, *a posteriori*, par exemple, de trancher en faveur de la pertinence du thème général *Célébrités* ou *Musiciens*. Troisièmement, les différentes justifications aux réponses données (Q10) que nous montrons, ne réfèrent pas à l'ensemble des réponses obtenues mais à celles qui sont les plus représentatives de l'ensemble obtenu, selon l'analyse de fréquences réalisée. En quatrième lieu et en ce qui concerne les *Tableau 95* et *Tableau 97* (les tableaux qui mettent en relation les réponses obtenues avec les thèmes afférents), les pourcentages explicités ne suivent pas la logique des tableaux précédents. Ainsi, dans ce cas, nous avons regardé combien de sujets d'un même échantillon parlaient d'un même thème et nous l'avons mis en relation avec le nombre total de sujets de ce même échantillon.

Pour ce qui est des APP, les réponses à Q9 ont permis de repérer 44 éléments, thèmes ou contenus confondus qui viennent compléter leurs représentations de la culture catalane. Le *Tableau 94* ci-après présente tous les éléments qui obtiennent les trois pourcentages les plus élevés de l'ensemble des réponses.

**Tableau 94.** Synthèse des réponses obtenues à Q9-Q10 du TCG-APP.

Éléments déclarés (Q9)	Justifications (Q10)	%
Aspect politique	<b>On entend parler que de ça</b> , du coup ceci me paraît un aspect ou sujet important. L'indépendance fait partie de son histoire.	32 %
Fêtes et traditions	(...) nos propres célébrations (...) montre(nt) notre culture. <b>Quand on voyage dans un autre pays, on regarde d'abord</b> les traditions qu'il y a dans le pays. Les fêtes importantes <b>qui représentent les pays à travers le monde.</b>	32 %
Manifestations indépendantistes	<b>Actualité.</b> <b>J'en entends parler</b> qu'à travers les problèmes politiques	28 %
Drapeau	Pas présent. Pour reconnaître de quoi on parle.	28 %
Politiciens	Incidence <b>très importante.</b> Actualité.	12 %
La langue	Pas présent. Très liée avec la politique.	12 %
<i>Castellers</i>	<b>Unique au monde.</b>	12 %
Lieux emblématiques de Catalogne	<b>Côté attractif</b> de la Catalogne. Des monuments car les monuments <b>sont connus dans le monde entier.</b>	12 %
Images et personnages historiques	<b>Ça représente</b> un pays, l'histoire... <b>elle y était, elle y est et elle y sera.</b> Il faut la perdurer aussi, il ne faut pas l'oublier pour faire une mémoire.	12 %

Comme nous pouvons le lire dans le *Tableau 94*, d'un côté, nous observons que sont cités neuf éléments manquants, dont trois concernent la politique, puis les fêtes et les traditions et le terme « drapeau ». Ce dernier élément, conjointement avec celui de *Castellers*, sont les seuls éléments précis qui obtiennent des pourcentages significatifs. De plus, notons l'importance donnée au sujet de la politique (56 %) quand nous regardons les thèmes manquants généraux d'après cet échantillon (voir *Tableau 95*). D'un autre côté, en comparant toutes les justifications données pour chaque élément (Q10), nous notons que les réponses mettent l'accent sur le fait que ce sont des éléments présentés en conséquence de leur médiatisation : « on entend parler que de ça », « (d') actualité », « représentent les pays à travers le monde », « connus dans le monde entier ».

**Tableau 95.** Synthèse des thèmes généraux obtenus dans le binôme Q9-Q10 du TCG-APP.

Thèmes généraux	Pourcentage
Politique	56 %
Fêtes	36 %
Drapeau	28 %
La langue	12 %
<i>Castellers</i>	12 %
Lieux emblématiques de Catalogne	12 %
Images et personnages historiques	12 %



De leur côté, les ENSEIG ont fait apparaître 117 éléments, thèmes ou contenus confondus (presque trois fois plus que les APP) avec des pourcentages très proches entre eux.

**Tableau 96.** Synthèse des réponses obtenues à Q9-Q10 du TCG-ENSEIG.

Éléments déclarés (Q9)	Justifications (Q10)	%
Culture populaire	<b>Ancrée</b> dans la tradition (...) une tradition très présente et particulière. Le folklore n'est pas marqué négativement. <b>Ça rassemble les gens.</b> La tradition populaire n'est pas du folklore de deuxième champ mais de la culture sociale, <b>partagée</b> et reconnue comme <b>vitale</b> .	27,3 %
Écrivains	L'écriture est <b>clé</b> , pour comment on fixe la culture par le biais de la langue	27,3 %
Littérature	C'est une partie de la culture <b>qu'on identifie de façon générale et consensuelle</b> comme une partie centrale de ce qu'est la culture. Si nous parlons de culture catalane, il faut parler de la transmission de la langue dans des périodes très difficiles ; et cette transmission a été faite, en grande partie, grâce au maintien de l'activité littéraire puis à la persévérance des locuteurs, et donc, <b>c'est très important</b> .	27,3 %
<i>Castellers</i>	Métaphore qui nous renvoie à une certaine idée de <b>vivre ensemble</b> , représentative de ce qu'est la Catalogne. <b>Ancré</b> dans la culture.	22,7 %
Musique	La chanson de contestation, quand nous parlons de la musique, <b>nous parlons de l'histoire, mais c'est aussi le futur</b> . Des choses plus <b>inhérentes</b> à la Catalogne <b>qui ont débouché sur plein d'autres choses</b> .	22,7 %
Produits gastronomiques	*	18,2 %
Politiciens	La politique <b>est à la mode</b> et donc c'est un symbole important.	18,2 %
Peintures	*	18,2 %
Situation sociopolitique actuelle	Le sujet de l'indépendance, car il <b>est d'actualité</b> , les étudiants posent plein de questions et ceci nous permet de faire changer les stéréotypes et les préjugés qu'ils ont. Le sujet politique car, même s'ils peuvent ne pas nous plaire, ils ont la responsabilité de l'état actuel de la culture catalane.	18,2 %

*Notes :*

\* Nous ne pouvons pas mettre en avant de justifications concernant pourquoi ils ont choisi les thèmes « produits gastronomiques » et « peintures » car elles ne nous sont pas été données. En effet, dans les justifications déclarées (Q10), les informateurs n'ont pas toujours fait allusion à tous les éléments qu'ils ont cité auparavant comme manquants (Q9).

Le *Tableau 96* nous indique que les trois premiers éléments manquants d'après les enseignants interrogés sont la culture populaire, suivie des écrivains puis de la littérature. Deuxièmement, nous aimerions souligner le fait que parmi les neuf éléments mis en

évidence, deux sont bien précis : les *Castellers* et les politiciens. En troisième lieu, nous voyons que 44,4 % des sujets déclarés étant les plus saillants sont étroitement en lien avec le thème *Art* (écrivains, littérature, musique et peintures).

Pour ce qui est des justifications apportées à ces propositions, nous remarquons que la plupart des réponses soulignent des aspects liés à un ou plusieurs territoires (« ancré », « inhérente »), qui témoignent d'une manière pragmatique de considérer ces éléments (« vitale », « clé », « consensuelle », « rassemble les gens », « partagée », « vivre ensemble ») et qui s'inscrivent dans l'histoire présente et future de ce(s) territoire(s).

Or, si nous considérons les thèmes généraux qui émergent des réponses obtenues (voir *Tableau 97*), nous nous rendons compte de l'apparition de deux sujets : *Territoire* et *Célébrités*, le premier étant le thème général prédominant. Ainsi, notre façon de procéder dans l'analyse et le traitement des réponses obtenues — par exemple que Montserrat Caballé et Obrint Pas sont des musiciens mais aussi des célébrités —, s'avère tout à fait pertinente et appropriée. Enfin, quant aux thèmes généraux, notons que nous avons fait la différence entre les thèmes *Art* (55 %), *Littérature* (45 %) et *Musique* (27 %) pour montrer une différence présente dans l'ensemble des réponses obtenues. Si cette différence n'avait pas été faite, le thème *Art* aurait été souligné par 77,3 % des ENSEIG, en devenant le principal thème général.

**Tableau 97.** Synthèse des thèmes généraux obtenus dans le binôme Q9-Q10 du TCG-ENSEIG.

Thèmes généraux	Pourcentage
Territoire	59 %
Art (sauf littérature et musique)	55 %
Culture populaire	50 %
Politique	50 %
Littérature	45 %
Célébrités	41 %
Musique	27 %
Gastronomie	18 %

Ainsi, après avoir montré les principaux résultats issus de l'analyse des réponses aux questions Q9 et Q10, nous dressons deux constats. En premier lieu, nous remarquons que les ENSEIG ont énoncé presque le triple d'éléments que les APP (ce qui pouvait être attendu étant donné leur profil double — enseignants de CLE et pour la plupart d'origine catalane —). De plus, les pourcentages d'apparitions des éléments cités par cet échantillon sont plus faibles que ceux produits par les APP. En effet, dans le groupe des apprenants, il semble qu'il y ait un consensus sur les thèmes manquants. En deuxième lieu, nous observons que chaque groupe d'informateurs fait émerger des palettes d'éléments assez variées les unes des autres bien que leurs avis se rejoignent sur les fêtes, les traditions et la culture populaire. Ceci est particulièrement vrai sur le sujet de la politique qui, dans les deux échantillons

d'informateurs, enregistre des pourcentages généraux autour de 50 %. À ces éléments, nous pouvons aussi ajouter que les deux groupes tendent à souligner les *Castellers* comme étant un élément manquant alors qu'il est un élément clé quand ils pensent à la culture catalane (bien qu'il enregistre des pourcentages très faibles).

L'avant-dernière question (Q11) sollicitait de la part de nos informateurs une définition de ce qu'ils comprenaient par *culture catalane*. Bien que respectivement pour les APP et les ENSEIG, 16 % et 18,2 % des sujets ont explicité leurs difficultés à donner une réponse à cette question, nous sommes parvenu à faire émerger, respectivement, 26 et 24 éléments qui caractériseraient le concept de *culture catalane* pour eux. Les éléments sont présentés dans le *Tableau 98* (veuillez noter que nous avons souligné en gras les thèmes qui ne sont pas partagés par les deux groupes d'informateurs).

**Tableau 98.** Synthèse des réponses et pourcentages obtenus à Q11 du TCG-APP/ENSEIG.

Échantillon d'apprenants		Échantillon d'enseignants	
Élément	%	Élément	%
Gastronomie	44 %	<b>Façon particulière de faire les choses</b>	63,6 %
Territoire = Catalogne	40 %	Langue	31,8 %
Fêtes	32 %	Art	31,8 %
Langue	24 %	Territoire	22,7 %
Traditions	20 %	Territoire = Catalogne	22,7 %
<b>Histoire</b>	16 %	Littérature	18,2 %
Musique	16 %	Territoire = Pays Catalans	18,2 %
Célébrités	16 %	Gastronomie	13,6 %
Gens	12 %	Ouverture	13,6 %
<b>Architecture</b>	12 %	Identité	13,6 %
<b>Danse</b>	12 %	Célébrités	13,6 %
Territoire	12 %	<b>Dynamisme</b>	13,6 %
Identité	12 %	Politique	9,1 %
Ouverture	8 %	Gens	4,5 %
Politique	8 %	Histoire	4,5 %
<b>Intérêts partagés</b>	4 %	Administration	4,5 %
Administration	4 %	Traditions	4,5 %
Littérature	4 %	Fêtes	4,5 %
Peinture	4 %	Peinture	4,5 %
<b>Théâtre</b>	4 %	Musique	4,5 %
Monuments	4 %	Monuments	4,5 %
<b>Famille</b>	4 %	Économie	4,5 %
<b>Santé</b>	4 %	Valeurs	4,5 %
Économie	4 %	<b>Coutumes</b>	4,5 %
<b>Sport</b>	4 %		
Valeurs	4 %		

Ainsi, en prenant en compte seulement les cinq premiers résultats, ceux qui présentent des pourcentages égaux ou supérieurs à 20 %, nous notons tout d'abord que chez les APP c'est le thème de *Gastronomie* (44 %) qui arrive en premier alors que, chez les ENSEIG, c'est une *Façon particulière de faire les choses* (63,6 %). En outre, nous observons que les deux échantillons présentent des coïncidences seulement dans deux des cinq premiers thèmes (*Territoire* et *Langue*), même si les pourcentages sont très différents entre les deux groupes d'informateurs. En revanche, pour l'ensemble des résultats, ENSEIG et APP partagent jusqu'à dix-neuf éléments (76 % du total d'éléments).

Cependant, et pour les deux échantillons, nous notons que certaines réponses pourraient faire partie d'un même thème. En effet, après une analyse plus approfondie de tous ces éléments, nous avons décidé de mettre ensemble des éléments comme *Musique*, *Peinture*, *Architecture*, *Danse*, *Littérature*, ou encore *Théâtre* sous l'étiquette *Art* ; les *Fêtes* et les *Traditions* sous le générique *Fêtes et traditions* et, les éléments *Territoire*, *Territoire = Catalogne* et *Territoire = Pays Catalans* sous le thème *Territoire*. Nous obtenons ainsi le *Tableau 99*.

**Tableau 99.** *Thèmes résultant de l'analyse des réponses à Q11 du TCG-APP/ENSEIG.*

Échantillon d'apprenants		Échantillon d'enseignants	
Élément	%	Élément	%
Art	56 %	Territoire	68,2 %
Fêtes et traditions	52 %	Art	63,6 %
Territoire	52 %	Façon particulière de faire les choses	63,6 %
Gastronomie	44 %	Humain	18,2 %
Humain	28 %	Fêtes et traditions	9,1 %

Ainsi, les thèmes intermédiaires en première place dans le *Tableau 98* ont laissé leur place à *Art* (56 %) chez les apprenants et à *Territoire* (68,2 %) chez les enseignants. Mis à part ce changement substantiel, nous remarquons que chez les apprenants, les nouveaux thèmes (*Fêtes et Traditions* et *Territoire*) reprennent trois des autres quatre éléments soulignés auparavant. Par ailleurs, les pourcentages ont augmenté. Il n'en va pas de même chez les enseignants, où, même si le thème *Territoire* a gagné énormément de signification, en passant de 22,7 % à 68,2 %, le nouveau thème *Fêtes et Traditions* n'obtient que 9,1 %.

Finalement, pour la dernière question (Q12), il s'agissait de choisir cinq photographies, parmi l'univers des possibles et non pas restreintes aux photographies présentes dans notre corpus, pour représenter la culture catalane.

Nous avons obtenu des apprenants 125 propositions et 110 de la part des enseignants. Les principaux résultats sont montrés dans le *Tableau 100*.

**Tableau 100.** Synthèse des résultats obtenus à Q12 du TCG-APP/ENSEIG.

Échantillon des apprenants		Échantillon des enseignants	
Photographies déclarées	%	Photographies déclarées	%
Futbol Club Barcelona	44 %	<i>Pa amb tomàquet</i>	31,8 %
<i>Senyera</i>	44 %	<i>Castellers</i>	31,8 %
Plat typique/traditionnel	36 %	Sagrada Família	27,3 %
Sagrada Família	32 %	Futbol Club Barcelona	18,2 %
Manifestations autour de l'indépendance	24 %	<i>Tió de Nadal</i>	18,2 %
Paëlla	24 %		

Ces résultats appellent quelques commentaires. Le premier est que dans les APP, il n'y aurait pas cinq mais six photographies les plus répandues, car deux photographies coïncident en pourcentage de répétitions : celle qui présente des manifestations autour du sujet de l'indépendance et celle concernant la paëlla. De plus, nous constatons que les APP ont choisi deux photographies en lien avec la gastronomie : « Plat typique/traditionnel » et « Paëlla ». Il est évident que lorsqu'ils ont déclaré « Plat typique/traditionnel », nous aurions pu obtenir des photographies désignant des objets particuliers en demandant aux informateurs de les préciser. Toutefois, comme nous l'avons déjà noté dans le chapitre dédié à la méthodologie, nous avons pris la décision de poser des questions sans entrer dans aucune discussion pour ne pas influencer les choix des informateurs. Notre interprétation de ce doublon est que, bien que les APP pensent qu'une photographie en lien avec la nourriture serait une des cinq photographies qui devraient être montrées pour représenter les particularités de la culture catalane, ils n'ont pas assez de connaissances sur ce sujet précis pour en énoncer d'autres. Ainsi, le résultat de « Paëlla » nous amène à penser qu'il s'agit plutôt d'une photographie qui montre la nuance qu'il y aurait, dans la représentation des APP, entre la culture catalane et l'Espagne, car, comme tout le monde le sait, la paëlla est un stéréotype assez répandu de la gastronomie espagnole. Le troisième commentaire porte sur le fait que les deux échantillons d'informateurs ont des choix convergents (deux sur cinq), bien que les pourcentages enregistrés soient différents. Il s'agit d'une photographie en lien avec le Futbol Club Barcelona (respectivement 44 % et 18,2 %) et d'une photographie de la Sagrada Família (respectivement 32 % et 27,3 %).

Si nous tentons de repérer les thèmes les plus répandus, nous obtenons le *Tableau 101*. Nous allons le comparer au *Tableau 100*.

**Tableau 101.** *Thèmes englobant les résultats obtenus après l'analyse des réponses à Q12 du TCG-APP/ENSEIG.*

Échantillon des apprenants		Échantillon des enseignants	
Thèmes	Pourcentage	Thèmes	Pourcentage
Gastronomie	88 %	Territoire	90,9 %
Territoire	76 %	Art	81,8 %
Humain	68 %	Fêtes et traditions	77,3 %
Constructions emblématiques	64 %	Humain	68,2 %
Symboles	52 %	Gastronomie	54,6 %

Ainsi, en comparant les *Tableau 100* et *Tableau 101*, plusieurs constats s'imposent. Pour ce qui est des APP, tout d'abord, nous observons que, dans le *Tableau 100*, le thème *Gastronomie* prend la première place. Ceci ne nous paraît pas étrange étant donné que « plat typique/traditionnel » et que « paëlla » étaient deux des cinq photographies les plus citées. Deuxièmement, il est à souligner l'apparition, au deuxième rang, du thème *Territoire*, un thème inexistant dans le *Tableau 100*. En troisième lieu, nous notons que les thèmes classés par ordre décroissant sont : *Humain*, *Constructions emblématiques* et *Symboles*. Ainsi, et si nous suivons la logique déjà explicitée auparavant comme quoi nos échantillons auraient la tendance d'inclure dans le thème *Humain*, autant des célébrités que des gens non célèbres, ce thème, qui serait en lien avec la photographie référente au « Futbol Club Barcelona », descendrait de la première place à la troisième bien qu'en enregistrant un pourcentage plus élevé. Ce serait de même pour la photographie de la « *Senyera* », que nous incluons dans le thème *Symboles*, et qui passerait de la deuxième place à la dernière bien que les pourcentages soient plus élevés. En revanche, le thème *Constructions emblématiques*, auquel nous associons la « Sagrada Família », maintient sa position à la quatrième place.

Pour ce qui est des ENSEIG, notons, en premier lieu, l'apparition avec les pourcentages les plus élevés des thèmes *Territoire* et *Art*, deux thèmes qui n'avaient pas été suggérés initialement en réponse à Q12. Deuxièmement, nous observons que le thème *Traditions* occupe la troisième place en pourcentages, une place qui ne nous surprend pas étant donné que déjà dans les premiers résultats apparaît la photographie « *Castellers* », une tradition très ancrée dans les Pays Catalans. En revanche, le thème *Humain*, auquel nous avons associé le « Futbol Club Barcelona », reste au quatrième rang bien qu'avec des pourcentages beaucoup plus élevés (en passant de 18,2 % à 68,2 %), dû au grand nombre de personnages célèbres cités par les ENSEIG. Le thème *Gastronomie*, quant à lui évoqué initialement par « *Pa amb tomàquet* », passe de la première position à la dernière, avec aussi un pourcentage plus élevé (de 31,8 % à 54,6 %).

### 4.2.3. PRÉSENTATION COMPARATIVE DES RÉSULTATS DES TCL ET DES TCG

Nous souhaitons à présent comparer brièvement, tant quantitativement que qualitativement, les résultats obtenus aux sept questions partagées par les deux tests (Q1 à Q7), et par les deux groupes d'informateurs. En effet, cette démarche s'avère pertinente car elle nous permet d'appréhender des informations qui nous aideront à mettre en lumière certaines de nos hypothèses, notamment la deuxième hypothèse opérationnelle (HO2). En outre, toutes ces informations nous permettent aussi de mettre en avant l'adéquation de la méthodologie choisie (des tests de catégorisation en deux temps) étant donné les contrastes que nous observons entre les réponses obtenues lors du TCL et du TCG, comme nous le verrons.

Les premiers résultats comparés que nous souhaitons exposer sont une mise en relation quantitative des classifications effectuées par les deux groupes d'informateurs (Q1) avec le nombre de thèmes englobant que nous avons établi après l'analyse qualitative des réponses aux discours qui justifiaient les choix effectués (Q4) et aux étiquettes données à chaque groupe opéré (Q5) (voir *Tableau 102*).

**Tableau 102.** Comparaison quantitative des réponses à Q1 et Q4/Q5 (TCL/TCG).

Test	Apprenants		Enseignants	
	Nombre de groupes	Thèmes assignés	Nombre de groupes	Thèmes assignés
TCL	251	14	199	15
TCG	179	19	197	18

Comme le montre le *Tableau 102*, les populations étudiées ont créé un nombre plus grand de groupes au TCL (251 les apprenants et 199 les enseignants) qu'au TCG (respectivement pour les apprenants et les enseignants, 179 et 197). Cependant, le TCL nous permet d'inférer moins de thèmes pour les apprenants (14) et pour les enseignants (15) que le TCG (respectivement, 19 et 18). Ainsi, nous constatons que le fait de réaliser un TCG après un TCL induit les informateurs à classer d'une façon différente le corpus de photographies déjà catégorisé auparavant, en ayant donc tendance à des regroupements plus ciblés du corpus mais présentés avec plus de détails thématiques.

Or, cette double tendance repérée n'équivaut pourtant pas toujours à de grands changements dans l'ensemble des réponses à une même question. Ceci peut se confirmer en faisant une analyse qualitative et quantitative comparée des réponses obtenues à Q4/Q5, chez les deux groupes d'informateurs et pour les deux tests. En effet, en comparant les *Tableau 70* et *Tableau 81* précédents (respectivement au §4.2.1 et au §4.2.2), nous notons que lors du TCG, les informateurs se rejoignent sur le fait de soulever les mêmes 15 thèmes déjà déclarés par les enseignants lors du TCL. De plus, ils sont tous aussi d'accord sur l'ajout de trois autres thèmes dans leur TCG respectif, les thèmes *Langue*, *Non représentatif/Non catalan* et *Loisir*. De plus, l'échantillon des apprenants ajoute un autre thème, celui de *Métiers*. Ainsi, il apparaît que la

représentation autour de notre corpus de photographies en fonction du concept de *culture catalane* diffère sensiblement de celle obtenue lors du TCL par rapport au monde perçu, notamment si l'on tient compte de l'apparition du thème *Non représentatif/Non catalan*, qui nous laisse entrevoir que, d'après nos informateurs, il y aurait des objets du corpus de photographies montré qui n'ont pas de lien apparent avec la culture catalane.

Cette tendance à offrir une représentation différente sur un même corpus de photographies selon qu'il s'agit d'un TCL ou d'un TCG peut s'observer clairement dans le *Tableau 103*. Il montre une synthèse des cinq thèmes les plus apparus en pourcentage, chez les informateurs et pour les deux tests, après l'analyse des questions Q4 et Q5.

**Tableau 103.** *Comparaison quantitative et qualitative des réponses à Q4-Q5 (TCL/TCG).*

Apprenants				Enseignants			
TCL		TCG		TCL		TCG	
Thème	%	Thème	%	Thème	%	Thème	%
<b>Humain</b>	96 %	<b>Gastronomie</b>	68 %	<b>Gastronomie</b>	95 %	<b>Gastronomie</b>	77 %
<b>Gastronomie</b>	92 %	<b>Territoire</b>	64 %	<b>Territoire</b>	77 %	<b>Art</b>	77 %
<b>Territoire</b>	84 %	<b>Humain</b>	64 %	Humain	77 %	Culture	72 %
Économie	80 %	Culture	52 %	Économie	68 %	<b>Territoire</b>	68 %
Enseignement	76 %	Art	44 %	<b>Art</b>	54 %	Sport	54 %

*Notes :* Nous soulignons en gras les thèmes qui se maintiennent invariablement entre le TCL et le TCG.

\* Le thème *Humain* inclut autant des personnages célèbres (un portrait de Dalí) que des gens (des gens en train de se promener).

\*\*Le thème *Territoire* intègre autant des éléments naturels (une crique) que des bâtiment emblématiques (la Sagrada Família).

Ces résultats nous permettent de faire trois constats. Tout d'abord, et pour les deux groupes d'informateurs, nous observons qu'après la tâche de catégorisation avec une consigne précise (TCG), les thèmes établis présentent des pourcentages d'apparition plus faibles que ceux enregistrés dans le TCL. Ceci semble être en lien direct avec l'augmentation des thèmes dont nous parlions auparavant. Ainsi, ces informations indiquent que le protocole mis en place aurait influencé nos informateurs, comme nous l'attendions, en faisant mûrir leurs représentations et donc, en leur permettant de modifier leurs réponses au fur et à mesure que les entretiens se déroulaient. Nous en voyons une trace dans la comparaison des réponses obtenues au TCL et au TCG chez les apprenants. En effet, tandis que dans le TCL apparaissent, dans cet ordre, les thèmes *Humain*, *Gastronomie*, *Territoire*, *Économie* et *Enseignement*, comme étant les plus représentatifs du corpus de photographies, dans les TCG, les trois premiers thèmes déclarés restent les mêmes (c'est pour cela que nous les avons mis en gras), bien qu'avec des pourcentages différents. Or, les deux thèmes restants du TCL, *Économie* et *Enseignement*, disparaissent en faveur des thèmes *Culture* et *Art* dans le TCG. De même, chez les enseignants, les thèmes *Gastronomie*, *Territoire* et *Art* du TCL (en gras) se maintiennent lors du TCG tandis que les thèmes *Humain* et *Économie* changent pour, respectivement, ceux de *Culture* et *Sport*. Il est aussi à souligner que le thème *Art*, lui, remonte de la cinquième à la deuxième position.



Cet exercice comparatif nous permet de postuler que tandis que les réponses partagées par les informateurs au binôme Q4/Q5 du TCL (*Économie, Territoire, Gastronomie et Humain*) semblent correspondre à des aspects de la vie quotidienne, les réponses partagées obtenues pour le même binôme lors du TCG (*Art, Culture, Territoire et Gastronomie*), elles, sont plutôt en lien avec une représentation stéréotypée ou médiatisée de la culture catalane. Donc, une représentation différente de celle apparue auparavant.















De leur côté, les analyses quantitatives que nous avons montrées sous forme de dendrogrammes et d'ACM nous permettent aussi de repérer des similitudes et des différences, entre les informateurs, lors du passage du TCL au TCG. Ainsi, d'un côté, l'analyse comparée des dendrogrammes du TCL (voir respectivement pour les apprenants et les enseignants les *Figure 36* et *Figure 37*; §4.2.1) et, du TCG (voir respectivement pour les apprenants et les enseignants les *Figure 44* et *Figure 45*; §4.2.2), nous montre que les deux groupes d'informateurs passent de 50 % des réponses partagées à 67,5 %. En effet, tandis que dans le TCL, les dendrogrammes montrent que les informateurs partagent les thèmes *Gastronomie* et *Humain* comme étant deux des quatre thèmes ayant une incidence remarquable dans les classifications effectuées, dans les TCG s'y ajoute le thème *Territoire*. D'un autre côté, en revanche, l'analyse comparée des ACM du TCL (voir respectivement pour les apprenants et les enseignants les *Figure 38* et *Figure 39* et les *Figure 40* et *Figure 41*) et du TCG (voir respectivement pour les apprenants et les enseignants les *Figure 46* et *Figure 47* et les *Figure 48* et *Figure 49*) nous montre plutôt des divergences entre les deux groupes d'informateurs. Ainsi, nous observons que tandis que dans le TCL, les informateurs partagent les variables « humain/non humain » et « gastronomie/non gastronomie » comme étant deux des dimensions qui ont eu de l'influence lors de la tâche de classification du corpus de photographies, lors du TCG, les deux groupes de participants ne partagent aucune dimension.

En ce qui concerne la comparaison de l'ensemble des réponses aux questions Q2 et Q3 des deux groupes d'informateurs et pour les deux tests de catégorisation, nous notons que, dans le TCL, les deux groupes sont d'accord à 54,4 % dans le choix des photographies les plus représentatives et à 27,3 % dans le choix des moins représentatives, tandis que dans le TCG, il serait, respectivement pour les photographies les plus et les moins représentatives, de 30 % et de 10 %. Dans le TCL, ce sont seulement les thèmes *Gastronomie* et *Territoire* qui jouissent d'exactement du même choix de la photographie la plus et la moins représentative en même temps par les deux groupes d'informateurs tandis que, dans le TCG, c'est seulement le thème *Culture*. Cela dénote que bien que les deux groupes aient des représentations plus ou moins divergentes autant dans le TCL que dans le TCG, leurs réponses convergent, dans une plus grande mesure, sur les prototypes de photographies dans des tâches sans consigne qu'avec consigne.

Cependant, en analysant les caractéristiques de forme et de contenu de l'ensemble des photographies les plus et les moins représentatives des deux tests et pour les deux groupes d'informateurs (voir *Tableau 74* et *Tableau 75* du §4.2.1 et les *Tableau 85* et *Tableau 86* du §4.2.2), nous arrivons à repérer certaines caractéristiques communes. Ainsi, nous observons que les prototypes de photographies de la plus que de la moins représentative partagent les mêmes caractéristiques. Ainsi, les deux prototypes sont des photographies en couleur (89,7 % vs 90,8 %), de petite taille (42 % vs 73,3 %) et prises en premier plan (42 % vs 38,3 %), à l'extérieur (52,5 % vs 52,5 %) mais dans un milieu non identifiable (82,4 % vs 84,2 %) et elles présentent un portrait (27,4 % vs 39,2 %) de personnes (54,5 % vs 64,2 %). Ces données, bien qu'elles puissent paraître pour le moins curieuses, surprennent moins si l'on tient compte que ce sont presque les mêmes caractéristiques soulevées pour l'ensemble des photographies présentes dans la collection *Veus* (249) (voir §3.1.1.3.5) et pour notre corpus de photographies (41) (voir §3.1.2.2).

Une lecture plus fine sur les prototypes de photographies des cinq thèmes partagés par les deux groupes d'informateurs au long des deux tests est montrée dans le *Tableau 104*.

**Tableau 104.** Synthèse des prototypes des thèmes partagés tout au long des réponses des APP et des ENSEIG à Q2/Q3.

Thèmes	TCL		TCG	
	Apprenants	Enseignants	Apprenants	Enseignants
Art				
Économie				
Gastronomie				
Humain				
Territoire				

Les données que nous venons de montrer, nous permettent d'effectuer plusieurs constats concernant les similitudes et les divergences entre les représentations des APP et des ENSEIG. Premièrement, nous voyons que tandis que dans le thème *Art*, le groupe des apprenants choisit des prototypes différents selon qu'il s'agit de la représentation du monde perçu ou de la représentation de la culture catalane, le groupe des enseignants choisit, dans les deux cas, de référer à la musique par une célébrité. Le deuxième constat est qu'aussi bien les apprenants que les enseignants sont d'accord pour choisir la photographie d'un siège bancaire et des ingrédients d'une sauce comme les meilleurs représentants, respectivement, des thèmes *Économie* et *Gastronomie*. En troisième lieu, et dans la même lignée, les deux groupes d'informateurs illustrent le prototype du thème *Humain* par le biais de la photographie d'un personnage illustre. Ainsi, dans le TCL, ils ont choisi le portrait du peintre Salvador Dalí ; dans le TCG, les apprenants reprennent le même choix tandis que les enseignants sélectionnent la photographie de l'architecte Antoni Gaudí. Enfin, dans le thème *Territoire*, nous observons que dans le TCL les deux échantillons mettent en avant la photographie de la ville de Barcelone, alors que, dans le TCG ils sélectionnent la photographie d'une crique.

De son côté, l'analyse comparative des résultats obtenus à Q6 nous montre, une fois de plus, que les deux groupes d'informateurs ont des représentations distinctes quant au même corpus de photographies, selon qu'il s'agit de l'aborder en fonction du monde perçu ou en fonction de la culture catalane (voir, respectivement pour le TCL et pour TCG, les *Tableau 78* et *Tableau 79* au §4.2.1 et les *Tableau 89* et *Tableau 90* au §4.2.2). Ainsi, nous notons que lors du passage du TCL au TCG, les apprenants énoncent moins d'éléments manquant dans le corpus, qui viendraient compléter leurs représentations (276 vs 119) tandis que les enseignants en énoncent plus (406 vs 443). Toutefois, il est à souligner que bien que dans le TCL, les enseignants déclarent trois fois plus d'éléments précis que les apprenants (46,6 % vs 14,8 %) comment manquant dans notre corpus d'étude pour combler leurs représentations quant au monde perçu, dans le TCG, les deux groupes d'informateurs en énoncent dans un 33 %, pour bien que les enseignants citent 146 éléments face aux 40 éléments des apprenants. Ainsi, de manière générale, ce sont toujours les enseignants qui déclarent des éléments précis manquant, notamment dans les thèmes *Humain* et *Gastronomie* pour le TCL et dans les thèmes *Humain*, *Économie* et *Art* pour le TCG.

Enfin, les réponses obtenues à Q7, celles qui demandaient aux informateurs, lequel des groupes créés ils choisiraient pour représenter la culture catalane, nous apparaissent comme un autre exemple de cet affinement progressif dans les représentations obtenues dans le passage du TCL au TCG et donc, de l'adéquation de notre méthode. Ainsi, les *Tableau 105* et *Tableau 106* suivants montrent les résultats obtenus, respectivement pour l'échantillon des apprenants et des enseignants lors de la Q7 du TCL et du TCG, le tout en les comparant

aux résultats obtenus précédemment dans l'analyse du binôme de questions Q4/Q5 (voir *Tableau 103*).

**Tableau 105.** *Comparaison qualitative des résultats des apprenants lors de Q7 (TCL/TCG).*

Apprenants			
TCL		TCG	
Thèmes	%	Thèmes	%
<b>Gastronomie</b>	24 %	Culture	36 %
<b>Humain</b>	20 %	<b>Humain</b>	20 %
Art (Économie)	20 %	<b>Territoire</b>	16 %
<b>Territoire</b>	12 %	<b>Gastronomie</b>	12 %
Sport (Enseignement)	12 %	Langue (Art)	8 %

*Notes :*

D'un côté, nous soulignons en gras les thèmes qui se maintiennent entre le TCL et le TCG et, d'un autre côté, nous précisons entre parenthèses les thèmes qui apparaissaient dans les réponses obtenues lors de Q4/Q5 et qui maintenant disparaissent.

Les thèmes *Humain* et *Territoire* incluent les éléments déjà précisés dans le *Tableau 103*.

**Tableau 106.** *Comparaison qualitative des résultats des enseignants lors de Q7 (TCL/TCG).*

Enseignants			
TCL		TCG	
Thèmes	%	Thèmes	%
<b>Humain</b>	27,3 %	<b>Humain</b> (Sport)	22,7 %
<b>Gastronomie</b>	22,7 %	<b>Culture</b>	22,7 %
<b>Art</b>	22,7 %	<b>Art</b>	22,7 %
Autre (Territoire)	13,6 %	Territoire	9,1 %
<b>Culture</b> (Économie)	9,1 %	<b>Gastronomie</b>	9,1 %

*Notes :*

D'un côté, nous soulignons en gras les thèmes qui se maintiennent entre le TCL et le TCG et, d'un autre côté, nous précisons entre parenthèses les thèmes qui apparaissaient dans les réponses obtenues lors de Q4/Q5 et qui maintenant disparaissent.

Les thèmes *Humain* et *Territoire* incluent les éléments déjà précisés dans le *Tableau 103*.

Les résultats obtenus montrent deux aspects fondamentaux. D'une part, nous observons que certains thèmes apparaissent de manière constante tandis que d'autres disparaissent en faveur de nouveaux. D'autre part, nous constatons que le passage du TCL au TCG profile notablement les réponses.

Si nous faisons la comparaison entre les résultats obtenus chez les apprenants dans le TCL et dans le TCG, lors de Q7 (*Tableau 105*), nous notons que seulement les thèmes *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire* restent fixes dans le passage d'un test à l'autre (ce sont ceux qui apparaissent soulignés en gras). Cependant, il est intéressant de souligner le changement d'importance et de pourcentage donné à chacun de ces trois thèmes, car, par

exemple, le thème *Gastronomie* passe de 24 % à 12 % dans le passage du TCL au TCG. Il en va de même chez les enseignants, où le ce thème passe de 22,2 % à 9,1 % dans le passage d'un test à l'autre. Ceci semble indiquer que tandis que ce thème est clé dans la représentation qu'ont nos informateurs du monde perçu, il ne jouit pas de la même importance dans leur représentation de ce qu'ils comprennent par *culture catalane*. Une autre donnée qui nous permet de constater la viabilité de notre protocole est le fait que tandis que les réponses déclarées par les apprenants dans les questions Q4/Q5 et Q7 du TCL montrent une variation de 40 % quant aux thèmes soulevés (les changements des thèmes *Économie* et *Enseignement* pour ceux d'*Art* et de *Sport*), dans les mêmes questions du TCG, cette variation n'est que de 20 % (le thème *Art* pour celui de *Langue*). Ceci nous permet donc de confirmer qu'au fur et à mesure que le protocole avance, les représentations autour du concept de *culture catalane* sont de plus en plus restrictives, en présentant une variabilité thématique moindre. De plus, notons qu'autant dans le cas des apprenants que des enseignants, si nous prêtons une attention particulière à l'évolution des thèmes soulignés dans le binôme Q4/Q5 par rapport à ceux soulignés dans Q7, et le tout dans les deux tests, on observe le passage d'une représentation du monde perçu fondée sur des aspects clairement liés à la vie quotidienne vers une représentation de la culture catalane identifiée par des aspects stéréotypés ou médiatisés.



## DISCUSSION DES RÉSULTATS





Dans les pages suivantes, nous nous attacherons à discuter nos résultats en trois volets. Dans le premier volet, nous ferons dialoguer nos résultats avec à nos principales hypothèses, ainsi qu'avec nos hypothèses opérationnelles. Dans le deuxième, nous discuterons nos résultats par rapport aux représentations autour des concepts de *culture* et de *culture catalane*. Tout cela nous permettra, finalement, dans un troisième temps, d'apporter des réponses aux questions de recherche que nous formulions au début de notre thèse.



## 5.1. DISCUSSION SUR LES HYPOTHÈSES GÉNÉRALES ET LES HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES

### 5.1.1. DISCUSSION SUR LES HYPOTHÈSES GÉNÉRALES

Tel que nous avons pu l'explicitier, les manuels pris en considération pour notre étude — la collection *Veus* — affirment suivre les préconisations du Cadre Européen de Référence pour les Langues (§3.1.1.2). Ainsi, nous nous attendions à ce qu'ils montrent des aspects culturels étroitement liés à la vie quotidienne de la langue cible (§2.3.3.1.2). Néanmoins, en procédant à une étude exhaustive de ces manuels, nous avons pu soulever qu'ils ne présentent pas une partie dédiée spécifiquement à la composante culturelle associée à la langue catalane (§3.1.1.2). De ce fait, nous sommes arrivé à la conclusion que la dimension culturelle devait être médiée pour l'ensemble ou pour une partie des éléments présents dans les manuels. À cet égard, la description réalisée dans le §3.1.1.2 nous a montré que les éléments possibles médiateurs de culture pourraient être soit des exercices, soit des textes, soit des dessins ou encore des photographies présentes dans ces manuels. Or, si l'on tient compte des préconisations du CECRL — celles suivies par les manuels choisis —, ce serait par le biais des documents authentiques que la composante culturelle devrait être véhiculée. C'est pourquoi, nous avons réalisé une analyse des différents types de documents authentiques présents dans ces manuels en laissant les exercices de côté, car ils ne correspondent pas au critère de document authentique (§1.1.3).

Les résultats que nous avons pu obtenir nous montrent qu'il y a un seul type de document authentique : les photographies (249), à l'exception aussi d'un texte, parmi les 83 présents dans les manuels. Ainsi, et en n'ayant pas retrouvé d'autres éléments précis qui puissent véhiculer des aspects culturels, nous confirmons la première partie de notre première hypothèse qui postulait que les manuels étudiés présenteraient les éléments culturels par le biais de documents authentiques, notamment visuels (H1). Toutefois, notre première hypothèse établissait aussi que ce serait en étudiant ces documents authentiques visuels que nous arriverions à rendre compte de la vision du concept de *culture catalane* médiée par ces manuels. C'est pourquoi nous avons mis en place différentes analyses concernant ces photographies (§3.1.1.3) ainsi qu'une étude sur les représentations qu'ont deux populations à propos de la culture catalane (§3.2) et, ceci, à partir d'un corpus fondé sur des photographies extraites de ces manuels (§3.1.2). Nous allons confirmer ou infirmer la deuxième partie de notre première hypothèse conjointement avec les deux autres deux hypothèses que nous établissions.

La deuxième hypothèse que nous avons postulée proposait que la vision de la culture véhiculée par les manuels pris en considération pour notre étude prioriserait des aspects culturels plutôt en lien avec la vie quotidienne de la communauté linguistique catalane (H2). Ainsi, et si nous nous attachons seulement aux préfaces des manuels, étant donné que ceux-ci assurent suivre les préconisations du CECRL, notre deuxième hypothèse pourrait être validée, *a priori*, car comme nous avons pu le montrer, le CECRL vise un enseignement culturel fondé sur la vie quotidienne (§2.3.3.1.2). Nous avons procédé à une analyse des possibles aspects culturels que ces photographies mettent en avant. Cette analyse, menée dans le §3.1.2.1.1 (voir *Tableau 44*), nous a permis de constater qu'effectivement les aspects culturels qui découlent des 249 photographies présentes dans la série de manuels de la collection *Veus* sont plutôt en lien avec une conception du concept de *culture* fondé sur l'expérience personnelle du quotidien.

D'autres exemples qui témoignent du fait que la vision du concept de *culture* médié par les manuels étudiés correspond à des aspects en lien avec la vie quotidienne sont les résultats qualitatifs obtenus lors du TCL, notamment aux questions Q1, Q4 et Q5 ainsi que les résultats quantitatifs sous forme de dendrogrammes des deux échantillons d'informateurs (§4.2.1). Pour rappel, Q1 portait sur la classification en groupes des objets présentés (notre corpus), Q4 et Q5 demandaient respectivement d'explicitier pourquoi chaque informateur avait mis ensemble certaines photographies ainsi que de donner une catégorie ou étiquette pour chaque groupe opéré et, enfin, les dendrogrammes nous permettaient de montrer, de façon quantitative, quelles étaient les catégories les plus saillantes opérées en Q1.

La liste des thèmes que nous avons montrée dans le *Tableau 70* (§4.2.1) nous permet de constater que l'éventail de thèmes mis en exergue renvoie à une représentation du concept de *culture* plutôt en lien avec le quotidien. Ainsi, et même si l'on tient compte seulement des cinq premiers résultats (les plus forts pourcentages d'apparition lors de la classification effectuée pour chaque échantillon), cette conception de culture quotidienne semble s'affirmer, en faisant apparaître les thèmes *Art*, *Enseignement*, *Économie*, *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire*. De plus, les différentes analyses quantitatives sous forme de dendrogrammes que nous avons pu présenter dans le chapitre dédié aux résultats (*Figure 36* et *Figure 37* du §4.2.1), nous confirment cette tendance mettant en exergue les thèmes *Gastronomie*, *Humain*, *Économie*, et l'ensemble *Enseignement* et *Autre*<sup>155</sup> comme ceux qui ont été les plus repérés par les informateurs lors de leur classification du corpus montré, dans le TCL.

Ces résultats nous permettent de valider la deuxième partie de notre première hypothèse générale — en étudiant les documents authentiques visuels nous pouvons rendre compte de la vision de la culture catalane médiée par les manuels — ainsi que notre deuxième

---

<sup>155</sup> Nous voulons préciser que nous avons octroyé l'intitulé *Autre* à l'ensemble des groupes issus de la classification effectuée par les informateurs auxquels, ou bien ils n'ont pas su donner de justifications ni d'étiquettes assez claires pour que nous puissions les associer aux autres thèmes, ou bien, qu'après en avoir donné une, elle restait isolée et donc, ne rentrait pas dans les comptes.

hypothèse générale— la vision de la culture véhiculée par les manuels priorisera des aspects culturels plutôt en lien avec la vie quotidienne de la communauté linguistique catalane —.

De ce fait, le postulat de notre troisième hypothèse générale semble paradoxal étant donné que nous établissons que les représentations autour du concept de *culture catalane* des deux populations soumises à l'étude ne correspondraient pas avec la vision de la culture médiée par les manuels analysés (H3). Or, loin d'être paradoxal, c'est là que notre étude expérimentale en deux temps acquiert toute son importance.

Certes, d'après les résultats que nous avons montrés, nous validions notre deuxième hypothèse générale. Or, il s'avère que les réponses et les représentations obtenues pour nos deux échantillons d'informateurs sont issues d'un TCL, c'est-à-dire, d'un test de catégorisation sans consigne préalable et donc, qui cherchait à obtenir des informateurs des représentations quant au monde perçu, en l'occurrence notre corpus de photographies. Toutefois, la méthodologie choisie avec la mise en place d'un deuxième test de catégorisation centré sur le concept de *culture catalane*, nous a permis d'affiner les résultats. En effet, nous pensions qu'en confrontant, dans un deuxième temps, les deux populations au même corpus mais avec une consigne précise — classifier en fonction de la culture catalane —, les réponses seraient divergentes de celles obtenues auparavant et feraient apparaître une nouvelle représentation qui pourrait ensuite être comparée à celle médiée par les manuels. Autrement dit, nous nous attendions à ce que les représentations mises en évidence par le TCL coïncident avec la représentation médiée par les manuels mais qu'elles seraient distinctes de celles approchées par le TCG. Nous faisons l'hypothèse que ces dernières nous amèneraient à conclure que la vision de la culture catalane médiée par les manuels ne correspondait pas avec celle qu'en ont les apprenants et les enseignants de CLE dans l'enseignement supérieur en France.

L'ensemble de résultats montrés dans le §4.2.2 et dans le §4.2.3 confirment notre troisième hypothèse générale. En nous référant par exemple aux différents thèmes englobant soulevés lors du TCG (réponses au binôme de questions Q4/Q5 du TCG), nous trouvons un exemple paradigmatique qui dénote que les informateurs ne sont pas d'accord avec la vision que les manuels véhiculent de la culture catalane. En effet, en observant le *Tableau 81* du §4.2.2, nous notons que parmi les dix-huit thèmes les plus répandus apparaît le thème *Non représentatif* ou *Non catalan*. Celui-ci met en exergue qu'aussi bien les apprenants que les enseignants excluent certaines des photographies du corpus d'étude car elles ne seraient pas, à leur avis, représentatives de la culture catalane.

Un autre exemple du fait que les représentations des deux groupes d'informateurs ne correspondent pas avec la vision médiée par les manuels de cette culture sont les résultats montrés au *Tableau 103* (§4.2.3), le tableau comparatif des réponses de nos informateurs à Q4/Q5, pour le TCL et le TCG. Ce tableau met en évidence que les thèmes clés dans les représentations des apprenants et des enseignants ne sont pas exactement en lien avec la culture quotidienne de la communauté linguistique catalane. En effet, les thèmes les plus saillants en pourcentage d'apparition sont, par ordre alphabétique, *Art*, *Culture*, *Gastronomie*, *Humain*, *Territoire* et *Sport*. Ainsi, les deux premiers (*Art* et *Culture*) diffèrent de ce qu'il conviendrait de qualifier propre à la vie quotidienne d'une société. De plus, si à cela on ajoute le fait que, comme nous avons pu le souligner auparavant, le thème *Humain* fait plutôt référence à des personnages illustres, il s'avère que c'est la moitié des thèmes, *ad minima*, qui ne sont pas étroitement liés à une vision de la culture centrée sur le quotidien de la communauté linguistique catalane, la vision théoriquement préconisée par les manuels. Ainsi, à cet égard, nous pourrions affirmer que la représentation qu'ont les deux groupes d'informateurs du concept de *culture catalane* correspond plutôt à une vision médiatisée ou stéréotypée.

Cette affirmation semble se valider par le biais de certains résultats obtenus dans nos analyses quantitatives dans les ACM du TCL et du TCG. En effet, par exemple, nous notons que dans le TCL, et par rapport à leurs classifications, deux des trois dimensions ou variables qui ont eu de l'influence sur les informateurs — de façon inconsciente — seraient les variables « Humain/Non humain » et « Gastronomie/Non gastronomie », deux thèmes qu'on pourrait plutôt associer à la vie quotidienne. En revanche, lors du TCG, deux des trois dimensions qui auraient influencé les apprenants seraient les variables « Inconnu/Célèbre » et « Catalan/No catalan » et une des trois dimensions des enseignants serait « Savoir académique/savoir non académique », des dimensions assez éloignées des thèmes en lien avec la vie quotidienne de tout à chacun.

De plus, dans les réponses à Q2 du TCG, les photographies ayant été choisies les plus représentatives des thèmes que nous venons de mentionner, nous confirment aussi cette vision plutôt stéréotypée que nous assignons à la représentation obtenue pour les deux groupes d'informateurs. En effet, les deux photographies choisies comme les plus représentatives du thème *Territoire* sont, dans l'échantillon des apprenants, une image panoramique de Barcelone et la photographie d'une crique — choisie aussi, cette deuxième, par l'échantillon des enseignants —, deux symboles très répandus et archétypiques de la Catalogne et, par extension, des Pays Catalans (Barcelone, la plage et le soleil). De même, les apprenants choisissent une photographie du chef international Ferran Adrià comme la photographie la plus représentative du thème *Gastronomie*, un autre exemple, donc, d'une vision plutôt médiatisée. Il n'en va pas ainsi pour les enseignants qui, eux, choisissent la photographie des ingrédients d'une sauce pas très connue, la sauce Romesco.

D'autres exemples qui vont dans la lignée que les représentations autour du concept de *culture catalane* des informateurs sont plutôt stéréotypées et en inadéquation avec celle véhiculée par les manuels, se trouvent dans les résultats comparatifs aux réponses à Q7 lors du TCL et du TCG. Ainsi, les *Tableau 105* et *Tableau 106* (voir §4.2.3) nous permettent de constater que lors du passage du TCL au TCG, les deux thèmes les plus pertinents qui caractérisent la culture catalane d'après les classifications qu'ils ont faites semblent passer d'une représentation du monde perçu centrée sur des aspects liés à la vie quotidienne (*Gastronomie* et *Humain* pour les apprenants et *Humain* et *Gastronomie* pour les enseignants) vers une représentation de la culture catalane fortement teintée de stéréotypes (*Culture* et *Humain* pour les apprenants et *Humain* et *Culture* pour les enseignants). En effet, les verbalisations obtenues dans les réponses à Q8 (voir les *Tableau 92* et *Tableau 93* du §4.2.2), où on leur demandait de justifier leurs choix, nous signalent qu'ils choisissent le thème *Culture* car il est conforme à des éléments emblématiques, connus, particuliers et qui nous permettent d'apprendre beaucoup de choses par rapport à la dimension culturelle de la communauté linguistique catalane et qu'ils choisissent le thème *Humain* puisqu'il rassemble des célébrités connues à l'extérieur qui seraient des ambassadeurs de la gloire de la Catalogne.

Nous trouvons encore un autre exemple illustratif du fait que la représentation des informateurs ne concorde pas avec celle médiée par les manuels : ce sont les réponses au binôme Q9/Q10. Aux questions Q9 et Q10 on leur demandait de dire et de justifier ensuite, quels seraient les thèmes manquant dans le corpus d'étude et qui seraient nécessaires pour compléter leur représentation de la culture catalane.

Ainsi, lors de Q9 (voir respectivement pour les apprenants et pour les enseignants, les *Tableau 94* et *Tableau 95* et les *Tableau 96* et *Tableau 97*), les apprenants déclarent qu'il manque, notamment, les thèmes *Politique* (56 %) et *Fêtes* (36 %) ainsi que le drapeau de la Catalogne (28 %), suivis des thèmes *Langue*, *Castellers*, *Lieux emblématiques de la Catalogne* et *Images et personnages historiques* (12 % chacun). Ils justifient ces thèmes par le fait que, d'un côté, certains d'entre eux sont d'actualité et ils en entendent parler dans les médias, et d'un autre côté, certains autres parce qu'ils sont connus dans le monde entier et représentent ce(s) pays. De leur côté, les enseignants soulignent l'absence des thèmes *Art* (77,3 %), *Territoire* (59 %), *Culture populaire* et *Politique* (50 %) et, enfin, le thème *Célébrités* (41 %) alors que ce sont des aspects ancrés et inhérents à la culture catalane qui témoignent d'une manière pragmatique de faire les choses qui s'inscrit dans l'histoire présente et future de ce(s) territoire(s).

Ainsi, et compte tenu de toutes ces données, nous pourrions affirmer que la représentation qu'ont les deux échantillons d'informateurs du concept de *culture catalane* ne correspond pas avec la vision de la culture médiée par les manuels analysés, une vision apparemment centrée sur la vie quotidienne. De ce fait, d'une part, notre troisième hypothèse serait confirmée mais, d'autre part, nous serions en train de mettre en doute la

vision de la culture que ces manuels disent véhiculer et donc, en filigrane, la confirmation de notre deuxième hypothèse générale.

Or, avant de clôturer ce premier volet de discussion concernant nos principales hypothèses, nous souhaitons mettre en relation nos résultats avec notre cadre théorique.

En effet, comme nous avons pu le dire dans le §2.3.4.1, il s'avère que les manuels « pour des raisons strictement pédagogiques présente(nt) nécessairement d'une réalité complexe une vision incomplète, réductrice, simplifiée » (Choppin, 1992, p. 164) ; une réalité qui véhicule, même de façon inconsciente, des éléments qui ont des effets chez ses utilisateurs (Jiang, 2010; Norrizan, 1993). Ainsi, malgré que les concepteurs de ces manuels déclarent suivre les préconisations du CECRL et que nous sommes certain que c'est ainsi qu'ils ont conçu leurs outils pédagogiques, il nous semble qu'ils n'ont assez tenu compte des différents travaux et études existants à propos des manuels en général et du CLE en particulier, dans la lignée de ce que dénonçait Comajoan (2015) par rapport aux manuels et à l'enseignement des temps du passé. Si nous faisons cette affirmation c'est parce que nous constatons que les manuels étudiés maintiennent la problématique soulignée par Cuenca et Todolí (1996), au milieu des années 1990, de reléguer à un second plan les contenus culturels.

Même si ces manuels témoignent de l'évolution de l'importance des documents authentiques imagés dans les outils pédagogiques que nous constatons dans le §2.3.3.1.3, nous sommes en droit de nous demander si les concepteurs des manuels étudiés ont pris en compte les différents travaux concernant les discours inhérents à l'image et ses représentations (Maurer & Londei, 2008; Serrano, 2009; Viallon, 2002) ou encore ceux concernant la multiplicité d'interprétations associée à ces documents (Muller, 2014). En effet, le décodage des images se fait par le biais d'autres images que nous nous sommes constitués par le passé qui à leur tour auront une influence notable sur notre perception, c'est-à-dire, sur comment nous allons appréhender de nouvelles images, et donc, sur notre construction ultérieure du signifié médié par celles-ci. Chaque individu réagit en fonction de son expérience, de son contexte et de sa façon d'appréhender le monde en suivant les postulats du paradoxe photographique de Roland Barthes (1961), qui établit que notre façon de lire une image est étroitement liée « à la communauté linguistico-culturelle à un moment défini de son histoire » dont nous faisons partie (Le Guen, 2009, p. 54).

Cela rejoint l'intuition que nous avons que nos échantillons d'informateurs ne « liraient » pas les images de la même façon si on leur demandait de les analyser sans consigne ou avec une consigne précise. Ceci a pu être confirmé par l'analyse des documents authentiques présents dans les manuels étudiés ainsi que par les résultats au TCL, qui ont montré une convergence avec la vision promue par les manuels plutôt centrée sur la vie quotidienne de la communauté linguistique catalane, alors que les résultats au TCG ont infirmé cette hypothèse.



Ainsi, les six thèmes les plus saillants (*Art, Culture, Gastronomie, Humain, Sport et Territoire*) suivent, d'un côté, la logique exposée par plusieurs études d'anglais, d'espagnol et de catalan comme langues étrangères, selon laquelle les manuels d'enseignement/apprentissage de ces langues insistent excessivement sur des aspects en lien avec la géographie et la gastronomie (Bori, 2014; Bori & Cassany, 2014; Liu & Laohawiriyanon, 2013; Nault, 2006; Toquero, 2010; Vidal, 2020) (§2.3.4.2). Les manuels négligent en revanche la médiatisation des problèmes réels et quotidiens (Nostrand, 1974) et les débats d'actualité au sein des différentes communautés linguistiques (Rosàs & Puxant, 2014). Finalement, ils proposent une vision de la culture idéalisée et simplifiée (Bori & Cassany, 2012; Karen Risager, 1991a). Cependant, ces thèmes se rapprochent des contenus culturels que Ramirez et Hall (1999) notent comme étant toujours présents dans les manuels qu'ils ont étudiés. Néanmoins, ils seraient encore assez éloignés de ceux encouragés par le CECRL (2001) et le Plan Curriculaire de l'Instituto Cervantes (2006) ou encore des propositions effectuées par Byram (1993) ou même Lacueva (2017).

### 5.1.2. DISCUSSION SUR LES HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES

Notre première hypothèse opérationnelle (HO1) postulait, dans un premier temps, que la plupart des documents authentiques présents dans les manuels analysés montreraient des éléments culturels concernant la vie quotidienne de la société catalane, notamment d'un point de vue urbain centré presque entièrement sur la ville de Barcelone. Dans un deuxième temps et conséquemment, HO1 proposait que la vision de la culture catalane médiée par les documents authentiques présents dans les manuels de CLES choisis ne serait pas représentative de la diversité et de la complexité territoriale de la communauté linguistique catalane.

Les résultats obtenus lors de notre analyse des contenus culturels présents dans les manuels de la collection *Veus* (§3.1.2.1.1) ainsi que les résultats concernant le TCL (§4.2.1), nous ont permis de confirmer que l'ensemble des documents authentiques présents dans ces manuels présente une vision de la culture catalane associée à la vie quotidienne de la communauté linguistique catalane, tel que nous avons pu l'esquisser lors de la validation de notre deuxième hypothèse générale. La question qui demeure est de savoir si le point de vue adopté par les manuels priorise un côté urbain centré notamment sur la ville de Barcelone et donc, s'il néglige le reste des territoires de langue catalane. Pour ce faire, nous pouvons nous pencher sur les résultats obtenus quant à la variable « milieu où les photographies ont été prises », l'une des variables établies lors de notre analyse concernant le type de contenus montrés par les documents authentiques présents dans les manuels étudiés (§3.1.1.3). Ces résultats nous ont montré que parmi les trois catégories établies (milieu urbain, milieu rural et milieu ambigu), c'est la catégorie « milieu ambigu », et pour l'ensemble des trois manuels, qui présente les pourcentages les plus élevés d'apparition, 78,7 %, en comparaison,

respectivement, avec la catégorie « milieu urbain » et « milieu rural » qui ne seraient présentes que dans 14,5 % et dans 7 % (voir la *Figure 11* du §3.1.1.3.3).

Ainsi, *a priori*, nous infirmerions notre première hypothèse opérationnelle. Toutefois, nous devons considérer trois autres données obtenues.

Tout d'abord, nous souhaitons mettre en exergue certains des résultats que nous avons recueillis dans les discours et dans les étiquettes déclarés par les deux groupes d'informateurs, lors des deux tests de catégorisation. En effet, lors de l'analyse du binôme de questions Q4/Q5 (TCL/TCG), nous avons pu repérer certains mots clés très intéressants à souligner, tel que nous avons pu l'exposer auparavant (§4.2.1 et §4.2.2). Presque 10 % des discours et 6 % des étiquettes du TCL, et presque 15 % et 8 % du TCG, incluent les mots « Catalogne » et, notamment, « Barcelone ». Ces données nous permettent de faire deux constats. En premier lieu, nous notons que le corpus de photographies que nous avons présenté aux informateurs a suffisamment influencé certains des sujets participant à notre étude pour qu'ils énoncent, de façon explicite, que ce corpus serait en lien avec les deux territoires mentionnés. Deuxièmement, nous observons que tant les représentations des apprenants que celles des enseignants tendent à situer la ville de Barcelone et donc, sa langue et sa culture, comme représentante de l'ensemble bien plus complexe qui est le concept de *culture catalane*.

Ainsi, bien que nous infirmions la partie de notre première hypothèse opérationnelle comme quoi la vision de la culture catalane médiée par les manuels prioriserait un point de vue urbain, les derniers résultats que nous venons d'explicitement montrent que cette vision de la culture catalane serait centrée presque entièrement sur la ville de Barcelone.

Deuxièmement, nous aimerions reprendre aussi brièvement les résultats qui découlent de notre analyse de l'ensemble des photographies de la collection *Veus* quant à leur représentativité concernant la culture catalane. D'après l'analyse faite par nos experts, (nous rappelons qu'il s'agit d'enseignants universitaires de CLE originaires des différents territoires de langue catalane) seulement 21 % de l'ensemble des photographies des manuels étudiés est représentatif de l'ensemble des Pays Catalans. Plus précisément, le manuel V1 enregistre 23 % de représentation, V2, 12 % et, enfin, V3 est celui qui enregistre le plus fort pourcentage avec 37 % (§3.1.2.1.2). Ainsi, même si nous ne pouvons pas confirmer que la vision de la culture catalane médiée par les manuels *Veus* est presque entièrement centrée sur la ville de Barcelone, pour autant tous ces résultats rejoignent l'idée qu'ils ne sont pas non plus représentatifs de toute la diversité de la communauté linguistique catalane.

Notre deuxième hypothèse opérationnelle était que les représentations des apprenants concernant la culture catalane seraient distinctes de celles des enseignants et donc, nous pensions que nous allions collecter des réponses hétérogènes entre les deux groupes. Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, il nous faut reprendre l'ensemble des résultats aux réponses obtenues lors du TCG. Le détail de ces résultats figure dans le §4.2.2, nous en montrons ici une synthèse, en mettant en exergue les différences et les similitudes les plus

significatives, question par question, qui nous permettront de valider ou d'infirmer notre deuxième hypothèse opérationnelle.

Les résultats des réponses à Q1 du TCG nous montrent que le groupe des enseignants effectue une classification en plus de groupes que celle des apprenants, bien que le nombre de thématiques apparues lors de l'analyse qualitative des discours (Q4) et des étiquettes (Q5) des informateurs signalent que les apprenants ont créé seulement un groupe de plus que les enseignants. Tel qu'il est montré dans le *Tableau 81* (§4.2.2), les deux échantillons d'informateurs partagent un total de dix-huit thèmes de l'ensemble produit, dont huit parmi les dix les plus répandus et, notamment, trois de quatre thèmes avec les pourcentages d'apparition les plus élevés (*Culture Gastronomie* et *Territoire*), bien qu'avec des pourcentages différents. De ce fait, les représentations qui se dégagent du corpus de photographies soumises à l'étude aux deux échantillons d'informateurs semblent être assez ressemblantes.

Néanmoins, l'analyse quantitative des réponses à ces mêmes questions et que nous avons montrée sous forme de dendrogrammes et d'ACM, fait apparaître des différences. En effet, d'un côté, les dendrogrammes des deux groupes d'informateurs (voir respectivement les *Figure 44* et *Figure 45* du §4.2.2) nous montrent que les représentations des apprenants et des enseignants se rejoignent sur 50 % des cas : les thèmes *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire*. D'un autre côté, les ACM nous montrent, en premier lieu, que l'ensemble des participants ne montrent pas de divergences de choix intragroupe mais, en deuxième lieu, que les dimensions qui ont eu de l'influence sur leurs choix sont tout à fait différentes. Ainsi, les trois variables retenues qui entrent en ligne de compte pour les informateurs lors de leurs classifications sont, pour les apprenants, et dans cet ordre : « Premier plan/Plan général », « Célèbre/Inconnu » et « Catalan/Non catalan » (voir *Figure 46* et *Figure 47* du §4.2.2), tandis que pour les enseignants il s'agit de : « Humain/Non humain », « Savoir académique/Non savoir académique » et « Territoire/Non territoire » (voir *Figure 48* et *Figure 49* du §4.2.2). Ainsi, bien que les deux groupes de participants montrent des similitudes qualitatives remarquables quant aux thèmes les plus abordés lors des réponses à Q4/Q5, les variables inconscientes qui les auraient amenés à ces choix sont différentes.

D'autres divergences apparaissent aussi dans les choix des photographies les plus et les moins représentatives pour chaque groupe opéré. Ainsi, nous notons qu'apprenants et enseignants présentent seulement des similitudes de choix des photographies les plus représentatives dans 37,5 % des thèmes, *Culture*, *Gastronomie* et *Territoire* (voir *Tableau 85* du §4.2.2) et, dans 25 %, pour ce qui est des photographies les moins représentatives, notamment dans les thèmes *Culture* et *Territoire* (voir *Tableau 86* du §4.2.2).

Pour ce qui est des réponses à Q6, les deux groupes d'informateurs sont d'accord pour souligner un manque d'éléments assez important pour que les étiquettes données aux différents groupes effectués soient bien représentées, notamment pour les thèmes *Culture* et *Tourisme*. Néanmoins, les informateurs présentent des divergences assez significatives lors

de l'énumération des éléments manquant. Ainsi, par exemple, nous observons que les enseignants énoncent presque quatre fois plus d'éléments que les apprenants.

Concernant les réponses à Q7, où il était demandé lequel des groupes effectués représentait le mieux la culture catalane, les informateurs montrent une coïncidence de 67% dans leurs choix, notamment dans les thèmes *Patrimoine*, *Gastronomie*, *Territoire*, *Humain* et *Culture*, bien que ce soient les deux derniers, dans un ordre opposé, qui selon nos échantillons représentent le mieux le concept de *culture catalane*. Toutefois, les choix des deux thèmes les plus représentatifs n'a pas été justifié de la même façon par les deux échantillons, comme nous avons pu le montrer dans les *Tableau 92* et *Tableau 93* du §4.2.2.

Quant au binôme Q9/Q10, les deux dernières questions posées autour de la représentation de la culture catalane par le biais du corpus de photographies, les résultats obtenus montrent que les enseignants explicitent le manque dans notre corpus de presque trois fois plus de thèmes (117) que les apprenants (44). Cette divergence est notable et elle se maintient autant dans les thèmes principaux déclarés absents que dans les justifications données aux choix effectués. En effet, tandis que les apprenants notent des thèmes ou des éléments tels que *Politique* (56 %), *Fêtes* (36 %) et *Drapeau* (28 %) perçus comme des éléments saillants, médiatisés et d'actualité qui sont connus dans le monde entier (voir *Tableau 94* et *Tableau 95* du §4.2.2), les enseignants notent les thèmes *Art* (77,3 %), *Territoire* (59 %) et *Culture populaire* et *Politique* (50 %) car ce sont des éléments ancrés et inhérents au territoires de langue catalane et qui montrent une manière particulière de faire les choses qui constitue leur histoire présente et future (voir *Tableau 96* et *Tableau 97* du §4.2.2).

Les deux dernières questions du TCG sont des questions qui n'avaient plus de relation avec notre corpus d'étude et donc, qui faisaient appel directement la représentation du concept de *culture catalane* des informateurs. Q11 demandait de définir ce qu'ils comprenaient par culture catalane et Q12, de désigner cinq photographies de l'univers des possibles pour représenter ce concept. Les réponses obtenues à Q11 ont montré la difficulté de définir le concept. En effet, respectivement pour les apprenants et les enseignants, 16 % et 18,2 % d'entre eux n'ont pas su répondre à notre question ou bien ils ont commencé à répondre en mettant en avant cette difficulté de définition. Toutefois, ils sont arrivés à énoncer 26 et 24 thèmes ou éléments qui caractérisent à leurs yeux le concept de *culture catalane* dont 19 partagés par les deux groupes (76%). La similitude dans les réponses des deux groupes d'informateurs se maintient aussi quant aux thèmes précis déclarés comme caractérisant la culture catalane, comme nous avons pu le montrer dans le *Tableau 99* (§4.2.2). Ainsi, nous soulignons qu'ils partagent 4 des 5 premiers thèmes : *Art*, *Fêtes et traditions*, *Humain* et *Territoire*.

Enfin, à Q12, nous notons que les informateurs parviennent à expliciter les mêmes deux photographies, parmi les cinq avec les pourcentages les plus élevés, comme étant celles qu'ils montreraient pour représenter le concept de *culture catalane* : une photographie du Futbol Club Barcelona et une photographie de la Sagrada Família (voir *Tableau 100* du

§4.2.2). Or, en regardant les thèmes auxquels font référence toutes les photographies imaginées par nos informateurs, nous observons que parmi les cinq premiers thèmes englobants, ils partagent ceux de *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire*. Les deux autres thèmes apparus pour les apprenants lors de notre analyse sont *Constructions emblématiques* et *Symboles*, tandis que pour les enseignants ce sont *Art* et *Tradition* (voir *Tableau 101* du §4.2.2).

Ainsi, toutes ces informations nous permettent de valider et d'infirmer en même temps notre deuxième hypothèse opérationnelle, selon que nous prenons un point de vue quantitatif ou qualitatif. En effet, les données quantitatives obtenues pour les deux groupes d'informateurs au cours du TCG présentent beaucoup de différences, ce qui nous permet de dire que leurs représentations quant au concept de *culture catalane* sont hétérogènes et donc, de valider notre deuxième hypothèse opérationnelle. Or, si nous prenons en considération seulement les réponses de type qualitatif, nous nous rendons compte qu'il y a toute une série de thèmes tels que *Art*, *Culture*, *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire* qui apparaissent en continu dans les réponses produites par les deux groupes d'informateurs.

Sous l'hétérogénéité apparente, nous retrouvons les mêmes thèmes. Ces thèmes résultent pour nous d'une vision médiatisée et renvoie à des stéréotypes.

Les deux hypothèses opérationnelles que nous venons de discuter avaient été établies à la suite du développement de notre cadre théorique. En effet, après avoir exposé l'évolution du concept de *culture*, notamment dans la Didactique des langues, et après avoir abordé comment les individus construisent leurs représentations du monde perçu et donc, les enjeux inhérents qui interviendraient dans la façon de les véhiculer — par exemple les contextes sociaux dont les individus font partie —, nous pensions qu'autant les manuels que les populations choisies pour notre étude véhiculeraient des représentations fortement liées aux contextes où elles ont été créées et donc, qu'elles présenteraient des différences notables entre-elles. Ceci a pu être confirmé partiellement dans nos deux premières hypothèses opérationnelles. La première postulait que la représentation de la culture catalane médiée par les manuels *Veus* prioriserait une vision centrée sur la vie quotidienne en se focalisant sur un point de vue urbain, notamment celui de la ville de Barcelone et donc, qui ne tiendrait pas compte du reste des territoires de langue catalane. En effet, compte tenu du fait que ces manuels ont été créés et édités en Catalogne, nous pensions, même involontairement, que les concepteurs de ces manuels ne présenteraient pas une vision de la culture catalane neutre mais une conception particulière de cette culture, dans la lignée de ce qu'établissent les travaux d'Apple (2000) et de Choppin (1992).

Néanmoins, les résultats obtenus ont pu infirmer partiellement cette hypothèse puisque nos analyses ont montré que la vision véhiculée n'adopte pas un point de vue urbain. Ainsi, la collection de manuels *Veus* présente une nette amélioration par rapport à l'ensemble des manuels ayant été étudiés par Cuenca et Todolí (1996) et par Bori et Cassany (2014),

qui ont noté la prépondérance nette d'un point de vue urbain et touristique dans la vision de la culture offerte par les manuels de CLES. Or, nous constatons d'une part, que la ville de Barcelone et, par voie de conséquence, la Catalogne, jouissent d'une petite surreprésentation dans l'ensemble des manuels mais, d'autre part, pour autant, que l'ensemble des territoires de langue catalane ne sont pas trop bien mis en avant voire sont négligés. Ce résultat rejoint les résultats de Bori et Cassany (2014) et confortent deux études que nous avons pu mener par le passé, montrant que la vision du concept de *culture catalane* véhiculée par les manuels de CLES n'est pas assez représentative de la complexité territoriale et donc, culturelle, de l'ensemble de la communauté linguistique catalane.

Ainsi, on note une tendance à mettre en exergue seulement les territoires les plus connus où la langue étudiée est parlée. Une tendance qui est aussi soulevée par les différentes études concernant l'anglais et l'espagnol comme langues étrangères que nous avons convoquées dans le §2.3.4.2, à l'exception du Plan Curriculaire de l'Instituto Cervantes qui, lui, affirme très clairement que l'un de ses objectifs est essayer de rendre compte d'autant d'éléments culturels référant aux différents territoires de langue espagnole que possible.

En outre, nous nous attendions à ce que les représentations des deux échantillons d'informateurs soient différentes entre elles. Toutefois, et malgré les deux groupes d'informateurs avec des profils et des contextes expérientiels complètement différents, nous avons pu constater que bien qu'ils nous aient fourni des représentations assez divergentes entre le passage du TCL au TCG, elles restent assez homogènes quant à la vision véhiculée. Ce résultat rejoint la plupart des postulats de la psychologie cognitive concernant les représentations que nous avons pu exposer dans notre cadre théorique. D'une part, ils concernent le fait que chaque individu construit ses propres représentations tant par rapport à son vécu personnel que par rapport au contexte dont il fait partie (Jodelet, 1994; Matsumoto & Juang, 2012; Moscovici, 2003) ; d'autre part, que toute représentation a des éléments centraux qui la prototypisent et des éléments périphériques qui, selon les contextes particuliers, nous permettent de comprendre la représentation et ses attributs dans toute son ampleur (Abrieu, 1976, 1987; Rosch, 1976).

## 5.2. DISCUSSION SUR LES REPRÉSENTATIONS DES INFORMATEURS QUANT AUX CONCEPTS DE *CULTURE* ET DE *CULTURE CATALANE*

Cette partie mérite un focus spécial étant donné que les représentations autour des concepts de *culture* et de *culture catalane* sont au cœur de notre étude. Pour ce faire, dans un premier temps, nous nous attacherons au concept de *culture*, puis, dans un deuxième temps, à celui de *culture catalane*.

### 5.2.1. REPRÉSENTATIONS SUR LE CONCEPT DE *CULTURE*

Au long du §4.2.1 et du §5.1.1, nous avons pu voir que les réponses des deux échantillons d'informateurs coïncident et font émerger, dans le TCL et par rapport au corpus de photographies montré, une représentation du concept de *culture* associée à la vie quotidienne. En effet, notre étude met en exergue que les représentations du concept de *culture* des apprenants et des enseignants se caractérisent notamment par des aspects tels que l'*Administration*, la *Santé*, l'*Enseignement*, le *Sport* ou l'*Économie* mais parmi lesquels se distinguent, notamment, ceux de la *Gastronomie* et d'*Humain* et, dans une moindre mesure, celui de *Territoire*. Comme nous avons pu l'explicitier à plusieurs reprises dans le §4.2.1 et dans le §5.1, ces trois derniers thèmes (*Gastronomie*, *Humain* et *Territoire*) sont les aspects les plus récurrents et toujours mis en avant dans les réponses enregistrées.

Ce constat nous amène à postuler que ces trois thèmes précis ainsi que l'ensemble des thèmes partagés par les deux groupes d'informateurs lors du TCL sont, pour reprendre les termes d'Abrieu (*Théorie du noyau central*, 1976), les éléments centraux qui caractérisent les représentations des informateurs autour du concept de *culture*, tandis que les autres aspects soulevés mais pas partagés par nos informateurs constituent des éléments périphériques de leurs représentations.

Pour témoigner de l'importance des thèmes *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire* dans les représentations recueillies du concept de *culture*, nous reprenons les réponses qui assoient ce propos.

Ainsi, en premier lieu, nous rappelons que les thèmes *Gastronomie* et *Humain* sont prépondérants tant dans l'analyse qualitative que quantitative des réponses à Q1, à Q4 et à Q5. En effet, lors de l'analyse qualitative, respectivement pour les apprenants et les enseignants, le thème *Humain* est placé soit au premier rang (apprenants) soit au troisième (enseignants) et le thème *Gastronomie* arrive soit à la deuxième place (apprenants) soit à la première (enseignants) (voir *Tableau 71* du §4.2.1). En ce qui concerne l'analyse quantitative, nous pouvons observer, d'un côté, que les dendrogrammes obtenus pour les deux groupes d'informateurs soulignent l'importance des thèmes *Gastronomie* et *Humain*

dans les classifications effectuées avec 50 % des thèmes signalés par l'analyse (voir *Figure 36* et *Figure 37* du §4.2.1). Une importance assez remarquable car il s'agit des deux premières dimensions qui auraient guidé et influencé les informateurs lors de leurs classifications du corpus de photographies montré, comme nous avons pu le mettre en évidence lors de l'interprétation des ACM du TCL (voir, respectivement pour les apprenants et les enseignants, les *Figure 38* et *Figure 39* et les *Figure 40* et *Figure 41* du §4.2.1).

Deuxièmement, nous notons que les thèmes *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire* sont, lors de l'analyse des réponses de Q2 et Q3, d'une part, les thèmes qui fédèrent le nombre le plus important de photographies et, d'autre part, la majorité des thèmes dans lesquels les deux groupes d'informateurs ont choisi les mêmes photographies comme étant les plus et les moins représentatives (voir *Tableau 76* et *Tableau 77* du §4.2.1).

Toutes ces données disent plus qu'il n'y paraît à propos des représentations du concept de *culture*. En effet, d'un côté, nous notons qu'elles rejoignent les conclusions de plusieurs études que nous avons convoquées (§2.3.4.2), montrant que les manuels de langues ont une nette tendance à mettre en avant les thèmes de la gastronomie et de la géographie (ici le territoire) (Bori, 2014; Bori & Cassany, 2014; Liu & Laohawiriyanon, 2013; Nault, 2006; Toquero, 2010; Vidal, 2020). D'un autre côté, nous soulignons aussi que toutes ces données nous permettent d'obtenir les tendances des prototypes qui caractérisent les photographies les plus représentatives des catégories intégrant les représentations du concept de *culture*.

En effet, la *Théorie du prototype* (Rosch, 1973) par le biais de la technique de la catégorisation, nous amène à repérer des prototypes et des gradients de typicalité — en reprenant les mots de Rosch (1973) — pour chacune des catégories obtenues lors des classifications des informateurs par rapport à notre corpus d'étude. Or, d'une part, nous n'avons pas pu établir des prototypes pour chacune des catégories mais par rapport à l'ensemble des photographies ayant été choisies par les deux groupes d'informateurs comme les plus représentatives pour chaque catégorie. D'autre part, nous n'avons pas pu, non plus, établir un gradient de typicalité pour chaque catégorie opérée.

Ainsi, une analyse minutieuse des résultats obtenus dans les réponses à Q2 du groupe des apprenants (voir *Tableau 74* du §4.2.1), nous permet de soulever que les traits communs à l'ensemble des photographies les plus représentatives sont qu'il s'agit de photographies en couleur (90 %) qui montrent des portraits (40 %) de personnes (60 %), soit en plan général soit en premier plan (50 %) et qui ont été prises dans un espace extérieur ou non-défini (50 %) et dans un milieu non identifiable (80 %), c'est-à-dire, ni urbain ni rural. De leur côté, les enseignants (voir *Tableau 75* du §4.2.1) tendent aussi à choisir des photographies en couleur (90,9 %) prises dans un milieu non-défini (90,9 %) mais qui, à la différence des apprenants, sont prises en premier plan (54,5 %) et dans un espace extérieur (54,5 %) en montrant plutôt des détails d'objets (36,4 %) et sans montrer des gens (63,6 %).



### 5.2.2. REPRÉSENTATIONS SUR LE CONCEPT DE *CULTURE CATALANE*

En ce qui concerne les représentations autour du concept de *culture catalane* obtenues grâce aux informateurs, elles demandent à être abordées depuis deux points de vue : d'un côté, les représentations obtenues en relation avec le corpus montré (questions Q1 à Q10) et, d'un autre côté, celles obtenues sans avoir eu recours au corpus de photographies (questions Q11 et Q12). En effet, tandis que les dix premières questions du TCG visaient le recueil des représentations de la culture catalane qui émanaient du corpus soumis à étude, la question Q11, se penchait sur comment les informateurs la définiraient et, Q12, leur demandait comment ils en rendraient compte.

Suite à la mise en relation des questions Q1, Q4 et Q5 du TCG, nous avons pu mettre en exergue que les deux échantillons d'informateurs sont d'accord sur dix-huit thèmes (trois thèmes de plus que lors du TCL), bien que les apprenants y en ajoutent un (voir *Tableau 81* du §4.2.2). De manière générale, nous constatons que cette liste de dix-huit thèmes ressemble à celle obtenue lors du TCL. Cependant, et comme nous avons pu le dire lors de la discussion de notre troisième hypothèse générale (§5.1.1), les thèmes soulevés lors du TCG nous permettent de faire deux constats. Le premier est que l'inclusion des thèmes *Non catalan* et *Non représentatif*, remettent en cause la vision médiée par les manuels du concept de *culture catalane*. La deuxième réponse sur la prise en considération des cinq thèmes les plus saillants en termes de pourcentages d'apparition, lors des classifications effectuées, où l'on observe que les deux échantillons d'informateurs mettent en avant quatre thèmes : *Art*, *Culture*, *Territoire* et *Gastronomie*. Ces thèmes semblent plutôt nous renvoyer à une idée stéréotypée ou médiatisée du concept de *culture catalane*. Les autres thèmes sont, respectivement pour les apprenants et pour les enseignants, *Humain* et *Sport*.

L'analyse quantitative sous forme de dendrogrammes du TCG révèle que les thèmes *Gastronomie*, *Humain* et *Territoire* seraient les éléments prééminents dans les représentations des informateurs (voir *Figure 44* et *Figure 45* du §4.2.2), à l'image des réponses obtenues dans le TCL (voir *Figure 36* et *Figure 37* du §4.2.1). Toutefois, notre interprétation de l'analyse quantitative sous forme d'ACM lors du TCG a pu montrer que l'une des trois dimensions mises en exergue comme étant décisive pour comprendre les choix opérés sont respectivement, pour les apprenants et les enseignants : « célèbre/inconnu » et « savoir académique/ savoir non académique » (voir *Figure 46* à *Figure 49* du §4.2.2). Ainsi, ce biais stéréotypé ou médiatisé que nous notions tout à l'heure dans les représentations des informateurs quant au concept de *culture catalane* semble se confirmer.

D'autres exemples qui témoignent aussi de cette tendance sont les résultats obtenus par rapport aux photographies les plus et les moins représentatives des groupes opérés lors du TCG (voir *Tableau 85* et *Tableau 86* du §4.2.2), notamment si nous prenons en considération les quatre thèmes partagés par les informateurs parmi les cinq premiers. Ainsi, si nous prenons par exemple le thème *Art*, nous notons que, d'un côté, l'échantillon des

apprenants choisi comme photographie la plus représentative de ce groupe une image de l'opéra de Barcelone, une salle de concerts et de spectacles plutôt associée aux couches sociales aisées et à la culture savante. D'un autre côté, les enseignants choisissent le portrait du violoncelliste Pau Casals, musicien catalan célèbre autant pour ses contributions dans le domaine de la musique que pour son engagement dans la défense de la langue et de la culture catalanes. À titre d'exemple, notons comment en 1971, lors de la première de l'hymne des Nations Unies que lui-même avait composé, Casals commence son discours en disant : « I'm a Catalan ». Certaines autres photographies choisies comme les plus représentatives, pour nos informateurs nous montrent le côté d'habitude connu, médiatisé ou touristique associé à la culture catalane. Par exemple, nous notons la photographie du thème *Culture*, une image des fêtes de la Saint Jean ; celle du thème *Gastronomie*, une photographie des ingrédients de la sauce Romesco ou encore, dans le thème *Territoire*, la photographie d'une crique du littoral catalan. En effet, on peut penser que ces trois images renvoient à des clichés ou à des stéréotypes associés à la culture catalane, une culture qui est souvent médiatisée par le biais de ses fêtes, sa nourriture et ses plages. En comparant les images jugées les plus représentatives avec celles jugées les moins représentatives, apparaissent encore plus ces influences de stéréotypes. Par exemple, pour le thème *Gastronomie* : tandis que la photographie des ingrédients de la sauce Romesco (la plus représentative) nous renvoie à des éléments gastronomiques très médiatisés de la culture catalane comme le sont le pain, la tomate et l'huile d'olive, les photographies choisies comme étant les moins représentatives, les ingrédients de la garbure traditionnelle du jour de Noël et un repas dans un restaurant, elles, nous renvoient à la vie en famille et quotidienne de la société catalane et donc, à des aspects qui relèvent de la vie privée. Quelque chose de similaire se passe dans les photographies du thème *Territoire*, où les deux échantillons sont d'accord pour mettre en avant le côté touristique stéréotypé des plages et du soleil comme étant l'élément le plus représentatif de ce thème et délaissent l'image d'une maison isolée à la campagne, un élément qui pourrait renvoyer au fait très répandu à une certaine époque, notamment en Catalogne, d'avoir un appartement en ville et une maison à la campagne, par exemple.

Certes, on pourrait nous accuser de faire des spéculations. Or, il s'avère que les résultats obtenus à Q6 du TCG, celle qui demandait quels seraient les éléments manquant dans les groupes opérés pour mieux représenter les étiquettes qu'ils avaient données, confirment nos interprétations. Nous observons ainsi, par exemple, que parmi les éléments déclarés comme les plus absents pour les deux groupes d'informateurs dans le thème *Art* nous trouvons, respectivement pour les apprenants et pour les enseignants, des artistes (29,6 %) et des bâtiments emblématiques de la ville de Barcelone (18,2 %), deux éléments plutôt en lien avec la médiatisation internationale de ce thème. Un autre exemple. Dans le thème *Culture*, ils soulignent le manque d'images en relation avec les traditions et les fêtes populaires (respectivement, 35,1 % et 70,7 %) donc, des éléments festifs généralement utilisés comme vitrine de la culture catalane. Une tendance qui s'élargirait même aux deux autres thèmes faisant partie des cinq thèmes les plus saillants mais pas partagés par les deux échantillons, les

thèmes *Humain* et *Sport*. Ainsi, d'un côté, l'échantillon des apprenants déclare que dans le thème *Humain* il manque des personnages célèbres (40 %) et, d'un autre côté, les enseignants notent le manque de sportifs célèbres (44 %) dans le thème *Sport* (voir *Tableau 89* et *Tableau 90* du §4.2.2).

D'autres exemples paradigmatiques illustrent que la représentation de la culture catalane des informateurs est étroitement liée à des éléments relevant d'un savoir acquis de façon académique. Ce sont les réponses obtenues au binôme des questions Q7/Q8 du TCG, qui demandaient aux informateurs d'énoncer quel groupe parmi ceux qu'ils avaient effectués représentait le mieux, à leurs yeux, la culture catalane et pourquoi. En effet, parmi les dix thèmes ayant émergé (*Art, Autre, Culture, Gastronomie, Humain, Langue, Patrimoine, Territoire, Tourisme* et *Vie quotidienne*), les deux échantillons mettent en exergue les thèmes *Culture* et *Humain* comme étant les deux les plus importants, bien que dans un ordre différent (voir *Tableau 91* du §4.2.2). L'échantillon des apprenants choisit, tout d'abord, le thème *Culture* comme meilleur représentant du concept de *culture catalane*, il regroupe des « éléments emblématiques », des « aprioris » ou encore des éléments « étudiés » et « connus ». Deuxièmement, il propose le thème *Humain* dans lequel une place prépondérante est réservée aux différents personnages historiques et aux célébrités puisqu'ils sont des « ambassadeurs » de la « gloire de la Catalogne » (voir *Tableau 92* du §4.2.2). En revanche, l'échantillon des enseignants choisit en premier lieu le thème *Humain* car il est composé des personnages et des artistes « connus à l'extérieur » par le biais desquels, les enseignants peuvent « parler de plusieurs parties de la culture ». En deuxième lieu arrive le thème *Culture*, un thème qui renvoie aux façons de faire particulières ainsi qu'à des « personnalités évidentes » qui nous permettent « d'apprendre beaucoup de choses » par rapport à la communauté linguistique et culturelle catalane (voir *Tableau 93* du §4.2.2).

En outre, et en leur demandant de préciser quels seraient les éléments manquant dans notre corpus pour être exhaustif quant à leur représentation de la culture catalane, chez les apprenants, nous obtenons des thèmes tels que la *Politique*, les *Fêtes*, le *Drapeau* ou la *Langue* (voir *Tableau 95* du §4.2.2), parce qu'« on entend parler que de ça », ça nous servirait « pour reconnaître de quoi on parle », ils « représentent les pays à travers le monde » et ils sont « connus dans le monde entier » (voir *Tableau 94* du §4.2.2). Du côté des enseignants (voir *Tableau 97* du §4.2.2), nous retrouvons des thèmes tels que la *Culture populaire*, la *Littérature* ou la *Politique* puisque, respectivement, elle est « partagée et reconnue comme vitale », « on (l')identifie de façon générale et consensuelle comme une partie centrale de ce qu'est la culture » et « car (elle) est d'actualité » (voir *Tableau 96* du §4.2.2). Ainsi, les résultats nous montrent des éléments soit inhérents à toute culture (*Culture populaire* et *Littérature*) parfois très significatifs et médiatisés de la culture catalane (*Politique, Drapeau* et *Langue*), néanmoins, tous sont des clichés.

Or, comme nous le disions précédemment, il nous semble intéressant de comparer les représentations du concept de *culture catalane* issues de la catégorisation de notre corpus d'étude avec celles obtenues sans avoir recours à ces photographies.

Ainsi, dans la question Q11, qui demandait « Est-ce que vous pourriez me dire ce qu'est la *culture catalane*, pour vous ? », l'ensemble des informateurs a fait émerger un total de trente-et-un thèmes. Respectivement pour les apprenants et les enseignants, ils ont noté vingt-six et vingt-quatre thèmes dont dix-neuf partagés, ce qui équivaut à 76 % de coïncidences. Le tableau qui montre ces données (voir *Tableau 98* du §4.2.2), nous permet aussi de constater qu'il y a seulement deux thèmes sur les cinq les plus saillants, en nombre de pourcentage, qui sont partagés par les deux échantillons d'informateurs : ceux de *Langue* et de *Territoire*, ce dernier étant associé seulement au territoire de la Catalogne. Or, si nous prêtons une attention particulière au *Tableau 99* du §4.2.2, dans lequel nous synthétisons le nombre de thèmes soulevés en mettant plusieurs thèmes à la fois sous une même étiquette (par exemple, des éléments comme *Musique, Peinture, Architecture, Danse, Littérature* et *Théâtre* sous l'étiquette *Art*), nous observons qu'il y a une légère différence entre ce qui a été explicitement dit et ce qui découle de l'analyse thématique de ce qui a été dit. En d'autres termes, tandis que les verbalisations des informateurs semblent montrer qu'il y a cinq thèmes qui seraient soulignés comme les plus importants pour définir leur conception de la culture catalane, l'analyse de l'ensemble des réponses données montre des résultats un peu différents. Ainsi, d'un côté, chez les apprenants, nous voyons apparaître à nouveau, et dans cet ordre, les thèmes *Art, Fêtes et traditions, Territoire, Gastronomie, Humain* comme étant les plus importants tandis que, d'un autre côté, chez les enseignants, et dans cet ordre, il apparaît aussi les thèmes récurrents de *Territoire* et *Art* suivis de *Façon particulière de faire les choses, Humain* ou encore *Fêtes et traditions*.

Ainsi, et toujours d'après ce que nous avons pu montrer jusqu'à présent, il semble que aussi bien la représentation de la culture catalane issue de la classification du corpus soumis à étude que leur propre représentation autour de ce concept sont majoritairement liées à des aspects culturels plutôt académiques, savants ou médiatisés qu'à ceux qui nous renvoient à la vie quotidienne.

En effet, dans Q12, question qui demandait aux échantillons d'énoncer, parmi tout l'univers possible de photographies, quelles seraient celles qu'ils choisiraient pour représenter la culture catalane, les deux échantillons d'informateurs nous ont renvoyé aux photographies que nous avons pu montrer dans le *Tableau 100* du §4.2.2, et qui appartiennent aux thèmes que nous avons soulevé dans le *Tableau 101* du §4.2.2. L'analyse détaillée de toutes ces informations nous permet de dire qu'autant les photographies explicitées (par exemple, tant pour les apprenants que pour les enseignants, le Futbol Club Barcelona ou la Sagrada Família) que les thèmes dans lesquels nous les avons regroupés (par exemple, respectivement pour les apprenants et pour les enseignants, *Constructions emblématiques* et *Symboles* ou *Art* et *Traditions*) rejoignent cette

vision de la culture catalane associée à des stéréotypes, à des clichés ou encore à des éléments très médiatisés de cette culture.

Toutes ces données nous permettent d'effectuer plusieurs constats.

En premier lieu, autant les représentations sur le concept de *culture catalane* issues de l'analyse du corpus d'étude que celles propres aux deux échantillons d'informateurs nous renvoient plutôt à des thèmes archétypiques, communément transmis de façon académique, comme le rappelaient les différentes études concernant l'étude de la composante culturelle de l'anglais, l'espagnol et le catalan comme langues étrangères (Bori, 2014; Bori & Cassany, 2014; Liu & Laohawiriyanon, 2013; Nault, 2006; Toquero, 2010; Vidal, 2020) (§2.3.4.2).

Deuxièmement, les thèmes qui caractérisent les représentations du concept de *culture catalane* des informateurs rejoignent les différents aspects socioculturels que Byram (1993) et Lacueva (2017) établissent respectivement, soit comme étant des éléments culturels essentiels qui devraient nous aider à considérer quels contenus culturels nous devons aborder en cours de langue (par exemple, « géographie nationale et stéréotypes » et « identité nationale »), soit comme étant les contenus culturels les plus abordés dans la pratique professionnelle de Lacueva, bien que connus ou travaillés sous une autre étiquette et depuis un autre point de vue (par exemple l'étiquette « création artistique et industries culturelles » au lieu d'*Art* ou encore « aspects populaires » au lieu de *Culture populaire*).

Ainsi, la plupart des thèmes ayant été soulevés comme prééminents dans les représentations des informateurs coïncident en grande partie avec ceux que Byram et Risager (1999) notent comme prédominants dans la vision de culture de l'échantillon d'enseignants de leur étude (« nourriture et boisson », « géographie », « arts », « fêtes et coutumes », « environnement » et « stéréotypes », parmi d'autres).

Ces thèmes ou ces catégories rejoignent en partie les éléments savants ou académiques que met en avant le site web de l'Institut Ramon Llull, quant aux éléments qui font partie de la culture catalane, et que le Plan Curriculaire de l'Instituto Cervantes, pour l'espagnol, regroupe sous le volet intitulé « référents culturels » (§2.3.4.3.2.1) mais qui diffère de la vision préconisée par les curricula et les programmes des organismes officiels catalans tel que le *Consorti per a la Normalització Lingüística*, et des travaux qui émanent du Conseil de l'Europe, tels que *The Threshold Level* (1990) ou le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001). Pour eux, en effet, il est important de donner une vision de la culture en lien avec la vie quotidienne des communautés dont on enseigne/étudie la langue.

### 5.3. DISCUSSIONS SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Au début de cette thèse, nous explicitons quelles étaient les questions de recherche auxquelles nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse. Elles étaient au nombre de trois, nous les rappelons :

- a) Quelle typologie de document authentique est utilisée dans les manuels de CLES les plus utilisés dans le monde, au niveau de l'enseignement supérieur, pour véhiculer la composante culturelle ?
- b) Quelle représentation de la culture catalane est donnée à voir dans les manuels de CLES les plus utilisés dans le monde ?
- c) La représentation de la culture catalane véhiculée par les manuels de CLES les plus utilisés dans le monde, correspond-elle aux représentations que les apprenants et les enseignants de CLES ont à propos de cette culture ?

Concernant notre première question de recherche, les différentes analyses exhaustives mises en place sur les documents authentiques présents dans les manuels de CLES les plus utilisés au monde, ceux de la collection *Veus*, nous ont permis de soulever que la typologie des documents authentiques utilisées pour ces manuels pour véhiculer la composante culturelle associée à la communauté linguistique catalane sont des photographies. Les 249 photographies se caractérisent au niveau de la forme par photographies en couleur, de petite taille et prises soit en plan général soit en premier plan. Au niveau du contenu, elles présentent des scènes de vie où l'on peut apercevoir des gens dans un espace extérieur et dans un milieu non-défini, ni urbain ni rural et qui, au niveau de leur fonction pédagogique, sont illustratives du sujet abordé en détriment de celles qui sont des éléments déclencheurs d'une leçon ou qui sont exploitées par des exercices.

D'après les résultats que nous avons pu exposer lors de la discussion quant à nos deuxième et troisième hypothèses générales, à notre première hypothèse opérationnelle ainsi qu'aux différentes représentations issues de l'analyse des données des informateurs relatives aux concepts de *culture* et de *culture catalane*, nous pouvons donner des réponses aux deux dernières questions de recherche. En effet, nous concluons que tandis que les manuels étudiés montrent une représentation de la culture catalane centrée sur la vie quotidienne de cette communauté linguistique (réponse à la deuxième question de recherche), la perception et la lecture qu'ont et que font les informateurs de cette représentation médiée par les manuels ne présente pas de correspondance avec celle des manuels car les représentations des informateurs mettent en exergue plutôt des éléments stéréotypés ou médiatisés (réponse à la deuxième question de recherche).

CONCLUSION  
ET PERSPECTIVES  
DE RECHERCHE





Notre étude commençait en contextualisant les préconisations actuelles et les approches entamées dans la Didactique des Langues suite aux différents changements sociétaux que nous avons vécus ces dernières décennies. En effet, l'inclusion de la composante culturelle en cours de langues étrangères n'est plus remise en question, notamment depuis la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, en 2001, qui insiste sur l'importance d'intégrer cette dimension dans l'enseignement des langues étrangères.

Auparavant, l'étude autour de cette dimension en Didactique des Langues comptait déjà une recherche importante. Toutefois, la plupart des études tendent à négliger deux aspects qui sont à notre avis essentiels pour réussir à circonscrire les éléments qui intègrent le concept de *culture* et donc, qui seraient susceptibles d'être abordés en cours : les représentations des principaux acteurs du contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et celui des documents authentiques.

En effet, d'un côté, il nous semble important de prendre en considération les représentations qu'ont d'une part, les enseignants de la langue étrangère sur la culture de cette langue, et d'autre part, celles des apprenants. Par ailleurs, comme le souligne Michael Byram (1992), le concept de *culture* n'est pas vu, ni interprété, ni étudié de la même façon en Angleterre qu'en Allemagne, pour ne citer que deux exemples et donc, cette variabilité devient un élément très pertinent. C'est ainsi que nous avons limité notre étude au champ de l'enseignement du catalan langue étrangère dans l'enseignement supérieur en France, de fait, notre domaine d'expertise riche de sept ans d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant de Catalan Langue Étrangère. D'un autre côté, nous fondant sur cette expérience, nous avons observé dans nos cours que c'est par le biais des documents authentiques — documents extraits de la vie quotidienne de la société dont on étudie la langue — qu'on peut véritablement approcher la dimension culturelle de la langue. Dès les années 1920, avec les balbutiements de la méthodologie directe, les documents authentiques (même s'il faudra attendre les années 1970 pour qu'ils soient désignés ainsi) sont intuitivement utilisés par les enseignants et les concepteurs de matériels pédagogiques pour faire entrer la dimension culturelle de la langue cible dans la salle de classe. Cependant, ces documents étant divers et fortement dépendants des avancées technologiques (enregistrements, vidéos, multimédias), ils ne font pas souvent l'objet d'études scientifiques.

C'est pourquoi, nous avons décidé de mettre en place une recherche expérimentale transdisciplinaire, au croisement des études en Didactique des Langues et en Psychologie, autant qualitative que quantitative, et de caractère empirique, concernant l'étude du concept de *culture catalane* à partir d'un type de document authentique : la photographie. Ce choix découle de l'analyse des documents authentiques présents dans les manuels de Catalan Langue Étrangère et Seconde (CLES), véhiculant la dimension culturelle associée à la communauté de langue catalane. Ainsi, nous avons étudié qu'elle était la représentation de la culture catalane médiée par les manuels de CLES tout en la confrontant aux

représentations qu'en ont deux populations issues d'un contexte bien précis : les apprenants et les enseignants de Catalan Langue Étrangère dans l'enseignement supérieur en France.

Comme nous avons pu le montrer, les résultats obtenus dans notre approche du concept de *culture* dans l'enseignement des langues étrangères, ont permis de répondre à nos questions principales de recherche et à nos principales hypothèses.

Ainsi, l'analyse des manuels de la collection *Veus* a pu mettre en exergue comment leurs concepteurs ont conçu ces manuels à partir des préconisations établies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. De ce fait, la vision du concept de *culture catalane* véhiculée par ces manuels est étroitement liée à des éléments culturels associés à la vie quotidienne de la communauté linguistique catalane. Des éléments culturels qui, comme nous avons pu l'exposer, sont montrés essentiellement par le biais d'une seule typologie de document authentique, les photographies et donc, laissent de côté une multitude d'autres documents authentiques tels que les flyers, les affiches publicitaires, les coupures de presse, les articles, etc. Or, la confrontation d'un corpus issu de ces photographies à une population d'apprenants et d'enseignants de catalan dans l'enseignement supérieur français fait apparaître une vision stéréotypée. En effet, selon les informateurs, ce corpus montre des aspects hiératiques ou connus internationalement de la culture catalane, notamment en lien avec la gastronomie, le territoire et les personnages célèbres qui, de plus, ne semblent pas rendre compte de la diversité des territoires composant la communauté linguistique catalane.

Notre étude a aussi mis en exergue que les informateurs partagent plusieurs thèmes en commun dans leurs représentations quant à la culture catalane — tels que la gastronomie, les personnages emblématiques et les images du territoire catalan —, bien que leurs représentations soient différentes les unes des autres et bien que ces représentations soient issues du corpus montré ou de celles en lien avec leurs propres représentations du concept. Cette constatation tend à confirmer les postulats de différents anthropologues, psychologues, linguistes et didacticiens cités dans le cadre théorique qui préconisent qu'il y a des points inhérents et essentiels qui sont partagés par tout individu, société ou communauté. Cependant, les autres éléments ou catégories plus singulières que nos informateurs nous ont permis de faire émerger — tels que la langue ou les façons particulières de faire les choses —, rejoignent les préconisations du Conseil de l'Europe. En effet, il insiste sur l'importance de mettre en avant des traits communs à une communauté linguistique qui présentent ses particularités spécifiques. Ainsi, se confirme l'idée explicitée par Galisson (1991), d'un concept de *culture, ad minima*, bicéphale : *culture quotidienne* vs *culture savante*.

Enfin, bien que nous ayons réussi à montrer des tendances de prototypes concernant les photographies les plus et les moins représentatives sélectionnées, nous constatons qu'il nous a été impossible de mettre en exergue un prototype et une typicalité opératoires pour

chaque catégorie afin de rendre compte du concept de *culture catalane*. Il est évidemment plus simple de parler de prototypes et de typicalité par le biais des exemples des animaux ou des oiseaux, comme nous avons pu le faire dans notre cadre théorique en suivant les études d'Eleanor Rosch, que de le faire par rapport au concept de *culture*. La classe des oiseaux est, elle, délimitée. *A contrario*, il est très difficile de rendre compte d'un prototype et d'une typicalité pour une catégorie ouverte comme par exemple celle des personnages célèbres d'une communauté donnée.

Tous ces résultats nous font penser que notre recherche peut être appréhendée comme une piste méthodologique possible qu'il faut continuer à développer. Toutefois, une prolongation de cette étude devrait tenir compte d'un biais d'ordre méthodologique que notre thèse présente. Nous notons celui qui pourrait être attribué au corpus d'étude choisi. Les résultats présentés dans notre étude découlent d'une méthode fondée sur un corpus très précis de documents authentiques issus des outils pédagogiques de CLES les plus utilisés au niveau international. Cependant, bien que nous ayons eu recours à différentes techniques scientifiques pour obtenir un corpus qui soit le plus représentatif possible du concept de *culture catalane*, celui-ci se trouve être un peu trop restreint. En effet, notre corpus a été conçu suite à une analyse des experts. Néanmoins, les choix de ces experts consultés laissent de côté 208 photographies des 249 présentes dans les outils dont nous avons extrait notre corpus. Ce choix supposait donc de négliger beaucoup d'autres aspects qui, peut-être, auraient dû être pris en considération. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'introduire dans notre protocole des questions qui permettaient à nos informateurs d'ajouter des éléments pour combler ce vide. Cependant, nous sommes tout à fait conscient que nos choix ont pu avoir des incidences sur les résultats obtenus. Ainsi, une étude qui souhaiterait être encore plus précise, en suivant cette méthodologie, devrait tenir compte de ce biais ainsi que de la façon comme nous avons tenté de le contourner. Cependant, la question reste de savoir comment repérer les éléments culturels à inclure dans le corpus et d'après quels critères. En absence d'études pour nous guider sur la manière d'établir des corpus d'objets concernant la culture, nous estimons que notre procédé est, d'une part, une illustration de la complexité inhérente que ces choix supposent et, d'autre part, un exemple méthodologique possible à suivre dans le domaine de la Didactique des Langues.

Or, parmi les aspects positifs de la méthodologie choisie nous soulignons qu'elle nous a permis d'aborder des sujets complexes comme le sont la définition du concept de *culture* et la signification des éléments qui en font partie. Elle nous a aussi amené à mettre en évidence des thèmes qui sont devenus des éléments clés pour deux types différents d'informateurs et aussi des éléments spécifiques selon chacun d'eux. Néanmoins, l'entrée *culture* est trop large et complexe et donc, certains de nos résultats ne sont pas exploitables et demandent une analyse plus poussée pour entrer plus dans les détails. Ainsi, et bien que notre recherche se

soit circonscrite dans l'étude des représentations autour du concept de *culture* dans un contexte et une population très précis, à savoir l'apprentissage/enseignement du catalan dans l'éducation supérieure en France, elle a fait apparaître différentes tendances qui ne nous semblent pas être idiosyncratiques de notre cas particulier d'étude mais de l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle langue étrangère. Nous en citons trois.

Tout d'abord, dans les différentes représentations des informateurs, nous relevons la tendance à prendre seulement en considération les territoires les plus significatifs où la langue étudiée est parlée comme étant les représentants de cette culture (en l'occurrence, la ville de Barcelone et le territoire de la Catalogne). Deuxièmement, nous observons la tendance à choisir des icônes ou des personnages célèbres comme les meilleurs prototypes des catégories les plus significatives de leurs représentations (en l'occurrence, Pau Casals et Salvador Dalí comme prototypes respectivement, des catégories *Art* et *Humain*). Enfin, nous soulignons la tendance des informateurs à soulever des aspects culturels en lien direct avec le contexte co-existant (en l'occurrence, la question politique de l'indépendance de la Catalogne).

En tout vraisemblance, d'une façon générale, nos représentations peuvent être fortement conditionnées autant par le moment présent dans lequel nous vivons que par les éléments les plus médiatisés, dont nous avons connaissance, à propos d'un sujet, d'une culture ou d'une communauté linguistique quelconque. Or, si nous en restons là, c'est-à-dire, que si nous prenons seulement en considération ces tendances comme guide pour aborder en cours la composante culturelle, nous sommes loin de recouvrir les différentes facettes du prisme et au risque de négliger certains aspects qui jouent aussi un rôle prééminent dans la dimension culturelle associée à la langue étudiée. Ainsi, en reprenant par exemple la tendance apparue dans notre étude montrant que le concept de *culture catalane* est associé à la ville de Barcelone ou au territoire de la Catalogne, cela implique que sont sous-estimés d'autres territoires comme le Pays Valencien ou les Îles Baléares. Ainsi seraient négligés indéniablement des éléments tels que l'ouvrage le plus emblématique du Siècle d'Or de la littérature catalane, *Tirant lo Blanc*, écrit par un Valencien, ou encore nous ne tiendrions pas compte d'éléments historico-culturels importants comme les différentes invasions vécues par les Îles Baléares et qui ont grandement influencé le catalan qui y est actuellement parlé.

Bien entendu, cette problématique est parfaitement transposable à n'importe quelle autre langue-culture étrangère. Notons, par exemple, que pour le cas de l'enseignement de l'anglais langue étrangère, le fait de négliger certains territoires où cette langue est parlée, conduirait aux enseignants à ne pas rendre compte de la pertinence historique de l'aspect politico-religieux de la communauté linguistique anglaise en Irlande, ou de l'importance, encore actuelle, des danses tribales traditionnelles en Nouvelle-Zélande (nous pensons à la mise en scène de l'équipe nationale de rugby, les All Blacks, aux débuts de ses matchs).

D'après ce que nous avons pu soulever dans notre cadre théorique ainsi que de par notre propre expérience professionnelle, l'enseignement d'une langue étrangère tend à gommer les différentes particularités d'une culture pour en enseigner les traits majeurs. Or,

il semblerait judicieux de penser que ces traits majeurs ne correspondent à aucun des individus faisant partie d'une communauté linguistique, en particulier, ni à leurs représentations par rapport à leur culture. Les différentes catégories, prototypes et stéréotypes que nous avons d'une culture quelconque dépendent toujours intrinsèquement de la perception que nous avons de notre propre culture ainsi que du moment précis dans lequel nos représentations sont construites.

Notre étude nous a permis de valider l'adéquation et la pertinence de la méthodologie choisie comme un nouveau savoir-faire scientifique capable d'aborder autrement, l'étude du concept de *culture* dans la discipline de la Didactique des Langues. En effet, le choix méthodologique d'une double catégorisation (TCL puis TCG), par exemple, permet d'accompagner les informateurs vers la verbalisation des représentations plus affinées quant au concept étudié. De plus, le déroulement du protocole ouvre aussi la porte pour faire émerger des éléments absents dans le corpus choisi mais essentiels dans les représentations des informateurs. Or, si de futures recherches souhaitaient reproduire notre procédé afin de repérer avec plus de détails aussi bien les éléments culturels incontournables à travailler en cours que les différentes particularités culturelles susceptibles d'être mises en avant dans des contextes d'enseignement/apprentissage spécifiques, certains chemins de réflexion et de recherche s'imposent.

Tout d'abord, nous pensons que l'étude du concept de *culture* pour aboutir aux traits qui le définissent ne peut être entreprise isolément dans la Didactique des Langues mais requiert une approche pluridisciplinaire. De fait, nous jugeons qu'il serait judicieux de reprendre cette méthodologie d'étude tout en constituant une équipe de chercheurs issus de différentes disciplines rassemblant donc plusieurs compétences pour étudier plus spécifiquement les différentes catégories que nous avons pu mettre en exergue. Peut-être qu'ainsi nous arriverions à obtenir des informations plus précises et plus détaillées qui nous permettraient, par exemple, de considérer la catégorie « personnes emblématiques » et dans une approche interlangue de percevoir ce qui aux yeux des informateurs rend ces personnes représentatives d'une langue-culture particulière.

Deuxièmement, nous pensons qu'il serait intéressant de s'interroger sur l'adéquation et la pertinence d'un enseignement des langues étrangères qui rend compte des différentes particularités constituant une culture, en vue d'offrir les différentes et les complexes facettes de ce même prisme pour, chemin faisant, discuter et arriver à appréhender ce qu'est la culture. Tout cela nous donnerait l'opportunité, nous l'espérons, d'induire des pratiques pédagogiques nouvelles intégrant la diversité des particularités territoriales des cultures, des particularités ancrées dans toute culture qui, finalement, en sont toute l'essence.

Enfin, et pour n'importe quelle langue, nous pensons qu'il serait aussi pertinent de soumettre cette méthodologie à des apprenants et à des enseignants d'une même langue étrangère, aussi bien issus du contexte homoglotte (enseignement de la langue dans un pays où elle est parlée au quotidien) que de plusieurs contextes hétéroglottes (enseignement de la

langue où elle a un statut de langue étrangère, comme le Catalan en France). Ceci nous permettrait de pouvoir valider, de façon plus scientifique, la pertinence des résultats obtenus. En effet, grâce à cela, nous estimons être en mesure de pouvoir déterminer des traits majeurs ou particuliers communs à prendre en considération dans la pratique pédagogique générale autour du concept de *culture*. Cela permettrait aussi de dégager des traits majeurs ou particuliers susceptibles d'être abordés uniquement dans un contexte particulier d'enseignement/apprentissage en vue de promouvoir convenablement la compétence interculturelle chez les apprenants.

N'oublions pas qu'être apprenant suppose non seulement de s'approprier des formes d'expression linguistiques mais aussi d'acquérir des savoir-faire et des savoir-être, notamment (inter)culturels, permettant de juger convenablement la manière de réagir selon le contexte et la situation communicative auxquels nous sommes confrontés. En effet, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, l'objectif n'est pas de créer des locuteurs autosuffisants en langues étrangères mais des acteurs sociaux capables d'être des médiateurs dans une Europe pluriculturelle et plurilinguistique par des moyens multiples, dont la langue, en ayant une connaissance des systèmes de valeurs des personnes auxquelles nous nous adressons.

Il est évident qu'il nous reste un long chemin scientifique à parcourir. Nous sommes conscient des difficultés qu'il reste à surmonter d'autant plus que le concept de *culture* lié à une communauté linguistique donnée est par définition non stable dans un monde dynamique. Néanmoins, cette difficulté ne peut pas être un écueil dans lequel se barricader mais la pointe d'un iceberg que nous ne devons et que nous ne pouvons pas contourner plus longtemps.

# BIBLIOGRAPHIE





- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg: Del Val.
- Abric, J.-C. (1994). Les Représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratique sociales et représentations* (p. 10-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design Decisions on the cultural content of a course for Morocco. *ELT Journal*, 1(44), 3-10. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/44/1/3/512828>
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *ÉLA*, 3(167), 267-284. <https://www.cairn.info/journal-ela-2012-3-page-267.htm>
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 4(192), 101-110. <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>
- Alcalde, C. (1976). La Noia de las camelias: entrevista con Mercè Rodoreda. *Cuadernos para el Diálogo*, 157, 61.
- Alonso, I., & Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. *Enseñar hoy lengua extranjera*, 20(January 2013), 183-220. <https://www.researchgate.net/publication/263849026> [Ensenar la competencia intercultural](https://www.researchgate.net/publication/263849026)
- Apple, M. (2000). Cultural politics and the text. In *Official Knowledge* (p. 42-60). London: Routledge.
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- Arenas, J. (1989). *Absència i recuperació de la llengua catalana a l'ensenyament a Catalunya, 1970-1983*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Arenas, J. (1993). 1993. Quinze anys de català a l'ensenyament. *Serra d'or*, (405), 17-20.
- Arenas, J., & Muset, M. (2007). *La Immersió lingüística: una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

- Assunção, L. M. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala*, 12(18), 165-181. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488007.pdf>
- Atkinson, D., & Moriarty, M. (2012). 'There's no excuse. Speak Catalan!' - the marketing of language acquisition to mobility students. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 189-204. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00303.x>
- Badia i Margarit, A. M. (2004). *Moments clau de la història de la llengua catalana*. València: Universitat de València.
- Balcells, A., & Pujol, E. (2002). *Història de l'Institut d'Estudis Catalans* (Nº 57). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. <https://www.raco.cat/index.php/Estudis/article/view/51449/324381>
- Barral, X. (1971). *L'ensenyament del català a Europa i Amèrica del Nord*. Barcelona: Gràfiques Rafael Salvà.
- Barthes, R. (1961). Le message photographique. *Communications, Volume 1* (Numéro 1), 127-138. [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1961\\_num\\_1\\_1\\_921](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1961_num_1_1_921)
- Bastardas-Boada, A., & Boix-Fuster, E. (2004). 25 anys de la Constitució espanyola: un model lingüístic per avaluar [25 years of the Spain Constitution: A linguistic model to be evaluated] Title. *LSC - Llengua, societat i comunicació*, 2. <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/issue/view/265>
- Bateson, G., & Mead, M. (1942). *Balinese character: a photographic analysis*. New York: Academy of Sciences.
- Beacco, J.-C. (2011). Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives. *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>
- Bensoussan, M. (2004). Entorn de la lenta penetració de les lletres catalanes a França. *Estudis romànics*, 26, 269-273. <https://www.raco.cat/index.php/estudis/article/view/237768>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Berland, A., Gaillard, P., Guidetti, M., & Barone, P. (2015). Perception of everyday sounds: A developmental study of a free sorting task. *PLoS ONE*, 10(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115557>

- Berthelot, M. (2016). Enseignement et situation du catalan dans les universités françaises. *Revue d'études catalanes*, 2, 173-189. <https://hal-univ-perp.archives-ouvertes.fr/hal-02383429/document>
- Blanc, N. (2003). L'image comme support de médiation. *Le français dans le monde*, (330), 26-28. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01395503>
- Boas, F. (1921). *The mind of primitive man*. New York: The MacMillan Company.
- Boidard, C. (2000). La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000. *La Philologie Française à la croisée de l'an 2000 : panorama linguistique et littéraire*, 2, 295-305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1392654>
- Boix-Fuster, E., Pueyo París, M., Pujolar Cos, J., Riera Gil, E., & Sorolla Vidal, N. (2012). *Sociolingüística catalana, setembre 2012*.
- Boix-Fuster, E., & Torrens, R. M. (Éd.). (2011). *Les llengües al sofà. El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana*. Lleida: Pagès.
- Bori, P. (2014). Les cultures étrangères als llibres de text de català per a no catalanoparlants adults. *Conference: IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català*, (1980), 16. Vic. [https://www.academia.edu/20922047/Les\\_cultures\\_estrangeres\\_als\\_llibres\\_de\\_text\\_de\\_catal%C3%A0\\_per\\_a\\_no\\_catalanoparlants\\_adults](https://www.academia.edu/20922047/Les_cultures_estrangeres_als_llibres_de_text_de_catal%C3%A0_per_a_no_catalanoparlants_adults)
- Bori, P. (2015). *Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/350798/tpb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bori, P., & Cassany, D. (2012). Critical Discourse Analysis of Catalan as a Second Language Textbooks. *Actes du IVe Congrès Linguistique appliquée aujourd'hui – les défis des temps modernes*, 169-178. Belgrade: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije. [https://www.researchgate.net/publication/291688417\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_of\\_Catalan\\_as\\_a\\_Second\\_Language\\_Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/291688417_Critical_Discourse_Analysis_of_Catalan_as_a_Second_Language_Textbooks)
- Bori, P., & Cassany, D. (2014). La cultura catalana als llibres de text de català com a llengua estrangera. Una primera aproximació. *Actes del Setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes, Salamanca 2012*, 109-120. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. [https://www.academia.edu/10036330/Bori\\_P\\_i\\_Cassany\\_D\\_2014\\_La\\_cultura\\_catalana\\_als\\_llibres\\_de\\_text\\_de\\_catal%C3%A0\\_com\\_a\\_llengua\\_estrangera\\_Una\\_primeira\\_aproximaci%C3%B3\\_Dins\\_Actes\\_del\\_Setz%C3%A8\\_Col\\_loqui\\_Internacional\\_de\\_Llengua\\_i\\_Literatura\\_Catalanes\\_Salam](https://www.academia.edu/10036330/Bori_P_i_Cassany_D_2014_La_cultura_catalana_als_llibres_de_text_de_catal%C3%A0_com_a_llengua_estrangera_Una_primeira_aproximaci%C3%B3_Dins_Actes_del_Setz%C3%A8_Col_loqui_Internacional_de_Llengua_i_Literatura_Catalanes_Salam)
- Bossert, A., & Beck, T. (1891). *Mots allemands groupés d'après les sens*. Paris: Hachette.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bover, A. (1993). *Manual de catalanística*. Barcelona: PAMSA i Diputació de Tarragona.
- Bretxa, V., Comajoan-Colomé, L., & Vila, F. X. (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Harvard: Retz.
- Buchart, M. (2013). *Une conceptualisation didactique de la culture : ancrages théoriques, discours et représentations : le cas des manuels de FLE finlandais*. Université de Paris 8.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Crédif, Hatier/ Didier, Coll. LAL.
- Byram, M. (1993). Language and Culture Learning: The Need for Integration. In M. Byram (Éd.), *Germany, its representation in textbooks for teaching German in Great Britain* (p. 3-16). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Byram, M. (Éd.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Byram, M. (2011). The Common (European) CEFR of Reference – teaching foreign languages, mediation and intercultural competence. *Annual Review of English Learning and Teaching*, 16, 63-70.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14-18. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/defining-and-assessing-intercultural-competence-some-principles-and-proposals-for-the-european-context2/03520121AEFBB59A5685F7FE26185EC2>
- Caballero, M. del P. (2017). *Análisis del componente cultural en los manuales de español lengua extranjera de editoriales españolas y francesas*. Universidad de Murcia. <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/analisis-del-componente-cultural-los-manuales-espanol-lengua-extranjera-editoriales>
- Cadoret, M., Lê, S., & Pagès, J. (2009). *A Factorial Approach for Sorting Task data (FAST)*. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2009.02.010>

- Camardons, J. S., & Fabà, A. (2010). Els cursos de català per a persones adultes. Orígens, situació actual i perspectives de futur. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (49), 90-108. <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234307>
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Éd.). (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Canale, Michael; Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches of Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1-47), 1-47. [https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-T](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-T)
- Casesnoves-Ferrer, R., & Mas, J. À. (2017). Transmissió intergeneracional del català i característiques sociodemogràfiques dels progenitors. *Treballs de sociolingüística catalana*, 27, 77-97. <https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/330445>
- Cervantes, I. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge: MIT Press.
- Colás, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, (7), 41-50.
- Collett, E., Marx, M., Gaillard, P., Roby, B., Fraysse, B., Deguine, O., & Barone, P. (2016). Categorization of common sounds by cochlear implanted and normal hearing adults. *Hearing Research*, 335, 207-219. <https://doi.org/10.1016/J.HEARES.2016.03.007>
- Comajoan, L. (2015). L'ensenyament-aprenentatge de les formes i usos del passat en català com a segona llengua: anada i tornada entre teoria i pràctica. *Revista d'Estudis Catalans/Zeitschrift für Katalanistik*, 28, 261-281. <https://cuscub.wordpress.com/2012/10/02/membres-del-cusc-al-23e-col%E2%80%A2loqui-germano-catala/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Didier. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Corrons, F. (2011). Un corps de caméléon, une tête d'âne et une queue de salamandre... Réflexions sur la présence de la langue et de la culture catalane (langue seconde) dans l'université française en 2010. In F. Heitz & E. Le Vagueresse (Éd.), *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français* (p. 155-176). Reims: EPURE.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ème). Los Angeles; London; New Delhi: SAGE Publications.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Cuenca, M. J., & Todolí, J. (1996). Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües. In F. Pujol, M.; Sierra (Éd.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria: La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras* (Rodopi, p. 179-200). Amsterdam.
- De Méo, P. (1982). Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue étrangère. *The French Review*, LV(4), 503-509. <https://www.jstor.org/stable/392002?seq=1>
- Delannoy, P. A. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Apprendre des médias. Communications*, (33), 197-221. [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_1500](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1500)
- Demorgon, J., & Lipianski, E. M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Denis, M., & Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'année psychologique*, 76(2), 541-562. <https://doi.org/10.3406/psy.1976.28161>
- Domingo, A. (2014). *Catalunya al mirall de la immigració. Demografia i identitat nacional*. Barcelona: L'Avenç.
- Domingo, A., Bayona, J., Brancós Coll, I., & Catalunya. Secretaria General de Joventut. (2001). *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.
- Dubois, D. (1993). Les catégories sémantiques « naturelles » : prototype et typicalité. In D. Dubois (Éd.), *Sémantique et cognition : catégories, prototypes, typicalité* (p. 16-27). Paris: CNRS Éditions.
- Dubois, D. (1997). *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*. Paris: Kimé.

- Dubois, D., Fleury, D., & Mazet, C. (1993). Représentations catégorielles : perception et/ou action? In A. Weill-Fassina, P. Rabardel, & D. Dubois (Éd.), *Représentations pour l'action*. Toulouse: Octares.
- Escofier, B., & Pagès, J. (1990). *Analyses factorielles simples et multiples : Objectifs, méthodes et interprétation*. Paris: Dunod.
- Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis* (5th éd.). London: Wiley.
- Ferran Bagur, A. (2015). *L'ensenyament-aprenentatge del català a Tolosa: On, qui i per què*. Barcelona: UB.  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104405/1/tfg\\_albaferan.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104405/1/tfg_albaferan.pdf)
- Ferrando, A., & Nicolás, M. (2011). *Història de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift :Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1993). Tres casos amb (més o menys) èxit: L'hebreu modern, el francès al Quebec i el català a Espanya. *Treballs de sociolingüística catalana*, 19-47.  
<https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/224050>
- Fleury, D. (1992). Catégorisation de scènes routières et sécurité : de l'analyse des accidents aux représentations typiques. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 15(2), 97-123. [https://www.persee.fr/doc/intel\\_0769-4113\\_1992\\_num\\_15\\_3\\_1416](https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_1992_num_15_3_1416)
- Fleury, D., & Dubois, D. (1988). Sécurité routière, représentations mentales de scènes urbaines. *Les Annales de la recherche urbaine*, (40), 97-104.  
[https://www.persee.fr/doc/aru\\_0180-930x\\_1988\\_num\\_40\\_1\\_1411](https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1988_num_40_1_1411)
- Fusté, R. (2016a). Premiers pas, premiers actes, et beaucoup de questions.. In *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner* (p. 11-21). Lyon: Chronique sociale.
- Fusté, R. (2016b). Retracts literaris. In *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner* (p. 93-113). Lyon: Chronique sociale.
- Fuster, J. (1962). *Nosaltres, els valencians*. País Valencià: Edicions 62.
- Gaillard, P. (2009). Laissez-nous trier ! TCL-LabX et les tâches de catégorisation libre de sons. In D. Dubois (Éd.), *Le sentir et le dire* (p. 189-210). Paris: L'Harmattan.  
[https://www.researchgate.net/publication/260981787\\_Laissez-nous\\_trier\\_TCL-LabX\\_et\\_les\\_taches\\_de\\_categorisation\\_libre\\_de\\_sons](https://www.researchgate.net/publication/260981787_Laissez-nous_trier_TCL-LabX_et_les_taches_de_categorisation_libre_de_sons)

- Galani, M.-E. (2010). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis (Éd.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 261-273). Athènes: Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, (95), 119-159.  
<https://search.proquest.com/openview/71fb2e73d96e3a56f050022c37ef74ee/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Garcia, M.-C. (1998). *L'identité catalane. Analyse du processus de production de l'identité national en Catalogne*. Paris: L'Harmattan.
- Gaulupeau, Y. (1993). Les manuels scolaires par l'image : pour une approche sérielle des contenus. *Histoire de l'éducation*, 58(1), 103-135.  
<https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2661>
- Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística. (2005a). *Programa de llengua catalana nivell de suficiència març 2005*.  
[https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions\\_ensenyament\\_adults/arxiu/suficiencia.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions_ensenyament_adults/arxiu/suficiencia.pdf)
- Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística. (2005b). *Programa de llengua catalana nivell intermedi març 2005*.  
[https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions\\_ensenyament\\_adults/arxiu/intermedi.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions_ensenyament_adults/arxiu/intermedi.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2011). *Programa de llengua catalana nivell inicial*.  
<https://llengua.gencat.cat/permalink/1d7e320e-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>
- Generalitat de Catalunya. (2016). Informe de política lingüística 2016.  
[https://llengua.gencat.cat/ca/direccio\\_general\\_politica\\_linguistica/informe\\_de\\_politica\\_linguistica/](https://llengua.gencat.cat/ca/direccio_general_politica_linguistica/informe_de_politica_linguistica/)
- Generalitat de Catalunya. (2017a). *Els usos lingüístics a l'Alguer, 2015*. Barcelona.  
[https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/btpl\\_col/els-usos-lingueistics-a-lalguer-2015/](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/btpl_col/els-usos-lingueistics-a-lalguer-2015/)
- Generalitat de Catalunya. (2017b). *Els usos lingüístics a la Franja, 2014*. Barcelona.  
[https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/19\\_Usos\\_linguistics\\_Franja\\_2014.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/19_Usos_linguistics_Franja_2014.pdf)



- Generalitat de Catalunya. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i cultural*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2019). *EULP 2018. Enquesta d'usos lingüístics de la població*. Barcelona. [https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades\\_i\\_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/)
- Generalitat de Catalunya, Consell Departamental dels Pirineus Orientals, & Institut Franco-català Transfronterer (IFCT) de la Universitat de Perpinyà. (2015). *L'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015*. Barcelona. [https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/EU\\_LCN\\_2015\\_principals\\_resultats.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/EU_LCN_2015_principals_resultats.pdf)
- Generalitat de Catalunya, & Consorci per a la Normalització Lingüística. (s. d.). *Programació de llengua catalana. Nivell elemental*. [https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions\\_ensenyament\\_adults/arxius/elemental.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions_ensenyament_adults/arxius/elemental.pdf)
- Generalitat Valenciana. (2016). *Coneixement i ús social del valencià*. <http://ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>
- Gerbauer, V. (2015). *Análisis del componente cultural en métodos de enseñanza del español lengua extranjera producidos en Argentina*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Gil, E. (2012). *Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la educación primaria en la Región de Murcia*. Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95926>
- Gil, M., & León, P. (1998). El componente cultural en los manuales de e/le: análisis de materiales. *Reale. Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 87-105. <https://core.ac.uk/download/pdf/58907771.pdf>
- Gimeno, C., Giralt, J., Montañés, M., Moret, M. T., Reyes, A., Sistac, R., ... Torrijos, A. (2018). *Llengua i societat a la Franja: anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics (2004-2014)* (N. Sorolla, Éd.). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gimeno, M. (2012). La Direcció General de Política Lingüística i l'ensenyament de català per a adults. La perspectiva històrica, 1. L'enfocament comunicatiu i els processos d'innovació. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (51), 3-13. <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/257222>

- Gobierno de Espana. (1978). *Constitution espagnole*. Madrid. <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionFRANCES.pdf>
- Goldstein, B. (2012). El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de español. *MOSAICO. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, (29), 19-24. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/15326/19/0>
- Gonzalez, E. (2016). *L'Enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne à partir de textes autobiographiques du 20ème siècle*. Université Sorbonne Paris Cité. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01538763>
- Govern de les Illes Balears & Generalitat de Catalunya. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014*. [https://gresib.uib.cat/digitalAssets/494/494915\\_EULIB2014\\_corregida\\_24\\_05.pdf](https://gresib.uib.cat/digitalAssets/494/494915_EULIB2014_corregida_24_05.pdf)
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis (Éd.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 165-187). Athènes: Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.
- Gumperz, J. J., & Cook-gumperz, J. (2008). Studing language, culture, and society : Sociolinguistics or linguistic anthropology ? *Journal of Sociolinguistics*, 12, 532-545. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x>
- Guy, J.-M. (2016). Les représentations de la culture dans la population française. *Culture études*, 1, 1-16. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2021/Les-representations-de-la-culture-dans-la-population-francaise-CE-2016-1>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (S. Hall, Éd.). London: SAGE Publications.
- Hamiloğlu, K., & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural/intercultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 1(7), 16-24. <https://silo.tips/download/in-efl-coursebooks-kamile-hamilolu-1-bahar-mendi-2>
- Hatt, É. (2010). Les enquêtes photographiques auprès des touristes. *Mondes du tourisme*, (2), 24-43. <https://doi.org/10.4000/tourisme.272>
- Hatt, E., Vincent, V., Clarimon, S., & Deletraz, G. (2011). Retour sur images. Les stations touristiques de Seignosse et Gourette sous le regard des touristes. *Espaces Temps.net*, Association Espaces Temps.net. <http://espacestems.net/document9036.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptitsta, M. del P. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. In *Metodología de la investigación* (Sexta edic, p. 394-466). México: Mc Graw Hill Education.

- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humboldt, W. (1828). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage* (2008<sup>e</sup> éd.). Paris: Points Seuil.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Les éditions Didier.
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2019). Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/>
- Institut d'Estudis Andorrans. (2016). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra 2014 (1995-2014)*. Andorra. <https://www.cultura.ad/la-llengua-a-andorra>
- Institut de Sociolingüística Catalana. (s. d.). Le Catalan en France. <https://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/catala/fr/i5/i5.html>
- Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). Université d'Ottawa. (s. d.). Charte de la langue française. <https://ilob.uottawa.ca/>
- Institut Ramon Llull. (2019). *Memòria 2018*. Barcelona. [https://lull.cat/IMAGES\\_22/memoria-irl-2018.pdf](https://lull.cat/IMAGES_22/memoria-irl-2018.pdf)
- Jiang, B. (2010). *The role of College English textbooks in the teaching of Culture in China*. University of York.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éd.), *Les Représentations sociales* (p. 33-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales : un domaine en expansion. In *Les Représentations Sociales* (p. 31-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 45-78). <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Jou, L. (1998). Els principis de llengua pròpia i llengües oficials en l'articulat de la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, (29), 7-22. <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/684>
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Éd.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (p. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lacueva, M. (2017). *Didàctica Universitària dels estudis culturals. Pràctiques i tendències en la Catalanística i la Hispanística* (M. Lacueva i Lorenz, Éd.). Saarbrücken: Saarland University Press. [http://universaar.uni-saarland.de/monographien/volltexte/2017/163/pdf/SaraviPontes\\_Hochschuldidaktik\\_Komplett.pdf](http://universaar.uni-saarland.de/monographien/volltexte/2017/163/pdf/SaraviPontes_Hochschuldidaktik_Komplett.pdf)
- Lacueva, M., & Subarroca, A. (2016). Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1, 83-95. [https://gdocu.upv.es/alfresco/service/api/node/content/workspace/SpacesStore/14b32043-f289-44fc-a246-86b38b143ec5/TOC\\_0283\\_05\\_01.pdf?guest=true](https://gdocu.upv.es/alfresco/service/api/node/content/workspace/SpacesStore/14b32043-f289-44fc-a246-86b38b143ec5/TOC_0283_05_01.pdf?guest=true)
- Lagarde, C. (2008). *Identité, langue et nation : Qu'est-ce qui se joue avec les langues ?* Perpignan: Trabucaire.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larousse. (s. d.). Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Larrue, J. (1972). Représentations de la culture et conduites culturelles. *Revue française de sociologie*, 13(2), 170-192. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1972\\_num\\_13\\_2\\_2054](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_2_2054)
- Le Guen, A. (2009). *Quelles images utiliser auprès d'adolescents dans l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère ?* Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Lemaire, P., & Didierjean, A. (2018). *Introduction à la psychologie cognitive* (3ème). Paris: De Boeck Supérieur.
- Lévi-Strauss, C. (1950). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Liu, S., & Laohawiriyanon, C. (2013). Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textbooks for Chinese University Students. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 82-93. <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijele/article/view/2850>
- Magnen, C., Billières, M., & Gaillard, P. (2005). Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones. *Revue Parole*, 33, 9-34. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02546938/document>
- Maley, A., Duff, A., & Grellet, F. (1980). *The Mind's Eye. Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge.

- Manuel, R. (2014). Studying catalan as an L2 in a foreign context: who and why learners *profile, attitudes and motivations Ruben Manuel Master Thesis Applied Linguistics and Language Acquisition in Multilingual Contexts*. Barcelona.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural Psychology : The Dynamic Interdependence among Self Systems and Social Systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Éd.), *Handbook of Cultural Psychology*. New York; London: The Guilford Press.
- Mas, M., & Melcion, J. (1983). *Nivell Llindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., & Vergés, M. H. (1984). *Digui, digui. Curs de català per a no-catalanoparlants adults*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Mas, M., & Vilagrasa, A. (2007). *Veus 2. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Mas, M., & Vilagrasa, A. (2010). *Veus 3. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Mas, M., Vilagrasa, A., Bastons, N., Verdés, G., & Vergés, M. H. (2009). *Veus 1. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Mas Miralles, A. (2018). *El valencià segons l'enquesta del SIES de 2015 Valencian based on the 2015 SIES survey*. 127-145. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.147>
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2012). An Introduction to the Study of Culture and Psychology. In *Culture and Psychology* (p. 1-28). Belmont, Wadsworth: Cengage Learning.
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2016). *Culture and Psychology*. Boston: Cengage Learning.
- Maurer, L., & Londei, D. (2008). Introduction : Images, discours et représentations culturelles. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 219-222). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Mayans, P., & Pereña, M. (2012). La llengua en el model educatiu català. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (51), 21-29. <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/257203>
- Meillet, A. (2008). Compte rendu du Cours de linguistique générale. *BSL*, XIII(1/2), 32-36.
- Melcion, J. (2000). Del nivell llindar al nivell llindar (a propòsit de la nova versió del "Nivell llindar per al català"). *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (18), 38-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/39106153.pdf>
- Meyran, R., & Rasplus, V. (2014). *Les pièges de l'identité culturelle : Culture et culturalisme en sciences sociales et en politique (XIXe-XXIe siècles)*. Paris: Berg International.

- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N° 0, 326-338. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., & Cohen-Scali, V. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, 465-482. <https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Morange, S., Fontaine, J.-M., Vogel, C., & Dubois, D. (2005). Appartenances catégorielles d'un objet complexe, la voix : approches linguistique et psycho-cognitive. *3ème Journée du Sensolier, Catégorisation et catégories : des théories cognitives aux pratiques en évaluation sensorielle*, 14-17. Ivry: CNRS.
- Moreau, J., Doudin, P.-A., & Cazes, P. (2000). *L'Analyse des correspondances et les techniques connexes* (J. Moreau, P.-A. Doudin, & P. Cazes, Éd.). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Éd.), *Social cognition : Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of social representations. In *Social Representations*. Cambridge: CUP.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. [https://www.researchgate.net/publication/227778646\\_Notes\\_Towards\\_a\\_Description\\_of\\_Social\\_Representations](https://www.researchgate.net/publication/227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representations)
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>
- Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), 139-168. <https://journals.openedition.org/rdlc/2153>
- Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, 2, 119-130. <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>
- Nadir, R. (2014). La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de e/le para la enseñanza del español en argelia. Universitat Rovira i Virgili.

- Nault, D. (2006). Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 3(19), 314-328. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668770?journalCode=rlcc20>
- Nicolás, M. (2005). De la identitat del poder al poder de la identitat: algunes consideracions sobre la situació de la llengua catalana al País Valencià. *Revista Catalana de Sociologia*, 20, 63-83. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaSociologia/article/view/14304>
- Ninyoles, R. (1969). *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
- Norrizan, R. (1993). Cultural Considerations in ESL Texts; A Sociolinguistic Approach at Facilitating ESL Learning in Towards More Effective Learning and Teaching of English. In H. Gaudart & D. Maya Khemlani (Éd.), *Proceedings Second International Conference. Malaysian English Language Teaching Association*. Selangor.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). *Language Teaching*, 49(3), 455-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>
- Nostrand, H. L. (1974). The Emergent Model (Structured Inventory of a Sociocultural System) applied to Contemporary France. *American Foreign Language Teacher*, 4(3), 23-27. <https://eric.ed.gov/?id=ED109935>
- Palmer, S. (1978). Fundamental aspects of cognitive representation. In E. Rosch & B. Lloyd (Éd.), *Categorization and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paricio, S. (2001). *Los aspectos socioculturales en el curriculum de francés como lengua extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*. Universidad de La Coruña.
- Parlament de Catalunya (2006). Loi organique n° 6/2006, du 19 juillet, de réforme du Statut d'autonomie de Catalogne. <https://www.parlament.cat/document/cataleg/150264.pdf>
- Parry, K. (2003). Constant Comparison. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing (Éd.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pérez, A., & Vila, F. X. (2016). El model lingüístic escolar i la generació d'autoconfiança lingüística en català: una primera aproximació. In N. Camps, M. Casas, L. Comajoan, & T. Puntí (Éd.), *L'ensenyament del català als territoris de parla catalana. Estat de la qüestió i perspectives de futur* (p. 176-182). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 285-297. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>

- Pinheiro, M. (2012). *Análisis del componente cultural en manuales de español para estudiantes brasileños de la enseñanza fundamental y media*. Universidad de Granada.
- Pitarch, V. (1983). Un cas singular de conflicte lingüístic: la situació actual del País Valencià. *Treballs de sociolingüística catalana*, 5, 41-51.  
<https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/224292>
- Porcher, L. (1981). *Des media dans les cours de langues*. Paris: CLE International.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris: CLE International.
- Porcher, L. (1988). Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 169.  
<https://search.proquest.com/openview/7b9193d717a3b0e818634b39b8ba36c0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- Pou, A., & Bosch, E. (1998). El nom propi i la llengua catalana. *Revista de Llengua i Dret*, (29), 107-146. <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/689>
- Pradilla, M. A. (Éd.). (1999). El secessionisme lingüístic valencià. In *La llengua catalana al tombant del mil·lenni* (p. 153-202). Barcelona: Empúries.
- Pradilla, M. A. (2015). *La catalanofonia: una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Publique, S. général pour la modernisation de l'action. (2016). *Étude sur les représentations de la culture*. Paris.
- Puig, B. (2000). Llengua i nova immigració: una experiència de dinamització lingüística. *Treballs de sociolingüística catalana*, 133-150.  
<https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/38929>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2007). La « question culturelle » (l'exemple de la culture française). <https://www.christianpuren.com/2012/06/04/publication-d-un-dossier-didactique-sur-la-question-culturelle-en-france/>
- Puren, C. (2011a). El Marco Europeo de Referencia y las perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación. In J. Núñez, M<sup>a</sup> Pilar.; Rienda (Éd.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (p. 59-66). Madrid: SEDLL.  
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011i-es/>



- Puren, C. (2011b). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*, 3, 6-15. [https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf)
- Rajabi, S., & Ketabi, S. (2012). Aspects of Cultural Elements in Prominent English Textbooks for EFL Setting. In *Theory and Practice in Language Studies* (p. 705-712). Finland: ACADEMY PUBLISHER.
- Ramírez, A. G., & Hall, J. K. (1999). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *Modern Language Journal*, 74(1), 48-65. <https://www.jstor.org/stable/327943?seq=1>
- Rey, A. (1991). *Le petit Robert*. Montréal: Les Dictionnaires Robert.
- Risager, K., & Andersen, H. (1977). Samfunds- og kulturformidling. In E. Glahn, L. K. Jakobsen, & F. Larsen (Éd.), *Fremmedsprogspädagogik*. København: Gyldendal.
- Risager, K., & Andersen, H. (1978). Forholdet mellem sprogligt og samfundsmæssigt indhold i fremmedsprogsundervisningen. *TRUC: Tidsskrift for Romansk ved Universitetscentrene*, 1, 3-24.
- Risager, K., & Andersen, H. (1981). What did you learn in French today? *TL International Journal of Applied Linguistics*, 53, 23-36. <https://benjamins.com/catalog/itl.53.02and>
- Risager, Karen. (1987). Cultural Studies and Foreign Language Teaching in Denmark. *Roskilde Universitetscenter. Lingvistgruppen. Rolig-Papir*, 41.
- Risager, Karen. (1991a). Cultural References in European Textbooks : An Evaluation of Recent Tendencies. In Dieter Buttjes & M. Byram (Éd.), *Mediating Languages and Cultures : Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (p. 181-192). Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, Karen. (1991b). Cultural studies and foreign language teaching after World War II: the international debate as recieved in the Scandinavian countries. In D. Buttjes & M. Byram (Éd.), *Mediating Languages and Cultures : Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (p. 33-47). Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, Karen. (2007). Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. In *Languages for Intercultural Communication and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romesburg, H. C. (2004). *Cluster analysis for researchers*. North Carolina: Lulu Press.

- Rosàs, M., & Puxant, M. (2014). El disseny i la implementació d'un programa de llengua catalana que integra llengua i cultura a les universitats de Harvard i de Chicago. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (55), 39-50. <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/284451/372332>
- Rosch, E. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1975). Cognitive Reference Points. *Cognitive Psychology*, 7, 532-547.
- Rosch, E. (1976). Classification d'objets du monde réel : origine et représentations dans la cognition. *Bulletin de Psychologie, Numéro spécial*, 242 – 250.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Éd.), *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975). Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028575900249>
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic Objects in Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439. <https://www.semanticscholar.org/paper/Basic-objects-in-natural-categories-Rosch-Mervis/2c05d131576d01668ef01156ac73e52c3152384a>
- Rouby, C., Schaal, B., Dubois, D., Gervais, R., & Holley, A. (2002). *Olfaction, Taste & Cognition* (C. Rouby, B. Schaal, D. Dubois, R. Gervais, & A. Holley, Éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz, J. C. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV(93), 18-49. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13709302.pdf>
- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la « enseñanza de la cultura ». *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 22, 105-114.
- Sabater, M. L., & Costa, M. (1992). Característiques de l'adaptació del curs « Digui, digui... » per a adults francòfons. *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants*, 282-287. Vic: Eumo.
- Sanchiz, M., & Bonet, L. (2009). L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – État des lieux 2009. *Tréma*, (31). <https://doi.org/10.4000/trema.956>
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Saussure, F. de. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

- Secretaria de Política Lingüística, & Consorci per a la Normalització Lingüística. (s. d.-a). *Programació de llengua catalana nivell de suficiència*. <https://llengua.gencat.cat/permalink/27d71f48-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>
- Secretaria de Política Lingüística, & Consorci per a la Normalització Lingüística. (s. d.-b). *Programació de llengua catalana nivell intermedi*. [https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions\\_ensenyament\\_adults/arxius/intermedi\\_introd.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions_ensenyament_adults/arxius/intermedi_introd.pdf)
- Semin, G. R. (2003). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 259-271). <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0259>
- Serra, J. M. (2010). Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions. *LSC–Llengua, societat i comunicació*, (8), 27-34. <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3307>
- Serrano, M. (2012). *Exploration des stratégies de catégorisation implicites et explicites de haut niveau dans l'aphasie*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012.
- Serrano, Y. (2009). Image des populations dites « minoritaires » (noira, amérindiens, métis, femmes) véhiculée par les manuels scolaires destinés aux adolescents en Colombie. *Bulletin-Société Suisse Des Américanistes.*, (Bulletin Hors-Série), 63-75. [https://www.academia.edu/306197/IMAGE\\_DES\\_POPULATIONS\\_DITES\\_MINORITAIRES\\_NOIRS\\_AM%C3%89RINDIENS\\_M%C3%89TIS\\_FEMMES\\_V%C3%89HICUL%C3%89E\\_PAR\\_LES\\_MANUELS\\_SCOLAIRES\\_DESTIN%C3%89S\\_AUX](https://www.academia.edu/306197/IMAGE_DES_POPULATIONS_DITES_MINORITAIRES_NOIRS_AM%C3%89RINDIENS_M%C3%89TIS_FEMMES_V%C3%89HICUL%C3%89E_PAR_LES_MANUELS_SCOLAIRES_DESTIN%C3%89S_AUX)
- Simposi sobre l'ensenyament del Català a No-Catalanoparlants (2n: 1991: Vic). (1992). *Ponències, comunicacions i conclusions: Segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants: Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 1991*. Vic: Eumo.
- Soler, G. (2016). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien: contexte, manques, besoins, propositions*. Université Paul-Valéry Montpellier III.
- Spanghero-Gaillard, N. (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Université Toulouse 2 Le Mirail.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Swiggers, P. (Éd.). (2008). *The Collected Works of Edward Sapir. I. General Linguistics*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Technologies, D. (2017). *The Next Era of Human-Machine Partnerships: Emerging Technologies' Impact on Society and Work in 2030*. Palo Alto.
- Tochon, F. V. (1992). Manuels et cahiers: un discours sur papier. *Québec Français*, (86), 45-48.
- Toquero, A. (2010). *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes: un aperçu équilibré du monde hispanophone?* Université du Québec.
- Torres, J. (2011). La demolingüística en els territoris de llengua catalana. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 21, 183-192.  
<https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/252258>
- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Trenc, E. (2007). L'ensenyament del català a França. In *Jornades de catalanística a Praga* (p. 252-259). Andorra: Imprenta Solber.
- Trim, J. L. M. (2007). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997. La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf>
- Tudela, A., Vidal, J., Repiso, G., & Manuel, R. (2020). Característiques de l'alumnat de català L2 fora del domini lingüístic. *Treballs de sociolingüística catalana*, 30, 39-55.  
<http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/viewArticle/145460>
- Tylor, E. (1871). *La civilisation primitive*. Paris: Reinwald.
- Urquijo, M., & Bullen, M. (2009). Turismo gastronómico y representación de la cultura vasca: sidra y chocolate. *Ankulegi. Revista de Antropología Social*, 13, 55-65.  
<https://aldizkaria.ankulegi.org/index.php/ankulegi/article/view/18>
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Strasbourg: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1990). *Threshold Level*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages: le discours de l'image en didactique des langues*. Paris: L'Harmattan.
- Vidal, J. (2018). La « culture catalane » dans les manuels d'enseignement de Catalan Langue Étrangère et Seconde. *Lengas*, (83). <https://doi.org/10.4000/lengas.1473>
- Vidal, J. (2020). Ipséité et altérité dans le concept de « culture catalane ». In F. Corrons & M. Martínez (Éd.), *Actes du VIIIème Congrès International de l'Association Française de Catalanistes*. « La présence catalane à l'étranger : création et circulation des dispositifs identitaires en contexte interculturel ». Canet: Trabucaire.
- Vila, F. Xavier. (2004). El model lingüístic escolar a Catalunya: balanç i reptes. *Llengua, societat i comunicació*, 0(1). <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3246>
- Vila, F. Xavier. (2017). Les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques: situació i perspectives. In A. Bastardas-Boada, E. Boix-Fuster, & R. M. Torres (Éd.), *El català, llengua mitjana europea. Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística* (p. 235-265). Barcelona: Octaedro.
- Vila, F. Xavier, & Boix-Fuster, E. (2019). *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vila, Francesc Xavier. (2009). Apunts sobre la recerca demolingüística en el domini català. *Actes de la Primera Jornada de Demolingüística de la Xarxa CRUSCAT (Col·lecció Xarxa Cruscat, núm. 5)*, 7-14. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Vila, I. (2009). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: el repte de la catalanització escolar. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (20), 229-257. <https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/229940>
- Vilà, R., Rubio, M. J., Berlanga, V., & Torrado, M. (2017). Cómo aplicar un clúster jerárquico en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 113-127. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1716>
- Vilgrasa, A. (2009). *Anàlisi de l'enfocament didàctic dels materials de català per a un nivell avançat: com el valoren professorat i alumnat?* <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1868m.pdf>
- Vilar, P., Triadú, J., Ferrater, J., Castellet, J. M., Molas, J., Rubert de Ventós, X., ... Fuster, J. (1983). *Reflexions crítiques sobre la cultura catalana*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.
- Volle, M. (1997). *Analyse des données*. Paris: Economica.
- Wang, Y. (2017). *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*. Université Sorbonne Paris Cité.

- Windmüller, F. (2003). *Compétence culturelle et compétence interculturelle : pour un apprentissage culturel en classe de FLE : analyse de matériels didactiques et perspectives méthodologiques*. Université de Rouen.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, 5, 133-145. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2010-Windmueller.pdf>
- Wurl, U. (2011). El concepte jurídic de la llengua pròpia. *Revista de Llengua i Dret*, 0(56), 37-64. <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/2398>
- Zarate, Geneviève. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, Geneviève, & Byram, M. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence*. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.

# ANNEXES





### *8.1. Enquête concernant les manuels de CLES les plus utilisés au monde*

Nous montrons par la suite, les différentes questions que nous avons posées aux 86 lecteurs de CLE dans le monde étant présents dans les 32<sup>èmes</sup> Journées internationales des lecteurs de catalan organisées par l'IRL (du 17 au 20 juillet 2018 à Majorque). Les objectifs étant de savoir d'un côté, quels manuels de CLES étaient les plus utilisés et, d'un autre côté, dans quelle proportion.

Chers tous,

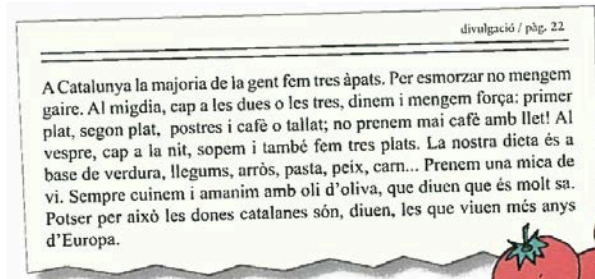
Je suis en train de faire une étude sur les manuels de CLES le plus utilisés au monde. En ce sens, je vous demande votre collaboration dans mon projet en répondant aux cinq questions suivantes. Je vous en remercie par avance.

Josep Vidal – Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

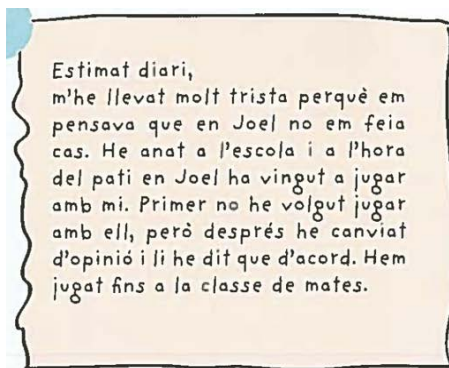
1. Êtes-vous enseignants de CLE en actif ?
2. Est-ce que cette année et votre première année comme enseignant de CLE ?
3. Dans quelle université vous travaillez ou vous avez travaillé ?
4. Parmi les manuels que vous trouverez ci-dessous, lequel ou lesquels vous utilisez ou vous avez utilisé par le passé ?
5. Dans quelle mesure vous utilisez, ou vous avez utilisé, en cours les manuels cités ci-dessous ? Choisir *0* signifie jamais les avoir utilisés, choisir *1* équivaut à les utiliser ou les avoir utilisé très peu, *2* correspond à quelque fois, *3* équivaut à les utiliser souvent, *4* à beaucoup et *5* signifie toujours les utiliser.

## 8.2. Exemples de textes, de dessins et de photographies de la collection *Veus*

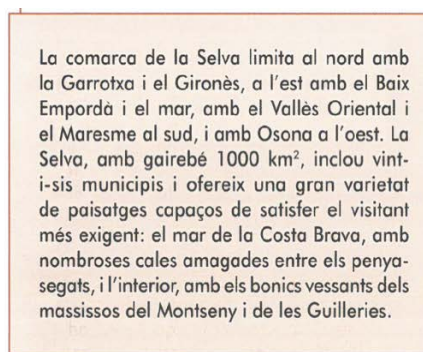
### a) Exemples de textes



Source : *Veus 1*, unité 6, p. 101.



Source : *Veus 2*, unité 2, p. 30.



Source : *Veus 3*, unité 1, p. 18.

### b) Exemples de dessins



Source : *Veus 1*, unité 1, p. 15.

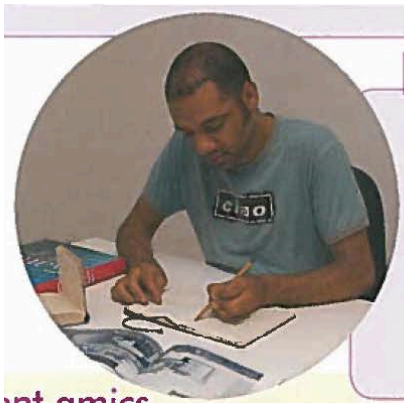


Source : Veus 2, unité 1, p. 17.

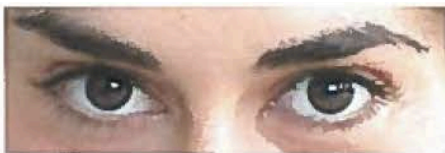


Source : Veus 3, unité 2, p. 30.

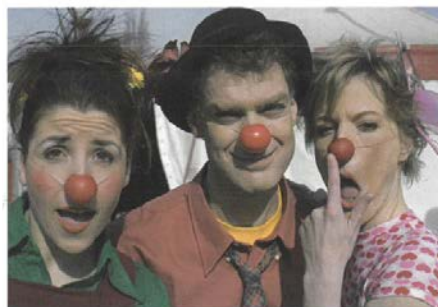
### c) Exemples de photographies



Source : Veus 1, unité 1, p. 22.



Source : Veus 2, unité 3, p. 54.



Source : Veus 3, unité 6, p. 114.

8.3. *Ensemble numéroté, par ordre d'apparition, des photographies qui intègrent la série de manuels Veus*



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



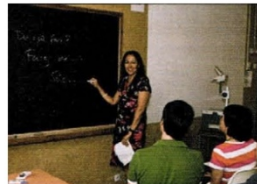
11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



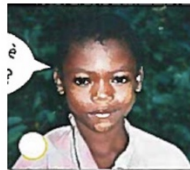
25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36



37



38



39



40



41



42



43



44



45



46



47



48

49

50

51

52

53

54



55



56



57



58



59



60



61



62







74



75



76



77



78



79



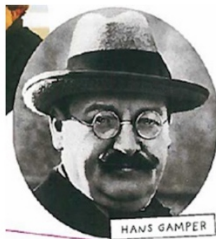
80



81



82



83



84



85



86



87



88



89



90



91



92



93



94



95



96



97



98



99



100



101



102



103



104



105



106



107



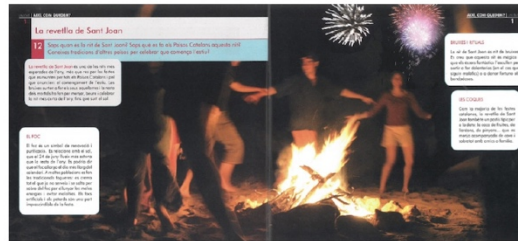
108



109



110



111



112



113



114



115



116



117



118



119



120



121



122



123



124



125



126



127



128



129



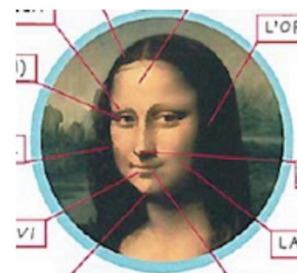
130



131



132



133



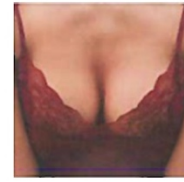
134



135



136



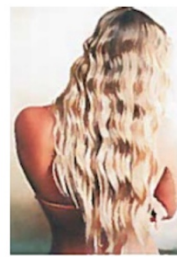
137



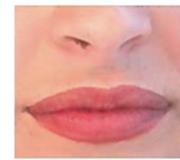
138



139



140



141



142



143



144



145



146



147



148



149



150



151



152



153



154



155



156



157



158



159



160



161



162



163



164



165



166



167



168



169



170



171



172



173





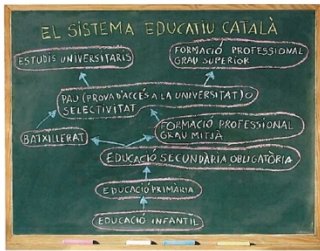
174



175



176



177



178



179



180



181



182



183



184



185



186



187



188



189



190



191



192



193



194



195



196



197



198



199



200



201



202



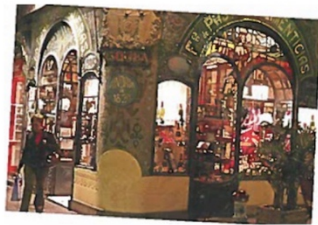
203



204



205



206



207



208



209



210



211



212



213



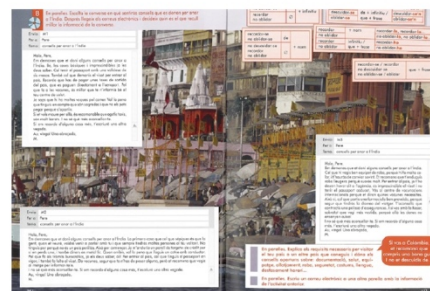
214



215



216



217



218



219



220



221



222



223



224



225



226



227



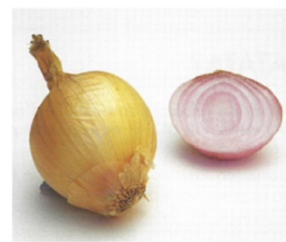
228



229



230



231



232



233



234



235



236



237



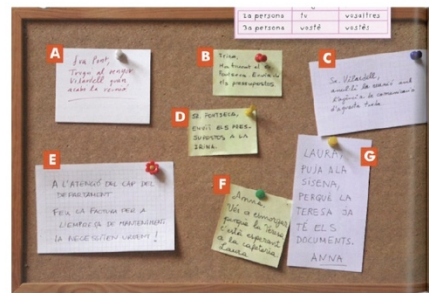
238



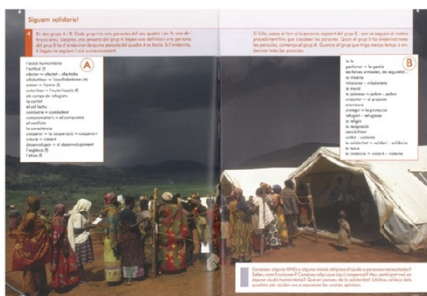
239



240



241



242



243



244



245



246



247



248



249

#### 8.4. Exemples des critères d'exclusion des photographies lors de l'analyse des contenus culturels

a) Critère « photographie en double page ».



Source : Veus 2, unité 1, pp. 20-21.

b) Critère « photographie éditée/sans fond original ».



Source : Veus 1, unité 1, p. 23.



c) Critère « photographie d'identité ».



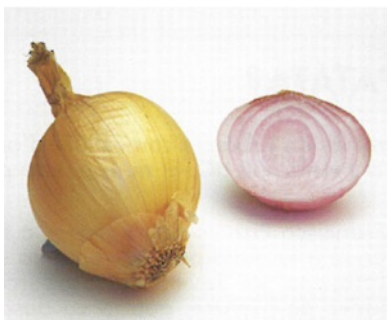
Source : Veus 2, unité 5, p. 103.

d) Critère « photographie doublée ».



Source : Veus 1, unité 5, p. 82.

e) Critère « sans information culturelle ».



Source : Veus 3, unité 4, p. 70.

f) Critère « ville étrangère ».



*Source : Veus 2, unité 2, p. 43.*

g) Critère « paysage étranger ».



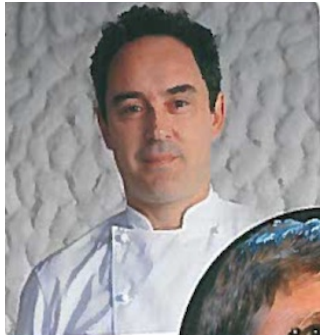
*Source : Veus 3, unité 1, p. 13.*

h) Critère « stéréotype étranger ».



*Source : Veus 1, unité 5, p. 86.*

8.5. Photographies doubles faisant partie du corpus (à droite, celles que nous avons retenu).



Source : Veus 1, unité 2, p. 31.



Source : Veus 2, unité 2, p. 43.



Source : Veus 1, unité 5, p. 86.



Source : Veus 1, unité 5, p. 82

### *8.6. Appel aux apprenants à participer aux tests*

Chers tous,

Je m'appelle Josep Vidal et je suis doctorant en Didactique des Langues à l'UT2J. Comme vos enseignants ont pu vous le dire, je suis à la recherche de plusieurs participants pour un test très simple qui dure environ une heure. Bien évidemment, il s'agit d'un test anonyme. Les données personnelles que vous demande à continuation (nom, prénom et courrier électronique) serviront seulement à pouvoir vous contacter avant de votre passage du test pour en confirmer votre présence.

Bien que j'aimerais pouvoir vous donner plus d'informations sur les objectifs et le déroulement du test, je ne peux pas le faire car ceci pourrait vous influencer et donc, nuire vos réponses lors de votre passage du test. Je peux juste vous dire que ma recherche s'intéresse à faire émerger des nouveaux éléments qui puissent nous aider à améliorer l'enseignement des langues étrangères en France.

Si vous êtes partants à collaborer avec ce projet, veuillez cocher la date et le créneau qui vous conviennent le plus, dans les feuilles que vous trouverez à continuation, en indiquant en lettres majuscules votre nom, prénom et courrier électronique afin que je puisse vous contacter.

Je vous remercie d'avance pour la bienveillance et l'aide que vous apporterez à ce projet de thèse.

Bien à vous,

Josep Vidal

### *8.7. Appel aux enseignants à participer aux tests*

Chère Mme/Cher M.,

Comment allez-vous ?

Je suis Josep Vidal, l'ancien lecteur de catalan de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès qui fait une thèse doctorale sur l'enseignement du catalan en France.

Je me permets de vous écrire car pour mon étude je souhaite faire passer un test à l'ensemble du corps enseignant de catalan en France. Le test est très simple mais dû à l'impossibilité de me déplacer par toute la France je le fais passer de façon télématique par le biais d'une vidéoconférence.

Dans ce sens, je voudrais vous demander votre collaboration et donc vous demander si vous seriez d'accord pour le passer. Le cas échéant, il vous faut savoir que j'aurais besoin d'une adresse postale à laquelle envoyer les documents dont vous avez besoin pour le passer. Le test en présentiel dure une moyenne de 45 minutes mais de façon télématique prend une 1h30 voir 2 heures maximum. J'ai jusqu'à la fin du mois d'avril pour les faire tous passer et il me reste que X universités parmi lesquelles la vôtre. Concernant notre possible rendez-vous, si vous acceptez d'y participer, et une fois vous auriez les documents nécessaires, j'ai une presque complète disponibilité horaire, concrètement tous les jours jusqu'à 16h.

Je vous remercie d'avance de votre réponse et votre possible collaboration.

Bien à vous,

Josep

8.8. *Protocole suivi lors des prétests de l'étude (nous montrons en italique les passages qui finalement ont été supprimés)*

Étape introductive

- a) Accueil et remerciement aux participants pour leur participation dans l'étude.

Premier test

- 1) Description du déroulement (ce qui suit est le discours que l'examineur tient auprès de chacun des sujets volontaires pour le test)

« Voilà c'est un petit test. Voici des photos, *mais ce ne sont pas des photos souvenirs. Elles ont toutes été tirés d'une même source.* Je te demande de les regarder et de les regrouper comme tu le souhaites. Il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres et même si tu penses qu'une seule photo forme un groupe, ça va. Prends tout le temps que tu veux. Je te laisse, préviens-moi dès que tu auras terminé ».

- b) Distribution de la consigne écrite :

Regarder et regrouper ces photos comme vous le souhaitez. Il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres. Une seule photo peut former un groupe. Vous pouvez prendre autant de temps que souhaité.

- c) Entretien du premier test : (l'examineur pose les questions suivantes et n'intervient d'aucune autre manière).
- 1) Donc, je vois que tu as fait X groupes, c'est bien cela ? (On note les groupes faits en relevant le nombre et le numéro des photos).
  - 2) Peux-tu me dire dans chaque paquet quelle est la photo la plus représentative ? (On note la photo et le groupe).
  - 3) Peux-tu me dire dans chaque paquet quelle est la photo la moins représentative ? (On note la photo et le groupe).
  - 4) *Peux-tu me dire quels sont les critères qui t'ont permis d'effectuer tes choix ? Je ne parle pas des groupes mais du choix.*
  - 5) *Souhaiterais-tu m'expliquer d'autres aspects par rapport aux choix que tu as fait ?*
  - 6) Si tu devais choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane lequel tu choisirais ?
  - 7) *Pourquoi ?*

## Deuxième test

- a) Nous demandons aux sujets qu'une nouvelle classification soit effectuée. Voici la consigne énoncée :

« Maintenant, si tu veux bien, je te demande d'effectuer une deuxième classification, mais cette fois-ci en fonction de la culture catalane. Rappel-toi qu'il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres et même si tu penses qu'une seule photographie forme un groupe, ça va. Prends tout le temps que tu veux. Je te laisse, prévien-moi dès que tu auras terminé ».

- b) Entretien du deuxième test : (l'examineur pose les questions suivantes et n'intervient d'aucune autre manière).
- 1) Donc, je vois que tu as fait X groupes, c'est bien cela ? (On note les groupes faits en relevant le nombre et le numéro des photos).
  - 2) Peux-tu me dire dans chaque paquet quelle est la photo la plus représentative ? (On note la photo et le groupe).
  - 3) Peux-tu me dire dans chaque paquet quelle est la photo la moins représentative ? (On note la photo et le groupe).
  - 4) *Peux-tu me dire quels sont les critères qui t'ont permis d'effectuer tes choix ? Je ne parle pas des groupes mais du choix.*
  - 5) *Souhaiterais-tu m'expliquer d'autres aspects par rapport aux choix que tu as fait ?*
  - 6) Si tu devais choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane lequel tu choisirais ?
  - 7) Pourquoi ?
  - 8) Ces photographies veulent montrer ce qu'est la culture catalane. À votre avis, quelles photographies ou thématiques manqueraient dans l'ensemble présenté pour représenter la culture catalane ?
  - 9) Pourquoi ?

### Questionnaire concernant les profils

- c) Nous faisons passer aux sujets un petit questionnaire afin de récupérer des informations personnelles qui pourraient nous aider à comprendre, ultérieurement, les choix effectués.
- 1) Nom, prénom.
  - 2) Âge.
  - 3) Genre (home, femme, autre).
  - 4) Lieu et pays de naissance.
  - 5) S'ils habitent dans un pays différent d'où ils sont nés, combien d'années fait-il qu'ils y habitent ?
  - 6) Première langue apprise à la maison.
  - 7) Langue habituelle.
  - 8) Langues dans lesquelles ils peuvent maintenir une conversation.
  - 9) Pays d'origine des deux parents.



8.9. *Protocole final mis en place (nous montrons en italique les ajouts effectués par rapport au protocole des prétest)*

Étape introductoire

- 1) Accueil et remerciement aux participants pour leur participation dans l'étude.

Premier test

- a) Description du déroulement. Ce qui suit est le discours que l'examineur tient auprès de chacun des sujets volontaires pour le test. *Si après avoir énoncé la consigne, ils demandent plus d'informations sur l'étude notre réponse serait : « Je ne peux pas vous en dire d'avantage car il pourrait influencer les actions à réaliser. »*

« Voilà c'est un petit test. Voici certaines photographies. Je vous demande de les regarder et de les regrouper comme vous le souhaitez. Il n'y a pas de nombre de groupes qui soient meilleurs que d'autres et même si vous pensez qu'une seule photographie forme un groupe, ça va. Prenez tout le temps que vous voulez. Je vous laisse, prévenez-moi dès que vous aurez terminé » »

- b) Distribution de la consigne écrite :

Regarder et regrouper ces photos comme vous le souhaitez. Il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres. Une seule photo peut former un groupe. Vous pouvez prendre autant de temps que souhaité.

- c) Entretien du premier test : (l'examineur pose les questions suivantes et n'intervient d'aucune autre manière).

- 1) *Prise d'une photographie de la classification effectuée.*
- 2) *Donc, je vois que vous avez fait X groupes, c'est bien cela ? (On note les groupes faits en relevant le nombre et le numéro des photographies affiché au dors).*
- 3) *Pourriez-vous me dire dans chaque paquet quelle est la photographie la plus représentative ? (On note la photo et le groupe).*
- 4) *Pourriez-vous me dire dans chaque paquet quelle est la photographie la moins représentative ? (On note la photo et le groupe).*
- 5) *Pourriez-vous me dire, pour chaque groupe, pourquoi vous avez mis ces photographies ensemble ?*
- 6) *Pourriez-vous donner un nom, une étiquette à chaque groupe ?*
- 7) *Pourriez-vous me dire, à votre avis, pour chaque paquet, quelles sont les photographies qui manquaient afin de mieux représenter les étiquettes que vous les avez données ?*

- 8) Si vous deviez choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane lequel choisiriez-vous ?

Deuxième test

- a) Nous demandons aux sujets qu'une nouvelle classification soit effectuée. Voici la consigne énoncée :

« Maintenant, si vous voulez bien, vous allez effectuer une deuxième classification en fonction de la culture catalane. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de nombres de groupes qui soient meilleurs que d'autres et même si vous pensez qu'une seule photographie forme un groupe, ça va. Prenez tout le temps que vous voulez. Je vous laisse, prévenez-moi dès que vous aurez terminé ».

- b) Entretien du deuxième test : (l'examineur pose les questions suivantes et n'intervient d'aucune autre manière).

- 1) *Prise d'une photographie de la classification effectuée.*
- 2) *Donc, je vois que vous avez fait X groupes, c'est bien cela ? (On note les groupes faits en relevant le nombre et le numéro des photographies affiché au dors).*
- 3) *Pourriez-vous me dire dans chaque paquet quelle est la photographie la plus représentative ? (On note la photo et le groupe).*
- 4) *Pourriez-vous me dire dans chaque paquet quelle est la photographie la moins représentative ? (On note la photo et le groupe).*
- 5) *Pourriez-vous me dire, pour chaque groupe, pourquoi vous avez mis ces photographies ensemble ?*
- 6) *Pourriez-vous donner un nom, une étiquette à chaque groupe ?*
- 7) *Pourriez-vous me dire, à votre avis, pour chaque paquet, quelles sont les photographies qui manqueraient afin de mieux représenter les étiquettes que vous les avez données ?*
- 8) *Si vous deviez choisir un seul groupe pour représenter la culture catalane lequel choisiriez-vous ?*
- 9) *Quel est le motif qui vous a amené à choisir ce groupe comme représentant de la culture catalane ?*
- 10) *Ces photographies veulent montrer ce qu'est la culture catalane. À votre avis, quelles photographies ou thématiques manqueraient dans l'ensemble présenté pour représenter la culture catalane ? S'ils énoncent des thématiques, nous leurs demanderons d'explicitier aussi une photo.*
- 11) *Pourquoi ?*

12) *Est-ce que vous pourriez me dire ce qu'est la culture catalane, pour vous ?*

13) *Si vous deviez caractériser la culture catalane seulement en cinq photographies, lesquelles choisiriez-vous ?*

#### Questionnaire concernant les profils

- a) Nous faisons passer aux sujets un petit questionnaire afin de récupérer des informations personnelles qui pourraient nous aider à comprendre, ultérieurement, les choix effectués.
- a) Genre (home, femme, troisième genre).
- b) Âge.
- c) Lieu et pays de naissance.
- d) S'ils habitent dans un pays différent d'où ils sont nés, combien d'années fait-il qu'ils y habitent ?
- e) Première langue apprise à la maison.
- f) Langue habituelle.
- g) Langues dans lesquelles ils peuvent maintenir une conversation.
- h) Pays d'origine des deux parents.

## 8.10. Document d'autorisation du recueil et de l'utilisation des données




---

**Consentement à participer dans un projet de recherche**

Chercheurs : Josep Vidal, Nathalie Spanghero-Gaillard et Llorenç Comajoan

Je soussigné(e), \_\_\_\_\_,

(numéro de pièce d'identité) \_\_\_\_\_

reconnais que :

- J'ai reçu à l'oral des informations concernant le projet de recherche.
- J'accepte de participer à l'étude et je reconnais que ma participation est absolument volontaire.
- Je comprends qu'on recueillera d'un côté, des données orales et, d'un autre côté, des données personnelles et je donne mon consentement pour :

- Que les chercheurs utilisent ces données dans des contextes académiques (réunions des groupes de recherche, conférences, etc.)
- Que les chercheurs utilisent les données dans des publications académiques (revues spécialisées, livres, etc.)
- Que les chercheurs utilisent les données dans des cours universitaires.

(Tout ceci de façon anonyme)

- Je comprends que le consentement peut être retiré à n'importe quel moment de la collecte des données ou ultérieurement en adressant un courrier à : josepvidal.a@gmail.com.
- Avec cette signature, j'autorise qu'on utilise les données me concernant (dans les termes qui ont été décrits auparavant), selon le Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE), la Loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 modifiée relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, la loi ° 2018-493 du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles et la *ley 15/1999, del 13 de diciembre, sobre la protección de datos personales*.

Signature du/de la participant(e) :

Lieu et date :

### 8.11. Exemple de la transcription des données obtenues lors de nos tests

#### a) Transcription des données obtenues d'un enseignant lors du TCL

##### ENSEIGNANT 13 TCL

##### 1. Nombre de groupes effectués, nombre de photographies par groupe et détail

- 1 → (4 photographies) 14, 15, 31, 32
- 2 → (4 photographies) 3, 5, 8, 9
- 3 → (3 photographies) 19, 24, 26
- 4 → (9 photographies) 4, 16, 17, 20, 23, 28, 33, 34, 38
- 5 → (2 photographies) 25, 41
- 6 → (6 photographies) 6, 7, 11, 22, 27, 30
- 7 → (3 photographies) 18, 35, 39
- 8 → (5 photographies) 1, 12, 29, 36, 37
- 9 → (2 photographies) 10, 13
- 10 → (3 photographies) 2, 21, 40

##### 2. Les photographies les plus représentatives

- 1 → 32
- 2 → 3
- 3 → 24
- 4 → 38
- 5 → 25
- 6 → 7
- 7 → 18
- 8 → 36
- 9 → 10
- 10 → 40

##### 3. Les photographies les moins représentatives

- 1 → 14
- 2 → 5
- 3 → 19
- 4 → 17
- 5 → 41
- 6 → 30
- 7 → 39
- 8 → 1
- 9 → 13
- 10 → 21

#### 4. Pourquoi ces photographies sont-elles ensemble ?

- 1 → Parce qu'elles sont en rapport avec la Catalogne.
- 2 → Ce sont des personnages connus catalans.
- 3 → C'est la vie en Catalogne.
- 4 → Ce sont des commerces et des services.
- 5 → C'est de la culture et des traditions.
- 6 → Ce sont des bâtiments et de l'achat, de la vente ou de la location.
- 7 → Ce sont des artistes catalans.
- 8 → Des plats typiques.
- 9 → Des cuisiniers catalans.
- 10 → Ce sont des éléments du passé.

#### 5. Étiquettes

- 1 → La Catalogne.
- 2 → Des personnages célèbres catalans.
- 3 → La vie en Catalogne.
- 4 → Commerces et services.
- 5 → La culture et les traditions.
- 6 → Où vivre.
- 7 → Les artistes catalans.
- 8 → La nourriture typique.
- 9 → Des cuisiniers catalans.
- 10 → Des personnages historiques.

#### 6. Photographies qu'il manquerait par rapport à l'étiquette

- 1 → La Rambla, le Passeig de Gràcia, le Tibidabo, une plage de Barcelone.
- 2 → Un groupe de musique comme Manel, Rosalía, des politiciens.
- 3 → Je ne sais pas.
- 4 → Rien.
- 5 → Plein. Les *castellers*, les *falles*, la *mutxaranga*, les Rois Mages, la Saint Jordi, la *castanyada*, *moros i cristians*.
- 6 → Rien.
- 7 → Des artistes comme Miró, des écrivains comme Rodoreda, Víctor Català, Vilallonga.
- 8 → *Ensaïmada*, la *coca* de la Saint Jean, les *torrons*, plus de riz, etc.
- 9 → Jordi Cruz.
- 10 → Lluís Companys.

#### 7. Quel groupe choisiriez-vous pour représenter la culture catalane ?

Le groupe 8, la nourriture typique.

**b) Transcription des données obtenues d'un apprenant lors du TCG****APPRENANT\_21\_TCG****1. Nombre de groupes effectués, nombre de photographies par groupe et détail**

1 → (15 photographies) 1, 2, 11, 13, 15, 17, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37

2 → (8 photographies) 4, 14, 18, 20, 23, 26, 34, 35

3 → (18 photographies) 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 19, 21, 22, 25, 33, 38, 39, 40, 41

**2. Les photographies les plus représentatives**

1 → 36

2 → 4

3 → 33

**3. Les photographies les moins représentatives**

1 → 28

2 → 23

3 → 5

**4. Pourquoi ces photographies sont-elles ensemble ?**

1 → Au niveau de la culture, j'ai mis la nourriture parce que pour moi, le principal dans la culture de n'importe quel pays c'est quand même sa gastronomie et l'architecture. Le vivre ensemble, les manières de vivre c'est quelque chose de typique de la culture d'un pays, de la Catalogne par exemple, et une place publique le montre bien, je trouve. Le système éducatif c'est à part. L'histoire, l'art j'ai mis. J'ai mis le système éducatif catalan pour ce qui est plus représentatif de la culture parce que c'est politiquement sous l'Espagne mais il y a une indépendance sur beaucoup de choses, et ça c'est quelque chose de catalan ; notamment la langue.

2 → C'est un peu moins représentatif de la culture, ce sont des choses qu'on trouve partout mais qui peuvent renvoyer à la culture catalane.

3 → Des choses qu'il y a partout, mais contrairement au deuxième groupe où l'on peut trouver une notion catalane dessous, là, il n'y en a pas. C'est de l'uniformisation de la culture.

**5. Étiquettes**

1 → Culture pure.

2 → Culture nuancée.

3 → Commun à tous les pays.

**6. Photographies qui manqueraient par rapport à l'étiquette**

1 → Des vêtements traditionnels catalans.

2 → La Sagrada Família.

3 → Une plage privée, un yacht.

**7. Quel groupe choisiriez-vous pour représenter la culture catalane ?**

Le groupe 1, la culture pure.

**8. Pourquoi ?**

Parce que j'ai mis des choses qui représentent la culture catalane et pour moi la culture se représente par des choses qui sont populaires et typiques mais qu'on ne pourrait pas trouver ailleurs.

**9. Quelles photographies ou thématiques vous manquent pour représenter la culture catalane ?**

Els *castells*, peut-être un document administratif qui parlait de l'indépendance sur plusieurs points, car c'est l'émancipation de la localité sur l'essai d'uniformisation d'un pays, des vêtements traditionnels s'ils existent.

**10. Pourquoi ?**

*Il y a eu un problème technique et nous n'en avons pas la réponse.*

**11. Qu'est-ce que c'est, la culture catalane ?**

D'abord la culture en générale c'est qui est du peuple typiquement, ce ne sont pas les élites, qui depuis toujours se fondent sur une mode alors qu'au niveau populaire c'est plus centré sur le local. La culture catalane est représentée par son architecture, sa cuisine, sa gastronomie, des choses très locales. C'est la localité, pour moi, la culture.

**12. Quelles sont les 5 photographies que choisiriez-vous pour caractériser la culture catalane ?**

Els *castells*.

Un plat très catalan ; ???

Le drapeau indépendantiste.

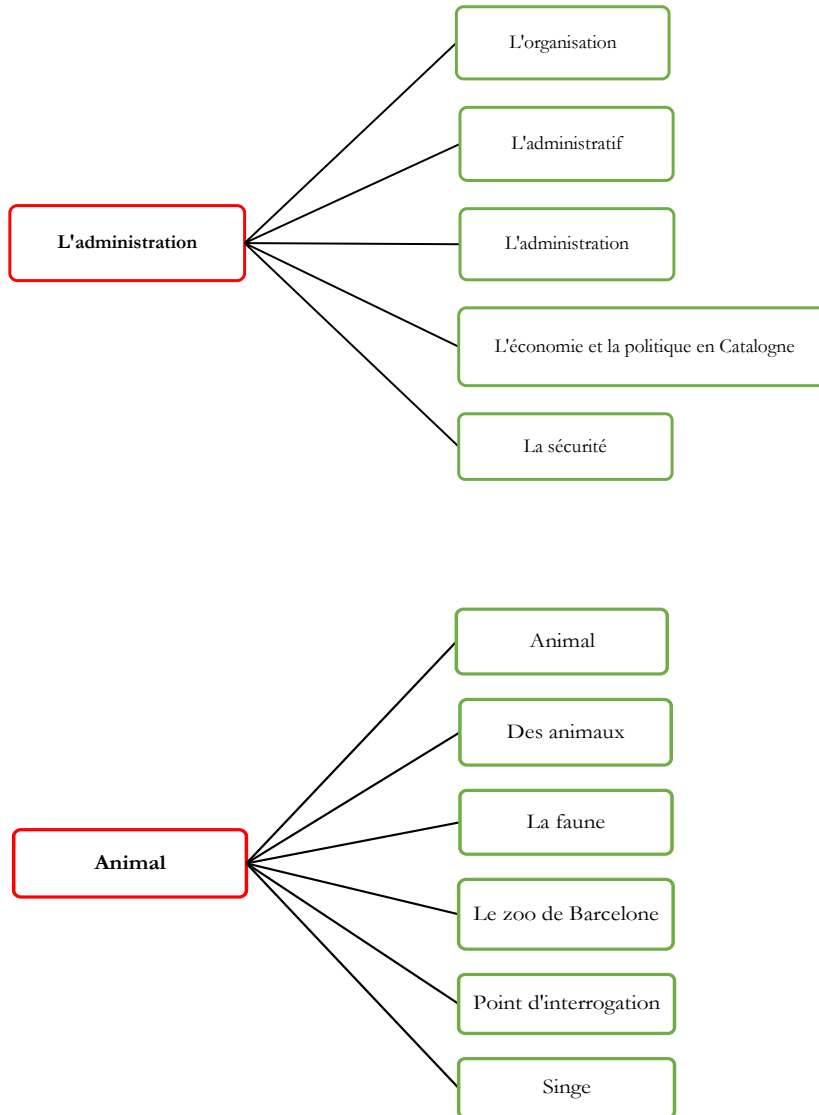
Une photo d'un bâtiment catalan fabriqué par le peuple.

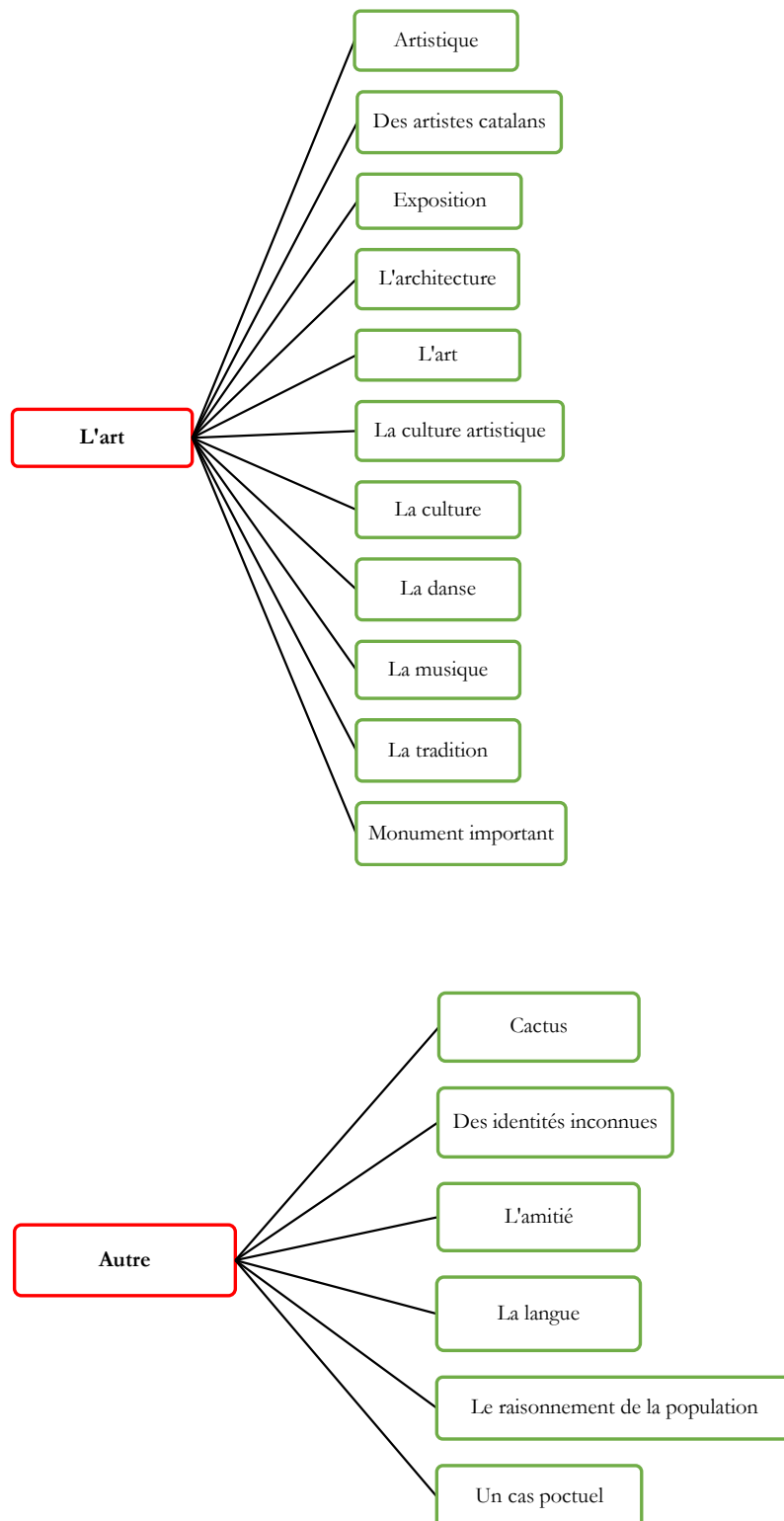
Un tableau qui différencie des mots basiques entre l'espagnol et le catalan.

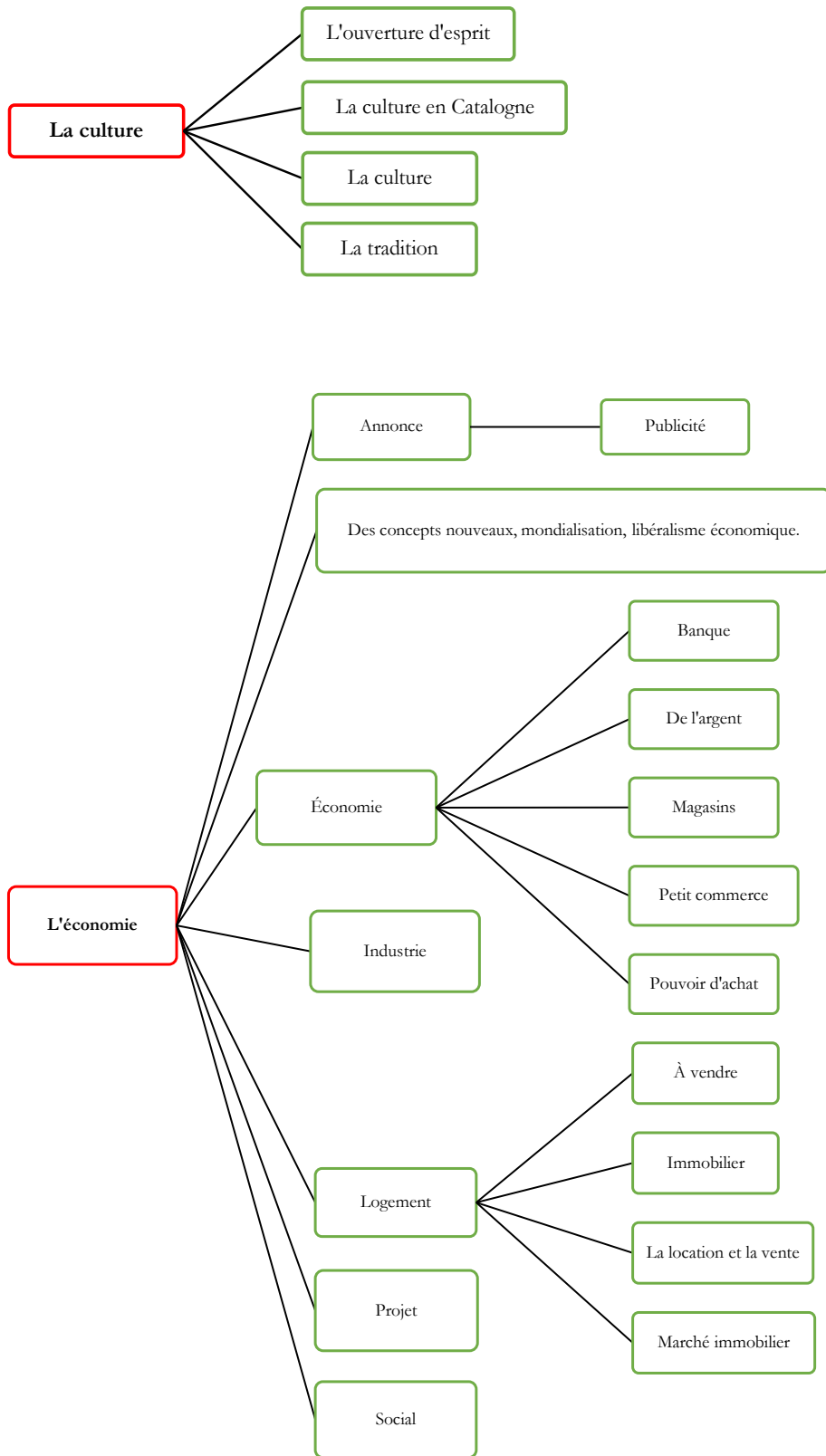


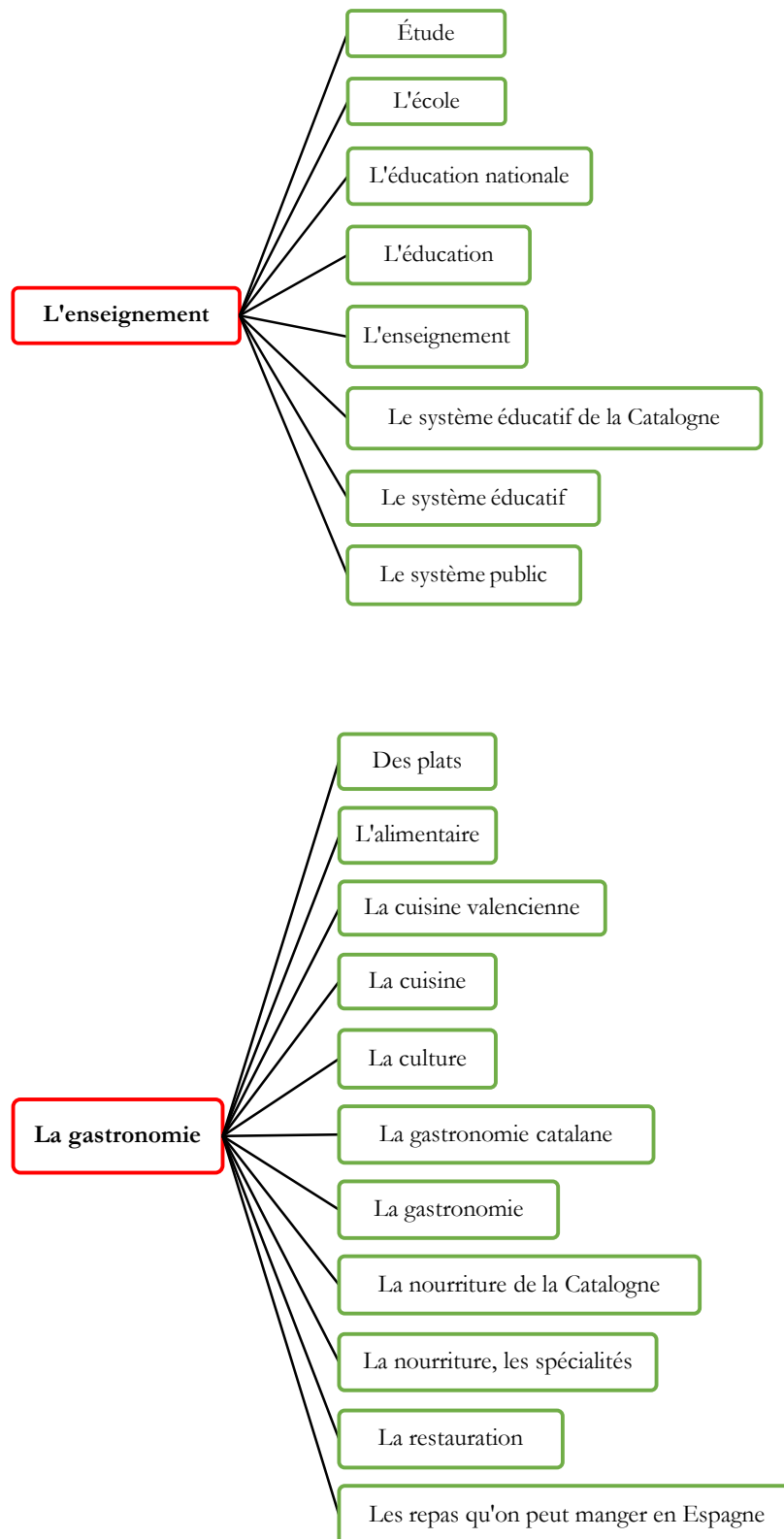
### 8.12. Organisations taxonomiques des thèmes du TCL des deux échantillons

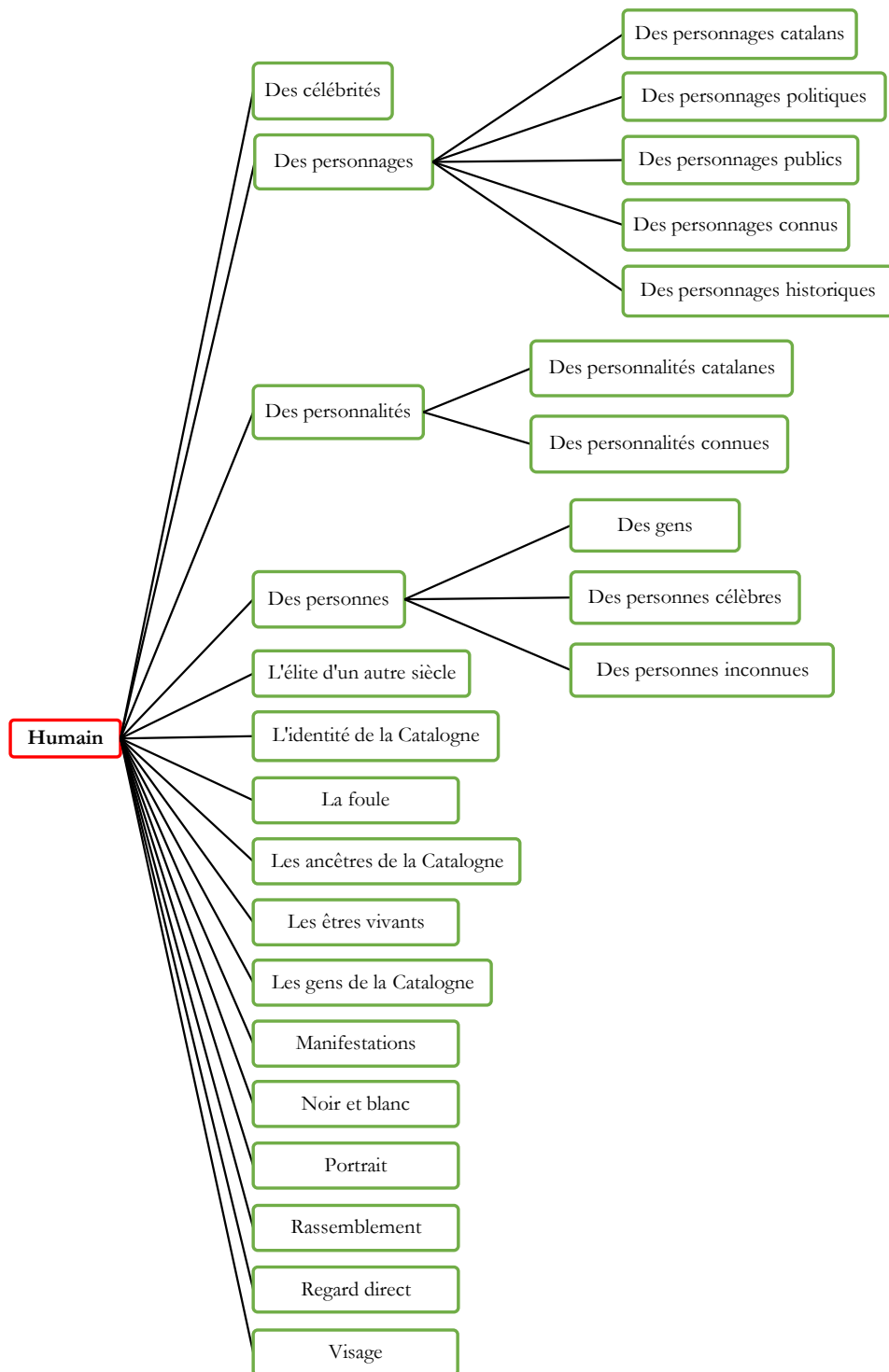
#### a) Organisations taxonomiques des thèmes de l'échantillon des apprenants

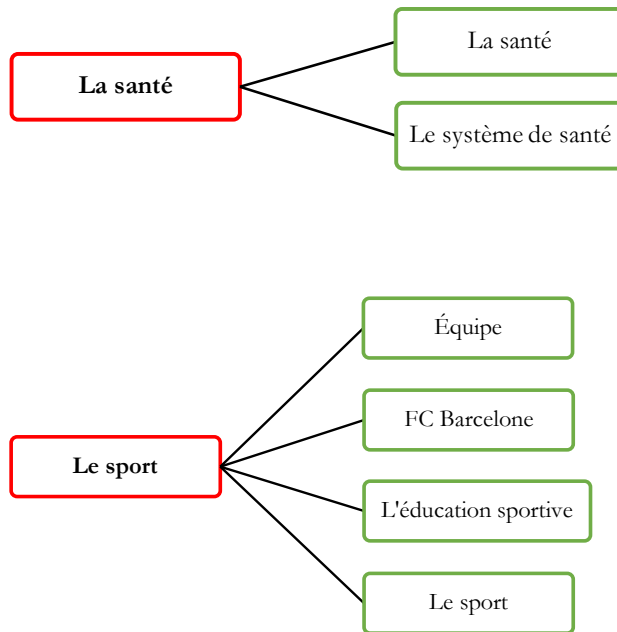


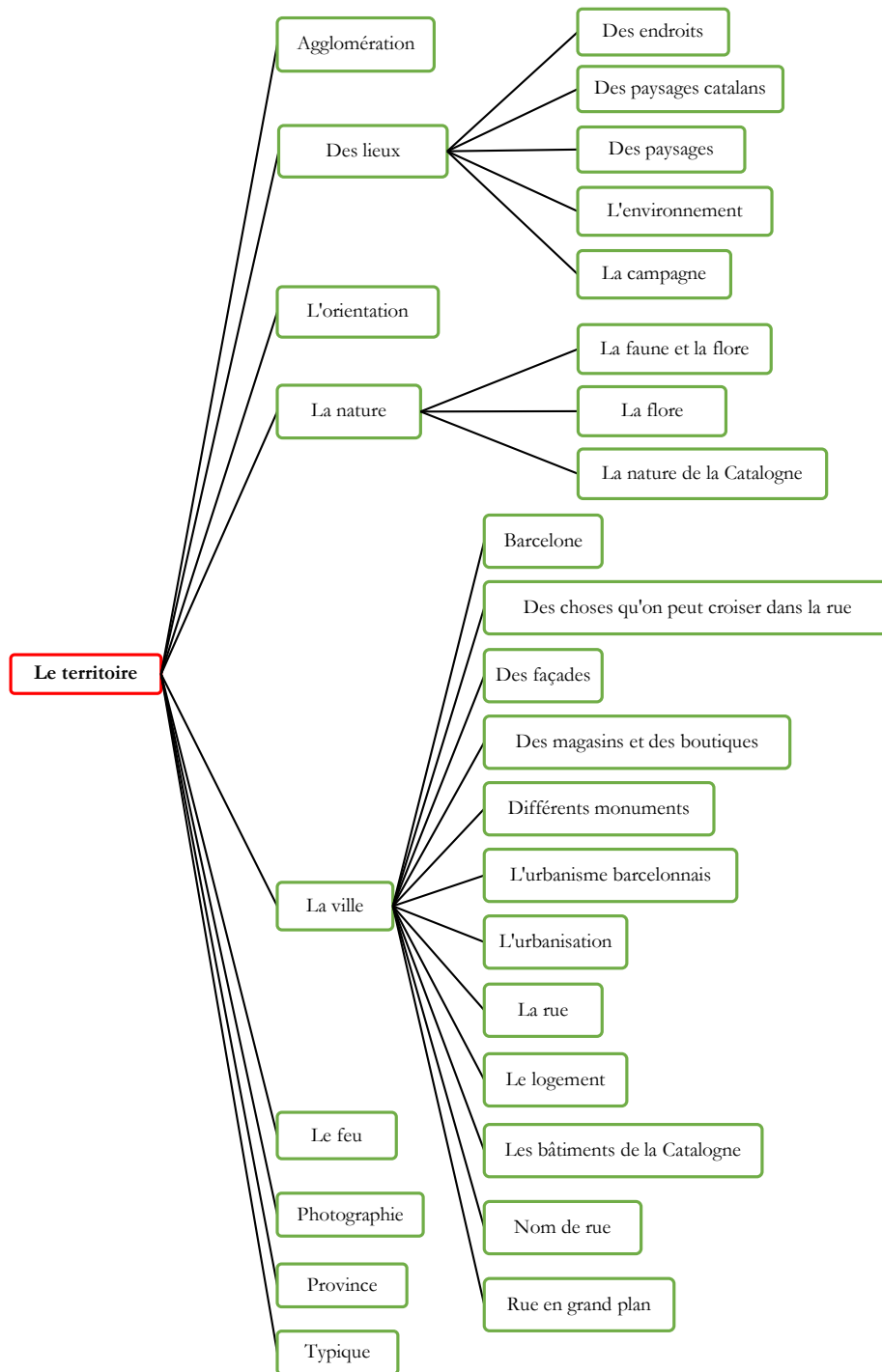


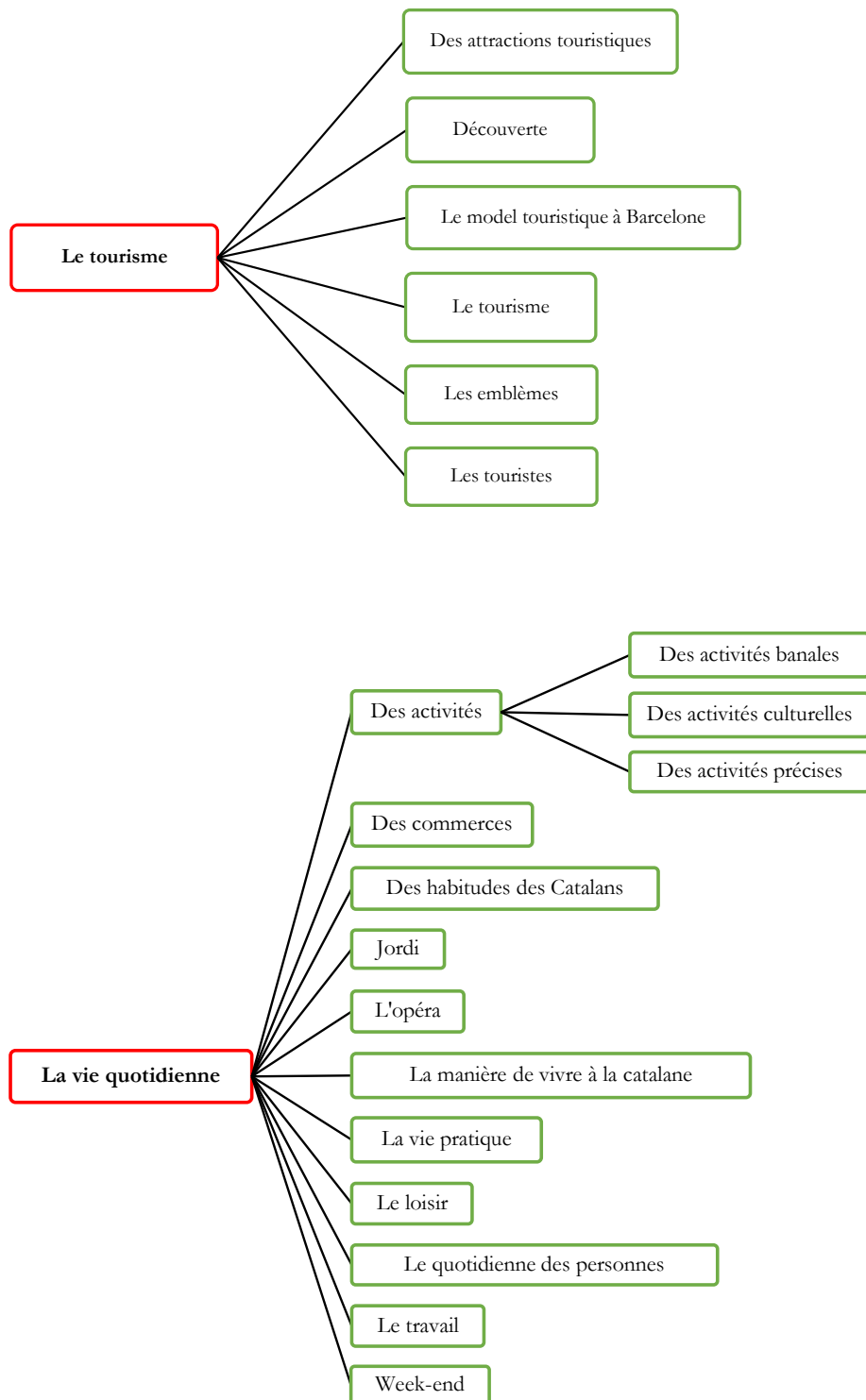






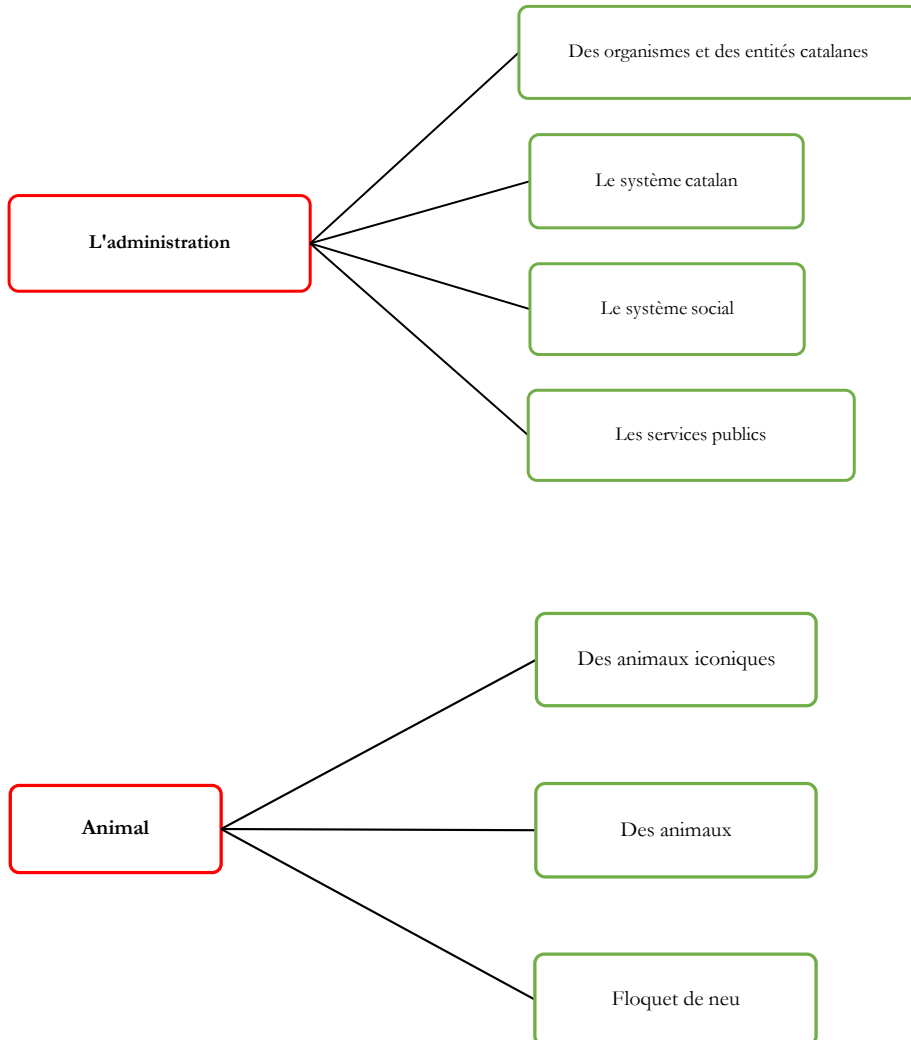


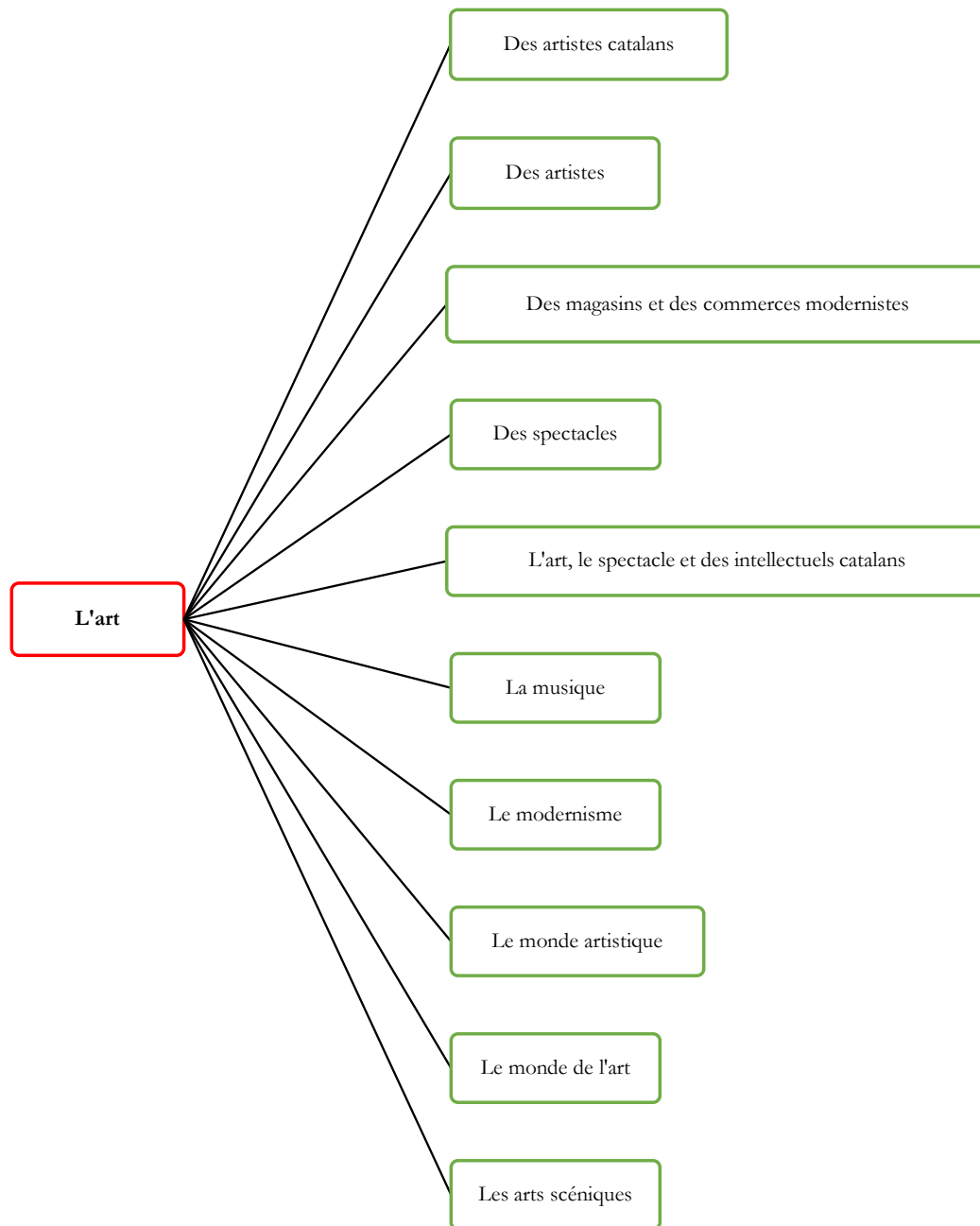


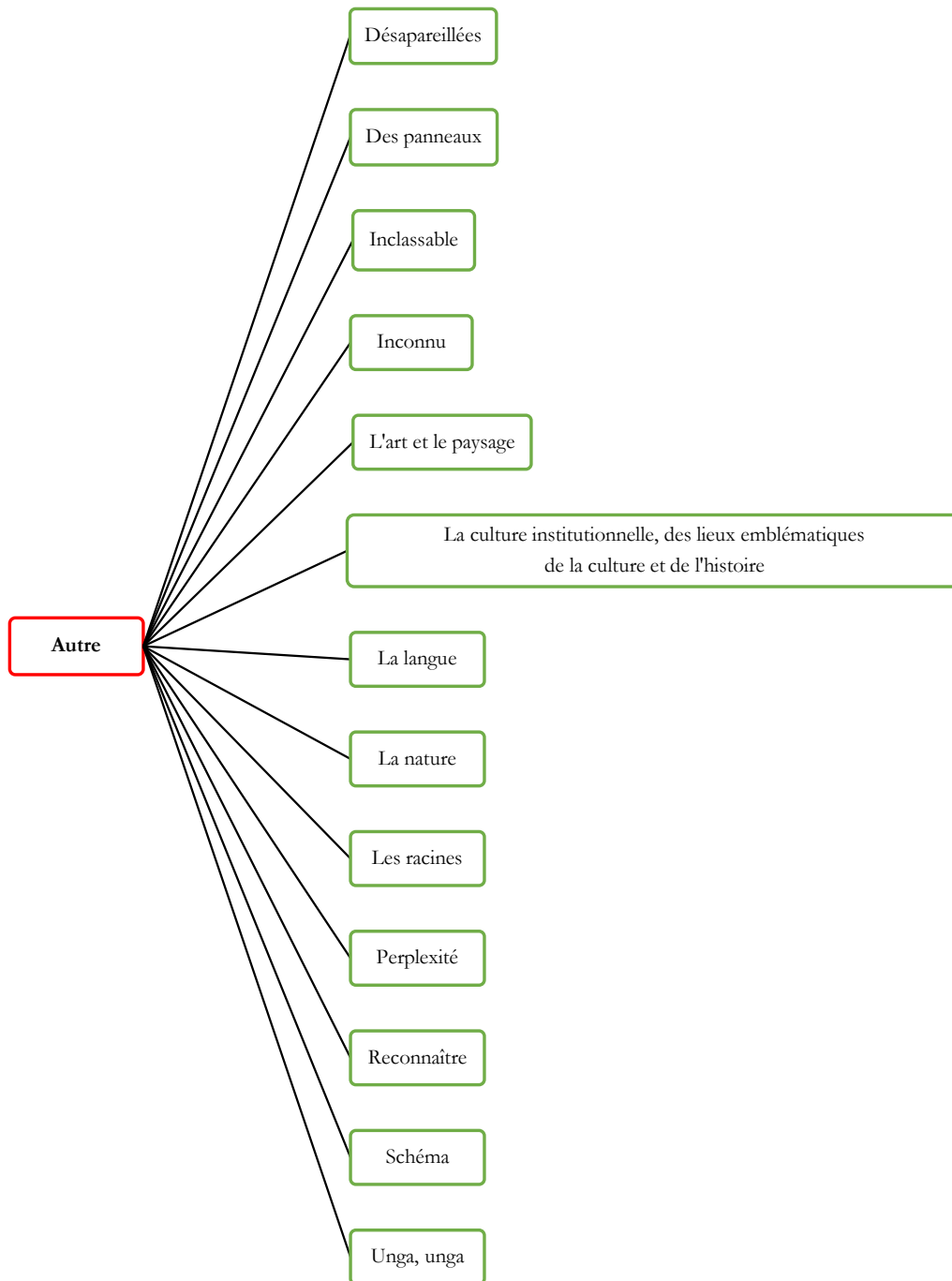


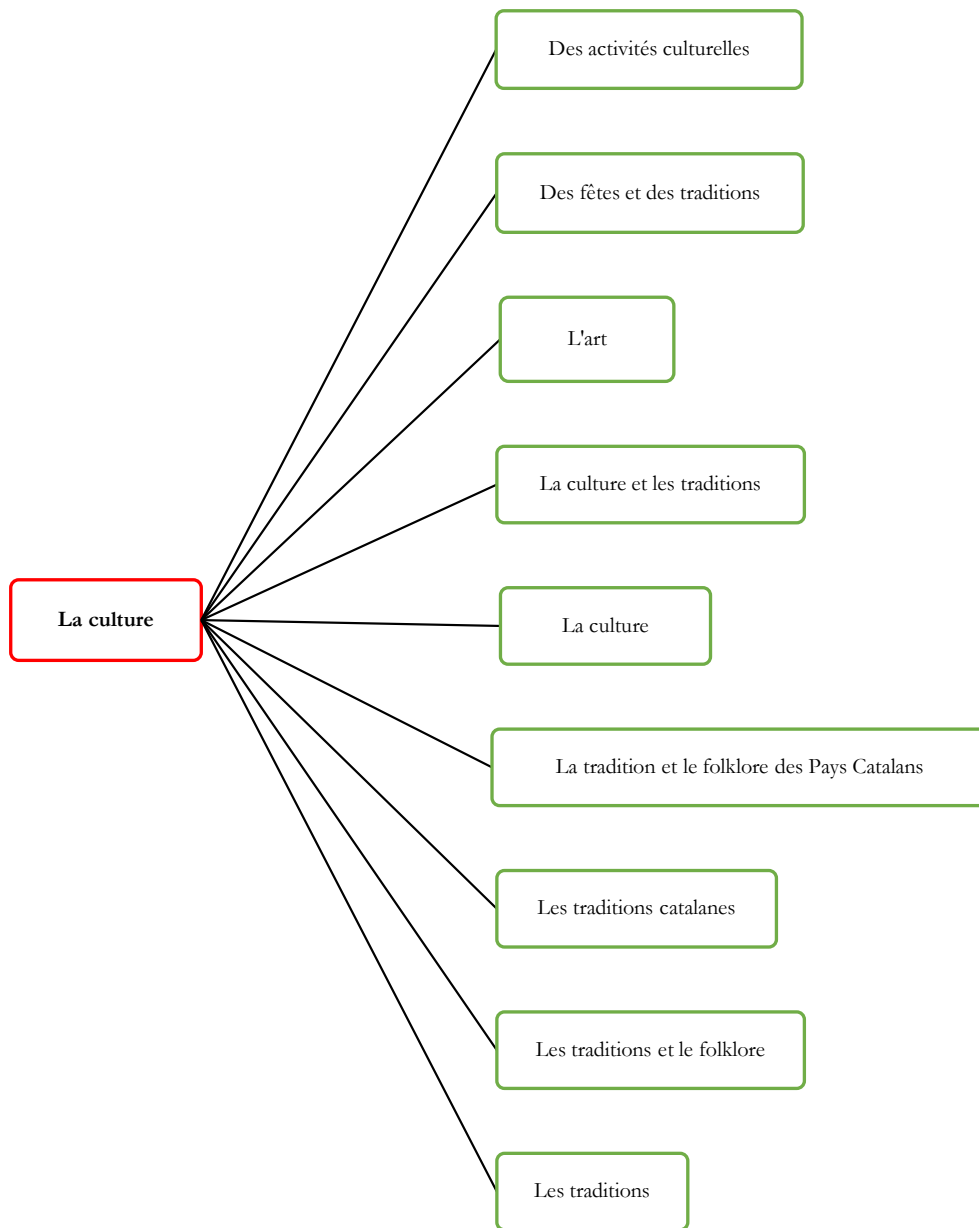


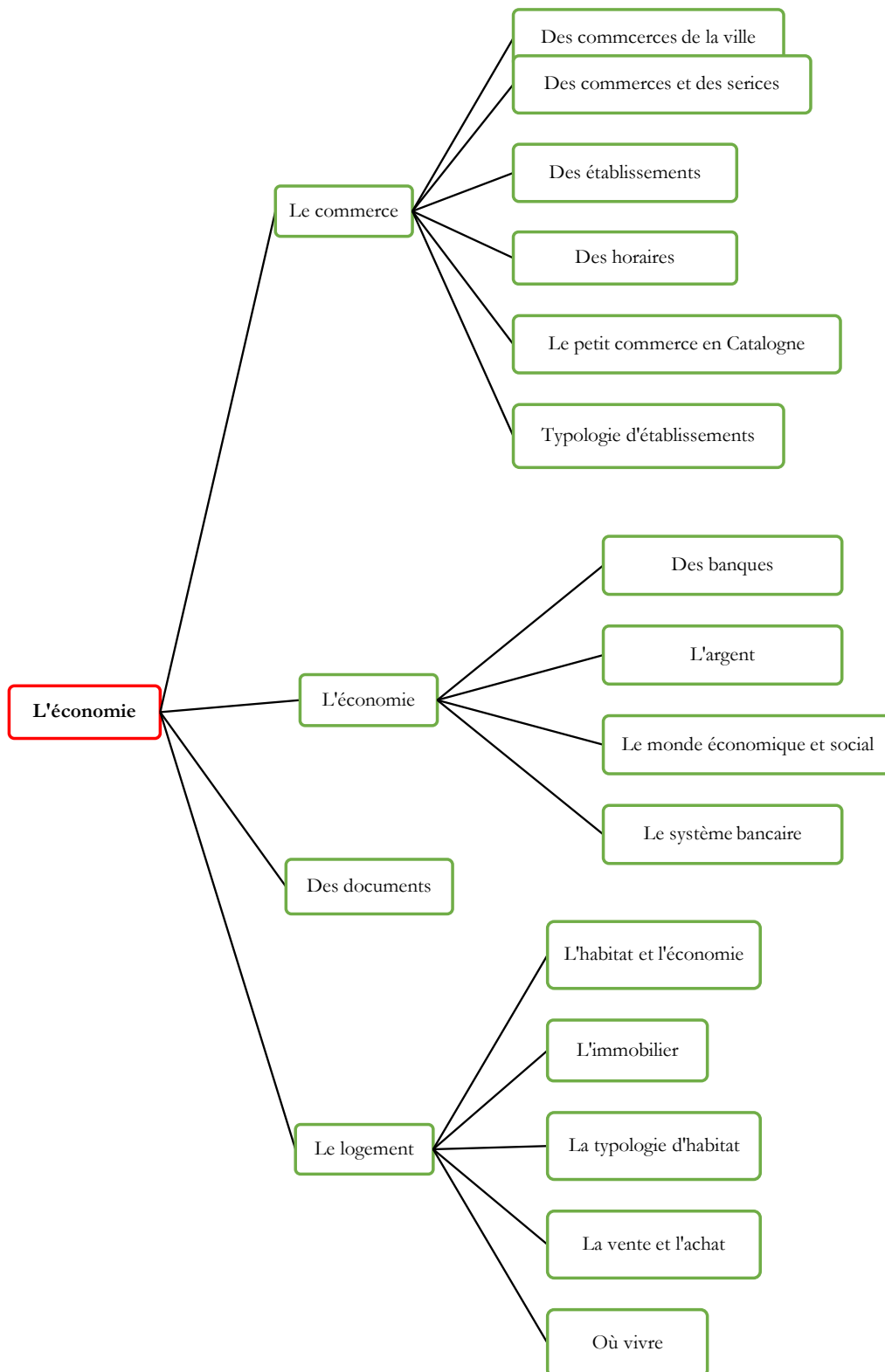
## b) Organisations taxonomiques des thèmes de l'échantillon des enseignants

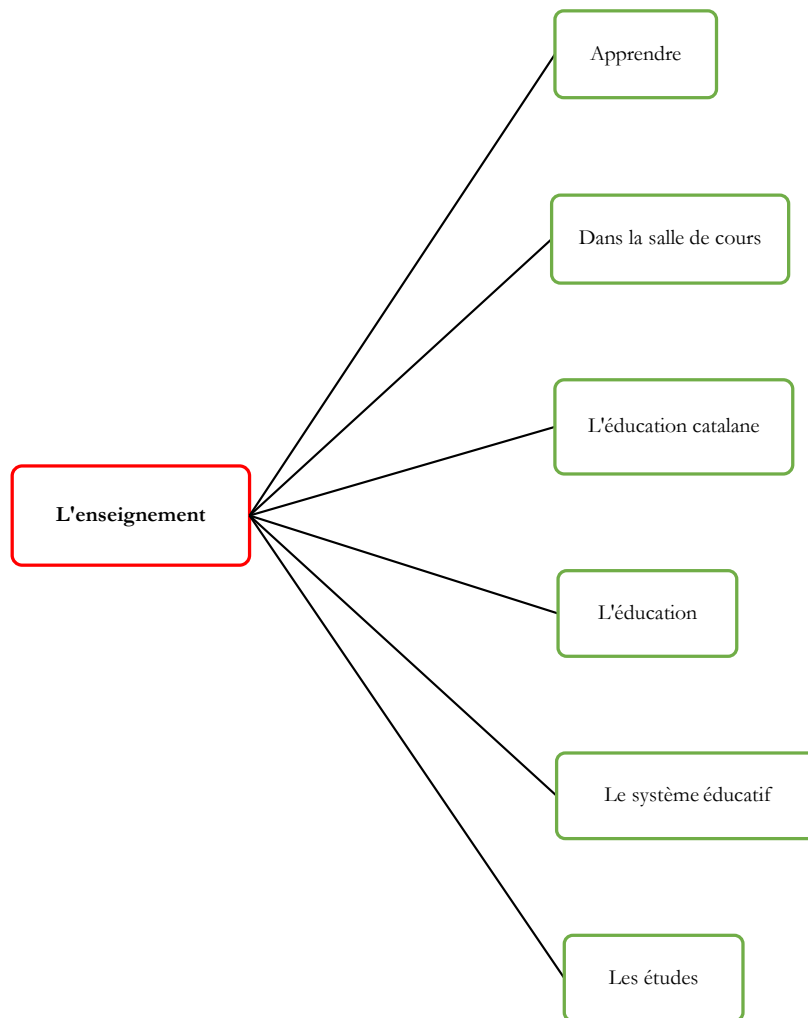


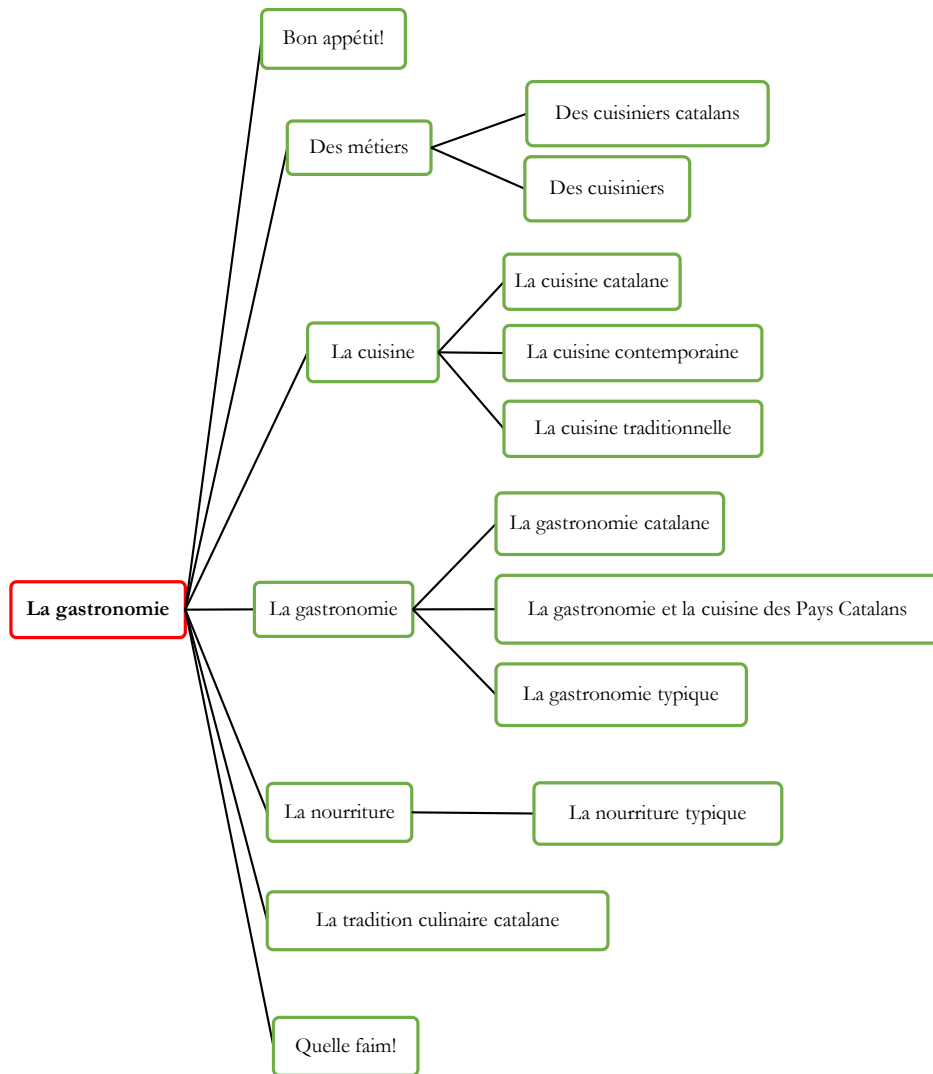


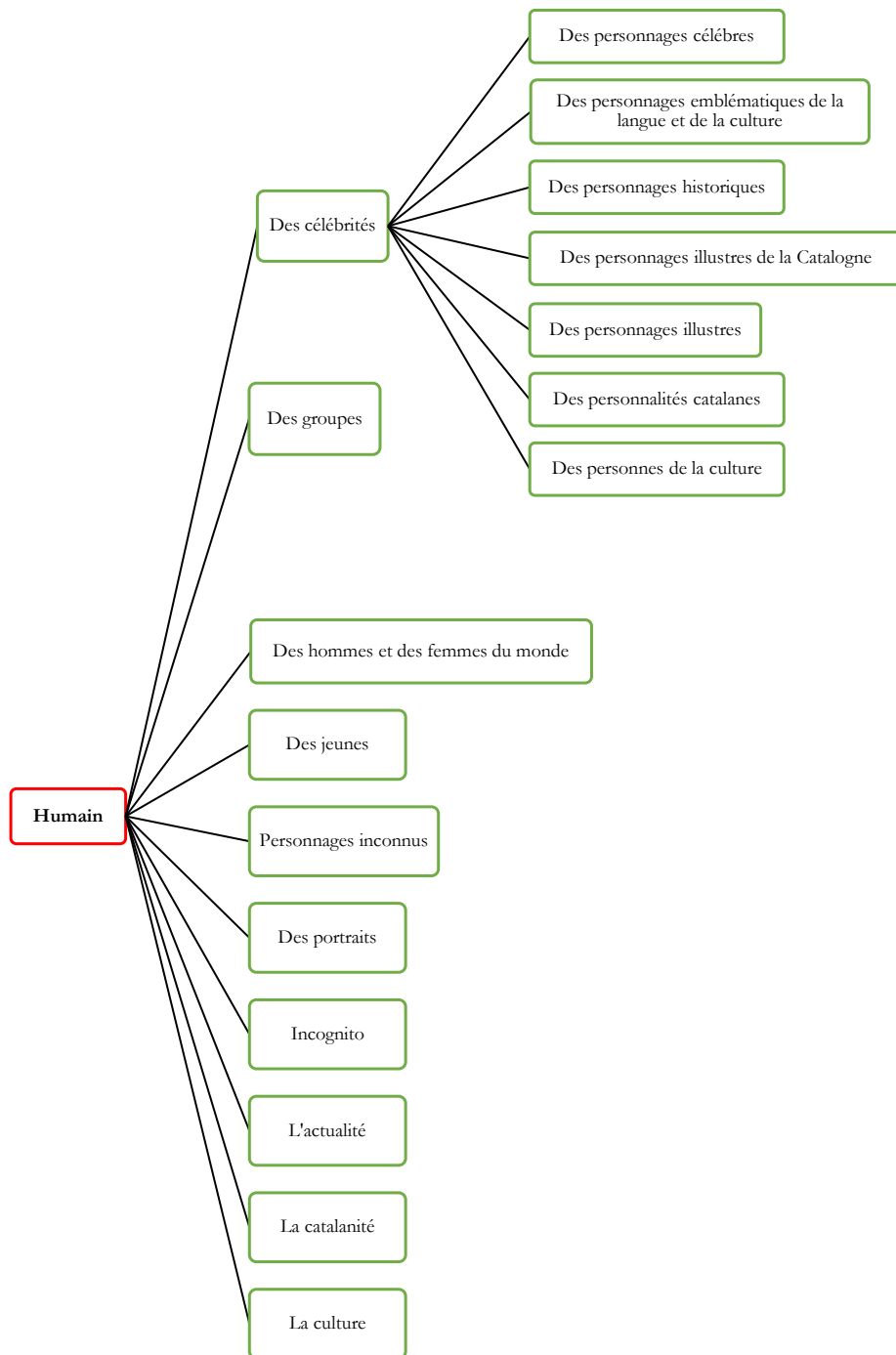




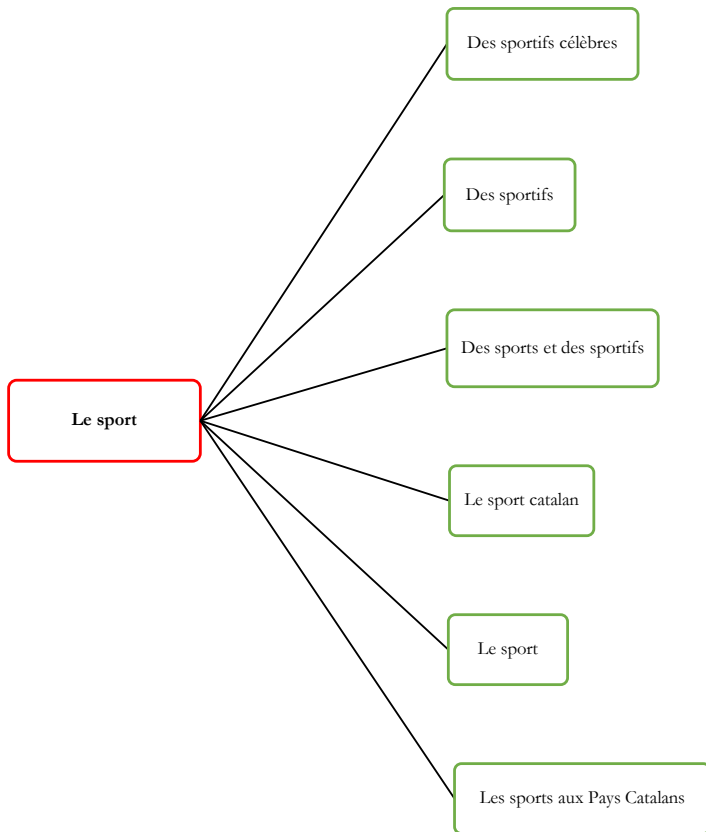
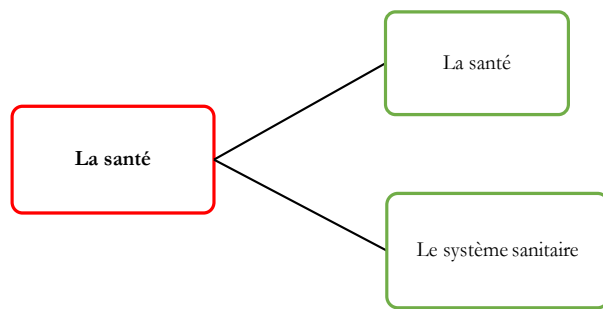
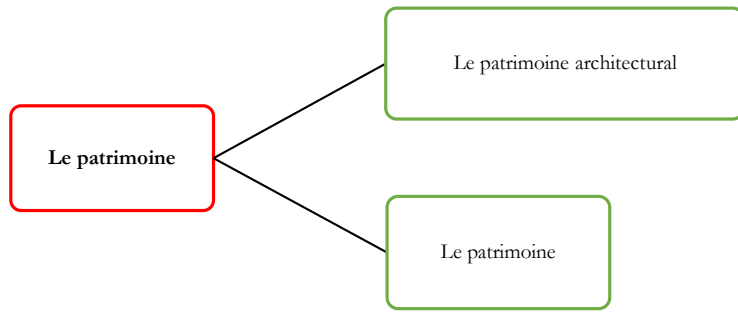


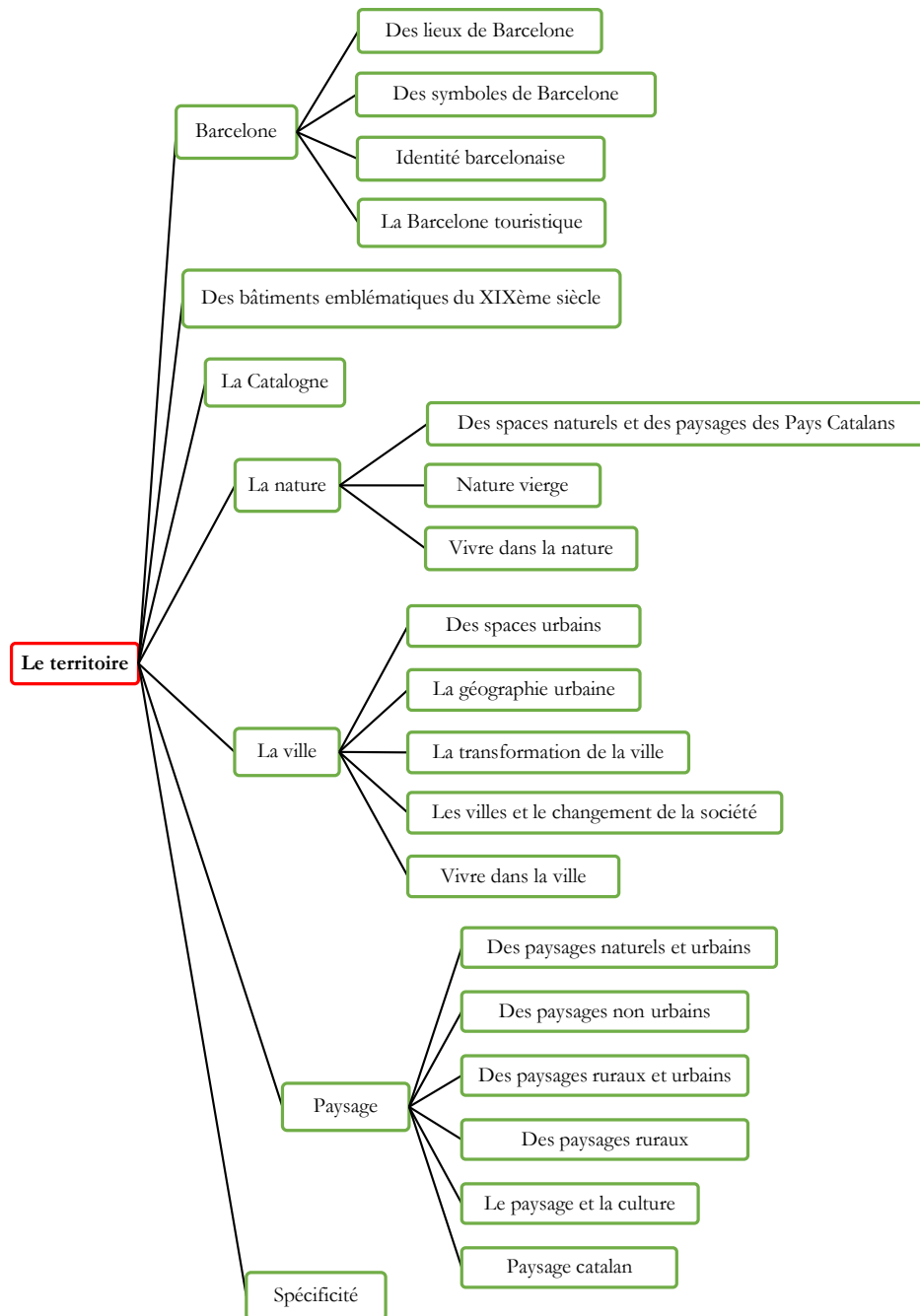


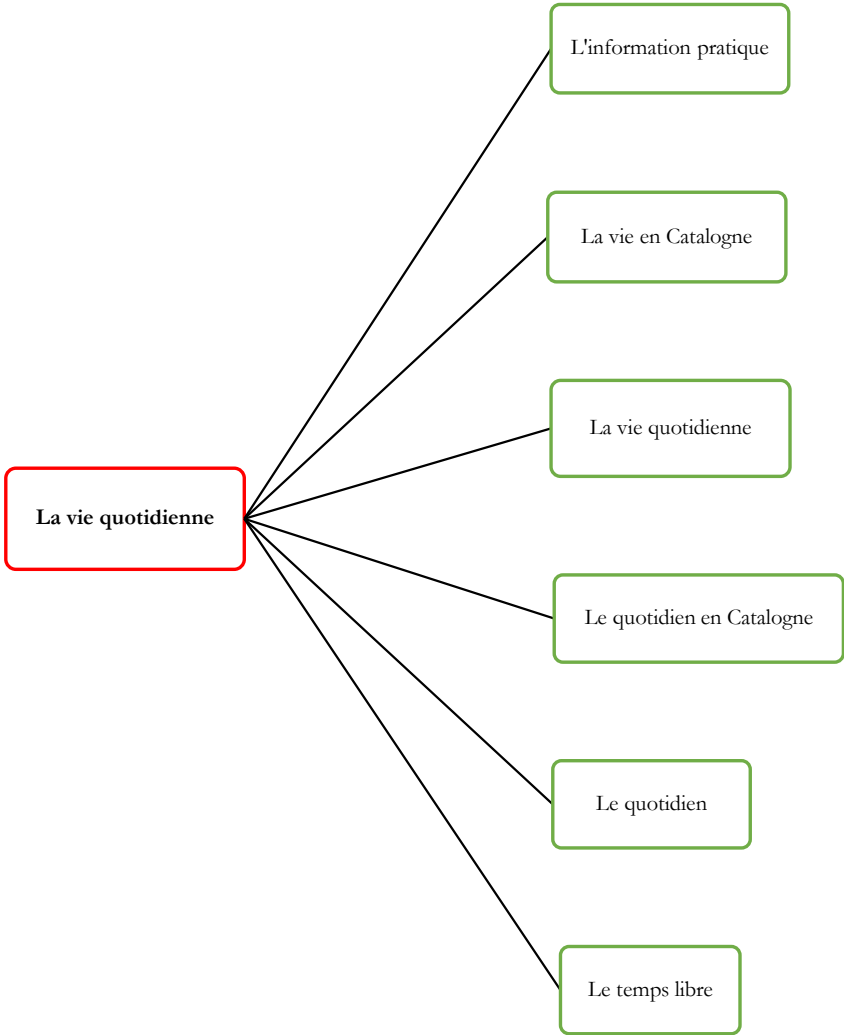
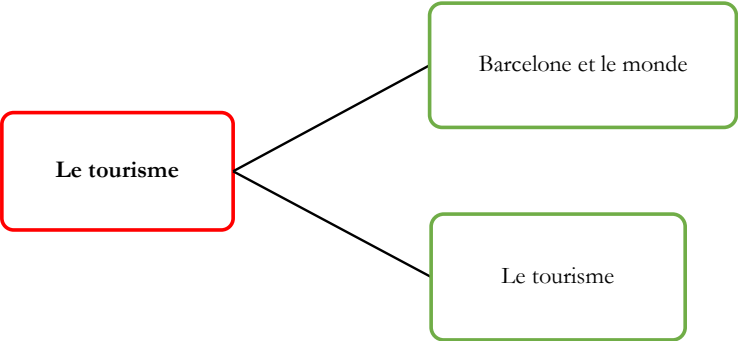






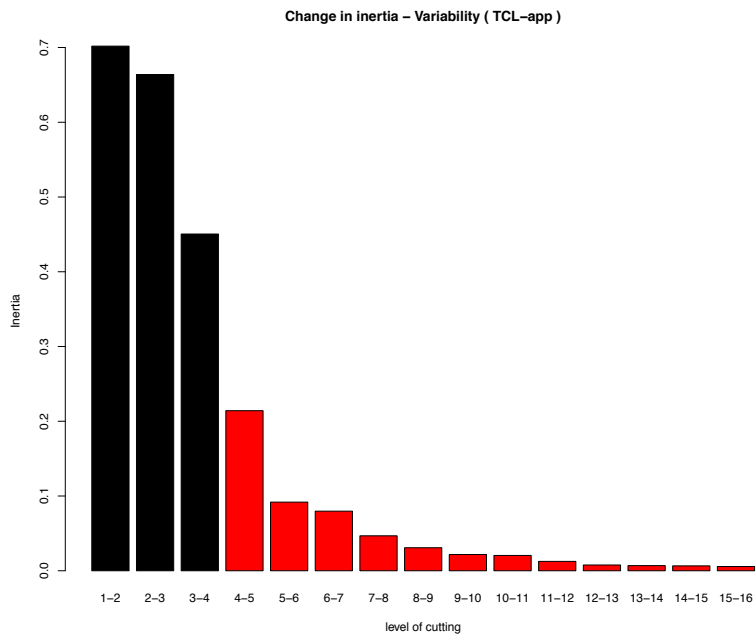




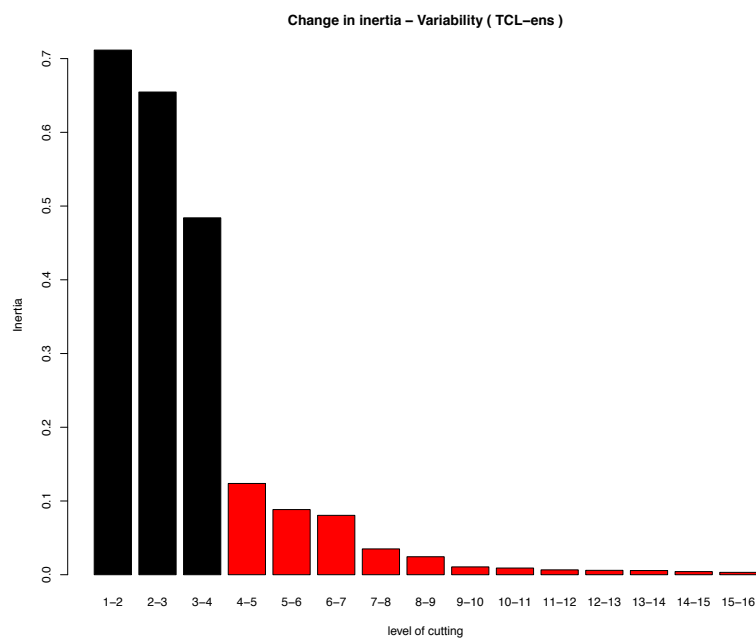


### 8.13. Niveaux de découpe à retenir dans les dendrogrammes du TCL

a) Niveau de découpe du dendrogramme du TCL des apprenants

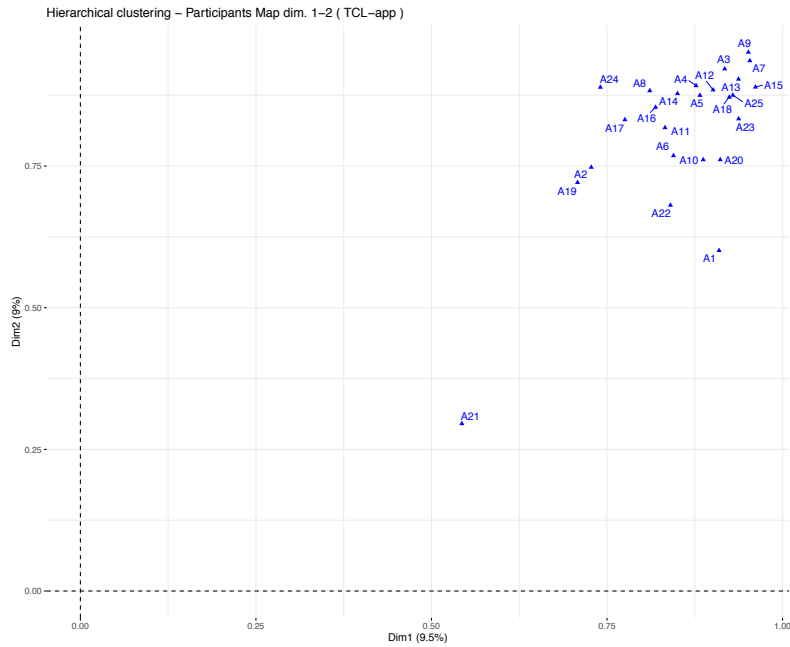


b) Niveau de découpe de découpe du dendrogramme du TCL des enseignants

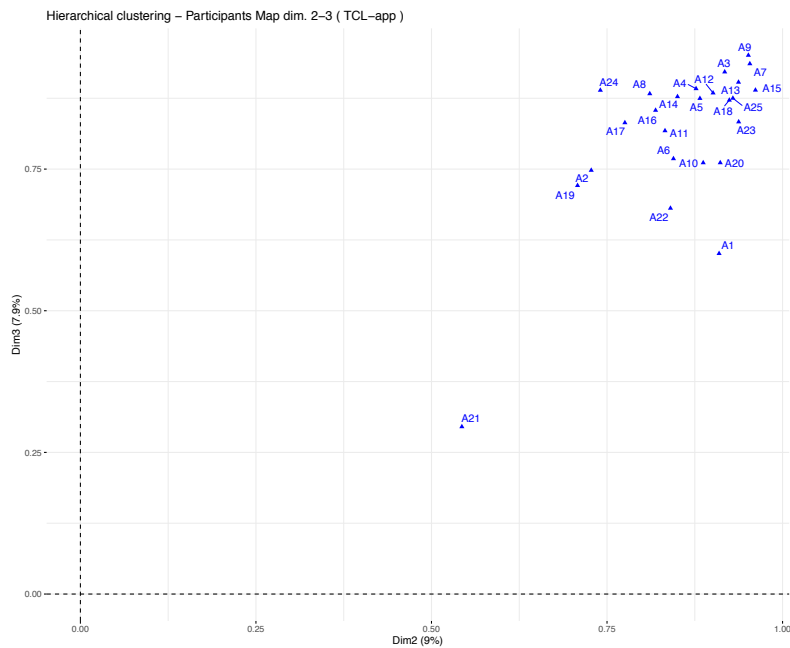


### 8.14. ACM des sujets participants à l'étude lors du TCL

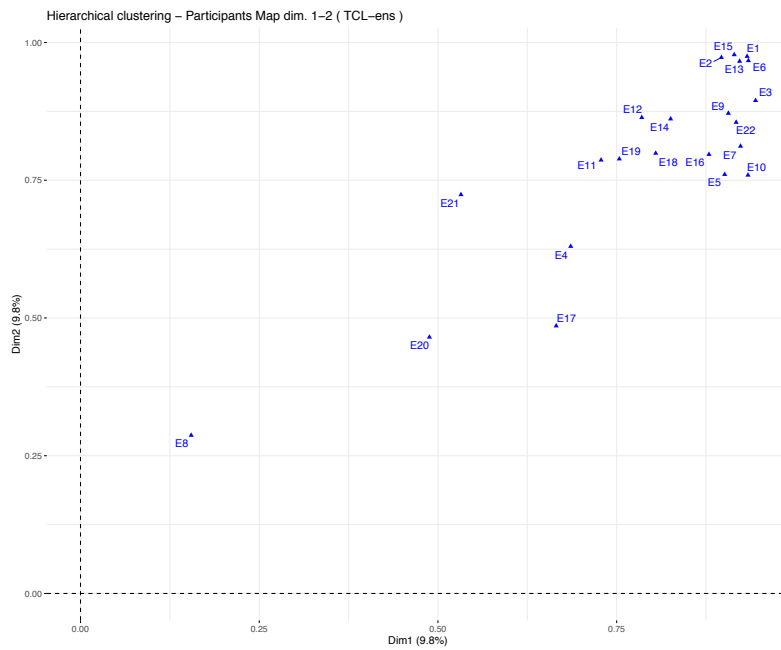
#### a) ACM des apprenants lors du TCL (dimension 1/2)



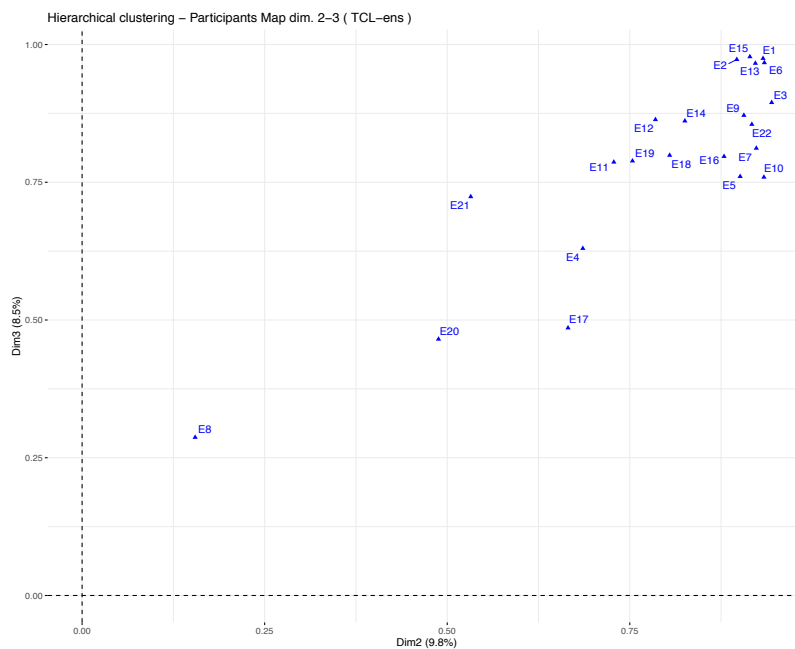
#### b) ACM des apprenants lors du TCL (dimension 2/3)



## c) ACM des enseignants lors du TCL (dimension 1/2)

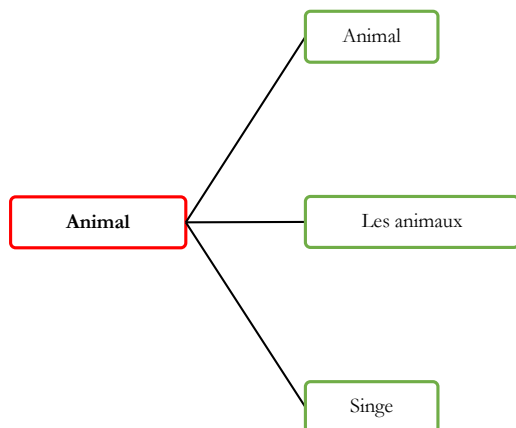
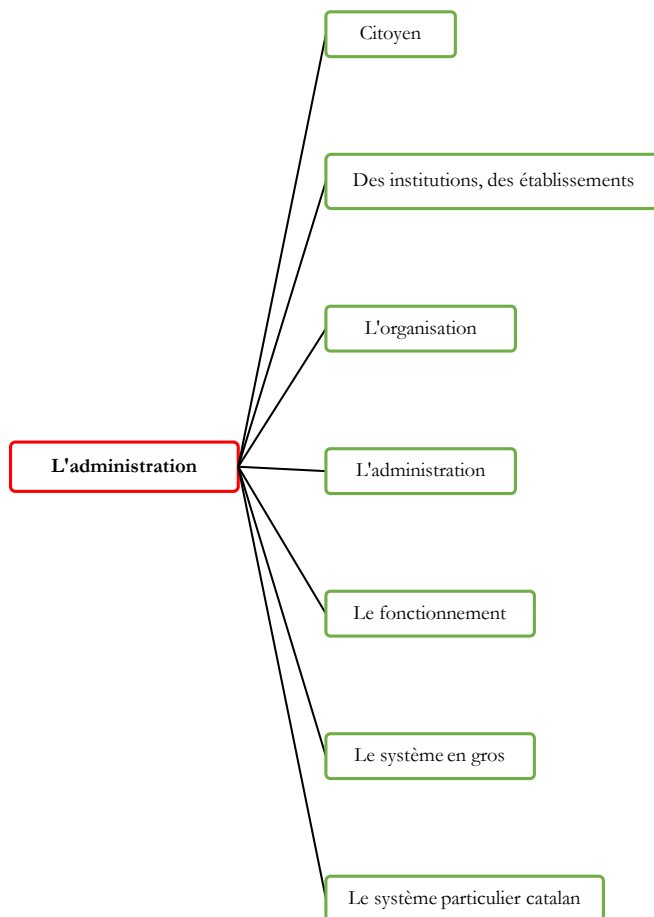


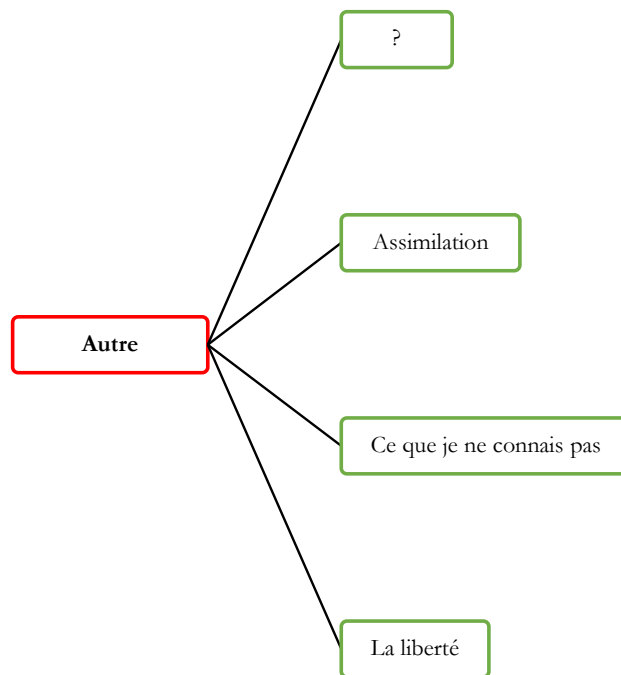
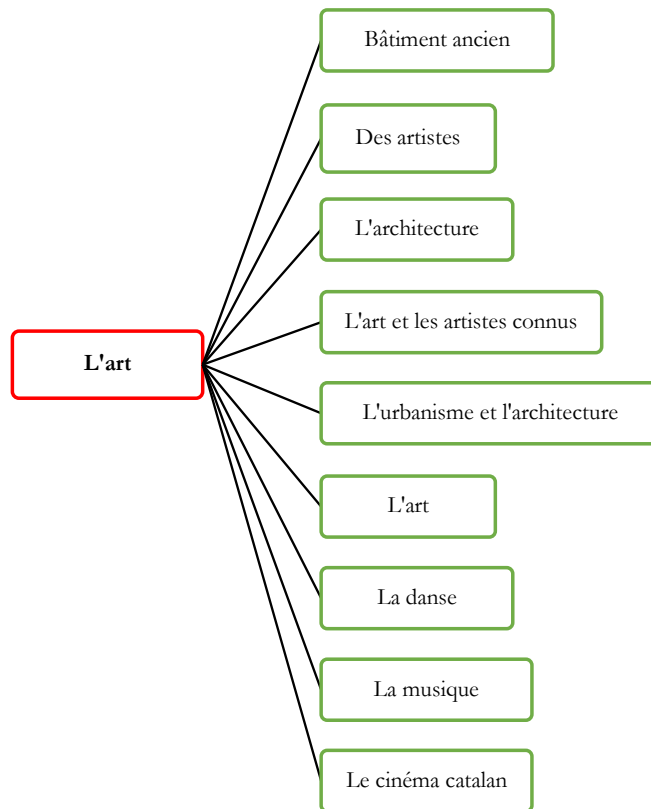
## d) ACM des enseignants lors du TCL (dimension 2/3)



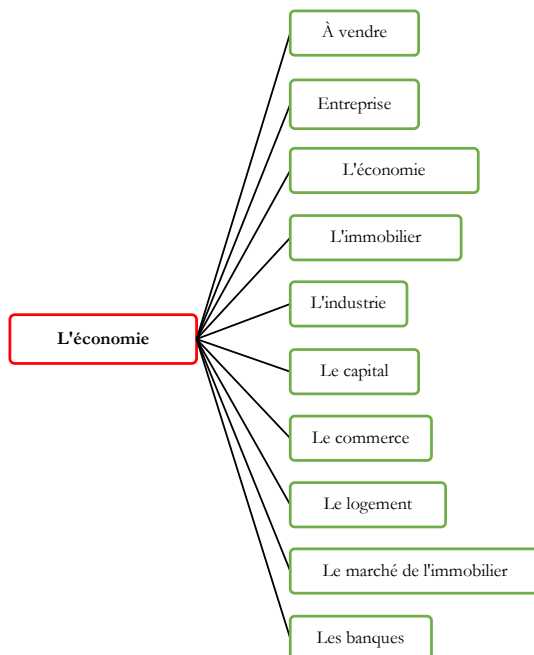
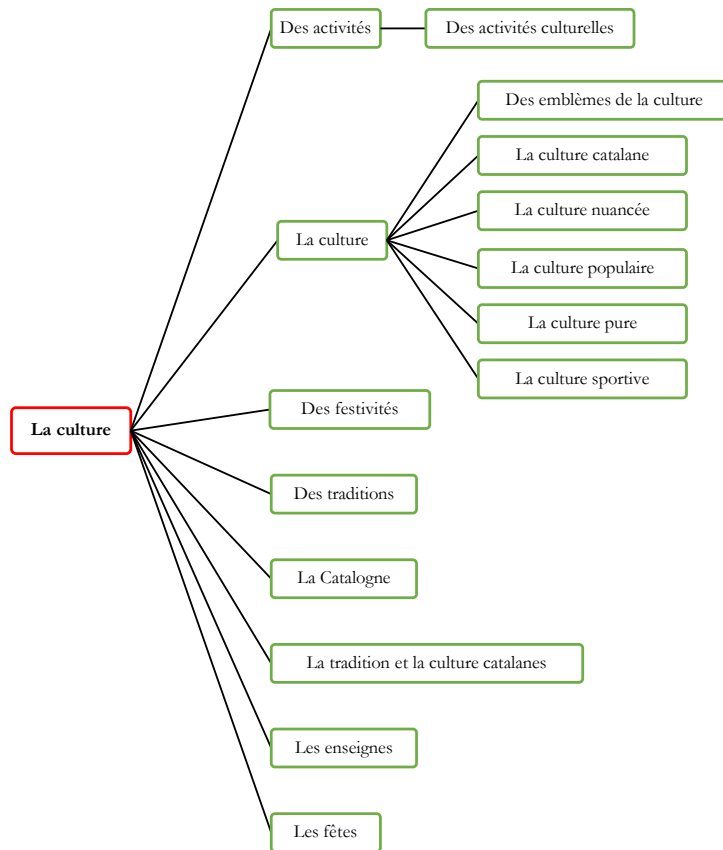
### 8.15. Organisations taxonomiques des thèmes du TCG des deux échantillons

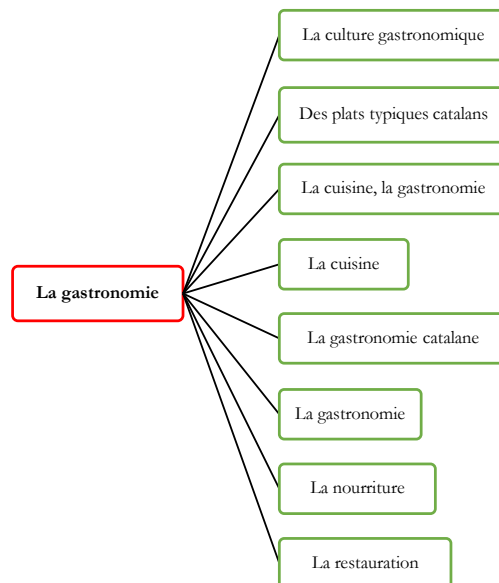
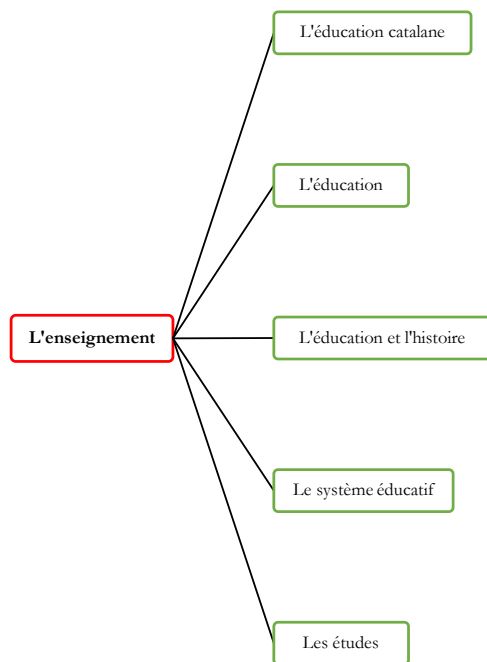
#### a) Organisations taxonomiques des thèmes de l'échantillon des apprenants

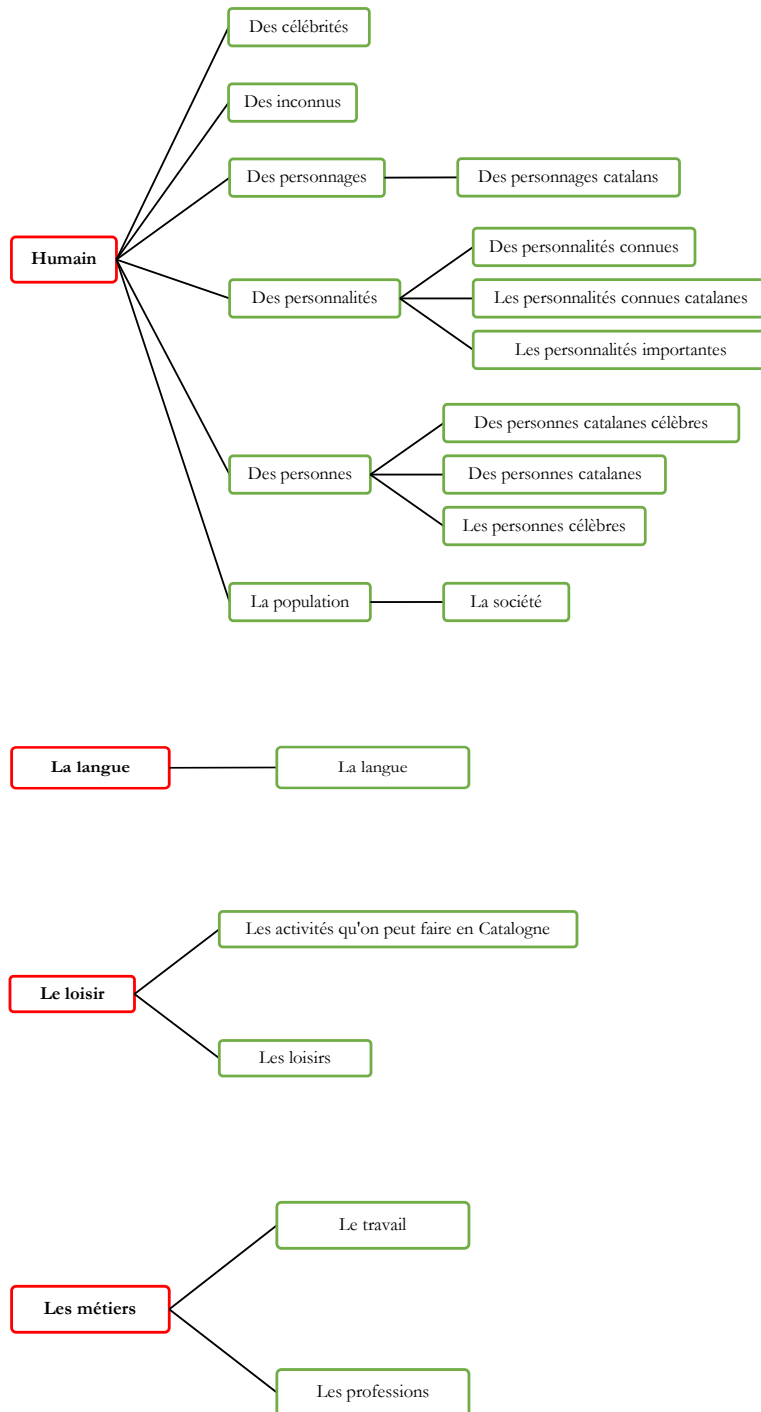


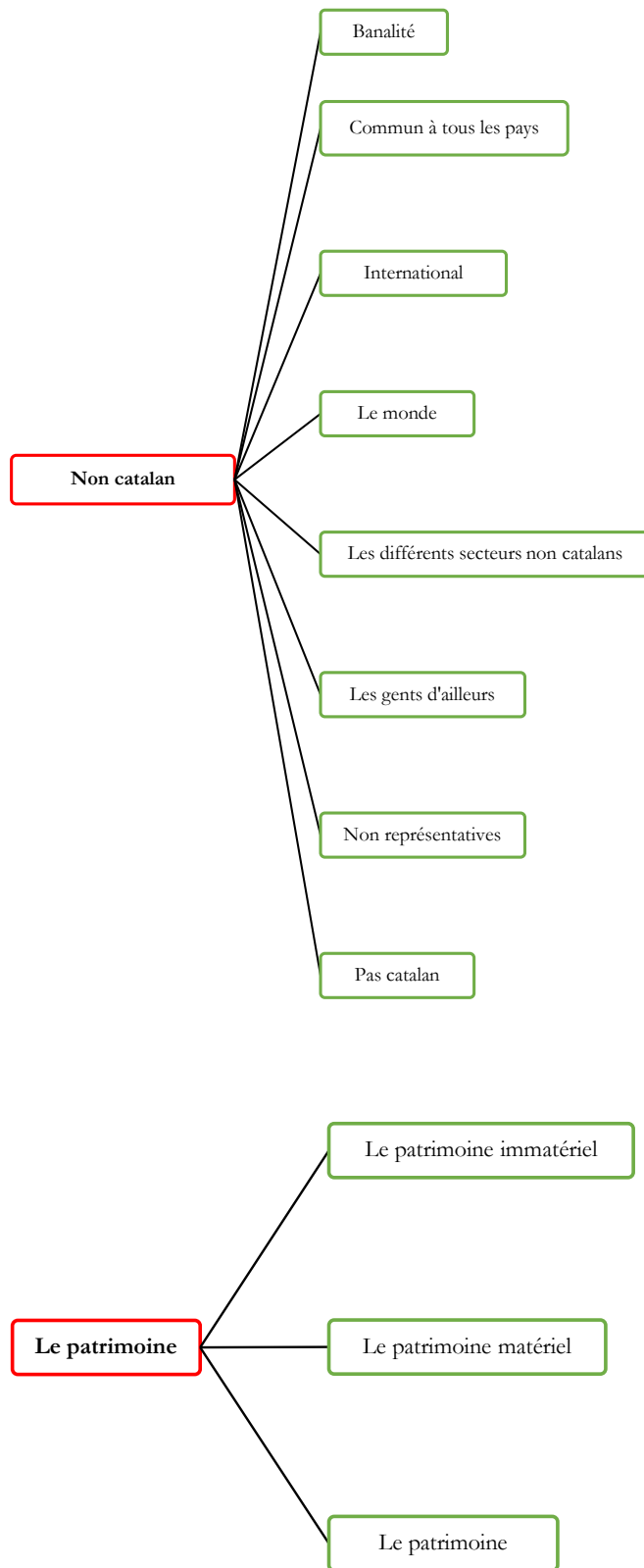


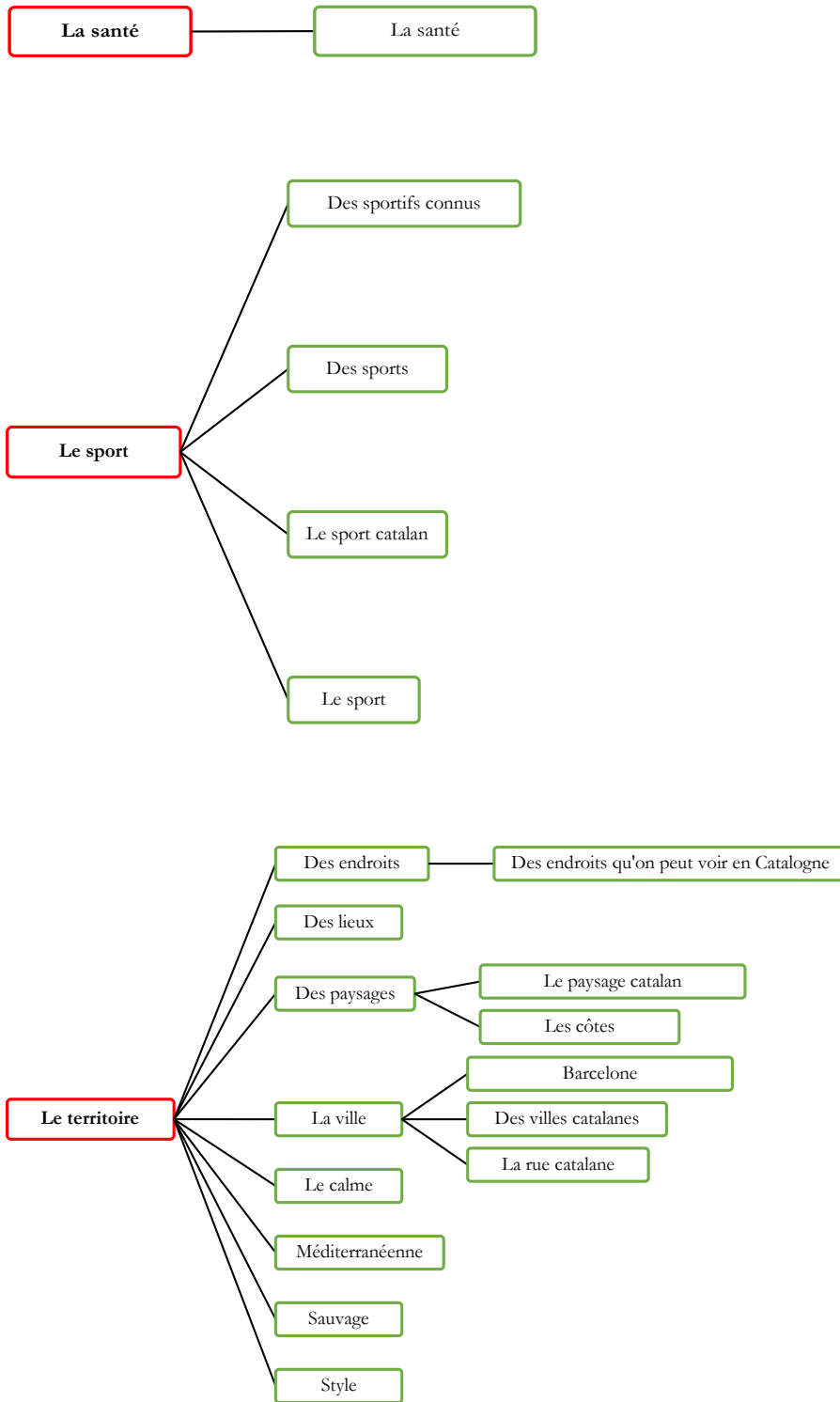


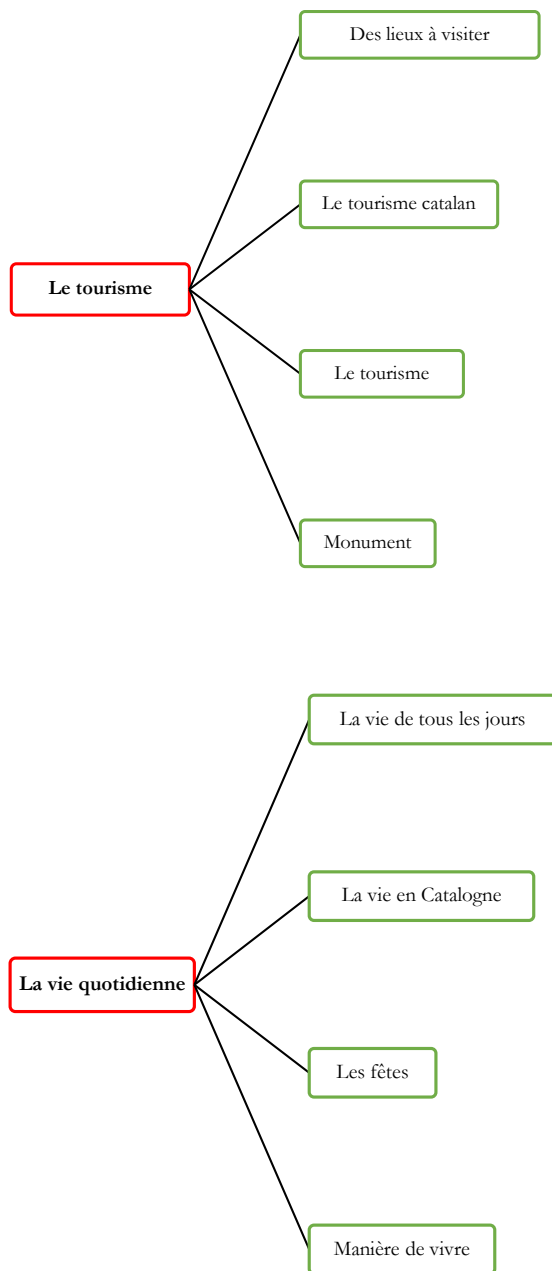




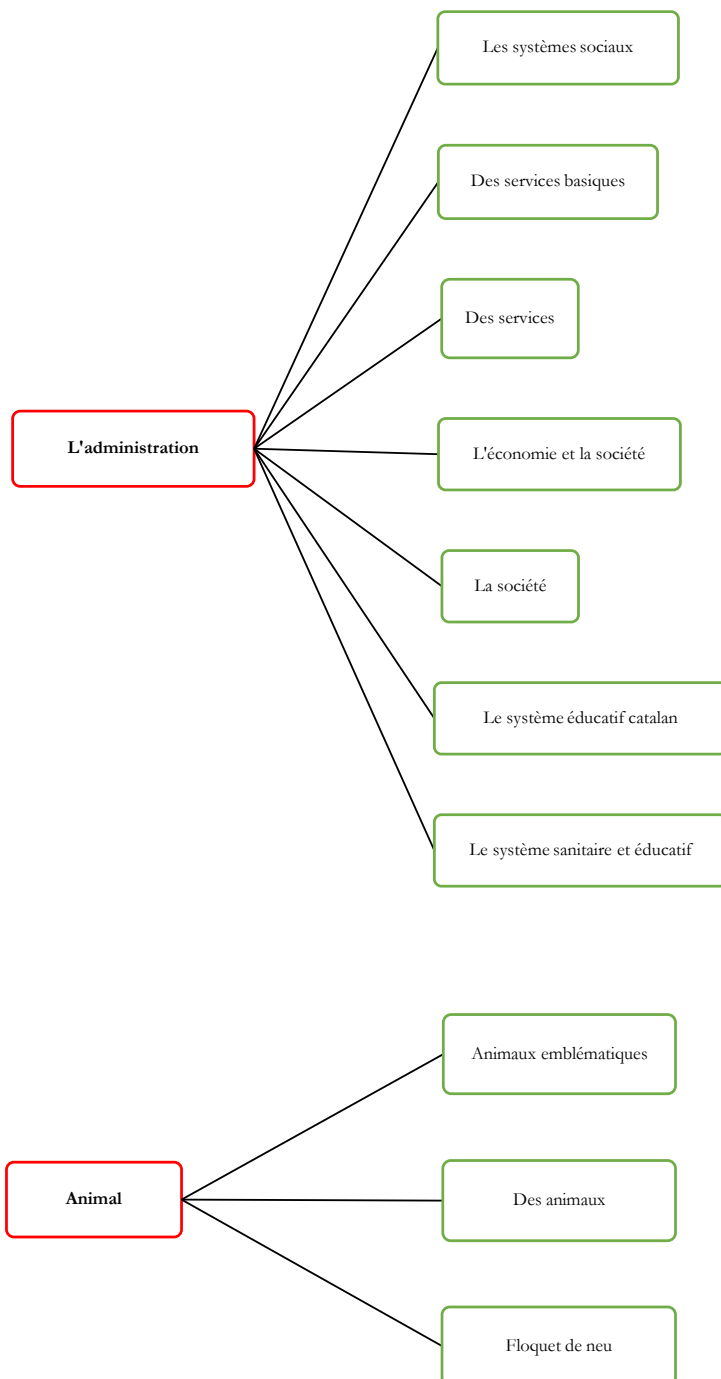


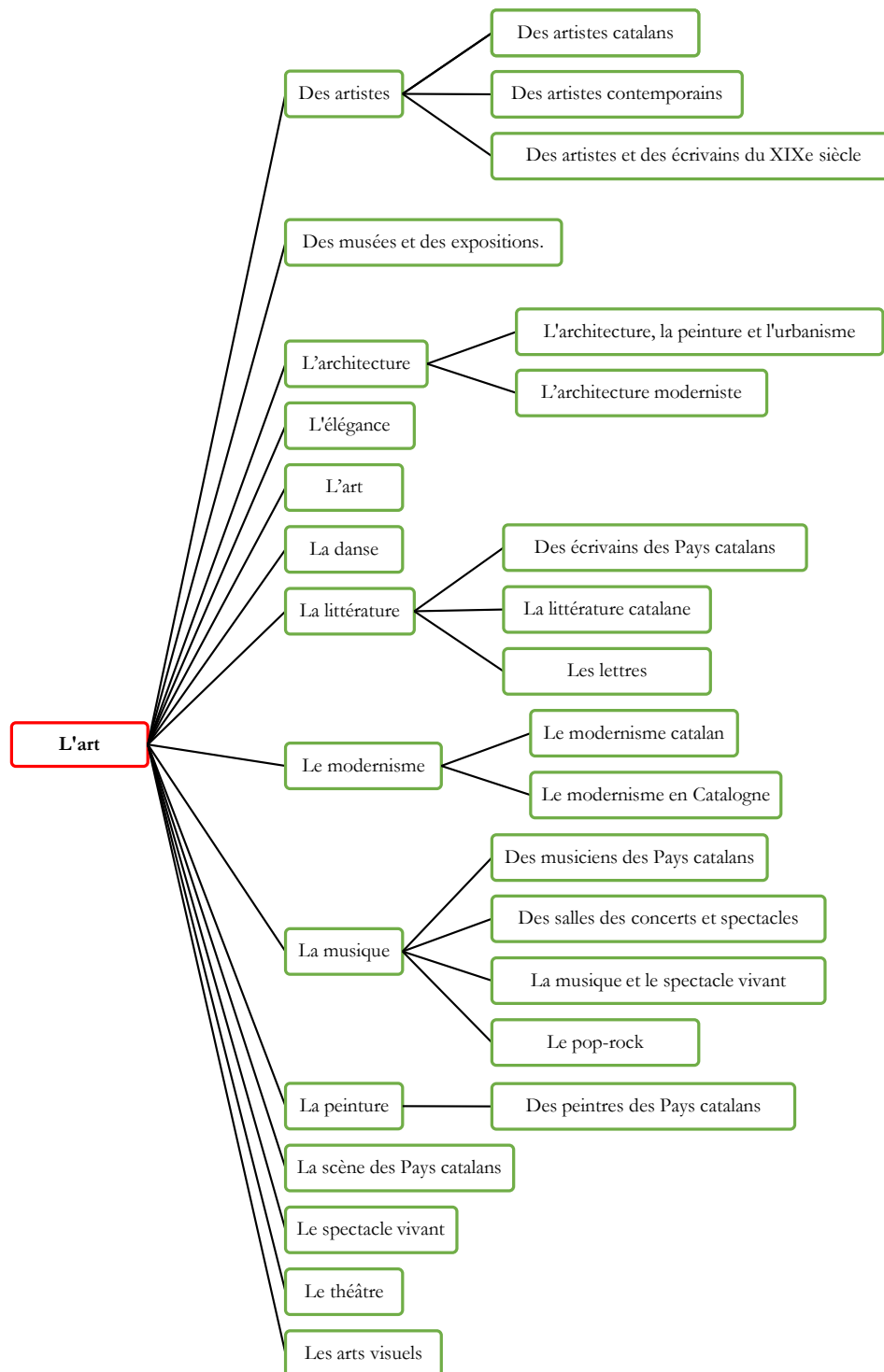




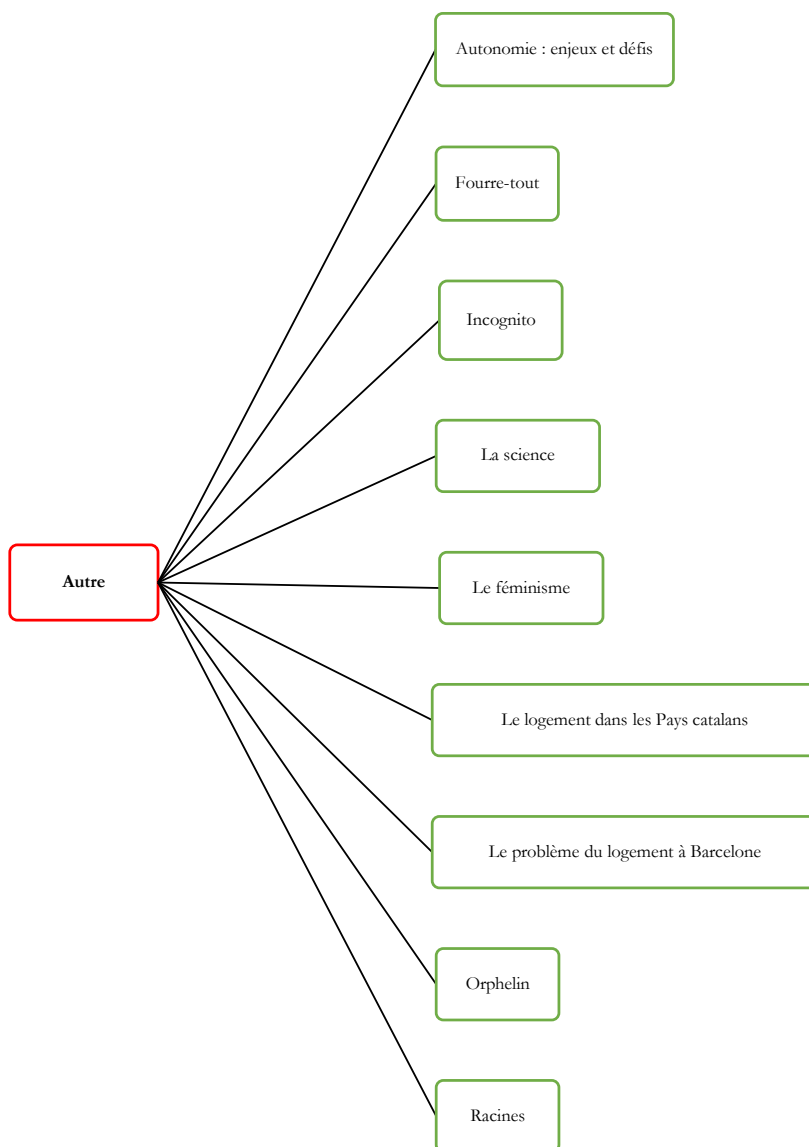


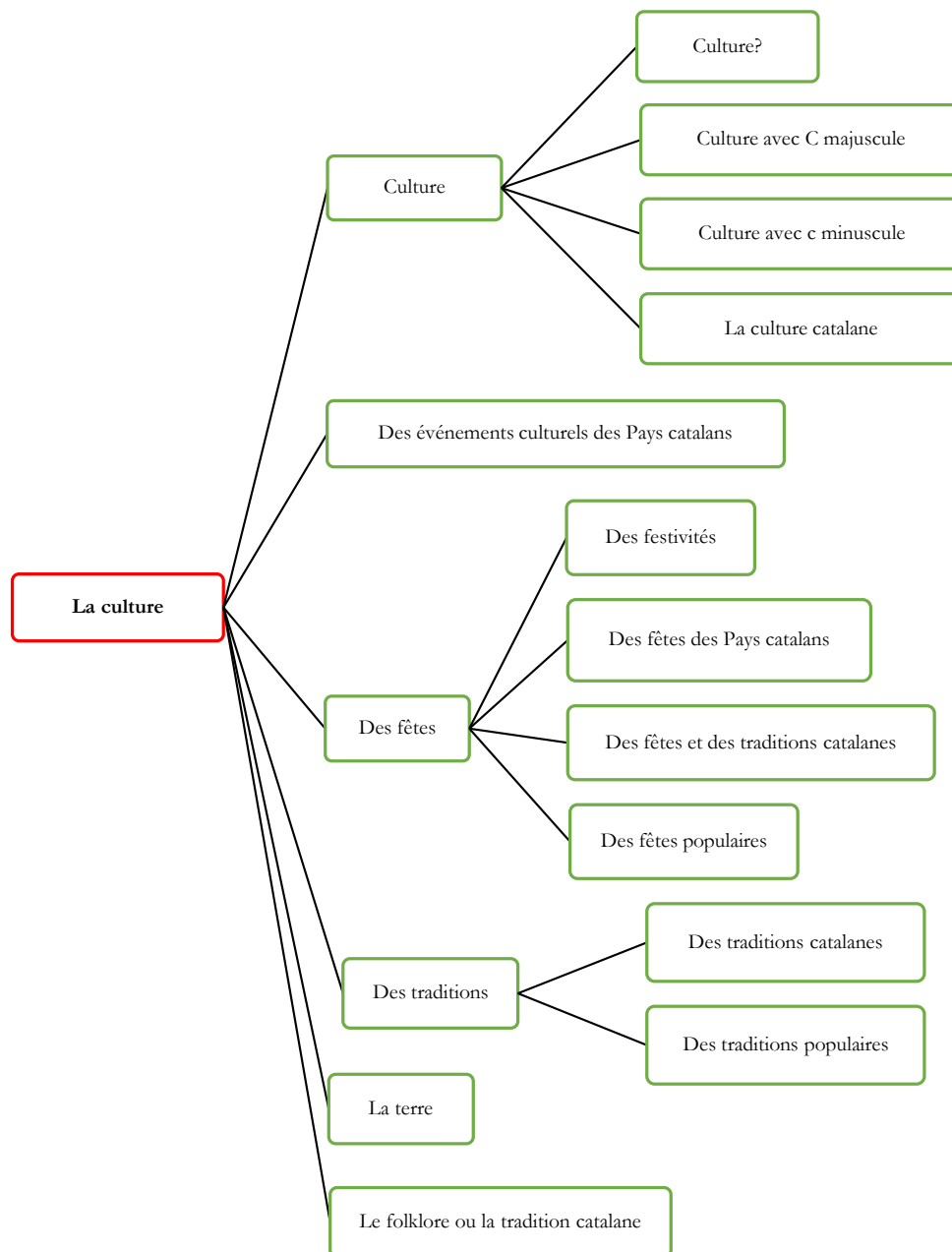
## b) Organisations taxonomiques des thèmes de l'échantillon des enseignants

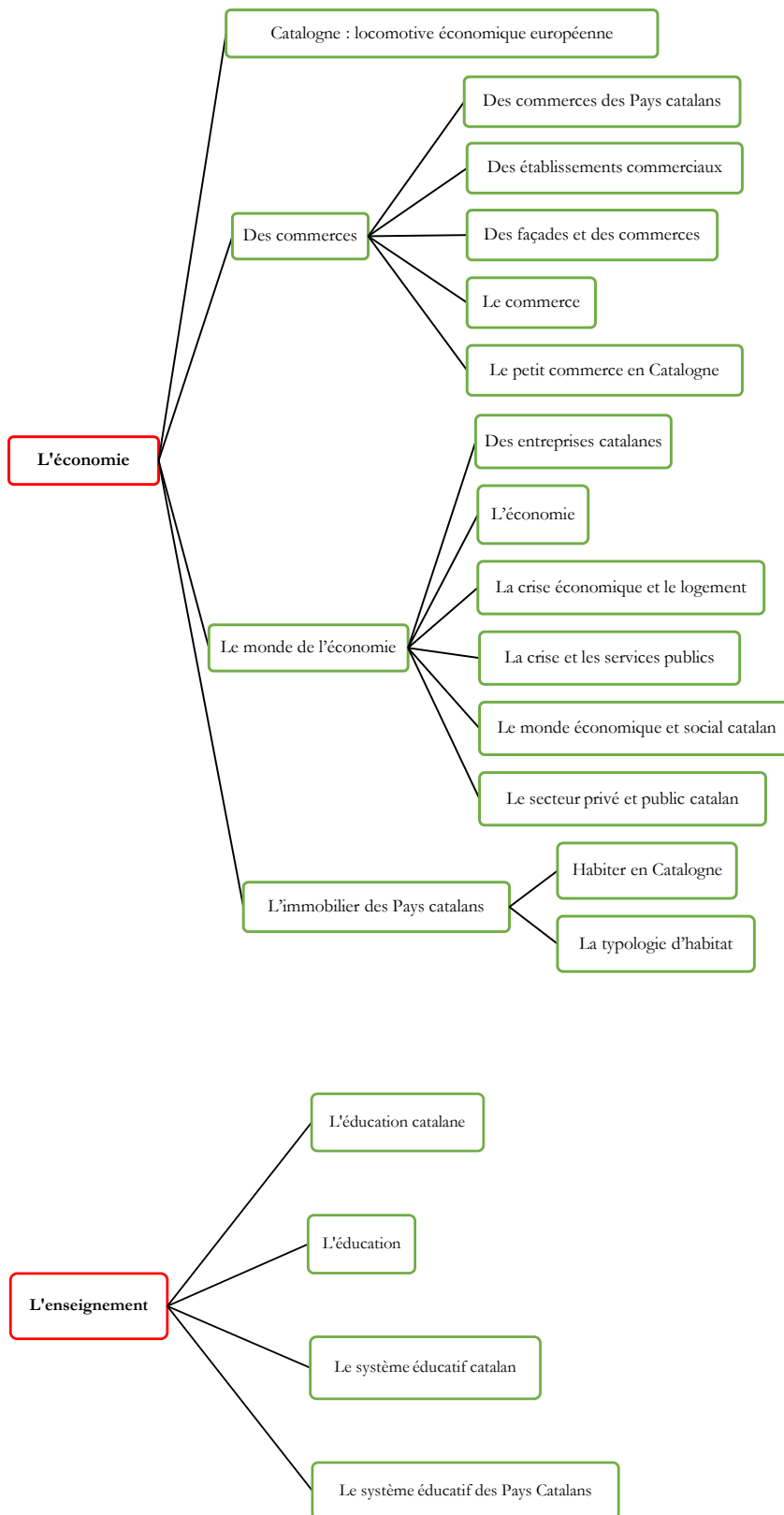


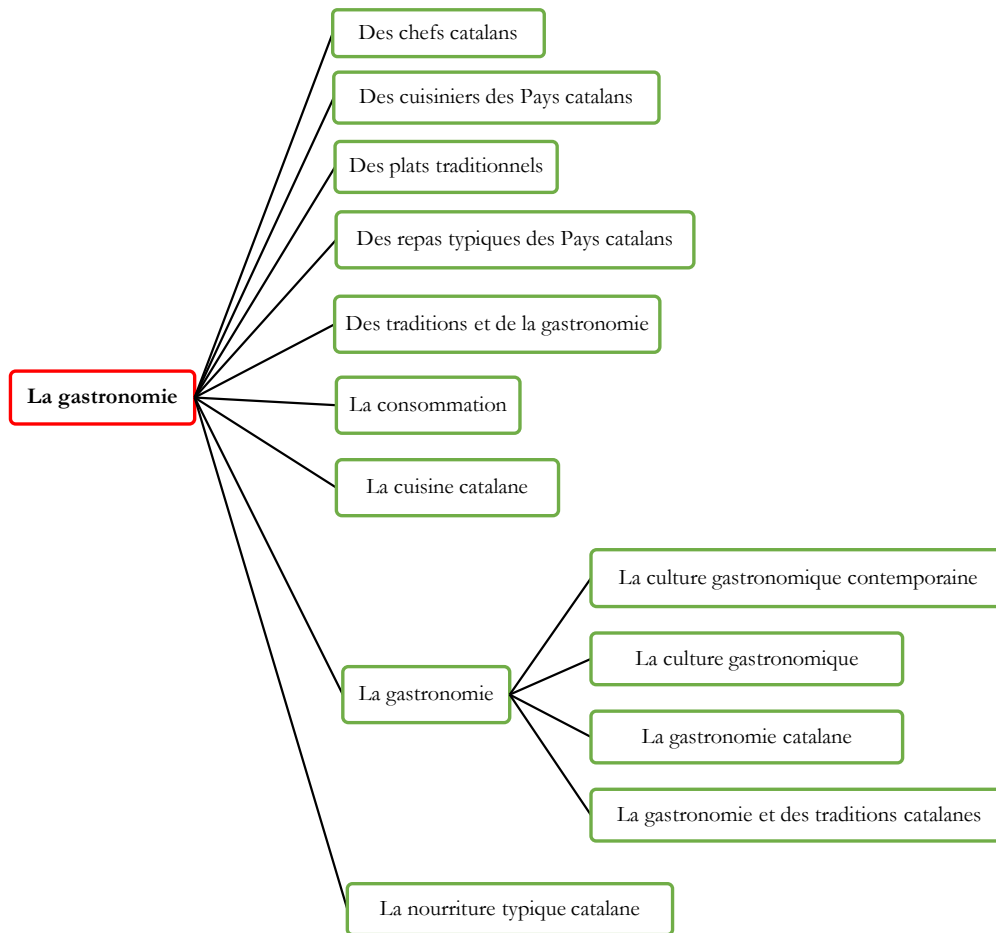


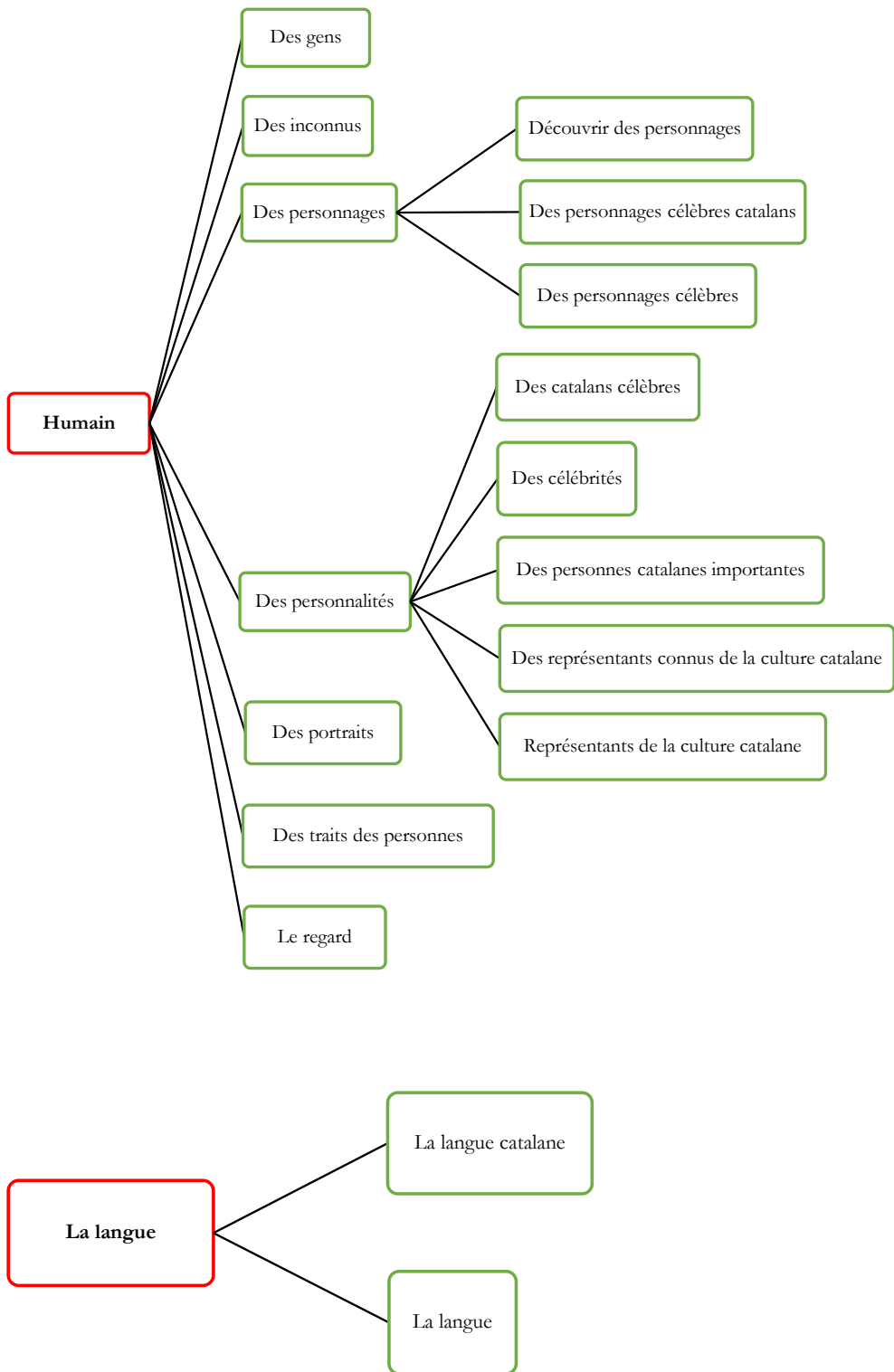


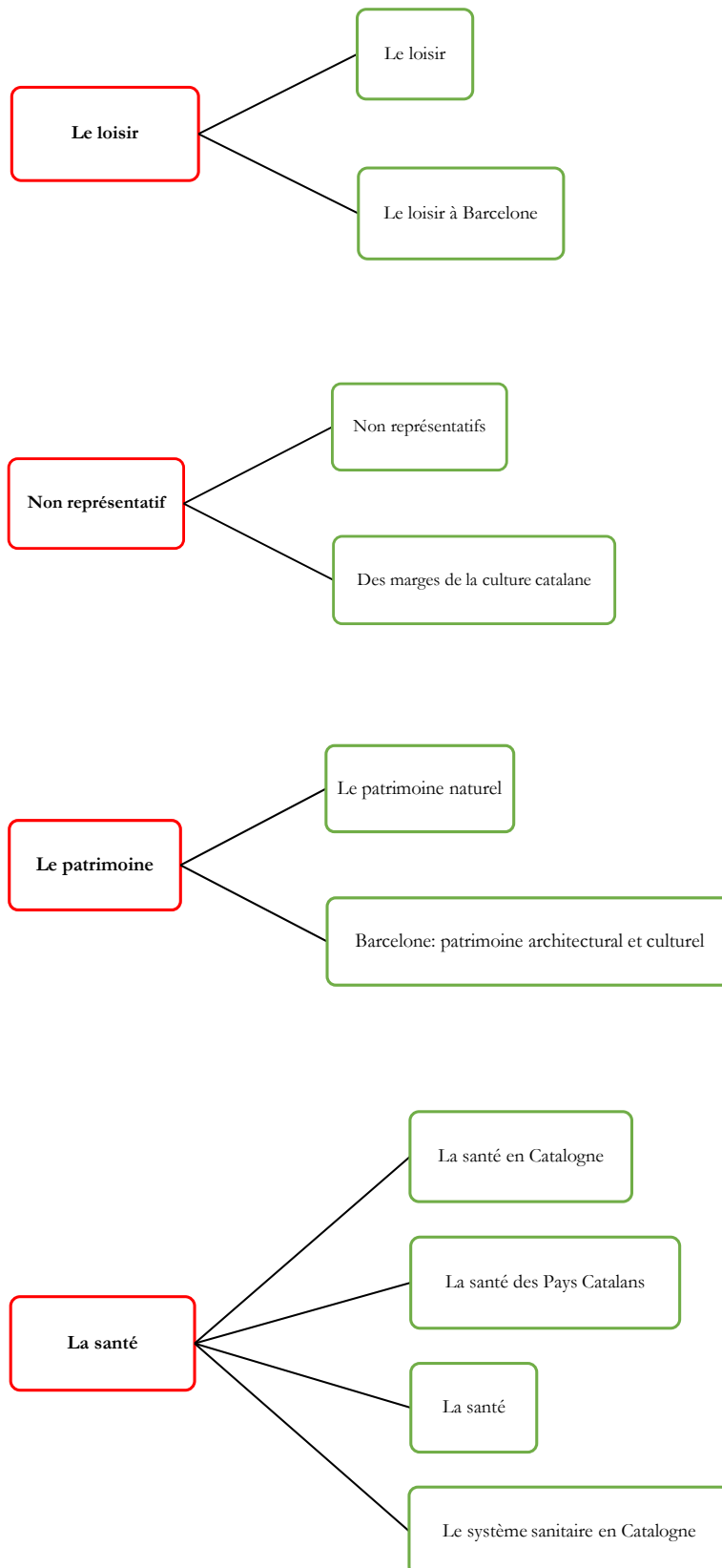


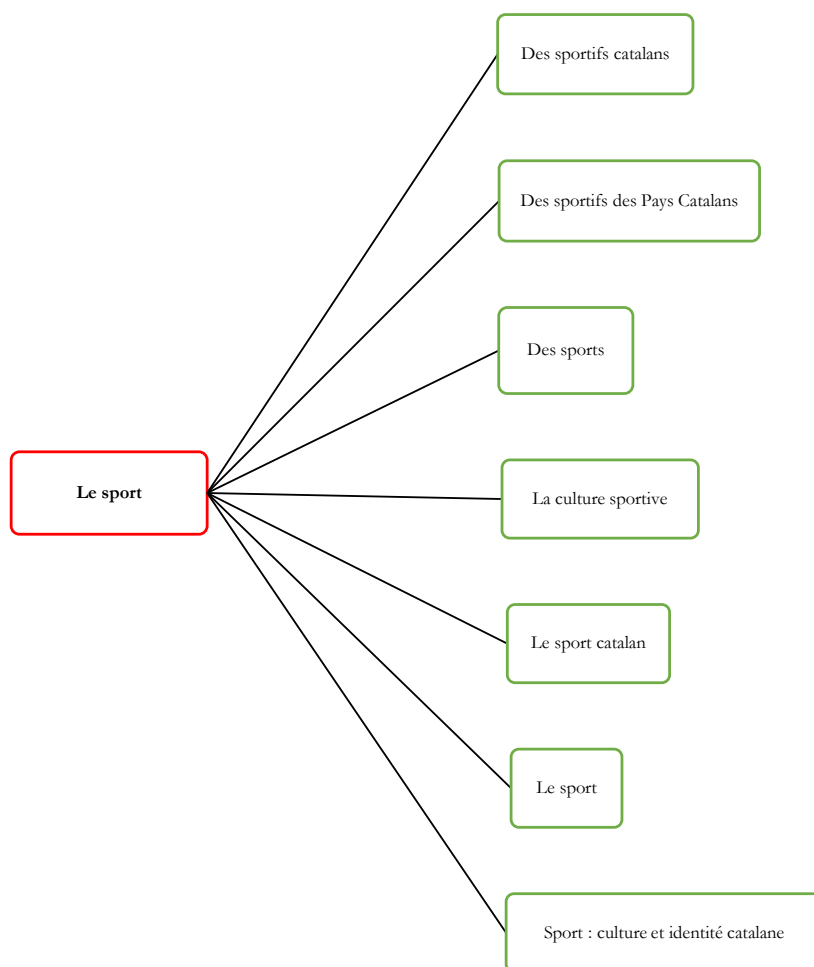


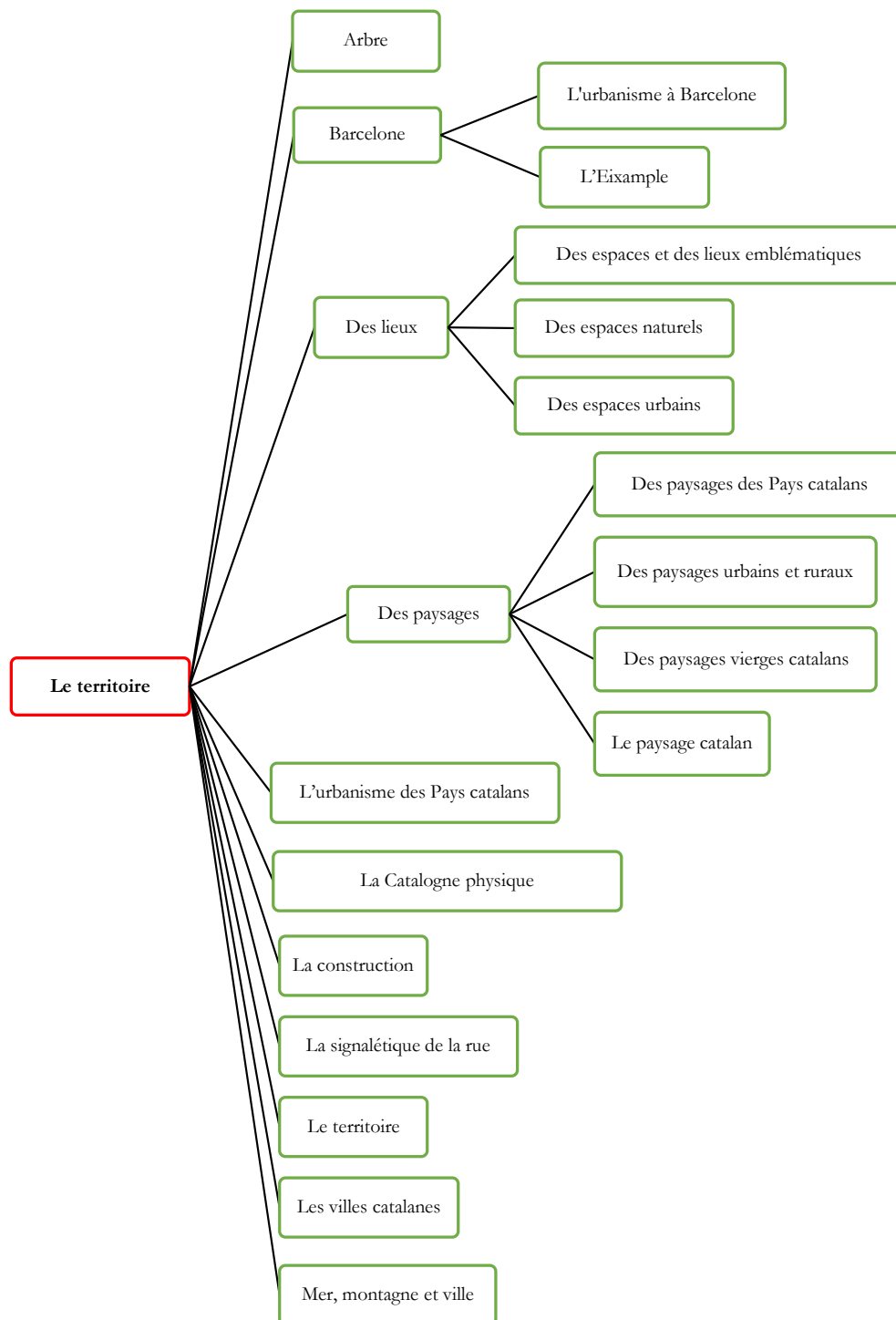




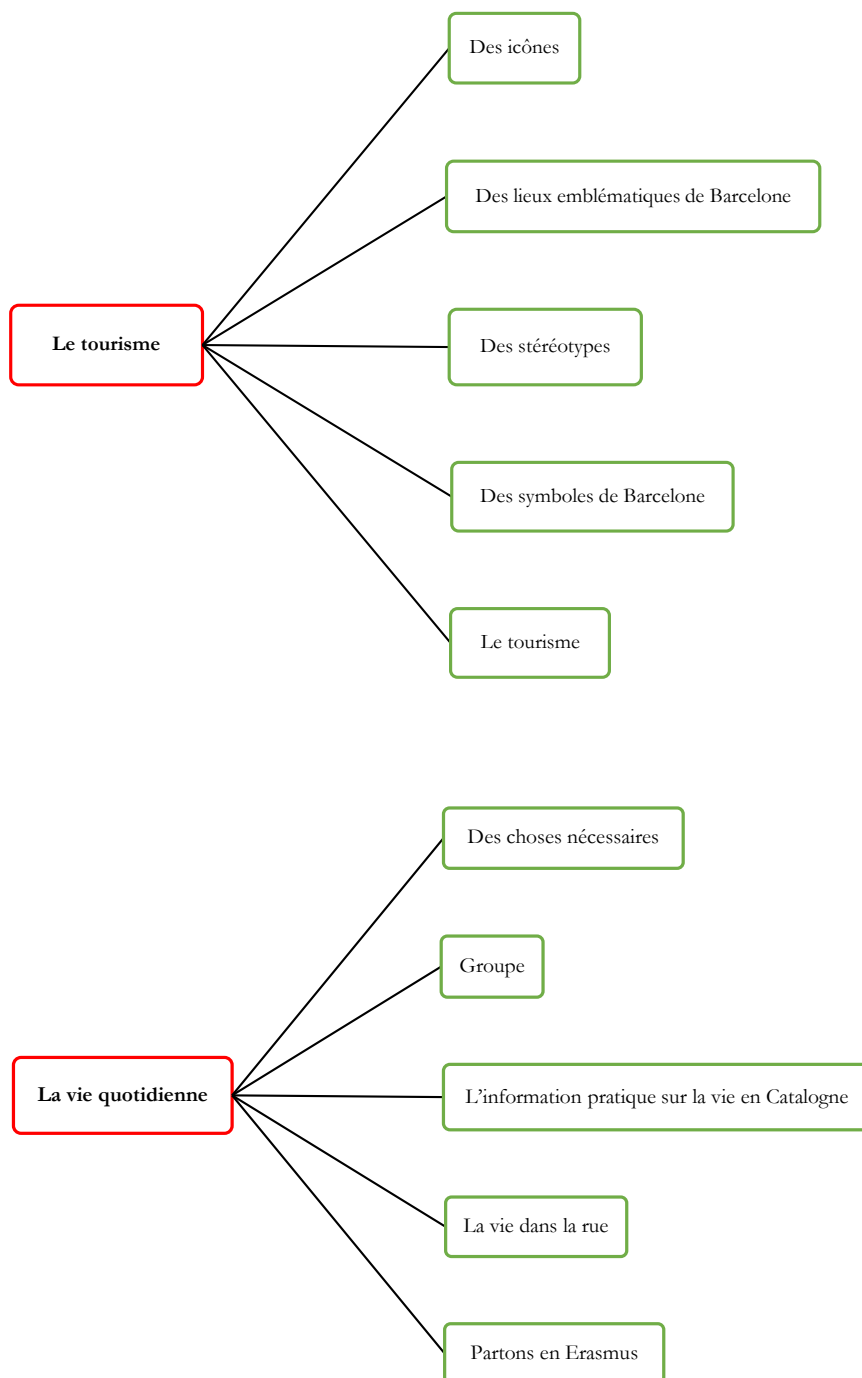






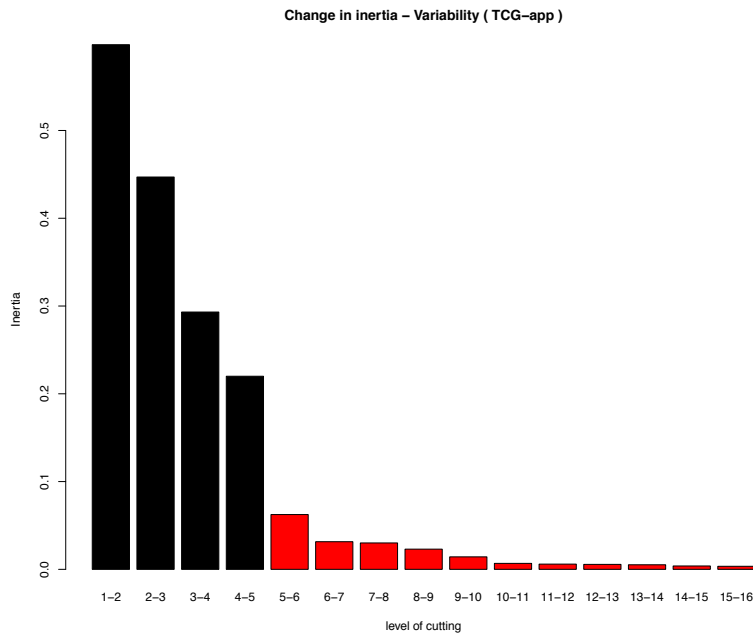




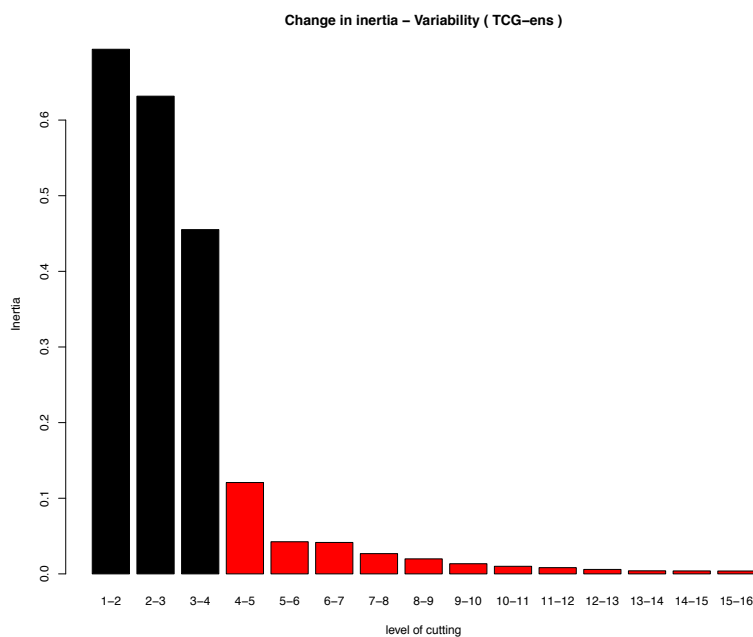


### 8.16. Niveaux de découpe à retenir dans les dendrogrammes du TCG

- Niveau de découpe du dendrogramme du TCG des apprenants

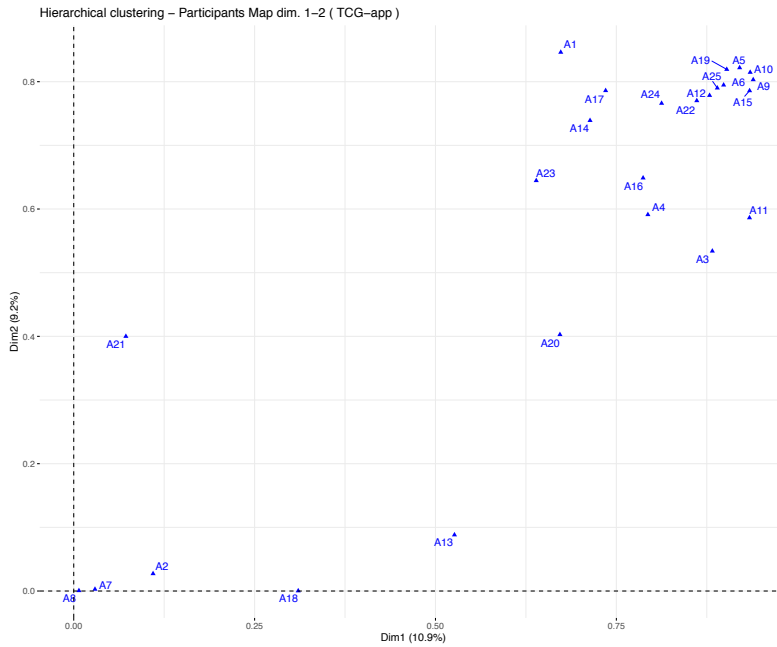


- Niveau de découpe du dendrogramme du TCG des enseignants

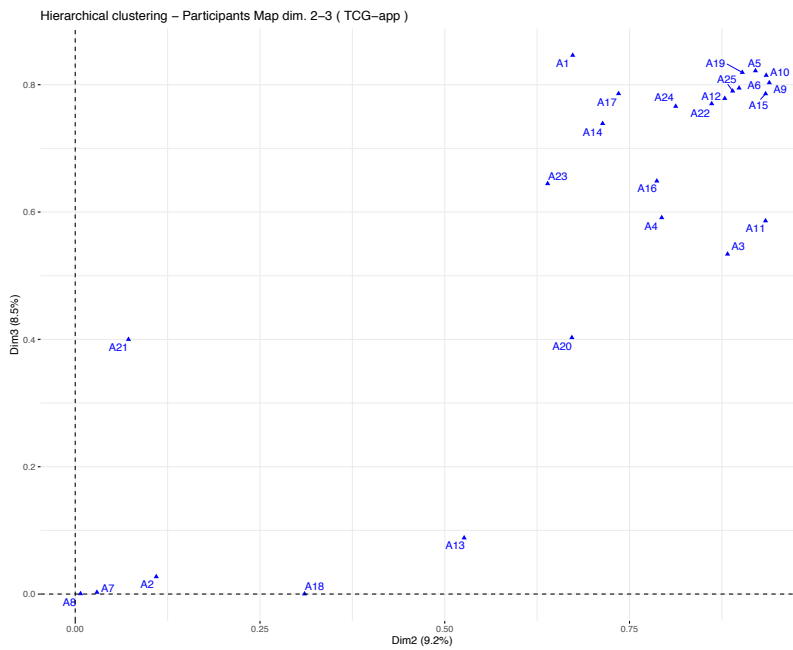


### 8.17. ACM des sujets participants à l'étude lors du TCG

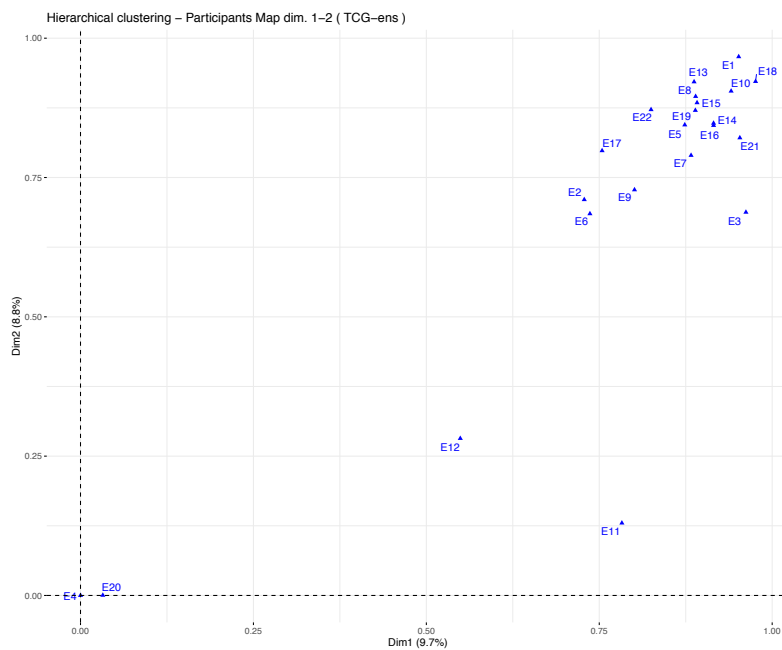
#### a) ACM des apprenants lors du TCG (dimension 1/2)



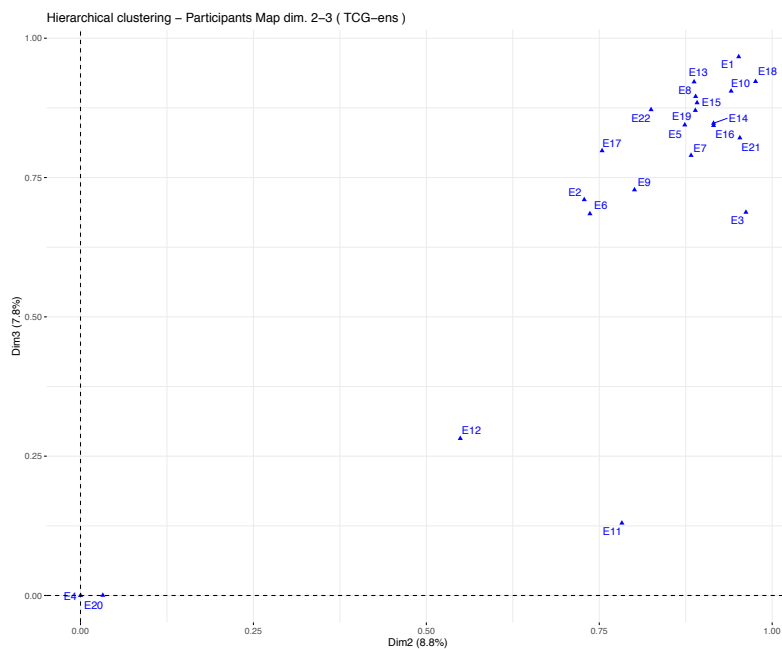
#### b) ACM des apprenants lors du TCG (dimension 2/3)



## c) ACM des enseignants lors du TCG (dimension 1/2)



## d) ACM des enseignants lors du TCG (dimension 2/3)



## Resum

A partir del cas concret de l'ensenyament i aprenentatge del català com a llengua estrangera en les universitats franceses, aquest estudi investiga els elements que caracteritzen el concepte de *cultura* en general, i de *cultura catalana* en particular, per tal d'aportar evidències i elements de reflexió sobre com i quina cultura caldria treballar a l'aula de llengües estrangeres. Per fer-ho, es va dur a terme un treball experimental de caràcter transdisciplinar que integra les disciplines de la didàctica de la llengua, la psicologia social i la psicologia cognitiva per investigar les representacions que tenen una mostra d'alumnes i docents de l'ensenyament superior francès de la cultura associada a la llengua catalana. Els resultats obtinguts mitjançant tests de categorització (lliure i guiada) i anàlisi del discurs mostren que, si bé els llibres de text analitzats tendeixen a presentar un enfocament de la dimensió cultural centrat en els elements de la vida quotidiana de la societat de la llengua estudiada, les representacions de les dues mostres seleccionades en destaquen els elements més estereotipats o arquetípics. Els resultats fan palès que la metodologia emprada per obtenir les representacions del concepte de *cultura* esdevé un element clau per estudiar les conceptualitzacions que en fan els docents i aprenents de llengües estrangeres.

**Paraules clau :** Representació, cultura, didàctica de llengües estrangeres, català com a llengua estrangera, França.

## Résumé

En partant du cas concret de l'enseignement/apprentissage du catalan langue étrangère dans les universités en France, cette étude souhaite mettre en exergue les éléments qui caractérisent le concept de *culture* en général, et de *culture catalane* en particulier, dans le but de fournir des outils et des éléments de réflexion autour de quelle culture aborder dans un cours de langue étrangère. Pour ce faire, une étude expérimentale de caractère transdisciplinaire a été menée. Elle sollicite des concepts empruntés à la didactique des langues et à la psychologie cognitive et utilise des techniques issues de la sociolinguistique, de psychologie sociale et de la psychologie cognitive pour approcher les représentations qu'ont deux populations, des apprenants et des enseignants de l'enseignement supérieur français, à propos de la culture associée à la langue catalane. Les résultats obtenus par le biais de tests de catégorisation (libre et guidée) et d'analyses du discours montrent que bien que les manuels analysés tendent à présenter une approche de la dimension culturelle centrée dans des éléments de la vie quotidienne de la société dont on étudie la langue, les représentations des populations sélectionnées mettent plutôt en avant des éléments stéréotypés ou archétypiques. De plus, les réponses obtenues permettent de constater que la méthodologie mise en place pour obtenir les représentations du concept de *culture* devient clé pour atteindre une représentation précise du concept étudié.

**Mots clés :** didactique des langues étrangères, catalan langue étrangère, France, représentations, culture.

## The representation of culture in foreign languages teaching: the case of Catalan in France

### Abstract

Based on the specific case of teaching and learning Catalan as a foreign language in French universities, this study aims to highlight which elements characterize the concept of *culture* in general, and *Catalan culture* in particular, in order to provide evidence and elements of reflection on how and which cultural elements should be introduced in the foreign language classroom. The experimental transdisciplinary study brings together the disciplines of language teaching, social psychology, and cognitive psychology to obtain the representations of culture and Catalan culture from a sample of students and teachers of Catalan at French universities. The results obtained through free and guided categorization tests and discourse analyses show that, although the analyzed textbooks tend to present an approach to the cultural dimension focusing on the elements of daily life of the society of the language studied, the representations of the two selected samples highlight stereotyped or archetypal elements. The results show that the methodology used to obtain cultural representations from the participants are a key element for the study of teacher and student conceptualizations of culture in foreign language study.

**Keywords:** Representation, culture, teaching foreign languages, Catalan as a foreign language, France.