

**UN INSTRUMENT POUR INVENTORIER LES ASPECTS CULTURELS CONTENUS DANS DES  
MANUELS D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

Van der Sanden Piva, Nathalie

Un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans des manuels  
d'enseignement de langues étrangères

Proefschrift Nijmegen. - Met lit. opg. - Met samenvatting in het Frans en in het Nederlands.

Druk: PrintPartners IPSKAMP, Nijmegen

ISBN 90-9015136-2

© Nathalie van der Sanden Piva, Nijmegen 2001

**UN INSTRUMENT POUR INVENTORIER LES ASPECTS CULTURELS CONTENUS DANS DES  
MANUELS D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Letteren

Proefschrift  
ter verkrijging van de graad van doctor aan de  
Katholieke Universiteit Nijmegen,  
volgens besluit van het College van Decanen  
in het openbaar te verdedigen  
op maandag 26 november 2001,  
des namiddags om 1.30 uur precies.

door  
Nathalie Sabine Léontine van der Sanden Piva  
geboren op 21 oktober 1966  
te Caen

Nijmegen 2001

Promotores: Prof. dr. C.L.J. de Bot  
Prof. dr. T.J.M. van Els

Co-promotor: Dr. M-C. Kok Escalle (Universiteit Utrecht)

Manuscriptcommissie: Prof. dr. M. Gerritsen (Voorzitter)  
Prof. dr. W. Herrlitz (Universiteit Utrecht)  
Dr. P. Bogaards (Rijksuniversiteit Leiden)

**« Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique ».**

**André Martinet**

*A Boudewijn et*

*à mes parents*



## PRÉFACE

Ce livre est le résultat d'un travail de recherche poursuivi à l'université de Nimègue pendant plusieurs années. Une thèse de doctorat, cela va de soi, est le fruit d'une étude construite suivant une démarche scientifique. Toutefois, tout débuta avec mes grands-parents, je crois, arrivés en France dans les années 1930. En concevant leur choc face à une langue et à une culture qu'ils ne connaissaient pas, fraîchement émigrés du Nord de l'Italie, ma curiosité s'éveilla. Il en fut de même plus tard, en découvrant les Pays-Bas, le néerlandais et la littérature néerlandaise que je ne connaissais pas. Je m'interrogeai sur ce qu'est l'Autre. Qu'est-ce qu'une culture étrangère? Quels en sont les aspects? Et, ces aspects ne sont-ils pas étranges, comparés à ceux de sa culture maternelle? Fruit d'un goût pour la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues et d'une réflexion sur un thème précis, cette étude est aussi l'aboutissement d'une démarche entreprise quelques années plus tôt, qui m'amena à venir poursuivre des recherches aux Pays-Bas, après avoir rédigé un DEA sur l'enseignement du néerlandais en France. Un remerciement au Ministère Néerlandais de l'Education et des Sciences me semble ici tout à fait à sa place, car il m'accorda une bourse d'une durée de 12 mois dans le cadre d'un accord franco-néerlandais d'échange culturel.

Cette étude n'aurait pas pu aboutir sans l'aide d'un grand nombre de personnes, à commencer par le professeur J.W. De Vries du département d'Études Néerlandaises de l'université de Leyde, qui eut la bonne idée de contacter celui de Linguistique Appliquée de l'université de Nimègue, dirigé alors par le professeur Theo van Els, puis par le professeur Kees de Bot, qui acceptèrent de me guider et me donnèrent la chance d'enrichir ma formation intellectuelle, ainsi que celle de nouer de nouvelles relations professionnelles. Je pense ici aux collègues et aux étudiants en communication d'entreprise auprès desquels je me suis formée à l'enseignement du français et à la culture universitaire hollandaise pendant trois ans. A cet égard, j'ajouterai que dispenser des cours de "communication interculturelle" a été une expérience formatrice, en m'amenant à concevoir de façon plus juste ce qu'est l'objet "culture" et son enseignement. En évoquant cette période, je voudrais remercier le Dr. Charles van Os qui facilita mes recherches bibliographiques à l'université de Nimègue et les enseignants de néerlandais en France qui complétèrent une enquête que je leur avais adressée. En outre, je tiens à mentionner le Dr. Margot van Mulken pour ses commentaires fouillés sur le contenu de cette étude, Jolette Cramer pour le contrôle des données obtenues avec le premier inventaire et enfin, le Dr. Frans van der Slik pour le soin apporté aux calculs statistiques. Enfin, je voudrais citer Claudia Krops et le *Centrum voor Promotieonderzoek*, qui ont facilité les conditions matérielles dans lesquelles ma recherche s'est déroulée.

Tout naturellement, je tiens à exprimer ma reconnaissance particulière à mes directeurs de thèse, tous deux linguistes distingués, les professeurs Kees de Bot et Theo van Els, pour leur foi dans mon projet, en dépit des obstacles rencontrés, ainsi que pour leur disponibilité et leur ouverture d'esprit face à mes idées. En acceptant de me guider, ils me donnèrent la possibilité de rédiger ce projet dans un pays étranger et ainsi, de découvrir de nouveaux thèmes de recherche en Linguistique Appliquée, pour lesquels on conçoit un intérêt aux Pays-Bas. Ma profonde gratitude va aussi à ma directrice de thèse, historienne savante formée à la recherche sémiotique, le Dr. Marie-Christine Kok Escalle, enseignante à l'Institut de langue et de littérature françaises de l'Université d'Utrecht. Sa connaissance très riche de l'enseignement de la langue et de la culture françaises, ainsi que ses

remarques et ses critiques pleines de pénétration sur le contenu de ce travail ont stimulé le développement de mon savoir et de ma réflexion. En outre, elles m'ont permis d'achever de structurer définitivement cette étude.

Avant de conclure cet avant-propos, je voudrais aussi remercier mes collègues de la maison d'édition Malmberg, située à Bois-le-Duc, qui ont souvent manifesté leur intérêt au sujet de la progression de cette étude, ainsi que mes paranimphes, Philippe et Rogier, certains amis, et les membres de ma famille. J'adresse un grand remerciement à mes parents, qui ne cessèrent jamais de me soutenir au cours de ces années de recherche malgré la distance et la maladie. Je leur dédie cette étude, ainsi qu'à mes petits neveux et nièces, qui -souhaitons-le- seront des citoyens européens convaincus.

Enfin, c'est à toi que je te dédie ce livre, Boudewijn, car tu as beaucoup contribué à en faciliter l'aboutissement. Inestimable, précieuse et sans faille, ton aide s'est manifestée sous de multiples formes, durant ces années que nous avons tous les deux consacrées à la rédaction d'un sujet de thèse.

Nimègue, septembre 2001  
Nathalie van der Sanden Piva



## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	13
CHAPITRE I. LANGUE, CULTURE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES	17
I. CULTURE ET CIVILISATION: EVOLUTION DE DEUX CONCEPTS	17
1. L'évolution du concept de culture	17
2. L'évolution du concept de civilisation	18
3. Une définition de la culture	18
II. LANGUE ET CULTURE	19
1. Réalisme et nominalisme	20
2. Anthropologie et culture	20
III. LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	21
1. L' expression implicite de la culture	22
2. L' expression traditionnelle de la culture	22
3. La culture vue comme une "pratique"	24
IV. LES MANUELS COMME LIEUX DE L'EXPRESSION DE LA CULTURE	28
1. Les études décrivant les aspects socioculturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangères	28
2. Les résultats des études décrivant le contenu socioculturel de manuels d'enseignement de langues étrangères	29
3. L'objectif de la recherche	31
CHAPITRE II. LA MISE AU POINT DE L'INSTRUMENT	33
I. CHERCHER A ETABLIR UNE PREMIERE FORME D'INVENTAIRE	33
1. Quelques inventaires de thèmes	33
2. Un inventaire de thèmes	37
3. Un choix de thèmes	38
4. Un choix de sujets	49
II. CHERCHER A ETABLIR UNE SECONDE FORME D'INVENTAIRE	55
1. Les études décrivant l'utilisation du vocabulaire pour enseigner des	55

réalités culturelles	
2. Un inventaire du vocabulaire utilisé pour nommer des objets culturels et des pratiques culturelles	58
<b>CHAPITRE III. LES MANUELS D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES, PORTEURS DE REALITES CULTURELLES, UN CORPUS A INVENTORIER</b>	<b>63</b>
<b>I. LES PRINCIPES DE LA SÉLECTION DES MANUELS</b>	<b>63</b>
1. L'existence de faits culturels	63
2. Les descriptions et les évaluations existantes	64
3. Une comparaison interculturelle	65
<b>II. L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION FRANCAISE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AUX PAYS-BAS</b>	<b>67</b>
1. L'implantation de l'enseignement du français aux Pays-Bas	67
2. La place de la civilisation dans l'enseignement du français aux Pays-Bas	69
<b>III. L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION NEERLANDAISE DANS L'ENSEIGNEMENT DU NEERLANDAIS EN FRANCE</b>	<b>72</b>
1. L'implantation de l'enseignement du néerlandais en France	72
2. La place de la civilisation dans l'enseignement du néerlandais en France	75
<b>CHAPITRE IV. LA SELECTION DES MANUELS</b>	<b>81</b>
<b>I. LE CORPUS DE MANUELS EXISTANTS</b>	<b>81</b>
1. Les manuels d'enseignement du français	81
2. Les manuels d'enseignement du néerlandais	85
<b>II. LA GRILLE DE SELECTION DES MANUELS</b>	<b>88</b>
1. La mise au point de la grille	88
2. Les critères de sélection	89
<b>III. LES MANUELS SELECTIONNES</b>	<b>91</b>
1. Les manuels d'enseignement du français	91
2. Les manuels d'enseignement du néerlandais	93
3. La liste des manuels de français et de néerlandais sélectionnés	94

CHAPITRE V. LES RESULTATS DE L'INVENTAIRE DES ASPECTS CULTURELS CONTENUS DANS LES MANUELS	97
I. L'INVENTAIRE DES THEMES	97
1. Un exemple de repérage d'un thème	97
2. Les résultats de l'inventaire des thèmes	98
II. L'INVENTAIRE DES SUJETS	102
1. Un exemple de repérage des sujets d'un thème	103
2. Les résultats de l'inventaire des sujets	103
III. L'INVENTAIRE DES OBJETS CULTURELS ET DES PRATIQUES CULTURELLES	108
1. Un exemple de repérage des objets culturels et des pratiques culturelles	108
2. La description des objets culturels et des pratiques culturelles par thème	109
3. Les matériaux didactiques introduisant les objets culturels et les pratiques culturelles	116
4. Les résultats de l'inventaire des objets culturels et des pratiques culturelles	120
CHAPITRE VI. RESUME, DISCUSSION ET CONCLUSION	125
I. LE RESUME DE LA RECHERCHE	125
1. Le thème de la recherche	125
2. L'instrument pour inventorier les aspects culturels	126
3. Les résultats obtenus en testant l'instrument	126
II. LA DISCUSSION ET LA CONCLUSION	128
1. La discussion portant sur l'instrument	128
2. La conclusion de l'étude	129
BIBLIOGRAPHIE	133
RESUME	143
<i>SAMENVATTING</i>	149
CURRICULUM VITAE	155



## INTRODUCTION

De nos jours, dans la plupart des pays, les enseignants de langues étrangères et les chercheurs dans ce domaine admettent que la maîtrise d'une langue étrangère est en partie liée à l'acquisition par les apprenants de savoirs constitués par un savoir culturel, des savoir-faire culturels, et un savoir-être (Lussier, 1997). Ils estiment que les apprenants doivent connaître des faits historiques, économiques et sociaux, ainsi que des aspects de la vie quotidienne qui ont trait à la langue étudiée. En outre, ils considèrent que les apprenants doivent être capables de se comporter de façon appropriée lors de leurs échanges avec des locuteurs natifs, et de manifester la compréhension de leurs modes de vie et de pensée (Byram, 1997).

En raison de ce qui précède, la dimension "culture" occupe une place importante dans les modèles théoriques de compétence de communication (Lussier, 1997). Les publications des didacticiens qui s'intéressent à la problématique culturelle font apparaître l'intérêt de l'intégrer dans de tels modèles. Dans le même temps, certains de ces didacticiens soulignent la complexité de la didactisation de l'objet "culture" (Puren, 1998). Cette complexité tient à la variété des éléments culturels et à la richesse du concept de culture, ainsi que nous le verrons dans le premier chapitre. En raison de la variété des éléments culturels, il s'ensuit que l'intégration de ceux-ci dans l'apprentissage de la langue pose des difficultés aux enseignants dans leur pratique de classe et aux auteurs de manuels de langue. En effet quels aspects culturels doivent-ils retenir? Et comment les enseigner? En outre, il leur faut s'interroger sur la progression des contenus d'apprentissage culturel, c'est-à-dire sur les critères pour la définir (Porcher, 1988). Enfin, il leur faut s'interroger sur les objectifs de l'enseignement culturel et sur la relation à établir entre les contenus d'apprentissage linguistique et ceux d'apprentissage culturel. Les contenus socioculturels peuvent être enseignés à part ou bien être intégrés dans l'apprentissage des contenus linguistiques (Galjee, 1984).

Souvent, les apprenants qui étudient une langue étrangère utilisent un manuel de langue comme outil d'apprentissage (Barnoud, 1985). C'est aussi un outil d'enseignement au service des enseignants. Le manuel leur dicte en partie comment enseigner cette langue étrangère (Verdelhan-Bourgade, 1998). On a pu en critiquer l'utilité parfois, toutefois en raison du nombre de savoirs qui peuvent être acquis à partir du manuel de langue, celui-ci est considéré comme un outil dont l'utilisation est indispensable et complémentaire à celle des supports autonomes tels que les publicités et les articles de journaux (Bertoletti et Dahlet, 1984). Avec les apprenants d'un niveau débutant, il semblerait que les enseignants aient plus souvent recours à un manuel plutôt qu'à des supports autonomes, qu'ils utiliseront davantage avec des étudiants d'un niveau plus avancé (Melse, Teunisse, Ouburg, Kuhlemeier, 1992). Dans la classe de langue, c'est donc souvent à partir du manuel que les apprenants débutants acquièrent une première connaissance des faits culturels. Pour un enseignant, le manuel constitue aussi une source pour aborder des "sujets" de civilisation<sup>1</sup> avec ses élèves. Un enseignant est donc appelé à bien connaître ceux qu'il contient, de façon à choisir les aspects culturels qu'il abordera en classe avec eux (Van der Voort et Mol, 1989, p.221-222). En raison du rôle du manuel comme outil d'apprentissage et d'enseignement des faits culturels, il est légitime de se demander quels faits culturels un manuel contient et de chercher à les repérer au moyen d'un

---

<sup>1</sup> Cette formulation a été utilisée par Meijer (1982, p.67) pour désigner un ensemble d'aspects culturels qu'un enseignant peut choisir d'enseigner. Nous la reprenons ici à notre compte.

instrument adéquat. Il faut donc s'interroger sur l'instrument à utiliser: au moyen de quel instrument repérer les aspects culturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangères? Cette recherche porte sur la mise au point d'un tel instrument.

Pour mettre au point cet instrument, nous devons dégager les objectifs de l'enseignement culturel. Ces objectifs font l'objet du premier chapitre. Les objectifs de l'enseignement culturel dépendent de la définition de la culture retenue, nous en avons donc donné les définitions actuelles dont nous avons décrit les principaux développements. Ensuite, nous avons précisé l'objectif de la recherche.

Dans le chapitre deux, nous présentons des travaux qui décrivent le contenu socioculturel de manuels destinés à l'enseignement des langues. Nous en avons utilisé quelques uns pour la mise au point de l'instrument, de façon à établir un premier inventaire des aspects culturels contenus dans des manuels de langue. En outre, nous avons cherché à développer l'application de cet instrument, de façon à en établir un second. Ces deux inventaires sont complémentaires l'un de l'autre. En début d'introduction, nous avons vu que l'enseignement de la civilisation porte sur la transmission de savoirs multiples qui ont trait à des connaissances dans plusieurs domaines. En outre, ces savoirs portent sur la maîtrise d'un certain vocabulaire et des connotations culturelles de celui-ci à utiliser par les apprenants pour communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Nous avons choisi de repérer comment ces deux formes de savoir sont introduites dans des manuels de langue, c'est pourquoi nous avons cherché à établir deux inventaires au moyen d'un instrument.

Le premier inventaire consiste en un repérage des sujets de civilisation abordés dans les textes des manuels entendus au sens large, c'est-à-dire les dialogues, les narrations, les récits et les documents. Nous y avons procédé au moyen d'une liste de thèmes et de sujets que nous avons établie en nous fondant sur d'autres travaux. Pour l'établir, nous avons aussi tenu compte de la définition de la culture retenue dans le premier chapitre. Nous avons sélectionné des thèmes dans le domaine de la vie quotidienne et dans des domaines plus savants qui entrent dans cette définition. Le second inventaire consiste en un repérage des éléments de vocabulaire utilisés pour nommer des objets culturels et des pratiques culturelles dans les manuels, des éléments que nous avons cherchés à classer et à décrire sous la liste des thèmes et des sujets. Les éléments de vocabulaire prennent toute leur signification dans leur contexte culturel. Aussi, nous avons étudié le contenu des textes et le contexte dans lesquels ces éléments de vocabulaire s'inséraient pour y repérer ceux dont les connotations culturelles étaient présentées explicitement.

Dans le chapitre trois, nous formulons les principes de la sélection des manuels. Nous y décrivons les raisons pour lesquelles nous avons choisi un corpus d'étude composé de manuels, et son utilisation. Ce corpus nous servira à étudier le fonctionnement de l'instrument mis au point dans le chapitre deux. Nous y précisons aussi que nous le composerons à partir de manuels destinés à l'enseignement de deux langues étrangères, qui se rattachent à deux traditions de l'enseignement de la civilisation, dont l'une a sa source en France et l'autre aux Pays-Bas. En composant ainsi ce corpus, nous pensons pouvoir y repérer des faits culturels différents, et ce faisant de pouvoir étudier le fonctionnement de l'instrument. Enfin, dans le chapitre trois, nous précisons que le corpus d'étude se composera d'une sélection de manuels destinés à l'enseignement du français aux Pays-Bas et à celui du néerlandais en France, pour lesquels ces deux traditions jouent un rôle différent.

Dans le chapitre quatre, nous présentons les manuels de français et de néerlandais que nous avons sélectionnés. Pour leur sélection, nous avons procédé en deux temps. Tout d'abord, nous avons inventorié les manuels en usage dans l'enseignement du français aux Pays-Bas et dans celui du néerlandais en France, en utilisant plusieurs sources. Ensuite, parmi tous ces manuels, nous avons sélectionné des manuels de français et de néerlandais au moyen de critères de sélection tels que le niveau de langue et le niveau scolaire des apprenants, ainsi que leur âge.

Dans le chapitre cinq, nous présentons les résultats des deux inventaires sous la forme de calculs de fréquence. Pour le second inventaire, nous présentons aussi les résultats du repérage des objets culturels et des pratiques culturelles que nous avons classés sous chaque thème et sous chaque sujet. Pour les décrire, nous avons considéré le contexte des éléments de vocabulaire qui est déterminant pour leur sens.

Dans le chapitre six, nous développons une discussion pour évaluer le fonctionnement de l'instrument et les résultats obtenus au moyen de cet instrument. Ensuite, nous concluons par quelques suggestions pour améliorer les outils existants pour décrire les faits culturels contenus dans des manuels de langue.





## CHAPITRE PREMIER

### LANGUE, CULTURE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

En introduction, nous avons vu que l'importance de la culture est généralement reconnue pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Aussi, nous commencerons par étudier le concept de culture dans son rapport avec l'apprentissage d'une langue étrangère et par choisir une définition de la culture. Ensuite, nous étudierons comment le concept de culture dont nous avons retenu la définition a été appliqué dans l'enseignement des langues. Nous passerons en revue les différentes façons de penser et d'enseigner la "dimension culture". Enfin, nous évoquerons la façon dont les analystes des manuels d'enseignement des langues en ont étudié le contenu socioculturel et les résultats qu'ils ont obtenus.

#### I. CULTURE ET CIVILISATION: EVOLUTION DE DEUX CONCEPTS

##### 1. L'évolution du concept de culture

Le terme "culture" fait partie de ces termes essentiels dans l'histoire de la pensée occidentale moderne (Benvéniste, 1966, p.336). Ce terme a connu une longue évolution et a exercé une influence sur les idées en Occident comme l'a montré Beneton (1975) de façon détaillée. Le terme "culture" est un terme ancien, qui viendrait du mot latin *cultura*, mais son usage remonte à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, dans un sens qui n'est pas encore figuré, mais qui le deviendra vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (Beneton, 1975, p.23-29). L'étude de ce terme montre que son usage correspond à une évolution des moeurs et à un changement de société qui se produisent dans les pays européens comme la France et l'Allemagne aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles (Elias, 1973). Ainsi, le terme de culture va-t-il être de plus en plus utilisé pour désigner la formation de *l'honnête homme*, celui qui a reçu une formation humaniste classique par la fréquentation des grandes oeuvres du passé (Gohard- Radenkovic, 1999, p.102). Cet homme cultivé est aussi celui qui sait se comporter en société et qui a été éduqué à partir des notions du *Vrai*, du *Beau* et du *Bien* (Puren, 1990, p.35).

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le terme de "culture" continue à être utilisé, mais c'est surtout au XIX<sup>e</sup> siècle que ce terme va connaître une évolution nouvelle. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la culture va être conçue comme un objet d'étude scientifique, sous l'influence des travaux scientifiques des anthropologues (Beneton, 1975, p.114-117). Ainsi, l'anthropologue Tylor sera-t-il le premier à concevoir une définition scientifique de la culture comme:

un ensemble complexe qui inclut les croyances, les savoirs, l'art, les lois, la morale, les habitudes et tous les autres éléments qui caractérisent l'appartenance d'un homme à une société.  
Tylor, 1871, p. 1.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le mot "culture" s'enrichit donc d'un concept scientifique et se décharge progressivement de tout jugement social, en se rapportant à une situation sociale et une collectivité (Beneton, 1975, p.113). Cependant, dans la définition de Tylor, le rôle de la langue n'apparaît pas encore nettement, même s'il évoque "tous les autres éléments de l'appartenance d'un homme à une société". Il faudra en effet attendre les recherches faites par d'autres anthropologues qui mettront en

lumière le rôle particulier du langage dans la culture (Sapir, 1921; Malinowski, in Ogden et Richards, 1923; Whorf, 1956; Lévi-Strauss, 1958).

## 2. L'évolution du concept de civilisation

L'histoire du développement historique du concept de culture ne saurait être évoquée sans parler de celle du concept de civilisation avec laquelle elle se trouve mélangée (Galisson et Coste, 1976, p.136). Le concept de "civilisation" est d'origine ancienne, il proviendrait de trois termes *civilis-civis-civitas* en latin. Le premier sens de l'adjectif *civilis*, qui dérivait du substantif *civitas*, portait sur la notion de 'civil'. Le substantif *civis* se rapportait à la notion de citoyen. Enfin, le substantif *civitas* portait sur la notion de ville et d'état. C'est à partir de la notion d'état que le second sens de l'adjectif *civilis* fut formé en se rapportant à la vie politique (Meijer, 1982, p.27). Si ces trois termes peuvent être considérés comme les ancêtres du terme "civilisation", ce terme en français remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle (Benvéniste 1966, p.337). Sous l'influence des intellectuels français du XVIII<sup>e</sup> siècle, la notion de civilisation succède à celle de civilité (Elias, 1973, p.149-150). Une étude sémantique du mot "civilité" en français montre en effet que ce terme ne suffit plus à exprimer le changement de société qui se produit au XVIII<sup>e</sup> siècle (Benvéniste, 1966, p.340). Ce changement de société s'est produit sous l'influence de l'Esprit des Lumières, puis de la Révolution Française. Les philosophes refuseront en effet de continuer à faire appel à la notion surnaturelle de "roi divin" pour justifier le fondement inégal de la société. Ils ouvriront ainsi la voie à la notion d'un contrat social librement consenti, garantissant la liberté à tout individu et son égalité aux autres. Dès lors, une interprétation non théologique de la société et l'idée d'un progrès pourront s'affirmer (Chevallier, 1981, p.8-10). Ainsi vont s'affirmer l'idée d'une civilisation progressive et celle d'un Occident civilisateur (Beneton, 1975, p.36).

Parmi les pays occidentaux, la France est le pays qui s'est le plus investi dans l'idée d'une mission civilisatrice universelle (Beneton, 1975, p.51). En effet, elle y a conçu la civilisation nationale comme un idéal pouvant servir de modèle aux autres pays (Lüdi, Münch et Gauthier, 1994; Acquistapace et De Carlo, 1997). Cet idéal s'incarnait dans une certaine vision de l'humanité. Ainsi la civilisation était-elle conçue pour aider les pays les moins civilisés à progresser (Beneton, 1975, p.48). Cet idéal renvoyait aussi à une conception normative de la civilisation, c'est-à-dire que la conception de la civilisation était formée à partir d'un jugement de valeur qui séparait les pays les plus civilisés des pays les moins civilisés (Meijer, 1982, p. 45-47). C'est seulement après la seconde guerre mondiale que la conception normative de la civilisation va tomber en désuétude. Et aujourd'hui, ce terme est toujours utilisé. Cependant, en raison de l'ancienne connotation du terme de "civilisation", nous utiliserons généralement le terme de "culture".

## 3. Une définition de la culture

Lorsque Kroeber et Kluckhohn (1952) rédigent *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, ils regroupent un grand nombre de définitions de la culture en six catégories issues de domaines comme l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et l'histoire<sup>2</sup>. Ces catégories montrent

<sup>2</sup> Le premier groupe contient les définitions descriptives, qui sont larges et énumératives. Le second groupe contient les définitions à tendance historique qui portent sur l'héritage social. Le troisième groupe est celui des définitions normatives qui portent sur les règles. Le quatrième groupe est celui des définitions à tendance psychologique qui portent sur la culture comme lieu de résolution de problèmes. Le cinquième groupe se rapporte aux définitions qui portent sur la structure, le pattern, d'une culture. Le sixième groupe comprend les définitions de la culture comportant une dimension génétique, la culture étant vue comme un produit.

qu'il existe une grande variété de définitions de la culture relatives aux différents domaines des Sciences sociales et sciences humaines concernés par l'étude de la culture comme un objet scientifique. Il est donc impossible de citer ici toutes ces définitions. Ce qui est important pour notre travail, c'est de retenir une définition qui nous permette d'étudier le contenu culturel de manuels destinés à l'enseignement de deux langues différentes. La définition retenue ne doit donc pas se réduire au caractère spécifique et unique d'une culture. En outre, la définition que nous retiendrons doit faire apparaître le rôle de la langue dans la culture, dans le cadre de l'utilisation du vocabulaire pour enseigner la culture étrangère.

Dans un premier temps, nous avons retenu les définitions qui insistent sur la structure d'une culture, c'est-à-dire les définitions qui ne portent pas seulement sur la "quintessence" d'une culture comme les oeuvres d'art, les pensées politiques, mais qui la considèrent comme un ensemble complexe de réalités (Gohard-Radenkovic, 1999, p.102). Ainsi, il va de soi que nous ne souhaitons pas limiter notre choix d'une définition de la culture à la première conception (étroite) de cette définition, mais à la seconde définition qui est plus large :

*Het begrip cultuur heeft tenminste twee betekenissen: een smalle en een brede. In de smalle betekenis omvat cultuur de kunsten en sommige media. In de brede betekenis is de totale levensstijl van een samenleving, alles wat de mensen in die samenleving kenmerkt, hun gewoonten en rituelen, hun kennis en hun techniek, hun materiële vormgeving en hun economisch leven.*

Kohnstamm et Cassee, 1992, p.11<sup>3</sup>.

Nous retiendrons une définition de la culture qui la décrit comme une totalité d'éléments formant un objet complexe, comme dans cette définition que cite Gohard-Radenkovic (1999, p. 105):

On peut définir la culture comme l'ensemble des pratiques et comportements sociaux qui sont inventés et transmis dans le groupe; la langue, les rites et les cultes, la tradition mythologique, mais aussi les vêtements, l'habitat et l'artisanat en constituent les éléments essentiels.

Encyclopédie du monde actuel, sans date.

## II. LANGUE ET CULTURE

Le lien qui unit une langue et une culture données a été décrit par des anthropologues des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Auparavant, certains philosophes concevaient déjà que les choses existent en partie grâce à des idées et à des pensées exprimées d'une certaine façon dans une langue donnée -en partie, car les choses existent aussi indépendamment de ces idées.

---

<sup>3</sup> "Le concept de culture comporte au moins deux significations: une signification étroite et une signification large. Dans sa signification étroite, le concept de culture embrasse ce qui a trait aux arts et aux médias. Dans sa signification large, le concept de culture renvoie au mode de vie d'une société dans sa totalité, tout ce qui caractérise les membres de cette société, leurs habitudes et leurs rituels, leur savoirs et leurs techniques, la forme de leurs réalisations matérielles et leur vie économique".

## 1. Réalisme et nominalisme

La réflexion sur le lien entre la représentation du monde et le langage existe depuis longtemps. Ainsi, dès l'Antiquité, puis au cours des siècles qui ont suivi, les philosophes, les théologiens et les grammairiens se sont-ils penchés sur l'origine du langage et sa fonction dans la réalité (Gumperz et Levinson, 1996, p.3).

Dans l'antiquité par exemple, Platon concevait qu'antérieurement au langage, il y aurait eu des classes naturelles et que le langage correspondrait à ces idées antérieures (Récanati, 1979). Ainsi, le nom était-il doté d'une représentation irréductible et était-il conçu de façon inséparable de l'objet qu'il désigne. Cette façon de concevoir le langage par rapport à une réalité donnée d'avance a pris le nom de théorie réaliste et s'oppose à la théorie nominaliste (Récanati, 1979). Par nominalisme, il faut entendre que la réalité est une construction, la réalité réside seulement dans les mots. Pour certains chercheurs, les mots sont donc le produit d'une interaction entre un sujet et sa vision du monde (Michaud et Marc, 1981, p.144). Ainsi, les anthropologues ont-ils mis à jour le rôle de la culture dans le langage et inversement du langage dans la culture. Le regroupement du vocabulaire d'une langue en champs sémantiques a en effet montré que du point de vue de la lexicologie, il existait des représentations du monde qui varient d'une culture à l'autre (Mounin, 1988).

## 2. Anthropologie et culture

L'anthropologie est un domaine de recherche qui s'est formé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les premiers anthropologues qui ont décrit le rôle du langage dans la culture étaient aussi linguistes comme Boas, Sapir et Whorf (Stern 1983, p. 195-209). Avant Whorf, aucun anthropologue n'avait essayé de montrer le rôle du langage dans la culture à partir d'une observation de la réalité. Whorf (1956) est le premier qui ait montré que le lexique pouvait servir à exprimer une réalité différente d'une culture à l'autre<sup>4</sup>. Avant Whorf, Sapir (1921) avait aussi contribué à la réflexion sur le rôle de la culture dans le langage et il avait formé Whorf à ses idées. Leurs noms sont associés à une hypothèse: l'hypothèse de la "relativité linguistique"<sup>5</sup> qui repose sur l'idée que le langage, la pensée et la culture sont en étroite relation, si bien que chaque langue est associée avec une certaine représentation du monde (Gumperz et Levinson, 1996, p.2). Dans les années 1950, Hoijer fait un bilan des recherches en anthropologie menées au cours des décennies précédentes. Il décrit le rapport existant entre le langage et la culture, et il donne la définition suivante de la culture:

*Cultural anthropologists, during the last twenty-five years, have gradually moved from an atomistic definition of culture, describing it as a more or less haphazard collection of traits, to one which emphasizes pattern and configuration<sup>6</sup>...*

Hoijer, 1953, p.554.

<sup>4</sup> Cette théorie est remise en cause par certains linguistes pour lesquels une langue est vue comme une convention. Saussure (1916) avait déjà montré le caractère arbitraire -non motivé- du signe linguistique. De ce point de vue, la fonction primaire d'une langue est de faciliter le besoin universel de communiquer qui existe dans toutes les communautés humaines et sociales.

<sup>5</sup> *Linguistic relativity.*

<sup>6</sup> "Au cours des 25 dernières années, les spécialistes de l'anthropologie culturelle sont passés progressivement d'une définition éclatée de la culture, la définissant comme une collection de traits plus ou moins hasardeuse, à une définition qui en fait ressortir la structure et la forme".

En dehors des anthropologues américains comme Boas, Sapir et Whorf et des anthropologues anglais comme Malinowski et Radcliffe-Brown, les anthropologues francophones vont contribuer aussi à la constitution du domaine de l'anthropologie, ainsi qu'à la réflexion sur le rôle du langage dans la culture. Parmi ces anthropologues, citons Durkheim, Mauss, Giraule et Lévi-Strauss (Laplantine, 1987, p.96-99). Lévi-Strauss a tenté de fonder une anthropologie structurale en étudiant la cohérence de tous les aspects d'un groupe ethnique, ainsi que la relation entre chacun de ces aspects (Galisson et Coste, 1976, p.30). Comme Hoijer, il insiste sur la structure ou le *pattern* d'une culture et sur le rôle du langage dans la culture. Lévi-Strauss définit la relation entre le langage et la culture ainsi:

Le problème des rapports entre langage et culture est l'un des plus compliqués qui soient. On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture; une langue en usage reflète la culture générale de la population. Mais dans un autre sens, le langage est une partie de la culture; il constitue un de ses éléments parmi d'autres.

Mais ce n'est pas tout: on peut aussi traiter le langage comme condition de la culture, et à un double titre; diachronique puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe; on instruit, on éduque l'enfant par la parole; on le gronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant à un niveau plus théorique, le langage apparaît aussi comme une condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage.

Lévi-Strauss, 1958, p.78-79.

Le langage et la culture sont en relation étroite. Les éléments d'une langue peuvent en effet servir à procéder à des échanges symboliques entre les individus, comme c'est le cas lors d'un baptême ou d'un mariage. Lors de ces échanges, la langue est utilisée pour réaliser un acte. En disant: "je te baptise", un prêtre n'énonce pas seulement quelque chose, il accomplit un acte de baptême. En outre, une langue sert aussi à codifier un certain nombre de règles et de lois, ainsi qu'à instituer les différentes réalités sociales. Elle fait ainsi partie de la culture au même titre que d'autres aspects comme l'habitat, les vêtements, la nourriture. Enfin, une langue est un outil qui conditionne la transmission des échanges et de l'information entre les individus. Une langue constitue donc un moyen de communication privilégié entre des membres d'une même communauté, ou bien avec des membres d'une communauté étrangère.

Du point de vue de l'anthropologie, une langue et une culture données ont un lien indissociable. Cependant, sur la relation entre une langue et une culture les linguistes sont partagés en deux groupes. Il y a ceux -les Universalistes- qui conçoivent le signe linguistique comme étant immotivé. Pour ces linguistes, un certain nombre de structures et de phénomènes linguistiques sont communs à toutes les langues du monde (Wyler, 1995, p.36). Les recherches récentes dans le domaine des Sciences cognitives ont surtout orienté les recherches en linguistique en ce sens (Gumperz et Levinson, 1996, p.3). Pour les linguistes du second groupe -les Relativistes- le mode de vie de chaque communauté linguistique s'exprime par des modes de pensée et un langage qui lui sont particuliers (Wyler, 1995, p. 37). Des recherches indiquant l'importance des représentations culturelles dans une langue donnée, dans le domaine des temps ou de l'orientation dans l'espace par exemple sembleraient leur donner raison (Gumperz et Levinson, 1996,p.8).

### III. LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

En quoi la mise en évidence du rôle du langage dans la culture par les anthropologues a-t-elle contribué à ce que les enseignants de langues étrangères développent une réflexion sur l'enseignement de la culture? Et, les enseignants - comme les linguistes- n'ont-ils pas été partagés sur la façon de penser la dimension "culture"? C'est ce que nous étudierons en décrivant comment la définition de la culture que nous avons retenue a été appliquée dans l'enseignement des langues. Mais d'abord nous

commencerons par étudier comment l'enseignement de la culture était conçu avant que les recherches en anthropologie suivent de nouveaux horizons.

### 1. L'expression implicite de la culture

Avant le XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement des langues s'est développé à partir de l'usage de nombreux ouvrages comme les manuels, les colloquia et grâce à des échanges multiples entre divers pays. Bien souvent, les échanges commerciaux nécessitaient l'apprentissage de la langue étrangère, tout comme ceux des sociétés de cour (Elias, 1973). De ce fait, il existait de nombreux manuels d'apprentissage de la langue qui véhiculaient un apprentissage des pratiques culturelles adaptées sans qu'il soit explicitement parlé d'objectif culturel.

Les ouvrages qui favorisent l'enseignement des pratiques culturelles étrangères sont édités entre les XIII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et connaissent parfois plusieurs rééditions (Van Els et Knops, 1988). L'un de ces ouvrages, le *Livre des Mestiers* dont plusieurs versions seront publiées entre les XIII<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles présente une modernité étonnante. Au XIV<sup>e</sup> siècle, l'une de ces versions était utilisée par les fils des riches commerçants de Bruges pour apprendre comment converser et commercer en français (De Vries, Willemijns et Burger, 1995, p.51). Elle comporte des dialogues fondés sur des expressions idiomatiques à connaître, utilisées lors de situations dans la vie quotidienne, des conseils sur l'étiquette à savoir utiliser dans certaines circonstances (comment saluer poliment une dame dans la rue), ainsi que des renseignements pratiques, par exemple où trouver le meilleur marchand de vin de Bruges. Il existait aussi de tels ouvrages pour savoir comment converser et commercer en anglais (Loonen, 1991), ainsi qu'en d'autres langues. Le "Vocabulaire" de Berlaimont en est un exemple. Cet ouvrage comprend également des dialogues, ainsi que des lettres et des contrats, un dictionnaire ordonné sur la langue d'entrée, des règles de phonétique et quelques prières (Colombo Timelli, 1997, p.21-22). Le Berlaimont est la première édition d'un livre de conversation. Paru probablement en 1530, il connaîtra un grand succès à travers l'Europe et sera réédité plusieurs fois en plusieurs langues<sup>7</sup> entre les XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles (Van Els et Knops, 1988, p.296). Le "Vocabulaire" de Berlaimont peut être considéré comme un véritable manuel, dans lequel les éléments grammaticaux reprennent généralement le contenu des dialogues, du vocabulaire et des lettres (Kok Escalle, 1997, p.173).

Ces ouvrages sont faits pour une élite (commerçants et nobles) qui sait lire, écrire et qui voyage. Les aspects culturels qu'ils contiennent sont liés à la vie de cette élite. Aussi, durant cette période, nous ne pouvons pas encore parler d'un enseignement conçu à partir d'un ensemble de pratiques ancrées dans la vie quotidienne de tous les membres d'une communauté linguistique, comme il en sera question plus tard, ainsi que nous le verrons.

### 2. L'expression traditionnelle de la culture

On parle d'expression traditionnelle de la culture pour désigner l'étude des grandes oeuvres du passé dans le domaine artistique et littéraire, dans les classes de langue. Cet objectif de formation existait dans les pays européens comme la France (Puren, 1990), l'Allemagne, l'Italie ou encore les Pays-Bas (Meijer, 1986). Ainsi, en France, les enseignants de latin et de grec, puis ceux des langues modernes

---

<sup>7</sup> La première édition débute comme un dictionnaire flamand-français. Puis, d'autres langues y seront ajoutées, parmi celles-ci citons l'allemand, l'espagnol et l'italien (Colombo Timelli, 1997, p.22).

au XIX<sup>e</sup> siècle partageaient-ils l'opinion que l'enseignement de la littérature était le meilleur moyen de transmettre aux élèves une culture humaniste (Puren, 1990, p.35). Cela fut aussi le cas aux Pays-Bas où, avant les années 1950, à l'université, les œuvres étudiées sont celles des historiens et des hommes de lettres animés par un esprit universaliste et un idéalisme humaniste de la France (Eijkhout, 1991, p.2-3).

Cependant, la littérature n'était pas toujours considérée comme la seule voie d'accès à la civilisation étrangère. L'étude de la vie quotidienne du peuple étranger pouvait aussi faire partie de la formation des élèves comme le stipulait un arrêté du 31 mai 1902 en France. En outre, certains enseignants<sup>8</sup> soulevèrent également la question de l'usage pratique de l'enseignement des langues (Clavères, 1988, p.43-44, Puren, 1990, p.36). Cependant, dans le dispositif d'ensemble de l'enseignement des langues en France, l'enseignement de la culture restera prioritairement défini par l'étude de textes littéraires pendant longtemps (Puren, 1990, p.42). Dans d'autres pays, le programme d'enseignement de la culture n'était pas toujours seulement composé à partir de textes littéraires (Meijer, 1986). Ainsi, aux Pays-Bas, on trouve une charge de civilisation dans les manuels édités au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, qui sont destinés au secondaire et les livres d'exercices français édités à cette période sont parfois au service d'une approche culturelle (Kok Escalle, 1997, p.176). En outre, au début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1920, dans la revue néerlandaise *Levende Talen* on commente les ouvrages qui comportent des idiomes et les lectures qui ont trait à des sujets de la vie quotidienne. Enfin, dans la seconde moitié des années 1930, l'intérêt des enseignants Néerlandais se porta sur l'utilisation des médias, ce qui les conduira à rédiger un rapport sur l'utilisation de la radio, du cinéma parlant et du phonographe, lors du congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes en 1936 (Meijer 1986, p.313-314).

Cependant, jusque dans les années 1960, un peu partout en Europe, l'enseignement de la culture resta dominé par l'utilisation de textes littéraires. La connaissance de la littérature étrangère constituait l'objectif principal de la formation des élèves au lycée, car on la considérait comme le moyen idéal de transmettre aux élèves une culture humaniste. Ainsi, les enseignants cherchaient-ils à enseigner la culture à partir d'un fond culturel universel qui serait commun à toute l'humanité. Cette conception de l'enseignement de la culture les conduisit à considérer que Molière, Goethe, Vondel ou Shakespeare font partie du génie national de leur pays et à les classer parmi les œuvres littéraires dont l'enseignement est essentiel. Toutefois, cet enseignement ne tarda pas à atteindre une phase critique lorsque l'on perçut qu'il conduisait les enseignants à classer les pays et les cultures les unes par rapport aux autres par ordre de mérite ou de génie national et qu'en outre, il ne formait pas aux réalités quotidiennes et matérielles qui constituent le socle de toute culture. Ainsi, l'enseignement de la culture tendait-il vers un enseignement de l'universalité et non pas vers un enseignement de la diversité entre les cultures. Par conséquent, durant cette période, nous ne pouvons pas considérer que la définition de la culture retenue un peu plus haut ait été appliquée à l'enseignement de la culture.

---

<sup>8</sup> C'est le cas de Berthelot en 1900 que cite Puren (1990, p.36). Berthelot est selon ses propres termes: "partisan d'un usage pratique et moderne" de l'enseignement des langues et non pas que les élèves admirent seulement "les beautés littéraires".

### 3. La culture vue comme une "pratique"

A partir des années 1950, certains enseignants vont chercher à s'inspirer des découvertes des anthropologues et des linguistes qui portent sur le caractère indissociable du lien unissant une langue et une culture données. Ces enseignants veulent aussi enseigner les connotations culturelles du vocabulaire de cette langue et leur utilisation dans différentes pratiques culturelles quotidiennes (Politzer, 1954). Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la dimension culturelle sera désormais vue comme une composante importante. Un bon exemple de cette nouvelle perspective dans le domaine de la didactique des langues est illustrée dans les contributions des enseignants qui participent à la *Northeast conference on the teaching of foreign languages*<sup>9</sup>. Lee Smith, l'un des participants à cette conférence s'exprime ainsi là-dessus:

*There is no better avenue into real understanding of a culture than a real understanding of the language. Surface glibness and superficial fluency is not enough. Rather a systematic understanding of the structural relationships between the language and the culture itself is what must be achieved. This is the basis of true communication, true interaction*<sup>10</sup>.

Lee Smith, 1960, p.22.

Cette nouvelle orientation dans l'enseignement des langues vivantes débute après la seconde guerre mondiale aux Etats-Unis<sup>11</sup>. Dans d'autres pays, comme en France, les enseignants vont eux aussi chercher à orienter différemment les contenus d'apprentissage de l'enseignement des langues vivantes. Ceux qui contribueront à l'institution de l'enseignement du "français langue étrangère" (FLE) joueront un rôle important en ce sens en particulier<sup>12</sup>. Ainsi, en France, au milieu des années 1960, il y aura une diminution progressive de l'étude des textes littéraires, en faveur d'un usage pratique de l'enseignement de la culture (Puren, 1990, p.42). Par pratique, que faut-il entendre? Cela signifie que l'enseignement des faits quotidiens et des réalités institutionnelles remplacera graduellement celui des arts et de la littérature, dans la conception des contenus d'apprentissage mis au point par les enseignants. Les enseignants concevront deux formes d'enseignement de la culture: celui de la culture avec un grand C et un petit c (Déchert et Kastner, 1989, p.178). La culture avec un grand C est cette "haute" culture qui est le trait commun aux arts et à la littérature, tandis que la culture avec un petit c se rapporte à la vie quotidienne (Galisson, 1988, p.87).

<sup>9</sup> "La conférence du Nord-Est des Etats-Unis sur l'enseignement des langues étrangères".

<sup>10</sup> "Pour parvenir à vraiment comprendre une culture, il n'y a pas de meilleure voie qu'une véritable compréhension de la langue. Il n'est pas suffisant de communiquer en surface et d'avoir une facilité d'élocution superficielle. Il faut plutôt acquérir une compréhension systématique des relations structurelles entre la langue et la culture. C'est la base d'une vraie communication, d'une vraie interaction".

<sup>11</sup> Depuis la première guerre mondiale, l'un des objectifs de l'enseignement scolaire aux Etats-Unis était d'être un enseignement pratique et l'enseignement des langues étrangères y était considéré comme un luxe (Kramsch, 1991). De ce fait, certains enseignants ont peut-être voulu montrer que l'enseignement des langues étrangères pouvait avoir un but pratique lui aussi en enseignant la culture étrangère.

<sup>12</sup> Au début des années 1960, le ministère des Affaires étrangères va affirmer son action linguistique. Un des aspects en sera la constitution du français langue étrangère en institution théorique et pratique. De nombreux centres d'expérimentation en matière linguistique seront impliqués dans des recherches en linguistique appliquée, en lexicologie, ainsi que dans des stages et la publication d'outils pédagogiques (Coste, 1997, p.85). Parmi ces centres, citons le Centre de Linguistique Appliquée [CLA], le Centre de Recherche et de Diffusion du Français [CREDIF], aujourd'hui disparu, le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Française à l'Étranger [BELC] et enfin l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française [AUPELF] qui vont servir de relais institutionnel (Cuq, 1991).



Au cours des années 1970, les développements des Sciences humaines et sociales serviront la réflexion des enseignants sur l'enseignement de la culture. Parmi elles, l'anthropologie et la sémiotique, ainsi que la linguistique du discours (la pragmatique et l'analyse de discours) ont peut être contribué de façon plus marquante à cette réflexion. Les travaux de l'anthropologue Hall (1959) ont été utilisés par Pfister et Borzilleri (1977) pour la mise au point de leur description des aspects culturels contenus dans des manuels d'allemand. Et, pour prendre l'exemple des chercheurs dans le champ du français langue étrangère, les travaux du sémiologue Barthes (1957; 1970) ont inspiré la réflexion de Reboullet (1971), de Coste (1972) et de Debysier (1977), ainsi que de Michaud et Marc (1981).

Hall s'est intéressé au rôle de l'espace et du temps, ainsi qu'à d'autres aspects de la communication non verbale dans différentes cultures. Il s'est intéressé récemment aux différences de comportement dans le monde des affaires entre les Français, les Américains et les Allemands (Hall, 1990). Dans *Le langage silencieux*, Hall classe le vocabulaire de la culture selon des thèmes:

1. interaction, 2. association, 3. subsistance, 4. bisexualité, 5. territorialité, 6. temporalité, 7. connaissance, 8. jeu, 9. défense, 10. exploitation.

Hall (1984, p.56-57)

L'interaction est ce qui définit la relation des individus avec leur environnement social, ou physique. L'association est ce qui permet de fixer une hiérarchie, un ordre entre les individus et les espèces. La subsistance est le moyen par lequel tout individu organise sa survie, à partir de son alimentation. La bisexualité est ce qui permet d'assurer à un individu sa descendance par la reproduction sexuelle. La temporalité est ce qui définit la relation de cet individu au temps (le temps libre, les vacances, la ponctualité, etc). La connaissance est ce qui permet à tout individu d'évoluer et de s'adapter aux changements. Le jeu est lié aux aspects dans une culture comme l'humour ou le développement des capacités intellectuelles. La défense s'applique à la protection, que ce soit la protection d'un territoire, du corps ou bien encore de l'âme des individus. Enfin l'exploitation consiste en la création d'objets ou de moyens par un individu pour exploiter son environnement.

Pour Greimas (1958)<sup>13</sup> comme pour Barthes (1985, p.250), le sémiologue doit considérer une culture -qu'elle soit maternelle ou étrangère- comme un langage composé d'objets qui constituent des systèmes structurés de signes. Cherchant à fonder une sémantique de l'objet, Barthes a sélectionné un certain nombre d'objets, comme un vêtement de mode, ou une automobile, qu'il considère comme des signes porteurs au sein de la vie sociale. Puis, il a soumis ces objets à un principe de classement, cherchant en cela à développer un classement comme Saussure l'avait fait pour la linguistique (Barthes 1985, p.228). Pour Barthes (1985, p.21) les objets peuvent être en effet classés en fonction d'une attribution sociale fournie par la langue (ou l'institution sociale), ou bien ils peuvent être classés en fonction d'un acte individuel de sélection représenté par la parole. Ainsi les mots peuvent-ils être considérés comme des signes avec une fonction naturelle dans le langage mais aussi comme des référents culturels (Beaujour et Ehrmann, 1967). Enfin, certains signes ont une fonction de mythe dans

<sup>13</sup> Greimas définit la langue comme un système global de signes qui recouvre et exprime une culture (Greimas, 1958, p.112).

une culture, c'est-à-dire qu'ils ont une valeur particulière dans une culture, comme en France le vin ou le Tour de France (Barthes, 1957).

Si les recherches des anthropologues et des sémiologues ont servi la réflexion des enseignants dans le domaine des langues étrangères sur l'enseignement de la culture, cette réflexion a-t-elle abouti à mettre au point un objectif culturel? Au début des années 1970, les didacticiens vont assigner un objectif communicatif à la didactique des langues en définissant une "compétence de communication" (Hymes, 1972). La dimension communicative prend en compte le contexte situationnel, c'est-à-dire les règles socioculturelles d'emploi de la langue (Lussier, 1997, p.235). Les travaux qui ont conduit à la rédaction de "*Un Niveau-seuil*" ont aussi porté, à cette période, sur un modèle sociolinguistique présidant au fonctionnement de la communication (Debyser, 1980). L'ouvrage intitulé *Un Niveau-seuil* contient la description d'un certain nombre d'actes de parole ("demander" par exemple) qui peuvent être utilisés lors d'une situation de communication entre plusieurs personnages. La situation de communication entraîne une énumération de lieux et de types de personnages qui occupent des rôles définis. Ainsi, les situations se déroulent-elles dans un camping, un restaurant, à l'église, etc. Quant aux rôles définis, ils sont ceux de l'ami, du collègue et du commerçant. Les situations étaient conçues pour faciliter l'acquisition des actes de parole, à partir d'une différenciation entre les niveaux et les besoins des apprenants (Coste, 1978). Les équipes de chercheurs qui ont déterminé des niveaux-seuils pour les principales langues européennes ont exercé une influence décisive sur l'enseignement de ces différentes langues. Dans les années 1980, leurs travaux seront à la base des méthodes communicatives utilisées dans l'enseignement des langues de la plupart des pays en Europe.

Une autre conception de l'enseignement de la culture émerge à la même période, qui met en avant la dimension interculturelle de l'enseignement de la culture (Besse, 1993; Byram, 1989; Zarate, 1986). Cette conception insiste sur l'importance de développer une empathie vis-à-vis des modes de vie étrangers, c'est-à-dire leur compréhension et la capacité de se comporter adéquatement dans des situations liées à ces modes de vie étrangers. En outre, c'est aussi la capacité à se décentrer par rapport à sa propre culture. L'apprentissage de la langue étrangère permet de prendre conscience de son ethnocentrisme - le fait de juger les valeurs et les croyances dans une autre culture que la sienne à partir des valeurs et des croyances dans sa propre culture. Désormais, l'enseignement de la culture étrangère ne va plus être conçu seulement en fonction d'un objet, la culture y est vue comme un objet de connaissance dont il convient de donner une définition et une description, mais aussi en fonction d'un sujet (Puren, 1998). La part plus grande accordée aux apprenants sujets de l'apprentissage intervient aussi pour la sélection des thèmes et des sujets à partir desquels les aspects culturels sont enseignés en classe. En effet, certains enseignants ont souligné l'importance de connaître les thèmes qui intéressent les apprenants de façon à bien les sélectionner et à en activer ainsi leur apprentissage (Déchert et Kastner, 1989).

Ces deux nouvelles dimensions de l'enseignement de la culture ont-elles permis de faire progresser l'enseignement de la culture? Debyser (1980, p.61) par exemple estime que la compétence de communication n'a pas suffisamment porté sur les aspects socioculturels et qu'elle a un caractère trop instrumental. En outre, la compétence culturelle et la compétence de communication ne peuvent pas être réduites l'une à l'autre. Trescases (1985) par exemple formule la critique selon laquelle la notion d'acte de parole ne permet pas d'appréhender les pratiques sociales, cependant qu'Abdallah-Preteceille (1996) s'interroge sur la notion de compétence culturelle. La compétence culturelle a-t-elle

un sens? D'après elle, il est préférable de prendre en compte la diversité des publics et des apprenants et de parler d'aptitude culturelle. Suivant les situations qu'il rencontre, un apprenant doit pouvoir utiliser un certain type d'aptitude culturelle. En cela Gohard-Radenkovic (1999) rejoint Abdallah-Preteuille pour qui la multiplicité des besoins et des modes de communication des apprenants est à prendre en compte. L'objectif interculturel est critiqué par Kramersch (1995) qui préconise le développement d'une troisième voie dans laquelle le croisement des réalités issues de deux cultures étrangères construit un espace nouveau. Elle s'exprime ainsi là-dessus:

*A critical foreign language pedagogy focused on the social process of enunciation has the potential both of revealing the codes under which speakers in cross-cultural encounters operate, and of constructing something different and hybrid from these cross-cultural encounters<sup>14</sup> ...*

Kramersch (1995, p.89).

Abdallah-Preteuille (1996) souligne aussi la difficulté de la conception interculturelle dans le sens où tout apprenant a sa propre subjectivité. Par conséquent, des connaissances factuelles ne peuvent pas favoriser sa rencontre avec l'Autre. Il faut d'abord que l'apprenant adopte une démarche active d'appropriation.

De ce qui précède, il semble bien que la dimension "culture" -malgré son importance- pose toujours aux enseignants des difficultés d'intégration, en raison notamment de la diversité des apprenants et de la diversité de leurs besoins. Du coup, un certain nombre de questions se posent concernant: les aspects culturels sélectionnés et la méthode retenue pour les sélectionner et les enseigner; la définition d'un objectif -communicatif, culturel ou interculturel; et l'évaluation portant sur l'enseignement culturel. Nous nous interrogerons en particulier sur les aspects culturels sélectionnés. En raison du nombre et de la variété des aspects culturels qui concernent une société de langage, un problème de sélection peut se poser à l'enseignant et à l'auteur d'un manuel d'enseignement d'une langue étrangère (Brooks, 1964), de même qu'un problème de sélection des mots de vocabulaire. Kramersch (1995, p.83) s'oppose à ce que la langue et la culture soient enseignées séparément et à ce que la langue continue à être enseignée comme un système fixe de structures formelles et à partir de fonctions de langage avec une valeur universelle. Dans ce cadre, nous nous demanderons dans quelle mesure le vocabulaire présenté renvoie au contexte socioculturel et construit un savoir. Spinelli (1992) et Byram (1997) évoquent aussi la nécessité d'introduire la dimension culturelle du vocabulaire auprès des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, apprendre et traduire les mots français comme "évêque" ou "terrine" peut poser des difficultés à un apprenant pour qui ces mots n'ont pas de référent culturel dans son cadre culturel (Reboullet, 1971). En effet, si un enseignant ou bien l'auteur d'un manuel d'enseignement d'une langue n'ont pas pris la peine d'indiquer le système auquel ce terme renvoie dans la culture étrangère, à quel système l'apprenant étranger peut-il se référer si ce n'est le sien?

Pour accéder aux représentations de la réalité véhiculées par une culture étrangère, l'apprenant doit être guidé par l'enseignant qui est un médiateur privilégié vers cette autre culture ou bien par les auteurs qui conçoivent un manuel d'enseignement d'une langue. Le manuel devrait offrir des

---

<sup>14</sup> "Une pédagogie critique des langues étrangères fondée sur le processus social de l'énonciation a le potentiel de révéler à la fois les codes à partir desquels des locuteurs opèrent lors d'échanges interculturels, et de mener à la construction de quelque chose de différent et d'hybride issu de ces échanges interculturels".

représentations de la réalité culturelle étrangère aussi diversifiées que possible, de telle façon que celles-ci ne soient pas trop morcellées. Car, les représentations de la réalité culturelle étrangère contenues dans un manuel forment une source d'information importante pour un apprenant, particulièrement dans la phase où il débute l'apprentissage d'une langue (Fleig-Hamm, 1998).

Plusieurs études ont décrit les aspects socioculturels présentés dans des manuels d'enseignement de langues étrangères. Nous en présenterons les résultats en soulignant les aspects qu'elles abordent.

#### IV. LES MANUELS COMME LIEUX DE L'EXPRESSION DE LA CULTURE

##### 1. Les études décrivant les aspects socioculturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangères

Une étude qui porte sur les descriptions des aspects socioculturels contenus dans des manuels destinés à l'enseignement de langues différentes a été publiée dans un ouvrage décrivant les développements de la Linguistique Appliquée et de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères (Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os, Janssen-van Dielen, 1984, p.304). Cette étude montre que ces descriptions peuvent être divisées en trois groupes: 1) la description du contenu social de manuels d'enseignement, 2) la description de leur contenu culturel, 3) la description de leur contenu idéologique.

Ce regroupement donne une idée des descriptions du contenu socioculturel des manuels destinés à l'enseignement de langues étrangères, sur lequel nous formulerons néanmoins quelques remarques. Tout d'abord, ce regroupement semble indiquer que les descriptions du contenu socioculturel de ces manuels se limitent à un aspect culturel. Or, cela n'est pas toujours le cas. Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) par exemple décrivent à la fois le contenu sociolinguistique et socioculturel de quelques manuels d'enseignement d'espagnol. En outre, ce regroupement ne permet pas de concevoir avec précision quelle est la composition des descriptions du contenu socioculturel de ces manuels. Ceci vaut en particulier pour le second groupe: que faut-il entendre par "description du contenu culturel"? Ces remarques conduisent à nous interroger sur la diversité et la composition des descriptions du contenu socioculturel des manuels destinés à l'enseignement de langues étrangères.

Une approche de quelques descriptions de ces manuels indique qu'il existe des descriptions de leur contenu culturel couplées à une description de leur contenu linguistique (Kirkwood, 1973). Ce type de description porte sur les personnages (qui et combien de personnages), les situations dans lesquelles interviennent ces personnages (au café, en famille, au bureau), ainsi que sur la tonalité des échanges (formelle ou informelle). Un second type de description a trait à leur contenu idéologique. Les études du contenu idéologique de manuels de langue portent sur les valeurs ou bien sur les idées dominantes dans la société étrangère qui peuvent influencer les choix méthodologiques des auteurs de ces manuels. Ces idées peuvent valoir dans différents domaines tels que l'éducation, la politique ou la religion. Ainsi, dans certains pays, la compétence linguistique est la seule privilégiée, au détriment d'une présentation actuelle de la culture étrangère. La langue étrangère est enseignée sans la culture, pour éviter que les apprenants entrent en contact avec d'autres systèmes relationnels de pensée et d'autres modes de vie, comme c'est aujourd'hui le cas dans certains pays musulmans ou bien hier dans les pays de l'ancien régime communiste (Schopp, 1985; Treffers, 1986). L'idéologie peut être également étudiée dans les manuels de langue des pays occidentaux (Risager, 1990).

Certaines descriptions ont aussi trait à un seul élément précis de civilisation, comme la représentation de la femme (Porreca, 1984; Barnoud, 1985), les stéréotypes au sujet de l'homme et de la femme (Bugel, 1978), ou bien les catégories sociales (Hartley, 1978). D'autres descriptions sont plus globales et portent sur l'image d'un pays comme celle de la culture française dans des manuels d'allemand (Krauskopf, 1985), ou bien celle de la francophonie dans des manuels d'enseignement du français langue seconde (Fleig-Hamm, 1998). Les descriptions plus globales se font souvent au moyen d'une liste de thèmes empruntée, puis adaptée aux besoins de l'analyse (Bouwens et Oud-de Glas, 1991; Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990). Bouwens et Oud-de Glas (1991) ont emprunté, puis adapté la liste de thèmes de Meijer (1982) et celle de Bung (1977). D'autres descriptions globales sont constituées à partir d'emprunts à l'anthropologie, ainsi que nous l'avons vu un peu plus haut dans ce chapitre (Pfister et Borzirelli, 1977), ou bien à partir d'emprunts à l'analyse littéraire (Byram, 1991; Risager, 1990).

L'approche de ces descriptions du contenu socioculturel indique une grande variété des études. Les objectifs peuvent en être différents et le contenu décrit peut être culturel, linguistique, ou bien les deux à la fois. Les objectifs des analystes peuvent avoir trait à une évaluation du contenu socioculturel de manuels d'enseignement de langues différentes ou bien de manuels d'enseignement de la même langue qui sont utilisés dans la même école, ou bien dans plusieurs écoles. Cette évaluation peut ensuite aider les enseignants à sélectionner un manuel ou bien à ne pas le sélectionner pour enseigner des aspects culturels en classe. Elle peut aussi aider les auteurs d'un manuel à améliorer le contenu socioculturel dans ce manuel. L'approche de ces descriptions conduit à nous interroger sur les instruments utilisés par les analystes. Nous y reviendrons un peu plus loin.

## 2. Les résultats des études décrivant le contenu socioculturel de manuels d'enseignement de langues étrangères

Une première remarque est que les descriptions du contenu socioculturel dans les manuels d'enseignement de langues étrangères ne sont pas disponibles pour toutes les langues. Le tableau présenté par Van Els *et al* (1984, p.304) montre que ces descriptions n'existent pas pour les manuels de néerlandais, alors qu'elles existent pour les manuels d'enseignement du français. Ensuite, les études qui ont trait au contenu socioculturel dans les manuels de langue indiquent qu'une sélection des mêmes aspects socioculturels apparaît dans un certain nombre de manuels édités en Europe (Risager, 1990). Risager critique la prépondérance de la classe moyenne dans les représentations culturelles des manuels: les fermiers, les hommes politiques ou bien les grands PDG interviennent rarement comme personnages. Les enfants ou bien les adultes âgés de plus de 50 ans sont également rarement présentés. Seule la représentation de la femme semble avoir évolué un peu. Ces critiques de Risager nous conduisent à formuler une première remarque. Dans le cas de certaines langues<sup>15</sup>, le nombre d'apprenants est si élevé et hétérogène que les auteurs des manuels et les éditeurs de ces manuels ne visent pas un seul type de public. Ainsi, il est hautement probable qu'ils choisiront en priorité les modes de vie les plus courants pour illustrer la réalité culturelle étrangère, de manière à toucher le plus grand nombre d'apprenants possible.

---

<sup>15</sup> C'est le cas de l'anglais par exemple, mais aussi de toutes les autres langues pour lesquelles il existe des éditions internationales de manuels de langue.

Risager évoque aussi la domination de la visite touristique organisée à travers les leçons du manuel, ainsi que la fragmentation des représentations culturelles proposées. Celle-ci est aussi mise en avant par Fleig-Hamm (1998) qui décrit la fragmentation des représentations proposées pour décrire la francophonie dans les manuels de français langue seconde. Byram (1989) analysant les manuels utilisés pour l'enseignement du français à des Anglais remarque lui aussi que les manuels servent souvent à organiser une visite touristique. Ces critiques nous conduisent à formuler une seconde remarque. Les apprenants qui pratiquent une langue étrangère pendant plusieurs années -sans passer un examen pour tester leur niveau de connaissance ou de maîtrise de cette langue- ou bien qui la prennent en option au cours de leurs études -sans en faire leur spécialité- ont souvent peu de temps pour approfondir leur connaissance de la culture étrangère. Cela pourrait expliquer la présentation réduite des faits culturels ou bien la visite touristique organisée à travers les leçons du manuel.

Pekelder (1995, p.165-169) considère que lorsque le néerlandais est enseigné en tant que langue étrangère, comme en France, les besoins et la motivation des apprenants ne sont pas les mêmes que ceux des apprenants aux Pays-Bas pour lesquels le néerlandais est une langue seconde. Il pense que leur intérêt pour les différents aspects de la culture néerlandaise est plus limité, car il n'est pas conditionné de la même façon. Ainsi les apprenants du néerlandais en France ne seraient pas amenés à fonctionner de la même façon dans la société néerlandaise que ceux pour lesquels le néerlandais est une langue seconde. De ce fait, ils n'auraient pas besoin de textes authentiques, ni de matériel authentique, en raison de la complexité de ce matériel et de leur intérêt plus limité pour les différents aspects de la culture néerlandaise. Ce raisonnement pourrait peut être s'appliquer à d'autres langues et expliquer en partie ces critiques sur la réduction des faits culturels présentés.

D'autres critiques formulées à l'encontre des manuels d'enseignement de langues étrangères utilisés aujourd'hui ont trait à l'éclectisme sur lequel se fonde leurs auteurs. Ainsi, Puren (1992) souligne-t-il le mélange des notions méthodologiques qui interviennent chez les auteurs de manuels d'enseignement du français langue étrangère. Gohard-Radenkovic, elle, critique le fait que dans ces manuels:

la conception de la culture est plus proche de l'illustration que de l'information, c'est-à-dire opportune et commune pour les mises en situation dialoguées et visualisées.  
Gohard-Radenkovic (1999, p.57)

Cette critique qui porte sur la conception de la culture dans les manuels de français nous conduit à formuler une troisième remarque. Si la conception de la culture y est plus proche de l'illustration que de l'information, cela est peut-être dû à la difficulté de sélectionner des faits culturels. Leur diversité ne facilite pas leur sélection, ni leur inventaire dans les manuels d'enseignement de langues étrangères, ni leur évaluation. Toutefois, en dépit de cette difficulté que pose leur sélection, le manuel de langue joue un rôle important comme outil d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère, en particulier avec les apprenants débutants (*cf.* introduction). De ce fait, un bon instrument pour inventorier les contenus socioculturels semble une nécessité pour tous ceux qui en ont l'utilité, que ce soit un enseignant dont l'objectif est d'enseigner des aspects culturels en classe à partir du contenu culturel d'un manuel de langue, ou bien un chercheur qui souhaite en évaluer le contenu culturel.

### 3. L'objectif de la recherche

Au cours de ce chapitre nous avons décrit l'évolution de deux concepts, celui de culture et celui de civilisation. Nous avons opté pour une définition de la culture et nous avons précisé le rôle du contenu culturel dans l'enseignement des langues. Enfin, nous avons introduit la question du contenu culturel dans les manuels de langue. Nous avons vu que le contenu culturel des programmes d'enseignement de langue a d'abord consisté à transmettre la connaissance des grandes oeuvres littéraires du passé, ainsi que celle des grands noms et des oeuvres artistiques. Cette Culture avec un grand C a fait place à la culture avec un petit c, progressivement, après la seconde guerre mondiale. Dans les années 1970, les travaux du conseil de l'Europe ont mis en évidence les besoins et les niveaux différents des apprenants. Cela a eu pour conséquence que l'objectif de l'enseignement des langues est devenu communicatif. On a estimé que les apprenants devaient savoir utiliser la langue étrangère dans des situations variées, simples ou complexes suivant leur niveau. Finalement, nous avons vu que les recherches récentes ont conduit à fixer un ensemble d'objectifs qui servent à définir une approche interculturelle de l'enseignement des langues. On s'accorde à reconnaître un ensemble d'objectifs pour l'enseignement culturel (Stern, 1992, p.214). Ces objectifs portent sur un ensemble de savoirs (le "savoir être", le "savoir apprendre" et les "savoirs") que les apprenants doivent s'approprier et qui consistent à développer une observation, une connaissance et une compréhension des principaux aspects d'une culture étrangère (Byram, 1997, p.56). De cette façon seulement, les apprenants pourront se comporter adéquatement au cours d'échanges amicaux, professionnels ou autres avec des locuteurs de langue native.

Si l'on s'accorde à reconnaître un ensemble d'objectifs pour l'enseignement culturel, la mise en place de ces objectifs reste difficile (Meijer, 1982, p.133). Ces objectifs peuvent varier en fonction des programmes enseignés en classe et des apprenants. Pour introduire des aspects culturels dans les programmes d'enseignement de langue, les paramètres suivants sont à prendre en compte: l'âge des apprenants, leur niveau de connaissance de la langue - s'agit-il d'un public d'apprenants de niveau débutant ou plus bien d'un niveau plus avancé- leur niveau scolaire, ainsi que leurs besoins et leurs intérêts pour des aspects de la culture étrangère. Dès lors, une sélection de ces aspects culturels se pose à l'enseignant dans toutes sortes de cas, comme lors du choix d'un manuel de langue pour développer un programme de civilisation dans ses cours. Dans ce cas, un enseignant est conduit à sélectionner un manuel à partir de son contenu culturel. Pour le sélectionner, un enseignant doit d'abord connaître les aspects culturels qu'il contient. Pour d'autres aussi, il est important de les connaître, ainsi que nous l'avons vu un peu plus haut dans ce chapitre. Aussi, la question se pose d'un instrument pour pouvoir repérer les aspects culturels contenus dans un manuel de langue: au moyen de quel instrument repérer les aspects culturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangères?

L'objectif de la recherche est de répondre à cette question. Pour y répondre, nous mettrons au point un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans des manuels de langue, dans le chapitre deux. Dans ce chapitre, après avoir présenté les études existantes, nous élaborerons un instrument combinant différentes approches. Ensuite, nous en étudierons le fonctionnement sur des manuels destinés à l'enseignement de deux langues vivantes issus de deux traditions de l'enseignement de la civilisation, dont l'une a sa source en France et l'autre aux Pays-Bas. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre.

Nous aurions pu choisir de composer un corpus de manuels fondés sur la même approche culturelle, avec un contenu socioculturel très proche, pour étudier le fonctionnement de cet instrument. Toutefois, la didactisation de l'objet "culture" et la sélection des faits culturels présentent des difficultés, ainsi que nous l'avons vu. Il n'existe pas de "grammaire culturelle" pour l'enseignement de la civilisation comme pour celui de la langue. Aussi, il est probable que les faits culturels sélectionnés soient différents d'un manuel à l'autre. En outre, il est probable que le contenu socioculturel ne se rattache à aucune progression comparable d'un manuel à l'autre, car jusqu'à maintenant la progression de l'apprentissage des faits culturels n'a pas été établie clairement. Ceci étant dit, nous n'excluons pas la possibilité que certains aspects culturels sélectionnés soient les mêmes, dans des manuels destinés à l'enseignement de la même langue par exemple. Toutefois, en raison de ce qui précède, nous avons choisi de former un corpus de manuels qui se rattache à deux traditions de l'enseignement de la civilisation. Nous pensons pouvoir mieux étudier le fonctionnement de l'instrument de cette façon, car nous nous attendons à pouvoir y repérer des aspects culturels différents. Ensuite, à partir des résultats obtenus, nous en évaluerons le fonctionnement.



## CHAPITRE DEUX

### LA MISE AU POINT DE L'INSTRUMENT

Dans ce chapitre, nous mettrons au point un instrument pour inventorier les aspects culturels présents dans des manuels de langue. Pour leur repérage, nous opterons pour deux inventaires complémentaires. Tout d'abord, nous chercherons à identifier les sujets de civilisation abordés dans les textes et les documents de ces manuels. Pour ce premier inventaire, nous concevrons une liste de thèmes et de sujets ayant trait au domaine de la vie quotidienne et à des domaines plus savants, qui nous serviront à relever les différents sujets de civilisation. Nous nous fonderons sur quelques travaux existants pour concevoir cette liste. Pour le deuxième inventaire, nous chercherons à identifier quels sont les éléments de vocabulaire utilisés pour nommer les objets et les pratiques culturelles que nous classerons sous cette liste de thèmes et de sujets. Pour communiquer lors de situations de la vie quotidienne dans un pays étranger, la connaissance des éléments de vocabulaire et de leurs connotations culturelles est indispensable. Aussi, nous étudierons le contexte des éléments de vocabulaire, c'est-à-dire ce que les textes, au sens large, révèlent de façon explicite sur la signification de ces éléments dans le système culturel auquel ils se rattachent.

#### I. CHERCHER A ETABLIR UNE PREMIERE FORME D'INVENTAIRE

Dans le premier chapitre, nous avons vu que des analystes ont utilisé une liste de thèmes pour leur description du contenu culturel de manuels de langue. Ces descriptions occupent une place importante. Aussi, pour mettre au point notre instrument, nous en étudierons quelques unes en particulier.

##### 1. Quelques inventaires de thèmes

Avant de présenter ces inventaires, il nous faut revenir sur les travaux menés dans le cadre des projets du Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues, dans les années 1970. Ces travaux ont fait de la communication l'objectif central de l'enseignement des langues, ce qui a entraîné la définition d'un ensemble de situations dites de communication. Pour la composition d'une situation de communication, il est important que les rôles sociaux et les rôles psychologiques des personnages soient définis, ainsi que les lieux dans lesquels se déroulent les interactions entre ces personnages. Au cours de ces interactions, les personnages seront amenés à exprimer certains actes. Comme les situations jouent un rôle important dans la méthode communicative, une liste de thèmes a été retenue - que Van Ek (1975) nomme des sujets- à partir desquels quelques situations peuvent être choisies. Par exemple, un personnage A peut être amené à demander à un personnage B de lui donner du sel, dans un restaurant. Dans ce cas, il s'agit d'une situation dans un restaurant qui se rattache au thème des repas.

Un inventaire des thèmes peut être un instrument au service des analystes qui ont pour objectif d'étudier le contexte thématique dans lequel les situations de communication sont introduites dans les manuels de langue. Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) ont décrit le contenu sociolinguistique de manuels d'espagnol à partir d'un inventaire des thèmes qu'ils contiennent. Leur travail s'inscrit dans la continuité d'autres, à savoir des travaux sur le contenu linguistique de manuels utilisés par des

enseignants de français et d'espagnol exerçant dans des écoles secondaires aux États-Unis. Arnulfo Ramirez et Kelly Hall ont sélectionné les cinq manuels les plus utilisés dans les écoles secondaires de l'état de New York pour l'enseignement de l'espagnol. Pour leur analyse du contenu sociolinguistique, ils ont décrit quelles étaient les situations (le nombre des participants, leurs rôles) et les fonctions de langage, ainsi que le type des activités pédagogiques utilisées pour développer la compétence communicative des élèves. Ils ont aussi relevé quels étaient les sujets introduits dans les différentes situations présentées dans ces manuels. Pour en faire un repérage, ils ont choisi de se baser sur la liste de thèmes et de sujets de Van Ek (1975). Arnulfo Ramirez et Kelly Hall ont expliqué leur choix en fournissant comme raison que le programme établi pour l'enseignement des langues dans l'état de New York est basé sur le modèle de curriculum pour un enseignement fonctionnel mis au point par Van Ek pour le Conseil de l'Europe.

Pour faire un inventaire des thèmes présents dans des manuels de langue, quelques analystes se sont inspirés d'une liste thématique comme celle de Van Ek (1975), ainsi que nous venons de le voir. D'autres analystes se sont inspirés de travaux dans le domaine de l'anthropologie, comme Pfister et Borzilleri (1977) (*cf.ch.I*). Ces deux chercheurs ont proposé un inventaire des aspects culturels contenus dans des manuels d'allemand, à partir de cinq grandes catégories:

1. La famille et la sphère personnelle à partir de l'usage de l'espace d'habitation, des relations entre frères et sœurs, de la façon de se vêtir, de se nourrir.
2. La sphère sociale, dans le domaine du travail, des clubs de sports et des clubs en général, des amitiés.
3. Le système politique et les institutions, comme l'éducation, les systèmes de loi, la police.
4. L'environnement avec l'utilisation de l'espace naturel, la géographie, le développement économique.
5. La religion et les arts.

Pfister et Borzilleri (1977) ont utilisé ces cinq catégories, en les combinant aux 10 aspects pointés par Hall (1959) (*cf.ch.I*). Un exemple de la combinaison entre une catégorie (la religion et les arts) et la notion d'interaction proposée par Hall consiste à étudier l'influence de la religion et des arts dans le domaine de la politique et de l'éducation par exemple. Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) ont aussi utilisé cette liste de Pfister et Borzilleri pour la première partie de leur étude, sans y apporter aucune modification, ni fournir aucune explication pour justifier leur choix. Comme leur objectif était de décrire les thèmes culturels généraux abordés dans quelques manuels, nous supposons que cette liste se prêtait à leur objectif. Ils ont aussi classé en pourcentage le nombre de références aux pays où l'espagnol est la langue officielle, à partir d'une analyse des images et des textes.

En Hollande, d'autres inventaires du contenu culturel de manuels de langue faits en appliquant une liste de thèmes sont celles de Treffers (1986) et de Bouwens et Oud-de Glas (1991). Treffers a comparé le contenu thématique de *Vive le français*, un manuel pour l'enseignement du français en Hollande à celui de *Bonjour chers amis*, un manuel pour l'enseignement du français en Allemagne de l'Est. *Vive le français* est un manuel destiné à l'enseignement du français au cours des premières années du premier cycle de l'enseignement secondaire; *Bonjours chers amis* est le seul manuel pour l'enseignement du français officiellement approuvé par le pouvoir en Allemagne de l'Est. Treffers a étudié quels étaient les thèmes introduits dans les textes de ces deux manuels, ainsi que leur fréquence dans ces mêmes textes. Pour déterminer les thèmes, elle a utilisé la liste de thèmes et de sujets constituée par Meijer (1982). Bien qu'elle ne le mentionne pas explicitement, le choix de Treffers pour cette liste est vraisemblablement dû au fait que la liste de Meijer comporte des thèmes et des sujets portant sur des aspects de la civilisation française, or l'inventaire de Treffers porte sur le contenu de

deux manuels destinés à l'enseignement du français. En outre, ainsi qu'elle le dit elle-même, elle supposait qu'il existait de grandes différences entre les Pays-Bas et l'Allemagne de l'Est, sur un plan économique, social et culturel -des différences qui se retrouveraient peut-être au niveau du contenu culturel dans les manuels. Bien qu'elle ne le mentionne pas explicitement là non plus, la liste de Meijer devait lui permettre de relever les différences éventuelles sur ces trois plans. Cette liste se compose de 13 catégories principales (telles que "la France Politique", "la Vie Economique", "la Vie Culturelle", etc) et de 74 sujets de civilisation qui ont été sélectionnés après une consultation de plusieurs enseignants et le dépouillement de quelques ouvrages<sup>16</sup>. Comme un thème paraissait être contenu de façon supplémentaire dans les textes des manuels, Treffers l'a ajouté à la liste des autres thèmes, soit le thème "visite de la RDA". Pour une raison non connue, Treffers n'a pas intégré le thème des "actualités". Pour déterminer quels étaient les thèmes et les sujets, Treffers a analysé les textes contenus dans les deux manuels en cherchant leur thème central, puis les sujets de ces textes.

Bouwens et Oud-de Glas (1991) ont décrit le contenu culturel de manuels destinés à l'enseignement du français<sup>17</sup>, de l'anglais et de l'allemand en Hollande pour des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire. Pour décrire le contenu culturel de ces manuels, ils ont mis au point une liste de thèmes et de sujets après avoir passé en revue celles de Meijer (1982) et de Bung (1977), ainsi que le contenu culturel de quelques manuels. Leur liste devait leur permettre de faire un inventaire des aspects culturels contenus dans ces manuels destinés à l'enseignement de trois langues différentes. Bien que Bouwens et Oud-de Glas ne le mentionnent pas explicitement, la liste de Meijer -ainsi que nous l'avons vu- porte sur des aspects de la civilisation française, par conséquent la nécessité qui s'est imposée à eux de passer en revue d'autres listes -ou le contenu culturel de quelques manuels- nous paraît évidente. Pour la mise au point définitive de leur liste, Bouwens et Oud-de Glas l'ont ajustée après en avoir étudié le fonctionnement sur trois manuels. Ils ont constitué ainsi une liste de 13 thèmes et de 54 sujets. Pour chaque leçon de ces manuels, ils ont relevé quel était le sujet traité à partir des textes et des photos contenus dans ces manuels.

Pour leur inventaire, ils ont utilisé la notion de macro-niveau, mais non pas celle de micro-niveau (Meijer, 1982). Le micro-niveau est constitué par une analyse de la matérialisation des faits de civilisation dans la langue. Au micro-niveau, la mention de l'expression "être en sixième" dans un texte pourra donner lieu à une explication sur son sens. Un élève qui est en sixième est en première année d'étude au collège en France. L'étude au macro-niveau de cette même expression renverra à une explication sur le système scolaire en France, par exemple en indiquant le nombre d'années d'études

---

<sup>16</sup> Pour la mise au point de la liste des 74 sujets, Meijer s'est basé sur des données extraites d'ouvrages différents portant sur la civilisation française, le plus souvent utilisés par les enseignants. Il a regroupé les 74 sujets de la liste en 13 catégories correspondant aux rubriques généralement utilisées dans des ouvrages destinés à l'enseignement de la civilisation. Il a défini ces 75 sujets comme des "sujets de civilisation" regroupés sous 13 catégories, définies comme des "thèmes" de civilisation. Son but était de soumettre sa liste de thèmes -ou de catégories- et de "sujets de civilisation" française à l'appréciation des enseignants, afin de connaître les thèmes et les sujets qu'ils introduisent le plus souvent en classe. Sous un thème ou une catégorie comme "la France politique", il y a des sujets tels que: "les pouvoirs" (le président, le gouvernement et le parlement), "les partis politiques", "les élections", "la France et l'Europe des Neuf" et "la France dans le monde" (Meijer, 1982, p.67-79). Comme le montre l'emploi de ces termes (thèmes, sujets, catégories et sujets de civilisation), la définition des thèmes et des sujets reste une question non résolue.

<sup>17</sup> Pour l'enseignement du français, Bouwens et Oud-de Glas ont analysé les manuels *On y va tous* et *Bienvenue en France*.

qui existe au collège, le fonctionnement de la cantine ou bien des cars de ramassage scolaire, etc. Une étude au macro-niveau peut aussi servir à analyser les valeurs, les traditions ou bien les attitudes dans une culture étrangère. Dans ce cas précis, nous pouvons étudier quelle est la valeur du collège pour les Français par exemple. Outre leur inventaire, Bouwens et Oud-de Glas ont mené une enquête parmi les enseignants pour savoir quels thèmes ils introduisaient en classe. Leur inventaire et l'enquête faisaient partie d'une description de l'enseignement des langues vivantes dans la première phase de l'enseignement secondaire en Hollande.

Enfin, en Hollande, Barten-Neele et Meijjer (1987) ont mené une enquête parmi les élèves des deux premières années du premier cycle de l'enseignement secondaire, et leurs enseignants. Elles souhaitent connaître sur quels "sujets de civilisation" portaient l'intérêt des enseignants. En outre, elles ont étudié les stéréotypes des élèves concernant les Français et leurs modes de vie. Enfin, Barten-Neele et Meijjer ont aussi relevé les thèmes ainsi que les sujets contenus dans six manuels destinés à l'enseignement du français aux Pays-Bas<sup>18</sup>. Aucune source n'a été indiquée par ces deux auteurs pour la mise au point de leur liste de thèmes. L'inventaire des manuels comprenait deux parties. Dans la première partie, elles ont énuméré les sujets introduits dans les six manuels, essentiellement dans le livre de textes, et parfois dans le livre du professeur et le livre d'exercices. Dans cette première partie, elles ont aussi indiqué les souhaits des enseignants pour l'introduction de certains sujets dans les manuels. Dans la seconde partie, elles ont indiqué comment les sujets sont introduits dans les manuels: directement, c'est-à-dire comme thème exclusif d'un texte, ou bien indirectement, c'est-à-dire sans être le thème exclusif du texte. Des exemples des sujets relevés sous le thème un, la vie quotidienne, sont pour le transport: "l'autobus", "l'aéroport d'Orly", "l'aéroport Charles de Gaulle", "un carnet de tickets", et pour la nourriture: "le bol de café", "le croissant", "le camembert".

En dehors des Pays-Bas, Byram a également relevé les thèmes contenus dans deux manuels de français utilisés en Grande-Bretagne: *Action!* et *Graded French* qui sont destinés à des élèves de 11 à 16 ans (Byram, 1991). Byram a relevé les thèmes introduits dans ces deux manuels à partir de l'étude de leur organisation. Comme ces deux manuels ont une organisation à partir d'un thème sous lequel plusieurs leçons sont regroupées, c'est ce thème qu'il a relevé. Outre son inventaire, Byram a retenu trois points pour évaluer le contenu des manuels: 1) les traits de caractère des personnages présentés sont variés et les personnages sont vus dans plusieurs types de situations, 2) il existe une présentation de faits politiques et économiques, et de certains aspects de la vie quotidienne dans le pays étranger, 3) les aspects culturels retenus sont présentés de façon critique.

De ce qui précède, nous pouvons tirer un ensemble de remarques. Tout d'abord, les analystes procèdent à une description du contenu culturel de manuels de langue à partir d'une liste de thèmes et de sujets qu'ils ont empruntée ailleurs (Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990), ou bien qu'ils ont mis au point eux-mêmes, à partir de différentes sources (Bouwens et Oud-de Glas, 1991). Dans tous les cas, la liste utilisée est adaptée en fonction de leur corpus de manuels. Ainsi, quand le corpus se composait uniquement de manuels de français, les analystes ont utilisé une liste de thèmes et de sujets leur

---

<sup>18</sup> Ces manuels étaient *On y va tous*, *Bienvenue en France*, *Formule F*, *On parle français*, *Bleu, blanc, rouge* et *La méthode orange*.

permettant de décrire des aspects de la civilisation française (Meijer, 1982; Treffers, 1986). Avec un corpus composé de manuels d'enseignement de langues différentes, les analystes ont utilisé une liste de thèmes et de sujets leur permettant de relever des aspects de trois cultures différentes (Bouwens et Oud-de Glas, 1991). En dehors des thèmes et des sujets retenus, les analystes choisissent parfois aussi des domaines qui ont un fonctionnement très global pour en décrire le contenu culturel. C'est par exemple le cas de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall qui ont emprunté la liste de domaines de Pfister et Borzilleri (1977). D'après cette liste, il semble que le domaine a un champ d'application plus large que le thème et que l'un ne recouvre pas exactement l'autre. Aussi nous nous demanderons ce qu'est un domaine. Comme les analystes qui ont utilisé les listes de thèmes et de sujets n'en ont pas donné de définitions, nous essaierons aussi de préciser ce que nous entendons par "thème" et par "sujet". Nous y reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre quand nous choisirons les thèmes et les sujets pour notre liste. Enfin, nous noterons que les travaux présentés plus haut peuvent porter sur des manuels destinés à des apprenants de niveau scolaire, de niveau de langue et d'âge différent. Il peut s'agir de manuels destinés à de jeunes élèves débutants, ou bien à des élèves plus âgés et d'un niveau plus avancé. Dans ce dernier cas, les thèmes introduits seront plus complexes qu'avec des élèves débutants.

Nous venons de présenter quelques inventaires des thèmes, que nous avons sélectionnés en raison de leur nombre. La description de ces inventaires nous a conduite à retenir plusieurs points qui ont trait à la sélection des thèmes et des sujets. Pour leur sélection, nous étudierons ce qu'est un domaine en le confrontant à ce que sont un thème et un sujet. Ensuite, pour leur sélection, nous tiendrons compte du fait que l'inventaire des aspects culturels dans les manuels de langue portera sur des manuels destinés à l'enseignement de deux langues différentes, de ce fait nous étudierons plusieurs sources pour la mise au point de l'instrument. Concernant ces sources, en premier lieu nous formulerons des remarques portant sur les inventaires présentés un peu plus haut. Puis nous passerons aussi en revue les listes de thèmes et de sujets de certains de ces inventaires, retenus en raison de leur utilité pour mettre au point notre propre liste. En raison du nombre et de la variété des aspects culturels, nous procéderons à un choix parmi des thèmes et des sujets. Pour l'application de l'instrument à la description du contenu des manuels de langue, nous retiendrons que l'âge et le niveau des apprenants jouent un rôle; nous en tiendrons compte pour la sélection des manuels.

## 2. Un inventaire de thèmes

Les travaux présentés plus haut appellent un certain nombre de remarques et nous conduisent à formuler notre propre liste de thèmes. Ces remarques portent sur:

- a. la méthode de l'inventaire
- b. la terminologie utilisée
- c. la sélection des thèmes et des sujets

La méthode d'inventaire utilisée par les analystes n'est pas toujours la même, ou bien les analystes ont constitué une liste de thèmes établie à l'avance qu'ils utilisent pour leur analyse (Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990), ou bien ils n'ont pas utilisé de liste de thèmes et se sont basés sur l'organisation des leçons du manuel entre elles, ou bien sur l'organisation de chaque leçon pour déterminer les thèmes qui sont introduits dans ce manuel (Byram, 1990). En procédant ainsi, les aspects thématiques décrits sont fonction de chaque manuel. A notre avis, il est préférable de mettre au point une liste de départ avec un nombre fixe de thèmes. Les résultats de l'inventaire des manuels pourront être plus facilement comparés, car ils se rapporteront à une liste unique de thèmes. Ensuite,

la plupart des analystes ne donnent pas un exemple détaillé du fonctionnement de leur inventaire, en indiquant comment ils ont procédé pour relever les thèmes et les sujets qui sont introduits dans une leçon. Aussi nous nous efforcerons de décrire comment nous avons appliqué la méthode d'inventaire développée dans ce chapitre, à partir de l'exemple du repérage d'un thème dans une leçon d'un manuel de français et de néerlandais, ainsi que pour les sujets contenus sous ce thème.

La terminologie utilisée ne nous semble pas satisfaisante, chez Barten-Neele et Meijjer (1987) le sujet est l'objet principal de l'inventaire; il a un éventail très large. Ainsi "l'aéroport d'Orly", ou "un carnet de tickets pour le métro parisien" font partie de la même catégorie de sujets. La notion de thème est employée par Bouwens et Oud-de Glas (1991) et par Treffers (1986). Aussi, nous retiendrons le terme de "thème" et de "sujet" en en précisant le champ d'application.

La sélection des thèmes et des sujets offre un total variable suivant les travaux; en outre, leur regroupement est variable d'un travail à l'autre. Ainsi Barten-Neele et Meijjer (1987) ont-elles regroupé "la famille" et "l'habitat" ensemble, tandis que Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) ont séparé ces deux thèmes. Treffers (1986) a séparé en trois thèmes "la vie politique", "la vie culturelle" et "la vie économique", tandis que Arnulfo Ramirez et Kelly Hall les ont regroupés en un seul thème. La question du nombre et du choix des sujets et des thèmes à traiter peut être un problème en raison de l'ampleur des faits culturels. Van der Voort et Mol (1989) ont souligné le caractère arbitraire que peut présenter le choix des thèmes, ainsi que Meijer (1982, p.8-9). C'est pourquoi, nous systématiserons autant que possible les thèmes et les sujets que nous retiendrons en justifiant leur choix à chaque fois. Pour asseoir leur choix, nous les inscrirons dans un cadre de référence. Pour décrire ce cadre de référence, nous nous référerons à la définition de la culture dans le premier chapitre qui la fait apparaître comme un ensemble complexe. Nous étudierons quelques travaux dans lesquels cet ensemble a été décrit à partir de plusieurs domaines, comme ceux de la vie quotidienne et sociale, et d'autres domaines plus savants, comme l'histoire ou la "culture cultivée". Nous sélectionnerons les thèmes à l'intérieur de ces domaines et en nous fondant sur quelques travaux qui comportent une liste de thèmes et de sujets. Enfin, nous préciserons les points qui nous serviront à compléter la description de ce cadre de référence.

Finalement, ces remarques nous amènent à retenir les éléments suivants pour la démarche visant à mettre au point l'instrument. Nous mettrons au point une liste de thèmes et de sujets dont nous systématiserons le choix et le nombre, ainsi que le cadre de référence, puis nous fournirons à titre d'exemple le relevé d'un thème avec les sujets contenus sous ce thème pour une leçon d'un manuel. Cet exemple sera développé dans le chapitre cinq contenant les résultats des deux inventaires.

### 3. Un choix de thèmes

Dans les inventaires que nous avons évoqués un peu plus haut, certains analystes ont parfois recours à des domaines pour leur analyse du contenu culturel de manuels de langue (Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990). Quels sont ces domaines? Et en quoi peuvent-ils former un cadre de référence pour la sélection des thèmes? Les domaines proposés par Pfister et Borzilleri et utilisés par Arnulfo Ramirez et Kelly Hall ont des points communs avec d'autres listes de domaines telles que celles de Nostrand

(1978), de Galisson (1988)<sup>19</sup> et de Stern (1992)<sup>20</sup>. Ces listes de domaines forment une sorte de modèle pour faire le portrait d'une culture, sans que ces listes soient toujours directement utilisables pour développer un programme d'enseignement de cette culture. Si Stern en reconnaît le mérite, il critique néanmoins le modèle de Nostrand (Stern, 1992, p.210). Le modèle de Nostrand (1978) est conçu à partir des domaines suivants: 1) la culture au sens de la définition retenue dans le premier chapitre, c'est-à-dire les systèmes de valeurs, les modes de pensées, les formes d'art, la langue, les modes d'expression extra-linguistique tels que les gestes, 2) la société (les institutions au sens large), son organisation: familiale, religieuse, économique, scolaire, religieuse, politique et judiciaire, les médias, le statut des groupes sociaux, les minorités ethnique, etc, 3) les conflits entre individus et entre groupes, les conflits internes d'un individu, 4) l'environnement et la technologie: l'exploitation au sens large -des ressources naturelles et des animaux- le contrôle démographique, la sécurité -au sens large (routière, du travail), les soins, l'organisation du territoire, les voyages et les modes de transport, 5) la sphère individuelle, 6) les relations inter-personnelles: les attitudes face à d'autres cultures et à des organisations internationales. Ces domaines touchent à des aspects d'une société qui en demandent une compréhension globale et détaillée.

Les listes comme celles de Nostrand (1978) comportent bien souvent des domaines qui ont trait à la vie sociale, la vie quotidienne, la géographie, l'organisation politique, économique, l'histoire, la culture au sens de "culture cultivée", c'est-à-dire les arts, la littérature. Ces domaines très généraux ont pour origine les recherches en anthropologie que nous avons évoquées dans le premier chapitre. C'est à partir de ces domaines que la spécificité de chaque culture (telle que nous l'entendons dans ce chapitre) doit pouvoir être étudiée. Ces domaines peuvent permettre de décrire l'organisation globale d'une société, ses principales institutions. Parmi ces domaines, il y en a qui renvoient au fonctionnement social et individuel des individus (leurs valeurs et leurs comportements), ainsi qu'aux réalités quotidiennes dans une culture donnée. Les domaines de la vie sociale et de la vie quotidienne servent bien souvent dans les programmes d'enseignement de la civilisation. Les thèmes retenus par les chercheurs pour déterminer des niveaux-seuils pour l'enseignement de quelques langues européennes, et plus tard dans les manuels fondés sur l'approche communicative ont souvent été aussi des thèmes relatifs à ces deux domaines. Ces thèmes constituent une base pour introduire des situations de la vie quotidienne dans les manuels de langue. Aussi, il n'est pas étonnant que les analystes utilisent une liste de thèmes relatifs à ces deux domaines pour décrire le contenu culturel de ces manuels.

---

<sup>19</sup> Galisson a esquissé une ébauche de découpage anthropocentrique de l'univers en zones, ébauche qu'il considère comme étant lacunaire -c'est pourquoi nous la citons en note- mais que nous considérons néanmoins comme étant utile pour notre comparaison des différentes listes (Galisson, 1988, p.86). Il a regroupé les zones suivantes: sous l'homme et l'espace: 1) le corps; 2) la vie (intellectuelle, morale et sentimentale), 3) l'environnement proche (la famille, les animaux, l'habitation et les végétaux), 4) les activités professionnelles, les métiers et les outils de loisirs, 5) l'environnement distant, c'est-à-dire le monde physique (les mers, les montagnes, etc), la France économique, industrielle et agricole, 6) la vie sociale, politique, culturelle et religieuse, 7) les déplacements (les moyens de communication et de transport), 8) l'état (l'éducation, la justice, l'armée) et enfin sous l'homme et le temps: 9) les étapes de l'existence, le cycle des fêtes et des saisons, les repères et les personnages historiques.

<sup>20</sup> Nous renvoyons le lecteur aux autres listes mentionnées par Stern (1992).

Une autre liste que celle de Nostrand (1978) est celle de Stern (1992) qui regroupe six domaines pour décrire les traits généraux d'une société. Ces six domaines sont: 1) les places, au sens large: tout ce qui a trait à la géographie et à la notion d'espace, y compris l'orientation dans l'espace, 2) les modes de vie et les individus -qu'il considère de loin comme le plus important des domaines, 3) la vie sociale, 4) l'histoire, c'est-à-dire les développements historiques significatifs d'une société, ainsi que les événements, les symboles et les personnalités historiques, 5) les institutions (scolaire, politique, économique, militaire, religieuse, le monde médical, les médias), 6) la culture "cultivée" (les arts, la musique, la littérature, les grandes oeuvres). Entre cette liste et celle de Nostrand, il existe des différences. Nostrand accorde plus d'importance aux problèmes et aux conflits qui peuvent exister. Pour sa part, Stern met en valeur le rôle de l'histoire que n'évoque pas Nostrand. "La vie sociale" et "les institutions" sont des domaines séparés dans la liste de Stern, tandis qu'ils sont regroupés sous un même domaine dans la liste de Nostrand. Enfin, dans la liste de Nostrand, le domaine de "l'environnement et des technologies" est entendu dans un sens plus vaste que celui de Stern. Nous noterons aussi les différences entre la liste de Pfister et Borzilleri (1977) et celle de Stern, et celle de Nostrand. "La religion et les arts" sont regroupés en un seul domaine dans la liste de Pfister et Borzilleri, alors que "la religion" est considérée par Nostrand et Stern comme une institution. Le domaine de "l'environnement" dans la liste de Pfister et Borzilleri ne recouvre pas exactement celui des "places" proposé par Stern. Toutefois, ces trois listes ne présentent pas seulement des différences, elles montrent l'importance des domaines de la vie sociale et des groupes sociaux, de la vie quotidienne (les repas, l'habitat, etc), du monde physique (exploitation de l'environnement et occupation de l'espace), des institutions (organisation politique, économique, judiciaire, etc), du temps (passé, présent, futur) de la culture au sens de "culture cultivée", c'est-à-dire les arts et la littérature.

Alors, quels domaines retenir? Dans le premier chapitre, nous avons vu que la culture est un ensemble formé d'éléments se rattachant à des domaines divers. En didactique des langues, l'objectif actuel de l'enseignement de la civilisation est que les élèves acquièrent des connaissances ayant trait à des domaines divers, qu'ils sachent communiquer lors de situations de la vie quotidienne, et qu'ils montrent la compréhension des modes de vie et de pensée du peuple étranger dont ils étudient la langue. C'est pourquoi nous choisirons des domaines parmi ceux retenus par Pfister et Borzilleri (1977), Nostrand (1978) et Stern (1992), de façon à sélectionner les thèmes dans ces domaines. Michaud et Marc (1981) en indiquent aussi l'importance. Pour décrire une civilisation, Michaud et Marc en proposent un repérage à partir de cinq systèmes composant un ensemble pertinent: 1) le système bio-social, 2) le système économique, 3) le système politique, 4) le système culturel<sup>21</sup> et 5) le système de l'environnement.

Nous retiendrons le modèle de Nostrand (1978) et Stern (1992) pour la sélection des domaines. Nous accorderons moins d'importance aux problèmes et aux conflits que Nostrand ne le fait, mais nous accorderons plus d'importance à la notion de temps. Nous réduirons aussi le domaine qu'il intitule "culture" en nous limitant aux modes d'expression et aux comportements. "Les formes

---

<sup>21</sup> Il s'agit de la culture définie au sens strict, c'est-à-dire qui se rapporte à la vie de l'esprit (Michaud et Marc, 1981, p.50).



d'art" que retient Nostrand dans ce domaine seront introduites ailleurs, dans un domaine que nous intitulerons "culture cultivée". Enfin, nous réduirons la taille du domaine "de la société" qui occupe une place très importante, en séparant ce domaine en deux domaines comme le fait Stern (1992), c'est-à-dire la vie sociale et les groupes sociaux, et les institutions. Comme Stern également, nous retiendrons un domaine relatif à "la culture cultivée". Les domaines que nous retiendrons sont: 1) le monde physique et la géographie de l'espace (climat, relief et paysages; exploitation de l'environnement et occupation de l'espace), 2) la vie quotidienne (les repas, l'habitat, les transports, etc), 3) la vie sociale et les groupes sociaux, 4) les institutions (politique, économique, judiciaire, etc), 5) la culture "cultivée" (arts, littérature), 6) le temps (histoire passée, présente, future), 7) les modes d'expression et les comportements (la langue, les gestes et les mentalités).

Les thèmes que nous retiendrons se rapporteront à ces sept domaines. Si les domaines ont un fonctionnement très global, ils peuvent être utilisés pour aborder les grands traits d'une culture étrangère; les thèmes, eux, ont un fonctionnement beaucoup moins global. Pour nous, un thème renverra à un trait général de base à partir duquel des éléments du quotidien comme "l'habitat" ou "les repas" peuvent être abordés dans des manuels de langue. Ce trait général de base se divise en un ensemble de traits plus petits qui le composent. Nous nommerons ces traits plus petits des sujets. Ainsi, sous le thème des "transports", nous retiendrons les "moyens de transport" comme sujet. Ce dernier sujet peut renvoyer à différents moyens de transport, par exemple la voiture, l'avion, le bateau. Pour sélectionner les thèmes, nous passerons en revue quelques listes de thèmes utilisées dans d'autres études faites sur des manuels de langues différentes. L'inventaire de Bouwens et Oud-de Glas (1991) est donc tout à fait indiqué. Leur liste de thèmes est utilisée pour décrire le contenu de manuels de français, d'anglais et d'allemand destinés au premier cycle de l'enseignement secondaire en Hollande.

**Tableau 3.1** La liste des thèmes choisis par Bouwens et Oud-de Glas

<b>1. La géographie</b> sujets: les paysages, les provinces (les régions, les reliefs), la démographie, la capitale, les autres villes, les cartes et la topographie, les prix des produits agricoles, les moyens de subsistance, l'industrie.
<b>2. Les mentalités</b> sujet: les stéréotypes.
<b>3. L'histoire</b> sujets: les événements importants, les grands noms (vie culturelle et sportive), l'histoire d'une ville et d'un pays, divers.
<b>4. Le gouvernement</b> sujets: les partis politiques, les élections, l'État, le régime politique, divers (la gestion de la ville).
<b>5. Les pouvoirs publics</b> sujets: la police, les lois, l'armée, le tribunal, l'ordre public, les peines.
<b>6. La vie sociale</b> sujets: la population active, les conditions de travail, le syndicat, les assurances, la vie familiale, les loisirs, les sports, les soins médicaux et la santé.
<b>7. L'éducation et la jeunesse</b> sujets: l'organisation du système éducatif, l'organisation de l'école (l'emploi du temps, les matières, les notes, les vacances), les jeunes et le chômage, le temps libre, la mode.
<b>8. La culture "cultivée"</b> sujets: les beaux arts (artistes) et le cinéma (artistes), les chanteurs et compositeurs de musique, les oeuvres de musique, les écrivains, les oeuvres des écrivains (les romans, les poésies), la radio et la télévision (les programmes et les présentateurs), la presse écrite, (les journaux et les magazines), les légendes et les contes, divers (le cirque, la religion).
<b>9. Le tourisme</b> sujets: les endroits touristiques (les circuits touristiques, les villes), les châteaux et les édifices, les ruines, les musées, les curiosités naturelles, le folklore (les fêtes nationales, les coutumes), les diverses curiosités touristiques (les parcs, les ponts, les places, les zoos, les ports, les marchés), les recettes et les boissons, les produits agricoles et industriels, les endroits pour dormir (les hôtels, les campings, les auberges de jeunesse), divers (les guides, les bureaux de voyage).
<b>10. La langue</b> sujets: les endroits où elle est parlée, les variations entre les pays où cette langue est parlée, divers (les dialectes, l'histoire de la langue).
<b>11. Les transports</b> sujets: les moyens de transports (le train, le métro, le bateau), la douane, le trafic automobile (le permis, les règles de circulation), divers (les canaux, le numéro d'immatriculation des voitures, les vieilles voitures, le vélo).
<b>12. Divers</b> sujets: l'habitat (les types de maisons), la poste, les repas (le temps des repas, les boissons et les nourritures), les restaurants et les cafés, les magasins, les marchés, l'argent et les devises, le climat.
<b>13. Les actualités</b> sujets: divers (les allochtones, l'émancipation de la femme, l'esclavage, l'environnement).

Source: Bouwens et Oud-de Glas (1991).

Une autre liste qui nous paraît indiquée, pour des raisons différentes, est celle conçue par la "Commission de renouvellement des programmes d'examens de fin d'études pour les langues modernes des classes du vwo et du havo", CVE-MVT (1992). Les membres de la CVE-MVT ont mis au point des examens devant tester la connaissance des langues vivantes des élèves de fin d'études de l'enseignement secondaire en Hollande. Ces examens portent sur quatre aptitudes (parler, écouter, lire et écouter) et sont classés en fonction d'un niveau de difficulté de 1 à 5, (5 étant le niveau le plus élevé et considéré comme très proche de celui d'un locuteur natif). Pour chaque niveau et pour chaque aptitude, le niveau de connaissance de certains aspects de la culture étrangère est aussi évalué. La

CVE-MVT n'a pas détaillé pour chaque langue, ni pour chaque niveau et aptitude, la façon d'évaluer le niveau de connaissance des aspects de la culture étrangère (CVE-MVT, 1992, p.36). En revanche, elle a proposé des thèmes pouvant regrouper les connaissances que les candidats peuvent et doivent avoir acquises, y compris les candidats au niveau le plus élémentaire.

**Tableau 3.2** Les thèmes proposés par la CVE-MVT

1. Le gouvernement et sa forme politique	8. Le système de circulation, les transports publics
2. Les grandes périodes et les événements importants de l'histoire	9. La presse et les médias
3. Les grandes périodes de la vie culturelle et intellectuelle du pays	10. Les phénomènes frappants dans la société
4. Les données géographiques globales	11. La position politique, économique et touristique du pays sur la scène internationale
5. Les événements nationaux de portée internationale	12. Le système éducatif
6. Les comportements nationaux, les mentalités, les préjugés	13. Le système monétaire
7. Les modes de vie quotidiens	

Source: *Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen vwo en havo* (1992).

Enfin, nous présentons aussi la liste utilisée par Arnulfo Ramirez et de Kelly Hall (1990) pour décrire le contenu sociolinguistique et socioculturel de manuels de langue utilisés pour l'enseignement de l'espagnol à des élèves de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis. La liste de Pfister et Borzilleri qu'ils ont utilisée pour décrire le contenu socioculturel de ces manuels d'espagnol nous a servi pour mettre au point la liste de domaines un peu plus haut. La seconde liste utilisée par Arnulfo Ramirez et Kelly Hall est basée sur celle de Van Ek (1975), et leur a servi à relever le contenu thématique des manuels d'espagnol pour en étudier le contenu socioculturel.

**Tableau 3.3** La liste des thèmes utilisée par Arnulfo Ramirez et Kelly Hall

<b>1. L'identification de l'individu</b> sujets: l'âge, la nationalité, l'adresse et le numéro de téléphone, la famille, la profession, le lieu et la date de naissance, le poids, la taille, l'aspect physique, la couleur des cheveux et des yeux, le caractère, la personnalité, les goûts et les intérêts.
<b>2. L'habitat</b> sujets: la maison, l'appartement, la location et la propriété, la taille des pièces, l'aménagement, le jardin, la terrasse, le balcon.
<b>3. Les services</b> sujets: les réparations, les livraisons
<b>4. la famille</b> sujets: les membres de la famille, les activités de ces membres, les responsabilités des membres de la famille, les règles de la vie de famille, le rapport entre les membres de la famille.
<b>5. Le voisinage, la vie de communauté</b> sujets: les rapports entre les membres de la communauté, l'infrastructure récréative, les magasins à proximité, les activités communautaires
<b>6. La géographie</b> sujets: la description des paysages, les grandes villes, les petites villes, les villages, la banlieue, les régions, la superficie géographique, les saisons, les températures, les précipitations, le vent, les catastrophes naturelles, la flore et la faune, l'adaptation des modes de vie au climat, les possibilités récréatives, la biologie, l'économie, l'esthétique de l'environnement.
<b>7. Les repas et les boissons</b> sujets: la nourriture familiale quotidienne, les spécialités régionales et nationales, les fast food, la préparation des boissons et de la nourriture, les menus pour des occasions spéciales, le repas quotidien familial, le repas entre amis, les repas à l'extérieur, le règlement de la conduite des mineurs dans les établissements publics.
<b>8. La santé</b> sujets: le corps, les soins du corps, les symptômes de maladies, le traitement des maladies et le service médical, les assurances.
<b>9. L'éducation</b> sujets: les types d'écoles, les sujets à l'école, les programmes, les examens, les diplômes, les organisations d'étudiants, les emplois du temps, les activités extra- scolaire, les relations entre les étudiants, les relations entre le personnel et les étudiants, la discipline, les formations et l'instruction de la vie civique, la structure du système éducatif, le personnel éducatif, les attentes de l'école en matière de plans éducatifs.
<b>10. L'emploi</b> sujets: les occupations habituelles, le travail d'été, à temps partiel, le travail comme volontaire, la formation au travail, les responsabilités dans le travail, les rémunérations, les relations entre collègues et avec les employeurs, le marché du travail, les relations entre la classe dirigeante et la classe ouvrière, les nouvelles tendances dans le travail.
<b>11. Les loisirs</b> sujets: après l'école, pendant les week-end, pendant les vacances, les sports, les médias, les organisations et les facilités, les ressources culturelles, les occasions spéciales, les événements religieux, les traditions et les coutumes, les occasions familiales.
<b>12. Les services publics et privés</b> sujets: le téléphone, le télégramme, le courrier, la poste, la police, le consulat et l'ambassade, la banque, le bureau de change.
<b>13. Les magasins</b> sujets: le centre commercial, les magasins spécialisés, les marchés, les grands magasins, la vente par correspondance, les négociants, les heures d'ouverture, les devises, les relations avec les vendeurs, les modes de paiement, les poids et les mesures, les taxes, les prix, les publicités et les brochures.
<b>14. Le tourisme</b> sujets: les moyens de transports, les cartes, les horaires de voyage, les règles et les signaux, les agences de voyage, les relations avec le personnel des agences de voyage, les informations fournies par les agences, les relations avec les guichetiers, les promotions, les auberges de jeunesse, le camping et le caravaning, les hôtels et les pensions, l'hébergement chez l'habitant.
<b>15. Les actualités</b> sujets: les partis politiques, le gouvernement, les actualités politiques et économiques, le pouvoir exécutif, juridique et législatif, la situation économique du pays, les relations entre les classes sociales, les programmes sociaux, le théâtre, le cinéma, la musique, les artistes, les événements spéciaux, les institutions et les facilités artistiques, les sites historiques et artistiques, le folklore, les relations entre les Etats-Unis et les autres pays (les types d'échanges, l'influence de ce pays sur les Etats-Unis et vice-versa, les liens culturels, les relations économiques et gouvernementales, les perceptions individuelles).

Source: Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990).

Pour mettre au point la liste de thèmes, nous avons d'abord étudié le contenu de ces trois listes en relatant chaque thème présenté aux catégories élaborées par Michaud et Marc (1981), selon cinq systèmes (*cf.* p.37). Nous avons tenu compte de leur diversité à l'intérieur des cinq systèmes, ainsi que de leur récurrence ou de leur originalité dans les différentes sources. Ensuite, pour la sélection des thèmes, nous avons tenu compte des domaines mentionnés plus haut et nous avons précisé un certain nombre de points importants pour leur sélection, ainsi que nous le verrons plus loin. Ce faisant, nous avons inscrit leur sélection dans un cadre de référence précis.

En comparant les trois listes présentées dans les pages précédentes, nous constatons qu'elles sont composées à partir de thèmes pouvant se rattacher à des systèmes différents. Dans la liste de la CVE-MVT (1992), les 13 thèmes se répartissent inégalement entre les cinq systèmes. Le système culturel et celui de la politique contiennent le plus grand nombre de thèmes. Sous le système culturel, nous rangeons les thèmes 3 (les points forts dans l'histoire de la culture), 9 (la presse et les médias), 12 (le système d'enseignement), 5 (les événements nationaux avec un retentissement international)<sup>22</sup>, 10 (les phénomènes de société frappants), 2 (les périodes et les événements importants de l'histoire)<sup>23</sup> et 6 (les comportements nationaux, mentalités et préjugés)<sup>24</sup>. Sous le système politique, nous rangeons les thèmes 2, 5 et 6, ainsi que le thème 1 (le gouvernement et sa forme politique), le thème 11 (la position internationale dans la politique, l'économie, le tourisme) et le thème 13 (l'unité monétaire)<sup>25</sup>. Sous le système économique, nous avons classé les thèmes 2, 5, 13 et 11, ainsi que nous venons de le voir. Enfin, nous avons classé les thèmes 7 (les habitudes dans la vie quotidienne) et 8 (le système de circulation) sous le système bio-social, et le thème 4 (les données géographiques) sous celui de l'environnement.

Dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990), les 15 thèmes ne se répartissent pas dans les cinq systèmes de la même façon que ceux de la CVE-MVT (1992). Le système bio-social est celui qui en contient le plus, tandis que le système politique, culturel et celui de l'environnement en contiennent nettement moins. Sous le système bio-social, nous rangeons le thème 1 (l'identification de l'individu), 2 (l'habitat), 3 (les services), 4 (la famille), 5 (le voisinage), 7 (les repas), 8 (la santé), 10 (l'emploi), 11 (les loisirs). Vient ensuite le système économique, sous lequel nous rangeons le thème 12 (les services publics et privés), 13 (les magasins) et pour une part le thème 14 (le tourisme)<sup>26</sup> et 15

---

<sup>22</sup> Nous pensons aux événements culturels importants. Toutefois, le thème 5 peut être aussi rattaché au système économique et politique. Il peut se produire des événements nationaux politiques et économiques frappants.

<sup>23</sup> Le thème 2 peut être rattaché à deux autres systèmes, politique et économique. Ainsi certains événements sont de nature politique ou économique.

<sup>24</sup> Le thème 6 entre aussi dans le système politique, dans le sens où certains comportements ou coutumes sont dictés par la loi.

<sup>25</sup> Ces deux derniers thèmes entrent également dans le système économique.

<sup>26</sup> Le tourisme entre dans le secteur de l'économie, et dans le système culturel, défini au sens strict. Toutefois, cela n'est pas le cas ici. En effet, comme nous le verrons plus loin, pour ce thème, les auteurs de cette liste ont choisi des sujets qui renvoient à "l'hébergement", aux "moyens de transport", ou bien à "l'information donnée aux touristes".

(les actualités)<sup>27</sup>. Le système culturel quant à lui contient le thème 15 et le thème 9 (l'éducation). Enfin, nous avons classé le thème 15 sous le système politique et le thème 6 (la géographie) sous celui de l'environnement

La liste de Bouwens et Oud-de Glas (1991) offre le plus de thèmes relatifs au système culturel et ressemble sur ce point à celle de la CVE-MVT (1992). Les quatre autres systèmes sont moins représentés. Sous le système culturel, nous rangeons le thème 2 (les mentalités), 3 (l'histoire), 7 (l'éducation et la jeunesse), 8 (la culture), 9 (le tourisme), 10 (la langue) et 13 (les actualités). Le thème 9 entre aussi dans le système économique, ainsi que nous l'avons vu, tandis que celui des actualités (13) entre dans le système de l'environnement pour une part aussi. Il existe un sujet qui y renvoie, celui de l'environnement. Dans ce dernier système, nous rangeons aussi le thème 1 (la géographie). Enfin sous le système politique, nous rangeons le thème 4 (le gouvernement) et 5 (les pouvoirs publics), tandis que le système bio-social comporte le thème 6 (la vie sociale) et 12 (divers), pour une grande part. Le sujet de l'argent est plutôt lié au système économique, tandis que le sujet "climat" est lié à celui de l'environnement.

La définition de la culture retenue dans le premier chapitre fait apparaître que c'est un objet complexe, une complexité due au nombre d'éléments qui la composent et à leur variété. Aussi il n'est pas étonnant que des différences apparaissent entre les listes de thèmes et de sujets, ainsi que nous venons de le voir. Qu'il s'agisse de la description du contenu culturel d'un manuel, ou bien de la mise au point d'un programme d'enseignement de la civilisation, un choix parmi des sujets de civilisation apparaît inévitable. Ce choix dépend de l'objet de l'étude, par exemple étudier un seul élément de civilisation comme la représentation de la femme, ou bien de l'objectif d'un cours, par exemple un enseignant désireux de transmettre une formation générale à ses élèves pourra choisir certains thèmes en priorité afin de leur donner un cadre de référence globale des faits culturels. Suivant leur niveau, il est possible qu'il aborde ces thèmes différemment (Meijer, 1982, p.62). Enfin, la sélection des sujets de civilisation dépend aussi de l'objectif culturel tel qu'il est défini aujourd'hui dans l'enseignement des langues, par exemple posséder des connaissances ayant trait à des aspects de la vie quotidienne.

La sélection des thèmes et des sujets introduit donc le problème de leur choix, c'est-à-dire des thèmes et des sujets que l'on souhaite privilégier et de ceux que l'on exclut (Cain, 1998). Aussi, pour procéder à leur sélection, nous décrivons un cadre de référence, en tenant compte de l'objectif culturel actuel en didactique des langues et de notre objet d'étude. Dans le premier chapitre, nous avons vu que l'objectif actuel de l'enseignement de la civilisation est de transmettre aux apprenants des connaissances ayant trait à des domaines divers. Ils doivent aussi savoir utiliser certaines expressions dans des situations de la vie quotidienne, ce qui implique la connaissance de mots de vocabulaire et de leurs connotations culturelles. Leur repérage fera l'objet d'un inventaire, ainsi que nous le verrons plus loin. Enfin, les apprenants doivent savoir manifester la compréhension des modes de vie et de pensée du peuple étranger dont ils étudient la langue. En raison de ce qui précède, nous avons choisi quelques domaines mentionnés plus haut, à l'intérieur desquels nous sélectionnerons les thèmes et les sujets. Ces domaines se rapportent à la définition de la culture retenue dans le premier chapitre faisant

---

<sup>27</sup> Les sujets contenus sous ce thème montrent qu'il entre pour une part dans le système économique et politique, et dans le système culturel.

apparaître les domaines divers qui la composent. En ce qui concerne la méthode d'inventaire, nous venons de voir que les analystes utilisent des thèmes et des sujets pour décrire le contenu culturel de quelques manuels destinés à l'enseignement de langues différentes. Nous les utiliserons aussi pour l'inventaire des aspects culturels contenus dans les manuels de langue que nous étudierons.

Finalement, pour procéder à la sélection des thèmes et des sujets, nous avons retenu un ensemble de points. Tout d'abord, nous avons considéré qu'il devait y avoir un équilibre entre les différents thèmes choisis (Meijer, 1982). Pour cela, nous devons veiller à sélectionner des thèmes dans les domaines mentionnés plus haut, en observant une répartition équilibrée du choix de ces thèmes entre les domaines. En outre, nous avons aussi veillé au caractère exemplaire de leur sélection sur lequel Meijer (1982) a également insisté et nous avons cherché à éviter de procéder de façon arbitraire en nous fondant sur les travaux existants étudiés un peu plus haut. Par ailleurs, nous avons considéré une sélection possible de thèmes en l'inscrivant dans l'optique de l'objectif culturel actuel en didactique des langues. Ainsi, nous savons sélectionné des thèmes qui puissent servir à aborder des connaissances dans des domaines divers. Par exemple, des thèmes aussi divers que "les magasins", "les repas", "l'habitat" et "les transports" peuvent servir à aborder des aspects de la vie quotidienne. En outre, ce sont des thèmes importants pour aborder des situations de la vie quotidienne et introduire la connaissance de mots de vocabulaire et de leurs connotations culturelles. Il en est de même d'un thème comme celui de "la vie sociale".

D'autres thèmes comme ceux de "l'histoire", "des arts et des médias" et de "la langue" peuvent servir pour aborder des connaissances portant sur des aspects plus savants de la culture étrangère. Nous avons aussi retenu d'autres thèmes pour les raisons suivantes. Le thème des "mentalités" est important pour aborder la compréhension des modes de vie et de pensée du peuple étranger dont les apprenants étudient la langue; celui de "la géographie" l'est pour situer des réalités culturelles dans une aire géographique. Les réalités culturelles s'inscrivent aussi dans une certaine actualité, c'est pourquoi nous avons sélectionné le thème des "actualités". En outre, les échanges entre les pays font naître certaines réalités culturelles, aussi nous avons retenu le thème "tourisme". Enfin, les connaissances de certaines réalités institutionnelles forment un apport indispensable aux autres connaissances abordées au moyen des thèmes que nous avons retenus. C'est pourquoi, nous avons choisi de compléter notre sélection par ces deux thèmes, "l'enseignement" et "le gouvernement et sa forme politique".

Finalement nous avons retenu les thèmes suivants groupés en domaines:

- 1) Sous le monde physique et la géographie de l'espace (climat, relief et paysages; exploitation de l'environnement et occupation de l'espace):
  - le thème de la géographie
- 2) Sous la vie quotidienne (les repas, l'habitat, etc):
  - le thème des repas
  - le thème de l'habitat
  - le thème des transports
  - le thème des magasins
- 3) Sous la vie sociale et les groupes sociaux:
  - le thème de la vie sociale
  - le thème du tourisme
  - le thème des actualités

- 4) Sous les institutions (politique, économique, judiciaire, etc):
  - le thème de l'enseignement
  - le thème du gouvernement et de sa forme politique
- 5) Sous la culture "cultivée" (arts, littérature):
  - le thème des arts et des médias
- 6) Sous le temps (histoire passée, présente, future):
  - le thème de l'histoire
- 7) Sous les modes d'expression et les comportements (la langue, les gestes et les mentalités):
  - le thème de la langue
  - le thème des mentalités

Les noms des thèmes sélectionnés dans le tableau 3.4 sont ceux utilisés dans les listes étudiées précédemment, sauf en ce qui concerne le thème de la culture. Nous lui avons donné un autre nom, celui des "arts et des médias", pour éviter toute confusion avec le système culturel utilisé comme outil de classification des thèmes. Le tableau 3.4 présente le choix de thèmes retenus pour l'inventaire des aspects culturels dans les manuels que nous sélectionnerons dans le chapitre quatre, dans un ordre qui n'a pas de signification particulière.

**Tableau 3.4** La liste des thèmes pour l'inventaire des aspects culturels dans les manuels

1. La géographie	8. Les actualités
2. Les repas	9. L'enseignement
3. L'habitat	10. Le gouvernement et sa forme politique
4. Les transports	11. Les arts et les médias
5. Les magasins	12. L'histoire
6. La vie sociale	13. La langue
7. Le tourisme	14. Les mentalités

Ces thèmes nous serviront à repérer les textes que nous entendons au sens large, c'est-à-dire les documents, les dialogues, les récits et les narrations dans lesquels ils sont abordés comme "sujets". Le thème de la géographie (1) est introduit à part dans les trois listes et pour cette raison également présenté à part dans la liste des thèmes présentée dans le tableau 3.4. Les leçons dans lesquelles les textes auront comme "sujet" les aspects du monde physique et de l'environnement seront classées sous ce thème. Nous avons choisi de traiter à part le thème du repas et des boissons (2) et celui de l'habitat (3) comme Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990). Avec ces deux thèmes nous repérerons les textes ayant trait à certains aspects concrets de la vie quotidienne. Il en sera de même avec le thème des transports (4). Ce thème est introduit à part dans le tableau 3.4, comme dans la liste de la CVE-MVT (1992) et dans celle de Bouwens et Oud-de Glas (1991). Le thème des magasins (5) nous permettra de compléter le repérage des textes portant sur des aspects concrets de la vie quotidienne, ainsi que celui de la vie sociale (6) qui comprendra des sujets ayant trait à des aspects aussi divers que l'emploi, les soins, les loisirs et la famille. Il est aussi inclus à part dans la liste des thèmes présentée dans le tableau 3.4, comme dans celles de Bouwens et Oud-de Glas et de la CVE-MVT.

Vient ensuite le thème du tourisme (7). Nous repérerons les textes qui ont ce thème comme "sujet", à partir d'un repérage de sujets d'ordre diverse, par exemple "les monuments" ou bien "les lieux d'hébergement". Nous ne limiterons pas son repérage à "l'information destinée aux touristes", ou bien aux "moyens de transport" comme dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990). Le thème des



actualités (8) nous servira à repérer les textes ayant pour "sujet" des aspects aussi divers que des actualités dans le domaine politique, économique et culturel. Ce thème est intégré à part dans la liste des thèmes présentée dans le tableau 3.4 comme dans les trois autres listes. Ensuite, vient le thème de l'enseignement (9) qui est aussi traité à part dans les trois listes. Avec ce thème, nous repérerons les textes dont le "sujet" porte sur des réalités institutionnelles ayant trait au système éducatif, comme le rythme scolaire ou le type d'écoles. Le thème du gouvernement (10) nous permettra de compléter le repérage des textes avec un "sujet" ayant trait à des réalités institutionnelles, cette fois-ci dans le domaine politique. Nous l'avons également intégré à part dans la liste des thèmes présentée dans le tableau 3.4, comme dans celles de la CVE-MVT et de Bouwens et Oud-de Glas. Vient ensuite le thème des arts et des médias (11) qui nous permettra de repérer les textes avec des "sujets" qui ont trait aux diverses créations artistiques et littéraires. Ce thème est ici introduit à part, comme dans la liste de la CVE-MVT et celle de Bouwens et Oud-de Glas (1991). Ensuite, il y a le thème de l'histoire (12), ajouté séparément à notre liste, comme c'est aussi le cas dans la liste de la CVE-MVT et dans celle de Bouwens et Oud-de Glas. Nous utiliserons ce thème pour repérer les textes qui ont comme "sujet" des aspects de la culture "savante" comme les grands noms dans les domaines de la vie artistique, intellectuelle et sportive, et les événements de la vie politique et économique. Le thème de la langue (13) nous permettra de compléter le repérage des textes dont le "sujet" porte sur des aspects de la culture "savante". Enfin, le thème des mentalités (14) nous servira à repérer les textes qui ont comme "sujet" des aspects ayant trait aux comportements au sens large, ceux qui sont dictés par la loi, ou bien qui sont liés à la vie de l'esprit, comme les opinions. Ce thème figure à part dans la liste des thèmes présentée dans le tableau 3.4, comme dans celles de la CVE-MVT et de Bouwens et Oud-de Glas.

Cette liste de 14 thèmes repose sur un choix que nous avons fondé en l'inscrivant dans l'optique de l'objectif culturel actuel en didactique des langues et en tenant compte de la définition de la culture retenue dans le premier chapitre. Cette liste a été conçue comme une possibilité pour décrire le contenu culturel dans un manuel de langue. En utilisant cette liste, nous n'avons pas pour objectif d'évaluer le contenu culturel dans ce manuel; notre objectif est d'en évaluer son fonctionnement. Autrement dit, la question est de savoir si un inventaire des thèmes et des sujets dans un manuel de langue peut constituer une méthode de repérage valable du contenu culturel dans ce manuel. A présent, nous décrivons les sujets que nous avons sélectionnés.

#### 4. Un choix de sujets

La sélection des sujets joue aussi un rôle important pour la première forme d'inventaire que nous appliquerons. Nous avons vu que les thèmes constituent des traits généraux d'une culture à partir desquels des aspects de la culture étrangère pourront être abordés dans les textes des manuels et que les sujets composent des traits plus petits de ces traits généraux ; leur variété est très grande. Ainsi, un thème comme "le tourisme" peut être utilisé pour aborder des sujets différents comme "les monuments", ou bien "l'infrastructure hôtelière". Il est donc nécessaire de préciser les sujets sélectionnés. Il est important de retenir des sujets qui puissent servir à introduire des éléments de connaissance dans des domaines divers, et des expressions à savoir utiliser lors de situations de la vie quotidienne, ce qui implique la connaissance des mots de vocabulaire et de leurs connotations culturelles. De plus, ces sujets devront également pouvoir être utilisés pour la description du contenu de manuels destinés à l'enseignement de deux langues différentes. Pour la sélection des sujets, nous utiliserons les mêmes sources que celles retenues pour la sélection des thèmes, en nous limitant toutefois à la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) et à celle de Bouwens et Oud-de Glas

(1991). Comme la liste de la CVE-MVT (1992) ne contient pas de sujets, nous ne la retiendrons pas comme source pour sélectionner des sujets. Nous tiendrons également compte de l'originalité des sujets et de leur récurrence dans les deux sources pour leur sélection.

**Tableau 3.5** La liste des sujets pour l'inventaire des aspects culturels dans les manuels

<b>1. Le thème de la géographie</b> Sujets: les cartes, la topographie, les paysages, les provinces et les régions, le relief, la capitale et la banlieue, les autres villes et villages, la démographie, les saisons (les climats, les températures).
<b>2. Le thème des repas</b> Sujets: le temps et l'heure des repas, les boissons et les nourritures, la préparation des boissons, la préparation des repas, les spécialités régionales et nationales, manger au restaurant, sortir dans un café, manger avec des amis, les occasions spéciales de repas et de boissons, le repas familial quotidien.
<b>3. Le thème de l'habitat</b> Sujets: l'aménagement de l'habitat, le jardin (et le balcon, et la terrasse), la taille de l'habitat, les pièces de la maison, de l'appartement, la location, la propriété privée.
<b>4. Le thème des transports</b> Sujets: les moyens de déplacement, la douane, le trafic automobile, les règles de circulation, divers (les vieilles voitures, l'immatriculation), les sociétés de transports.
<b>5. Le thème des magasins</b> Sujets: les marchés, les magasins, les supermarchés et les grands magasins, les heures d'ouverture des magasins, le mode de paiement, l'unité de poids et de mesure, les prix, divers (les publicités, les annonces, les brochures).
<b>6. Le thème de la vie sociale</b> Sujets: la population active, les conditions de travail, le syndicat et le patronat, les assurances, la famille, les sports, la poste (et le téléphone, et la banque), les soins, les loisirs, la retraite, le chômage, la pratique religieuse.
<b>7. Le thème du tourisme</b> Sujets: les auberges de jeunesse, le camping et le caravanning, les hôtels, les pensions, les gîtes, les monuments, les endroits touristiques autres que les monuments (les parcs, les squares, les places), les curiosités et les sites naturels, divers (les agences de voyage, les guides, les dépliants touristiques), les produits artisanaux autres que les aliments.
<b>8. Le thème des actualités</b> Sujets: les événements nationaux de portée internationale, les phénomènes frappants dans une société.
<b>9. Le thème de l'enseignement</b> Sujets: les types d'écoles et la structure du système éducatif, les programmes et les matières, le système des notes et des examens, les vacances, les diplômes, les organisations d'élèves, la discipline, les relations entre le personnel et les élèves, les relations entre les élèves.
<b>10. Le thème du gouvernement et de sa forme politique</b> Sujets: les partis politiques, les élections, l'Europe et le pays, le monde et le pays, l'armée, les tribunaux, la police.
<b>11. Le thème des arts et des médias</b> Sujets: les arts plastiques (oeuvres, noms célèbres), la musique (oeuvres, noms célèbres), les chansons (oeuvres, noms célèbres), la littérature et les bandes dessinées (oeuvres, noms célèbres), le cinéma et le théâtre (oeuvres, noms célèbres), la radio, télévision, la presse écrite, divers (le cirque, le folklore, les fêtes), les musées.
<b>12. Le thème de l'histoire</b> Sujets: les périodes importantes, les dates et les événements importants, les grands noms, l'histoire d'une ville, d'un pays.
<b>13. Le thème de la langue</b> Sujets: les pays où l'on parle la langue et les variations entre ces pays, les dialectes et les autres langues dans le pays, divers (l'histoire de la langue).
<b>14. Le thème des mentalités et des préjugés</b> Sujets: les comportements, les gestes, les différences régionales, les stéréotypes.

Pour les sujets du thème géographie (1), la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) est la plus détaillée. C'est aussi la plus sophistiquée avec des sujets comme "esthétique de l'environnement", ou bien "catastrophes naturelles" et "biologie". Pour cette raison, nous avons retenu certains sujets seulement. Nous avons considéré que ces sujets s'adressaient à des apprenants avec un niveau de

connaissance élevé. Comme nous trouvions que l'opposition entre le sujet "grande villes" et "petites villes" n'était pas assez claire, nous avons choisi les sujets "capitale et banlieue" et "autres villes et villages". Sous le sujet "capitale et banlieue", nous relèverons aussi des aspects de la vie en banlieue, ce sujet sera donc entendu au sens large, comme le sujet "autres villes et villages" qui se rapportera à des villes de taille différente et situées géographiquement dans des endroits variés du pays. A notre avis le sujet "flore et faune" est contenu sous celui de la description des paysages, aussi nous ne l'avons pas sélectionné. Enfin, nous avons regroupé sous un seul sujet "les saisons", les sujets "température", "précipitations" et "vent" par souci de simplification.

Pour le thème "repas" (2), la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall (1990) contient des sujets qui peuvent servir à introduire des aspects de la vie quotidienne et sociale comme le sujet "manger avec des amis" par exemple, et elle peut nous permettre de repérer davantage de traits d'un thème abordé dans un texte que celle de Bouwens et Oud-de Glas (1991), dont le nombre de sujets relatifs à ce thème est très réduit. De ce fait, c'est la liste des sujets de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall que nous avons retenue, en y apportant quelques modifications. Nous en avons supprimé le sujet "fast food" et nous avons préféré retenir le sujet "manger au restaurant" comme dans la liste de Bouwens et Oud-de Glas. Ce sujet n'est pas mentionné dans la liste de sujets de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall. Nous avons aussi supprimé le sujet qui a trait au "règlement de la conduite des mineurs dans les établissements publics". Les autres sujets portent sur la nourriture au sens large, c'est-à-dire les produits alimentaires, la préparation des repas et les lieux de restauration, tandis que ce sujet se rapporte aux comportements autorisés par la loi dans les lieux publics. Nous avons aussi ajouté le sujet "sorties dans un café" et le sujet "temps et heure des repas" qui sont importants pour la description des modes de vie.

Pour les sujets du thème "habitat" (3), nous avons repris la liste des sujets de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall. Cette liste nous permettra de repérer davantage de traits de ce thème abordés dans un texte que celle de Bouwens et Oud-de Glas qui comporte seulement un sujet. Nous avons apporté plus de précision à la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall en transformant le sujet "taille des pièces" en deux sujets qui sont "la taille de l'habitat" et "les pièces de la maison, de l'appartement" qui constituent d'après nous un aspect important d'un habitat. Pour les sujets du thème "transports" (4), la liste de Bouwens et Oud-de Glas est la plus développée, aussi nous l'avons utilisée, car elle se prête le mieux à un repérage varié des traits de ce thème abordés dans les textes des manuels. Dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, le thème "transports" n'est pas traité à part, il entre dans celui du tourisme. Pour le thème des magasins (5), nous avons retenu la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, car elle est la plus détaillée. En effet, la liste de Bouwens et Oud-de Glas ne comporte que deux sujets "les magasins" et le "marché" sous le thème "divers". La liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall nous permettra de repérer si les textes abordent d'autres aspects que ceux des achats sur un marché, tels que le mode de paiement, ou bien les heures d'ouverture des magasins. Nous y avons apporté plusieurs modifications, en transformant les sujets "centre commercial et grand magasin" en un seul sujet "supermarché et grand magasin", et en supprimant le sujet "vente par correspondance". Nous entendons au sens large le sujet "mode de paiement". Enfin, nous avons supprimé le sujet "magasins spécialisés", car nous entendons aussi le sujet "des magasins" au sens large.

Pour le thème de la vie sociale (6), les sujets sélectionnés nous permettront de repérer des traits divers de la vie quotidienne dans les textes des manuels. Les sujets sélectionnés proviennent de

la liste de Bouwens et Oud-de Glas dans leur majorité, comme ceux de "l'emploi", "des soins" et de "la vie familiale". Pour d'autres sujets, nous avons utilisé la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, en la simplifiant. Ils ont placé sous des thèmes différents les sujets "famille", "santé", "emploi", "loisirs" et "services publics et privés", mais nous les avons introduits sous ce thème. Du thème de la famille, nous avons seulement retenu le sujet de "la famille" comme Bouwens et Oud-de Glas. Pour le thème "voisinage" contenu dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, nous avons considéré que les sujets retenus sous ce thème étaient déjà introduits dans les thèmes "magasins" et "vie sociale". Ensuite, nous avons apporté une certaine simplification aux sujets proposés par ces deux analystes, qui nous semblaient trop détaillés. Du thème de la santé, nous avons seulement retenu les sujets "soins du corps" et "assurances". Du thème des loisirs, nous avons retenu les "sports" et "les événements religieux". Pour ce dernier sujet, nous avons considéré qu'il s'inscrivait dans une certaine réalité sociale (les pratiques religieuses s'inscrivent au sein d'une communauté) et que nous pouvions le classer sous ce thème. Enfin, du thème des services publics et privés, nous avons retenu les sujets "téléphone", "poste" et "banque". Et du thème de l'emploi, nous avons retenu seulement le sujet qui a trait à "la population active" et "aux conditions de travail".

Pour le thème du tourisme (7), nous avons retenu la liste des sujets de Bouwens et Oud-de Glas qui est la plus variée et la mieux structurée, elle pourra donc nous permettre de repérer des traits variés de ce thème dans les textes des manuels comme "les monuments" qui font partie des objets culturels. D'autres sujets de cette liste se rapportent à l'infrastructure touristique, comme "les moyens d'hébergement", ou bien à des produits locaux comme "les produits artisanaux". Nous avons utilisé cette liste sans la modifier, mais nous n'en avons pas retenu les sujets "folklore", "musées", ni le sujet "recettes et boissons", car nous entrerons les deux premiers sujets sous le thème "arts et médias" (11) et le dernier sujet fait partie du thème "repas et boissons" (2). Le thème des actualités (8) est intégré dans les trois listes, aussi nous l'avons retenu, ainsi que les sujets classés sous ce thème. Les sujets retenus nous serviront à repérer des traits de ce thème dans les textes des manuels dans un sens large, c'est-à-dire dans le domaine politique, économique et culturel. Pour le choix des sujets, nous avons utilisé la liste des thèmes de la CVE-MVT. Nous avons repris et transformé en sujets "les événements nationaux de portée internationale" et "les phénomènes frappants dans une société". Nous n'avons pas repris les sujets contenus dans les deux autres listes, car nous avons estimé qu'elles étaient trop hybrides. Par exemple, le sujet "sites historiques et artistiques" est regroupé avec le sujet "partis politiques" dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall.

Pour le thème de l'enseignement (9), nous avons utilisé les deux listes, qui à notre avis se complétaient bien, en transformant certains sujets. Dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, "le système de notation" n'est pas introduit, tandis que c'est le cas dans celle de Bouwens et Oud-de Glas. C'est un aspect important pour la connaissance de certaines réalités du système scolaire, c'est pourquoi nous l'avons sélectionné, ainsi que le sujet "vacances". Dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, le sujet "vacances" n'est pas introduit, tandis que c'est le cas dans celle de Bouwens et Oud-de Glas. En revanche, nous avons supprimé le sujet "activités extra-scolaire" dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, et "temps libre" dans celle de Bouwens et Oud-de Glas. Ces deux sujets sont déjà contenus sous le thème des "loisirs" à notre avis, où ils peuvent servir à l'étude des loisirs sur un plan plus large. De même, nous avons supprimé le sujet "chômage" et celui de "la mode" contenus dans la liste de Bouwens et Oud-de Glas, en considérant qu'ils pouvaient être introduits de façon plus large sous le thème de la vie sociale. Nous avons aussi supprimé le sujet "à l'école" dans la liste de Arnulfo

Ramirez et Kelly Hall. Ce sujet est défini de façon trop vague à notre avis. Nous avons ajouté le sujet "matières" à celui des "programmes", comme dans la liste de Bouwens et Oud-de Glas, en considérant que ce sujet complète le repérage des traits du thème "enseignement" qui peuvent être abordés dans les textes des manuels. En outre, nous avons ajouté au sujet "types d'écoles" le sujet "structure du système éducatif". Nous avons estimé que ces deux sujets peuvent être regroupés sous un seul sujet. Enfin, nous avons retiré le sujet "vie civique" contenu dans la liste de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, à notre avis déjà inclus sous le sujet "programmes", et celui "des attentes de l'école en matière de plans éducatifs", déjà inclus sous le thème des actualités.

Pour le thème du gouvernement (10), nous avons retenu les sujets issus des listes de Bouwens et Oud-de Glas, celle du thème 4 (le gouvernement) et celle du thème 5 (les pouvoirs publics). La liste de sujets du thème "actualités" retenue par Arnulfo Ramirez et Kelly Hall est trop hybride, ainsi que nous l'avons vu. Ces deux listes nous permettront de repérer les traits du système politique abordés dans les textes des manuels. Nous avons supprimé le sujet "Etat" et celui du "régime politique" par souci de simplification. A leur place, nous avons introduit le sujet "partis politiques". Nous entendons le sujet "partis politiques" au sens large, ceux-ci déterminant la vie politique dans une grande mesure. De plus, nous avons supprimé les sujets "ordre", "peines et lois" que nous considérons comme étant trop sophistiqués. A leur place, nous avons introduit le sujet "tribunal". Ce sujet est également entendu au sens large. Un tribunal permet l'accomplissement de la justice et son fonctionnement dépend de décisions politiques. Enfin, nous y avons ajouté les sujets "l'Europe et le pays", et "le monde et le pays", nous inspirant en cela de la liste des sujets de Arnulfo Ramirez et Kelly Hall qui contient un sujet sur "les relations entre les Etats-Unis et d'autres pays". La vie politique d'un pays dépend en effet aussi des relations qu'il entretient avec d'autres pays.

Pour le thème des arts et des médias (11), nous avons retenu la liste de Bouwens et Oud-de Glas. Cette liste nous permettra le mieux de repérer les traits de ce thème abordés dans les textes des manuels, car elle est la plus étendue. Arnulfo Ramirez et Kelly Hall n'ont pas classé les sujets des arts et des médias sous un thème à part, mais sous le thème "actualités". Ce faisant, ils ont réduit le nombre de sujets de ce thème. Pour préciser le repérage des sujets, nous avons aussi choisi d'évoquer les oeuvres créées sous les sujets ayant trait aux arts plastiques et à la musique. En outre, nous y avons ajouté le sujet "musées" qui est aussi un aspect important des réalités culturelles ayant trait à la culture cultivée. Enfin, sous le sujet "divers", nous avons ajouté le sujet "fêtes et folklore", dans le but de pouvoir mieux préciser les aspects que nous relèverons. Par contre, nous avons supprimé le sujet "religion" qui diffère trop des autres sujets.

Pour le thème de l'histoire (12), nous avons de nouveau repris la liste de Bouwens et Oud-de Glas. Leur liste est la mieux structurée et la plus complète, ce qui nous permettra de repérer des traits variés de ce thème dans les textes des manuels. Ce thème fait partie des domaines de connaissance qui sont importants pour la transmission de certaines réalités culturelles, ainsi que nous l'avons vu. Arnulfo Ramirez et Kelly Hall y accordent peu d'importance. Ils ne l'intègrent pas à part et y consacrent peu de sujets. Les sujets sélectionnés nous serviront à repérer des traits de ce thème dans les textes des manuels dans un sens large, c'est-à-dire dans le système politique, économique et culturel. Pour le thème de la langue (13), nous avons repris la liste des sujets de Bouwens et Oud-de Glas qui est la seule. Les sujets retenus nous permettront de repérer des traits de ce thème dans les textes des manuels qui ont trait à des aspects savants, par exemple "les dialectes" et à des réalités qui

s'inscrivent dans une certaine aire culturelle et linguistique, par exemple "les pays où l'on parle la langue". Enfin, pour le thème des mentalités (14), la liste de Bouwens et Oud-de Glas ne comportait que le sujet "stéréotypes". De ce fait, nous l'avons complétée avec des sujets de ce thème extraits de la liste de Meijer (1982) qui a inspiré Bouwens et Oud-de Glas pour une partie. Ces sujets nous permettront de repérer des traits de ce thème dans les textes des manuels qui ont trait aux mentalités au sens large. "Les comportements" entrent à la fois dans le système culturel et le système politique. "Les gestes" font partie de la communication non-verbale. Ils sont importants à connaître pour la compréhension des réalités culturelles qui ont trait aux situations quotidiennes. Les gestes sont à la base de nombreuses interactions entre des individus lors de situations de la vie quotidienne.

La liste des sujets s'élève à un total de 99 sujets. Cette liste recouvre un ensemble de sujets variés et regroupés sous 14 thèmes qui sont relatés à sept domaines. La sélection des sujets correspond à un choix auquel nous avons procédé en utilisant deux sources. Nous avons inscrit ce choix dans le même cadre de référence que celui des thèmes. Ainsi, nous avons choisi un grand nombre de sujets qui peuvent servir à aborder des traits d'une culture au sens de la définition de la culture retenue dans le premier chapitre, ainsi qu'à transmettre des connaissances dans des domaines divers, entendues au sens de l'objectif culturel actuel en didactique des langues. Les sujets retenus nous serviront à préciser le repérage des thèmes abordés dans les textes des manuels. Nous repérerons les sujets abordés dans les textes des leçons de chaque manuel sélectionné. Ensuite, nous classerons les leçons sous les sujets que nous aurons repérés dans les textes de ces leçons. Une leçon pourra donc être classée sous différents sujets, ce qui nous permettra d'affiner le repérage des thèmes abordés dans les textes des manuels.

Un peu plus haut dans ce chapitre, nous avons vu l'importance de retenir des sujets qui puissent servir à introduire des éléments de connaissance dans des domaines divers, et des expressions à savoir utiliser dans des situations de la vie quotidienne. L'un des aspects de l'objectif culturel actuel est en effet que les apprenants sachent utiliser ces expressions dans les situations de la vie quotidienne qui se présenteront à eux, ce qui implique la connaissance des mots de vocabulaire et de leurs connotations culturelles. Aussi, il nous paraît important de compléter le repérage des sujets par un repérage des éléments de vocabulaire sur lesquels portent les réalités culturelles présentées de façon explicite dans les textes des manuels. Ce repérage formera un second inventaire, complémentaire du premier. En effet, nous classerons les objets culturels et les pratiques culturelles repérés dans les textes des manuels, sous chaque sujet de la liste des sujets. Pour les repérer, nous étudierons en détail le contenu des textes et le contexte dans lequel les mots de vocabulaire s'insèrent. Nous définirons ce que nous entendons par "contexte" un peu plus loin dans ce chapitre.

## II. CHERCHER A ETABLIR UNE SECONDE FORME D'INVENTAIRE

Nous chercherons à établir une seconde forme d'inventaire en repérant les éléments de vocabulaire à partir desquels des réalités culturelles sont présentées de façon explicite dans les textes des manuels. Avant de décrire la méthode d'inventaire, nous présenterons les études qui décrivent l'utilisation du vocabulaire pour enseigner des réalités culturelles.

### 1. Les études décrivant l'utilisation du vocabulaire pour enseigner des réalités culturelles

Le vocabulaire d'une langue est considéré par certains didacticiens comme étant indissociable de la

culture de cette langue, ainsi que nous l'avons vu dans le premier chapitre. Pour communiquer dans une langue étrangère, il ne suffit pas de disposer de moyens linguistiques, il est important de connaître les spécificités culturelles inscrites dans les actes de la vie la plus courante (Cain, 1998, p.10). Le vocabulaire est-il pris en compte dans le manuel pour enseigner un savoir sur des aspects de la culture étrangère? Il semblerait qu'il n'existe pas d'instrument permettant de repérer l'environnement physique et social des personnages avec précision, ayant trait à leur maison ou leur voiture par exemple. Ou bien les analystes ont étudié le degré de formalité des échanges entre les personnages, ainsi que leur caractère physique et social. Et dans ce cas, ils n'ont pas décrit leur environnement, ou bien de façon sommaire (Kirkwood, 1973). Ou bien les analystes ont utilisé une liste de thèmes pour relever de façon très globale les aspects socioculturels contenus dans les manuels (économique, historique, politique), sans décrire ensuite l'environnement physique et social des personnages (Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990).

Or, la connaissance des mots de vocabulaire et de leurs connotations culturelles peut servir à interpréter les réalités culturelles qui s'inscrivent dans un environnement physique et social (Trescases, 1985, p.66). Trescases propose d'introduire d'abord un inventaire de certains éléments de vocabulaire<sup>28</sup> comme "une maison" ou "une voiture" présentés sous des formes différentes, par exemple les variations sociolinguistiques du mot "voiture" (le mot "char" ou "bagnole") et sociales (la valeur de l'objet "voiture" pour certains groupes sociaux). Ensuite, il propose de préparer les apprenants au décodage d'un ensemble de comportements dans certaines interactions sociales. Enfin, il propose de préparer les apprenants à décrypter des faits culturels. Il conçoit que les éléments de vocabulaire repérés lors d'un inventaire acquièrent leur signification dans un certain environnement et qu'ils réfèrent à certaines pratiques culturelles dans un contexte culturel précis. Il nomme le repérage de ces éléments de vocabulaire un inventaire sémio-anthropologique de base. Ainsi les mots de vocabulaire sont-ils des signes socioculturels dont les apprenants doivent apprendre à décrypter la signification à l'intérieur d'un système culturel, entendu au sens anthropologique.

Considérons le texte suivant qui est extrait de *Levend Nederlands* :

*De Nederlanders eten drie keer per dag: 's Morgens tussen 7 en 9 uur ontbijten ze, tussen de middag (tussen 12 en 1 uur) gebruiken ze de lunch en 's Avonds tussen 6 en 7 uur eten ze warm. Sommige mensen eten tussen de middag warm en 's Avonds brood. Het ontbijt is een broodmaaltijd. De lunch is meestal een broodmaaltijd, maar het kan ook een warme maaltijd zijn. Warm eten bestaat vaak uit aardappels (met jus), groente en vlees. Ook eet men wel rijst, macaroni, of zoiets. Soms eet men soep vooraf. Als dessert eet je fruit, pudding, yoghurt of vla. Veel mensen drinken daarna een kopje koffie. 's Morgens drinkt iedereen tussen 10 en 11 uur koffie, 's Middags meestal thee. 's Avonds drinken de Nederlanders koffie of thee.*  
*Levend Nederlands, p. 78<sup>29</sup>.*

<sup>28</sup> Nous notons que pour structurer l'étude du vocabulaire d'une culture, les catégories sont plus difficiles à trouver qu'en grammaire et en phonologie (Mounin, 1988). En effet, les mots de la langue échappent à une catégorisation facile de leur structure. Ainsi en sémantique structurale, le regroupement des mots dans des champs se fait-il souvent à partir des mêmes champs, comme l'habitat, la famille, les couleurs.

<sup>29</sup> "Les Néerlandais mangent trois fois par jour: le matin entre 7 heures et 9 heures ils prennent un petit déjeuner, entre midi et une heure, ils déjeunent et le soir entre six et sept heures, ils dînent chaud. Certaines personnes mangent chaud le midi et le soir des tartines de pain. Le petit déjeuner est un repas froid. Le repas du midi est le plus souvent un repas, mais il peut être un repas chaud aussi. Un repas chaud se compose souvent de pommes de terre (avec du jus), de légumes et de viande. On mange aussi du riz, des macaronis, ou d'autres choses comparables. Parfois, on mange de la soupe en entrée. Comme dessert, on mange un fruit, du pudding, du yoghurt ou du vla. Beaucoup de gens boivent une tasse de café après. Le matin,



Dans ce texte, les aspects de la vie quotidienne des Néerlandais qui sont décrits portent sur l'heure à laquelle ils prennent une consommation et sur la composition du petit déjeuner et des deux autres repas de la journée. Une étude en détail de ce texte montre que le vocabulaire porte sur un certain nombre d'éléments tels que le pain, les légumes et la viande, ou encore le riz et les fruits qui entrent dans la composition des repas aux Pays-Bas. Pour Lado (1986), toute culture se compose d'un patron, ou *pattern*, c'est-à-dire qu'elle est structurée à partir d'un ensemble d'éléments qui sont distribués d'une certaine façon dans une culture donnée. De plus, ces éléments ont des formes et des significations dans cette culture, ils sont liés à une certaine représentation. Par exemple, le jus d'orange, le café et les oeufs sur le plat entrent dans le petit déjeuner traditionnel aux Etats-Unis; ils y ont une forme et une distribution particulières. Le temps consacré au petit déjeuner et la façon de le servir recouvrent des réalités culturelles différentes suivant les pays. Les éléments culturels ont une distribution, une forme et une signification dans une culture donnée qui peuvent varier dans une autre culture. C'est pourquoi l'étude de leur distribution, de leur signification, ainsi que de leur forme constitue un moyen de comparer deux cultures et un moyen -pour un apprenant- de découvrir de nouvelles pratiques sociales et de nouveaux objets culturels. Leur existence implique qu'il ne peut pas y avoir de traduction directe des mots d'une langue à une autre comme le montre l'exemple développé par Reboullet (1971). Le mot "évêque" en français n'a pas d'équivalent en japonais. En effet, au Japon il n'existe pas d'églises comme en France. Comme il n'existe pas non plus de système hiérarchique<sup>30</sup> entre un prêtre, un évêque et un cardinal, il est très difficile d'expliquer à un apprenant japonais ce que signifie le mot "évêque".

Un autre exemple développé par Reboullet (1971, p.67) et Darbelnet (1971), illustrant les différences de forme et de distribution d'un même élément dans deux cultures, est celui du pain. Le pain existe bien en France comme aux Etats-Unis, mais en France le pain est utilisé pour accompagner les plats du midi et du soir. En outre, le pain se compose de mie et de deux croustons aux extrémités, qui sont cassés ou coupés pour accompagner les différents plats du midi et du soir. Aux Etats-Unis, le pain ne joue pas le même rôle dans les repas et de plus il n'a pas la même forme, il se compose de mie la plupart du temps. En Hollande, le repas du midi est très souvent un repas froid avec du pain, et si ce repas est servi chaud le midi, alors un repas froid est pris le soir, à base de tartines de pain. En effet, le repas est servi chaud, généralement, une seule fois par jour en Hollande. En revanche, en France, dans la plupart des cas, les repas sont servis chauds, deux fois par jour. Dans ces deux pays, l'utilisation du pain et sa forme sont liées à sa signification pour l'ensemble des repas. Si la baguette est plutôt légère et fine (forme), c'est parce qu'elle est faite pour accompagner les repas chauds (distribution). Dans le cas du pain consommé pour le repas du midi par les Néerlandais, c'est bien souvent un pain riche en graines de soja, de maïs ou de sésame qui est aussi noir (complet). Le pain doit être riche, car il constitue le repas. En outre, ses formes sont variées. Il en est de même des produits à tartiner qui sont généralement nombreux en Hollande. Ainsi, dans les magasins, les rayons où sont stockés ces produits diffèrent-ils par l'étendue de leur gamme (et la nature des produits proposés) de ceux qui existent en France. La signification du pain est donc autre dans la culture française et néerlandaise: elle renvoie à

---

chacun boit du café entre 10 heures et 11 heures, le midi le plus souvent du thé. Le soir, les Néerlandais boivent du café ou du thé".

<sup>30</sup> Tout ceci n'implique pas qu'il n'y ait pas d'autres systèmes hiérarchiques avec un fonctionnement équivalent au Japon, naturellement (Bosche, 1993).

des objets et à des représentations qui varient dans ces deux cultures.

Lado (1986) a aussi étudié les éléments culturels qui entrent dans la composition de la tauromachie. Ces éléments ont une distribution complexe et une signification particulière qui en rend la compréhension difficile pour un observateur étranger. Les éléments tels que les vêtements du toréador, sa cape rouge, ainsi que la saison des combats et l'arène où se déroule le combat revêtent une forme et une distribution, ainsi qu'une signification particulière. Dans la culture espagnole, le combat du toréador contre le taureau est synonyme de sport et de courage. C'est aussi une victoire de l'âme sur la force brute. Au contraire, pour un observateur étranger, ce combat peut signifier la cruauté et l'inégalité, car le taureau ne peut se défendre. Poussant plus loin son analyse, Lado a étudié le champ lexical se rapportant aux hommes et aux animaux en américain et en espagnol. En espagnol, des mots différents servent à désigner le cou, le dos et les jambes chez les animaux et chez les êtres humains. En anglo-américain les mêmes mots peuvent être utilisés dans les deux cas et de plus les animaux, comme les êtres humains, ont des cimetières, des émotions et des hôpitaux. L'étude de ce vocabulaire montre la signification différente de l'animal, dans les deux cultures, c'est-à-dire les différentes représentations auxquelles il est associé, qui peuvent expliquer les difficultés encourues par les Américains pour comprendre la tauromachie et leur comportement critique vis-à-vis de celle-ci.

Comme ces exemples extraits de Reboullet (1971) et de Lado (1986) le montrent, les éléments qui entrent dans la composition des aspects culturels peuvent varier d'un système culturel à l'autre. Premièrement, un élément<sup>31</sup> a une distribution et une forme qui varient dans plusieurs systèmes culturels (*cf.* le pain). Deuxièmement, un élément dans une culture donnée n'existe pas dans une autre culture, comme dans le cas de "l'évêque". De plus, ce même élément dans une culture donnée peut renvoyer à un système qui n'existe pas non plus dans une autre culture. C'est le cas de l'église catholique dans la culture niponne, ainsi que nous l'avons vu. Les éléments qui n'existent que dans une culture comme "l'évêque" ont une spécificité culturelle. Ils n'ont de signification et un référent que dans une culture précise (Spinelli, 1992). Les éléments qui ont une spécificité culturelle ne servent pas toujours de référent culturel concret. Par exemple *gezelligheid* est une notion en néerlandais difficilement traduisible par un seul mot en français et qui fait appel à de nombreuses associations pour un Néerlandais: "un bon moment passé dans une bonne ambiance, chez soi ou à l'extérieur, avec des amis, des parents, etc". Enfin, troisièmement, un élément a une valeur mythologique, comme dans le cas de la tauromachie. Un autre exemple que la tauromachie est celui du "pompier", le *fireman* en anglais, ou *bombero* en Amérique du Sud, qui fait figure de héros dans la mythologie sociale de ces pays (Barthes, 1957; Reboullet, 1971). Ce qui définit la mythologie est que les représentations qui accompagnent le mot prennent un sens renforcé, avec une charge culturelle particulière partagée par l'ensemble ou presque de ceux de la communauté linguistique (Galisson, 1988, 1997).

2. Un inventaire du vocabulaire utilisé pour nommer des objets culturels et des pratiques culturelles  
L'inventaire portera sur les textes des manuels dans lesquels les mots de vocabulaire servent à introduire de façon explicite des objets culturels et des pratiques culturelles. Cet inventaire nous conduira à étudier le contenu de ces divers textes et le contexte dans lequel les mots de vocabulaire

<sup>31</sup> Nous utiliserons parfois le terme "élément" pour désigner un "mot", en référence au système culturel et à la définition de la culture dans le chapitre deux qui la fait apparaître comme un ensemble d'éléments.

sont introduits. Certaines recherches sur le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère ont montré l'importance du contexte<sup>32</sup> pour sémantiser les mots du vocabulaire<sup>33</sup> (Greidanus, de Beyl, Schouwerwou, 1986; Schouten van Parreren, 1986). Aussi, le contenu des textes dans lequel les mots de vocabulaire sont introduits nous semble-t-il important à étudier pour repérer les réalités culturelles abordées dans ces textes. Un mot n'a de signification complète que dans son contexte culturel (Meijer, 1982). Supposons que le mot "petit déjeuner" soit sélectionné dans un manuel. Ce mot peut entrer dans un contexte explicite pour faire connaître aux apprenants les représentations culturelles qu'il véhicule. Dans ce cas, nous pouvons imaginer que les auteurs du manuel aient sélectionné des éléments pour décrire la composition du petit déjeuner dans une culture. Pour un manuel destiné à l'enseignement du français, ces éléments seraient par exemple "le café au lait" ou "le chocolat" avec "le pain" comme "la baguette", "les croissants" ou "la brioche". Une variation extrême du petit déjeuner serait: "des haricots", "du vin" et "du pâté". Dans ce cas, le contexte explicite porte sur les éléments composant le petit déjeuner et leur distribution. D'autres aspects culturels pourraient être le temps du petit déjeuner (quand et combien de temps), et sa relation au rythme de la vie quotidienne. Plus le niveau des apprenants est avancé, plus les documents et le vocabulaire proposé peuvent être de niveau élevé et porter sur des représentations culturelles complexes. Les auteurs d'*Un Niveau deux* dans l'enseignement du français langue étrangère ont également proposé une étude des éléments culturels, en partant d'une introduction de la culture française à plusieurs niveaux (Nataf, 1972). Par exemple, un premier niveau consiste à décrire la réalité géographique de la France, en l'évoquant comme un hexagone avec ses frontières terrestres et maritimes. Un second niveau consiste à étudier les contextes dans lesquels l'hexagone prend une signification particulière, comme par exemple lorsque l'hexagone France symbolise l'expression d'un contenu d'équilibre et d'harmonie.

Pour préciser la notion de contexte, prenons un exemple, qui est à nouveau celui du pain, nous pouvons concevoir que les repas sont décrits dans un texte ou un dialogue qui permet de comprendre de façon explicite son rôle dans les repas comme dans cet exemple: "le matin on mange du pain et des croissants au petit déjeuner en France, ainsi que pendant les repas du midi et du soir, où le pain accompagne les repas chauds". Un autre exemple de contexte explicite existe quand une leçon comporte des éléments culturels, dont la valeur particulière est indiquée pour les Français, ou les Néerlandais. Ainsi, Kramersch donne cet exemple:

*Thanks to technological progress both Americans and Europeans work now fewer hours a week than ever before.*  
Kramersch, 1987, p.107<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Un texte facilite mieux l'apprentissage et la compréhension du vocabulaire que ne le feraient des phrases isolées, car les mots de vocabulaire y sont introduits dans un contexte. Pour la compréhension des réalités culturelles étrangères, le choix des textes est donc un aspect important. Les publications sur le choix des textes -le matériel authentique- pour enseigner la culture étrangère sont bien connues. En revanche, les publications sur les exercices portant sur l'utilisation du vocabulaire pour enseigner la culture étrangère sont plus rares (Spinelli, 1992).

<sup>33</sup> Pour l'apprentissage du vocabulaire en général, en plus de l'importance du contexte, le nombre de mots sélectionnés joue également un rôle, en particulier dans les manuels de langue pour les débutants. En effet, il est admis qu'un nombre minimal de mots doit être connu, plus ou moins 5000 mots, pour pouvoir lire un texte authentique (Hazenberget et Hulstijn, 1992).

<sup>34</sup> "Grâce aux progrès technologiques, les Américains aussi bien que les Européens travaillent beaucoup moins d'heures par semaine qu'autrefois".

Dans cet exemple, une référence explicite à la culture américaine est faite en pointant des faits ou des attributs dans les deux cultures et en déterminant leur similarité. Il est également possible que les auteurs d'un manuel n'aient pas choisi un contexte explicite pour faire connaître aux apprenants les représentations culturelles véhiculées par le mot "petit déjeuner" dans la culture étrangère. Dans ce cas, nous parlerons de contexte implicite, c'est-à-dire que le texte ou le dialogue ne permettent pas de reconstituer le système culturel dans lequel l'élément "pain" prend son sens explicite, comme dans cet exemple: *j'ai faim! As-tu du pain à me donner?* qui est une connotation culturelle renvoyant à la vie. Dans ce nouvel exemple, l'élément "pain" a seulement un sens au niveau de la phrase. Steinert (1989) donne un exemple comparable avec la phrase: *ik leer fietsen* [j'apprend à faire du vélo]. L'expression "faire du vélo" ne renvoie à aucun référent culturel précis. Cette expression n'a de sens qu'à un niveau "cotextuel", ou "contexte littéral", une notion couplée à celle de "contexte situationnel", deux notions empruntées au domaine de la pragmatique linguistique (Eluerd, 1985, p.13), qui sont aussi utilisées, entre autres, dans le domaine de l'analyse littéraire. Sous la notion de "contexte littéral" ou "cotexte" est entendu l'environnement verbal ou écrit de l'énoncé considéré. Sous la notion de "contexte situationnel" est entendu tout ce qui entoure les sujets parlants, c'est-à-dire ce qui concerne l'aspect hors texte. Les leçons d'un manuel qui ont un contexte situationnel renvoient explicitement à la culture étrangère et servent ainsi à révéler certains aspects culturels à l'apprenant étranger. Par exemple, le déjeuner en France peut être évoqué dans un texte avec une référence explicite aux habitudes des Français en décrivant leur mode alimentaire et les heures auxquelles ils prennent leurs repas. Ce texte peut porter sur des familles françaises différentes. Il est aussi possible de montrer deux personnages de la même famille en train de déjeuner dans un restaurant, dans un dialogue. Une autre possibilité est de commenter une photo ou un dessin portant sur deux personnages qui prennent un apéritif dans un café. Dans tous ces cas, nous parlerons de contexte situationnel.

Les leçons qui ont un contexte littéral ne renvoient pas explicitement à la culture étrangère et ne peuvent pas directement révéler certains aspects culturels à l'apprenant. Dans ce cas, c'est l'enseignant seul qui peut lui révéler ces aspects et qui supplée ainsi au contenu du manuel. C'est l'exemple de l'élément "pain" que nous venons de voir. Un autre exemple serait celui d'un dialogue dans lequel deux personnages achètent un sandwich. Sans autre information sur ce sandwich dans la leçon, nous pouvons parler de contexte littéral. Un apprenant étranger peut difficilement reconstituer le système du *broodmaaltijd*, que nous avons évoqué un peu plus haut, à partir de ce dialogue. Sans autre précision apportée sur la situation entre les deux personnages en ville, les énoncés de cette leçon fictive ne fourniraient pas assez d'information pour comprendre l'aspect systémique du déjeuner en Hollande. Pour reprendre les propos de Caelen (1996), nous pouvons comparer cette situation fictive dans un manuel à celle d'une machine placée dans une gare qui serait chargée d'analyser les propos d'un voyageur demandant un billet de train au guichet. Une machine préparée à réagir aux propos suivants: "je voudrais avoir un billet de train pour Paris", ne peut pas tenir compte de tous les destinataires possibles, c'est-à-dire des gares différentes d'où peuvent partir ces destinataires pour Paris, ni des différences entre ces destinataires. Cette machine n'a pas assez de connaissance d'arrière-plan (contexte) pour appréhender totalement la situation correspondant à l'énonciation. De la même façon, pour comprendre une culture étrangère, il faut être capable d'appréhender une représentation sémantique correspondant à une situation dans cette culture. Pour l'analyse des manuels, nous proposons de tenir compte des notions de contexte et de cotexte et de compléter ainsi ce deuxième inventaire.

Enfin pour cet inventaire, nous séparerons les mots de vocabulaire portant sur un niveau de description générique et spécifique, deux notions empruntées au domaine de la lexicologie (Galisson, 1979). Pour préciser ce que nous entendons par niveau de description générique et spécifique, nous prendrons un exemple. Le mot "maison" introduit dans une leçon d'un manuel, sans autre indication dans la leçon de ce manuel, fonctionne de façon générique pour l'ensemble des maisons en Hollande, c'est-à-dire qu'il n'en décrit aucune, sauf dans le cas où le contexte dans lequel ce mot est introduit apporte des précisions sur une maison particulière. En dehors de ce cas, il est difficile de se faire une idée d'une maison précise, que ce soit en Hollande ou en France, car il n'y a pas d'extension référentielle à un type de maison. De plus, il n'est pas possible de se représenter ce que signifie la maison pour des Français ou des Néerlandais. En revanche, un mot comme "mas de Provence" constitue une extension référentielle à un type de maison qui est spécifié<sup>35</sup>. Nous pouvons donc poser l'hypothèse que plus les mots avec un niveau de description spécifique sont intégrés dans les manuels, plus les manuels ont une probabilité de fonctionner comme des éléments de référence socioculturelle auprès des apprenants étrangers. Plus la référence à la réalité dans la culture étrangère est spécifiée, moins le risque existe de tomber dans une description stéréotypée de la réalité.

Pour conclure ce chapitre, le deuxième inventaire portera sur un repérage des textes dans lesquels les mots de vocabulaire servent à introduire de façon explicite des objets culturels et des pratiques culturelles. Nous étudierons l'ensemble des textes contenus dans les manuels sélectionnés. Nous étudierons le vocabulaire de la phrase dans les textes, au sens large, et les exercices qui pourraient contenir certaines activités portant sur la présentation et la compréhension de certaines réalités culturelles. Nous décrirons pour chaque sujet les objets culturels et les pratiques culturelles repérées dans les textes des leçons. Nous présenterons aussi les résultats quantitatifs de cet inventaire (*cf.* ch V).

---

<sup>35</sup> Evidemment, là aussi le contexte peut jouer un rôle dans le manuel en apportant des précisions sur le mode de vie lié à cet habitat ou bien n'y apporter aucune précision. Nous concevrons l'inventaire en tenant compte du contexte dans ce cas aussi.



## CHAPITRE TROIS

### LES MANUELS D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES, PORTEURS DE RÉALITÉS CULTURELLES, UN CORPUS A INVENTORIER

En introduction, nous avons centré cette étude sur le repérage des réalités culturelles dans quelques manuels de langue. Dans ce chapitre, nous énoncerons les principes de leur sélection. Nous décrirons les manuels comme étant porteurs de réalités culturelles, ceux que nous sélectionnerons nous serviront à étudier le fonctionnement de l'instrument mis au point dans le chapitre deux. Pour en étudier le fonctionnement, nous choisirons des manuels destinés à l'enseignement du français et du néerlandais langue étrangère qui appartiennent à deux traditions de l'enseignement de la civilisation, dont l'une a sa source aux Pays-Bas et l'autre en France. Nous limiterons le corpus aux manuels d'enseignement du français qui sont en usage aux Pays-Bas, et à ceux du néerlandais qui sont en usage en France. Pour l'enseignement de ces deux langues, ces deux traditions jouent aussi un rôle, ainsi que nous le verrons. Après avoir introduit l'implantation de l'enseignement du français aux Pays-Bas et celui du néerlandais en France en spécifiant les publics concernés, nous évoquerons le développement de l'enseignement de la civilisation française comme discipline, et ce qu'il a entraîné pour celui de l'enseignement de la civilisation française aux Pays-Bas. Nous ferons ensuite de même avec le néerlandais.

#### I. LES PRINCIPES DE LA SÉLECTION DES MANUELS

##### 1. L'existence de faits culturels

Dans l'enseignement des langues, le manuel<sup>36</sup> joue un rôle important (Van Els *et al*, 1984, p.298). Pour les apprenants, c'est un outil d'apprentissage de certains aspects de la langue et de la culture étrangère. Certaines réalités culturelles et sociales peuvent y être présentées au moyen de thèmes ou de sujets de civilisation qui illustrent les modes de vie et de pensée des locuteurs natifs, et leur façon de se comporter et de s'exprimer dans certaines situations (Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990, p.48). C'est surtout les apprenants de niveau débutant ou faux-débutant qui utilisent les manuels comme support d'apprentissage. Avec des étudiants de niveau plus avancé, les enseignants auront plus souvent recours à des documents authentiques (Schopp, 1985, p.90). Pour les enseignants aussi, le manuel est un outil qui leur permet de transmettre la connaissance de certains aspects de la langue et de la culture étrangère qu'ils pourront sélectionner et présenter. Le contenu des manuels de langue a été souvent décrit et évalué (Arnulfo Ramirez et Kelly Hall, 1990, p.48). En effet, on considère qu'ils dictent le contenu et la forme de l'enseignement des enseignants, ainsi que nous venons de le voir, et qu'ils reflètent la pénétration des idées, des traditions, de l'expérience et des recherches dans le champ

---

<sup>36</sup> Certains enseignants emploient le terme de "méthode" pour désigner un manuel. Toutefois, il ne faut pas confondre "le manuel" qui se compose d'un ensemble de livres (pour les élèves, pour les enseignants et pour les exercices), de cassettes et de matériel supplémentaire avec "la méthode" qui porte sur la façon dont le contenu du manuel est sélectionné, ordonné et présenté (Van der Voort et Mol, 1989, p.27).

de la didactique des langues (Van Els *et al*, 1984).

Comme le manuel est un support d'enseignement et d'apprentissage des réalités culturelles, il est possible d'en étudier les réalités culturelles qu'il contient. Les réalités culturelles sélectionnées dans un manuel -et le fait qu'il y en ait de sélectionnées- dépend des auteurs de ce manuel (de leurs objectifs et de leurs idées), ainsi que de la tradition dans laquelle s'inscrit l'enseignement de la langue du manuel considéré. Aussi des différences pourront exister entre les manuels qui portent sur la sélection de ces réalités culturelles et sur le contenu des textes qui servent à les introduire. Dans le chapitre quatre, nous reviendrons sur les deux premiers points mentionnés et sur le troisième point, un peu plus loin dans ce chapitre.

## 2. Les descriptions et les évaluations existantes

Les manuels constituent une source de savoir importante, ainsi que nous l'avons vu. Leur nombre sur le marché de l'édition entraîne les enseignants à en sélectionner un ou quelques uns pour assurer leur enseignement. Pour sélectionner un manuel, un enseignant dispose de descriptions et d'évaluations de son contenu (Van Els *et al*, 1984). Les descriptions du contenu des manuels scolaires ne sont pas toujours des analyses qui répondent à des critères scientifiques. Elles se rapportent parfois à des informations fournies par les auteurs et les éditeurs sur le contenu de ces manuels, ou bien à des articles qui contiennent un jugement de valeur de ces mêmes auteurs. Elles peuvent aussi être plus élaborées et consister en une véritable analyse du contenu d'un manuel, à partir d'une liste de catégories pour en décrire le contenu culturel, communicatif et grammatical (Engel *et al*, 1977).

En dehors de ces descriptions, il existe des évaluations du contenu de manuels de langue (Van Els *et al*, 1984, p.307). Ces évaluations se composent parfois de jugements formulés par leurs utilisateurs qui peuvent ensuite servir à en adapter ou bien à en modifier le contenu. Il peut s'agir d'un jugement formulé par des enseignants ou bien par des élèves. Elles peuvent aussi consister à mesurer les effets d'un manuel sur les apprenants (leurs prestations et leurs attitudes) et sur les enseignants. Aux Pays-Bas, les évaluations qui portent sur les effets de manuels de langue sur les apprenants ont été conduites par plusieurs chercheurs (Van Batenburg, 1988; Edelenbos, 1990; Melse *et alii*, 1992). Van Batenburg (1988) a étudié les effets de manuels destinés à l'enseignement du néerlandais langue maternelle sur les prestations des élèves dans l'enseignement primaire; Edelenbos (1990) a étudié les effets de manuels d'anglais langue étrangère sur des élèves dans l'enseignement primaire. Enfin Melse *et alii* (1992) ont étudié les effets de manuels d'allemand sur les prestations des élèves en première année du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les évaluations ont souvent trait à des manuels de langue fondés sur des méthodes différentes. Par exemple, Edelenbos (1988) a comparé des manuels destinés à l'enseignement de l'anglais et fondés sur la méthode communicative à des manuels d'anglais dont le contenu grammatical occupe une place centrale. Edelenbos cite un certain nombre de chercheurs aux Etats-Unis qui, dans les années 60 et 70, ont comparé des manuels basés sur des méthodes d'enseignement différentes. Par exemple, dans les années 60 Scherer et Wertheimer (1964) ont comparé les prestations des étudiants ayant appris avec la méthode audio-orale à celles des étudiants ayant appris avec la méthode de "grammaire-traduction". Nous renvoyons le lecteur au compte-rendu de Krashen (1981) qui rapporte le résultat de comparaisons entre les prestations des élèves qui ont connu des méthodes d'enseignement différentes dans les années 70. Le compte-rendu de Krashen (1981) a trait aux méthodes d'enseignement qui accordent une grande importance à une phase réceptive dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comparées à des méthodes d'enseignement plus



anciennes qui n'y accordent pas une importance aussi grande.

A notre connaissance, il n'existe pas d'évaluation portant sur les effets des manuels de langue sur des apprenants, à partir des aspects culturels contenus dans ces manuels. La raison à cela est qu'il n'existe pas de "grammaire" culturelle à proprement dit, ni de méthodes culturelles différentes qui pourraient être directement comparées. Ceci étant dit, cela n'implique pas pour autant qu'il n'y ait pas une présentation et une exploitation des aspects culturels qui varient suivant les manuels de langue. Aussi, il est important de pouvoir utiliser un bon instrument pour les décrire. Cette étude porte sur un inventaire des aspects culturels dans quelques manuels de langue, au moyen d'un instrument avec un fonctionnement descriptif. Dans le chapitre deux, nous avons mis au point cet instrument dont nous étudierons le fonctionnement. La mise au point de cet instrument et l'analyse des résultats obtenus en le testant constituent l'objet de cette étude.

### 3. Une comparaison interculturelle

Pour étudier le fonctionnement de l'instrument mis au point dans le chapitre deux, nous avons besoin de comparer le contenu de plusieurs manuels de langue. Pour établir leur comparaison, nous avons vu que les analystes retiennent parfois des manuels fondés sur une méthode d'enseignement différente, par exemple des manuels fondés sur la méthode audio-orale comparés à des manuels fondés sur la méthode communicative. Dans ce cas, ils comparent des manuels qui diffèrent de par leur forme et leur contenu didactique. Les analystes peuvent aussi déterminer de comparer des manuels qui se ressemblent de par leur forme et leur contenu didactique. Ils peuvent donc choisir d'étudier et de relever les différences ou bien les ressemblances de forme et de contenu entre les manuels de langue qu'ils compareront. Quelle que soit la comparaison choisie, on voit qu'il est possible de vérifier le fonctionnement adéquat d'un instrument, lorsque les caractéristiques des manuels sont bien connues. En effet si un manuel A a une forte orientation grammaticale dans sa forme et son contenu, en raison du choix des auteurs pour la méthode de "grammaire-traduction", on pourra évaluer qu'un instrument a un fonctionnement adéquat pour décrire le contenu grammatical dans ce manuel A, si les résultats obtenus avec cet instrument indiquent cette orientation grammaticale. C'est pourquoi la sélection des manuels de langue est une donnée importante pour toute comparaison entre des manuels et pour vérifier le fonctionnement de l'instrument développé dans le chapitre deux.

Pour l'enseignement de la civilisation, il n'existe pas de "grammaire culturelle" comme il peut en exister pour l'enseignement de la langue. Dans le premier chapitre, nous avons décrit la complexité de "l'objet culture" et de sa didactisation, et les difficultés rencontrées par les didacticiens pour la mise au point d'une telle "grammaire culturelle". Il est donc impossible de comparer un manuel de langue fondé sur une méthode culturelle A à un manuel de langue fondé sur une méthode culturelle B. Toutefois, il existe des traditions<sup>37</sup> différentes dans le domaine de la réflexion et de la pratique qui portent sur l'enseignement de la civilisation (*cf. ch.I*), car les enseignants peuvent le concevoir autrement suivant les langues enseignées. En outre, l'enseignement de la civilisation peut être

---

<sup>37</sup> Par tradition, nous entendons ici un ensemble d'idées partagées par les enseignants, portant sur l'enseignement de la civilisation qui ont abouti à une certaine conception de cet enseignement. Si tous les enseignants s'accordent à reconnaître son importance, il peut exister des différences entre les traditions d'enseignement portant sur les contenus culturels des langues enseignées. Par exemple, en France, dans les programmes d'enseignement des langues vivantes en classe de 6<sup>e</sup>, la finalité de cet enseignement n'est pas la même et la culture source n'est pas prise en compte de la même façon (Cain, 1998, p.16).

influencé par un facteur comme la politique culturelle et linguistique d'un pays. C'est ce que nous verrons pour l'enseignement de la civilisation en France et aux Pays-Bas sur lequel nous reviendrons dans les parties II et III de ce chapitre, où nous évoquerons la place de la civilisation française dans l'enseignement du français aux Pays-Bas et celle de la civilisation néerlandaise dans l'enseignement du néerlandais en France.

Les différences de traditions dans le domaine de l'enseignement de la civilisation sont très liées à la langue enseignée et à la politique suivie pour le développement de l'enseignement de cette langue à l'étranger (Meijer, 1986, p.312). Meijer a évoqué l'importance du lien entre le maintien du français comme langue internationale et la position de force de la France sur la scène politique internationale. La France a eu très tôt une politique culturelle et linguistique pour favoriser l'enseignement du français à l'étranger (Descamps, 1982, p.814). Cette politique a créé un contexte favorable au développement d'une réflexion théorique portant sur l'enseignement de la langue et de la civilisation française. Ainsi, dès les années 1960-1970, en France, en Allemagne, et aux Etats-Unis, des revues ont fait paraître des articles sur l'enseignement de la civilisation. En outre, beaucoup de matériel didactique y a été édité pour l'enseignement de la civilisation (Meijer, 1986, p. 312). En France, les centres de recherche comme le CREDIF et le CIEP ont aussi contribué au développement d'une discipline comme celle de la civilisation française (Eijkhout, 1991, p. 6-7). Pendant ce temps, les enseignants aux Pays-Bas s'intéressaient aussi à l'enseignement de la civilisation. Toutefois, le développement d'une réflexion théorique sur l'enseignement de la civilisation y débutera plus tard qu'en France, en Allemagne et aux Etats-Unis. C'est en 1982 que paraîtra le premier numéro de *Levende Talen* entièrement consacré à l'enseignement de la civilisation (Meijer, 1986, p. 312-314).

La politique culturelle et linguistique en faveur de la diffusion du français ou du néerlandais à l'étranger n'est pas le seul facteur qui a pu influencer une autre tradition de l'enseignement de la civilisation en France et aux Pays-Bas. Ce qui a pu aussi exercer une influence sur ces deux traditions, ce sont les idées des didacticiens concernant la place de la civilisation dans l'enseignement d'une langue et leurs représentations de ce qui devrait être fait pour enseigner la civilisation. Certains didacticiens ont conçu l'enseignement de la civilisation comme un supplément à celui de la langue. D'autres didacticiens ont considéré qu'il devait y être intégré (Meijer, 1986, p. 311). En France, particulièrement, on a cherché à intégrer l'enseignement de la langue à celui de la civilisation (De Vries, 1995, p.29). Par exemple, dans le programme pour l'enseignement des langues vivantes en classe de 6<sup>e</sup>, il existe une base commune. Les enseignants considèrent tous que l'enseignement des contenus culturels ne doit pas être dissocié de l'enseignement de la langue et qu'il s'enracine dans les mots (Cain, 1998, p.16). En marge des textes dans un manuel, une autre idée partagée par certains enseignants du français langue étrangère en France est que l'étude de textes littéraires peut permettre aux apprenants de découvrir et de comprendre des faits sociaux (Lerat, 1987).

Pour la place de la civilisation française dans l'enseignement du français aux Pays-Bas, ces idées ont exercé une influence ainsi que nous le verrons. Pour l'enseignement du néerlandais à des étrangers, les enseignants aux Pays-Bas reconnaissent aussi l'importance de l'enseignement de la civilisation (De Vries, 1987). Il existe de nombreux ouvrages qui contiennent une description détaillée des réalités culturelles aux Pays-Bas et en Belgique qui sont utilisables pour l'enseignement de la civilisation (De Vries, 1995, p. 35-36). En outre, il semblerait que les manuels destinés à l'enseignement du néerlandais à l'étranger contiennent de nombreux textes qui évoquent des situations

de la vie quotidienne. Par exemple, Nieuwborg (1988) estime que c'est le cas du contenu des textes dans *Code Nederlands*. Enfin, des études de civilisation paraissent régulièrement dans la revue *Neerlandica Extra Muros*. Toutefois, dans les ouvrages qui décrivent des réalités culturelles aux Pays-Bas et en Belgique, le contenu présenté est uniquement destiné à informer les apprenants. Il ne leur sert pas à découvrir les faits culturels qui sont inscrits dans la langue, comme c'est le cas des textes dans un manuel. Dans les manuels pour l'enseignement du néerlandais à des étrangers, il semblerait aussi que les textes ont surtout trait à des faits culturels relatifs à la vie quotidienne et qu'ils réfèrent beaucoup moins à des aspects de la "culture cultivée ou savante" (De Vries, 1995).

Comme les manuels de langue se rattachent à des traditions et à des idées différentes dans le domaine de l'enseignement de la civilisation, il est donc possible d'identifier les différentes réalités culturelles contenues dans des manuels de langue qui appartiennent à deux traditions différentes. Pour cette étude, les manuels de français et de néerlandais langue étrangère constitueront un corpus intéressant à étudier et à comparer, car ils appartiennent à deux traditions de l'enseignement de la civilisation. De ce fait, nous nous attendons à y repérer des réalités culturelles différentes et ce faisant, d'étudier comment la méthode d'inventaire fonctionne pour leur repérage. Pour limiter la taille du corpus, nous choisirons des manuels de néerlandais parmi ceux qui sont en usage en France et des manuels de français parmi ceux qui en usage aux Pays-Bas.

## II. L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION FRANCAISE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AUX PAYS-BAS

Après avoir situé l'implantation de l'enseignement du français aux Pays-Bas, nous étudierons la place de la civilisation française dans l'enseignement du français aux Pays-Bas.

### 1. L'implantation de l'enseignement du français aux Pays-Bas

Depuis l'introduction de la "loi-mammouth"<sup>38</sup>, l'enseignement du français a été l'objet de nombreuses réformes aux Pays-Bas, en particulier dans l'enseignement secondaire. Après 1968, les écoles ont été subdivisées en trois types d'enseignement (MAVO; HAVO et VWO)<sup>39</sup> composant le AVO, et le LBO. Ces écoles ont adopté un programme global avec un nombre minimum d'heures de français, d'allemand et d'anglais pour toute la durée du cycle d'étude (de 12 à 18 ans dans le HAVO et le VWO) jusqu'à un maximum donné (CIREEL,1980). Suite aux changements que la "loi-mammouth" avait introduits pour la position du français dans l'enseignement des langues en Hollande, l'Institut de Sociologie Appliquée de Nimègue a entrepris une recherche sur les besoins en matière d'enseignement des langues, à la demande du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche (Claessen,1980). Les discussions sur les programmes d'enseignement des langues se sont poursuivies, voir entre autres Van Els et Radstake (1987). En 1989, à la demande du Ministère de L'Education Nationale et de la

---

<sup>38</sup> *De Mammoetwet*. Avant 1968, les écoles de formation générale observaient un programme fixe du nombre d'heures de cours pour toutes les matières lors de chaque année d'études et les examens terminaux contenaient le français, l'allemand et l'anglais (Centre d'Information et de Recherche pour l'Enseignement et l'Emploi des Langues [CIREEL], 1980).

<sup>39</sup> Le MAVO est un enseignement secondaire général moyen d'une durée de trois ou quatre ans. Le HAVO est un enseignement secondaire général supérieur d'une durée de cinq ans. Et le VWO est un enseignement préuniversitaire d'une durée de six ans. Quant au LBO, c'est un enseignement professionnel d'une durée de quatre ans.

Recherche, et du Ministère de l'Economie et des Affaires Etrangères, une nouvelle recherche a été conçue sous le nom d'*Horizon Taal* (Van Els, van Aalst, Diephuis, 1990).

Les membres du groupe *Horizon Taal* ont estimé que le niveau terminal de la première phase n'était pas suffisamment établi. En l'absence d'une formulation claire de l'enseignement des langues à l'issue de la première phase<sup>40</sup>, où l'enseignement des trois langues (allemand, anglais et français) était obligatoire pour les élèves des classes HAVO et VWO, la valeur de l'enseignement de cette première phase semblait affaiblie pour les rédacteurs d'*Horizon Taal*. C'est pourquoi ils ont proposé que les élèves passent un examen à l'issue de la première phase. Pour la seconde phase, les membres du groupe *Horizon Taal* ont proposé que les élèves aient l'obligation de passer un examen dans deux langues, à l'issue de la seconde phase. En second lieu, ils ont proposé que les élèves aient la possibilité, sous certaines conditions, de passer un examen partiel dans une langue, et un examen complet dans l'autre langue, à savoir un examen de compréhension et expression écrites, un examen de compréhension et expression orales et un examen de littérature. Pour leur examen partiel, les élèves pourraient choisir de passer un examen de compréhension écrite et de littérature.

Depuis le premier août 1998, les élèves suivent un programme comportant un grand nombre de changements qui se poursuivront au delà de l'an 2000. Pour une description complète de ces changements, nous renvoyons à la lecture de Mulder et Stoks (1996). Dans ce nouveau programme d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement secondaire, il existe un domaine intitulé "Langue et culture" qui fixe aux élèves des objectifs à atteindre comme la maîtrise d'une compétence socioculturelle (Mulder et Smulders, 1998). Ces objectifs sont aussi les mêmes pour l'enseignement du néerlandais langue maternelle. Dans ce programme, la littérature occupe aussi une place à part, en particulier dans la seconde phase. Cette place est différenciée suivant le niveau des élèves et le choix de leur orientation<sup>41</sup>. Les élèves de niveau *havo* constituent un dossier de lecture à partir d'un choix libre de textes et apprennent ainsi à développer leur goût personnel de la lecture. Les élèves de niveau *vwo* apprennent l'histoire de la littérature et ils acquièrent des notions littéraires.

En dehors de l'enseignement secondaire, l'enseignement du français est aussi assuré par un certain nombre d'établissements qui prennent en compte un public varié avec des besoins différents, suivant le niveau de scolarité et la motivation. Le français est parfois enseigné à des enfants dans les établissements avec des sections internationales comme à La Haye (Recoules-Arnihac, 1994). En outre, l'école Mesch à Eysden, près de Maastricht, propose à une centaine d'élèves de suivre un enseignement de la langue française en classe d'immersion (Huibregtse, van der Poel, Hoornweg, 1994). A l'université, le français peut être enseigné comme matière principale, avec un enseignement

---

<sup>40</sup> La première phase est un enseignement d'une durée de trois ans pour les élèves de 12 ans. Ensuite, les élèves âgés de 15 ans peuvent continuer leurs études lors d'une seconde phase (les élèves de Havo et de Vwo). Les autres élèves peuvent s'orienter vers des études plus courtes (les élèves de Mavo et de Lbo).

<sup>41</sup> Pour la première fois, les élèves ne sont plus obligés de suivre un enseignement complet en allemand et en français. Ils ont le choix entre trois orientations. Par exemple, le choix de l'orientation "Culture et société" amène les élèves de niveau *vwo* à travailler la compréhension orale, l'expression orale, l'expression écrite (l'écriture) et la littérature, mais non pas la compréhension écrite (la lecture). Les élèves de niveau *havo* qui choisissent l'orientation "Culture et société" étudient la lecture, l'écriture et la littérature.

composé de littérature, de langue, de culture et de linguistique. Il est ainsi possible de suivre des études de français comme matière principale dans les universités de Nimègue, d'Amsterdam<sup>42</sup>, d'Utrecht, de Leyde<sup>43</sup> et de Groningue (Ebel et Mohr, 1985). Le français peut aussi être intégré dans un programme d'étude comme les Etudes européennes et le Management international qui comportent un enseignement de la langue et des matières comme l'économie, le droit et l'informatique (Oud-de Glas, Van Hest, Peels, Diephuis, Van Els, 1993). Dans les universités aux Pays-Bas, la tendance actuelle est que le français soit de plus en plus enseigné comme langue de spécialité dans les filières telles que les Etudes européennes (Kok Escalle, 1997, p.178). Il existe aussi une huitaine de filières dans l'enseignement professionnel supérieur pour lesquelles l'enseignement d'une ou de plusieurs langues est important (Ebel et Mohr, 1985). En dehors de l'anglais et de l'allemand, le français, l'espagnol et l'italien sont des langues très souvent choisies. Dans les secteurs comme le secrétariat, le tourisme, les grands magasins et la banque, la connaissance du français est souvent demandée (Claessen, van Galen, Oud-de Glas, 1978).

## 2. La place de la civilisation dans l'enseignement du français aux Pays-Bas

Nous étudierons les étapes suivies par les didacticiens pour intégrer la culture dans l'enseignement du français aux Pays-Bas. Ainsi que nous le verrons, la réflexion sur l'enseignement de la civilisation française dans l'enseignement du français langue étrangère en France a influencé la réflexion au niveau de l'enseignement, ainsi que de l'institution de la civilisation française en Hollande. Dès les années 1960, on assiste à un renouvellement méthodologique de l'enseignement du français langue étrangère (Coste, 1994, p.121). La parution du *Français dans le monde* à partir de 1961 y a fortement contribué. Sa parution y a été dès le début le sujet de trois articles consacrés à la civilisation (Eijkhout, 1991, p.5). A partir de cette période, les documents utilisés pour l'enseignement du français à l'étranger ont été de moins en moins des textes littéraires (Reboulet, 1977, p. 99). Des titres comme *La France contemporaine* de Beaujour et Ehrmann (1966) et *Visages de la France contemporaine* de Blanc (1964) évoquent ce changement. Dans les années 1970, les enseignants du CIEP, au BELC et au CREDIF firent paraître des ouvrages avec une réflexion sur l'enseignement de la civilisation<sup>44</sup>. Ces mêmes enseignants participèrent à des recherches linguistiques sur le français parlé qui conduisirent à la mise au point du *Français fondamental*<sup>45</sup>. *Le Français fondamental* était une base de mots de vocabulaire sélectionnés à partir de leur fréquence d'utilisation par des locuteurs natifs de langue française. Il existait deux niveaux d'utilisation du *Français fondamental*, le Niveau 1 et le Niveau 2. Pour le Niveau 1, certains chercheurs ont estimé que le champs lexical du *Français Fondamental* véhiculait une vision culturelle précise lorsqu'un pavillon de la banlieue parisienne était choisi pour

---

<sup>42</sup> A l'université d'Amsterdam, *Universiteit van Amsterdam* et à l'université libre d'Amsterdam, *Vrije Universiteit Amsterdam*.

<sup>43</sup> A Leyde, une formation récente de "civilisation française" a été créée en collaboration avec l'université de Lille, pour des élèves avec un niveau de formation Bac + 4 années d'études universitaires.

<sup>44</sup> *L'enseignement de la civilisation française* de Reboulet (1973) et *Enseigner les civilisations* de Fichou (1979), *Vers une science des civilisations?* de Michaud et Marc (1981), ainsi que la revue *Echos, pour comprendre la société française actuelle*, qui est une publication du CIEP destinée aux enseignants de français langue étrangère, en sont des exemples.

<sup>45</sup> Le Niveau 1 comportait 1500 mots et permettait d'enseigner un contenu linguistique précis. Le Niveau 2 n'était pas défini aussi strictement (Debyser, 1972, p.3-23). Pour le Niveau 2, Debyser proposait de regrouper certains faits de civilisation isolés et de montrer leur cohésion à l'intérieur du système culturel français (Debyser, 1972, p.44).

décrire la représentation d'un habitat (Coste, 1994, p.123). Cependant, l'enseignement du contenu culturel ne jouait un rôle que pour le Niveau 2 (Debyser, 1972).

En dehors du *Français fondamental*, le *Symposium de Santiago du Chili* (1971) a renouvelé aussi l'enseignement de la civilisation française. Ainsi, les participants à ce colloque divisèrent-ils l'analyse de la civilisation française en trois niveaux. Le premier niveau se composait des "réalités" de la civilisation française, tandis que le second niveau se composait des "manifestations" de la civilisation française. Enfin, le troisième niveau regroupait les manifestations de la civilisation française en un système. Le premier niveau d'analyse permettait de décrire les traits généraux de la civilisation française, tandis que le second niveau permettait d'en décrire les réalisations individualisées. Au milieu des années 1970, les recherches en analyse de discours et en pragmatique linguistique -Hymes (1972) notamment- ont influencé certains didacticiens qui ont proposé de renouveler l'enseignement du français langue étrangère en y intégrant une dimension communicative nommée parfois "compétence socioculturelle" (Moirand, 1994; Roulet, 1994). Ces idées ont aussi été appliquées par les auteurs employés par le Conseil de l'Europe qui ont déterminé des *niveaux-seuils* pour les principales langues européennes, ainsi que nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres.

En 1982 et en 1988, deux numéros spéciaux des *Etudes de Linguistique Appliquée* [ELA] ont été entièrement consacrés à l'intégration de la culture dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans le numéro des ELA de 1982, Porcher (1982) est le seul qui aborde la question de la scientificité de la civilisation française. Pour Porcher, l'anthropologie culturelle serait la source d'un véritable enseignement de la civilisation. L'anthropologie culturelle permettrait de replacer les éléments culturels dans le système culturel auquel ils sont attachés. En outre, d'autres sciences humaines, par exemple la sociologie, la sémiologie, l'histoire et l'économie permettraient d'achever une approche de la civilisation qui soit véritablement scientifique. Porcher rejoint en cela Debyser (1977) qui conçoit l'étude de la civilisation à partir d'une triple approche: anthropologique, sociologique et sémiologique. Dans le second numéro des ELA en 1988, Galisson (1988) essaie de mettre au point une méthode de repérage des faits culturels conçue scientifiquement en décrivant les mots qui en rendent compte (*cf.* ch. II). Ce sont les mots à "charge culturelle partagée" qu'il cherche à repérer plus particulièrement. Par "culture partagée", il entend les aspects culturels de la vie quotidienne inscrits dans la langue dont les natifs partagent la compréhension et que traduisent certaines locutions figurées ou expressions figées. Galisson n'est pas intéressé par un répertoire des locutions figurées, mais par la charge supplémentaire ou valeur ajoutée que prend un mot dans une telle locution. Par exemple, le mot "mule" réfère traditionnellement à un animal, mais dans l'expression "être têtu comme une mule", ce mot sert à évoquer un défaut chez un individu et se charge d'un nouveau sens. Galisson est intéressé par les différentes formes d'associations de mots pour en faire un répertoire. Ce répertoire permettrait aux apprenants de pénétrer davantage la compréhension de certains aspects culturels de la société française.

Ces efforts au cours des années 1960 à 1980 pour constituer la scientificité de la civilisation française ont influencé la réflexion sur l'enseignement de la culture française en Hollande au cours des années 1980 principalement. En ce qui concerne les discussions sur les programmes d'enseignement de la culture française en Hollande, le service culturel de l'Ambassade de France est intervenu dès les années 1970 (Eijkhout, 1991, p.7). Ces discussions ont favorisé la pénétration de la civilisation comme matière autonome dans les universités, ainsi que dans les instituts de formation des

enseignants de l'enseignement secondaire. Puis, dans les années 1979-80, le service culturel de l'Ambassade de France est aussi intervenu dans l'organisation des séminaires de civilisation des enseignants du C.I.E.P de Sèvres à l'intention des enseignants d'universités et des instituts de formation des enseignants en Hollande (Eijkhout, 1991, p.9). En dehors des échanges entre l'Ambassade de France et l'enseignement supérieur, les Alliances françaises assurent aussi l'enseignement de la langue et de la culture française en Hollande, où il en existe 37 comités dans plus de 60 villes (Kolmeijer, 1996). Ainsi les Alliances françaises offrent-elles la possibilité de suivre des cours de français de niveaux différents qui concernent un public aux motivations diverses (Bureau Lagendijk, 1987). Enfin, la maison Descartes, les universités populaires, ou encore les centres privés de la Haye, de Groningue et de Rotterdam jouent aussi un rôle pour l'enseignement de la culture et de la langue française en Hollande (CIREEL, 1980).

Si l'enseignement de la culture française en Hollande est déjà développé dans l'enseignement secondaire, puis progressivement institué dans l'enseignement supérieur au cours des années 1970, certains didacticiens parlent néanmoins de retard s'agissant de la réflexion sur l'enseignement de la civilisation en Hollande (Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os, 1977; Meijer, 1986). Au début des années 1970, Barthel, enseignant à l'université d'Utrecht, fait le premier un effort pour définir la notion de civilisation de façon scientifique comme:

ce qui caractérise tout groupe humain dans un espace et un temps donnés, avec un ensemble commun de réalités matérielles, techniques et institutionnelles.  
Barthel (1970, p. 490).

Cependant, la définition porte sur ses traits généraux et laisse de côté ses réalisations individualisées (Meijer, 1986, p.314). De plus, sous l'angle de la définition retenue dans le premier chapitre, le rôle de la langue ne ressort pas suffisamment. Au début des années 1980, la réflexion s'accélère à propos de l'enseignement de la civilisation dans l'enseignement secondaire et universitaire des langues vivantes aux Pays-Bas. Ainsi, Meijer (1982), le premier, consacre sa thèse à l'enseignement de la civilisation française aux Pays-Bas. Meijer sépare l'étude de la civilisation en deux niveaux qui sont complémentaires et s'inspire de la séparation introduite entre les "réalités" et les "manifestations" culturelles lors du Symposium de Santiago de Chili. Il propose une étude de la civilisation à un micro-niveau et à un macro-niveau (*cf.* ch.II). En 1982, *Levende Talen* consacre aussi un premier numéro spécial à l'enseignement de la civilisation dans les écoles secondaires en Hollande. Divers aspects relatifs à l'intégration de la culture y sont traités comme la formation à des futurs enseignants (Bimmel-Esteban), l'utilisation de techniques (Koldijk) et de documents (Niski et Schulte), la comparaison entre les techniques utilisées dans deux pays (Merkies), l'utilisation d'un domaine comme l'anthropologie culturelle (Lotti). En dehors de l'anthropologie, une chercheuse montre l'utilité de l'analyse sémiotique pour comprendre ce qu'est une civilisation. La langue et la civilisation étant étroitement liées, toute civilisation peut se lire comme un texte sémiotique (Kok Escalle, 1983). Il est donc possible de définir les pratiques sociales d'une société à partir des discours qu'elle produit. Pour l'étude de ces discours, les chercheurs pourront utiliser les documents linguistiques comme matériau didactique, par exemple le contenu des textes de manuels d'histoire (Kok Escalle, 1988).

A cette même période, le SLO<sup>46</sup> est chargé d'un projet qui consiste à formuler des propositions sur la façon d'intégrer l'enseignement de la civilisation dans la première phase de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, à la demande du ministre Deetman. Le groupe d'enseignants qui a travaillé sur ce projet a formulé les objectifs concrets suivants: le programme d'enseignement de la civilisation doit fournir aux apprenants l'occasion de s'informer sur le pays étranger et d'en informer les autres. Il doit aussi les amener à réfléchir à leurs préjugés et attitudes vis-à-vis des habitants de ce pays et de leurs modes de vie. Il doit les conduire à faire face à toutes sortes de situations de la vie quotidienne dans le pays étranger. Enfin, ce programme doit leur fournir l'occasion de réfléchir à leur place dans leur culture d'appartenance, et à cette dernière, en comparant des aspects de leur culture maternelle à des aspects de la culture étrangère (Galjee, 1984)<sup>47</sup>. Ce projet a aussi abouti à une publication qui contient quelques exemples sur la façon d'enseigner la civilisation, destinés à indiquer aux enseignants comment ils peuvent former les élèves à se familiariser avec des aspects de la culture allemande et française au cours d'une période d'orientation (Meijer, 1986, p.315). Ces propositions formulées par le SLO montrent le développement de la pédagogie interculturelle dans l'enseignement des langues aux Pays-Bas.

Depuis 1968, des propositions successives ont été faites pour aménager l'enseignement des langues aux Pays-Bas concernant la composition des programmes, le contenu des examens de fin d'études et enfin le volume horaire. Ces propositions ont aussi porté sur l'enseignement du français. Aujourd'hui, le français figure toujours dans les programmes de l'enseignement secondaire. Les recherches menées sur les besoins en matière d'enseignement des langues ont montré la nécessité de connaître le français dans différents secteurs de l'activité économique. En outre, la politique linguistique de la France aux Pays-Bas y a favorisé l'enseignement du français, par le canal de l'Ambassade de France, en ce qui concerne l'enseignement de la civilisation française notamment. Enfin, les Alliances Françaises ont aussi favorisé le développement de l'enseignement du français, en sachant s'adapter à la demande du public néerlandais.

### III. L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION NEERLANDAISE DANS L'ENSEIGNEMENT DU NEERLANDAIS EN FRANCE

Nous introduirons l'implantation de l'enseignement du néerlandais en France, puis nous étudierons la conception de la civilisation néerlandaise dans l'enseignement du néerlandais en France.

#### 1. L'implantation de l'enseignement du néerlandais en France

Le néerlandais a été introduit pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 1947 en France, bien après l'institutionnalisation de l'enseignement des langues en France qui a commencé après 1870 (Van der Sanden, 1999). Suite à un accord culturel franco-néerlandais, un lectorat a été créé à la Sorbonne où le docteur van der Tuin va y assurer des cours jusqu'en 1954. Ensuite, d'autres universités ouvriront aussi un enseignement de néerlandais, comme la Faculté de Nanterre, d'Asnières, puis de Créteil (Brachin, 1972; Van Seggelen, 1981). Puis, le néerlandais a été introduit dans

<sup>46</sup> Stichting Leerplanontwikkeling, [SLO]. "Institut chargé des programmes d'enseignement".

<sup>47</sup> Galjee (1984) a rédigé une publication intitulée *Taal, Land en Volk*, "Langue et civilisation".



l'enseignement secondaire en 1972 (Bulletin Officiel de l'Education Nationale, [BOEN] 1972). Enfin, en 1998, un CAPES de néerlandais a été ouvert pour la première fois. Cette ouverture d'un CAPES de néerlandais a été suivie par celle d'une agrégation de néerlandais en 1999 (BOEN, 1998, a).

Quelle est la place du néerlandais dans l'enseignement des langues en France aujourd'hui? Depuis peu, les langues vivantes sont enseignées dans les classes de Cours moyen de seconde année [CM2], destinées à des élèves de 11 ans. Depuis la rentrée scolaire en 1999, c'est aussi le cas dans les classes de Cours moyen de première année, [CM1] (BOEN, 1998, b). Avant 1998, diverses expérimentations ont eu lieu, comme celle de 1989. Ainsi en 1989, l'initiation aux langues étrangères a été proposée à un total de 145.000 élèves dans les classes de CM1 et CM2, soit un élève sur 10. L'enseignement de l'anglais fut choisi par 80,7% des élèves, tandis que celui du néerlandais ne fut choisi que par 0,09% des élèves, essentiellement dans l'Académie de Lille (BOEN, 1989). En dehors du cadre de cette expérimentation en 1989, il existe des écoles internationales où le néerlandais est aussi enseigné (ADEN, 1990). A Saint-Germain-en-Laye où le nombre total d'élèves s'élève à 260, et à Ferney-Voltaire, où il s'élève à 25, il existe une section internationale pour l'enseignement du néerlandais. L'école Louis Pasteur à Wervicq-Sud offre aussi des cours de néerlandais à un total de 250 élèves qui les suivent durant une heure par jour (Weers et Bol, 1991).

Pour l'enseignement secondaire, il y a une différence entre le collège et le lycée. Au collège, l'enseignement d'une première langue est obligatoire pour tous les élèves (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1986). La seconde langue fait aussi partie des enseignements obligatoires depuis 1992 (Ager, 1993). La troisième langue est un enseignement optionnel offert aux élèves de seconde et de première au lycée. Le pourcentage des élèves de la 6e à la 3e, qui choisissent une autre langue que l'anglais et l'allemand, est de 0,3% dans l'enseignement long, pour les enfants orientés vers un lycée d'enseignement général. Et dans l'enseignement court, ce pourcentage est de 0,4% pour les enfants orientés vers un lycée d'enseignement professionnel. Les langues comprises dans la catégorie "Autre" sont: l'arabe littéral, le chinois, l'hébreu moderne, le néerlandais, le polonais, le portugais, le russe et l'italien (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1986).

L'enseignement du néerlandais au lycée existe dans un certain nombre de lycées en France (Weers et Bol, 1991). Parmi ces lycées, deux lycées internationaux prennent une place à part. Il s'agit de Saint-Germain-en-Laye et de Ferney-Voltaire que nous avons évoqués un peu plus haut. Les autres lycées qui fournissent aux élèves la possibilité d'apprendre le néerlandais sont le lycée Mallarmé à Paris, et un lycée à La Rochelle et à Bordeaux (*Nefoscoop*, 1996). Enfin, il existe 12 lycées et collèges dans la région du Nord-Pas-de-Calais qui offrent aussi cette possibilité. Parmi ces lycées, le lycée Pasteur à Wervicq-Sud occupe une position à part, puisque le néerlandais y est enseigné dès l'école primaire. Le tableau 3.1 indique le nombre des élèves qui ont choisi l'enseignement d'une langue dans l'enseignement secondaire. Il s'agit du nombre total des élèves qui ont choisi cette langue comme première, seconde et troisième langue, dans les établissements privés et publics (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1992).

**Tableau 3.1** Le choix des élèves pour les langues enseignées dans les écoles secondaires en France

Anglais	5.150,702
Espagnol	1.444,906
Allemand	1.387,411
Italien	177,337
Russe	29,388
Portuguais	14,388
Arabe	13,226
Hébreu moderne	4,545
Chinois	2,732
Japonais	1,403
Néerlandais	570
Polonais	297
Autres langues	4,121
Langues par correspondance	5,232
Langues régionales	22,129

Source: Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (1992).

Dans l'enseignement supérieur, 20 universités proposent un enseignement de néerlandais<sup>48</sup>. Un total estimé à 1092 étudiants est, jusqu'au second cycle<sup>49</sup>, intéressé par l'enseignement du néerlandais. Ce total se compose de 78 spécialistes<sup>50</sup> et de 1014 non spécialistes. Il s'agit de 78 spécialistes sur un nombre total de 379.309 étudiants spécialistes, toutes langues confondues, et de 1014 non spécialistes sur un total de 147.070 étudiants non spécialistes (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1990).

Il existe un premier et un second cycle d'études néerlandaises à Lille III et à Paris IV, et un premier cycle d'études néerlandaises seulement, à Besançon, à Nice et à Asnières (Stouten, 1995). En Langues Etrangères Appliquées, le néerlandais est enseigné jusqu'à la maîtrise à Paris III, Paris IV et à Lille III, ainsi qu'à Grenoble et à Amiens (*Nefoscoop*, 1996). Dans les autres universités, le néerlandais peut être pris en option dans les cursus de lettres modernes, d'histoire, etc (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1991). Il est aussi enseigné au Havre en Maîtrise de Sciences et Techniques. En outre, il peut être choisi par les étudiants qui préparent un DESS de négociateur trilingue commercial à Valenciennes. Enfin, un doctorat de néerlandais peut être préparé à Lille, à Paris et à Strasbourg. Et le néerlandais peut être choisi comme objet d'examen pour le

<sup>48</sup> Il s'agit d'Amiens, Angers, de Besançon, de Bordeaux, de Boulogne-sur-mer, de Clermont-Ferrand, de Dunkerque, de Grenoble, du Havre, de Lille, de Metz, de Nice, de Paris III, Paris IV, Paris X, Roubaix, Strasbourg, Toulouse, Tours, et Valenciennes (ADEN, 1992; *Nefoscoop*, 1996).

<sup>49</sup> Le cycle universitaire en France se compose de trois cycles: le premier cycle conduit au Diplôme d'Etudes Universitaires Générales [DEUG]. Le second cycle conduit à la licence, puis la maîtrise en quatrième année. Enfin, le troisième cycle conduit au Diplôme d'Etudes Approfondies [DEA] qui prépare au Doctorat, ou bien au Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées [DESS].

<sup>50</sup> Le néerlandais peut être étudié comme matière principale, avec un enseignement de langue, de littérature, de culture et de linguistique. Le néerlandais peut aussi être choisi en option, comme c'est le cas en Langues Etrangères Appliquées [LEA].

concours d'entrée de certaines grandes écoles comme l'Ecole Nationale d'Administration (*Nefoscoop*, 1996).

## 2. La place de la civilisation dans l'enseignement du néerlandais en France

Ainsi que nous l'avons vu, l'enseignement du néerlandais est entré en 1972 dans l'enseignement secondaire en France. L'enseignement de la civilisation néerlandaise dans l'enseignement supérieur est donc plus ancien. C'est donc par l'enseignement supérieur que nous commencerons pour analyser la place de la civilisation dans l'enseignement du néerlandais en France. L'enseignement de la civilisation à l'université a été consacré par la première chaire de langue, de littérature et de civilisation inaugurée en 1952 par la Faculté des Lettres de Paris IV (Brachin, 1972, p.6). Ensuite, la création d'un enseignement de civilisation néerlandaise s'est poursuivie dans les autres universités dans lesquelles une unité de valeur de civilisation néerlandaise existe dès le premier cycle (Stouten, 1995). Les enseignants sont des Néerlandais -dans la majorité des cas- qui ont reçu une formation aux Pays-Bas. Jusqu'à peu, le CAPES et l'agrégation de néerlandais n'existaient pas. Par conséquent, ce n'était pas possible de recruter des enseignants formés en France pour l'enseignement du néerlandais dans les écoles secondaires, pas plus qu'à l'université. Le CAPES de néerlandais nouvellement créé en 1998, ainsi que l'agrégation de néerlandais, en 1999, qui peuvent être préparés à Lille III et à Paris IV, devraient progressivement amener un changement dans l'enseignement secondaire et supérieur.

En ce qui concerne les programmes d'enseignement, dès 1952 le professeur Brachin enseignait un programme de littérature et de civilisation néerlandaise. En deuxième et en troisième année, son programme d'enseignement de la littérature portait sur les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles et celui de la civilisation sur le "Deltaplan", ou bien sur la civilisation néerlandaise du Moyen-Âge (Brachin, 1972, p.8-9). Aujourd'hui à Lille III, le programme d'enseignement de littérature de seconde année a trait aux périodes de la Renaissance et du Siècle d'Or. En troisième année, celui de civilisation porte par exemple sur la géographie sociale et économique des Pays-Bas et de la Belgique (*Guide des études de l'université de Lille III*, 1994, p.51-99). Dans ces deux universités, ainsi qu'à Strasbourg, où le néerlandais est enseigné à des spécialistes, la civilisation néerlandaise est enseignée dès le premier cycle, sous la forme d'une unité de valeur. C'est aussi le cas dans les autres universités où le néerlandais est enseigné à des non spécialistes. En second cycle (seulement à Paris et à Lille), il existe aussi une unité de valeur qui porte sur un enseignement de civilisation. Enfin, en troisième cycle, les étudiants peuvent préparer un mémoire de DEA sur un sujet de civilisation néerlandaise.

Dans l'enseignement secondaire, la circulaire du BOEN en 1972 contient aussi des instructions sur les programmes d'enseignement de la civilisation néerlandaise, dont nous citons cet extrait:

Il s'agit d'inciter les élèves à pratiquer la lecture des bons auteurs contemporains usant d'une langue et d'un style immédiatement compréhensibles à leurs concitoyens hollandais ou flamands.  
(BOEN, 1972, p.1712).

Les instructions du BOEN comportent des indications sur les connaissances de base de la langue néerlandaise que les apprenants doivent acquérir. Elles contiennent aussi des propositions de textes que les enseignants peuvent utiliser pour initier les élèves à la civilisation néerlandaise, une fois qu'ils auront assimilé les connaissances de base de la langue néerlandaise. Pour les initier à la civilisation néerlandaise, les enseignants auront le choix entre des textes bilingues rédigés sous la direction du professeur Brachin, des chapitres dans les ouvrages de la collection "Petite Planète", des textes

extraits d'un ouvrage intitulé "Langue et art" et enfin, des extraits de quotidiens et de périodiques, ou bien d'oeuvres romanesques. Les préparations au CAPES et à l'agrégation comportent aussi un programme de civilisation et de littérature. En littérature, des auteurs comme Emants, Van Deysel, et Couperus sont au programme. En civilisation, le programme obligatoire porte sur l'évolution politique, économique et sociale des Pays-Bas au XIX<sup>e</sup> siècle et une option est proposée sur "l'émergence de l'idée de tolérance en Hollande au XVII<sup>e</sup> siècle".

En dehors de l'enseignement supérieur et secondaire, l'Ambassade des Pays-Bas en France soutient aussi l'enseignement du néerlandais en France par le canal de l'Institut Néerlandais à Paris. Cet institut organise des cours de néerlandais et de traduction néerlandaise pour des apprenants débutants et plus avancés, ainsi que des expositions et des colloques sur la civilisation néerlandaise contemporaine et plus ancienne. L'Ambassade de Belgique dispense aussi un enseignement de néerlandais. L'enseignement extra-scolaire existe essentiellement dans la région parisienne: à la fondation Biermans-Lapôte, dans 13 écoles privées de langues du type Berlitz et dans quatre instituts d'enseignement par correspondance (Buijze, 1985). Nous ne disposons pas de données chiffrées nous permettant d'évaluer le nombre exact de personnes qui suivent des cours de néerlandais de façon extra-scolaire. Etant donné le nombre d'instituts et de cours privés qui dispensent un enseignement des langues, en dehors du système scolaire, il est assez difficile d'en avoir une idée précise.

En dehors de ces deux ambassades, il existe aussi l'Association Française d'Etudes Néerlandaises [AFEN] qui s'occupe de la diffusion et de l'enseignement du néerlandais en France. En 1994, l'AFEN<sup>51</sup> avait organisé un congrès sur le thème suivant "Les Pays-Bas: culture et réalités linguistiques". Les contributions portaient sur la traduction de textes juridiques, sur l'infrastructure pour l'enseignement du néerlandais à Lille, en Grèce et en Angleterre, sur la situation économique et le rôle de l'Etat en Hollande. L'un des thèmes de ce colloque s'intitulait: "vers une grammaire de la civilisation" et des questions didactiques et pratiques liées à l'enseignement de la civilisation y furent abordées. En ce qui concerne la théorie et son application à l'aire néerlandophone, l'une des conclusions fut que la réflexion théorique avait été encore peu développée concernant l'aire néerlandophone. De plus, l'un des participants fit remarquer qu'il n'existait aucune description du contenu culturel dans les manuels de néerlandais langue étrangère jusqu'ici (Van der Sanden, 1994, a).

L'AFEN et l'Institut Néerlandais sont les deux relais principaux pour l'enseignement et la diffusion de la langue et de la civilisation néerlandaise en France. D'autres associations s'occupent également de l'enseignement et de la diffusion du néerlandais, comme "l'Union internationale de néerlandistique"<sup>52</sup> et "l'Union de la langue néerlandaise"<sup>53</sup>, situées toutes deux aux Pays-Bas.

<sup>51</sup> Depuis 1994, l'AFEN a remplacé l'ADEN qui avait pour but de promouvoir la langue et la culture néerlandophone (Van der Sanden, 1991).

<sup>52</sup> *De Internationale vereniging voor Nederlandistiek* [IVN]. L'IVN organise des colloques sur l'enseignement du néerlandais à l'étranger. L'IVN est aussi à l'origine d'un "certificat de néerlandais langue étrangère", *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*. Ce certificat peut être passé à trois niveaux par des apprenants étrangers du néerlandais: un niveau élémentaire, moyen et approfondi (Nieuwborg, 1995).

<sup>53</sup> "L'Union de la langue néerlandaise" a été créée en 1980. Son rôle est très important pour la diffusion du néerlandais à l'étranger. En effet, celle-ci soutient des projets comme la rédaction d'une grammaire du néerlandais avec une approche

Cependant, les activités de ces deux associations ne visent pas l'enseignement et la diffusion du néerlandais en France en particulier. Il en est de même de la politique linguistique menée conjointement par la Belgique et les Pays-Bas depuis un traité en 1980, qui porte sur le soutien à l'enseignement du néerlandais à l'étranger. Cette politique encourage l'enseignement du néerlandais langue maternelle et la diffusion de la littérature néerlandaise à l'étranger. Sa politique linguistique ne vise pas la diffusion et l'enseignement de la langue néerlandaise en France en particulier. En France, ce sont les Ambassades des Pays-Bas et de la Belgique qui fournissent des documents sur la culture néerlandaise aux enseignants qui le souhaitent et l'Institut Néerlandais établi à Paris, dont nous avons évoqué l'activité un peu plus haut. Malgré leur activité, les relais institutionnels comme l'Ambassade des Pays-Bas en France et "l'Union de la langue néerlandaise" n'ont pas joué de rôle particulier pour l'institution de la civilisation néerlandaise à l'université en France. Ces deux relais institutionnels n'ont pas non plus joué un rôle sur la réflexion à propos de l'enseignement de la civilisation néerlandaise en France, ni dans la formation des enseignants de néerlandais.

En dehors de France, certains colloques ont eu pour thème l'enseignement de la civilisation néerlandaise. Cependant le contenu des contributions à ces colloques indique peu de réflexion théorique sur l'enseignement de la civilisation néerlandaise. De plus, nous ne disposons pas d'une évaluation sur le contenu culturel dans les manuels de néerlandais langue étrangère. Le premier colloque sur la question de l'enseignement de la civilisation néerlandaise date de 1973 (De Vries, 1995, p.40). Ensuite, l'enseignement de la civilisation néerlandaise a de nouveau été le thème d'un colloque en 1985<sup>54</sup>, puis en 1994<sup>55</sup>. En 1985, les contributions ont porté essentiellement sur les méthodes des enseignants pour enseigner la civilisation néerlandaise. Deux contributions avaient trait à la question d'une réflexion théorique sur l'enseignement de la civilisation néerlandaise (Groot et Trampus-Snel, 1985; Van der Ree, 1985). Enfin en 1994, les contributions ont porté par exemple sur le développement de la littérature et du théâtre en Belgique et aux Pays-Bas à différentes périodes, et sur l'utilisation de certaines formules de politesse en néerlandais. Une seule contribution avait trait à une proposition pour décrire le contenu culturel de manuels de néerlandais langue étrangère (Van der Sanden, 1994, b). Ailleurs que dans ces colloques, De Vries (1987, 1995) s'interroge sur la relation entre l'enseignement de la langue et de la civilisation néerlandaise qu'il décrit et compare à celle entre l'enseignement de la langue et de la civilisation d'autres langues. En outre, Beheydt (1989) et Twisk (1996) se questionnent sur les aspects culturels contenus dans les textes utilisés pour les différents examens qui mènent à un "Certificat de néerlandais langue étrangère".

Pour l'enseignement du néerlandais aux allochtones, la situation se présente différemment. Depuis les années 1980, l'enseignement du néerlandais aux étrangers qui résident aux Pays-Bas, a

---

contrastive pour les apprenants français et allemands. Celle-ci accorde aussi un soutien financier à des universités à l'étranger, qui constituent des centres complets de diffusion du néerlandais sur un plan linguistique, littéraire et culturel (*Nederlandse Taalunie*, 1998).

<sup>54</sup> *Het Negende Colloquium van Docenten in de Neerlandistiek aan Buitenlandse Universiteiten*, organisé à Nimègue par l'IVN (cf. note 52)

<sup>55</sup> *Het Twaalfde Colloquium van Docenten in de Neerlandistiek aan Buitenlandse Universiteiten*, organisé à Anvers par l'IVN (cf. note 52)

favorisé la réflexion sur la didactique du néerlandais langue seconde et elle a entraîné la publication de nombreux ouvrages didactiques tels que les manuels. Dans les années 1980, il y a eu des recherches sur l'orientation culturelle des apprenants étrangers résidant aux Pays-Bas vis-à-vis de la culture néerlandaise (Appel, 1984, De Bot, Broeder et Verhoeven, 1985). Ces recherches ont amené les enseignants à considérer que l'enseignement du néerlandais aux allochtones doit avoir un objectif interculturel. Randou-Steinert (1982) considère que la découverte d'autres valeurs et la comparaison de ces valeurs à celles des allochtones doit faire partie d'un enseignement avec un objectif interculturel. Kalsbeek (1994) considère aussi que l'apprentissage du néerlandais par les allochtones doit se traduire par leur découverte de nouveaux concepts et de nouvelles valeurs dans la culture néerlandaise.

Les besoins des allochtones ont été parfois comparés à ceux des apprenants qui ont choisi d'étudier le néerlandais comme langue étrangère (Van der Sanden, 1993). Pekelder soutient que les besoins des allochtones et de ceux qui ont le néerlandais comme langue étrangère ne sont pas les mêmes (Pekelder, 1995 (*cf.* ch.I). En effet suivant Pekelder, comme les apprenants à l'étranger ne sont pas confrontés aux mêmes situations dans la vie quotidienne que les apprenants étrangers qui résident aux Pays-Bas, la nécessité de savoir déchiffrer et utiliser des documents authentiques<sup>56</sup> ne s'impose pas à eux de la même façon. Ce raisonnement permettrait de faciliter l'apprentissage de ceux qui étudient le néerlandais à l'étranger en supprimant le niveau de difficulté représenté par le déchiffrement des documents authentiques<sup>57</sup>. La raison de supprimer les documents authentiques est aussi liée au fait que les apprenants ont souvent choisi le néerlandais en option et non pas comme matière d'étude principale. Les apprenants qui resteront vivre dans le pays de leur langue maternelle n'ont pas besoin de savoir se comporter comme les locuteurs natifs d'un autre pays dont ils étudient la langue. Par conséquent, ils n'ont pas besoin de savoir utiliser des documents authentiques comme eux. D'autres chercheurs soulignent que la distance physique et psychologique des apprenants avec le pays dont ils apprennent la langue officielle devrait conduire les enseignants à renforcer un programme d'enseignement de la civilisation sans lequel l'enseignement de la langue est un code vide et sans lequel cet enseignement perd de sa crédibilité aux yeux des apprenants (Stern, 1992, p.215).

Finalement, la présentation de l'enseignement du français aux Pays-Bas et celle de l'enseignement du néerlandais en France montre qu'il existe des différences entre la réalité et le contexte de l'enseignement de ces deux langues, portant sur la mise en place de la politique linguistique et culturelle, ainsi que les publics d'apprenants. Ces publics d'apprenants sont définis par leur niveau de connaissance de la langue enseignée, leur niveau scolaire; ils ont aussi des raisons

---

<sup>56</sup> Les documents authentiques sont des documents qui ne sont pas destinés à un enseignement en classe. En introduisant l'étude d'une publicité ou bien du menu d'un restaurant en classe par exemple, un enseignant détourne la fonction primaire du document authentique, en le transformant en un document pour sa classe. Le terme de "document authentique" est souvent critiqué en raison de son ambiguïté et du détournement de sa fonction primaire (Bertoletti et Dahlet, 1984, p.58).

<sup>57</sup> Pekelder considère que la complexité de la grammaire et du vocabulaire ainsi que l'absence de répétition rend l'utilisation des documents authentiques très difficile avec des apprenants à l'étranger. Il sépare les documents authentiques en deux: les textes authentiques (les articles de journaux) et le matériel authentique (une carte de bus, une carte d'identité, etc). Le matériel authentique ne présente aucun intérêt pour les apprenants à l'étranger en raison de sa trop grande spécificité. Quant aux textes authentiques, ils peuvent présenter un intérêt pour eux, en raison de leur contenu socioculturel, mais leur complexité fait que Pekelder leur préfère des textes semi-authentiques (ou fabriqués) toujours préférables avec des débutants, en raison du fait que ces documents sont rédigés exprès pour eux.

diverses qui les motivent à apprendre le français et le néerlandais. Le rôle des publics d'apprenants est donc important pour la forme et le contenu des manuels de langue. Par conséquent, nous en tiendrons compte pour notre sélection des manuels de français et de néerlandais langue étrangère. En raison de ce que nous venons de mentionner pour les publics d'apprenants, les aspects culturels sélectionnés dans les manuels de français et de néerlandais langue étrangère devraient être différents. Nous nous attendons donc à y relever des aspects culturels différents.





## CHAPITRE QUATRE

### LA SELECTION DES MANUELS

Pour faire l'inventaire des aspects culturels contenus dans les manuels, nous sélectionnerons quelques manuels destinés à être utilisés en classe; leur contenu a une influence sur les savoirs acquis par les apprenants, mais nous nous limiterons à un inventaire des contenus culturels sans prendre en compte leur exploitation en classe.

Dans le chapitre trois, nous avons précisé que la sélection des manuels porterait sur des manuels destinés à l'enseignement du français et du néerlandais langue étrangère. Après avoir présenté les manuels utilisés pour l'enseignement du français et du néerlandais, nous ferons une sélection pour composer le corpus à analyser.

#### I. LE CORPUS DE MANUELS EXISTANTS

Nous commencerons par présenter les manuels d'enseignement du français existants, puis les manuels d'enseignement du néerlandais. Ensuite, nous élaborerons des critères de sélection des manuels. Nous utiliserons les inventaires des manuels existants, de même que les catalogues des librairies spécialisées et les centres de documentation. Enfin, les enquêtes auprès des enseignants compléteront l'ensemble.

##### 1. Les manuels d'enseignement du français

Parmi les inventaires de manuels d'enseignement du français, nous avons retenu celui établi par Kuhlemeier et Van Werkhoven (1991) et une publication du "Centre national de l'information sur le matériel scolaire"<sup>58</sup> qui contient des informations sur les manuels de langue utilisés dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. Ces deux sources constituent un inventaire complet des manuels d'enseignement du français utilisés aux Pays-Bas. Enfin, nous avons également retenu une troisième source, à savoir les catalogues parus chez Hachette et Clé International, ainsi que celui de la librairie Attica établie à Paris.

Kuhlemeier et Van Werkhoven (1991) ont décrit les manuels de français, d'allemand et d'anglais les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. Ils ont réalisé leur inventaire pour le CITO. Le CITO participe à l'élaboration de tests pour contrôler le niveau de connaissance des élèves dans une langue, qui permettent aux enseignants de les évaluer. Pour construire ces tests, il est important de savoir quel est le contenu des enseignements en classe. Une méthode consiste à utiliser des observations de classe. Une autre méthode consiste à analyser le contenu des manuels les plus fréquemment utilisés par les enseignants. Ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre trois, le manuel dicte le contenu et la forme des cours des enseignants. Pour l'élaboration des tests utilisés par les enseignants pour contrôler le niveau de connaissance de leurs élèves dans une

---

<sup>58</sup> *Nationaal Informatie Centrum Leermiddelen*, [NICL].

langue, l'analyse des manuels les plus fréquemment utilisés est donc indispensable.

Kuhlemeier et Van Werkhoven (1991) ont constitué leur inventaire sur la base de deux échantillons. Le premier échantillon comportait la moitié des écoles du *mavo*, du *havo* et du *vwo* qui ont fait l'objet d'une enquête durant l'année scolaire 1988-1989. Le second échantillon concernait la moitié des écoles du *lbo* et du *mavo* qui ont fait l'objet d'une enquête durant l'année scolaire 1989-1990. Kuhlemeier et Van Werkhoven ont, dans leur inventaire, précisé le taux d'utilisation des manuels pour l'enseignement du français, de l'anglais et de l'allemand, pour les cinq années de scolarité de l'enseignement secondaire. Pour la présentation de leurs données, ils indiquent en quelle année d'étude un manuel est utilisé, par exemple en première ou en seconde année. Ils indiquent aussi le type d'école dans lequel ce manuel est utilisé, par exemple *avo/vwo*. Enfin, ils indiquent le nom du manuel utilisé, par exemple *A toi maintenant*. Dans le tableau 4.1, nous reprenons les données présentées par Kuhlemeier et Van Werkhoven. Les chiffres entre parenthèses se rapportent au nombre de fois où les enseignants des écoles *lbo/mavo* ont mentionné l'utilisation des six manuels (*A toi maintenant*, *Allons y tous*, *Formule F*, *Bienvenue en France M*, *On y va tous* et *Vive le Français M*). Kuhlemeier et Van Werkhoven n'ont pas détaillé pour chaque manuel le nombre de fois où les enseignants des écoles *lbo/mavo* en ont mentionné l'utilisation. Les autres chiffres se rapportent au taux d'utilisation d'un manuel, par exemple le taux d'utilisation de *A toi maintenant* en première année de l'enseignement secondaire est de 28% dans une école *lbo/mavo*.

**Tableau 4.1** Le taux d'utilisation des manuels de français dans les écoles secondaires aux Pays-Bas en 1991

<b>Année d'étude, type d'école et manuel</b>	<b>Taux d'utilisation</b>
Première année d'étude, école lbo/mavo (N=69)	
<i>A toi maintenant</i>	28
<i>Allons y tous</i>	23
<i>Formule F</i>	13
<i>Bienvenue en France.M</i>	8
<i>On y va tous</i>	8
<i>Vive le Français M</i>	5
Troisième année d'étude, école lbo/mavo (N=59)	
<i>A toi maintenant</i>	22
<i>On y va tous M</i>	14
<i>Bienvenue en France M</i>	12
<i>On y va</i>	12
<i>Vive le Français</i>	8
<i>Bleu, blanc, rouge</i>	7
<i>Propre méthode</i>	7
Première année d'étude, école avo/vwo (N=931)	
<i>On y va tous</i>	34
<i>Bienvenue en France HV</i>	14
<i>Bienvenue en France M</i>	11
<i>Formule F</i>	9
<i>On y va</i>	9
Troisième année d'étude, école avo/vwo (N=1374)	
<i>On y va tous HV</i>	19
<i>On y va tous</i>	15
<i>Bienvenue en France HV</i>	8
<i>Bienvenue en France M</i>	8
<i>On y va HV</i>	8
<i>Vive le Français HV</i>	8
<i>Vive le Français M</i>	7
<i>On y va M</i>	6
<i>Formule F</i>	5
Cinquième année d'étude, école avo/vwo (N=627)	
<i>Bison futé</i>	16
<i>Hexagone V</i>	12
<i>Hexagone M</i>	9
<i>C'est merveilleux</i>	8
<i>Hexagone</i>	5
<i>Propre manuel</i>	8

Source: Kuhlemeier et van Werkhoven (1991)

Le total des pourcentages d'utilisation de tous les manuels regroupés pour chaque année d'étude n'est pas égal à 100% dans le tableau 4.1. Par exemple, pour la cinquième année avo/vwo, le total est de 58%. L'enquête de Kuhlemeier et Van Kerkhoven (1991) n'a en effet pas été menée dans toutes les

écoles, mais seulement dans la moitié d'entre elles. En outre, elle a seulement porté sur les méthodes (au sens de matériel pédagogique) qui sont complètes, avec un livre pour les élèves et un livre pour les enseignants. Kuhlemeier et Van Kerkhoven (1991) ont conclu que *On parle Français*, *On y va (tous)* et *Vive le Français* ont dominé le marché au cours des années 1980 à 1990, mais que ces trois manuels ont été progressivement remplacé. Seul *On y va (tous)* s'est bien maintenu.

Une seconde source est la publication en 1994 par le NICL d'une documentation sur la totalité du matériel éducatif utilisé pour l'enseignement du français et de l'espagnol dans les écoles secondaires en Hollande. Cette documentation contient 14 parties au total dont seules les deux premières nous intéressent, car elles portent sur les manuels<sup>59</sup>. La première partie décrit les manuels de français destinés à l'enseignement secondaire. La seconde partie contient une information générale sur ces mêmes ouvrages et sur d'autres manuels de français destinés à un public d'adultes. Les manuels de français destinés à l'enseignement secondaire suivants sont cités dans la documentation du NICL: *A toi maintenant*, *Allons-y tous*, *Au fond*, *Bien arrivé*, *Bien sûr*, *Business class Frankrijk*, *Bien parti*, *Chouette*, *Code génial*, *De Delftse methode*, *En avant la musique*, *Etudes françaises*, *Eventail*, *Grandes lignes*, *Le français de la communication professionnelle*, *Le Français professionnel*, *Le Français tout terrain*, *Frans leer je zo*, *Frans voor beginners*, *Frans voor de meao*, *Le Français du tourisme*, *Libre échange*, *La Méthode orange*, *Omnibus*, *Par ici: Frans voor het mbo*, *Randonnées et Vous désirez?*

Les manuels d'enseignement destinés à un public d'adultes cités sont:

*A bientôt*, *Bon voyage*, *Bonne chance!*, *C'est ça*, *Espaces*, *Opstap minicursus Frans*, *Retour en France*, *Rue Lecourbe*, *Sans frontières*.

Pour tous ces ouvrages, les auteurs de la documentation du NICL indiquent l'année de publication, le public auxquels ces manuels s'adressent, ainsi que l'existence d'un livre de l'élève, d'un livre du professeur et d'un livre d'exercices. Enfin, le contenu de chaque manuel est décrit de façon générale.

Dans les catalogues publiés par *Hachette* et *Clé International*, ainsi que dans celui de la librairie Attica<sup>60</sup> publié en 1992, nous retrouvons les manuels destinés à un public d'adultes inventoriés par le NICL (1994). Dans le catalogue de la librairie Attica, ces mêmes manuels sont destinés à un public d'adultes et de grands adolescents:

*Archipel*, *Bonne route*, *Cartes sur table*, *De vive voix*, *Espaces*, *Interlignes*, *La France en direct*, *Le français et la vie*, *Sans frontières* et *Le nouveau sans frontières*.

Parmi ces manuels, les uns sont des manuels destinés à l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, auquel cas ces manuels sont édités aux Pays-Bas et ne sont destinés qu'à l'enseignement du français dans ce pays. Les autres sont des manuels qui ne sont pas destinés en priorité à l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, mais à une diffusion internationale. Nous ferons un choix parmi ce corpus

<sup>59</sup> Les autres parties de la documentation du NICL contiennent des informations sur les livres de lecture, les grammaires et les dictionnaires pouvant être utilisés pour l'enseignement du français.

<sup>60</sup> Le catalogue de la librairie Attica comporte aussi les références d'autres manuels de français que nous ne sélectionnerons pas, en raison du public auquel ils sont destinés. Ce sont des manuels destinés à un public anglophone ou germanophone, et des manuels destinés à un public audodidacte, ou bien de moins de douze ans.

existant de manuels.

## 2. Les manuels d'enseignement du néerlandais

Verhallen (1986), Van Veen (1990), Kloosterman (1992) et Hattink (1993) ont inventorié les manuels de néerlandais. Verhallen (1986) a inventorié les cours pour l'enseignement du néerlandais à des adultes aux Pays-Bas. Il en a décrit les objectifs et le matériel didactique utilisé par les enseignants. Parmi le matériel didactique, il a indiqué les manuels de néerlandais les plus utilisés dans les établissements de "l'enseignement technique supérieur"<sup>61</sup>, dans les universités et dans les "instituts de formation des enseignants"<sup>62</sup>. Dans les établissements de l'enseignement technique supérieur, les enseignants choisissent *De Delftse methode* et *Help 3*. Les enseignants des instituts de formation des enseignants choisissent *Levend Nederlands* et *Help 3* et ceux des universités optent pour le choix de *De Delftse methode* et de *Levend Nederlands* pour l'enseignement du néerlandais à des apprenants débutants. Pour l'enseignement du néerlandais à des apprenants plus avancés, les enseignants des universités optent pour *Help 2*. Enfin, pour l'enseignement à des réfugiés à l'université d'Amsterdam (VU), les enseignants choisissent *Levend Nederlands* et *Help 3*.

Van Veen (1991) a seulement décrit les cours suivis par les étudiants étrangers qui aspirent à suivre des études universitaires aux Pays-Bas, avec les objectifs et les contenus, en outre il a inventorié les manuels les plus utilisés pour l'enseignement du néerlandais à des étrangers dans sept universités aux Pays-Bas<sup>63</sup>. *Levend Nederlands* et *Help 3* sont utilisés par les enseignants dans cinq universités sur sept et *De Delftse methode* dans deux universités sur sept. Enfin *Code Nederlands* et *Help 1 et 2* sont utilisés par les enseignants dans une université sur sept.

Kloosterman (1992) a inventorié le matériel didactique utilisé pour l'enseignement du néerlandais à des étrangers dans les écoles secondaires aux Pays-Bas. Son inventaire comprend les manuels suivants:

*Nederlandse taal in actie, Basistaal, Anders Nederlands, De Delftse methode, Spreken is zilver, Zestien plus, Code Nederlands, Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal, De taalmap et Kunt u mij helpen?*

Enfin, Hattink (1993) a regroupé les manuels d'enseignement du néerlandais destinés à un public adulte peu scolarisé et débutant et ceux destinés à un public scolarisé élevé et débutant<sup>64</sup>. Parmi ces derniers manuels, citons *De Delftse methode* et *Code Nederlands* par exemple.

<sup>61</sup> *Hoger Beroepsonderwijs*, [HBO].

<sup>62</sup> *Pedagogische Academies, Nieuwe Lerarenopleidingen*.

<sup>63</sup> 1) *Universiteit van Amsterdam*, [UVA], 2) *Amsterdam Vrije Universiteit* [VU], 3) *Rijksuniversiteit Groningen* [RUG], 4) *Rijksuniversiteit Leiden* [RUL], 5) *Katholieke Universiteit Nijmegen* [KUN], 6) *Katholieke Universiteit van Brabant* [KUB] et 7) *Rijksuniversiteit Utrecht* [RUU].

<sup>64</sup> Son inventaire comprend aussi des grammaires, des dictionnaires, et des ouvrages théoriques sur l'enseignement du néerlandais aux allochtones.

Ces inventaires prennent en compte les manuels destinés à l'enseignement du néerlandais aux étrangers aux Pays-Bas. Pour l'enseignement du néerlandais en France nous avons seulement trouvé une liste de manuels utilisés à l'université<sup>65</sup>, aussi nous avons fait une enquête auprès des enseignants de néerlandais en France à partir d'un questionnaire. Ce questionnaire a été soumis à des enseignants de néerlandais en fonction dans les lycées et dans les universités en France et leur a été adressé par écrit en avril 1993; il a aussi fait l'objet d'une enquête téléphonique en octobre 1993. Pour mener ce questionnaire, nous avons besoin de choisir un échantillon d'enseignants. Nous l'avons constitué en sélectionnant les établissements dans lesquels on enseigne le néerlandais à des apprenants débutants. Nous avons opté pour cet échantillon, car nous portons un intérêt au matériel didactique utilisé pour l'enseignement du néerlandais à des apprenants débutants, les manuels jouant un rôle important pour eux (*cf.* ch.III). En outre, nous avons seulement retenu les lycées et les universités dans lesquels on enseigne le néerlandais à des apprenants débutants pour constituer cet échantillon. Nous n'avons pas retenu les collèges, car il existe peu d'élèves débutant l'enseignement du néerlandais au collège en France (*cf.* ch. III).

Le tableau 4.2 regroupe les résultats de l'enquête. Nous avons obtenu un total de 19 réponses, provenant des enseignants de néerlandais dans les lycées et les universités en France. Pour lire le tableau 4.2, il suffit de considérer le chiffre indiqué dans le tableau. Par exemple, le chiffre cinq indiqué pour *Levend Nederlands* correspond au nombre de fois où l'utilisation de ce manuel a été mentionnée, soit cinq fois sur un nombre total de 19 réponses.

**Tableau 4.2** Les établissements utilisant les manuels de néerlandais en France d'après notre enquête en 1993

Manuels de néerlandais	Nombre d'établissements citant l'utilisation du manuel (Total =19)	Lycées et universités dans lesquels le manuel est utilisé
<i>Levend Nederlands</i>	5	Lycée Mallarmé (Paris) Université de Boulogne Université de Metz Université de Nice Université de Paris 3
<i>De Delftse methode</i>	3	Université de Dunkerque Université de Boulogne Université de Nice
<i>Creatief Nederlands</i>	2	Lycée des Flandres (Lille) Lycée Ste Jude (Armentières)
<i>Zakelijk Nederlands</i>	2	Lycée Technique de St André Lycée Ste Jude (Armentières)
<i>Help</i>	1	Université de Strasbourg
<i>Code Nederlands</i>	1	Lycée Angelier (Dunkerque)
<i>Op nieuwe wegen</i>	1	Université de Boulogne
<i>Contact Noord</i>	1	Lycée Ste Jude (Armentières)
<i>*Spreek met ons mee</i>	3	Lycée Ste Jude (Armentières) Université de Paris 3 Lycée des Flandres (Lille)

Note: Ste, St= Sainte, Saint. \*ce n'est pas un manuel, c'est une méthode de la chaîne de la télévision belge, la BRT.

<sup>65</sup> Les résultats d'une enquête de Pekelder ont indiqué que les enseignants du néerlandais à l'université en France utilisent *Code Nederlands*, *Nederlands voor buitenlanders*, *De Delftse methode* et *Help* (Pekelder, 1995, p.163).

Cette enquête a permis de rassembler les informations suivantes. Au lycée Mallarmé à Paris, l'enseignant emploie *Levend Nederlands* avec ses élèves débutants en seconde. Au lycée des Flandres, l'enseignant a des élèves de seconde qui sont débutants et des élèves de première et de terminale débutant l'étude du néerlandais comme troisième langue étrangère. Avec ses élèves débutants, il utilise la méthode vidéo *Spreek met ons mee* conçue par la BRT, une chaîne de la télévision belge. Au lycée Sainte Jude, à Armentières, le professeur utilise *Spreek met ons mee* et *Zakelijk Nederlands* avec ses élèves débutants. Il lui arrive aussi d'opter pour *Creatief Nederlands* et de compléter l'utilisation de *Spreek met ons mee* par celle de *Contact-Noord*. Au lycée technique les Vertes Feuilles à Saint André, le professeur utilise aussi *Zakelijk Nederlands*. Enfin, au lycée Angelier à Dunkerque, l'enseignant utilise *Code Nederlands 1 et 2*. Ses élèves sont âgés de 15 à 18 ans et débutants.

Au Département d'Etudes Néerlandaises de l'université de Strasbourg, l'enseignante chargée des cours de langue utilise *Help 1* avec des étudiants en première année et *Help 2* avec des étudiants en seconde année. A l'université du Littoral de Boulogne, l'enseignant a des étudiants en première et en seconde année (soit anglicistes, soit en Langues Etrangères Appliquées). Il utilise *De Delfse methode* et des cassettes audio, auxquels il ajoute des exercices provenant de manuels plus anciens, comme *Levend Nederlands* et *Op nieuwe wegen*. Au Centre universitaire Lamartine de Dunkerque, l'enseignante utilise *De Delfse methode* pour développer le vocabulaire de ses étudiants de première année (soit en Lettres Modernes, en Langues Etrangères Appliquées, ou en Administration Economique et Sociale). A l'université de Paris 3, l'enseignante utilise *Levend Nederlands* au cours des deux premières années et a aussi recours à des extraits de *Spreek met ons mee*. A l'université de Metz et de Nice, les enseignants utilisent également *Levend Nederlands*. Enfin, à la section de néerlandais de l'université de Nice, l'enseignant complète son utilisation de *Levend Nederlands*, avec les élèves débutants, par des extraits de *De Delfse methode*, pour l'enseignement de la grammaire.

Le bilan de l'enquête menée en 1993 est que les manuels utilisés par les enseignants du néerlandais en France sont souvent les mêmes que ceux utilisés par ceux aux Pays-Bas<sup>66</sup>. Les deux manuels qui arrivent en tête de classement dans le tableau 4.2, soit *Levend Nederlands* et *De Delfse methode* sont fréquemment cités par les enseignants du néerlandais aux Pays-Bas. En outre, nous notons que *Help* et *Code Nederlands* sont des manuels utilisés par les enseignants du néerlandais en France et aux Pays-Bas. Toutefois, nous notons également que d'autres manuels sont parfois utilisés par les enseignants du néerlandais en France et ceux aux Pays-Bas, comme *Creatief Nederlands*, *Zakelijk Nederlands* et *Contact-Noord*. Ces derniers manuels n'apparaissent pas dans les inventaires présentés un peu plus haut. Il en est de même de la méthode vidéo *Spreek met ons mee* de la BRT, une chaîne de la télévision belge qui est aussi un élément nouveau.

En établissant des critères de sélection pour cette étude, nous pourrions choisir des manuels à analyser parmi tous ceux qui existent.

---

<sup>66</sup> C'est aussi l'une des conclusions de l'enquête menée par Pekelder (1995) à propos du matériel didactique utilisé par les enseignants de néerlandais à l'université en France.

## II. LA GRILLE DE SELECTION DES MANUELS

### 1. La mise au point de la grille

Pour mettre au point cette grille, nous étudierons d'abord deux propositions. Germain (1978) a développé une grille utilisable par les enseignants pour analyser et évaluer n'importe quel type de manuel de langue, en particulier au niveau débutant. Cette grille peut être aussi utilisée pour analyser et évaluer des manuels de langue destinés à un public de niveau avancé. Sa grille d'analyse se compose de quatre volets: une fiche bibliographique, une grille de pré-sélection, une grille d'analyse proprement dite et enfin une grille de comparaison. Melse *et alii* (1992) ont aussi constitué une liste à partir d'un certain nombre de critères dans le but de décrire les caractéristiques de deux manuels d'allemand, c'est-à-dire ce qui les différencie ou au contraire ce qui les rapproche. Pour constituer leur liste, ils ont utilisé les listes de critères établies par d'autres pour aider les enseignants à choisir un manuel. Les auteurs de ces deux propositions reprennent en grande partie la liste des catégories proposées par Engel *et al* (1977, p.36-40) pour décrire le contenu d'un manuel de la façon la plus exhaustive possible. L'objectif des auteurs de ces deux propositions est de faciliter le choix des enseignants qui souhaitent sélectionner un manuel comme outil d'enseignement. Les catégories retenues par ces deux auteurs pour identifier un manuel et en décrire le contenu nous semblent en effet utilisables pour la sélection des manuels. Même si les listes de catégories établies pour décrire un manuel sont critiquables, voir Van Els *et al* (1984, p.303), nous partirons de la proposition de Germain et de celle de Melse *et alii* pour leur sélection.

Ces deux auteurs ont en commun de regrouper une fiche bibliographique, contenant les renseignements nécessaires à l'identification d'un manuel, comme sa date de publication, ainsi qu'un ensemble d'éléments sur lesquels peut se fonder la sélection. Pour Germain la fiche bibliographique doit comporter les renseignements suivants:

- a. le ou les auteurs
- b. le titre
- c. l'éditeur
- d. le lieu d'édition
- e. la date de publication
- f. le nombre de niveaux
- g. l'inventaire du matériel, comme les cassettes, les diapositives

Pour retenir un manuel, Germain indique qu'il faut y trouver:

- 1) La comparaison des données du milieu scolaire et du manuel
  - a. l'âge: enfants?, adolescents?, adultes?
  - b. le niveau de connaissance de la langue: débutant?, intermédiaire?, avancé?
  - c. le public: étudiants parlant tous une même langue spécifique ou diversité linguistique?
- 2) La comparaison des objectifs
  - a. de l'institution et du cours:
    - les objectifs linguistiques: en compréhension orale, écrite?, en expression orale, écrite?
    - les objectifs culturels
  - b. de la méthode à analyser:
    - objectifs généraux?
    - objectifs linguistiques: en compréhension ou en expression orale, écrite?
    - objectifs culturels?



- 3) La comparaison des conceptions de base
  - a. le manuel est-il fondé sur: la méthode audio-visuelle? audio-orale? autre?
  - b. les conceptions des auteurs du manuel: qu'est-ce qu'une langue? qu'est-ce qu'apprendre et enseigner une langue?

Germain mentionne aussi la comparaison des coûts, comme le coût réel du manuel par exemple, ce qui nous importe peu pour notre objet. La liste de Melse *et alii* (1992) comporte les aspects suivants:

1. Les renseignements pour identifier le manuel (le titre, l'auteur, l'éditeur, le public)
2. La présentation du manuel (couverture et mise en page du livre de textes et d'exercices)
3. Un inventaire du matériel (structure du livre de l'élève, de celui du professeur, du livre d'exercices)
4. Les objectifs: au niveau du manuel et des chapitres (pour les élèves et le professeur)
5. L'organisation du contenu pour chaque chapitre (grammaire, lexicale, phonétique, civilisation, choix des textes, fonctions de langage)
6. Les fondements didactiques du manuel:
  - La structure didactique: organisation grammaticale, thématique, et progression
  - La méthode pédagogique: démarche inductive ou déductive
  - Le modèle d'apprentissage: cognitif, behavioriste
  - Le fondement méthodologique: méthode audio-orale, communicative
  - L'encadrement pédagogique: formes de modalité dominante d'exécution (individuelle, par groupe, à deux)
  - Les différentes phases de l'enseignement (orientation, présentation, sémantisation)
  - La différenciation

Pour la constitution de la grille, nous reprendrons les aspects suivants qui sont contenus dans les deux modèles:

- 1) La fiche bibliographique des manuels
- 2) La comparaison des objectifs des manuels
- 3) La comparaison des conceptions de base des manuels
- 4) L'organisation globale du manuel et du contenu de chaque leçon de ce manuel

## 2. Les critères de sélection

Pour la sélection des manuels, quels critères allons-nous utiliser? Le manuel est un outil d'apprentissage très utilisé par les apprenants débutants (*cf.* ch.III). C'est pourquoi nous retiendrons les manuels destinés à un public d'apprenants avec un niveau débutant. Le premier critère de sélection sera donc celui du niveau de connaissance de la langue chez les apprenants.

Ensuite, les publics d'apprenants peuvent être des élèves débutants d'un niveau scolaire élevé ou peu élevé, ainsi que d'un âge élevé ou peu élevé. Le niveau scolaire et l'âge des élèves seront les deux autres critères de sélection des manuels de langue. Une langue étrangère étudiée et enseignée dans un pays étranger s'inscrit toujours dans un certain contexte de diffusion (*cf.* ch.III). En France, les manuels de néerlandais d'un niveau débutant sont le plus souvent utilisés par un public d'apprenants débutant l'enseignement du néerlandais à l'université, plus rarement par des apprenants dans le second cycle de l'enseignement secondaire<sup>67</sup>. L'âge moyen de ce public d'apprenants dans le second cycle de

<sup>67</sup> Les conditions de diffusion de l'enseignement du néerlandais dans d'autres pays ressemblent à celles qui existent en France et qui ont été décrites dans le chapitre trois. Le néerlandais à l'étranger est enseigné en grande partie à des étudiants à l'université et à des adultes dans leur temps libre. Nous noterons que certaines régions en Allemagne (*Nordrhein-Westfalen* et *Nedersaksen*) et en France (dans le Nord) connaissent un développement important de l'enseignement du

l'enseignement secondaire est de 16 ans. Les étudiants de 18 ans qui en débute l'apprentissage à l'université forment la population d'apprenants la plus nombreuse. Pour les manuels de français destinés à un public débutant, la situation est différente. Là, les élèves qui débute l'apprentissage du français se trouvent surtout dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les élèves qui étudient la langue française à l'université quelques années plus tard ont déjà eu l'occasion de se familiariser avec elle pendant leur scolarité au lycée. Nous avons vu que le néerlandais est très souvent débuté à l'université, ou bien avec des élèves au lycée. Par conséquent, pour la sélection des manuels de français, nous devons tenir compte de cette réalité. Pour la sélection des manuels, il faut que le niveau scolaire du public et son âge soient comparables dans les deux cas. Un écart trop grand entre les publics des manuels ne nous permettrait pas de les comparer à cause de la différence d'objectifs. En effet, les aspects culturels sélectionnés dans des manuels de langue en dépendent aussi.

Ainsi que nous l'avons vu en début de ce chapitre, en France les manuels de néerlandais les plus fréquemment utilisés avec des élèves ou des étudiants débutants sont presque tous des manuels édités aux Pays-Bas<sup>68</sup>. Pour la sélection des manuels de néerlandais, nous devons donc tenir compte de cette réalité: les manuels les plus utilisés pour l'enseignement du néerlandais à l'étranger ne sont pas spécialement destinés à des apprenants à l'étranger. Ce sont souvent des manuels destinés à l'enseignement du néerlandais aux allochtones résidant aux Pays-Bas, d'où peut-on imaginer, la nécessité d'un apprentissage socioculturel en même temps que linguistique. Le fait que les mêmes manuels servent à des allochtones et à des apprenants à l'étranger n'est pas forcément vu comme un problème. Beheydt (1997, p.29) pense qu'il est difficile d'estimer avec exactitude ce qui sépare les besoins des apprenants dans un cas et dans l'autre, étant donné que l'hétérogénéité de leurs besoins est grande, à la différence de Pekelder (1995) qui sépare leurs besoins, en ce qui concerne l'utilisation des documents authentiques, ainsi que nous l'avons vu. Cette utilisation des mêmes manuels soulève la question du choix des aspects culturels qu'ils contiennent. Leur contenu se limite-t-il à des aspects culturels qui présentent un intérêt pour un public d'apprenants résidant aux Pays-Bas ou bien concerne-t-il aussi un public d'apprenants en dehors des Pays-Bas? C'est ce que nous verrons dans le chapitre cinq.

Pour la sélection des manuels de français et celle des manuels de néerlandais, nous retiendrons les manuels de français édités en France et les manuels de néerlandais édités aux Pays-Bas parmi ceux que nous avons présentés dans la partie I de ce chapitre. Cette sélection nous permettra de tester et de décrire le fonctionnement de l'instrument sur des manuels issus de deux traditions différentes de l'enseignement de la civilisation, ainsi que nous l'avons précisé dans le chapitre trois. En outre, nous sélectionnerons des manuels destinés à un public d'apprenants débutants de niveau scolaire et d'âge comparables. Les manuels de néerlandais destinés à un public de niveau débutant qui sont utilisés à l'étranger s'adressent à un public d'un certain niveau scolaire et d'un âge minimum de 16 ans, dans la plupart des cas. Nous choisirons aussi des manuels pour l'enseignement du français destinés à un public de niveau scolaire et d'âge comparable.

---

néerlandais dans l'enseignement secondaire depuis quelques années (Weers et Bol, 1991) et dans l'enseignement supérieur (Colloque de la Section de néerlandais de l'Université Charles-de-Gaulle Lille 3, 2001).

<sup>68</sup> C'est aussi ce qu'évoque Pekelder (1995, p.163-164).

## III. LES MANUELS SELECTIONNES

## 1. Les manuels d'enseignement du français

Nous venons d'indiquer les critères pour procéder à la sélection des manuels. A présent, nous sélectionnerons les manuels d'enseignement du français dont nous ferons l'inventaire des aspects culturels dans le chapitre cinq. Pour chaque manuel, nous indiquerons les caractéristiques à partir desquelles nous les avons sélectionnés. Ainsi que nous l'avons précisé plus haut, nous sélectionnerons les manuels d'enseignement du français destinés à un public d'adultes et de grands adolescents, avec un niveau débutant. Ces manuels s'adresseront aussi à un public d'apprenants avec un niveau scolaire élevé. Dans le tableau 4.3, nous présentons la fiche bibliographique de quatre manuels de français que nous avons sélectionnés: *Sans frontières* [SF], *A bientôt* [AB], *Panorama* [PA] et *Espaces* [ES].

**Tableau 4.3** La fiche bibliographique des manuels d'enseignement du français sélectionnés

Fiche bibliographique des manuels	<i>Sans frontières</i>	<i>A bientôt</i>	<i>Panorama</i>	<i>Espaces</i>
1. Auteurs	M.et M.Verdelhan P.Dominique	T. Van Arkel A.Vermeulen	J. Girardet J. Cridlig	G. Capelle N. Gidon
2. Editeur	Clé International	Intertaal BV	Clé International	Hachette
3. Lieu	Paris	Amsterdam	Paris	Paris
4. Nombre de niveaux	trois niveaux	trois niveaux	trois niveaux	trois niveaux
5. Matériel pour chaque niveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de l'élève</li> <li>- du professeur</li> <li>• cahier d'exercices</li> <li>• cassettes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de textes</li> <li>- d'exercices</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>• cassettes:</li> <li>- livre de textes</li> <li>- livre d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de l'élève</li> <li>- du professeur</li> <li>• cahier d'exercices</li> <li>• fichier d'évaluation</li> <li>• cassettes audio et CD audio</li> <li>• vidéo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre de l'élève</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>• cahier d'exercices</li> <li>• cassettes</li> <li>• tests d'évaluation:</li> <li>- corrigés</li> <li>- cassette</li> </ul>
6. Date de parution	Paru en 1982	Paru en 1990	Paru en 1996	Paru en 1990
	Edition de 1994 choisie	Edition de 1994 choisie	Edition de 1996 choisie	Edition de 1992 choisie
7. Public	Grands adolescents et adultes	Adultes	Grands adolescents et adultes	Grands adolescents et adultes
8. Public: niveau de langue	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants
9. Public: niveau scolaire	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé

Nous avons sélectionné *Sans frontières* qui est destiné à un public d'adultes et de grands adolescents de niveau débutant et qui ont un niveau scolaire élevé. Vient ensuite *A bientôt* qui possède les mêmes caractéristiques que ce manuel. Bien que n'étant pas édité en France, ce manuel a été classé avec les manuels de français langue étrangère édités en France dans le catalogue du NICL en 1994, aussi nous l'avons sélectionné. Enfin, nous avons retenu *Panorama* et *Espaces*, car ce sont aussi des manuels destinés à un public débutant et de niveau scolaire élevé. A présent nous décrivons ces quatre manuels en partant des autres aspects contenus dans la grille de sélection mise au point dans la partie II de ce chapitre. Nous présenterons les objectifs et les conceptions de base de chaque manuel. Ensuite

nous en décrivons l'organisation globale et le contenu des leçons.

Les objectifs des auteurs de *Sans frontières* sont à la fois communicatifs et linguistiques, comme cela apparaît dans la préface de ce manuel. Ceux des auteurs de *A bientôt* sont que les apprenants développent leur compétence de communication et leur connaissance de la grammaire. Les auteurs de *Panorama* ont pour objectif que les apprenants développent une compétence de communication générale, ainsi que leur expression et leur compréhension écrite. Enfin, les objectifs des auteurs de *Espaces* sont que les apprenants développent leur compétence de communication orale et écrite et leur connaissance de la France et du monde francophone.

Sur le plan méthodologique, *Sans frontières* est une synthèse entre les méthodes structurales globales et communicatives. Ses auteurs alternent des phases d'apprentissage systématique avec des phases de communication libre. Ils accordent une place importante au français oral et à la civilisation. Les auteurs de *A bientôt* ont choisi un objectif communicatif, les activités en sont conçues pour que les apprenants développent leur expression orale. Les auteurs de *Panorama* insistent sur l'autonomie de l'apprentissage. Les activités en sont conçues en fonction des intérêts et des besoins de chaque apprenant. Ses auteurs ont aussi choisi des dialogues dont le contenu informe les apprenants des comportements et des préoccupations des Français dans leur vie quotidienne. Enfin dans *Espaces*, les auteurs ont choisi un équilibre entre l'apprentissage de la langue et de la civilisation en proposant des dialogues qui donnent une idée réaliste du monde francophone.

En ce qui concerne l'organisation des leçons, *Sans frontières* contient quatre unités de cinq leçons, soit 20 leçons construites à partir d'un dialogue audio-visuel en introduction, d'une partie phonétique, de documents authentiques, d'exercices écrits, d'une liste de mots de vocabulaire, d'explications grammaticales, de structures orales et enfin, de prises de parole. *A bientôt* totalise 12 leçons qui comportent des dialogues construits autour d'un thème, ainsi que des textes à lire qui sont disponibles sur une cassette. Les mots nouveaux qui sont introduits dans les dialogues sont traduits en néerlandais à la fin du manuel, et la grammaire est présentée dans la seconde partie du livre de textes. Chaque leçon s'achève par des exercices de communications libres et guidées qui correspondent aux thèmes et aux situations contenus dans le manuel. Enfin il y a aussi trois blocs de tests qui portent chacun sur un ensemble de quatre leçons. *Panorama* contient 18 leçons regroupées en six unités de trois leçons. Chaque leçon porte sur un nouveau contenu de grammaire, de vocabulaire et de civilisation, introduits séparément sur une page, qui occupent ensuite chacun une double page de la leçon. Sur les six unités, il y a deux types d'unités: l'unité histoire (1,2,4,5) dans laquelle les dialogues et les documents écrits s'enchaînent pour raconter une histoire, et l'unité projet (3, 6) dans laquelle les dialogues et les documents écrits s'organisent à partir d'un thème.

Pour terminer, *Espaces* totalise 12 dossiers composés de trois parties distinctes. Dans la première partie de chaque dossier, les auteurs indiquent qu'ils ne passent pas par le truchement du dialogue fabriqué. Ils proposent des documents regroupés sous des thèmes socioculturels qui sont exploités à l'oral comme à l'écrit. Ensuite, les auteurs centrent la seconde partie de chaque dossier sur la communication écrite. Ils proposent des textes à lire et des exercices d'expression écrite. Enfin, dans la troisième partie de chaque dossier, les auteurs proposent une histoire présentée sous forme de bande dessinée, et des exercices de compréhension et d'expression orale qui portent chaque fois sur un épisode différent de cette histoire. La découverte de la civilisation française se fait tout au long des

dossiers au moyen de cette bande dessinée et des autres textes et photos contenus dans le manuel.

## 2. Les manuels d'enseignement du néerlandais

Dans le tableau 4.4, nous présentons la fiche bibliographique des manuels de néerlandais que nous avons sélectionnés: *Levend Nederlands* [LN], *Code Nederlands* [CN], *De Delftse methode* [DM] et *Zakelijk Nederlands* [ZN].

**Tableau 4.4** La fiche bibliographique des manuels d'enseignement du néerlandais sélectionnés

Fiche bibliographique des manuels	<i>Levend Nederlands</i>	<i>Code Nederlands</i>	<i>De Delftse methode</i>	<i>Zakelijk Nederlands</i>
1. Auteurs	J. Hulstijn M.Schellart Huizinga	F. Kuiken A.van Kalsbeek	L Herkens J. Aarts, F. Montens	F. Bosteels
2. Editeur	Amsterdam VU	Meulenhoff Educatief	Boom	J. van In
3. Lieu	Amsterdam	Amsterdam	Meppel	Bruxelles
4. Nombre de niveaux	un niveau	deux niveaux	un niveau	un niveau
5. Matériel pour chaque niveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de textes</li> <li>- d'exercices</li> <li>• listes des mots de vocabulaire:</li> <li>- cassette et textes</li> <li>• cassettes pour:</li> <li>- exercices et textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre de textes</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>- exercices</li> <li>• cassettes</li> <li>• disquette et son mode d'emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre de textes</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>• disquette pour l'enseignant</li> <li>• cassettes</li> <li>• liste des mots de vocabulaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre de textes</li> <li>• cassettes</li> </ul>
6. Date de parution	Paru en 1975 Revu en 1980  Edition de 1987 choisie	Paru en 1990  Edition de 1992 choisie	Paru en 1984 Revu en 1990  Edition de 1992 choisie	Paru en 1986  Edition de 1993 choisie
7. Public	Adultes	Adultes	Adultes	Adolescents et adultes
8. Public: niveau de langue	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants
9. Public: niveau scolaire	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé

*Levend Nederlands* et *Code Nederlands* sont destinés à un public d'apprenants débutants de niveau élevé. Il en est de même de *De Delftse methode* et *Zakelijk Nederlands*. Nous n'avons pas sélectionné *Creatief Nederlands*, car ce manuel est destiné à des élèves dont le niveau scolaire est moins élevé que celui que visent les autres manuels retenus dans notre sélection. D'après notre enquête, *Help* est également un manuel utilisé en France, mais c'est surtout la partie trois du manuel qui est utilisée avec des étudiants avancés, même si dans certaines universités comme à Strasbourg on utilise aussi *Help 1* et 2.

Les auteurs de *Levend Nederlands* ont un objectif linguistique. Celui des auteurs de *Code Nederlands* est que les apprenants atteignent un niveau suffisant de connaissance du néerlandais pour suivre un enseignement scolaire, ou bien pour travailler dans une entreprise. Les auteurs de *De Delftse methode* ont pour objectif que les apprenants maîtrisent rapidement un certain vocabulaire, afin qu'ils puissent converser sur un grand nombre de sujets. Enfin, les objectifs des auteurs de *Zakelijk Nederlands* sont que les apprenants acquièrent un vocabulaire pratique qui leur permettent de savoir

s'exprimer dans des situations de la vie professionnelle et dans celles de la vie quotidienne.

*Levend Nederlands* est un manuel qui s'inspire de la méthode audio-visuelle du CREDIF. Les bandes magnétiques sont combinées aux dialogues du livre de textes et à la projection d'un petit film conçu à partir des images de ce dialogue pour que les apprenants acquièrent des structures de phrases, qu'ils répèteront, puis mémoriseront et produiront dans une situation s'inscrivant dans le même contexte. Les auteurs de *Code Nederlands* reprennent les concepts de "notion" et de "fonction" qui proviennent de *Un Niveau Seuil* et ils utilisent une présentation thématique pour introduire le contenu des leçons. Les auteurs de *De Delftse methode* se basent sur la méthode dite "naturelle" c'est-à-dire qu'ils reprennent un certain nombre de principes qui jouent un rôle au cours de l'apprentissage d'une langue maternelle. Ils n'utilisent pas de terminologie grammaticale et placent le vocabulaire au coeur de l'apprentissage de la langue. Dans chaque leçon, ils introduisent des textes qui sont entièrement construits sur de nouveaux mots. Enfin, les auteurs de *Zakelijk Nederlands* ne donnent pas de précisions particulières sur la méthode qui fonde le contenu de leur manuel.

A présent, nous décrivons l'organisation des leçons des manuels. *Levend Nederlands* contient 24 leçons qui se composent d'un dialogue de 70 à 72 lignes illustré par des dessins représentant les différentes situations de ce dialogue. Chaque leçon comporte un exercice de prononciation, des exercices structuraux fondés sur certaines phrases du dialogue, ainsi qu'une liste de mots de vocabulaire. Chaque leçon contient aussi un exercice intitulé "conversation" dans lequel des questions portent sur les différents sujets introduits dans ce dialogue. Enfin, la grammaire extraite de ce dialogue est présentée en fin de leçon. Dans *Code Nederlands*, l'organisation de chaque leçon est fondée sur l'introduction d'un thème et de fonctions de langage. Les 16 leçons du manuel portent chacune un titre qui s'inspire d'une fonction, par exemple la leçon 17 est intitulée: *Dat zeg ik liever niet*<sup>69</sup>. Chaque leçon est divisée en blocs allant de A à F qui en forment la base et qui comportent des textes à lire et à écouter, des notions et des fonctions de langage, et enfin des explications grammaticales à étudier. Enfin, le bloc E contient des textes authentiques et le bloc F, la liste des mots nouveaux de la leçon.

*De Delftse methode* totalise 45 leçons. Dans chaque leçon, un texte nouveau est introduit. Par ailleurs chaque leçon comporte une liste de mots de vocabulaire avec leur traduction et une version du texte avec des trous à l'emplacement des mots nouveaux. Enfin, chaque leçon contient aussi des exercices avec des phases qui ne sont pas détachées. Pour terminer, *Zakelijk Nederlands* totalise 20 leçons avec chacune un dialogue, les mots de vocabulaire de ce dialogue avec leur traduction en français, un exercice de lecture d'un texte ou bien d'un document, deux autres exercices écrits, des explications grammaticales et des exercices oraux à faire à partir des cassettes.

### 3. La liste des manuels de français et de néerlandais sélectionnés

Nous venons de présenter les manuels de français et de néerlandais sélectionnés dont nous ferons l'inventaire des aspects culturels dans le chapitre cinq. Dans le tableau 4.5, nous avons regroupé les données pour identifier les huit manuels sélectionnés que nous avons présentés au moyen d'une fiche signalétique dans les tableaux 4.3 et 4.4.

<sup>69</sup> "Je préfère ne pas le dire".

**Tableau 4.5** Le regroupement des données portant sur les manuels de français et de néerlandais sélectionnés

Fiche signalétique des manuels	<i>Sans frontières</i>	<i>A bientôt</i>	<i>Panorama</i>	<i>Espaces</i>	<i>Levend Nederlands</i>	<i>Code Nederlands</i>	<i>Zakelijk Nederlands</i>	<i>De Delftse methode</i>
1. Auteurs	M.et M. Verdelhan P.Dominique	T. Van Arkel A.Vermeulen	J. Girardet J. Cridlig	G. Capelle N. Gidon	J. Hulstijn M.Schellart Huizinga	F. Kuiken A.van Kalsbeek	F. Bosteels	L Herkens J. Aarts F. Montens
2. Editeur	Clé International	Intertaal BV	Clé International	Hachette	Amsterdam VU	Meulenhoff Educatief	J. van In	Boom
3. Lieu	Paris	Amsterdam	Paris	Paris	Amsterdam	Amsterdam	Bruxelles	Meppel
4. Nombre de niveaux	trois niveaux	trois niveaux	trois niveaux	trois niveaux	un niveau	deux niveaux	un niveau	un niveau
5. Matériel pour chaque niveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de l'élève</li> <li>- du professeur</li> <li>• cahier d'exercices</li> <li>• cassettes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de textes</li> <li>- d'exercices</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>• cassettes:</li> <li>- livre de textes</li> <li>- livre d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de l'élève</li> <li>- du professeur</li> <li>• cahier d'exercices</li> <li>• fichier d'évaluation</li> <li>• cassettes audio et CD audio</li> <li>• vidéo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de l'élève</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>• cahier d'exercices</li> <li>• cassettes</li> <li>• tests d'évaluation:</li> <li>- corrigés</li> <li>- cassette</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre:</li> <li>- de textes</li> <li>- d'exercices</li> <li>• listes des mots de vocabulaire:</li> <li>- cassette et textes</li> <li>• cassettes pour:</li> <li>- exercices et textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre de textes</li> <li>• guide pédagogique</li> <li>- exercices</li> <li>• cassettes</li> <li>• disquette et son mode d'emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• livre de textes</li> <li>• cassettes</li> </ul>	
6. Date de parution	Paru en 1982  Edition de 1994 choisie	Paru en 1990  Edition de 1994 choisie	Paru en 1996  Edition de 1996 choisie	Paru en 1990  Edition de 1992 choisie	Paru en 1975 Revu en 1980  Edition de 1987 choisie	Paru en 1990  Edition de 1992 choisie	Paru en 1986  Edition de 1993 choisie	Paru en 1984 Revu en 1990  Edition de 1992 choisie
7. Public	Grands adolescents et adultes	Adultes	Grands adolescents et adultes	Grands adolescents et adultes	Adultes	Adultes	Adolescents et adultes	Adultes
8. Public: niveau de langue	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants	Débutants
9. Public: niveau scolaire	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé

Les manuels de français et de néerlandais sélectionnés constituent un corpus d'étude à partir duquel nous testerons et décrirons le fonctionnement de l'instrument que nous avons mis au point dans le chapitre deux. Ils nous permettront d'en évaluer le fonctionnement. Dans le chapitre cinq, nous présenterons les résultats obtenus au moyen de cet instrument. Tout d'abord nous présenterons les résultats de l'inventaire des thèmes et des sujets, puis ceux de l'inventaire des objets culturels et des pratiques culturelles qui seront classés et décrits sous la liste des thèmes et des sujets. Dans le chapitre six, nous reviendrons sur ces résultats. Pour conclure ce chapitre, nous mentionnerons les remarques faites par des didacticiens portant sur quelques manuels sélectionnés. Ces remarques sont

intéressantes à mentionner, dans la mesure où elles portent un jugement sur le contenu culturel dans ces manuels. Par jugement, nous entendons que leurs auteurs ne les basent pas sur une recherche expérimentale, en vue d'une analyse objective du contenu de ces manuels (Van Els *et al*, 1984, p.308-309). De ce fait, nous les prendrons avec précaution.

Gohard Radenkovic (1999, p.57) pense que dans les manuels de français de langue étrangère (FLE), la conception de la culture y est plus proche de l'illustration que de l'information (*cf.* ch.I). Elle illustre son point de vue en citant les exemples de manuels de FLE comme *Espaces* et *Sans frontières*. En ce qui concerne les manuels de néerlandais, les enseignants formulent des avis qui ne se recourent pas toujours. Ces avis sembleraient indiquer que la lecture des aspects culturels qui est faite par ces utilisateurs aboutit à une description différente. Par exemple, Nienhuis à propos de *De Delftse methode* dit que:

*In Sciarone's methode ontbreekt vrijwel alle informatie over land en volk*<sup>70</sup>.  
Nienhuis, 1988, p.601.

Pour Bloom au contraire:

*De teksten zitten boordevol informatie over allerlei aspecten van het leven in Nederland, vanuit het gezichtspunt van een ingezetene gezien, maar ook vanuit dat van een nieuwkomer: iedereen kan meepraten. Spreek je al een beetje Nederlands? Waar doe je je boodschappen? Bovendien vormen de landen van herkomst van de verschillende cursisten een onuitputtelijke bron van vergelijkingsmateriaal. Wonen er ook zo veel mensen in Somalië? Drinken ze ook zo veel koffie in Japan? Is het in Marokko's zondags ook zo stil op straat?*<sup>71</sup>  
Bloom, 1988, p.14.

Dans notre chapitre six, ces éléments d'appréciation pourront servir à alimenter notre réflexion lors de la discussion portant sur les résultats obtenus avec notre méthode d'inventaire.

<sup>70</sup> "Dans la méthode de Sciarone, c'est pratiquement toute l'information sur la civilisation néerlandaise qui manque".

<sup>71</sup> "Dans *De Delftse methode*, les textes fourmillent d'informations portant sur tout un tas d'aspects du mode de vie en Hollande, vus par les yeux d'un habitant, comme d'un nouveau venu. Tout le monde peut avoir quelque chose à dire à partir de ces textes. Parles-tu déjà un peu le néerlandais? Où fais-tu tes courses? De plus, les modes de vie des apprenants, originaires de pays divers, constituent un matériel de comparaison inépuisable. Y-a-t-il autant d'habitants en Somalie qu'en Hollande? Les Japonais boivent-ils aussi autant de cafés que les Néerlandais? Le dimanche, au Maroc, l'animation dans les rues est-elle aussi calme que dans celles aux Pays-Bas?".



## CHAPITRE CINQ

### LES RESULTATS DE L'INVENTAIRE DES ASPECTS CULTURELS CONTENUS DANS LES MANUELS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de l'inventaire des sujets de civilisation<sup>72</sup> contenus dans les textes des manuels sélectionnés dans le chapitre quatre. Tout d'abord, nous présenterons les résultats de l'inventaire des thèmes repérés dans chaque manuel. Ensuite, nous regrouperons ces résultats sous la forme d'un calcul de fréquence des thèmes repérés dans les manuels de français et dans ceux de néerlandais. Nous procéderons de même avec les sujets. Puis, nous présenterons les résultats de l'inventaire du vocabulaire utilisé pour nommer des objets culturels et des pratiques culturelles dans les textes de ces manuels. Nous les décrirons sous chaque thème. Ensuite, nous présenterons les résultats de cet inventaire sous forme de calculs de fréquence des éléments de vocabulaire utilisés pour les nommer dans ces textes.

#### I. L'INVENTAIRE DES THEMES

Pour faire la liste des thèmes présentés dans les manuels de français et de néerlandais, nous avons étudié le contenu du livre de textes des huit manuels. Pour déterminer si un thème était présent ou non dans une leçon, nous avons repéré les textes, c'est-à-dire les documents, les dialogues ou les récits, dans lesquels ce thème formait la composante principale -y servait de fil conducteur- ainsi qu'à introduire et à présenter le lexique, la grammaire et les autres aspects du contenu de la leçon.

##### 1. Un exemple de repérage d'un thème

Avant de décrire les résultats de notre inventaire, nous fournirons un exemple de repérage d'un thème dans un manuel de néerlandais et de français (*cf.* ch. II). Nous préciserons les leçons dans lesquelles nous avons relevé le thème "repas".

##### *Code Nederlands*

Ce manuel comprend 16 leçons réparties en un nombre variable d'unités. Sur ces deux leçons, nous avons repéré les textes des leçons 3 et 5 qui ont ce thème comme composante principale. En outre, nous y avons repéré que ce thème servait à présenter les actes de parole, la grammaire et le vocabulaire de ces deux leçons.

##### *Sans frontières*

Dans ce manuel composé de 20 leçons, nous avons repéré les leçons 2.2, 2.3, 2.5, 3.5 et 4.5 dans lesquelles les textes portent sur ce thème comme composante principale. En outre, ce thème sert à introduire et à présenter le vocabulaire, la grammaire et les actes de parole de ces cinq leçons.

---

<sup>72</sup> Une définition des sujets de civilisation figure dans l'introduction de cette étude.

## 2. Les résultats de l'inventaire des thèmes

Dans le tableau 5.1, nous indiquons les thèmes<sup>73</sup> que nous avons repérés dans chaque manuel de français et de néerlandais<sup>74</sup>.

**Tableau 5.1** Les résultats du repérage des thèmes dans chaque manuel

Thèmes	SF	ES	PA	AB	Total	LN	CN	DM	ZN	Total
1. Géographie	+	-	+	-	2	-	-	+	-	1
2. Repas	+	+	+	+	4	+	+	+	-	3
3. Habitat	+	+	+	-	3	+	+	+	-	3
4. Transports	-	+	-	+	2	+	+	+	+	4
5. Magasins	+	-	+	+	3	+	+	+	+	4
6. Vie sociale	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4
7. Tourisme	+	+	+	+	4	-	-	+	+	2
8. Actualités	-	+	-	-	1	-	-	+	-	1
9. Enseignement	-	-	+	-	1	+	+	+	-	3
10. Gouvernement	-	-	+	-	1	-	+	+	-	2
11. Arts et médias	+	+	+	-	3	+	+	+	-	3
12. Histoire	-	-	+	-	1	-	-	-	-	0
13. Langue	-	-	+	-	1	-	-	-	-	0
14. Mentalités	+	-	+	+	3	-	-	+	-	1
Total	8	7	12	6	33	7	8	12	5	32

Les résultats exposés dans le tableau 5.1 fournissent une première indication sur les thèmes que nous avons repérés dans les manuels de français et ceux de néerlandais. Ces résultats indiquent un total presque égal entre les deux groupes de manuels, mais qui ne tient pas compte du nombre de leçons de chaque manuel. C'est une donnée importante pour calculer la fréquence des thèmes dans les leçons des huit manuels et procéder à un calcul statistique. Comme chaque manuel contient un nombre de leçons précis, nous obtiendrons une représentation exacte de la fréquence des thèmes dans les leçons de ces manuels. Pour la calculer, nous avons procédé à un repérage des 14 thèmes dans les leçons des huit manuels. Ensuite, ces données ont été regroupées dans un tableau pour chaque manuel. Nous en avons donné un exemple ci-dessous. Dans le tableau 5.2, nous avons indiqué les leçons du manuel *Espaces* dans lesquelles nous avons repéré les 14 thèmes.

<sup>73</sup> Les détails de l'inventaire des thèmes et des sujets sont disponibles chez l'auteur de ces inventaires.

<sup>74</sup> Dans les tableaux 5.1 et 5.6, les noms des manuels de français et de néerlandais seront abrégés de la façon suivante: *Sans frontières* (SF), *Espaces* (ES), *Panorama* (PA), *A bientôt* (AB), *Levend Nederlands* (LN), *Code Nederlands* (CN), *De Delftse methode* (DM) et *Zakelijk Nederlands* (ZN).

**Tableau 5.2** Le repérage des thèmes dans les leçons du manuel *Espaces*

Les 14 thèmes	Les leçons d' <i>Espaces</i>
1. Géographie	0
2. Repas	7
3. Habitat	3
4. Transports	4
5. Magasins	0
6. Vie sociale	2, 5, 6
7. Tourisme	7, 8, 10
8. Actualités	11, 12
9. Enseignement	0
10. Gouvernement	0
11. Arts et médias	8
12. Actualités	11,12
13. Langue	0
14. Mentalités	0

Dans un second tableau, nous avons indiqué par un 1 les leçons dans lesquelles nous avons repéré un thème et par un 0, celles dans lesquelles nous n'avons pas repéré ce thème. Ci-dessous, nous en donnons un exemple. Au total, huit tableaux, un pour chaque manuel, ont été remplis de cette façon.

**Tableau 5.3** Les thèmes repérés dans les textes des leçons du manuel *Espaces*

Leçon	Géographie	Repas	Habitat	Transports	Magasins	Vie sociale	Tourisme	Actualités	Enseignement	Gouvernement	Arts et médias	Histoire	Langue	Mentalités
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Ensuite, nous avons calculé la fréquence d'un thème par manuel en divisant le nombre de fois où nous l'avons repéré dans les leçons de ce manuel par le nombre total de leçons qu'il contient. Par exemple, dans *Espaces* nous avons repéré le thème "repas" dans la leçon 7, soit une fois sur 12 leçons. Dans *Sans frontières*, nous avons repéré le thème "repas" dans cinq leçons sur 20. Dans *Panorama*, nous l'avons repéré dans deux leçons sur 18 et dans *A bientôt* dans trois leçons sur 12. Ensuite, nous avons calculé la moyenne de la fréquence de ce thème sur quatre manuels en divisant la moyenne obtenue pour chaque manuel par quatre. Le résultat de ce calcul est indiqué dans la rangée "repas" à la colonne "moyenne" du tableau 5.4, soit une moyenne de 0.174.

Nous avons calculé de la même façon la fréquence des 13 autres thèmes dans les quatre manuels de français et de néerlandais. Les calculs de fréquence des 14 thèmes sont présentés dans le tableau 5.4. Nous y avons indiqué la moyenne de la fréquence de chaque thème pour les manuels de français (N=4) et ceux de néerlandais (N=4), ainsi que les déviations standard (DS) pour ces moyennes pour chaque groupe de manuels. Le regroupement de ces données est nécessaire pour préparer le test-t de Student bilatéral dont nous présentons les résultats dans le tableau 5.5. Ce test nous permettra de tester s'il existe une probabilité pour que l'écart entre les moyennes portant sur la fréquence des 14 thèmes soit significatif entre les manuels de français (N=4) et ceux de néerlandais (N=4). On considère que la différence est significative au niveau d'un seuil de confiance de 5% ( $p < 0.05$ ).

**Tableau 5.4** Le regroupement des données servant à la préparation du test-t de Student bilatéral

Thèmes	Langue	Nombre de manuels (N=4)	Moyenne de la fréquence du thème par groupe de manuels	Déviatiion standard (DS)
1. Géographie	1. Français	4	0.026	0.031
	2. Néerlandais	4	0.011	0.022
2. Repas	1. Français	4	0.174	0.089
	2. Néerlandais	4	0.085	0.062
3. Habitat	1. Français	4	0.059	0.044
	2. Néerlandais	4	0.052	0.055
4. Transports	1. Français	4	0.063	0.080
	2. Néerlandais	4	0.101	0.043
5. Magasins	1. Français	4	0.096	0.084
	2. Néerlandais	4	0.090	0.055
6. Vie sociale	1. Français	4	0.304	0.039
	2. Néerlandais	4	0.337	0.174
7. Tourisme	1. Français	4	0.149	0.073
	2. Néerlandais	4	0.018	0.024
8. Actualités	1. Français	4	0.042	0.083
	2. Néerlandais	4	0.022	0.044
9. Enseignement	1. Français	4	0.014	0.028
	2. Néerlandais	4	0.082	0.097
10. Gouvernement	1. Français	4	0.014	0.028
	2. Néerlandais	4	0.049	0.064
11. Arts, médias	1. Français	4	0.128	0.120
	2. Néerlandais	4	0.116	0.084
12. Histoire	1. Français	4	0.014	0.028
	2. Néerlandais	4	0.000	0.000
13. Langue	1. Français	4	0.014	0.028
	2. Néerlandais	4	0.000	0.000
14. Mentalités	1. Français	4	0.000	0.000
	2. Néerlandais	4	0.017	0.033
Total	1. Français	4	0.078	0.011
	2. Néerlandais	4	0.070	0.006

Dans le tableau 5.5, nous présentons les résultats du test-t de Student bilatéral. Nous avons choisi de procéder à un test bilatéral, ne sachant pas à l'avance si la moyenne de la fréquence de chaque thème dans les manuels de français serait plus élevée ou plus basse que celle dans les manuels de néerlandais et vice-versa.

**Tableau 5.5** Les résultats du test-t de Steudent bilatéral

Thèmes	Variable t	Différence significative ou non-significative
1. Géographie	0.81	non significatif (n.s.)
2. Repas	1.64	n.s
3. Habitat	0.21	n.s
4. Transports	- 0.85	n.s
5. Magasins	0.11	n.s
6. Vie sociale	- 0.36	n.s
7. Tourisme	3.40	p<0.05 (* significatif)
8. Actualités	0.41	n.s
9. Enseignement	-1.34	n.s
10. Gouvernement	1.01	n.s
11. Arts et médias	0.16	n.s
12. Histoire	1.00	n.s
13. Langue	1.00	n.s
14. Mentalités	-1.00	n.s

Df= 6 pour tous les thèmes

Globalement, les résultats du test-t n'indiquent pas de différence significative entre les moyennes de la fréquence des thèmes des deux groupes de manuels. La seule différence de fréquence significative entre les moyennes de ces deux groupes a trait au thème "tourisme" (N=4, t= 3.40, p< 0.05). Ce thème est plus fréquemment introduit dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais. Ces résultats nous amènent à faire deux remarques. La première remarque a trait au fonctionnement de la liste de thèmes mise au point dans le chapitre deux. Les résultats montrent que cette liste fournit une indication sur les thèmes introduits dans les leçons des manuels de français et de néerlandais. Dans le même temps, les résultats des calculs de fréquence des thèmes semblent indiquer que les sujets de civilisation y sont introduits suivant une fréquence comparable. Ces résultats font apparaître la probabilité que le contenu thématique introduit dans les manuels de français et ceux de néerlandais présente peu de différences. On peut donc s'interroger sur le fonctionnement d'une liste de thèmes comme instrument pour faire un repérage des sujets de civilisation contenus dans des manuels de langue, c'est-à-dire sur les limites d'une telle méthode d'inventaire pour faire un repérage des sujets de civilisation contenus dans ces manuels. Nous y reviendrons dans le chapitre six.

La seconde remarque a trait à la différence de fréquence du thème "tourisme" dans les manuels de français et ceux de néerlandais. Cette différence est peut-être due au fait que les manuels de français sont destinés à un public international, tandis que ceux de néerlandais sont destinés à un public d'allochtones résidant aux Pays-Bas. Pour ce dernier public, la promotion d'une image touristique pourrait jouer un rôle moins important.

## II. L'INVENTAIRE DES SUJETS

Pour faire l'inventaire des sujets, nous avons repéré quels aspects d'un thème étaient abordés dans les textes des manuels. De cette façon, nous avons précisé le repérage des thèmes dans les textes des leçons de ces manuels. Pour relever un sujet, nous n'avons pas considéré, comme pour les thèmes, que ce sujet devait aussi servir à introduire la grammaire, le lexique et d'autres aspects du contenu de la leçon. Lorsqu'un sujet était uniquement introduit dans un texte et un autre aspect du contenu de la leçon comme le lexique, nous l'avons relevé.

## 1. Un exemple de repérage des sujets d'un thème

Nous décrivons les sujets du thème des "repas" que nous avons repérés dans le contenu des leçons d'un manuel de néerlandais et de français. Nous nous référons à la liste des sujets de ce thème établie au chapitre deux, à savoir:

- 1) Le temps et l'heure des repas
- 2) Les boissons et les nourritures
- 3) La préparation des boissons
- 4) La préparation des repas
- 5) Les spécialités régionales et nationales
- 6) Manger au restaurant
- 7) Sortir dans un café
- 8) Manger avec des amis
- 9) Les occasions spéciales de repas et de boissons
- 10) Le repas familial quotidien

### *Code Nederlands*

Nous avons repéré des sujets de ce thème dans les leçons un, deux et quatre. Nous décrivons le repérage des sujets de ce thème dans la leçon deux. Dans le dialogue de la leçon deux, nous avons repéré les sujets "sortir dans un café" et "boissons et nourriture". Le titre de ce dialogue est *Op de markt*, "au marché". Deux personnages font des achats sur un marché, puis ils vont dans un café. Dans un autre dialogue de la leçon deux, nous avons repéré le sujet "boissons et nourritures". Deux personnages qui sont en ville souhaitent acheter des sandwiches.

### *Sans frontières*

Nous avons repéré des sujets de ce thème dans les textes des leçons 1.3, 1.4, 1.5, 2.1 et 3.2. Nous donnerons un exemple de repérage des sujets de ce thème dans la leçon 2.1. Dans le dialogue de la leçon 2.1, une secrétaire invite sa nouvelle collègue à déjeuner à midi. Nous y avons repéré le sujet "temps et heures des repas". Dans le vocabulaire de la leçon, des indications supplémentaires sont fournies sur les autres heures de repas.

## 2. Les résultats de l'inventaire des sujets

Les résultats présentés dans le tableau 5.6 fournissent une première indication sur les sujets repérés dans les textes des manuels. La croix en face d'un thème signifie que les textes du manuel contiennent au minimum un sujet de ce thème. Quand il n'y a pas de croix en face d'un thème, cela signifie que les textes du manuel n'en contiennent aucun.

**Tableau 5.6.** Les résultats du repérage des sujets dans chaque manuel

Thèmes	SF	ES	PA	AB	Total	LN	CN	DM	ZN	Total
1. Géographie	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4
2. Repas	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4
3. Habitat	+	+	+	-	3	+	+	+	-	3
4. Transports	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4
5. Magasins	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4
6. Vie sociale	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4
7. Tourisme	+	+	+	+	4	+	-	-	+	2
8. Actualités	-	+	+	+	3	-	+	+	-	2
9. Enseignement	+	+	+	+	4	+	+	+	-	3
10. Gouvernement	-	+	+	-	2	-	+	+	-	2
11. Arts et médias	+	+	+	+	4	+	+	+	-	3
12. Histoire	+	+	+	-	3	+	-	-	-	1
13. Langue	+	+	+	-	3	+	-	+	-	0
14. Mentalités	+	+	+	+	4	+	-	+	-	2
Total	12	14	14	10	50	12	10	12	6	40

Dans ce tableau, le nombre de croix est plus élevé que dans le tableau 5.1. En outre, il existe une différence entre le total des deux groupes de manuels qui sont indiqués dans les colonnes six et onze de ce tableau, soit un total de 50 pour les manuels de français et un total de 40 pour les manuels de néerlandais. Cela n'était pas le cas dans le tableau 5.1. Pour la présentation des résultats dans ce tableau, nous n'avons pas pris en compte le nombre de leçons de chaque manuel. C'est une donnée importante pour calculer la fréquence des sujets dans les leçons des huit manuels et procéder à un calcul statistique. Comme chaque manuel contient un nombre de leçons précis, nous obtiendrons ainsi une représentation exacte de la fréquence des sujets dans les leçons des manuels. Pour la calculer, nous avons procédé à un repérage des sujets des 14 thèmes dans les leçons des huit manuels. Ensuite, ces données ont été regroupées dans un tableau par thème pour chaque manuel. Nous en avons donné un exemple ci-dessous. Dans le tableau 5.7, nous avons indiqué les sujets du thème "repas" que nous avons repérés dans les leçons d'*Espaces*.

**Tableau 5.7** Le repérage des sujets du thème "repas" dans les leçons du manuel *Espaces*

Les 10 sujets du thème "repas"	Les leçons d' <i>Espaces</i>
1. Temps et heure des repas	6,7
2. Boissons et nourritures	6,7,8,9,11
3. Préparation des boissons	9
4. Préparation des repas	0
5. Spécialités régionales, nationales	7
6. Manger au restaurant	7
7. Sortir dans un café	11
8. Manger avec des amis	0
9. Occasions spéciales de repas et de boissons	0
10. Repas familial quotidien	10

Ensuite, nous avons rempli 89 tableaux, soit huit tableaux par thème, c'est-à-dire quatre tableaux pour les manuels de français et quatre tableaux pour les manuels de néerlandais. Leur total ne s'élève pas à 112, c'est-à-dire à un inventaire des 14 thèmes dans les 8 manuels, car dans certains manuels nous n'avons pas repéré la présence d'un thème. Pour les 89 tableaux, nous avons indiqué par un 1 les leçons dans lesquelles nous avons repéré un sujet et par un 0, celles dans lesquelles nous n'avons pas



repéré ce sujet. Dans le tableau 5.8, nous avons indiqué de cette façon les sujets du thème "repas" repérés dans les leçons d'*Espaces*. Ensuite, nous avons compté combien de fois nous avons repéré le sujet d'un thème dans les leçons d'un manuel, par exemple dans *Espaces* nous avons repéré le sujet "temps et heure des repas" deux fois sur un total de 12 leçons. Nous avons procédé de même pour tous les sujets de ce thème. Puis nous avons additionné les résultats obtenus pour chaque sujet, obtenant ainsi un chiffre du total de nombre de fois où nous avons repéré les sujets de ce thème dans les leçons d'un manuel. Pour *Espaces*, on obtient un total de 12 en additionnant tous les chiffres "un" contenus dans le tableau 5.8.

**Tableau 5.8** Les sujets du thème "repas" repérés dans les leçons du manuel *Espaces*

Leçon	1. Temps et heure des repas	2. Boissons et nourritures	3. Préparation des boissons	4. Préparation des repas	5. Spécialités régionales et nationales	6. Manger au restaurant	7. Sortir dans un café	8. Manger avec des amis	9. Occasions spéciales	10. Repas familial quotidien
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
7	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Pour le repérage des sujets du thème "repas" dans les autres manuels de français, le total est de 26 pour *Sans frontières*, de neuf pour *A bientôt* et de 10 pour *Panorama*. Ensuite, pour chaque manuel, nous avons divisé chacun de ces chiffres par le nombre de leçons qu'il contient, ainsi que par le nombre de sujets d'un thème, soit 10 sujets pour le thème "repas". Ces deux données sont importantes pour le calcul de fréquence des sujets, car le nombre de sujets varie suivant les thèmes, ainsi que le nombre de leçons dans les manuels sélectionnés. De cette façon, nous avons obtenu une moyenne de la fréquence des sujets d'un thème pour chaque manuel, soit 0,13 pour *Sans frontières* ( $26 : 10 \text{ sujets} \times 20 \text{ leçons}$ ), 0,1 pour *Espaces* ( $12 : 10 \times 12$ ), 0,075 pour *A bientôt* ( $9 : 10 \times 12$ ) et 0,056 pour *Panorama* ( $10 : 10 \times 18$ ). Enfin, pour obtenir les moyennes correspondant à la fréquence des sujets d'un thème par groupe de manuels (ceux de français et de néerlandais), nous avons additionné ces quatre moyennes ensemble, obtenant un chiffre de 0,361 que nous avons divisé par le nombre total de thèmes (14) et par 4 (les quatre manuels de français). Nous avons obtenu une moyenne de 6,44 E-03 pour les manuels de français, ou 0.006, ainsi que nous l'avons indiqué dans le tableau 5.9 à la rangée "repas". De cette façon, nous pouvons comparer si la fréquence du thème "repas" est plus élevée ou plus basse dans le groupe des manuels de néerlandais que dans celui des manuels de français. Pour les autres thèmes, nous avons procédé de la même façon. Les résultats en sont indiqués dans le tableau 5.9.

**Tableau 5.9** Le regroupement des données servant à la préparation du test-t de Steudent bilatéral

Thèmes`	Langue	Nombre de manuels (N= 4)	La moyenne des sujets par thème, pour chaque groupe de manuels	Déviatiion standard (DS)
1.Géographie	1.Français	4	0.017	0.007
	2. Néerlandais	4	0.006	0.004
2. Repas	1.Français	4	0.006	0.002
	2. Néerlandais	4	0.004	0.002
3. Habitat	1.Français	4	0.005	0.004
	2. Néerlandais	4	0.003	0.002
4. Transports	1. Français	4	0.007	0.003
	2. Néerlandais	4	0.004	0.002
5. Magasins	1. Français	4	0.006	0.001
	2. Néerlandais	4	0.006	0.005
6. Vie sociale	1. Français	4	0.009	0.003
	2. Néerlandais	4	0.006	0.003
7. Tourisme	1. Français	4	0.006	0.002
	2. Néerlandais	4	0.0006	0.0009
8. Actualités	1. Français	4	0.005	0.005
	2. Néerlandais	4	0.002	0.002
9. Enseignement	1. Français	4	0.003	0.002
	2. Néerlandais	4	0.002	0.002
10. Gouvernement	1. Français	4	0.0008	0.001
	2. Néerlandais	4	0.0008	0.0009
11. Arts, médias	1. Français	4	0.008	0.005
	2. Néerlandais	4	0.003	0.002
12. Histoire	1. Français	4	0.009	0.006
	2. Néerlandais	4	0.0004	0.0007
13. Langue	1. Français	4	0.002	0.002
	2. Néerlandais	4	0.0004	0.0005
14. Mentalités	1. Français	4	0.007	0.002
	2. Néerlandais	4	0.0007	0.0008

Dans le tableau 5.10, nous présentons les résultats du test-t de Steudent bilatéral. Là aussi nous avons choisi de procéder à un test bilatéral, ne sachant pas à l'avance si la moyenne de la fréquence des sujets par thème dans les manuels de français serait plus élevée ou plus basse que celle dans les manuels de néerlandais et vice-versa.

**Tableau 5.10** Les résultats du test-t de Student bilatéral

Thèmes	Variable t	Différence significative ou non significative
1. Géographie	2.83	p < 0.05 (* significatif)
2. Repas	1.45	non significatif (n.s)
3. Habitat	1.13	n.s
4. Transports	1.57	n.s
5. Magasins	-0.18	n.s
6. Vie sociale	1.52	n.s
7. Tourisme	4.42	p < 0.01 (* significatif)
8. Actualités	1.02	n.s
9. Enseignement	1.47	n.s
10. Gouvernement	0.01	n.s
11. Arts et médias	2.08	n.s
12. Histoire	2.85	p < 0.05 (*significatif)
13. Langue	1.76	n.s
14. Mentalités	6.23	p < 0.01 (* significatif)

Df=6 pour tous les manuels

Les résultats du test-t montrent qu'il existe une différence significative entre les moyennes de la fréquence des sujets de quatre thèmes pour les manuels de français et ceux de néerlandais. Il s'agit de la fréquence des sujets des thèmes "géographie", "tourisme", "histoire" et "mentalités". Dans les textes des manuels de français, il apparaît que les sujets du thème "géographie" sont introduits un peu plus souvent que dans ceux de néerlandais ( $t(4) = 2.8$ ,  $p < 0.05$ ), soit une moyenne de 0.017 fois par leçon. Pour les manuels de néerlandais, cette moyenne est de 0.006 fois par leçon. Il en est de même pour les sujets du thème "tourisme" dont la fréquence est un peu plus élevée dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais ( $t(4) = 4.4$ ,  $p < 0.01$ ), soit 0.006 fois par leçon. Pour les manuels de néerlandais, cette moyenne est de 0.0006 fois par leçon. Pour les sujets du thème "histoire", il en est encore de même. Il apparaît que leur fréquence est un peu plus élevée dans les manuels de français ( $t(4) = 2.8$ ,  $p < 0.05$ ) que dans ceux de néerlandais, soit une moyenne de 0.009 fois par leçon pour les manuels de français pour une moyenne de 0.0004 fois par leçon pour ceux de néerlandais. Enfin, pour les sujets du thème "mentalités", leur fréquence est aussi un peu plus élevée dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais ( $t(4) = 6.2$ ,  $p < 0.01$ ), soit une moyenne de 0.007 fois par leçon pour les manuels de français pour une moyenne de 0.0007 fois par leçon pour ceux de néerlandais.

Ces résultats nous conduisent à formuler quelques remarques. Tout d'abord, nous observons que les 99 sujets de la liste mise au point dans le chapitre deux fournissent une indication sur les sujets introduits dans les textes des manuels. Ensuite, nous observons que les résultats des calculs de fréquence des sujets indiquent quelques différences significatives entre les manuels de français et ceux de néerlandais. Il existe un petit écart entre la moyenne de la fréquence des sujets des thèmes "géographie", "tourisme", "histoire" et "mentalités" pour ces deux groupes de manuels. Toutefois, les calculs de fréquence des sujets n'indiquent pas de différence significative entre les manuels de français et ceux de néerlandais que nous pourrions interpréter sur un plan général. Les résultats de ces calculs de fréquence semblent indiquer que les sujets y sont introduits, globalement, suivant une fréquence comparable. Ces résultats font apparaître la probabilité que les sujets introduits dans les manuels de français et ceux de néerlandais présentent globalement peu de différences. De nouveau, ces résultats font que l'on peut s'interroger sur le fonctionnement d'une liste de sujets comme instrument pour faire

un repérage des sujets de civilisation contenus dans des manuels de langue, c'est-à-dire sur les limites d'une telle méthode d'inventaire pour faire un repérage des sujets de civilisation contenus dans ces manuels (cf. ch. 5, I, 2). Nous y reviendrons dans le chapitre six. Pour le moment, nous noterons que ces petites différences compliquent l'interprétation des résultats. Comme elles n'apparaissent pas avec l'inventaire des thèmes, en dehors de celle ayant trait au thème "tourisme", nous nous interrogerons sur leur cause.

En répertoriant les sujets, nous avons observé que le sujet d'un texte peut servir à introduire des questions sur ce texte servant à comparer des pratiques sociales qui ont leur source dans la culture native de l'apprenant et dans la culture étrangère dont il fait l'apprentissage. Parfois aussi, un sujet porte sur un objet culturel précis, comme dans la leçon 2.5 de *Sans frontières* où une photo représente deux personnages consommant un apéritif dans un café. Les sujets peuvent donc servir à introduire divers objets culturels et diverses pratiques culturelles dans les manuels. C'est ce que nous verrons avec le second inventaire.

### III. L'INVENTAIRE DES OBJETS CULTURELS ET DES PRATIQUES CULTURELLES

Nous présenterons un exemple de la façon dont nous avons procédé pour repérer les objets culturels et les pratiques culturelles dans un manuel de néerlandais et de français. Ensuite, nous décrirons les objets culturels et les pratiques culturelles repérés pour chaque thème et les matériaux didactiques pour les introduire. Enfin, nous présenterons les résultats de l'inventaire à partir de calculs de fréquence.

#### 1. Un exemple de repérage des objets culturels et des pratiques culturelles

Notre exemple portera sur le repérage des objets culturels et des pratiques culturelles du sujet "temps et heure des repas" dans la leçon d'un manuel de néerlandais et de français, indiqués en italique dans le texte. Nous avons uniquement tenu compte des textes dans lesquels les objets culturels et les pratiques culturelles sont introduits explicitement. Dans le chapitre deux, nous avons indiqué la différence entre les textes avec un "contexte" et ceux avec un "cotexte". Dans un texte avec un "contexte", les connotations culturelles de certains éléments de vocabulaire sont présentées explicitement. Dans un texte avec un "cotexte", les éléments de vocabulaire ne sont pas présentés explicitement comme des objets ou bien des pratiques culturelles dans la culture étrangère. Ces éléments n'ont pas de signification dans une réalité hors texte, le sens de ces éléments est uniquement lié au texte ou à la situation qui sont introduits dans le manuel.

Les objets culturels<sup>75</sup> que nous avons repérés sont des objets usuels qui font partie de la vie quotidienne néerlandaise et française, par exemple le produit d'une boulangerie française "une ficelle", ou bien "une lettre en chocolat symbolisant un prénom", offerte pour la Saint-Nicolas aux Pays-Bas. Nous avons aussi repéré les objets culturels désignés par des noms propres qui font référence à la culture cultivée, par exemple des noms de marque (Chanel, Albert Heijn), de lieux (Paris, Amsterdam), de monuments (le Dam, l'Arc de Triomphe) ou bien de personnalités (Mitterrand, la

<sup>75</sup> Les objets culturels seront définis comme des produits de civilisation. Ils peuvent être des objets usuels, ordinaires, par exemple une modeste casserole, ou bien faire partie de la culture cultivée, par exemple une sonate de Beethoven (Debyser, 1972, p.47).

reine Beatrix). Les pratiques culturelles que nous avons repérées ont trait à des aspects de la vie quotidienne dans la société néerlandaise et française, par exemple "l'heure de l'apéritif, en France" ou bien "un déjeuner néerlandais, à base de tartines de pains". Enfin, nous avons repéré les éléments de vocabulaire qui ne désignent pas un objet culturel aux traits spécifiques, par exemple le terme "anniversaire", mais qui sont utilisés pour introduire un fait culturel dans un texte ou un document. Par exemple, ce terme peut être rencontré dans un texte qui décrit comment les anniversaires sont fêtés aux Pays-Bas ou bien dans un document qui informe les apprenants de la place occupée par les anniversaires dans la vie familiale et sociale d'un grand nombre de Néerlandais.

### *Levend Nederlands*

Dans un texte de la leçon 9, situé sous une liste de mots de vocabulaire, on décrit à *quelles heures* se pratiquent les repas aux Pays-Bas, c'est-à-dire de *sept heures à neuf heures* pour le petit déjeuner, de *midi à une heure* pour le déjeuner et de *six heures à sept heures* pour le dîner. Le texte de la leçon 9 évoque aussi la pratique d'une *pause-café le matin de 10 heures à onze heures* le matin. Dans le dialogue de la leçon 9, un étudiant invite une étudiante à dîner à une heure donnée, c'est-à-dire à *partir de cinq heures l'après-midi*. De cette façon, on fournit ainsi une indication sur une pratique de certains Néerlandais consistant à dîner en fin d'après-midi.

### *Sans frontières*

Dans le dialogue de la leçon 2.5 qui a pour titre "l'apéritif", un personnage est invité à dîner chez un couple. Ils prennent ensemble un *apéritif*. Les dessins accompagnant le dialogue indiquent que la situation se déroule le soir, car les rideaux sont tirés et la lumière est allumée. Il s'agit donc d'une pratique qui a lieu avant le dîner. Dans cette même leçon, une photo représente deux personnages qui prennent l'apéritif dans un café. Trois petits verres à pied contenant un apéritif figurent sur la photo. De cette façon, on fournit une indication aux apprenants sur un objet usuel utilisé pour servir un apéritif dans un café. Au-dessus de cette photo, située sous une liste de mots de vocabulaire, on précise que *l'apéritif* peut être pris à *12 heures et à 19 heures*. Dans le guide pédagogique réservé au professeur, page 159, on commente la photo en précisant ce qu'elle représente comme type de café. Il s'agit d'un café de village et non pas d'un café dans une ville, comme l'indiquent les vêtements des clients, le décor des lieux et les verres de vin sur la table.

## 2. La description des objets culturels et des pratiques culturelles par thème

Nous décrivons pour chaque thème les objets culturels et les pratiques culturelles repérés dans les manuels.

### \* La géographie

#### Les manuels de néerlandais

On mentionne une carte des Pays-Bas et de la Belgique dans un manuel. On ne décrit pas les paysages ni les régions des Pays-Bas et de la Belgique. On introduit surtout le sujet "villes" dans les manuels de néerlandais, les villes de la *Randstad* principalement. On cite le nom de ces villes, comme Haarlem et Utrecht, dans des situations où leur présentation ne joue pas de rôle, par exemple un personnage achète un billet de train pour aller à Haarlem, un autre est étudiant à Utrecht. On cite aussi régulièrement le nom de la ville d'Amsterdam dans les textes et les dialogues, dans lesquels la

présentation de cette ville ne joue pas un rôle non plus. Enfin, on décrit un peu la démographie, ainsi que les saisons et le climat.

#### Les manuels de français

Ces manuels comportent souvent des cartes sur le relief, les régions, les routes et les autoroutes, les réserves naturelles de la France. Une carte porte aussi sur le monde francophone. On illustre des paysages de la France et de certains pays francophones au moyen de photos qui ont trait à des sujets divers (un champ de blé en Auvergne, des vignes en Alsace, un paysage de la Bretagne, des paysages de la Martinique, du Québec enneigé, de la Polynésie française). On utilise aussi les plans de villes (Paris, Québec, Cahors-Souillac) et les cartes de régions (Bretagne, région de Montpellier). On présente différentes villes (Montpellier, Bordeaux, Marseille, Toulouse, Lille) dans des contextes variés qui permettent d'en découvrir le climat, les monuments, les habitations, leur emplacement sur la carte de France. Parfois, on indique leur nombre d'habitants et les activités industrielles développées dans ces villes. Le plus souvent, on présente ces villes comme des sites touristiques. On utilise aussi beaucoup les quartiers du centre de Paris pour décrire les situations vécues par les personnages, en particulier les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> arrondissements.

#### \* Les repas

##### Les manuels de néerlandais

Généralement, on y décrit les heures de repas des personnages, ainsi que la composition de leurs trois repas, à partir d'un texte. Les plats décrits sont courants (croque-monsieur, sandwiches, soupes), les spécialités régionales ne sont pas décrites. Les boissons décrites sont courantes elles aussi (café, lait et thé). Les personnages vont parfois au restaurant pour un repas d'affaires, comme dans *Zakelijk Nederlands* ou bien dans un *coffeshop* comme dans *Code Nederlands* et ils sortent beaucoup dans les cafés. On ne les voit pas recevoir des invités à dîner ou bien au cours d'un repas de famille. En revanche, ils invitent souvent des amis à boire un café chez eux. Enfin, on décrit parfois les occasions spéciales de repas telles qu'un mariage ou un anniversaire.

##### Les manuels de français

On indique souvent les heures des trois repas des personnages, parfois celles de l'apéritif. Les plats décrits sont courants (steak frites, rôti de boeuf) et régionaux (bouillabaisse, cassoulet). Les boissons décrites sont courantes elles aussi (eau du robinet, carafe d'eau, jus de fruits, boissons alcoolisées telles que le Martini). Les personnages vont au restaurant (dans une auberge, une brasserie, un restaurant et un grand restaurant) en couple, avec des amis ou avec des collègues, il arrive parfois qu'ils sortent dans un café. On les voit recevoir des amis chez eux pour un repas, par exemple un méchoui et pour l'apéritif, mais on ne les voit pas au cours d'un repas de famille. Enfin, on décrit les occasions spéciales, souvent à partir d'un texte et de photos (anniversaire, fête des Rois), plus rarement à partir d'un dialogue.

#### \* L'habitat

##### Les manuels de néerlandais

Les dessins et les photos de l'intérieur et de l'extérieur des habitations sont rares. Elles sont surtout décrites dans des textes ou bien dans des dialogues. Il s'agit le plus souvent d'habitations modernes et urbaines dont on indique le nombre de pièces et la taille, et si elles comportent un balcon et un jardin. Les personnages louent et achètent leur logement. Parfois ils sont étudiants et logent chez un habitant

ou bien c'est une famille qui loge dans un immeuble ou une maison. Bien souvent, leur lieu d'habitation est Amsterdam, parfois une autre ville comme Almere.

Les manuels de français

L'aménagement des habitations (moderne ou ancien, simple ou luxueux) est souvent illustré par des photos ou bien des dessins. Il en est de même de l'aspect extérieur de ces logements. On mentionne aussi souvent les pièces (leur taille et leur nombre), ainsi que le jardin (sa taille) et la terrasse. Les personnages habitent souvent dans des immeubles (un immeuble parisien et à Evry), plus rarement dans une ferme ou une villa (à Montpellier et à Saint-Tropez). Ce sont des étudiants, des familles de quatre personnes, parfois un couple. Ils sont propriétaires de leur logement ou bien ils le louent.

\* Les transports

Les manuels de néerlandais

Ce sont les modes de transport qui sont le plus décrits. La plupart du temps, les personnages voyagent en tramway, en train ou en bus. Les précisions apportées sur ces modes de transport portent sur le type de train, le nom de la société de transport de trains et le prix des billets. On évoque alors le système de cartes et de zones existant. Parfois, les personnages utilisent une automobile ou un vélo. Ils voyagent aussi en bateau, plus rarement cependant. Les précisions apportées sur les modes de transport se limitent au prix de l'essence. On n'évoque pas le type d'automobile, ni les routes et les autoroutes, ni les règles de la circulation. Enfin, les personnages ne voyagent pas en avion.

Les manuels de français

Les personnages se déplacent beaucoup en métro, lorsqu'une situation se situe à Paris. Le train, en particulier le TGV, est un mode de transport qui est décrit, ainsi que l'automobile. Le salon de l'automobile est un événement qui est aussi évoqué dans un dialogue. Dans un autre dialogue, des personnages vont en vacances en 2 CV. Il y a aussi des photos d'automobiles comme la Renault Espace, la 4L et la Twingo. On précise une fois quelles sont les routes et les autoroutes en France sur la carte d'une leçon d'un manuel, et un document porte sur l'infrastructure automobile de Montpellier. Enfin, on évoque parfois le code de la route et les noms de sociétés de transport.

\* Les magasins

Les manuels de néerlandais

Les magasins dans lesquels se rendent les personnages sont un pressing, une cordonnerie, un magasin de vêtements. On n'évoque pas les magasins pour l'achat de produits alimentaires, ni les marchés. *Zakelijk Nederlands* occupe une place à part puisque la plupart des leçons qu'il contient se déroulent dans l'usine Belimport qui s'occupe de la vente et de l'achat de bois. Les heures d'ouverture des magasins et des restaurants sont parfois évoquées, ainsi que le mode de paiement (billets de banques néerlandais et belges, pièces de monnaie et chèques). D'autres informations portent sur les unités de poids et de mesure et le prix d'articles (appareils électroménagers, journaux, essence, chemise). On utilise une fois une publicité sur des produits alimentaires en promotion.

Les manuels de français

Les personnages se rendent parfois dans un supermarché pour y faire leurs achats de produits alimentaires. Ils font aussi leurs achats sur un marché ou bien chez des petits commerçants (boulangerie, boucherie, épicerie et charcuterie). Les heures d'ouverture des banques sont indiquées dans un texte et celles d'un magasin dans un dialogue. On décrit aussi le mode de paiement dans un texte que l'on illustre par des photos (billets de banques et pièces de monnaie, cartes bancaires). Les unités de poids et de mesure sont présentées dans des dialogues qui mettent en scène des personnages procédant à des achats de produits alimentaires. On indique aussi les prix de divers objets dans des dialogues et des documents. Ils ont traité à l'achat d'une baguette, d'un menu, de viandes, ainsi qu'à d'autres objets (un blouson, un journal, du matériel de bureau). Enfin, on utilise aussi des documents tels que des affiches publicitaires, comme dans *Panorama* et *Espaces*.

#### \* La vie sociale

##### Les manuels de néerlandais

Les personnages décrits sont souvent des employés (vendeur, serveur, chauffeur de taxi, secrétaire, représentant, conducteur de train) ou bien des petits commerçants. Parfois, ils sont journalistes, médecins, enseignants dans l'enseignement secondaire ou bien directeurs d'une entreprise. Parfois aussi ce sont des étudiants ou des jeunes à la recherche d'un emploi. La famille des personnages et leur vie familiale sont souvent décrites dans des dialogues. On y découvre qui sont les membres d'une famille et où elle habite. Les familles portent des noms aussi divers que Bergsma, Kooiman, De Vries-Bergsma, Van Kampen et Kooiman dans les manuels de néerlandais; Verheyden et Vandaele dans le manuel belge. Les manuels comportent aussi des informations sur les lieux fréquentés par les personnages, comme les clubs de sports ou les bibliothèques. D'autres lieux évoqués sont la poste, la banque et les hôpitaux. On décrit aussi le système de retraite de ces personnages et le chômage, très rarement leur pratique religieuse et leurs conditions de travail. Enfin, on n'évoque pas leur système d'assurances.

##### Les manuels de français

Les personnages décrits sont souvent des employés (garçon de café, concierge, déménageur, employé de banque) et des petits commerçants. Parfois, ils sont médecins, ingénieurs, créateurs de mode, musiciens, journalistes, très rarement ils sont agriculteurs. Parfois aussi, ils sont encore lycéens et étudiants ou bien à la recherche d'un emploi. On décrit leur famille et leur vie familiale dans des dialogues et parfois, des aspects de la vie familiale en France, le plus souvent dans un texte. On représente souvent une famille de quatre personnes, les deux enfants et leurs parents. Les noms de ces familles sont Delvaux, Delort, Pellicier, Delcour, Lazure. Les sports pratiqués par les personnages sont la randonnée, la marche, le vélo et le ski. Les textes informent aussi les apprenants des sports pratiqués par les Français, comme le saut à l'élastique, le ski nautique, la voile et la plongée. La gymnastique, le basket et le football sont aussi des sports évoqués. Les textes informent aussi les apprenants des loisirs des Français. On découvre qu'ils vont beaucoup au cinéma, qu'ils font de la photo et qu'ils s'intéressent aux jeux vidéos. En dehors des loisirs, on évoque aussi leurs lieux de travail et d'échange social comme la banque et la poste. Par exemple, un dialogue se déroule à un guichet de la Banque Nationale de Paris. On informe aussi les apprenants sur le fonctionnement du Minitel et du téléphone en France, ainsi que sur les services de soins. En revanche, il n'existe aucune information sur le système de retraite et d'assurances, ni sur les formes de pratique religieuse.



---

\* Le tourisme

Les manuels de néerlandais

Les personnages ne partent jamais en vacances. La réservation d'une chambre d'hôtel est évoquée une fois dans *Zakelijk Nederlands*, dans lequel un personnage en voyage d'affaires réserve une chambre d'hôtel à Paris. On ne décrit pas les monuments, ni les endroits touristiques autres que les monuments, ni les curiosités naturelles. Enfin, on évoque une fois la place du Dam et le parc Vondel à Amsterdam dans *Levend Nederlands*.

Les manuels de français

Quand les personnages prennent des vacances, ils n'ont pas recours aux services d'une agence ou bien d'un guide. Ils passent leurs vacances à l'hôtel ou en camping, dont on décrit parfois le règlement. Il arrive que leurs vacances en camping aient lieu à la ferme. Les hôtels décrits sont situés en France (Roscoff, Chamonix), parfois ils sont situés ailleurs. Par exemple un document porte sur un séjour dans un hôtel de Fort-de-France à la Martinique. On évoque souvent les monuments, les endroits touristiques autres que les monuments et les curiosités naturelles dans les dialogues et les documents des leçons. Ce sont majoritairement ceux de la ville de Paris (butte Montmartre, Tour Eiffel, Notre-Dame, Grand Louvre), parfois d'autres villes (Capitole de Toulouse, château de Chambord, monuments de Morlaix et de Montpellier). On évoque aussi des curiosités naturelles comme les grottes (dans les Cévennes), un figuier (en Bretagne) une falaise (en Normandie) et un cratère (en Auvergne). Enfin, on décrit des endroits touristiques autres que les monuments qui sont situés en France (un jardin à Montpellier, un jardin et une place à Paris, un jardin à Poitiers) et à l'étranger (les places et les terrasses de la ville de Québec).

\* Les actualités

Les manuels de néerlandais

Les textes ou les dialogues informent les apprenants de la politique des Pays-Bas, comme leur aide en faveur des pays du Tiers-Monde ou de certains événements ponctuels, comme une action de protestation d'un groupe de militants contre des automobilistes néerlandais.

Les manuels de français

On décrit les événements qui ont une portée internationale comme le festival de Cannes ou bien mai 1968, et des phénomènes de société comme l'écologie, la famille des années 1990 et la consommation de médicaments.

\* L'enseignement

Les manuels de néerlandais

Les situations mettent en scène des étudiants à l'université et des élèves d'origine étrangère (turque, marocaine, autre) qui souhaitent poursuivre des études aux Pays-Bas. On décrit souvent le système de l'enseignement primaire et secondaire, moins souvent celui de l'enseignement universitaire. On évoque aussi des aspects de la vie à l'intérieur des établissements scolaires (vacances scolaires, matières et système de notation), moins souvent les organisations d'élèves, la discipline et les relations entre les élèves et le personnel ou bien entre les élèves.

### Les manuels de français

Les personnages sont parfois des étudiants ou des lycéens qui vont passer le bac. On décrit surtout le système de l'enseignement primaire et secondaire et universitaire, certains établissements (les Instituts Universitaires de Technologie) et les diplômes obtenus par les jeunes Français (Bac, Brevet de technicien supérieur, Diplôme universitaire de technologie, Diplôme d'études universitaires générales).

#### \* Le gouvernement et sa forme politique

### Les manuels de néerlandais

Les textes informent les apprenants des principaux partis politiques aux Pays-Bas (CDA, les Chrétiens Démocrates, PVDA, le parti socialiste, VVD, le parti de droite et D66, les démocrates). Ils les informent aussi de la conception de la monarchie et de la démocratie. Dans ces textes, on évoque aussi le discours de la reine qui a lieu chaque année. Enfin, un texte décrit les résultats des élections des membres de la chambre du parlement en 1989 et la place occupée par les Pays-Bas parmi les pays riches de la Communauté européenne. Le rôle de la police est aussi évoqué dans un dialogue où un personnage souhaite obtenir un visa.

### Les manuels de français

Un texte décrit le rôle de l'Assemblée Nationale, du Sénat et du président de la V<sup>e</sup> République. On informe aussi les apprenants des pouvoirs locaux du préfet, du maire et du conseil général et régional. Enfin, un texte évoque l'oeuvre de Jean Monnet, et le rôle de la gendarmerie est décrit dans un dossier de civilisation qui portent sur les situations d'urgence.

#### \* Les arts et les médias

### Les manuels de néerlandais

On mentionne le nom de personnalités connues (Jacob van Campen, Van den Hoek Ostende, J.C Bloem, Henriette van Eyck et Annie Schmidt). On évoque aussi les programmes de la radio (*ANP*) et de la télévision (*Nederland 1,2,3, Véronica*), les journaux, par exemple *Het Parool*, *de Telegraaf* et les magazines, par exemple *de Tijd*, *Elsevier*. Enfin, on cite les fêtes nationales (fête de la Reine, Saint-Nicolas), et les anniversaires, ainsi que le nom du Musée Boymans van Beuningen qui est situé à Rotterdam et celui du *Rijksmuseum* qui est situé à Amsterdam.

### Les manuels de français

On mentionne les noms de personnalités dans le domaine de la peinture, de la chanson, du cinéma et de la littérature essentiellement. Dans le domaine de la chanson et du cinéma, ce sont bien souvent des gens célèbres qui sont vivants (Patricia Kaas, Renaud, MC Solaar, Alain Delon, Sophie Marceau, Gérard Depardieu). Dans les deux autres domaines, ce sont des gens célèbres des siècles précédents (Monet, Van Gogh, Victor Hugo, Vigny, Lamartine, Verlaine). On cite aussi le nom de certains compositeurs de musique classique (Debussy, Fauré et Ravel) et des oeuvres sont parfois présentées, comme celles de Monet, Chagall, Van Gogh et de sculpteurs, Schultze et César. On présente des poèmes de Jacques Prévert et de Jean Tardieu, des extraits de poèmes de Vigny et de Lamartine et des extraits de dialogues de films, par exemple "l'ami de mon amie" d'Eric Rohmer. Un texte évoque aussi

les intellectuels français (Voltaire, Sartre, Bernard-Henri Lévy). Enfin, on mentionne les programmes de la radio, par exemple *France-Musique* et *Fun Radio*, ceux de la télévision, par exemple TF1, France 2 et France 3, les journaux (*Ouest-France*, *Le Monde*) et les magazines (*Elle*, *l'Express*). Et, on cite le nom de deux musées (*Le Louvre*, *Beaubourg*), ainsi que des fêtes nationales comme la fête des Rois et le 14 juillet, et une fête régionale qui a lieu en Bretagne.

\* L'histoire

Les manuels de néerlandais

On évoque une fois la période des années 1930 et la fin de la seconde guerre mondiale dans un manuel, ainsi que les canaux du XVII<sup>e</sup> siècle de la ville d'Amsterdam.

Les manuels de français

On mentionne des dates sur des événements passés ou bien sur des personnalités célèbres du passé (hommes et femmes du monde politique et culturel), dans des textes qui décrivent la vie de Paul-Emile Victor, de Gabrielle Chanel et d'Alexandra David-Neel. On décrit aussi la vie des rois et des reines d'Europe du XVII<sup>e</sup> siècle dans un texte, et celle d'intellectuels français (Voltaire au XVIII<sup>e</sup> siècle et Sartre au XX<sup>e</sup> siècle). On cite parfois aussi des dates qui indiquent la période de réalisation d'une oeuvre artistique, par exemple on indique la date de la réalisation du Palais Garnier (1874) sous une photo qui le représente. Les textes relatent des événements passés qui portent sur des sujets divers (mai 1968, la bataille du Cap Saint-Mathieu en 1404, le mariage de Marie Stuart et de François II en 1548, la construction européenne de 1945 à 1993).

\* La langue

Les manuels de néerlandais

On évoque la frontière linguistique qui marque l'utilisation du français et du néerlandais en Belgique (à Anvers) et l'existence d'un accent des habitants de La Haye.

Les manuels de français

On décrit l'utilisation du français en Côte-d'Ivoire, au Québec et en Polynésie française dans le texte d'un manuel. Par ailleurs, on mentionne l'existence du breton dans un commentaire contenu dans le livre destiné aux enseignants.

\* Les mentalités

Les manuels de néerlandais

On évoque parfois le comportement des Néerlandais lors d'une occasion spéciale, comme dans un dialogue où des personnages félicitent des mariés. Dans un autre dialogue, un personnage refuse un apéritif pour ne pas risquer un accident ensuite, lorsqu'il sera au volant de sa voiture. Les gestes et les différences régionales ne sont pas évoqués. Les hétérostéréotypes des Néerlandais sont un peu décrits dans une leçon de *De Delftse methode*.

Les manuels de français

On présente les comportements des Français dans des textes et des documents qui ont trait à leurs habitudes alimentaires, à leurs nouveaux goûts pour des objets, ainsi qu' à leurs nouveaux

comportements. On indique aussi quels sont les goûts musicaux des Français et leur goût des marchés, et que les sorties dans les cafés ne sont pas seulement réservées aux hommes, mais aussi aux femmes. Les dessins qui accompagnent les dialogues illustrent les gestes des personnages avec précision. Ce ne sont pas seulement des gestes qui illustrent les façons de saluer. Les personnages expriment aussi leur mécontentement ou leur satisfaction au moyen de ces gestes. On les voit aussi utiliser certains gestes pour signaler qu'ils écoutent leur auditeur, pour indiquer l'emplacement d'un objet et pour refuser quelque chose. On décrit aussi parfois les différences régionales, par exemple les coutumes, les habits et la langue des Bretons. Enfin, on corrige aussi la vision stéréotypée que les étrangers ont parfois des Français, par exemple on souligne le fait que les Français ne mangent pas tous des grenouilles et des escargots.

### 3. Les matériaux didactiques introduisant les objets culturels et les pratiques culturelles

Nous décrivons les matériaux didactiques dont nous avons repéré l'utilisation pour introduire les objets culturels et les pratiques culturelles dans les manuels, c'est-à-dire les photos, les dessins, les dialogues, les textes, les documents authentiques (matériel et texte authentique).

Les photos sont surtout utilisées dans les manuels de français où elles servent à présenter des éléments divers, un objet (une baguette par exemple), un paysage (le cratère du Puy de Dôme), un monument (la Tour Eiffel), un lieu d'habitation (un immeuble parisien), un magasin (une boulangerie), des personnalités célèbres (De Gaulle, le Commandant Cousteau, Bernard Kouchner), des œuvres connues (peintures et sculptures), des affiches de films et des publicités. Dans ces manuels, les photos illustrent aussi des ambiances, plus rarement toutefois, c'est-à-dire l'ambiance sur un marché, à la terrasse d'un café (bien souvent parisien), à l'heure de l'apéritif dans un café, à un anniversaire, dans une classe du début du siècle. Parmi les manuels de néerlandais, le livre de textes et d'exercices de *Code Nederlands* contiennent quelques photos. Dans le livre d'exercices, les photos portent sur une personnalité connue (le Prince Claus), deux tableaux (un tableau de Mondrian, un autre de Bruegel l'Ancien), des publicités de produits alimentaires. Dans le livre de textes, les photos portent sur des personnes célèbres et non célèbres, sur les saisons, des publicités, un marché (Albert Cuypmarkt, à Amsterdam), de l'argent, les prix d'un pressing, l'affichage des heures de train dans un hall de gare, un passeport, un guide des pages jaunes, un immeuble d'Amsterdam, rue Dapperstraat, des militants, les membres de la chambre parlementaire.

Des dessins sont introduits dans les deux groupes de manuels. Les précisions apportées sur le contenu des dialogues sont toutefois plus grandes dans les manuels de français, en ce qui concerne notamment les gestes et le comportement des personnages, leur lieu d'habitation et de vacances, leur lieu de travail et de repas. Parfois, dans les manuels de français les plus récents, une bande dessinée est introduite systématiquement dans chaque leçon du manuel. Elle sert ainsi à illustrer certains aspects socioculturels. Cette bande dessinée remplace le dialogue autrefois situé en introduction dans les manuels de langue. Dans les manuels de français, la réalisation des dessins est souvent soignée. Ces dessins apportent une précision sur le contenu d'un texte, par exemple, dans la leçon 3.1 de *Sans frontières*, de jeunes étudiants Suisses séjournent dans une ferme en Bretagne où des artichauts sont cultivés. Dans le dialogue, on ne précise pas ce que cultivent les fermiers, c'est le dessin qui constitue une information sur le type de produits qu'ils cultivent. Ce dessin constitue aussi une information sur les produits cultivés en Bretagne, connue pour la culture des artichauts.

Les dialogues sont introduits dans les deux groupes de manuels. Les situations qui y sont décrites portent sur des aspects divers de la vie quotidienne des personnages, par exemple un déménagement, une invitation à boire un café ou un apéritif (plus rarement une invitation à manger), un cours de langue, les transports en train, en métro, en automobile, plus rarement en bateau et jamais en avion. Dans les situations décrites, le café joue aussi un rôle important comme lieu de rencontre, ainsi que le club sportif et le cinéma. Les sorties à l'église, au théâtre ou bien à un concert n'existent pas. Parfois un personnage recherche un emploi ou un logement ou bien il s'inscrit à un cours. Enfin, les situations décrites portent aussi sur les vacances des personnages et leurs achats.

Les textes qui sont introduits dans les manuels de français et de néerlandais fournissent des informations sur la vie quotidienne des Néerlandais et des Belges, quand ce sont des manuels de néerlandais ou bien des Français, quand ce sont des manuels de français. Ces informations portent sur leur mode de vie alimentaire, leur habitation, les sports qu'ils pratiquent, les journaux qu'ils lisent, ainsi que leurs programmes de télévision et de radio. Les textes portent parfois aussi sur d'autres domaines que ceux de la vie quotidienne tels que la vie politique qui est décrite dans les deux groupes de manuels et l'histoire, les mentalités et la culture cultivée (beaux-arts, littérature, personnalités connues, monuments). Ces trois derniers domaines, l'histoire, les mentalités et la culture cultivée ne sont introduits que dans les textes des manuels de français.

Nous avons aussi observé l'organisation de quelques activités de découverte d'objets culturels, au moyen de documents à observer par les apprenants. Bien souvent, ces documents consistent en une sélection de photos qui portent sur ces objets culturels. C'est le cas de la leçon 6 dans *Panorama* dans laquelle les photos ont trait à des fêtes nationales. On demande alors aux apprenants "d'observer ces photos" puis de lire les documents qui les accompagnent. Ce type d'activités n'est développé que dans les manuels de français. Il arrive aussi que ces activités de découverte ne se rattachent à aucun dialogue ou aucun texte en particulier, comme c'est le cas dans *Sans frontières*. Des photos et un commentaire de quelques lignes suffisent alors à introduire les objets culturels.

Le matériel authentique (cartes de métro, de bus, ticket de métro) est introduit à la fois dans les manuels de français et de néerlandais. Les textes authentiques sont moins utilisés dans les deux groupes de manuels. Il s'agit très souvent de menus de restaurants, de poèmes ou bien de textes publicitaires.

La description des matériaux didactiques utilisés pour présenter les objets culturels et les pratiques culturelles dans les manuels de français et de néerlandais nous amène à observer des différences entre la présentation des objets culturels et des pratiques culturelles dans ces deux groupes de manuels. Tout d'abord, nous observons qu'il existe parfois des différences de précisions apportées sur l'environnement physique et social des personnages entre les manuels de français et ceux de néerlandais. Par exemple, dans la leçon 2.2 de *Sans frontières*, le dialogue entre les deux collègues de bureau, mesdames Richaud et Delort, est situé dans une brasserie à Evry, là où elles travaillent. Le dessin qui accompagne ce dialogue illustre l'aspect extérieur de cette brasserie qui porte le nom de "chez Victor". On précise aussi l'heure du déjeuner. Il est midi lorsque ces deux collègues y déjeunent. En dehors de *Zakelijk Nederlands*, dans les autres manuels de néerlandais, le lieu et l'heure du repas ne sont souvent pas précisés. Par exemple, dans la leçon 3 de *Code Nederlands*, les personnages se réunissent dans un *coffeeshop*, sans que l'on illustre l'aspect intérieur de ce *coffeeshop*, ni l'heure de la

réunion de ces personnages. Dans *Zakelijk Nederlands*, nous savons que le repas a lieu à midi et demi, dans un restaurant du nom de la "Toison d'or" qui est situé sur la Grande Place d'Anvers.

Dans les manuels de français, les objets culturels sont aussi plus souvent illustrés de façon concrète par des photos et des dessins. Cela est vrai pour les thèmes "habitat" et "magasins". Par exemple, dans la leçon 15 de *Panorama*, un dessin permet de se représenter le type d'habitation des personnages d'un dialogue, même si le mot de "mas" n'est pas introduit dans ce dialogue. Dans la leçon 3 d'*Espaces*, les dessins qui accompagnent le dialogue permettent aux apprenants de se familiariser avec l'aspect extérieur d'un immeuble parisien et de situer l'emplacement de la loge de la concierge. Dans les manuels de néerlandais, il existe un seul exemple de photo qui porte sur l'aspect extérieur d'une habitation aux Pays-Bas, c'est celui de la leçon 13 dans *Code Nederlands*. Dans les manuels de français, il y a aussi plus d'objets culturels qui sont présentés. Cela est particulièrement vrai pour les thèmes "tourisme", "géographie", "mentalités" et "histoire" qui ne sont traités à partir de textes et de dossiers que dans les manuels de français. Pour ces quatre thèmes, l'inventaire des sujets a indiqué des petites différences de résultats entre les manuels de français et de néerlandais. Ces différences pourraient peut être s'expliquer en raison du nombre d'objets culturels présentés dans les manuels de français. Nous y reviendrons dans la partie (III, 3) de cette étude.

Pour nous résumer, dans les manuels de français, les dessins servent plus souvent de support à la compréhension du contenu des dialogues et à la découverte de certains objets culturels. Les photos y jouent aussi un rôle plus important pour présenter des objets culturels, des lieux, des personnages ou bien caractériser une ambiance. Enfin, les mots de vocabulaire y sont aussi parfois présentés sous la forme d'une liste qui se rattache à un thème qui est aussi celui d'un dossier de civilisation.

Toutefois, peut-on parler d'une activité d'apprentissage différente dans les manuels de français et de néerlandais, qui porte sur la découverte des objets culturels et sur la compréhension des pratiques culturelles qui sont présentés? Dans les deux groupes de manuels, les dialogues ont une dimension communicative, ils servent à enseigner aux apprenants ce qu'il est possible de dire dans certaines situations, et les textes portent sur des aspects de la vie quotidienne. Ensuite, dans les deux groupes de manuels, on active la compréhension des textes et des dialogues à partir de questions posées aux apprenants. Ces questions peuvent servir à les orienter vers la compréhension globale d'un texte. Quand l'étude d'un texte est achevée, on introduit aussi des questions qui conduisent les apprenants à comparer leur mode de vie à celui des personnages dans les manuels. Ces questions servent aussi à activer le développement de leur expression écrite et orale. Par exemple, dans chaque leçon de *Levend Nederlands* il y a un exercice d'expression orale avec des questions qui ont trait aux mode de vie des apprenants. Parfois aussi, on introduit des questions de façon à ce que les apprenants donnent leur opinion sur des aspects de la vie culturelle étrangère à partir de la lecture d'un texte. Par exemple dans la leçon 21 de *De Delftse methode*, on leur demande: "qu'est-ce que tu trouves bon ou bien mauvais dans la cuisine néerlandaise?". Dans la leçon 2.2 de *Sans frontières*, on leur demande: "qu'est-ce que tu aimes prendre au déjeuner? Enfin, dans les deux groupes de manuels, on donne la possibilité aux apprenants de "jouer un rôle", par exemple être un livreur, comme dans la leçon 3 d'*Espaces*.

Toutefois, on utilise seulement des dossiers sur des sujets de civilisation dans les manuels de français qui comportent des documents à observer ou à lire, en demandant ensuite aux apprenants de

décrire des faits culturels. Par exemple dans la leçon 7 de *Panorama*, après avoir observé des documents qui portent sur des objets culturels des années 60, 70, 80 et 90 en France, on demande aux apprenants "de décrire des changements", et de "nommer des objets et des événements". Parfois, un dossier sur un sujet de civilisation porte sur le même thème que celui sous lequel sont regroupés les mots de vocabulaire introduits dans une leçon. C'est le cas du thème "loisirs" dans la leçon 3 de *Panorama* par exemple. Les apprenants y ont la possibilité de "rédiger des dialogues" qui ont trait au thème des invitations et des sorties en utilisant un dossier et une liste de mots de vocabulaire sur ce thème.

Les dossiers présentés sont aussi l'occasion d'activer une démarche de recherche chez les apprenants qui devront "se documenter" pour présenter un personnage, un événement ou bien "donner des indications sur leur famille et les membres de leur famille", comme dans une leçon de *Panorama*. Les apprenants peuvent aussi avoir à comparer des aspects des modes de vie dans leur culture d'origine à ceux dans la culture étrangère et à rédiger les résultats de leur comparaison. La comparaison peut porter sur des fêtes, des calendriers scolaires et des personnages symboliques dans l'histoire des deux pays. Dans *Panorama*, il existe aussi une forme unique de tests, nommés des "tests culturels", qui sont insérés après un ensemble de trois leçons. Ces tests permettent aux apprenants de vérifier qu'ils ont acquis la connaissance d'éléments culturels précis. Ils contiennent des questions comme "le Louvre est-il une bibliothèque?" Dans un autre test culturel, les apprenants ont des questions à trous qu'ils doivent compléter, par exemple: "pour entrer à l'université, un étudiant doit avoir le ...". De cette façon, les apprenants réemploient des mots de vocabulaire ou des expressions qu'ils ont apprises au cours des trois leçons qui précèdent le test. D'autres tests culturels consistent à vérifier si une affirmation est vraie ou fausse, à citer un nom, à décrire un symbole attaché à des lieux et à des objets, à étudier la mentalité reflétée par certaines phrases et enfin à relier une région à un paysage et deux mots l'un avec l'autre, portant entre autres sur un objet (voiture, buste) une personnalité et une période. Dans les manuels de néerlandais, il n'y a pas de test culturel. Parfois, des exercices ont une forme qui s'en rapproche, par exemple dans la leçon 15 de *Code Nederlands*, pour répondre à la question suivante: "quand un enfant peut-il commencer à aller à l'école aux Pays-Bas?", les apprenants ont le choix entre trois réponses: 1) quand il a quatre ans, 2) quand il a cinq ans, 3) jusqu'à ses seize ans.

Nous venons de décrire les formes d'activités utilisées dans les manuels de français et de néerlandais pour développer la compréhension de pratiques culturelles et la découverte d'objets culturels. Il existe certaines formes d'activités qui sont uniquement développées dans les manuels de français, par exemple la lecture de dossiers sur des sujets de civilisation et des exercices sous la forme de tests culturels. Toutefois, il est difficile de parler d'un savoir culturel -au sens où l'entend Lussier (1997, p.238), qui serait construit suivant une certaine progression dans les manuels de français et ceux de néerlandais. C'est pourquoi nous parlerons de formes d'activités plutôt que d'une forme d'activité orientée de façon systématique sur l'acquisition d'un savoir culturel. Les photos ne servent pas toujours à activer la découverte et la compréhension d'aspects culturels. La photo d'une personnalité connue peut servir à introduire un exercice qui consiste à remplir une fiche d'identité. Il en est de même des textes et des dialogues, par exemple dans *Panorama*, il arrive que les textes qui portent sur la vie de personnalités connues servent ensuite à introduire des exercices sur "l'expression du passé". Dans *Espaces*, un texte sur la vie de Gabrielle Chanel sert à introduire un exercice sur "les adjectifs au féminin".

Ensuite, le contenu de ces textes peut entraîner des questions qui ont trait à des pratiques sociales en France, aux Pays-Bas ou en Belgique qui sont évoquées dans le texte d'un manuel, sans être commentées explicitement dans la leçon de ce manuel. Ces questions peuvent porter sur des éléments de connaissance. Par exemple dans *Panorama*, lorsque des personnages déjeunent dans une auberge à deux heures de l'après-midi, on peut s'interroger sur l'heure jusqu'à laquelle il est possible de déjeuner dans un restaurant en France. Et dans *Code Nederlands*, lorsque les personnages consomment un verre de vin avant leur repas, on peut se demander si c'est une façon habituelle de procéder aux Pays-Bas. En effet, pour des apprenants français, il peut être surprenant de commander un verre de vin avant son repas et de le consommer en apéritif. Ces questions peuvent aussi avoir trait à un code du savoir-vivre, par exemple dans *Code Nederlands*, lorsque les personnages s'assoient librement dans un restaurant, on peut s'interroger sur le mode de réservation dans les restaurants aux Pays-Bas. Enfin, ces questions peuvent porter aussi sur l'utilisation du vocabulaire pour décrire certaines réalités culturelles. Dans *Code Nederlands*, quand il est question à deux reprises d'un *coffeeshop* pour y manger et pour y boire quelque chose, on peut se demander ce qu'est un *coffeeshop*. Dans *Panorama*, lorsque les personnages déjeunent dans une auberge, on peut s'interroger sur ce qu'est une auberge et sur la différence entre une auberge et un restaurant. Enfin, dans *A bientôt* quand le serveur d'un café apporte un cognac à un personnage, on peut se demander ce qu'est un cognac et les boissons alcoolisées qu'il est possible de prendre dans un café en France.

L'étude des objets culturels et des pratiques culturelles dans les textes des manuels de français et de néerlandais met en évidence le rôle de l'exploitation de mots de vocabulaire pour présenter des aspects culturels, ainsi que nous l'avons vu avec le *coffeeshop* (cf. *Code Nederlands*) et "le cognac" (cf. *Panorama*). Elle conduit à nous interroger sur le rôle des enseignants. Quels compléments d'information apportent-ils au contenu des textes présentés dans les leçons des manuels? Et sur quels aspects culturels apportent-ils un complément d'information? Etant donné que le cadre de cette étude se limite à un inventaire des aspects culturels dans des manuels de langue, nous n'étudierons pas ces deux questions en détail, nous nous contenterons de suggérer le rôle complémentaire de l'enseignant.

#### 4. Les résultats de l'inventaire des objets culturels et des pratiques culturelles

Pour compléter l'étude du fonctionnement de l'instrument pour repérer les éléments de vocabulaire utilisés pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles dans les manuels, nous procéderons à des calculs de fréquence. La description des objets culturels et des pratiques culturelles dans les manuels nous a conduit à repérer des différences entre les deux groupes de manuels, en ce qui concerne leur présentation et la forme de certaines activités. Nous avons émis l'hypothèse qu'un plus grand nombre d'objets culturels pourraient être présentés dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais, ainsi que nous l'avons vu un peu plus haut avec les thèmes "tourisme", "géographie", "mentalités" et "histoire". Nous verrons si les calculs de fréquence confirment cette hypothèse.

Pour présenter la fréquence des éléments de vocabulaire utilisés pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles, nous avons seulement retenu les textes dans lesquels les connotations culturelles des mots de vocabulaire sont présentées explicitement, c'est-à-dire les textes



avec un "contexte"<sup>76</sup>. Le contenu des textes avec un "contexte" peut comporter une description plus ou moins détaillée des réalités culturelles. Leur contenu peut porter sur la description d'une pratique culturelle et sur la présentation d'un objet culturel ou bien sur l'un des deux seulement. Dans les deux cas, nous avons considéré qu'il s'agissait d'un texte avec un contexte.

Pour le regroupement des éléments de vocabulaire utilisés pour nommer les objets culturels et des pratiques culturelles, nous avons séparé les éléments de vocabulaire en deux groupes. Le premier groupe est celui des éléments spécifiques. Nous avons choisi de classer comme élément spécifique, un terme désignant un objet culturel défini à partir de traits distinctifs spécifiques, par exemple un "mas de Provence"<sup>77</sup>. On peut représenter un "mas de Provence" de plusieurs façons, toutefois les mas de Provence ont en commun un certain nombre de traits distinctifs qu'ils ne partageront pas avec une chaumière normande. Dans les deux cas, il s'agit évidemment d'un type d'habitation, mais on représentera la chaumière normande autrement qu'un mas de Provence. Le second groupe est celui des éléments génériques. Nous avons choisi de classer comme élément générique, un terme désignant un objet aux traits généraux, par exemple "une maison". Dans une situation où un locuteur A dit: "j'habite dans une maison", l'emploi du terme "maison" ne peut donner lieu à la représentation d'aucun objet culturel précis par un locuteur B. Il ne peut pas savoir comment est cette maison, ni où elle se situe, à moins que le locuteur A ne lui fournisse des précisions. Cette maison est-elle grande ou petite? Existe-t-il un jardin? La maison a-t-elle des grandes fenêtres ou bien des petites fenêtres?

Dans le tableau 5.11, nous avons présenté les résultats de l'inventaire des éléments de vocabulaire utilisés pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles. Nous y avons indiqué les éléments génériques, les éléments spécifiques et les textes avec un "contexte" dans lesquels nous avons repéré la présentation explicite d'éléments spécifiques ou génériques<sup>78</sup>. Pour la présentation des calculs de fréquence dans le tableau 5.11, nous avons procédé à un classement des résultats par thème. Dans le tableau 5.11 et les tableaux suivants, nous avons utilisé un *S* pour indiquer les éléments spécifiques et un *G* pour indiquer les éléments génériques. Pour indiquer les textes avec un "contexte" dans lesquels nous avons repéré des éléments génériques ou spécifiques, nous avons utilisé un *X*. Dans le tableau, nous les avons regroupés indifféremment sous cet *X*. Les éléments génériques et spécifiques ne sont pas tous présentés dans un texte avec un "contexte", c'est-à-dire un texte dans lequel la description de ces éléments est développée de façon explicite, c'est pourquoi le nombre de *X* ne correspond pas exactement au nombre de *G* ou de *S*.

---

<sup>76</sup> Sur la notion de "contexte" et de "cotexte" (cf. ch. II, II, 2, p.57-59). Les textes avec un "cotexte" ne figurent pas dans les calculs présentés ci-dessous, car les connotations culturelles des mots de vocabulaire ne sont pas présentées explicitement dans ces textes. C'est le repérage de celles-ci dans les textes de manuels de langue au moyen d'un instrument qui nous intéresse ici prioritairement.

<sup>77</sup> Pour la définition du terme "objet culturel" (cf. ch. V, III, 1, p.107).

<sup>78</sup> Les détails des résultats de l'inventaire sont disponibles chez l'auteur de cet inventaire.

**Tableau 5.11** Le total des éléments génériques et spécifiques et des textes avec un "contexte" (x)

<b>Manuels</b>	<b>LN</b>	<b>CN</b>	<b>DM</b>	<b>ZN</b>	<b>Total</b>	<b>SF</b>	<b>ES</b>	<b>PA</b>	<b>AB</b>	<b>Total</b>
<b>1.Géographie</b>	2G	2G	0G	0G	<b>4</b>	1G	1G	2G	0G	<b>4</b>
	21S	9S	11S	10S	<b>51</b>	44S	31S	28S	11S	<b>114</b>
	4x	11x	6x	6x	<b>27</b>	45x	29x	23x	11x	<b>108</b>
<b>2.Repas</b>	17G	11G	8G	1G	<b>37</b>	9G	7G	4G	1G	<b>21</b>
	5S	8S	4S	9S	<b>26</b>	18S	6S	7S	8S	<b>39</b>
	6x	7x	7x	9x	<b>29</b>	25x	8x	9x	9x	<b>51</b>
<b>3.Habitat</b>	12G	6G	7G	0G	<b>25</b>	8G	4G	1G	0G	<b>13</b>
	1S	6S	0S	0S	<b>7</b>	14S	6S	7S	0S	<b>27</b>
	0x	8x	1x	0x	<b>9</b>	17x	9x	8x	0x	<b>34</b>
<b>4.Transports</b>	9G	9G	3G	4G	<b>25</b>	0G	0G	0G	1G	<b>1</b>
	1S	2S	2S	4S	<b>9</b>	11S	10S	5S	7S	<b>33</b>
	2x	5x	4x	5x	<b>16</b>	11x	9x	5x	8x	<b>33</b>
<b>5.Magasins</b>	0G	1G	7G	0G	<b>8</b>	2G	4G	1G	2G	<b>9</b>
	8S	12S	2S	27S	<b>49</b>	11S	6S	8S	11S	<b>36</b>
	6x	12x	8x	27x	<b>53</b>	12x	6x	8x	13x	<b>39</b>
<b>6.Vie sociale</b>	9G	2G	10G	8G	<b>29</b>	0G	6G	0G	0G	<b>6</b>
	22S	21S	10S	22S	<b>75</b>	30S	17S	22S	18S	<b>87</b>
	20x	19x	12x	30x	<b>81</b>	28x	21x	22x	15x	<b>86</b>
<b>7.Tourisme</b>	2G	0G	0G	1G	<b>3</b>	9G	0G	0G	0G	<b>9</b>
	0S	0S	0S	0S	<b>0</b>	14S	8S	11S	5S	<b>38</b>
	0x	0x	0x	1x	<b>1</b>	20x	8x	11x	5x	<b>44</b>
<b>8. Actualités</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>
	0S	3S	3S	0S	<b>6</b>	0S	3S	3S	0S	<b>6</b>
	0x	3x	3x	0x	<b>6</b>	0x	3x	3x	0x	<b>6</b>
<b>9.Enseignement</b>	0G	1G	0G	0G	<b>1</b>	1G	2G	0G	0G	<b>3</b>
	8S	7S	1S	0S	<b>16</b>	6S	6S	5S	1S	<b>18</b>
	7x	8x	1x	0x	<b>16</b>	6x	6x	5x	1x	<b>18</b>
<b>10. Gouvernement</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>
	0S	2S	6S	0S	<b>8</b>	0S	1S	4S	0S	<b>5</b>
	0x	2x	6x	0x	<b>8</b>	0x	1x	4x	0x	<b>5</b>
<b>11. Arts et médias</b>	4G	1G	11G	0G	<b>16</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>
	11S	7S	2S	0S	<b>20</b>	17S	21S	29S	4S	<b>71</b>
	9x	8x	2x	0x	<b>19</b>	17x	19x	28x	4x	<b>68</b>
<b>12.Histoire</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>
	2S	0S	0S	0S	<b>2</b>	15S	8S	12S	0S	<b>35</b>
	2x	0x	0x	0x	<b>2</b>	15x	8x	12x	0x	<b>35</b>
<b>13.Langue</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>
	2S	0S	1S	0S	<b>3</b>	2S	1S	1S	0S	<b>4</b>
	2x	0x	1x	0x	<b>3</b>	2x	1x	1x	0x	<b>4</b>
<b>14.Mentalités</b>	0	0G	0G	0G	<b>0</b>	0G	0G	0G	0G	<b>0</b>
	2S	0S	3S	0S	<b>5</b>	11S	6S	9S	3S	<b>29</b>
	2x	0x	2x	0x	<b>4</b>	11x	6x	9x	3x	<b>29</b>
<b>Total</b>	55G	33G	46G	14G	<b>148</b>	30G	24G	8G	4G	<b>66</b>
	83S	77S	45S	72S	<b>277</b>	193S	130S	151S	68S	<b>542</b>
	60x	83x	53x	78x	<b>274</b>	209x	134x	148x	69x	<b>560</b>

Dans le tableau 5.12, nous présentons les calculs des moyennes de la fréquence des éléments génériques et spécifiques, et des textes avec un "contexte" dans lesquels nous avons repéré ces éléments. Les moyennes ont été obtenues à partir du repérage des éléments génériques et des éléments

spécifiques des 14 thèmes dans les quatre manuels de français et les quatre manuels de néerlandais. Dans la rangée comportant les éléments génériques à la colonne "moyenne par groupe de manuels" dans le tableau 5.12, nous avons indiqué une moyenne de 2.64 pour le groupe de manuels de néerlandais. Cette moyenne a été obtenue en divisant le total d'éléments génériques indiqué pour ce groupe dans le tableau 5.11, soit 148 éléments génériques divisés par 56, ce qui donne une moyenne de 2.64. Cela veut dire que dans les manuels de néerlandais, nous avons repéré les éléments génériques un certain nombre de fois en moyenne, soit 2,64 fois en moyenne par thème. Cette moyenne est plus élevée que celle dans les manuels de français, pour lesquels elle s'élève à 1,17 fois en moyenne par thème. Ce tableau contient aussi les déviations standard pour ces moyennes pour chaque groupe de manuels. Le regroupement de ces données est nécessaire pour préparer le test-t de Student bilatéral dont nous présentons les résultats dans le tableau 5.13. Ce test nous permettra de tester s'il existe une probabilité pour que l'écart entre les moyennes de la fréquence des éléments génériques, spécifiques et des textes avec un "contexte" soit significatif entre les manuels de français et ceux de néerlandais. On considère que la différence est significative au niveau d'un seuil de confiance de 5% ( $p < 0.05$ ).

**Tableau 5.12** Le regroupement des données pour la préparation du test-t de Student bilatéral

	Nombre de manuels (N=4) multiplié par le nombre de thèmes (14)	Moyenne par groupe de manuels	Déviations standard (DS)
Eléments génériques (G) Néerlandais	56	2.64	4.15
Eléments génériques (G) Français	56	1.17	2.35
Eléments spécifiques (S) Néerlandais	56	4.94	6.65
Eléments spécifiques (S) Français	56	9.67	9.29
Eléments G ou S + texte avec un contexte (x). Néerlandais	56	4.89	6.51
Eléments G ou S + texte avec un contexte (x). Français	56	10.00	9.26

Dans le tableau 5.13, nous indiquons les résultats du test-t de Student bilatéral. Nous avons choisi de procéder à un test bilatéral, ne sachant pas à l'avance si les moyennes de la fréquence des éléments génériques, spécifiques et des textes avec un "contexte" seraient plus élevées ou plus basses que celles dans les manuels de néerlandais et vice-versa.

**Tableau 5.13** Les résultats du test-t de Student bilatéral

	Variable t	Différences significatives
Eléments génériques (G)	2.29	$p < 0.05$ (* significatif)
Eléments spécifiques (S)	-3.09	$p < 0.01$ (* significatif)
Eléments G ou S + texte avec un "contexte" (x)	-3.38	$p < 0.01$ (* significatif)

Df=110

Les résultats du test-t qui portent sur la moyenne de la fréquence des éléments génériques dans les deux groupes de manuels montrent qu'il existe une différence significative ( $T(110) = 2.29$ ,  $p < 0.05$ ) entre la fréquence de ces éléments dans ces deux groupes. Ces résultats font apparaître la probabilité que la fréquence du vocabulaire générique est plus élevée dans les manuels de néerlandais que dans ceux de français. Ensuite, les résultats qui portent sur la moyenne de la fréquence des éléments spécifiques dans les deux groupes de manuels montre l'existence d'une différence significative ( $T(110) = 3.09$ ,  $p < 0.01$ ) entre la fréquence de ces éléments dans ces deux groupes. Ces résultats font apparaître la probabilité que la fréquence de ces éléments est plus élevée dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais. Enfin, les résultats qui portent sur la moyenne de la

fréquence des textes avec un "contexte" dans les deux groupes de manuels montrent l'existence d'une différence significative ( $T(110) = 3.38, p < 0.01$ ) entre leur fréquence dans les deux groupes. Ces résultats font apparaître la probabilité que la fréquence des textes avec un "contexte" est plus élevée dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais. Il en ressort que l'on peut conclure à l'intérêt de la seconde forme d'inventaire comme instrument pour faire un repérage du vocabulaire utilisé pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles dans les textes des manuels. Nous y reviendrons dans le chapitre six.

Comment expliquer les différences apparues lors des calculs? Tout d'abord avec la description des matériaux didactiques, nous avons observé que les photos et les dessins pour présenter les objets culturels dans les manuels de français sont en nombre plus élevé que dans ceux de néerlandais. En outre, les objets culturels présentés y sont en plus grand nombre. Enfin, l'environnement social et physique des personnages y est aussi davantage précisé (*cf.* ch.V, p.117). Ces trois facteurs pourraient expliquer les différences portant sur la fréquence des éléments génériques et spécifiques et des textes avec un "contexte" dans les deux groupes de manuels. Une première conclusion sera donc que la présentation du vocabulaire utilisé pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles est différente dans ces deux groupes de manuels. Elle joue un rôle dans les manuels de langue que nous avons étudiés, toutefois son rôle est plus important dans les manuels de français. Pour ce qui concerne les activités proposées aux apprenants qui portent sur la découverte d'objets culturels et sur la compréhension de pratiques culturelles, nous observerons une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. Les matériaux didactiques utilisés pour présenter des éléments culturels ne sont pas toujours liés à des exercices avec un objectif culturel. Par exemple, la photo d'une personnalité connue comme Brigitte Bardot peut servir à introduire une structure grammaticale ("elle s'appelle Brigitte Bardot") et un exercice à partir de cette structure grammaticale (*cf.* ch.V. p.119). Par conséquent, une seconde conclusion sera que la présentation du vocabulaire utilisé pour nommer des objets culturels et des pratiques culturelles semble la plus facile à repérer dans les manuels de langue inventoriés.

Dans le chapitre six, nous reviendrons sur la présentation et l'exploitation du vocabulaire utilisé pour nommer les éléments culturels dans les leçons de manuels de langue.

## CHAPITRE SIX

### RESUME, DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous présenterons le résumé de la recherche, partant du sujet et de la méthode pour arriver aux résultats obtenus avec l'inventaire élaboré. Ensuite, nous discuterons les résultats obtenus avec l'instrument pour inventorier les aspects culturels. Enfin, nous concluons la recherche par une proposition pour améliorer les outils existants qui servent à décrire les faits culturels contenus dans des manuels de langue.

#### I. LE RESUME DE LA RECHERCHE

##### 1. Le thème de la recherche

Dans le premier chapitre, nous avons évoqué le rôle important du manuel de langue comme outil d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère. Aussi, il apparaît nécessaire de pouvoir utiliser un bon instrument pour inventorier les aspects culturels qu'il contient. Le thème de la recherche porte sur la mise au point d'un tel instrument et il a trait à cette question:

Au moyen de quel instrument repérer les aspects culturels contenus dans des manuels de langue?

Pour répondre à cette question, nous avons mis au point un instrument pour les inventorier, dont nous avons étudié le fonctionnement sur quelques manuels de langue. Nous l'avons mis au point de façon à repérer des aspects culturels qui entrent dans des domaines tels que ceux de la vie quotidienne et de la culture "savante". Ces domaines servent à définir la culture comme un ensemble complexe. En outre, dans l'objectif actuel de l'enseignement des langues, on souligne leur intérêt pour les apprenants. A l'intérieur de ces domaines, nous avons sélectionné des thèmes et des sujets de façon à constituer une liste qui nous serve à repérer des aspects culturels dans les manuels sélectionnés. Nous avons cherché ainsi à mettre au point un premier inventaire. En outre, nous avons cherché à mettre au point un deuxième inventaire, en repérant le vocabulaire utilisé pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles dans ces manuels. Dans l'objectif actuel de l'enseignement des langues, on souligne aussi que les apprenants doivent apprendre à maîtriser les mots de vocabulaire et les connotations culturelles de ces mots pour savoir communiquer dans les situations de la vie quotidienne qu'ils rencontreront dans le pays étranger dont ils étudient la langue véhiculaire.

Ensuite, nous avons sélectionné des manuels pour étudier le fonctionnement de cet instrument. Les manuels que nous avons retenus sont destinés à un public d'apprenants débutants, car les enseignants y ont plus souvent recours qu'à des supports autonomes avec les apprenants de ce niveau (*cf.* introduction). Nous avons aussi choisi des manuels destinés à l'enseignement du français et du néerlandais langue étrangère, parce qu'issus de deux traditions de l'enseignement de la civilisation, pensant pouvoir y repérer des aspects culturels différents, et afin de vérifier le bon fonctionnement de l'instrument pour les inventorier.

## 2. L'instrument pour inventorier les aspects culturels

Pour le premier inventaire qui consiste en un repérage des thèmes et des sujets contenus dans les manuels de français et de néerlandais, nous avons procédé ainsi. Tout d'abord, pour le relevé d'un thème, nous avons repéré les textes dans lesquels ce thème forme la composante principale et y sert à introduire le lexique, la grammaire et les autres aspects du contenu de la leçon. Ensuite, pour le relevé d'un sujet, nous avons considéré qu'il était suffisant que ce sujet soit uniquement introduit dans un texte. Nous avons repéré quels aspects d'un thème sont abordés dans les textes des manuels. Pour le deuxième inventaire qui consiste en un relevé du vocabulaire pour nommer les objets culturels et les pratiques culturelles, nous avons étudié le contenu des textes et le contexte dans lequel s'insèrent les mots de vocabulaire, de façon à y repérer ceux dont les connotations culturelles sont présentées explicitement. Nous avons décrit et classé les objets culturels et les pratiques culturelles sous chaque thème et sous chaque sujet. Puis, nous avons décrit les matériaux didactiques utilisés pour les introduire dans les manuels de français et dans ceux de néerlandais. Nous avons aussi étudié le contenu des manuels en cherchant à y repérer les exercices proposés aux apprenants qui portent sur des aspects culturels. Ensuite, nous avons compté les textes avec un "contexte situationnel" dans lequel les objets culturels et les pratiques culturelles sont présentés de façon explicite (*cf.* ch. II). Dans un texte avec un "contexte situationnel", les éléments de vocabulaire ont une fonction dans ce texte et une signification hors de ce texte, car le contenu de ce texte porte de façon explicite sur les connotations culturelles de ces éléments. En outre, nous avons compté les éléments de vocabulaire que nous avons séparés en deux groupes, celui des éléments génériques et celui des éléments spécifiques (*cf.* ch. II, p. 59). Nous avons considéré un terme référant à un objet défini par un ensemble de traits spécifiques comme un élément spécifique. Par exemple, "un TGV" réfère à un moyen de transport, par train, utilisé en France et dans d'autres pays. Un exemple d'élément générique est le terme "maison" qui est le générique de toutes les maisons construites par l'homme pour y être habitées. Pour que ce terme ait une connotation culturelle, il faut un contexte dans lequel on spécifie les traits spécifiques d'une maison en particulier.

## 3. Les résultats obtenus en testant l'instrument

Les 14 thèmes de la liste mise au point dans le chapitre deux ont tous été relevés au moins une fois dans les manuels sélectionnés. Il en est de même avec les 99 sujets de la liste mise au point dans ce même chapitre. Ces deux listes fournissent donc une indication sur les thèmes et les sujets introduits dans ces manuels. Toutefois, en dehors du thème "tourisme" dont la fréquence est un petit peu plus élevée dans les manuels de français, nous n'avons pas relevé de différences de fréquence des thèmes entre le groupe des manuels de français et celui des manuels de néerlandais. Il en est de même avec l'inventaire des sujets, en dehors des thèmes "tourisme", "géographie", "mentalités" et "histoire" dont la fréquence est un petit peu plus élevée dans les manuels de français, nous n'avons pas relevé de différences de fréquence des sujets entre ces deux groupes de manuels.

Avec la première forme d'inventaire mise au point dans le chapitre deux, nous avons abouti à un repérage très similaire des thèmes et des sujets dans les manuels inventoriés, alors que nous nous attendions à y repérer des thèmes et des sujets différents, car ces manuels sont issus de deux traditions de l'enseignement de la civilisation. Par conséquent, ces résultats font que l'on peut s'interroger sur le fonctionnement d'une liste de thèmes et de sujets pour faire un repérage des sujets de civilisation contenus dans des manuels de langue, c'est-à-dire sur les limites d'une telle liste pour faire ce repérage. Nous y reviendrons dans la partie II de ce chapitre.

Les résultats du deuxième inventaire indiquent que le nombre d'éléments spécifiques est plus élevé dans les manuels de français, ainsi que le nombre de textes avec un "contexte". Dans les manuels de néerlandais, c'est le nombre d'éléments génériques qui est le plus élevé. Aussi, nous en avons conclu que les résultats obtenus avec la seconde forme d'inventaire révèlent l'intérêt d'étudier le vocabulaire dans les textes des manuels de langue, pour y repérer les objets culturels et les pratiques culturelles présentés de façon explicite, ainsi que l'utilité d'un instrument pour le faire. Dans le chapitre cinq, nous avons rapporté ces résultats, en outre nous y avons aussi décrit les matériaux didactiques qui sont utilisés pour introduire les objets culturels et les pratiques culturelles dans les manuels inventoriés. Dans ce chapitre, nous avons observé que la présentation des objets culturels et des pratiques culturelles diffère sur certains points entre les manuels de français et ceux de néerlandais. Dans les manuels de français, on introduit des dossiers sur des sujets de civilisation et de nombreuses photos pour illustrer des objets usuels de la vie quotidienne, par exemple des verres à apéritif, des voitures, des enseignes de magasins. Les précisions sur l'environnement physique et social des personnages y sont aussi plus fournies. On précise presque toujours le lieu, le commencement et la durée d'une situation. En outre, on illustre l'environnement physique et social des personnages à partir de nombreux dessins qui informent les apprenants de ce que sont les pratiques sociales de ces personnages.

Les résultats obtenus avec la seconde forme d'inventaire permettent de conclure que les différences relevées entre les manuels de français et ceux de néerlandais ont trait à la présentation des aspects culturels. En revanche, nous n'avons pas pu conclure que des différences existaient entre ces deux groupes de manuels en ce qui concerne les exercices proposés aux apprenants qui portent sur ces aspects culturels. Dans les manuels inventoriés, nous avons repéré des exercices proposés aux apprenants qui portent parfois sur la découverte d'objets culturels et sur la compréhension de pratiques culturelles. Toutefois, cette forme de repérage semble plus difficile à faire, car de tels exercices ne sont pas introduits systématiquement dans ces manuels (cf. ch. V). Il arrive que les exercices portent sur des stéréotypes, ainsi les apprenants doivent-ils "donner leur avis sur un plat", par exemple un plat de grenouilles", ou bien ils doivent reconnaître certains objets culturels. Par exemple, ils doivent savoir associer "un brin de muguet" à une fête en France, "le premier mai". Il arrive aussi que des exercices soient plus ouverts, par exemple on demande aux apprenants de "se documenter" sur un aspect culturel particulier. Dans ce cas, les apprenants peuvent avoir à utiliser un dossier sur un sujet de civilisation, une liste de mots de vocabulaire y figurant parfois, comme dans *Panorama* par exemple. Toutefois, dans les deux groupes de manuels, il est plutôt rare que les exercices proposés consistent à découvrir des aspects culturels à partir des éléments de vocabulaire et à en analyser leur signification, de façon à développer une comparaison entre deux systèmes culturels. En revanche, les exercices proposés à partir de l'étude d'un texte portent presque toujours sur des activités traditionnelles. Leur objectif est de renforcer la compréhension écrite et orale d'un texte, ou bien l'expression écrite et orale des apprenants, à qui l'on demande "d'observer" et de "lire" un texte ou bien de "répondre à des questions", de "trouver la bonne réponse", ou bien encore de "relever des mots de vocabulaire" et de "compléter" des phrases à trous.

Lors du repérage des aspects culturels au moyen de la seconde forme d'inventaire, nous avons cherché à dégager le cadre de référence des réalités culturelles présentées dans les manuels de français et dans ceux de néerlandais que nous avons inventoriés, nous interrogeant sur ce qu'il peut être. Dans

les manuels de français, réfère-t-il uniquement à la France ou bien à d'autres pays francophones? Et qu'en est-il dans les manuels de néerlandais, réfère-t-il surtout à des réalités culturelles vécues aux Pays-Bas? Dans le chapitre cinq, nous avons vu que les réalités culturelles de pays francophones tels que le Québec et la Polynésie française sont parfois présentées dans les manuels de français. Toutefois les faits culturels présentés y ont surtout trait à la vie quotidienne des Français dans l'Hexagone. Ces manuels s'adressent à un public d'apprenants aussi large que possible pouvant être intéressé par celles-ci, c'est-à-dire à un public international. Dans les manuels de néerlandais, le cadre de référence des réalités culturelles est avant tout celui des Pays-Bas et dans un seul manuel, *Zakelijk Nederlands*, celui de la Belgique.

Enfin, les résultats obtenus en testant la seconde forme d'inventaire ont aussi indiqué des différences entre les aspects culturels ayant trait à la culture "savante" qui sont contenus dans les deux groupes de manuels. Dans les manuels de français, on en évoque certains aspects à partir d'un dossier sur les monuments, de textes qui décrivent la vie de personnalités connues et de quelques extraits de poèmes, ce qui n'est jamais le cas dans les manuels de néerlandais. Dans ces manuels, les aspects culturels présentés renvoient uniquement aux réalités de la vie quotidienne aux Pays-Bas et en Belgique. Aussi nous observons que les jugements sur certains manuels de néerlandais, cités dans le chapitre quatre peuvent se révéler justes, car les faits culturels que l'on y présente se limitent aux réalités culturelles vécues aux Pays-Bas, et ils ne portent pas sur des aspects de la culture "savante". En outre, le choix des noms des personnages et des thèmes, ainsi que les questions posées sur les modes de vie des apprenants étrangers indiquent bien souvent que ces manuels s'adressent à des apprenants allochtones. La seconde forme d'inventaire fait donc apparaître que les réalités culturelles présentées dans les manuels sont liées à un certain type de public d'apprenants.

## II. LA DISCUSSION ET LA CONCLUSION

### 1. La discussion portant sur l'instrument

Les résultats obtenus en testant la première forme d'inventaire ont indiqué de très petites différences entre les deux groupes de manuels inventoriés. Avec cette forme d'inventaire, nous n'avons pas relevé de différences significatives globales entre la fréquence des thèmes et des sujets dans les manuels d'enseignement de français et de néerlandais sélectionnés dans le chapitre quatre. Ces résultats font que l'on peut s'interroger sur les limites d'une telle méthode d'inventaire pour faire un repérage des sujets de civilisation contenus dans des manuels de langue, car nous avons abouti à un repérage très similaire des thèmes et des sujets dans les deux groupes de manuels. Ces résultats soulèvent aussi la question des manuels sélectionnés et des deux traditions de l'enseignement de la civilisation. On peut supposer en effet que les résultats obtenus seront différents en testant l'instrument sur d'autres manuels. Cependant, des résultats significatifs sont apparus avec la seconde forme d'inventaire qui consiste en un repérage des éléments de vocabulaire utilisés pour nommer des objets culturels et des pratiques culturelles, aussi nous orienterons la discussion sur l'instrument.

Dans le chapitre deux, nous avons posé la question de savoir si un inventaire des thèmes et des sujets dans un manuel de langue peut constituer une méthode de repérage valable du contenu culturel dans ce manuel (*cf.* p.47). Pour mettre au point une liste de thèmes et de sujets destinée à être testée sur des manuels de langue, nous étions partie de modèles existants, car l'utilisation de tels modèles est généralement admise pour procéder à un repérage des aspects culturels contenus dans les manuels de



langue. Les résultats obtenus dans cette recherche nous conduisent à formuler l'idée qu'il faut réfléchir sur l'utilisation de cette forme d'inventaire, alors que celle-ci semble admise (*cf.* ch I). Ce qui semble discutable est, non pas son utilité, mais le fait de procéder à un repérage des aspects culturels contenus dans des manuels de langue en utilisant cette forme d'inventaire comme seule méthode de repérage.

Les résultats obtenus en testant la première forme d'inventaire nous conduisent à formuler l'hypothèse qu'une liste de sujets et de thèmes peut servir comme outil pour classer les aspects culturels qui seront repérés dans des manuels de langue. Pour la description de ces aspects culturels, un autre outil semble toutefois nécessaire. Dans cette recherche, les résultats obtenus avec la seconde forme d'inventaire montrent qu'une différence de fréquence des éléments culturels apparaît de façon significative entre les manuels de français et ceux de néerlandais, alors que cela n'était pas le cas avec la première forme d'inventaire. Cette seconde forme d'inventaire permet de mieux procéder à leur repérage et de ce fait, elle apparaît comme une meilleure méthode. Nous avons cherché à la mettre en pratique à partir de l'idée que la connaissance des connotations culturelles des mots de vocabulaire est indispensable pour savoir s'exprimer et se comporter dans des situations de la vie quotidienne dans un pays étranger. Cette façon de procéder puise aussi son fondement dans l'idée que l'auteur d'un manuel ne part pas nécessairement d'un thème pour introduire des aspects culturels dans ce manuel. Ainsi, il peut s'inspirer de textes ou de documents qu'il a sélectionnés (dans le cas de documents authentiques) ou bien qu'il a fabriqués, textes qu'il a jugés intéressants pour tel ou tel chapitre d'un manuel. Par conséquent, pour procéder à un repérage des aspects culturels contenus dans des manuels de langue, on est conduit à penser à une seconde méthode d'inventaire permettant de les repérer dans ces textes.

Pour cette seconde forme d'inventaire, la lecture et le décryptage du contenu des textes forment un aspect important. Il ne s'agit pas de pratiquer une analyse littéraire de ces textes. Il s'agit d'y repérer les éléments de vocabulaire présentés de façon explicite comme des éléments culturels, ce qui introduit la question de savoir comment un auteur a tiré parti de ces éléments de vocabulaire pour introduire ou non des aspects culturels, c'est-à-dire sous quelles formes didactiques il les a présentés. Un tel inventaire est long, car il nécessite un repérage très détaillé des éléments culturels pouvant être contenus dans les textes étudiés. En outre, c'est un inventaire complexe, car il convient aussi de relever les informations complémentaires apportées par les illustrations (les dessins, les photos et autres documents visuels) et d'étudier le contenu des exercices, sur lesquels il faut s'interroger. Ainsi, il faut chercher à repérer ceux qui comportent des activités d'apprentissage portant sur la découverte de certains aspects culturels et leur compréhension. Ce dernier repérage s'inscrit dans une réflexion plus générale sur la variété des exercices proposés dans les manuels de langue (leur forme et leur contenu) et il ouvre de nouveaux horizons sur les recherches à mener pour décrire les aspects culturels contenus dans les manuels de langue.

## 2. La conclusion de l'étude

Pour conclure cette étude, nous reviendrons sur les résultats obtenus par l'application de l'instrument mis au point dans le chapitre deux, en particulier sur ceux que nous avons obtenus avec le deuxième inventaire. Les résultats du deuxième inventaire ont révélé l'intérêt de repérer les aspects culturels introduits dans les manuels de langue, en étudiant la présentation et l'exploitation du vocabulaire. Par ailleurs, l'importance du rôle du vocabulaire pour l'enseignement de la civilisation a été soulignée dans certaines études (*cf.* ch.II). Enfin, dans les grilles utilisées pour analyser ou évaluer un manuel, on sépare le repérage du contenu linguistique de celui du contenu socioculturel, et le repérage du

vocabulaire fait partie de celui du contenu linguistique. En outre, on y propose de décrire le contenu socioculturel à partir du caractère physique et social des personnages et des types de situations, formelles ou informelles (*cf.* ch.IV). Il en est de même dans les inventaires des analystes qui décrivent les aspects culturels contenus dans des manuels de langue (*cf.* ch.II). Par conséquent, il semblerait que le fonctionnement des outils utilisés pour décrire les faits culturels contenus dans des manuels de langue pourrait être amélioré en leur intégrant une méthode d'inventaire des éléments de vocabulaire utilisés pour y présenter des aspects culturels. Aussi la conclusion de cette recherche portera-t-elle sur des suggestions pour faciliter la mise en place d'une telle méthode dans des recherches futures.

Après un repérage des thèmes et des sujets contenus dans des manuels de langue que l'on utilisera pour classer les objets culturels et les pratiques culturelles repérés dans ces manuels, on cherchera à y repérer quels sont les objets culturels et les pratiques culturelles et comment on les décrit, en observant comment le vocabulaire est présenté. Est-il présenté à partir d'une liste de mots seulement ou bien est-il introduit dans un dossier de civilisation? Sa présentation se limite-t-elle à un document ou bien porte-t-elle sur plusieurs documents? On s'interrogera aussi sur les illustrations. Ont-elles seulement une fonction illustrative? Ou bien servent-elles à découvrir un objet culturel sans référent dans la culture étrangère, par exemple une terrine? On se questionnera aussi sur le type de documents introduits dans les manuels: sont-ils fabriqués ou bien authentiques? Pour les textes, consistent-ils en des extraits de contes, de romans, de pièces de théâtre, de poésie? En outre, on cherchera à préciser le thème de ces textes, par exemple est-il question du racisme, ou bien de problèmes d'environnement? Le thème porte-t-il sur des pratiques sociales qui sont décrites de façon générale, par exemple "l'alimentation des Néerlandais" ou bien réfère-t-il à une expérience individuelle, par exemple "la victoire de Florence Artaud pendant la Course du Rhum en 1991". Enfin, on s'interrogera sur les objets culturels et les pratiques culturelles qui sont décrits dans un texte. Quelles sont les connotations culturelles des éléments de vocabulaire sur lesquelles le texte porte de façon explicite? Et quels sont les éléments génériques et les éléments spécifiques dans ce texte? Finalement, on se questionnera sur les exercices proposés aux apprenants dans les manuels de langue, à partir de l'étude d'un texte. Les questions sur le texte portent-elles sur son contenu lexical, grammatical ou bien culturel? Et les exercices proposés ont-ils un objectif culturel?

Dans cette liste, nous avons posé des questions destinées à s'interroger pour savoir comment procéder à un repérage du vocabulaire utilisé pour nommer des éléments culturels dans les manuels de langue. Ainsi que ces questions l'indiquent, leur repérage correspond à une démarche très détaillée, dont les résultats de cette étude ont montré l'intérêt. Pour compléter cette étude, il conviendrait aussi de procéder à des observations de classe, de façon à analyser comment les enseignants y introduisent l'enseignement de la civilisation. L'étude que nous avons menée n'a pas porté sur cet autre aspect important de l'enseignement de la civilisation. Ici, nous renverrons à l'ouvrage de Byram (1991) pour analyser la façon dont les enseignants développent l'enseignement de la civilisation en classe.

Pour conclure cette étude, nous insisterons sur l'idée que la présentation et l'exploitation des aspects culturels dans les manuels de langue ont un intérêt particulier pour les apprenants débutants. Au cours de la phase d'apprentissage, l'utilisation du vocabulaire occupe une place à part, car il peut leur permettre de générer une représentation non stéréotypée de certains aspects de la réalité culturelle étrangère (*cf.* ch.II). La découverte d'un nouveau vocabulaire pourrait leur permettre de découvrir de nouveaux faits culturels qui leur sont jusqu'ici étrangers, à partir du repérage et du décryptage des

---

connotations culturelles de ces mots nouveaux (Reboulet, 1971; Trescases, 1985). Le contenu des manuels de langue pourrait contribuer à les faciliter, préparant ainsi les apprenants à acquérir un savoir plus grand portant sur des aspects culturels, au cours des étapes suivantes de leur apprentissage. Pour aider les apprenants à développer un savoir portant sur la connaissance des connotations culturelles des éléments de vocabulaire, il est donc important de présenter des objets culturels et des pratiques culturelles, c'est-à-dire des formes de savoirs, ainsi que d'introduire une démarche pour les découvrir et les observer (savoir apprendre) dans les manuels de langue. C'est seulement à partir d'une telle démarche que les apprenants pourront apprendre à interpréter et à percevoir les éléments d'un système culturel (savoir être) et dans une phase ultérieure à les comparer et à les critiquer, développant ainsi un savoir faire. Ces quatre formes de savoir à acquérir par les apprenants font partie des objectifs actuels de la dimension interculturelle (Zarate, 1986; Byram, 1997). De cette façon, les apprenants pourront appréhender un autre mode de vie et de pensée (Kramsch, 1995) et réfléchir aux traits distinctifs du système culturel étranger qui forgent certaines représentations de la réalité dans cette culture, comme la perception des objets, de l'espace et du temps, ainsi que celle des catégories grammaticales (Hudson, 1989).



## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M., "Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication", in *Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et applications", janvier, 1996, p.28-38.
- ADEN, Association pour le Développement des Etudes Néerlandaises, *En route pour 1992? N'oubliez pas le néerlandais dans vos bagages!*, Paris, ADEN, 1990.
- AFEN, Association Française d'Etudes Néerlandaises, *Les Pays-Bas: Culture et réalités linguistiques*, Villeneuve d'Ascq, AFEN, programme du colloque du 12 au 14 mai 1994.
- Ager, D., "Identity, Community and Language Policies in Contemporary France", in Ager, D., Muskens, G., Wright, S. (éds), *Language Education for Intercultural Communication*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993, p.71-90.
- Appel, R., *Immigrant Children learning Dutch: Sociolinguistic and Psycholinguistic aspects of Second-language Acquisition*, Thèse de doctorat soutenue à Amsterdam (UvA), Dordrecht, ICG Printing, 1984.
- Aquistapace, S., De Carlo, M., "Civilisation/culture: histoire et développement de concepts", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 105, 1997, p.9-31.
- Arnulfo Ramirez, G., Kelly Hall, J., "Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks", in *The Modern Language Journal*, n° 74, 1990, p.48-65.
- Barnoud, C., "La représentation de la femme dans deux manuels de Français Langue Etrangère de niveau 1: C'est le printemps et Intercodes", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 60, 1985, p.89-99.
- Barten-Neele, N., Meijjer, D., "Frankrijkkunde. Nog steeds het ondergeschoven kindje in de Franse les? Een behoeften-onderzoek onder leraren en leerlingen", in *Levende Talen*, n° 418, 1987, p.123-127.
- Barthel, G., "L'enseignement de la civilisation française", in *Levende Talen*, n° 270, 1970, p.488-493.
- Barthes, R., *Mythologies*, Paris, Éd. du Seuil, 1957.
- Barthes, R., *L'empire des signes*, Paris, Flammarion, 1970.
- Barthes, R., *L'aventure sémiologique*, Paris, Éd. du Seuil, 1985.
- Batenburg, Th. A., van, *Een evaluatie van taalmethoden*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Groningue (RUG), Université de Groningue, RION, Instituut voor onderwijsonderzoek, 1988.
- Beaujour, M., Ehrmann, J., *La France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 1966.
- Beaujour, M., Ehrmann, J., "A semiotic Approach to Culture", in *Foreign Language Annals*, n° 1 (2), 1967, p.152-163.
- Beheydt, L., "De zogenaamde cultuurspecificiteit van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal", in *Levende Talen*, n° 444, 1989, p.569-570.
- Beheydt, L., Godin, P., "Nederlands als vreemde taal, Nederlands als tweede taal en de "Nieuwe leergang" : een orakel", in *Neerlandica Extra Muros*, 25, 1997, p.28-37.
- Beneton, P., *Histoire de mots, culture et civilisation*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1975.
- Benvéniste, E., *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Editions Gallimard, 1966.
- Bertoletti, M., Dahlet, P., "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse", in *Le Français dans le Monde*, n° 186, 1984, p.55-63.
- Besse, H., "Cultiver une identité plurielle", in *Le Français dans le Monde*, n° 254, 1993, p.42-48.

- Bimmel-Esteban, A., "Civilisation-onderwijs als onderdeel van de opleiding voor tweede en derde graadsleraren Frans", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.737-738.
- Blanc, M., *Visages de la France contemporaine*, Londres, Harrap, 1964.
- Bloom, A., "Receptie, produktie, alles tegelijk", in *Les*, n° 37, 1988, p.13-16.
- BOEN, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, "Instructions relatives à l'enseignement du néerlandais dans les établissements d'enseignement du second degré", n° 25, Paris, 1972.
- BOEN, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, sans titre, n° 44, Paris, 1998, a.
- BOEN, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, "Enseignements élémentaire et secondaire", n° 22, Paris, 1998, b.
- BOEN, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, "Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire", n° 26, Paris, 1989.
- Bosche, M., *Le management interculturel*, Paris, Nathan, 1993.
- Bouwens, F., Oud-de Glas, M., *Het vreemde talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, Amsterdam, Swets et Zeitlinger, 1991.
- Brachin, P., "Le néerlandais dans les universités parisiennes", in *Septentrion*, n° 1, 1972, p.5-13.
- Brooks, N., *Language and Language Learning. Theory and Practice*, New York, Harcourt Brace and World, 2<sup>e</sup> éd., 1964.
- Bugel, K., "Vive le français!, et la Française?", in *Levende Talen*, n° 332, 1978, p.260-263.
- Buijze, B., *L'enseignement extra-scolaire du néerlandais dans la région parisienne*, Paris, ADEN, 1985.
- Bung, P., *Systematische Lehrwerkanalyse*, Kastellaun, Henn, 1977.
- Bureau Lagendijk, *Nederlanders en talen*, 1987.
- Byram, M., *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S., *Cultural studies and language learning, a research report*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- Byram, M., "Cultural awareness as vocabulary learning", in *Language Learning Journal*, n° 2, 1997, p.51-57.
- Caelen, J., "A l'écoute de la parole humaine", in *La Recherche*, n° 285, mars 1996, p.62.
- Cain, A., "Contenus culturels et enseignement des langues : quelle conception selon quelle langue?", in *Les langues modernes*, n° 4, 1998, p.6-17.
- Chevallier, J., *Histoire des institutions et des régimes politiques de la France de 1789 à nos jours*, Paris, Dalloz, 1981, p.8-10.
- CIREEL, Centre d'information et de recherche pour l'enseignement et l'emploi des langues, *Le néerlandais en France et le français aux Pays-Bas*, Paris, ADEN, 1980.
- Claessen, J., van Galen, A., Oud-de Glas, M., *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten*, Nimègue, ITS, 1978.
- Claessen, J., *Moderne vreemde talen uit balans. Een onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in relatie tot het vreemde-talenonderwijs*, Thèse de Doctorat soutenue à l'université de Nimègue (KUN), La Haye, Staatsuitgeverij, 1980.
- Clavères, M.H., "Des langues classiques aux langues modernes : mythes et réalités", in *Les langues modernes*, n° 1, 1988, p.38-51.
- Colloque de l'Université Charles-de-Gaulle Lille 3, section de néerlandais /équipe d'accueil SELOEN (EA 2455), "Le néerlandais en France et en Belgique francophone : approches scientifiques, approches didactiques", 22-24 mars 2001.

- Colombo Timelli, M., "Parcours professionnels au XVI<sup>e</sup> siècle. Berlaimont, Hollyband, Meurier", in *Le Français dans le Monde*, n° spécial coordonné par Frijhoff, W., Reboullet, A., décembre 1997, p.21-22.
- Coste, D., "Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2", in Nataf, R.(dir.), *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1972, p.51-81.
- Coste, D., "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970", in Bouacha, A. (éd.), *La pédagogie du français langue étrangère: orientations théoriques; pratiques dans la classe*, Paris, Hachette, 1978, p.10-28.
- Coste, D., "Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes", in Coste, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p.117-137.
- Coste, D., "1940 à nos jours: Consolidations et ajustements", in *Le Français dans le Monde*, n° spécial coordonné par Frijhoff, W., Reboullet, A., décembre 1997, p.75-95.
- Cuq, J. P., *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 1991.
- CVE-MVT, *Eindrapport van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen vwo en havo*, rapport non publié, avril 1992.
- Darbelnet, J., "Sémantique et civilisation", in *Le Français dans le Monde*, n° 81, 1971, p.15-19.
- De Bot, K., Broeder, P., Verhoeven, L., "Het meten van culturele orientatie in relatie met taalvaardigheden", in van der Geest, A., Koster, C., Matter, J. (éds.), *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n° 23, Amsterdam, VU Boekhandel, 1985, p.33-49.
- Debyser, F., "L'enseignement de la civilisation: contenu culturel du Niveau 2", in Nataf, R.(dir.), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1972, p. 41-49.
- Debyser, F., "L'étude de la civilisation française contemporaine: principes et méthodes", in Olbert, J.(éd.), *Gesammelte Aufsätze zur Frankreichkunde*, Frankfurt am Main, Diesterweg, 1977, p.88-96.
- Debyser, F., "Approche communicative et civilisation", in *Zielsprache Französisch*, n° 2, 1980, p.60-64.
- Déchert, C., Kastner, P., "Undergraduate Student Interests and the Cultural Content of Textbooks for German", in *The Modern Language Journal*, 73, n° 2, 1989, p.178-191.
- Descamps, J., "Nederlands als vreemde taal. Enkele aspecten van het onderwijs van het Nederlands extra muros", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.814-817.
- De Vries, J.W., "Kennis van land en volk. Enige kanttekeningen bij het onderwijs in Nederlandkunde", in *Ons Erfdeel*, n° 30, 1987, p.535-540.
- De Vries, J.W., "Cultuur- en maatschappijkunde en vreemde-taalonderwijs", in Janssens, G., Hiligsmann, P., Theissen, S. (dir.), *Leermiddelen voor het Nederlands als vreemde taal*, Liège, Université de Liège: *English Department*, 1995, p.27-40.
- De Vries, J.W., Willemijns, R., Burger, P., *Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands*, Amsterdam, Prometheus, 1995.
- Ebel, A., Mohr, B., *L'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 4<sup>e</sup> éd., 1985.
- Edelenbos, P., *Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Groningue (RUG), Université de Groningue, RION, Instituut voor onderwijsonderzoek, 1990.
- Eijkhout, F., "Les études de civilisation française, hier et aujourd'hui", in *Rapports/ Het Franse Boek*, Vol LXI, n° 1, 1991, p.2-12.

- Ek, J., van, *The Threshold Level. Systems development in Adult Language Learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975.
- Elias, N., *La civilisation des moeurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 ; trad.de *Über den prozess de Zivilisation*, 2<sup>e</sup> éd., 1969.
- Els, T., van, Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C., *Handboek voor de Toegepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*, Groningue, Wolters-Noordhoff, 1977.
- Els, T., van, Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C. en Janssen-van Dieten, A.M, *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, London, Edward Arnold, 1984.
- Els, T., van, Radstake, H., *Het Moderne Vreemde Talenonderwijs. 10 Jaar Leerplanontwikkeling, 1975-1985*, Enschede, SLO, 1987.
- Els, T., van, Knops, M., "The History of the Teaching of Foreign Languages in the Low Countries", in *Historiographia Linguistica*, XV, n° 1-2, 1988, p.289-316.
- Els, T., van, van Aalst, H., Diephuis, R., *Horizon Taal. Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen*, Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, La Haye, DOP, 1990.
- Els, T., van, "Foreign Language Teaching in the Netherlands, 1880-1940: an outline of methodological developments", in Giroud, A. (éd.), *Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues:1880-1914*, n° spécial du bulletin CILA, 56, 1992, p.35-47.
- Eluerd, R., *La pragmatique linguistique*, Paris, Nathan, 1985.
- Engel, U. et al, *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, Groos, 1977.
- Extra, G., "Onderwijs nederlands als tweede taal aan volwassenen: een overzicht van aandachtsgebieden", in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n° 22, 1985, p.107-127.
- Fichou, J-P., *Enseigner les civilisations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- Fleig-Hamm, C., "La francophonie dans les manuels de français langue seconde : apports et limites", in *The Canadian Modern Language Review* 54, n° 4, juin, 1998, p.461-474.
- Galisson, R., Coste, D. (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- Galisson, R., "Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 69, 1988, p.74-90.
- Galisson, R., "Une dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture", in *Cahiers de Lexicologie*, n° 70, 1997, janvier, p.57-77.
- Galisson, R., *Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques)*, Paris, Hachette, 1979.
- Galjee, W., *Taal, Land en Volk*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 1984.
- Germain, C., "Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues", in *The Canadian Modern Language Review*, n° 35, 1978, p.44-54.
- Gohard-Radenkovic, A., *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 1999.
- Greidanus, T., de Beyl, P., Schouwerwou, J., "Het opmaken van de betekenis van onbekende woorden uit de context. Context-aanwijzingen in theorie en praktijk", in *Levende Talen*, n° 416, 1986, p. 638-644.
- Greimas, A.J., "Histoire et linguistique", *Annales Economies, Sociétés, Civilisations*, Paris, Colin, 1, 1958.
- Groot, J., Trampus-Snel, R., "Kennis van Land en Volk in een opleiding voor tolken en vertalers", in *Handelingen Negende Colloquium Neerlandicum*, Nijmegen, IVN, 1985, p.269-273.
- Guide des études de l'université de Lille 3*, UFR d'Etudes Germaniques, Lille 3, 1993-1994.



- Gumperz, J., Levinson, C. (éds), *Rethinking linguistic relativity, Studies in the social and cultural foundations of language*, n° 17, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Hall, E.T., *Le langage silencieux*, Paris, Éd. du Seuil, 1984; trad. de: *The Silent Language*, New York, Doubleday and Compagny, 1959.
- Hall, E.T., *Guide du comportement dans les affaires internationales. Allemagne, Etats-Unis, France*, Paris, Éd. du Seuil, 1990.
- Handelingen Negende Colloquium Neerlandicum*, Nimègue, 1985, Den Haag, IVN, 1986.
- Handelingen Twaalfde Colloquium Neerlandicum*, Anvers, 1994, Woubrugge, IVN, 1995.
- Hartley, C., "The Role of Women in *Le Français et la vie*", in Freudenstein, R.(éd.): *The Role of Women in Foreign Language Textbooks : a collection of essays*, Bruxelles, 1978, p.73-83.
- Hattink, M., *Op een rijtje gezet: Leermiddelen voor het onderwijs aan volwassenen anderstaligen*, Utrecht, Nederlands Centrum Buitenlanders, 1993.
- Hazenberg, S., Hulstijn, J., "Woorden op zicht. Wordselectie ten behoeve van het NT2-onderwijs", in *Levende Talen*, n° 467, 1992, p.2-7.
- Hoijer, H., "The relation of language to culture", in Kroeber, A.L., (éd.), *Anthropology today: an encyclopedic inventory*, Chicago 3, University of Chicago Press, 1953, p.554-573.
- Hudson, W., "Semantic theory and L2 lexical development", in Gass, S. M., Schachter, J.(éds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, A. Linguistics, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p.222-238.
- Huibregtse, I., Van der Poel, M., Hoornweg, J., *De vreemde taal als instructietaal. Een literatuurstudie naar vormen, voorwaarden en effecten van inhoudsgeoriënteerd vreemde-talenonderwijs*, Enschede, Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen, (NAP/MVT), 1994.
- Hymes, D., "Models of the interaction of language and social life", in Gumperz, J., Hymes, D. (éds.), *Direction in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York, Holf, Rinehart et Winston, 1972, p.35-71.
- Kalsbeek, A., van., "Schoolse vaardigheden en Nederlands als T2. Een praktijk beschrijving uit het voortgezet onderwijs in Nederland", in Kroon, S., Vallen, T.(dir.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*, Voorzeten 46, La Haye, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1994, p.41-84.
- Kirkwood, J., "Analysing the linguistic and cultural content of foreign language text-books -An application of variety theory", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n°11, 1973, p.369-385.
- Kloosterman, A., *Leermiddelen NT2 voor het voortgezet onderwijs*, Bois-Le-Duc, KPC, 1992.
- Kohnstamm, G., Cassee, H., *Het cultureel woordenboek: encyclopedie van de algemene ontwikkeling*, Arnbak, J. (dir.), et al, Baarn, Anthos, 1992 ; trad. de: *The dictionary of cultural literacy*, par Hirsch, E.D., Kett, J.F., Trefil, J., Boston, Houghton Mifflin, 1988.
- Kok Escalle, M.C., "De la civilisation, texte sémiotique", in *Rapports het Franse boek*, 1, 1983, p.1-9.
- Kok Escalle, M.C., *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire. France 1876-1912. Contribution à une sémiotique de la culture*, Berne, Peter Lang, 1988.
- Kok Escalle, M.C., "Civilisation française: de la langue à la culture", in *Le Français dans le Monde*, n° spécial coordonné par Frijhoff, W., Reboullet, A., décembre 1997, p.171-178.
- Koldijk, D., "Landeskunde en moderne vreemde-talenonderwijs", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.780-786.
- Kolmeijer, L., *Université dans la diversité. Comment réduire l'écart entre l' image actuelle et*

- l'image désirée de l'Alliance Française des Pays-Bas ?* Mémoire de fin d'études, Bedrijfscommunicatie, Nimègue, 1996.
- Kramersch, C., "Foreign Language Textbooks' Construction of Foreign Reality", in *The Canadian Modern Language Review*, n° 44, 1, 1987, p.95-119.
- Kramersch, C., "Culture in language learning: a view from the United States", in de Bot, K., Ginsberg, R.B., Kramersch, C. (éds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective, Studies in Bilingualism*, Vol 2, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1991, p.217-240.
- Kramersch, C., "The Cultural Component of Language Teaching", in *Language, Culture and Curriculum*, Vol.8, n° 2, 1995, p. 83-92.
- Krashen, S.D., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Krauskopf, J., *Das Deutschland und Frankreichbild in Schulbücher. Deutsche französischbücher und Französische Deutschbücher von 1950-1980*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1985.
- Kroeber, A., Kluckhohn, C., *Culture, A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1952.
- Kuhlemeier, J.B., Van Werkhoven, R.F., "Inventarisatie van leergangen talen in het voortgezet onderwijs", in *Levende Talen*, n° 457, 1991, p. 34-37.
- Lado, R., "How to compare two cultures", in Valdes, J. (éd.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p.52-63.
- Laplantine, F., *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Editions Seghers, 1987.
- Lerat, P., "Vocabulaire et texte en F.L.E.", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 67, 1987, p.35-51.
- Lévi-Strauss, C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- Loonen, P., *For to Learn to Buye and Sell. Learning English in the Low Dutch Area between 1500 and 1800. A Critical Survey*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Nimègue (KUN), Amsterdam/Maarssen (APA-Holland Univ.Press), 1991.
- Lotti, R., "Civiltà e lingua': de rol van kennis van land en volk in het taalverwervingsproces van het hedendaags italiaans", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.791-797.
- Lüdi, G., Münch, B., Gauthier, C., "Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère", in Coste, D. (dir), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p.100-116.
- Lussier, D., "Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 106, avril-juin 1997, p.231-246.
- Meijer, M.L.J., *Civilisation in het voortgezet onderwijs in Nederland: een onderzoek naar uitgangspunten, terminologie en doelstellingen*, Thèse de doctorat soutenue à l'université d'Amsterdam (UvA), 1982.
- Meijer, M.L.J., "Kennis van land en volk, kanttekeningen bij een ontwikkeling", in *Levende Talen*, n° 411, 1986, p.311-317.
- Melse, L., Teunisse, F., Ouburg, M., Kuhlemeier, J., *Vergelijking van enkele leergangen Duits voor de tweede klas*, Arnhem, Cito, 1992.
- Merkies, W., "People Study of Language Learning. Kennis van Land en Volk als doel van het vreemde-talenonderwijs in de Verenigde Staten", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.755-760.
- Michaud, G., Marc, E., *Vers une science des civilisations?*, Bruxelles, Edition Complexe, 1981.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, *Les langues rares*, note d'information 86-47, Paris, 1986.

- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, *L'enseignement des langues à l'université en 1989-1990*, note d'information 90-40, Paris, 1990.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, *Les langues vivantes dans le second degré en 1990-1991*, note d'information 92-10, Paris, 1992.
- Moirand, S., "Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?", in Coste, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p.24-34.
- Mounin, G., *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1988.
- Mulder, H., Stoks, G., *Voorlichtingsbrochure havo/vwo actuele stand van zaken invoering tweede fase*, Enschede, SLO, 1996.
- Mulder, H., Smulders, D., *Naar een schoolbrede aanpak van de basisvorming. Een handreiking bij de herziene kerndoelen. Moderne vreemde talen*. Enschede, SLO, 1998.
- Nataf, R. (dir.), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1972.
- Nederlandse Taalunie, *Taalschrift*, n° 2, 1998.
- Nefoscoop*, de Klerk, P. (éd. et dir.), Université Stendhal, Grenoble, 1996, n° 2, p.14.
- NICL, Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen, *Leermiddelen Voortgezet Onderwijs: Frans/Spaans*, Enschede, 1994.
- Nienhuis, L., "A.G. Sciarone en de Delftse Methode: much ado about nothing?", in *Levende Talen* n° 435, 1988, p.599-602.
- Nieuwborg, E., "Communicatief taalonderwijs: noodzakelijk schrijf- en literatuurschuw? Kroniek van het Nederlands als vreemde taal", in *Neerlandica Extra Muros*, n° 50, 1988, p.28-32.
- Nieuwborg, E., "Didactiek Nederlands als vreemde taal. Veertig jaar ervaring met het onderwijs Nederlands aan anderstaligen", in *Neerlandica Extra Muros*, 33, 1995, p.28-39.
- Niski, J., Schulte, F., "American Studies in English Foreign Language Teaching", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.761-773.
- Nostrand, H.L., "The emergent model (structured inventory of a social cultural system) applied to contemporary France", in *Contemporary French Civilization: an interdisciplinary journal devoted to the study of French-speaking cultures throughout the world*, Vol.2, 1978, p.277-294.
- Ogden, C.K., Richards, I.A., *The meaning of meaning : a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* ; avec des essais supplémentaires rédigés par B. Malinowski et F.G. Crookshank, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1923.
- Oud-de Glas, M., van Hest, E., Peels, F., Diephuis, R., van Els, T., "Languages in the Netherlands: a study of supply and demand", in Ager, D., Muskens, G., Wright, S. (éds.), *Language Education for Intercultural Communication*, Clevedon, Multilingual Matters, 1992, p.115-129.
- Pekelder, J., "Tekstgebruik in het beginnersonderwijs aan volwassen leiders van het Nederlands als vreemde talen", in Janssens, G., Hiligsmann, P., Theissen, S. (dir.), *Leermiddelen voor het Nederlands als vreemde taal*, Université de Liège, Liège: English Department, 1995, p.159-172.
- Pfister, G., Borzilleri, P., "Surface Cultural Concepts: A Design for the Evaluation of Cultural Material in Textbooks", in *Unterrichtspraxis*, n° 10, 1977, p.102-108.
- Politzer, R., "Developing Cultural Understanding through Foreign Language Study", in Mueller, H. (éd.) : *Report of the fifth annual round table meeting on linguistics and language teaching*, Washington DC, Georges University Press, 1954, p.99-105.
- Porcher, L. (éd.), *La civilisation*, Paris, CLE international, 1986.

- Porcher, L., "L'enseignement de la civilisation en question", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 47, 1982, p.39-49.
- Porreca, K., "Sexism in current ESL textbooks", in *Tesol Quarterly*, Vol. 18, n° 4, 1984, p.705-724.
- Puren, C., "Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 78, 1990, p.65-74.
- Puren, C., "Innovation et variation en didactique des langues", in *Le Français dans le Monde*, n° 244, 1992, p.39-47.
- Puren, C., "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 109, 1998, p.9-37.
- Randou-Steinert, I., "Cultuuroverdracht in het onderwijs van het Nederlands als tweede taal", in *Levende Talen*, n° 376, 1982, p.798-807.
- Reboulet, A., "Pour un enseignement comparatif en civilisation", in *Le Français dans le Monde*, n° 81, 1971, p.64-70.
- Reboulet, A., *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette, 1973.
- Reboulet, A., "L'interférence culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère", in Olbert, J. (éd.), *Gesammelte Aufsätze zur Frankreichkunde*, Frankfurt am Main, Diesterweg, 1977, p.41-46.
- Récanati, F., *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*, Paris, Éd. du Seuil, 1979.
- Recoules-Arnihac, M.P., *L'enseignement de la langue française aux Pays-Bas: bilans et perspectives*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry de Montpellier, 1994.
- Ree, S., van der, "Land en Volk geïntegreerd in het taalonderwijs? Ja natuurlijk!", in *Handelingen Negende Colloquium Neerlandicum*, Nimègue, IVN, 1985, p.265-267.
- Risager, K., "Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies", in Buttjes, D., Byram, M. (éds.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990, p.181-192.
- Roulet, E., "Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?", in Coste, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p.13-24.
- Sanden, N., van der, "L'enseignement et la diffusion du néerlandais en France, depuis 1947", mémoire de DEA en Didactologie des Langues et des Cultures, Paris, Université de la Sorbonne, juin 1991.
- Sanden, N., van der, "La compétence culturelle dans une perspective comparative en langue seconde et en langue étrangère", in *The Cultural Component in Language Teaching*, recueil de communications pour le dixième congrès mondial de l'AILA, Amsterdam, 1993, p.106.
- Sanden, N., van der., "Pertinence, systématisation et réalisme: présentation d'un modèle pour analyser le contenu culturel dans des manuels de néerlandais et de français destinés à des étrangers", *Communication pour le colloque: les Pays-Bas: culture et réalités linguistiques*, Villeneuve d'Ascq, 12-14 mai 1994, a.
- Sanden, N., van der., "Is Amsterdam wel een mis waard?", *Communication pour le douzième colloque de l'IVN: Nederlands in culturele context*, Anvers, 1994, b.
- Sanden, N., van der, "L'institutionnalisation de l'enseignement des langues en France et aux Pays-Bas au XIX<sup>e</sup> siècle: comparaison de la position de l'enseignement du français aux Pays-Bas à celle de l'enseignement du néerlandais en France", in *Changements politiques et statut des langues: Histoire et Epistémologie 1780-1945*, recueil des communications pour le Colloque de la

- S.H.I.F.L.E.S, Utrecht, décembre 1999, p.55-59.
- Sanden, N., van der, "Quel instrument utiliser pour repérer les aspects culturels contenus dans des manuels de langue?", in *Journée "Jeunes chercheurs en Linguistique Appliquée"*, Recueil des communications pour le colloque de l'Association Française de Linguistique Appliquée, Paris, 27 juin 2001, p.20.
- Sapir, Ed. (1921), *Language : an Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt, Brace and World ; trad. fr., *Le Langage*, Paris, Payot, 1953.
- Saussure, F., de (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, nouv. éd, 1972.
- Scherer, G., Wertheimer, M., *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- Schopp, M., "Le discours d'une méthode: La place de l'idéologie dans les manuels de français utilisés dans les écoles spéciales soviétiques", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 60, 1985, p.70-88.
- Schouten van Parreren, C., "Nieuwe perspectieven op de didactiek van de woordenschatverwerving", in *Levende Talen*, n° 416, 1986, p.618-637.
- Seggelen, A., van, "Les études néerlandaises en France", in *Septentrion*, n° 1, 1981, p.12-17.
- Smith, H.L., "Language and Culture", in Bishop, G. (éd.), *Culture in language Learning. Report of the Working Committees Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Middelbury VT, 1960, p.15-22.
- Spinelli, E., "Selecting, Presenting and Practicing Vocabulary in a Culturally-Authentic Context", in *Foreign Language Annals* 25, n° 4, 1992, p.305-315.
- Steinert, I., "Het voortgezet onderwijs en het volwassenen-onderwijs. Vaktaal: taal als teken. Het leren van en in een tweede taal cultureel benaderd", in Kienstra, M.(dir.), *Onderwijs aan anderstaligen*, Dordrecht, Foris publications, 1989, p.145-158.
- Stern, H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Stern, H., *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Stouten, J., "Frankrijk, Van lappendeken tot donsdek?", in *Neerlandica Extra Muros*, 33, n° 2, 1995, p.100-104.
- Symposium de Santiago du Chili, in *Le Français dans le Monde*, n° 78, 1971, p.9-16.
- Treffers, J., "Fromage ou chômage? Het Frankrijkbeeld in een Nederlandse en een Oostduitse leergang Frans", in *Levende Talen*, n° 407, 1986, p.26-31.
- Trescases, P., "Réflexions sur le concept de compétence culturelle en didactique", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 60, 1985, p.49-69.
- Twisk, P., "De culturele aspecten van taalonderwijs", in *Taalschrift*, n°1-2, 1996, p.24-28.
- Tylor, E., (1871), *Primitive Culture : Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*, London, J. Murray ; trad. fr., *La civilisation primitive*, Paris, C. Reinwald and Co, 1876.
- Veen, Chr., van, "Voldoende onderwijs om met vrucht ... Cursussen Nederlands als tweede taal aan aspirant-studenten van het wetenschappelijk onderwijs", in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n° 38, 1990, p.159-175.
- Verdelhan-Bourgade, M., "FLS et FLE: deux représentations différentes de la norme", in *Le Français aujourd'hui*, n°124, 1998, p.67-77.
- Verhallen, S., *Lessen Nederlands voor anderstalige volwassenen in Nederland. Een inventarisatie van cursussen naar doel en opbrengst*, Nederlandse Taalunie, Voorzeten 9, La Haye, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1986.

- Voort, P.J, van der, Mol, H., *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*, Groningue, Wolters-Nordhoff, 1989.
- Weers, M., Bol, G., *Niet-universitair onderwijs Nederlands buiten Nederland en Vlaanderen*, Nederlandse Taalunie, 1991.
- Whorf, B.L. (1956), *Language, Thought and Reality : Selected Writings*, New York, Wiley ; trad. fr., *Linguistique et Anthropologie*, Paris, Denoël Gonthier, 1969.
- Wylter, S., "The impact of culture on language", in *Europe -L'unité dans la diversité- Interculturalité dans la langue et l'économie*, Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'allemand, Collection Outils, Vol IV, Nancy, Association des Nouveaux Cahiers d'allemand, 1995, p. 35-42.
- Zarate, G. (éd.), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

## RESUME<sup>79</sup>

On a pu parfois en critiquer l'utilisation, toutefois l'utilité du manuel de langue pour les apprenants n'est plus à souligner. Outil d'apprentissage, le manuel de langue est aussi un outil d'enseignement au service de l'enseignant, qu' il utilise au côté de supports autonomes tels que les documents authentiques, et qui lui dicte en grande partie le contenu de ce qu' il enseigne. Il existe un nombre élevé de manuels de langue qui sont édités, dont la forme et le contenu diffèrent en fonction des traditions auxquelles ils se rattachent dans les pays où ils sont conçus. Aussi, un enseignant de langue est conduit à procéder à une sélection<sup>80</sup> parmi ces manuels, de façon à en retenir un ou deux qu' il utilisera pour développer le contenu de ses cours. Pour ce faire, il dispose de descriptions et d'évaluations du contenu des manuels de langue qui peuvent l'y aider. Dès lors où les apprenants et les enseignants se réfèrent au contenu d' un manuel de langue pour y puiser des connaissances, on peut à juste titre s'interroger sur les faits culturels qu' il contient. La problématique de l'enseignement culturel fait depuis longtemps l'objet de réflexion dans l'enseignement des langues. On évoque souvent l' intérêt d' enseigner la culture en classe de langue, mais aussi la complexité de sa didactisation. A la différence des contenus d'apprentissage linguistiques pour lesquels il existe des approches définies, il n'existe pas de grammaire culturelle, ce qui engendre la question de savoir sur quoi se fonde la sélection des faits culturels dans un manuel de langue, ainsi que celle de savoir comment en faire un repérage. Au moyen de quel instrument repérer les faits culturels que contient un manuel de langue et les décrire? C'est à cette dernière question que nous avons cherché à apporter une réponse.

Dans les publications les plus récentes, la réflexion des didacticiens porte sur la dimension interculturelle. Ils y prônent l' idée que pour maîtriser une langue étrangère, les apprenants doivent acquérir la connaissance de nouveaux faits culturels et qu'ils doivent apprendre à réfléchir à leurs stéréotypes vis-à-vis de la culture-cible, ainsi qu' à développer une certaine empathie envers l' Autre. Les apprenants apprendront à se décentrer vis-à-vis de leur culture maternelle et à s'ouvrir aux réalités culturelles étrangères, en faisant l'effort de les observer et de les comprendre à partir de schémas de perception et d'interprétation autres que ceux de la culture-source. De cette façon seulement, suivant le point de vue de ces didacticiens, ils acquièreront un savoir qui leur permettra, plus tard, de communiquer efficacement au cours de leurs échanges avec l' Autre, dans des situations de la vie quotidienne dans un pays étranger, ainsi que de se comporter adéquatement au cours de ces échanges. La mise au point un instrument pour repérer les aspects culturels contenus dans des manuels de langue passe par le choix d' une forme d'inventaire à définir et par celui des travaux de recherche à partir desquels on peut se fonder pour la définir. Pour ce travail, nous avons choisi deux formes d'inventaire. La première forme d'inventaire consiste en un repérage des thèmes et des sujets contenus dans des manuels de langue, au moyen de l' utilisation d'une liste de thèmes et de sujets. Pour fonder cette liste, nous avons étudié le contenu d' études existantes qui décrivent le contenu socioculturel de manuels de langue. Puis, nous avons retenu trois listes de thèmes, qui présentaient un intérêt pour ce travail, en

---

<sup>79</sup> Le contenu de ce résumé a été présenté sous la forme d'une communication orale à un colloque de l'Association Française de Linguistique Appliquée, à Paris, en juin 2001 (Van der Sanden, 2001).

<sup>80</sup> Parfois, un enseignant peut être amené à utiliser un manuel de langue déjà retenu par l'établissement dans lequel il a un poste.

raison de leur contenu et de leur application à un repérage du contenu socioculturel dans des manuels de langue. Nous en avons comparé le contenu, puis nous avons mis au point une nouvelle liste de thèmes et de sujets, en l'ajustant à partir d'un classement des thèmes et des sujets contenus dans ces trois listes. Pour procéder à cet ajustement, nous avons rencontré quelques problèmes que nous avons dû solutionner. Ainsi:

- La question de la définition du thème et de celle du sujet n' est toujours pas résolue. Toutefois, nous avons cherché à préciser ce que nous entendions par "thème" et par "sujet", de façon à pouvoir mieux procéder à la mise au point de la nouvelle liste de thèmes et de sujets.
- La conception d'une nouvelle liste de thèmes et de sujets passe par la sélection de thèmes et de sujets. Pour éviter de procéder de façon arbitraire, outre les trois listes de thèmes sur lesquelles nous avons fondé sa mise au point, nous avons utilisé les travaux de didacticiens qui décrivent les domaines à retenir pour conduire toute étude d'une culture, de façon à sélectionner des aspects culturels parmi ces domaines.
- Afin d'équilibrer le choix des thèmes et des sujets parmi les domaines retenus, il a fallu veiller à ne pas les sélectionner dans un seul domaine, comme celui de la vie quotidienne par exemple.
- Enfin, pour concevoir la nouvelle liste de thèmes et de sujets, il a fallu procéder à un ajustement entre les trois listes de thèmes. En effet, chaque auteur d'une liste de thèmes la conçoit différemment, en fonction de son corpus et du but de son analyse. D' une liste à l' autre, le même thème peut comporter un nombre variable de sujets. Il peut aussi ne pas figurer dans une liste et être contenu dans une seconde liste. Nous avons cherché à équilibrer le nombre et la diversité des thèmes et des sujets retenus, à partir d'une comparaison entre le contenu de ces trois listes.

Finalement, nous avons obtenu une liste de 14 thèmes et de 99 sujets, par exemple nous avons retenu le thème "habitat" et sous ce thème, le sujet "pièces de l'habitat".

Pour la mise au point du deuxième inventaire, nous avons considéré que le repérage des aspects culturels contenus dans un manuel de langue ne devait pas se limiter à un inventaire des thèmes et des sujets qu'il contient. Aussi, nous y avons apporté un complément, en concevant que l'utilisation du vocabulaire pour faire découvrir et comprendre de nouveaux faits culturels revêt une grande importance pour les apprenants en phase d'apprentissage d'une langue étrangère, d'où l'idée d'un instrument pour en faire un repérage dans les manuels de langue. Plus on spécifie les références aux objets culturels et aux pratiques culturelles dans les textes des manuels, plus les apprenants pourront parvenir à une représentation juste de ces faits culturels, qui ne soit pas stéréotypée. La conception de cette deuxième forme d'inventaire est totalement nouvelle, car l'idée développée par certains didacticiens de tirer parti de l'enseignement du vocabulaire, pour faciliter la découverte de nouvelles réalités culturelles n'avait pas été appliquée à la mise au point d'un instrument jusqu' ici. Pour la fonder, nous avons emprunté deux notions qui sont utilisées, entre autres, dans une approche sémiotique du texte littéraire et en pragmatique linguistique. Il s'agit des notions de "contexte situationnel" et de "cotexte" que nous avons appliquées comme suit. Dans un texte avec un "contexte



situationnel", l'environnement physique et social des sujets parlants est pris en compte de façon explicite, ce qui n'est pas le cas dans un texte avec un "cotexte". Par exemple, supposons un texte dans lequel un interlocuteur A dit à un interlocuteur B: "où as-tu mis le pain?" B peut lui répondre: " je l'ai mis dans le placard!". Le pain et le placard sont seulement connus de A et B, si le texte n'apporte pas de précision explicite sur ce pain et ce placard. Dans ce cas, on peut considérer qu' il s'agit d' un texte avec un "cotexte". Le "cotexte" peut être en fait entendu au sens de "contexte linguistique", c' est-à-dire qu' il se réduit à l'environnement écrit, ou bien oral d'un énoncé. La seconde forme d'inventaire consiste en un repérage des connotations culturelles des mots de vocabulaire, qui sont introduites de façon explicite dans les textes des manuels de langue, c'est-à-dire dans les textes avec un "contexte situationnel".

Outre le repérage des textes avec un "contexte situationnel", nous avons cherché à relever les précisions apportées par le contenu d'un texte sur les éléments aux traits spécifiques et génériques. Nous avons emprunté les notions de "générique" et de "spécifique" à la lexicologie et nous les avons appliquées ici, en considérant qu'elles présentaient aussi un intérêt pour la mise au point du deuxième inventaire. Un objet spécifique possède des traits distinctifs qui le distinguent d'un autre objet dans la même classe. Que faut-il entendre par traits distinctifs? Prenons les exemples d' un mas de Provence et d'un TGV<sup>81</sup>, un mas de Provence ne possède pas les mêmes traits distinctifs qu'une chaumière normande. De même, un TGV diffère d'un train traditionnel par un certain nombre de traits. Sans entrer dans les détails d'une analyse sémique, on pourrait citer les sèmes spécifiques suivants, pour le mas de Provence, sa forme et son matériau de construction, ainsi que le lieu où l'on trouve généralement ce type d'habitat. Pour le TGV, on pourrait citer sa forme, sa vitesse et les gares dans lesquelles il s'arrête, etc. Un objet générique ne possède pas de traits spécifiques, il est le représentant de toute une classe. Par exemple, une voiture ou une maison possèdent seulement des traits génériques, en dehors de tout contexte où leurs traits sont précisés de façon explicite. Pour repérer un aspect culturel dans un texte, nous avons considéré qu' il faut la combinaison des deux, soit:

- un élément générique et une information explicite, relevés dans un texte
- ou
- un élément spécifique et une information explicite, relevés dans un texte

Dans ces deux cas, on parlera de texte avec un contexte situationnel.

Les connotations culturelles des mots de vocabulaire peuvent avoir trait à des objets culturels et à des pratiques culturelles, qui réfèrent à la vie courante et à la culture savante. Après avoir repéré les mots de vocabulaire utilisés pour les nommer dans les textes des manuels que nous avons sélectionnés pour constituer le corpus, nous les avons classés sous chaque thème de la nouvelle liste de thèmes et de sujets. Par exemple, nous avons relevé la pratique de certains Français qui consiste à prendre un apéritif autour de midi, évoqué dans le texte d' un manuel, ainsi qu' à partir d'une photo. Cette photo illustre deux personnes assises autour d'une table d'un café à la campagne, avec chacune un verre d'apéritif à la main, soit un petit verre à pied rempli d'alcool, objet culturel déterminé par la photo. Nous avons classé cette pratique culturelle et cet objet culturel sous le sujet "sortir dans un café" du thème "repas et boissons".

---

<sup>81</sup> Bien entendu, il existe différentes sortes de mas de Provence et de TGV.

Après avoir mis au point cet instrument composé de ces deux formes d'inventaire, nous avons cherché à en vérifier le fonctionnement en le testant sur quelques manuels de langue destinés à l'enseignement de deux langues différentes, construisant ainsi une comparaison interculturelle. Ces manuels, retenus parce qu'issus de deux traditions de l'enseignement de la culture, figurent au nombre de huit. Sur ces huit manuels, quatre sont utilisés dans l'enseignement du français langue étrangère, les quatre autres servent à l'enseignement du néerlandais langue étrangère. En outre, ces huit manuels sont destinés à un public d'âge et de niveau scolaire comparable, avec un même niveau de langue, soit un public de grands adolescents et d'adultes, de niveau scolaire élevé, avec un niveau débutant.

Les résultats obtenus avec le premier inventaire ont été regroupés puis comparés au moyen d'un test-t, qui permet de tester s'il existe une probabilité pour que l'écart entre les moyennes obtenues à partir de deux échantillons soit significatif. Pour le thème "tourisme" et les sujets des thèmes "tourisme", "histoire", "géographie", et "mentalités", il apparaît que leur fréquence est un peu plus élevée dans les manuels de français que dans ceux de néerlandais. Toutefois, les résultats du test-t n'indiquent pas de différences significatives entre la fréquence des 10 autres thèmes et de leurs sujets dans les manuels de français et dans ceux de néerlandais. Aussi, ces résultats font que l'on peut s'interroger sur le fonctionnement de la première forme d'inventaire pour repérer les aspects culturels contenus dans un manuel de langue. Alors que la plupart des descriptions du contenu culturel dans les manuels de langue se fondent sur une liste de thèmes et de sujets, ne faut-il pas remettre son utilisation en question et s'interroger sur les limites que présente une telle liste pour procéder à ces descriptions? On pouvait aussi s'interroger sur les deux traditions de l'enseignement de la civilisation auxquelles se rattachent les manuels de langue que nous avons sélectionnés. Toutefois, nous n'avons pas traité cette question, car les résultats obtenus avec le second test-t appliqué au deuxième inventaire font apparaître des différences significatives entre les manuels de français et ceux de néerlandais. Ces résultats montrent que dans les manuels de français, la fréquence des éléments spécifiques et des textes avec un contexte est plus élevée que dans ceux de néerlandais. En revanche, dans les manuels de néerlandais, celle des éléments génériques est plus élevée.

Comment expliquer ces différences? Pour le deuxième inventaire, nous avons observé des différences entre la présentation et l'illustration des objets culturels et des pratiques culturelles dans les manuels de français et ceux de néerlandais. Dans les manuels de français, les informations sur le contexte situationnel, c'est-à-dire sur l'environnement physique et social des personnages sont plus développées. Tout d'abord, les éléments géographiques y sont nettement plus souvent traités, c'est le cas par exemple des paysages, des cartes et de la description des villes. Ensuite, on y décrit plus souvent les lieux où se déroule une situation. Les lieux d'habitation en particulier sont représentés avec beaucoup plus de précisions. Outre les lieux, la notion de temps dans la culture française est plus souvent traitée elle aussi. Par exemple, on décrit la durée d'un repas, celle d'une journée de travail, ou bien celle des vacances. Les objets usuels de la vie quotidienne comme les voitures, les enseignes de magasins, les vêtements y sont aussi souvent plus illustrés et en plus grand nombre. Des dossiers de civilisation qui contiennent des textes et des documents supplémentaires font aussi référence à des faits culturels qui portent sur de nouveaux objets et sur de nouveaux comportements, qui illustrent des changements de mentalité chez les Français. En outre, on traite seulement le thème "histoire" et le sujet "monuments" du thème "tourisme" dans les manuels de français. En revanche, nous n'avons pas relevé de différence entre les manuels de français et ceux de néerlandais, s'agissant de la fréquence

des exercices proposés aux apprenants, qui sont structurés de façon à enrichir leurs connaissances sur de nouveaux faits culturels, à partir d'une exploitation systématique des mots de vocabulaire. Il existe certains exercices qui vont en ce sens, par exemple les apprenants doivent savoir associer un objet (un brin de muguet) à une date symbolique en France (le premier mai). En outre, il arrive qu' on leur demande de donner leur avis sur un fait culturel, ou bien de se documenter sur un sujet de civilisation. Toutefois, d'une manière générale, les exercices en apprentissage culturel ne sont pas introduits aussi systématiquement que ceux destinés aux faits linguistiques.

Les résultats significatifs obtenus avec la seconde forme d'inventaire en font ressortir l'intérêt. Celle-ci permet de mieux repérer les aspects culturels contenus dans un manuel de langue, en raison du fait qu'elle porte sur le contenu d'un texte et sur l'étude de son contexte situationnel. Ces résultats mettent aussi en évidence les limites de la première forme d'inventaire et remettent en cause son utilisation. Celle-ci fournit la possibilité de classer les textes contenus dans un manuel de langue d'après un thème ou un sujet, mais elle est insuffisante pour en étudier leur contenu de façon précise, et partant de là pour repérer les faits culturels qu'ils contiennent. Pour cela, il est nécessaire d'avoir recours à la seconde forme d' inventaire, qui permet de repérer les éléments de vocabulaire qui sont utilisés pour faire découvrir et comprendre de nouveaux faits culturels. Pour concevoir un tel instrument, on est conduit à accorder une place centrale à l' étude des textes, ainsi qu' à bien définir ce en quoi consiste un contexte. Pour le définir, il faut chercher à réfléchir aux connaissances d'arrière plan qui sont nécessaires pour appréhender toute situation et pour comprendre tout nouveau fait culturel. Finalement, les résultats de cette recherche nous amènent à conclure qu' il faut réfléchir davantage à la conception de la dimension cognitive de l'apprentissage culturel dans les manuels de langue, à laquelle on devrait accorder une plus grande importance. Ainsi, il faut s' interroger sur l' utilisation qui est faite des traits distinctifs d'un système culturel étranger qui forgent certaines représentations (images et modèles mentaux) de la réalité dans cette culture, comme la perception des objets, de l'espace et du temps, ainsi que celle des catégories grammaticales, et à celle des processus cognitifs qui sont en jeu lors de leur acquisition. Il faut aussi s' interroger sur la place occupée par les exercices en apprentissage culturel dans les manuels de langue, ainsi que se demander comment ils entraînent les apprenants à s'exercer à la découverte de nouvelles réalités culturelles, en les préparant à utiliser des schémas de perception et d'interprétation autres que ceux de la culture-source. Dans les recherches futures, il faudrait s'orienter vers ces différentes voies pour définir de nouvelles pistes de réflexion, afin de déboucher sur une meilleure utilisation du vocabulaire pour structurer l'enseignement de la culture dans les manuels de langue et, à terme, pour mieux en structurer la connaissance chez les apprenants.



## SAMENVATTING

Kennis van Land en Volk (KLV) is een belangrijk element van het vreemde talenonderwijs (vto). Antropologen als Lévi-Strauss hebben naar voren gebracht dat taal en cultuur nauw met elkaar verweven zijn. Taalonderzoekers en taaldocenten op hun beurt hebben onderstreept dat het verwerven van een vreemde taal niet los van KLV geschieden kan. Daarom wordt er veel aandacht besteed aan het onderwijs van cultuur. Willen leerlingen effectief communiceren met andere taalgebruikers, dan zullen zij kennis moeten hebben van hun cultuur. De integratie van het onderwijs van KLV in het taalonderwijs houdt in, dat docenten of leerboekauteurs anderstalige studenten informeren over aspecten van een samenleving en cultuur van een land. De term "cultuur" heeft een brede definitie en verwijst naar alles wat in verband staat met een land, volk of samenleving. In de leermiddelen is er tegenwoordig veel aandacht voor KLV-aspecten. Gezien het belang van KLV in leergangen in het vto lijkt het nodig om over een goed instrument te beschikken om de culturele aspecten erin te inventariseren. Het hier beschreven onderzoek heeft als doel om de volgende vraag te beantwoorden:

Hoe (door middel van welke instrument) kunnen wij de culturele aspecten inventariseren die in leergangen moderne vreemde taal aangeboden worden?

Om een instrument te ontwikkelen om het KLV-aanbod in leergangen te inventariseren is er enige kennis van de laatste ontwikkelingen op het gebied van het KLV-onderwijs nodig en van de beschrijvingen van het KLV-aanbod in leergangen die er al zijn. Taaldocenten onderstrepen dat de KLV-component deel moet uitmaken van het taalverwervingsonderwijs en dat deze de communicatieve vaardigheden van de leerlingen dient te bevorderen. Tegelijkertijd geven zij ook aan dat de didactiek van KLV moeilijk operationaliseerbaar is. In vergelijking met het taalonderwijs bestaat er voor KLV geen methodologie of *grammaire culturelle*. Voor de leerboekauteurs en voor de docenten rijzen er een paar vragen, zoals:

- 1) Welke theorie kunnen zij gebruiken om culturele aspecten te analyseren?
- 2) Hoe kunnen zij culturele aspecten selecteren en onderwijzen?
- 3) Welke culturele aspecten moeten zij selecteren?

De ontwikkeling van het model houdt in dat wij ons afvragen welke theorie en welke bronnen wij kunnen gebruiken om een instrument te kunnen ontwikkelen. Na een overzicht van literatuurstudies, presenteren wij een lijst van thema's en onderwerpen. Dergelijke lijsten worden vaak gebruikt om KLV-aspecten in leergangen moderne vreemde talen te beschrijven. Wij hebben gekozen om een eigen lijst van thema's en onderwerpen te ontwikkelen op basis van drie andere lijsten van thema's en onderwerpen, die wij hebben geselecteerd vanwege hun inhoud en toepassing. Door middel van een vergelijking tussen de inhoud van deze lijsten hebben wij een nieuwe lijst ontwikkeld. Hiervoor hebben wij eerst enkele problemen moeten oplossen:

- De termen "thema" en "onderwerp" hebben geen vaste definities. Wij hebben eerst geprobeerd om deze twee termen te definiëren om een betere lijst te kunnen ontwikkelen.
- Voor de ontwikkeling van een nieuwe lijst was het nodig om thema's en onderwerpen te selecteren. Behalve de drie lijsten waarop wij de selectie van deze thema's en onderwerpen hebben

gebaseerd, hebben wij rekening gehouden met belangstellingsgebieden of domeinen, die in enkele studies worden genoemd om civilisation-inhouden vast te stellen. Wij hebben er ook voor gezorgd dat de thema's en onderwerpen binnen verschillende domeinen geselecteerd worden.

- In de drie lijsten van thema's, die wij hebben gekozen om de nieuwe lijst te ontwikkelen, worden niet altijd dezelfde thema's aangeboden. Bovendien staan onder hetzelfde thema vaak andere onderwerpen. Wij hebben getracht om de thema's zo goed mogelijk representatief te laten zijn voor de thema's van de drie lijsten.

Zo hebben wij 14 thema's geselecteerd en zijn wij tot een selectie van 99 onderwerpen gekomen.

Om KLV-aspecten in leergangen moderne vreemde talen te kunnen inventariseren, hebben wij ook voor een tweede vorm van inventarisatie gekozen. In enkele publikaties wordt beschreven hoe de woordenschat een rol kan spelen bij het KLV-onderwijs en geeft men aan dat bij het vreemde talenonderwijs de woordenschat te vaak van het KLV-onderwijs gescheiden is. Als de woorden en uitdrukkingen op een passende wijze, dwz in hun culturele context worden aangeboden, kunnen de leerlingen hun volledige betekenis beter afleiden. Voor de auteurs van deze publikaties houdt dat in, dat de culturele aspecten van de woordenschat moeten worden onderwezen, zodat de leerlingen een optimale communicatie kunnen bereiken. Volgens hen verwijzen woorden van een taal naar de buitentalige werkelijkheid en sommige beweren zelfs dat de woorden van een taal een cultuur weerspiegelen. Daarom zou nog meer het KLV-onderwijs aan het onderwijs van de woordenschat gekoppeld moeten worden. Het doel van het KLV-onderwijs zou moeten zijn dat leerlingen een systeem van connotaties kunnen leren ontdekken en begrijpen. Connotaties hebben o.a betrekking op objecten en praktijken in een cultuur. Voor de toepassing in de praktijk, via leergangen, heeft dit zeker gevolgen. Hoe meer er aandacht is voor praktijken en objecten behorend tot een cultuur, via de woorden van een tekst en illustraties, des te groter is de kans dat een leerling komt tot een juiste begrip van de betekenis van nieuwe feiten, symbolen, gewoontes en situaties, die hij zal ontdekken als hij een vreemde taal gaat leren. Nieuwe *faits de civilisation* zouden alleen begrepen kunnen worden als de leerlingen nieuwe vormen van objecten, praktijken en symbolen enz, uit de buitentalige werkelijkheid leren identificeren.

Gezien het feit dat sommige docenten en taalwetenschappers beweren dat het leren van de woordenschat een component van het KLV-onderwijs moet zijn, is de volgende stap om te kijken in hoeverre dat ook zo is. Ons onderzoek beperkt zich tot het inventariseren van culturele aspecten in enkele leermethodes. Daarbij hebben wij ervoor gekozen na te gaan in hoeverre de woordenschat aan het KLV-onderwijs in de leermethodes gekoppeld is en niet hoe de woordenschat en het KLV-onderwijs worden gegeven in de klas. Met de tweede vorm van inventarisatie hadden wij als doel om een instrument te ontwikkelen voor de beschrijving van hoe de woordenschat ter ondersteuning van het civilisation-onderwijs in leergangen moderne vreemde talen wordt gebruikt. In leergangen moderne vreemde talen worden culturele aspecten door middel van thema's en onderwerpen opgespoord. Het is dus relevant om te proberen om een andere vorm van inventarisatie te ontwikkelen om de culturele aspecten te opsporen, die in deze leergangen worden aangeboden. Hoe hebben wij deze tweede vorm van inventarisatie ontwikkeld? Uit bovenstaande blijkt dat de culturele context steun biedt voor het afleiden van de woordbetekenis. De term "context" wordt belangrijk geacht en wordt vaak gebruikt, maar wat is de definitie van een "context"? Op het gebied van de vto, heeft men

het over een "context" of "culturele context" waarin een woord staat, hetzij in een zin, in een tekst of in een dialoog. Soms spreekt men ook van de context van een domein (bv van een vak) of van een situatie. Het is niet duidelijk of dan steeds één en dezelfde context bedoeld wordt. In de pragmatiek en op het gebied van de literaire analysis wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen twee vormen van context: 1) de cotext of "linguïstische context" (*contexte linguistique*) en 2) de "situationele context" (*contexte situationnel*). Mede daardoor hebben wij besloten om de term "situationele context" en de term *cotexte* te gebruiken om vervolgens teksten in leergangen te onderscheiden. De term *cotexte* wordt gebruikt om naar de context van een zin te verwijzen. In een tekst met een "situationele context" wordt er met de fysieke en sociale omgeving van de sprekers op een expliciete wijze rekening gehouden, wat niet het geval is in een tekst met een *cotexte*. Bijvoorbeeld een spreker A kan tegen een spreker B zeggen: "waar ligt het brood?" B kan vervolgens antwoorden: " het brood ligt in de kast". Het brood en de kast zijn alleen bekend voor de sprekers A en B, als er verder in de tekst niet meer details over het brood en de kast staan. In dit geval is er sprake van een tekst met een *cotexte*. Niet alleen is de eerste zin niet pregnant (het vinden van de betekenis van het woord "kast" wordt niet door de context gesteund), er is ook alleen sprake van een brood in een algemene zin. *Cotexte* verwijst hier alleen naar de "linguïstische context" (*contexte linguistique*) van de elementen van een zin.

Voor de tweede vorm van de inventarisatie hebben wij alle teksten met een "situationele context" opgespoord, dwz teksten waarin connotaties op een expliciete wijze worden aangeboden. Bovendien hebben wij geprobeerd om een onderscheid te maken tussen algemene of generieke elementen en specifieke elementen. De termen "generiek" en "specifiek" worden in de lexicologie gebruikt. In een tekst waarin het treinverkeer in Frankrijk wordt beschreven, is het niet ondenkbaar dat de Hoge Snelheidstrein (TGV) wordt genoemd. Een TGV heeft bepaalde kenmerken die specifiek zijn, zoals zijn vormgeving, zijn snelheid, enz. Het woord "huis" roept associaties op, echter zonder een expliciete verwijzing naar bijzonderheden van dit huis in een tekst, is er alleen sprake van een generiek element. Om een culturele aspect in een tekst te opsporen hebben wij vastgesteld dat er een combinatie van de volgende twee factoren nodig is:

Een generiek element + expliciete informatie, die allebei in een tekst worden aangeboden.

Of

Een specifiek element + expliciete informatie, die allebei in een tekst worden aangeboden.

In beide gevallen kan er sprake zijn van een tekst met een "situationele context".

Vervolgens hebben wij ons instrument getoetst. Het corpus waarop het werd getoetst, bestond uit enkele leergangen bestemd voor het onderwijs van het Frans en van het Nederlands als vreemde taal. De leergangen die wij hebben geselecteerd komen uit twee verschillende tradities van het cultuur-onderwijs. Het corpus bestaat uit vier leermethodes Frans en vier leermethodes Nederlands. Deze acht leermethodes zijn op dezelfde doelgroep gericht, dwz jonge hoogopgeleide volwassenen die beginners zijn. Daarna hebben wij een procedure gevolgd om de KLV-inhouden te beschrijven. Ten eerste hebben wij alle thema's en onderwerpen in deze acht leergangen opgespoord. Wij hebben alle KLV-inhouden (de thema's en de onderwerpen) per les gecategoriseerd. Daarna hebben wij per taal (Frans en Nederlands) gekeken het gemiddelde aantal keer dat de 14 thema's en de 99

onderwerpen aan bod komen. De gemiddelden hebben wij vervolgens door middel van een t-test vergeleken. Het gaat hier om de verschillen tussen Franse en Nederlandse methoden wat betreft het gemiddelde aantal keren per les voorkomen van de 14 thema's en van de 99 onderwerpen. In de Franse methoden komt het thema *tourisme* gemiddeld genomen significant vaker aan de orde dan in de Nederlandse methoden. In de Franse methoden komen ook de onderwerpen van de thema's *tourisme*, *histoire*, *géographie* en *mentalités* gemiddeld genomen significant vaker aan de orde dan in de Nederlandse methoden. Echter van een globaal verschil is geen sprake wanneer we kijken naar de 14 thema's.

Vervolgens hebben wij ons afgevraagd of het gebruik van een lijst van thema's en onderwerpen voor een deel niet te beperkt is om KLV-items in leergangen te inventariseren. De beperking van deze lijst is niet het enige. Men kan zich ook afvragen of er wel sprake is van twee tradities van het KLV-onderwijs voor de leergangen die wij hebben geselecteerd. Met de tweede vorm van inventarisatie zijn er significante verschillen tussen de Franse en de Nederlandse methoden gevonden waardoor deze laatste vraag vervalt. Voor de generieke elementen is het gemiddeld hoger voor de Nederlandse methoden. Voor de specifieke elementen geldt het tegenovergestelde: het gemiddelde is hoger voor de Franse leergangen. Voor de teksten met een "situationele context" is ook de score voor Franse methoden significant hoger dan voor de Nederlandse methoden. Hoe kunnen wij deze verschillen verklaren? Er bestaan verschillen tussen de presentatie en de illustratie van culturele praktijken en objecten in de methoden Frans en Nederlands<sup>82</sup>. In de leergangen Frans is er meer informatie over de omgeving van de personages, er is meer aandacht voor de beschrijving van deze omgeving. Het thema *géographie* komt er vaker aan bod onder andere door middel van de illustraties van verschillende landschappen en steden en door het gebruik van plattegronden. Vervolgens zijn de woningen van de personages en woningen in Frankrijk vaker nauwkeurig omschreven. Daardoor ontstaat er een realistisch beeld van enkele aspecten van de Franse cultuur. Er is ook meer aandacht voor de rol van de tijd in de Franse cultuur, zoals bijvoorbeeld hoe lang gaan sommige Fransen op vakantie, hoe laat eten ze, hoe lang werken ze, enz). Extra leesteksten, documenten en illustraties worden ook vaker gebruikt om dieper op sommige thema's in te gaan. Zo is er in een leergang aandacht voor nieuwe gewoontes onder het thema *mentalités*. Het onderwerp *monuments* uit het thema *tourisme* en het thema *histoire* krijgen ook aandacht in sommige methoden, wat niet het geval is in de Nederlandse methoden. Objecten, die in het dagelijks leven in Frankrijk worden gebruikt, komen ook vaker aan bod en worden in leergangen Frans door middel van documenten, foto's en tekeningen aangeboden. Zo is er aandacht voor nieuwe objecten in extra leesteksten en documenten in een leergang. Echter in alle acht leergangen wordt er niet veel aandacht gewijd aan oefeningen, die zich op het onderwijs van culturele aspecten richten. Er bestaan enkele oefeningen, die een poging in deze richting doen. In een leergang Frans (*Panorama*) moeten leerlingen twee elementen met elkaar verbinden zodat zij de goede associatie maken, bijvoorbeeld zij moeten het lelietje-van-dalen met een datum (de eerste mei)

<sup>82</sup> Voor de tweede vorm van inventaris hebben wij alle culturele praktijken en culturele objecten opgespoord en beschreven, die in de Franse en de Nederlandse methoden worden aangeboden. Een voorbeeld: in de tekst van een leergang Frans geeft men aan dat sommige Fransen een aperitief rond 13.00 uur 's-middags drinken voordat ze gaan eten. Ook is er een foto ter illustratie hiervan gegeven. Op deze foto zien wij twee mannen, die in een café zitten. Op de tafel waaraan zij zitten, staan twee glazen. De culturele praktijk (een aperitief drinken) en de culturele objecten (de twee glazen), hebben wij onder het thema *repas en boissons* en het onderwerp *sortir dans un café* geclassificeerd en beschreven.



associëren. Op deze manier leren zij dat het lelietje-van-dalen een bijzondere betekenis heeft in de Franse cultuur. Op de eerste mei worden lelietjes-van-dalen in Frankrijk overal verkocht. Het is een feest (*la fête du travail*) en iedereen heeft vrij. Andere oefeningen bestaan uit vragen over een tekst, die aan leerlingen worden gesteld. Zo wordt er aan hun gevraagd om hun mening over sommige gewoontes in Frankrijk of in Nederland te geven of men vraagt hen om sommige gewoontes in hun cultuur met gewoontes in het doelcultuur te vergelijken. Soms worden ook leerlingen uitgenodigd om op zoek te gaan naar documenten over een bepaald culturele aspect. Over het algemeen hebben wij echter geconstateerd dat de oefeningen grotendeels op het verwerven van de woordenschat en van de grammatica gericht zijn.

De resultaten van ons onderzoek hebben aangetoond dat het inventariseren van KLV-inhouden in leergangen door middel van een lijst van thema's en onderwerpen tot beperkte resultaten leidt. Met de eerste vorm van inventarisatie is het zeker mogelijk om teksten die in leergangen worden geïntroduceerd, onder thema's te classificeren. Echter met de tweede vorm van inventarisatie is het mogelijk om een beter beeld te krijgen van de aanwezige KLV-aspecten, doordat deze op de inhoud van een tekst en van zijn context gericht is. Vervolgens wordt het mogelijk om een onderscheid te maken tussen teksten waarin de context (de "situationele context") een rol speelt en teksten waarin het niet zo is (een tekst met een *cotexte*). Op deze manier is het mogelijk om te beschrijven welke culturele aspecten van de woordenschat in de leermethoden aan bod komen en in hoeverre de woordenschat als component van het civilisation-onderwijs in deze methoden wordt gebruikt.

**Conclusies.** In dit onderzoek zijn er twee modellen gebruikt voor de beschrijving en vergelijking van de KLV-component in enkele leergangen moderne vreemde talen. Het eerst model ging uit van een lijst van thema's en onderwerpen en leverde weinig significante verschillen op bij deze leergangen. Met dit model is het mogelijk om te beschrijven welke thema's in een les aan bod komen, echter kan er weinig verteld worden over de culturele aspecten zelf die in een les worden aangeboden. Hiervoor is het nodig om over een tweede model te beschikken. Wij hebben een tweede model ontwikkeld om de inhoud van teksten en de culturele contextualiteit te beschrijven, wat wel significante verschillen opleverde. Hierdoor is het mogelijk om culturele aspecten te inventariseren en uiteindelijk te beschrijven.

Deze resultaten leiden uiteindelijk tot de hypothese dat het cognitieve aspect van het civilisation-onderwijs in leergangen moderne vreemde talen te weinig ontwikkeld is. Voor de benadering van culturele aspecten in deze leergangen is er meer reflectie nodig over dit aspect, bijvoorbeeld door meer aandacht te richten op de culturele aspecten van de grammatica en de lexicon, maar ook door meer aandacht te geven aan aspecten zoals: de manier waarop de tijd in een cultuur wordt ervaren, de materiële vormgeving in deze cultuur, enz. Tenslotte, zijn er oefeningen nodig, waarbij leerlingen op een effectieve wijze worden voorbereid op nieuwe aspecten van de buitentalige werkelijkheid.



---

## CURRICULUM VITAE

Nathalie Piva est née le 21 octobre 1966 à Caen. En 1984, elle a obtenu son baccalauréat, série A1 (Lettres-mathématiques), après des études secondaires au lycée André Maurois de Deauville. Ensuite, elle a débuté des études de droit, puis de lettres modernes à l'université de Caen, où elle a obtenu son Deug, mention Lettres et arts, en 1987. Après l'obtention de son Deug, elle a poursuivi ses études à la Sorbonne à Paris, où elle a obtenu une Licence de lettres modernes, mention Français Langue Etrangère (F.L.E) en juin 1989, puis une Maîtrise de F.L.E, en juin 1990. Parallèlement, elle a étudié le néerlandais à l'université de Paris III et elle a suivi des cours de néerlandais destinés à des étudiants de niveau avancé à l'Institut Néerlandais à Paris. En novembre 1990, elle s'est mariée à Boudewijn van der Sanden à Dives-Sur-Mer. Puis, en juin 1991 elle a obtenu son DEA en Didactologie des langues et des cultures (*mention très bien*) à la Sorbonne, à Paris sur le sujet de recherche suivant: "L'enseignement et la diffusion du néerlandais en France, depuis 1947".

En juin 1991, elle a obtenu une bourse d'une durée de 12 mois du Ministère néerlandais de l'Education et des Sciences, dans le cadre d'un échange franco-néerlandais d'échange culturel, scientifique et technique avec le Ministère des Affaires Etrangères, situé à Paris. En octobre 1991, elle est partie aux Pays-Bas pour travailler dans l'équipe du professeur J.W. de Vries de l'Université de Leyde. Durant ce séjour, elle a approfondi sa connaissance de la langue néerlandaise, ainsi que celle des méthodes de recherche et d'enseignement dans le domaine de la didactique du néerlandais langue étrangère et langue seconde. Début 1993, elle a débuté cette recherche au département de Linguistique appliquée de l'université de Nimègue, sous la houlette de trois directeurs de thèse, les professeurs Theo van Els et Kees de Bot, et le docteur Marie-Christine Kok Escalle. De 1994 à 1997, elle a travaillé à un poste d'enseignante "junior" (*junior docente*) dans le département de Communication d'entreprises de l'université de Nimègue, où elle a donné des cours de grammaire du français et de communication interculturelle, ainsi que des cours de français des affaires. Elle a aussi guidé des étudiants dans la rédaction de leur mémoire de fin d'études.

En 1996 et en 1998, elle a gagné un prix comme meilleur peintre amateur des Pays-Bas, à l'issue d'une compétition qui était organisée à un niveau national par un comité (*le Talens Palet*). De septembre 1998 à juin 1999, elle a suivi une formation à Utrecht, pour se former aux nouvelles technologies de la communication, de façon à pouvoir plus facilement intégrer une maison d'édition, où elle y développe désormais sa créativité comme auteur de manuel de langue et de cédéroms. De juin 1999 à août 1999, elle a travaillé comme auteur d'un cédérom pour la maison d'édition Meulenhoff Educatief, située alors à Amsterdam. Ce cédérom est intégré à un manuel (*le Moniteur*), qui est destiné à des apprenants de niveau avancé (*havo et vwo*), qui étudient le français dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. Depuis septembre 1999, elle fait partie d'une petite équipe d'auteurs qui travaillent pour la maison d'édition Malmberg, située à 's-Hertogenbosch. Ils conçoivent un nouveau manuel de langue (composé de quatre volumes) et un nouveau cédérom, qui sont destinés à un public d'apprenants, âgé de 12 à 18 ans, qui étudie le français à l'école secondaire aux Pays-Bas. La parution du premier volume est prévue pour le début de l'année 2002.



## CURRICULUM VITAE

Nathalie Piva werd op 21 oktober 1966 geboren te Caen in Frankrijk. In 1984 behaalde zij het VWO-diploma (*Baccalauréat, série A1 -lettres, mathématiques*) aan het *Lycée André Maurois* in Deauville. Daarna studeerde zij Rechten en vervolgens Moderne Franse Letterkunde aan de universiteit van Caen, waar zij in 1987 haar Deug<sup>83</sup> *Lettres et arts* behaalde. In juni 1990 is zij afgestudeerd aan de Sorbonne in Parijs: waar ze eerst haar *Licence*<sup>84</sup> *Lettres Modernes, mention Français Langue Etrangère* behaalde in juni 1989 en daarna haar *Maîtrise Français Langue Etrangère* in juni 1990. Tegelijkertijd studeerde zij het Nederlands aan de universiteit van Parijs III, en volgde zij allerlei cursussen Nederlands aan het Nederlandse Instituut in Parijs tot 1991. In november 1990 is zij met Boudewijn van der Sanden getrouwd in Dives-sur-Mer. In juni 1991 behaalde zij haar *DEA*<sup>85</sup> *Didactologie des Langues et des Cultures (mention très bien)* aan de Sorbonne in Parijs. Haar onderzoek ging over "Het onderwijs van het Nederlands in Frankrijk, sinds 1947".

In juni 1991 ontving zij een studiebeurs van het Ministerie van Buitenlandse Zaken in Frankrijk (via een culturele verdrag tussen Nederland en Frankrijk) en is zij naar Nederland vertrokken. Daar was zij werkzaam aan de Rijksuniversiteit Leiden onder leiding van Prof. Dr. J. de Vries in zijn vakgroep *Dutch Studies* en heeft zij haar kennis van de Didactiek van het Nederlands als tweede taal verdiept. Begin 1993 is zij begonnen met haar promotie-onderzoek aan de Katholieke Universiteit o.l.v. Prof. Dr. T. van Els, Prof. Dr. K. de Bot en Dr. M-C Kok Escalle van de Universiteit Utrecht. In 1994 tot en met 1997 werkte zij tevens als junior docente Frans in de vakgroep Bedrijfscommunicatie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen. Haar onderwijstaken bestonden uit het verzorgen van colleges Grammatica, Bedrijfstaal Frans, Interculturele communicatie en het begeleiden van scripties.

In 1996 en in 1998 heeft zij aan de amateur schilderwedstrijd van Talens Palet deelgenomen en hoorden zij bij de beste regionale en nationale genomineerden van de Talens Palet competitie. Vanaf september 1998, is zij gestart met een cursus leerboekauteur moderne vreemde talen in Utrecht en haalde zij haar diploma in juni 1999. Van juni 1999 tot en met september 1999 werkte zij aan de ontwikkeling van een CD-rom voor de methode Frans *Le moniteur* van Meulenhoff Educatief. Sinds september 1999 maakt zij deel uit van een auteursteam en werkt zij als leerboekauteur voor de uitgeverij Malmberg aan de ontwikkeling van een nieuwe leermethode en Cd-rom voor het onderwijs van het Frans waarvan het eerste deel begin 2002 zal verschijnen.

<sup>83</sup> De *Deug* (*Diplôme d'études universitaires générales*) is vergelijkbaar met het eerste diploma op de universiteit in Nederland: de propaedeuse.

<sup>84</sup> Na een *Deug* kunnen Franse studenten een *Licence* en een *Maîtrise* halen. De *Licence* en de *Maitrise* maken deel uit van een tweede universitaire cyclus.

<sup>85</sup> Een *DEA* (*Diplôme d'études universitaires approfondies*) is een vijfde studiejaar en brugjaar, die na het doctoraal programma toegang geeft tot een promotie-onderzoek.

