L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS
EN ASSOCIATION AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA CULTURE ET DE SON ENSEIGNEMENT CHEZ LES PROFESSEURS D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CANADA

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
EDWIN JAVIER PARRADO MORA

JANVIER 2025

JURY D'ÉVALUATION

Président du jury : Dr. Andréanne Gélinas-Proulx

Membre du jury : Dr. Emanuel Doré

Membre du jury : Dr. Sivane Hirsch

Directrice de recherche : Dr. Martine Peters

Codirecteur de recherche : Dr. Paul R. Carr

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que « conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire ».

Note : le genre masculin est utilisé dans ce texte sans discrimination et uniquement dans le but d'en faciliter la lecture.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, ma profonde gratitude et mes remerciements les plus sincères vont à mon comité de recherche, madame Martine Peters et monsieur Paul R. Carr. Je tiens à remercier madame Martine Peters, ma directrice, qui a toujours été présente pour me conseiller et m'encourager à persévérer pendant mon cheminement académique, ainsi que m'aider à développer mon réseau professionnel. Je veux aussi remercier mon codirecteur de recherche, Monsieur Paul R. Carr, qui a enrichi ma recherche à partir de sa perspective sociologique et interculturelle. Je remercie également tous les participants à mon étude qui ont pris le temps de partager leurs connaissances, leur expertise et leurs expériences de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELÉ) au Canada. Ils ont enrichi ma recherche et ma pratique enseignante.

De plus, je veux exprimer ma reconnaissance à ma mère qui m'a donné la vie et la chance d'aller à l'école. J'adresse aussi un profond remerciement à ma femme Marie Christine qui m'a offert son amour depuis dix ans. Par sa présence et son amour inconditionnel, elle m'a soutenu dans tous les projets que j'ai entrepris, que ce soit pour immigrer, étudier ou travailler. J'exprime aussi ma gratitude à ma fille Luna-Isabelle qui m'a aidé à redécouvrir le plaisir des choses simples, en m'invitant à prendre le temps de jouer et de me reposer.

Je tiens également à remercier les personnes suivantes qui m'ont permis d'être qui je suis : mes deux sœurs qui m'ont appris la générosité ; les professeures de mon école primaire et secondaire de mon village Quetame qui m'ont appris l'amour pour la lecture et les études ; mes directrices de baccalauréats en théologie et en philosophie ; ma directrice de maîtrise, ainsi que Sara Trottier qui m'a guidé avec sagesse et bienveillance lors de mon arrivée dans le milieu de l'enseignement universitaire. Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis d'avoir été présents et de m'avoir accompagné durant les hauts et les bas de mon parcours doctoral.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à toutes les femmes
qui ont entouré ma vie d'amour et de sagesse,
spécialement ma mère, ma femme et ma fille.

AVANT-PROPOS

La educación será mi única herencia.
L'éducation sera mon seul héritage.
Abigail Mora (ma mère)

L'éducation ne change pas le monde,
elle change les gens
qui vont changer le monde.
Paulo Freire

Avant de plonger dans le vif du sujet de cette thèse, il m'apparaît pertinent de présenter en bref mon parcours de vie qui m'a permis de développer mon intérêt pour le monde de l'éducation, de la recherche, des langues et des cultures. De fait, cette thèse est à la fois le fruit de mon expérience professionnelle et personnelle.

Je suis né au cœur des Andes dans un village agricole qui s'appelle Quetame, à deux heures de la capitale colombienne, Bogota. C'est ainsi que j'ai grandi avec l'espagnol comme langue maternelle dans une culture très riche en musique, danses, coutumes, traditions, microclimats, en paysages tropicaux, imprégnée de contradictions qui sont propres à la Colombie.

Je suis le dernier né d'une famille de treize enfants, deux filles et onze garçons. Aucun de mes frères et sœurs, mis à part ma plus jeune sœur, n'a pu dépasser le niveau de scolarité de l'école primaire. En effet, mon père considérait ses enfants comme des ouvriers pour effectuer divers travaux à la ferme familiale. Étant le dernier de ma famille, ma mère m'a encouragé à étudier. C'est elle qui m'a appris à lire et à écrire sur un morceau de bois avec du charbon.

À l'âge de 7 ans, j'ai commencé l'école primaire et pour m'y rendre je devais marcher pieds-nus pendant deux heures sur des chemins de terre dans les montagnes. À cette même époque, une grande crise économique avait frappé le pays, ce qui avait affecté les producteurs de café, dont mon père. Ainsi, c'était courant de ne pas avoir assez de nourriture pour nourrir la famille. Je me souviens que très souvent je partais pour étudier sans prendre un petit déjeuner. Cependant, j'aimais

tellement étudier que j'y allais avec beaucoup de joie et d'intérêt, car il y avait des livres que je pouvais lire et que je n'avais pas chez moi.

J'ai fini mon école primaire à l'âge de 10 ans étant donné que j'étais plus avancé dans mon apprentissage que la moyenne des élèves. C'est ainsi que j'ai fait seulement trois ans d'école primaire, car ma mère renforçait mes apprentissages à la maison. De plus, mes enseignantes ont persuadé ma mère de m'envoyer à l'école secondaire. Cependant, mon père s'y opposait, car l'école à cette époque n'était pas gratuite et nous étions pauvres. En pleurant, j'implorais ma mère de me laisser aller à l'école normale du village qui se trouvait à une heure de marche de la maison. Finalement, ma mère en allant contre la volonté de mon père, a décidé de me louer une petite chambre au village pour que je puisse y demeurer durant la semaine afin d'étudier. C'est ainsi qu'à 10 ans, j'étudiais assidument tout en préparant mes repas et en effectuant d'autres tâches ménagères. Les fins de semaine, je retournais chez mes parents pour réaliser des travaux agricoles.

Comme pour plusieurs enfants qui viennent des campagnes d'Amérique du Sud, étudier pour moi dans ces conditions fut tout un défi. Mais j'ai réussi à poursuivre mon rêve d'étudier à coups de bourses grâce à mes excellents résultats scolaires qui me plaçaient toujours en haut du classement scolaire. Mon amour pour les études et ma vocation de service aux autres m'ont conduit à vouloir devenir prêtre. C'est dans ce contexte que j'ai effectué une double formation : en théologie et en philosophie. Ce fut le commencement de ma découverte des langues et des cultures.

En tant que séminariste, j'ai eu la chance d'habiter dans la belle ville de Rio de Janeiro où je travaillais avec un organisme d'aide internationale. Cette expérience d'immersion de trois ans fut mon premier contact avec une langue et une culture différente de la mienne. Habiter au Brésil m'a permis d'une part de prendre conscience de mon amour pour les langues ; et d'autre part, de comprendre qu'un véritable apprentissage d'une langue n'est pas seulement d'apprendre à communiquer avec des mots, mais aussi de se familiariser avec la culture de la langue apprise.

À la suite de ce parcours en terre lusophone, j'ai poursuivi mes études en Colombie à la maîtrise en linguistique appliquée à l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELÉ), dans l'espoir de retourner vivre et enseigner à Rio de Janeiro. Cependant, la vie m'avait réservé une surprise : on m'a offert la possibilité d'aller travailler dans un autre pays que le Brésil. C'est ainsi que mon

parcours m'a conduit au Canada où j'ai fait la découverte de la langue française et de la langue anglaise, ainsi que de leurs richesses culturelles respectives. Après un certain temps au Québec, j'ai délaissé mon projet vocationnel et j'ai rencontré celle qui allait devenir ma femme et la mère de ma fille.

En m'installant au Québec, j'ai développé mon expertise en tant que professeur d'espagnol dans différentes institutions éducatives de la région de l'Outaouais ; notamment à l'Université nationale autonome du Mexique au Canada (UNAM-Canada), le Cégep de l'Outaouais et la Ville de Gatineau. C'est dans la pratique de ma profession que j'ai observé les lacunes en matière d'enseignement de la culture dans les cours de langue espagnole. J'ai voulu approfondir ce thème au doctorat et c'est ainsi qu'est née cette thèse sur les représentations sociales (RS) de la culture, de son enseignement, de l'identité culturelle et du passeur culturel dans l'enseignement de l'ELÉ.

Lors de ma formation professionnelle, j'ai appris qu'il n'était pas recommandé de séparer la langue de la culture, car elles se complètent et forment un tout. En effet, il n'est pas suffisant d'enseigner à nos étudiants à bien construire des phrases, mais de leur enseigner à les utiliser correctement dans les bons contextes. Par ailleurs, cette thèse est la continuité de ma formation professionnelle.

De plus, cette thèse a été inspirée et enrichie par les témoignages d'immigrants comme moi qui arrivent au Canada avec la motivation de poursuivre des études qui généralement sont impossibles à faire dans nos pays d'origine, dû à leurs coûts très élevés et au manque d'opportunités. Cette thèse représente l'expérience et l'effort d'un immigrant qui a fait tout un cheminement d'intégration culturelle dans la société québécoise.

Enfin, j'ai rédigé cette thèse en mémoire de ma mère, car sans sa sensibilité, sa vision et son courage, je n'aurais pu faire tout ce chemin de vie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS iv
DÉDICACE v
AVANT-PROPOS vi
LISTE DES FIGURES xiii
LISTE DES TABLEAUX xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xv
RÉSUMÉ xvi
ABSTRACT xviii
RESUMEN xx
INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE 4
1.1 Contexte général de l'enseignement des langues au Canada 4
1.2 L'enseignement de l'ELÉ au Canada 5
1.2.1 L'enseignement de l'ELÉ au Québec 7
1.3 L'état actuel de l'enseignement de la culture dans les cours de LÉ à partir de sept constats 8
1.3.1 Le premier constat : tendance à privilégier l'enseignement de la grammaire et à exclure l'enseignement de la culture 8
1.3.2 Le deuxième constat : tendance à privilégier l'enseignement de contenus culturels préétablis 11
1.3.3 Le troisième constat : tendance à associer l'enseignement de la culture à certains variétés linguistique-culturelles 12
1.3.4 Le quatrième constat : tendance à traiter l'enseignement des thématiques culturelles de manière superficielle et désarticulée des contenus linguistiques 13
1.3.5 Le cinquième constat : l'identité culturelle du professeur de LÉ exerce une certaine influence lors de l'enseignement de la culture 14
1.3.6 Le sixième constat : certains professeurs de LÉ n'ont pas de clarté quant à leur rôle en tant que passeur culturel 15
1.3.7 Le septième constat : il y a peu de variété des contenus culturels dans les manuels et les programmes d'enseignement des LÉ et d'ELÉ 17
1.4 Récapitulatif de section 19
1.5 Les questions de recherche 22
1.6 La pertinence de l'étude 22
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE 24
2.1 La culture définie à travers le temps dans les sciences sociales 25
2.1.1 La culture dans le domaine de l'anthropologie et de la sociologie 25
2.1.2 Définitions de la culture dans le domaine de la psychologie sociale 34
2.1.3 Définitions de la culture dans le domaine de l'éducation 37
2.1.4 Définitions de la culture dans la didactique des LÉ 40
2.1.5 L'approche culturelle de l'enseignement des langues 50
2.1.6 Récapitulatif de la section 3.1 sur la culture 57
2.2 Les contenus culturels 58
2.2.1 Les contenus culturels dans l'enseignement d'une LÉ 58

2.2.2 La fonction de l'enseignement des contenus culturels dans la classe de LÉ 59
2.3 L'identité culturelle 61
2.3.1 Le concept de l'identité culturelle : définitions 61
2.3.2 La construction de l'identité culturelle 64
2.3.3 Récapitulatif des sections 3.2 (les contenus culturels) et 3.3 (l'identité culturelle) 67
2.4 Le passeur culturel 68
2.4.1 Études sur la relation entre l'identité culturelle du professeur de LÉ et son rôle de passeur culturel 69
2.4.2 Les caractéristiques du professeur de LÉ passeur culturel 71
2.5 Les représentations sociales (RS) 73
2.5.1 Les RS et les représentations culturelles 73
2.5.2 L'origine du concept de RS 74
2.5.3 Les principales caractéristiques des RS 75
2.5.4 Les différentes théories des RS 77
2.5.5 Le modèle de l'iceberg culturel 81
2.5.6 Les définitions et les modèles des RS retenus dans le cadre de cette thèse 83
2.6 L'étude des RS dans le contexte de l'enseignement des LÉ selon trois perspectives 84
2.6.1 La première perspective : les RS du point de vue des apprenants d'une LÉ 85
2.6.2 La deuxième perspective : les RS du point de vue des concepteurs de programmes et des créateurs de matériel didactique 85
2.6.3 La troisième perspective : les RS du point de vue des professeurs universitaires de LÉ 86
2.6.4 Récapitulatif des sections 2.3 (le passeur culturel) et 2.4 (les théories des RS) 92
2.6.5 Résumé des trois perspectives sur les RS dans le champ de l'enseignement des LÉ 94
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNÉES 97
3.1 La position épistémologique du chercheur 97
3.1.1 L'approche compréhensive 98
3.2 Les méthodes, les instruments de collecte de données et les participants 99
3.2.1 Le questionnaire en ligne 100
3.2.2 Le déroulement de la passation du questionnaire 101
3.2.3 Les participants du questionnaire en ligne 103
3.2.4 Les critères de sélection lors du recrutement des participants pour le questionnaire 104
3.2.5 La collecte des données avec l'entrevue semi-dirigée 104
3.2.6 Les participants des entrevues semi-dirigées 105
3.2.7 Le déroulement des entrevues individuelles semi-dirigées 108
3.2.8 Les limites des entrevues semi-dirigées 109
3.3 L'analyse qualitative des données du questionnaire 109
3.3.1 L'analyse des questions fermées 109
3.3.2 L'analyse des questions ouvertes du questionnaire 112
3.4 L'analyse qualitative des données de l'entrevue semi-dirigée 113
3.4.1 La première étape 114
3.4.2 La deuxième étape 115
3.4.3 La troisième étape 116
3.4.4 La quatrième étape 117
3.5 Les données sociodémographiques 118
3.6 La formulation de profils de professeurs extraite de l'analyse des résultats 118
3.7 Les critères de rigueur méthodologiques appliqués à cette recherche 118

CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS....121
4.1 Première partie des résultats : le questionnaire en ligne....121
4.1.1 Les questions fermées....121
4.1.2 Les stratégies et les ressources didactiques que les participants utilisent pour évaluer les contenus culturels....134
4.1.3 Les facteurs personnels et professionnels qui influencent l'enseignement des contenus culturels 135
4.1.4 Les notions avec lesquelles les participants se représentent le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel....137
4.1.5 L'importance que les participants accordent au rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel....139
4.1.6 Les questions ouvertes du questionnaire....140
4.2 Deuxième partie de l'analyse des résultats : les entrevues semi-dirigées....147
4.2.1 Les résultats des entrevues semi-dirigées....147
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION....167
5.1 Les RS des participants de tendance traditionnelle....168
5.1.1 Les RS de la culture que se font les participants de tendance traditionnelle....168
5.1.2 Les RS que se font les participants de tendance traditionnelle de l'enseignement de la culture 169
5.1.3 Les RS de l'identité culturelle et leur influence sur l'enseignement de la culture des participants de tendance traditionnelle....171
5.1.4 Les RS que les participants de tendance traditionnelle se font du rôle du professeur passeur culturel....172
5.2 Les RS des participants de tendance institutionnelle....173
5.2.1 Les RS que se font les participants de tendance institutionnelle de la culture....173
5.2.2 Les RS que se font les participants de tendance institutionnelle de l'enseignement de la culture 174
5.2.3 Les RS de l'identité culturelle et leur influence sur l'enseignement de la culture des participants de tendance institutionnelle....175
5.2.4 Les RS que se font les participants de tendance institutionnelle du rôle du professeur passeur culturel....175
5.2.5 Le profil du professeur institutionnel (PI)....176
5.3 Les RS des participants de tendance critique....177
5.3.1 Les RS de la culture que se font les participants de tendance critique....177
5.3.2 Les RS de l'enseignement de la culture des participants de tendance critique....178
5.3.3 Les RS de l'identité culturelle et leur influence sur l'enseignement de la culture des participants de tendance critique....181
5.3.4 Les RS que se font les participants de tendance critique du rôle du professeur passeur culturel 181
5.3.5 Le professeur critique engagé socialement (PCES)....184
5.4 Discussion synthèse sur les trois profils types....185
CONCLUSION....187
ANNEXE A : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT....192
ANNEXE B : LE QUESTIONNAIRE EN ESPAGNOL....196
ANNEXE C : LE QUESTIONNAIRE EN FRANÇAIS....201
ANNEXE D : L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE EN ESPAGNOL....206
ANNEXE E : L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN FRANÇAIS....210

ANNEXE F : LES TENDANCES D'APPARTENANCE DES PARTICIPANTS SELON LES PROFILS TYPES 214
ANNEXE G : SIX TABLEAUX EXPOSANT LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES (RS) DE CHACUN DES TROIS PROFILS DE PROFESSEURS DE L'ELÉ 215
BIBLIOGRAPHIE 220

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Les représentations sociales de la culture des professeurs d'ELÉ 25
Figure 2.2 : La culture collective et la culture individuelle selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009, p.25). 39
Figure 2.3 : Les rapports de la culture dans l'approche culturelle (Falardeau et Simard, 2007a, pp.5-10). 54
Figure 2.4 : Théorie du noyau central des RS (Abric, 1994, p.10). 77
Figure 2.5 : Le schéma du noyau figuratif de Moscovici (Moscovici et Marková, 2003). 80
Figure 2.6 : Iceberg culturel de Hall (1976) adapté par Weaver (1986) et Rodríguez Campos (2015, p.4). 82
Figure 3.1 : Synthèse de l'approche méthodologique utilisée dans cette étude 97
Figure 3.2 : Synthèse de l'analyse des données de cette étude 110
Figure 5.1 : Interprétation des résultats de l'étude 168
Figure 5.2 : Schéma synthèse du profil du professeur traditionnel (PT) dans les cours d'ELÉ 173
Figure 5.3 : Schéma synthèse du profil du professeur institutionnel (PI) dans les cours d'ELÉ 176
Figure 5.4 : Schéma-synthèse du profil du professeur critique engagé socialement (PCES) dans les cours d'ELÉ 184

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Le nombre d'universités canadiennes offrant des cours d'ELÉ (2012-2013)..... 6
Tableau 1.2 : Le nombre d'inscriptions dans les cours d'espagnol au Québec en 2012-2013 7
Tableau 3.1 : Les établissements universitaires canadiens qui ont accepté de participer à notre recherche 102
Tableau 3.2 : Profil sociodémographique des participants du questionnaire en ligne 103
Tableau 3.3 : Profil sociodémographique des participants aux entrevues semi-dirigées..... 107
Tableau 3.4 : Exemple de données obtenues du questionnaire en ligne (questions fermées)..... 110
Tableau 3.5 : Légende pour les tableaux de réponses aux questions fermées du questionnaire en ligne 111
Tableau 3.6 : Exemple de tableau question 1 : par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous définissez la culture..... 112
Tableau 3.7 : Exemple de tableau d'analyse qualitative des données des questions ouvertes du questionnaire en ligne..... 113
Tableau 3.8 : Exemple de la première étape d'analyse qualitative des données des entrevues ... 114
Tableau 3.9 : Exemple de la deuxième étape d'analyse qualitative des données des entrevues.. 115
Tableau 3.10 : Exemple de la troisième étape d'analyse qualitative des données des entrevues 116
Tableau 4.1 : Question 1 : Par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous définissez la culture. 123
Tableau 4.2 : Question 2 : par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous associez l'enseignement de la culture dans vos cours d'ELÉ. 125
Tableau 4.3 : Question 3 : indiquez ce que les contenus culturels représentent en tant qu'outils didactiques dans vos classes d'ELÉ. 127
Tableau 4.4 : Question 4 : par ordre d'importance, indiquez quels types d'activités vous utilisez pour enseigner les contenus culturels dans vos classes d'ELÉ. 129
Tableau 4.5 : Question 5 : par ordre d'importance, indiquez quelles ressources vous utilisez pour sélectionner les contenus culturels. 131
Tableau 4.6 : Question 6 : par ordre d'importance, indiquez quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsqu'il s'agit d'intégrer des contenus culturels dans l'enseignement de l'ELÉ. 133
Tableau 4.7 : Question 7 : par ordre d'importance, indiquez quels types de stratégies et de ressources vous utilisez pour évaluer les contenus culturels dans les classes d'ELÉ. 134
Tableau 4.8 : Question 8 : par ordre d'importance, indiquez en tant que professeur quels facteurs personnels et professionnels peuvent exercer une certaine influence sur l'enseignement de la culture dans les classes d'ELÉ. 136
Tableau 4.9 : Question 9 : par ordre d'importance, indiquez quelles notions représentent le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. 138
Tableau 4.10 : Question 10 : quelle importance a le rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel selon vous ? 140

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CER	Comité d'éthique de la recherche de l'UQO
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
ELÉ	Espagnol langue étrangère
LÉ	Langue étrangère
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PCES	Professeur critique engagé socialement
PI	Professeur institutionnel
PT	Professeur traditionnel
RS	Représentations sociales
UNAM-Canada	L'Université nationale autonome du Mexique au Canada
UNESCO	L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	L'Université du Québec à Montréal
UQO	L'Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (LÉ), l'arrivée de l'approche communicationnelle dans les années 1970 a fait ressortir plusieurs questionnements au sujet des contenus dans les programmes d'enseignement (López et Sans, 2004 ; Instituto Cervantes, 2022 ; Trujillo et Flores, 2021 ; Zarate, 2003). En effet, l'une des problématiques les plus récurrentes dans ce champ de la recherche a été de savoir comment intégrer des contenus culturels dans l'enseignement des LÉ (Benali et Bader, 2014 ; Falardeau et Simard, 2007a ; Richard, 2014 ; Rodríguez Campos, 2015; Salomão, 2015). Plusieurs études ont également mis en lumière que les représentations de la culture des professeurs de LÉ exercent une certaine influence dans leur enseignement, ainsi que dans leur rôle de passeur culturel (Falardeau et Simard, 2007b ; Saint-Jacques et coll., 2002 ; Simard, 2002 ; Sorin et coll., 2007).

De même, l'enseignement de l'espagnol, langue tierce, au Canada et dans la province de Québec connaît un intérêt croissant tant dans sa demande de la part des élèves et des étudiants universitaires (Gay, 2014 ; Litan, 2019 ; Pato, 2017 ; Saavedra, 2014 ; Therrien, 2017) que dans son offre de la part des institutions éducatives (Carlino, 2006 ; Gay, 2014 ; Institut Cervantes, 2022 ; MEES, 2023). La présente recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de la culture dans le contexte de l'espagnol langue étrangère (ELÉ). Elle a comme objectif d'une part d'identifier et de comprendre les représentations sociales (RS) que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de son enseignement ; d'autre part de comprendre la relation entre l'identité culturelle des professeurs et leur enseignent des contenus culturels et ; enfin d'identifier et de comprendre les RS que se font les professeurs d'ELÉ de leur rôle de passeur culturel.

La problématique de notre étude s'articule autour des questions suivantes : 1) quelles sont les RS que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de l'enseignement de celle-ci ? 2) Quelle est la relation entre l'identité culturelle des professeurs d'ELÉ et leur enseignement des contenus culturels ? Et, 3) quelles sont les RS que se font les professeurs d'ELÉ de leur rôle en tant que passeurs culturels ? Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons procédé en deux étapes. Dans un premier temps, 35 professeurs d'ELÉ d'établissements universitaires de partout au Canada ont participé en répondant à un questionnaire en ligne. Dans un deuxième temps, nous avons sélectionné 8 des 35 participants au questionnaire en ligne qui ont été interviewés suivant le mode d'entretien semi-dirigé dans le but d'approfondir et de documenter notre objet d'étude.

Cette étude s'inscrit dans le paradigme d'une recherche interprétative qualitative (Fortin et Gagnon, 2010 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Pour analyser les questions fermées du questionnaire en ligne, nous avons suivi le modèle proposé par Dörnyei (2007) « qualitizing data analysis method ». De plus, nous avons analysé les données suivant le modèle d'analyse des RS proposé par Moscovici et Marková (2003) et repris par Negura (2006). Enfin, nous avons adapté le modèle de l'iceberg culturel de Hall (1976) pour illustrer les différentes RS que nos participants se font de notre objet d'étude.

L'analyse des résultats a fait ressortir trois tendances des RS de la culture : traditionnelle, institutionnelle et critique. En effet, les RS que se font les participants de tendance traditionnelle sont associées à deux idées : 1) des éléments visibles de la culture, et 2) de l'information historique sur les cultures hispanophones. Par ailleurs, les participants de tendance institutionnelle associent la culture avec des éléments folkloriques et traditionnels des cultures. À la lumière de la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003), les idées associées à la culture de ces deux tendances correspondraient aux éléments secondaires de la RS. Enfin, les RS que se font les participants suivant une tendance critique sont divisées entre : 1) la culture en tant que modes de penser et de vivre, et 2) la culture en tant que point de référence, d'identité et d'appartenance. En conséquence, les idées que ces derniers participants associent à la culture correspondraient aux éléments centraux de la RS.

Par ailleurs, les RS de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ sembleraient être différentes pour les trois types de tendances. Par exemple, pour les participants de tendance traditionnelle, l'enseignement de la culture est associé à la transmission d'information et à l'exécution d'activités optionnelles, tandis que pour les participants de tendance institutionnelle, l'enseignement de la culture est en relation avec l'accomplissement d'activités prédéterminées et prescrites par l'institution pour laquelle les participants travaillent. En revanche, pour les participants de tendance critique, l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ est associé à l'idée d'activités fondamentales et indissociables de l'enseignement d'une LÉ qui permet d'enseigner une langue de manière contextuelle ; des opportunités d'apprentissages critique portant sur d'autres façons de vivre et de penser ; et enfin une ressource pédagogique qui aide au développement de la compétence interculturelle et de la conscience critique.

À partir de ces trois tendances, nous avons construit trois profils qui correspondent à la façon dont les participants se représentent la culture et son enseignement, leur identité culturelle et leur rôle en tant que passeur culturel. Les trois profils sont : le professeur traditionnel (PT), le professeur institutionnel (PI) et le professeur critique engagé socialement (PCES). L'étude se termine par la contribution de la thèse et les pistes de réflexion les plus importantes issues de nos résultats afin d'enrichir la pratique enseignante. Nous proposons aussi des recommandations pour des études ultérieures.

Mots clés : l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELÉ), représentations sociales de la culture, représentations sociales de l'enseignement de la culture, l'identité culturelle, le passeur culturel.

ABSTRACT

In the field of foreign language teaching (FLT), the arrival of the communicational approach in the 1980s brought to light several questions about the content taught in FLT programs (López et Sans, 2004; Instituto Cervantes, 2022; Trujillo et Flores, 2021; Zarate, 2003). Indeed, a recurring problem in this field of research has been finding ways to integrate cultural content into FLT (Benali et Bader, 2014; Falardeau et Simard, 2007a; Richard, 2014; Rodríguez Campos, 2015; Salomão, 2015). Several studies have highlighted that the representations of culture of FL teachers exert a certain influence on their teaching, as well as on their role as cultural transmitters (Falardeau et Simard, 2007b; Saint-Jacques et coll., 2002; Simard, 2002; Sorin et coll., 2007).

Likewise, the teaching of Spanish as a FL in Canada and in the province of Quebec is experiencing growing interest both in its demand from pupils and university students (Gay, 2014; Litan, 2019 ; Pato, 2017 ; Saavedra, 2014 ; Therrien, 2017) as well as in its offer from educational institutions (Carlino, 2006; Gay, 2014; Instituto Cervantes, 2022; MEES, 2023). This research focuses on teaching culture in the context of Spanish as a foreign language (ELÉ). Its objective is, on the one hand, to identify and understand the social representations (SR) that ELÉ teachers have of culture and its teaching; on the other hand, to understand the relationship between the cultural identity of teachers and their teaching of cultural content and finally, to identify and understand the social representations (SR) that ELÉ teachers hold regarding their role as cultural transmitters.

The problem of our study revolves around the following questions: 1) What are the social representations of culture and its teaching that ELÉ teachers have? 2) What is the relationship between ELÉ teachers' cultural identity and their teaching of cultural contents? 3) What are the SR that ELÉ teachers have about their role as cultural transmitters? To answer our research questions, we proceeded in two steps. Initially, 35 ELÉ teachers from university establishments across Canada participated by answering an online questionnaire. Secondly, we selected 8 of the 35 participants from the online questionnaire who were interviewed using the semi-structured interview method with the aim of deepening and documenting our object of study.

This study is part of the paradigm of qualitative interpretative research (Fortin and Gagnon, 2010; Karsenti and Savoie-Zajc, 2011). To analyze the closed questions of the online questionnaire, we followed the *qualitizing data analysis method* proposed by Dörnyei (2007). In addition, we analyzed our data following the model of analysis of social representations (SR) proposed by Moscovici and Marková (2003) and modified by Negura (2006). Finally, we adapted Hall's cultural iceberg model (1976) to illustrate the different SR that our participants hold regarding culture and its teaching.

The analysis of the results highlighted three SR trends or tendencies regarding culture: traditional, institutional and critical. Indeed, the SRs that participants of traditional tendencies hold are associated with two ideas: 1) visible elements of culture, and 2) historical information on Spanish-speaking cultures. Furthermore, participants with an institutional tendency associate culture with folkloric and traditional elements of culture. Considering Moscovici and Marková's (2003) SR theory, the ideas associated with these two trends would correspond to the secondary elements of

a SR. Finally, participants exhibiting a critical tendency hold the following RSs regarding culture: 1) culture as a way of thinking and living, and 2) culture as a point of reference, identity and belonging. Consequently, the ideas that these participants associate with culture would correspond to the central elements of a SR.

Furthermore, participants' SR of teaching culture in ELÉ courses seem different for the three types of trends. For example, for participants exhibiting a traditional tendency, teaching culture is associated with the transmission of information and the execution of optional activities, while for participants exhibiting an institutional tendency, teaching culture is in relation to predetermined activities prescribed by the institution for which the participants work. Moreover, for participants of critical tendency, the teaching of culture is viewed as a fundamental activity that cannot be dissociated from the teaching of an FL. These views are conducive to teaching language in a contextual way and to critical learning opportunities relating to other ways of living and thinking. For participants of critical tendency, culture serves as an educational resource that helps develop intercultural competence and critical awareness.

From these three trends, we constructed three profiles which correspond to the way our participants represent culture and its teaching, their cultural identity and their role as a cultural transmitter. The three profiles are: the traditional teacher (PT), the institutional teacher (PI) and the socially engaged critical teacher (PCES). The study ends with the contributions made by this thesis as well as suggestions for reflection arising from our results to enrich the FLT practice. We also offer recommendations for further studies.

Keywords: Teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL), Social Representations of Culture, Social Representations of teaching Culture, Cultural Identity, Cultural Transmitter.

RESUMEN

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), la llegada del enfoque comunicativo en los años 80 sacó a la luz varias cuestiones y desafíos sobre los contenidos de los programas de enseñanza (López et Sans, 2004 ; Instituto Cervantes, 2022 ; Trujillo et Flores, 2021 ; Zarate, 2003). De hecho, uno de los temas recurrentes en didáctica de lenguas ha sido sobre cómo integrar los contenidos culturales en la enseñanza de las lenguas (Benali et Bader, 2014 ; Falardeau et Simard, 2007a ; Richard, 2014 ; Rodríguez Campos, 2015; Salomão, 2015). Igualmente, varios estudios también han dejado en evidencia que las representaciones y las concepciones que tienen los profesores de la cultura ejercen una cierta influencia en la enseñanza de ésta, así como en el rol de mediadores culturales (Falardeau et Simard, 2007b ; Saint-Jacques et coll., 2002 ; Simard, 2002 ; Sorin et coll., 2007).

La enseñanza del español como lengua extranjera en Canadá y en la provincia de Quebec en los últimos años ha venido experimentando un interés creciente tanto los programas de escuelas de secundaria como en los programas universitarios (Gay, 2014 ; Litan, 2019 ; Pato, 2017 ; Saavedra, 2014 ; Therrien, 2017). Esta investigación se enmarca en el campo de la enseñanza de la cultura en el contexto del español como lengua extranjera (ELÉ). Su objetivo es, por un lado, identificar y comprender las representaciones sociales (RS) que los profesores ELÉ tienen de la cultura y su enseñanza; por otro lado, comprender la relación entre la identidad cultural y el papel de mediador cultural de los profesores de ELÉ.

La formulación de la problemática de nuestra investigación se articula alrededor de las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las RS que los profesores de ELÉ tienen de la cultura y de la enseñanza de ésta? 2) ¿Cuál es la relación entre la o las identidades culturales del profesor de ELÉ y la enseñanza de contenidos culturales? ¿Cuáles son las RS que los profesores de ELÉ tienen de su rol como mediadores culturales? Para responder a nuestras preguntas de investigación, en un primer momento 35 profesores de ELÉ de diferentes instituciones universitarias de Canadá participaron respondiendo un cuestionario en línea. Con el objetivo de profundizar y documentar de manera más consistente nuestro objeto de estudio, en un segundo momento seleccionamos de los 35 participantes del cuestionario a 8 quienes fueron entrevistados bajo la modalidad de entrevista semidirigida.

Este estudio se enmarca en el paradigma de una investigación cualitativa interpretativa (Fortin y Gagnon, 2010; Karsenti y Savoie-Zajc, 2011). El proceso de análisis tuvo en cuenta en un primer momento, para las preguntas cerradas del cuestionario en línea, el modelo propuesto por Dörnyei (2007) «qualitizing *data analysis method*». En un segundo momento, el modelo de análisis de las representaciones sociales (RS) propuesto por Moscovici y Marková (2003) y retomado por Negura (2006). Finalmente, hemos adaptado el modelo del iceberg cultural de Hall (1976) para ilustrar las diferentes RS que nuestros participantes tienen de nuestro objeto de estudio.

El análisis de los resultados nos permitió identificar tres tendencias respecto a las RS de la cultural: tradicional, institucional y crítica. En efecto, las RS que tienen los participantes de tendencia tradicional están asociadas a dos ideas: 1) elementos visibles de la cultura, y 2) información

histórica sobre las culturas hispanohablantes. Por su parte, los participantes de tendencia institucional asocian la cultura con los elementos folclóricos y tradicionales de las culturas. A la luz de la teoría de la RS de Moscovici y Marková (2003) estos dos grupos de participantes definen la cultura a partir de los elementos secundarios de la RS como tal. Finalmente, las RS de los participantes siguiendo una tendencia crítica se dividen en: 1) la cultura como formas de pensar y vivir, y 2) la cultura como punto de referencia, de identidad y de pertenencia a un grupo social. Según la teoría de las RS, este último grupo de participantes de tendencia critica definen la cultura a partir de los elementos centrales y estructurales de la RS.

De otra parte, la RS de la enseñanza de la cultura en los cursos ELE parece ser diferente para los tres tipos de tendencias. Por ejemplo, para los participantes de tendencia tradicional, la enseñanza de la cultura es asociada con la idea de transmisión de información y la ejecución de actividades opcionales, mientras que, para los participantes de tendencia institucional, la enseñanza de la cultura es concebida en relación con la realización de actividades predeterminadas y prescritas por la institución para la cual los participantes trabajan. Por otro lado, para los participantes de tendencia crítica la enseñanza de la cultura en los cursos ELE está asociada a la idea de actividades fundamentales e inseparables de la enseñanza de ELE que facilita el aprendizaje- enseñanza de una lengua de manera contextual; oportunidades que favorecen el conocimiento de otras formas de vivir y pensar; y finalmente un recurso educativo que refuerza el desarrollo de la competencia intercultural y de la conciencia crítica.

A partir de estas tres tendencias construimos tres perfiles que corresponden a la forma en que nuestros participantes representan la cultura y su enseñanza, su identidad cultural y su papel como transmisor cultural. Los tres perfiles son: el profesor tradicional (PT), el profesor institucional (PI) y el profesor crítico y socialmente comprometido (PCES). El estudio finaliza con una serie de conclusiones, líneas de reflexión y recomendaciones para estudios posteriores.

Palabras clave: la enseñanza del español como lengua extranjera (ELÉ), representaciones sociales de la cultura, representaciones sociales de la enseñanza de la cultura, identidad cultural, transmisor cultural.

INTRODUCTION

Enseigner, c'est d'abord enseigner à vivre
Rousseau (1762)

Aujourd'hui l'enseignement d'une langue étrangère (LÉ) est non seulement l'action d'expliquer aux étudiants la grammaire et les règles d'un code linguistique, mais également de les familiariser avec les référents culturels les plus représentatifs de la langue apprise (Boufrahi, 2011). En effet, l'enseignement des contenus culturels est l'un des éléments les plus reconnus et les plus valorisés par la communauté scientifique en didactiques des LÉ (Byram, 2015).

La présente recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de la culture dans le contexte de l'espagnol langue étrangère (ELÉ). Elle a comme objectif d'une part d'identifier et de comprendre les représentations sociales (RS) que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de son enseignement ; d'autre part de comprendre la relation entre l'identité culturelle et l'enseignement de la culture ; enfin, d'identifier et de comprendre les représentations sociales (RS) que se font les professeurs d'ELÉ du passeur culturel. Cette étude est divisée en cinq chapitres : la problématique, la méthodologie, l'analyse des données, les résultats, et la discussion.

La problématique, le premier chapitre, est composée de trois sections. Dans la première, nous exposons le contexte général de l'enseignement de l'ELÉ au Canada et au Québec. Dans la deuxième section, nous explicitons quelques constats qui nous aideront à mieux comprendre les préoccupations que quelques chercheurs ont identifiées au sujet de l'enseignement des contenus culturels, des manuels d'enseignement, ainsi que du rôle du professeur passeur culturel. Nous concluons avec une troisième section où nous énonçons nos questions de recherche et précisons la pertinence de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre traitant du cadre théorique, nous présentons les bases conceptuelles qui sous-tendent cette recherche et qui ont guidé l'élaboration du questionnaire en ligne et le protocole d'entrevue semi-dirigée. En effet, cinq notions conceptuelles sont approfondies, soit 1) la notion

de culture, 2) de contenus culturels, 3) de passeur culturel, 4) d'identité culturelle et 5) des représentations sociales.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie, ainsi que l'analyse des données qui ont été utilisées pour mener à terme notre étude. La première partie de ce chapitre précise la position épistémologique du chercheur et l'approche méthodologique employée. La deuxième partie présente la population qui compose l'échantillon de notre étude, les instruments qui ont été utilisés pour la cueillette des données, le type des données qui ont été recueillies et les procédures suivies lors de la cueillette des données. La troisième partie du chapitre expose le type d'analyse effectué suivant deux méthodes d'analyse : l'analyse sociodémographique de Dörnyei (2007) et l'analyse des RS proposée par Negura (2006).

Le quatrième chapitre expose les résultats de l'analyse des RS sous neuf rubriques. Celles-ci incluent : 1) les notions et les idées que les participants associent à la culture ; 2) les notions et les idées que les participants associent à l'enseignement des contenus culturels dans le cours d'ELÉ ; 3) le matériel didactique employé pour enseigner les contenus culturels ; 4) les stratégies d'enseignement des contenus culturels en classe ; 5) les avantages d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ ; 6) les défis d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ ; 7) les notions et les idées que les participants associent à leur identité culturelle ; 8) l'identité culturelle des participants en relation avec la sélection et l'enseignement des contenus culturels dans les cours d'ELÉ ; 9) les notions et les idées que les participants associent au rôle de passeur culturel.

Le cinquième chapitre présente la discussion de notre étude. Dans celle-ci nous interprétons les résultats à la lumière de trois modèles théoriques : la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003), la théorie de l'iceberg culturel de Hall (1976) et l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2007). Les résultats de notre interprétation nous ont permis d'identifier des tendances que nous illustrons à partir de trois profils : le professeur traditionnel (PT), le professeur institutionnel (PI) et le professeur critique engagé socialement (PCES). Ces trois profils correspondent à la façon dont nos participants se représentent la culture et son enseignement, leur identité culturelle et leur rôle en tant que passeur culturel.

Finalement, nous présentons dans la conclusion la contribution apportée par la thèse ainsi que les limites de notre étude et nous formulons quelques suggestions pour des études ultérieures.

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons la problématique de cette recherche doctorale en commençant par le contexte de l'enseignement de l'ELÉ au Canada et dans la province de Québec. Ensuite, nous poursuivons avec quelques constats que nous avons répertoriés illustrant l'état actuel de l'enseignement de la culture dans l'enseignement des LÉ. Enfin, nous terminons en présentant nos questions de recherche, ainsi que la pertinence de notre étude.

1.1 Contexte général de l'enseignement des langues au Canada

Le Canada est reconnu dans le monde comme étant l'un des pays qui encouragent l'enseignement et l'apprentissage des LÉ, soutenu par la *Loi sur le multiculturalisme canadien* qui favorise entre autres, la préservation de la langue et de la culture, ainsi que la diversité et l'intégration de différentes minorités ethniques, culturelles et linguistiques au pays (Châteauvert-Fortier, 2020 ; DeMelo, 2015 ; Loi sur le multiculturalisme canadien, 1988 ; Sanz, 2007 ; Zapata et Carignan, 2012).

Le Canada a comme langues officielles le français et l'anglais et a un système éducatif décentralisé (Carlino, 2006 ; Pomerleau, 2023 ; Sanz, 2007). En effet, l'enseignement d'une LÉ au Canada dépend des politiques linguistiques de chaque province et territoire (De la Chevrotière, 2018 ; Langlois, 2017 ; Sanz, 2007). Par exemple, au Québec c'est le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) qui a choisi l'espagnol en tant que langue tierce principale dans ses programmes d'enseignement postsecondaire (Carlino, 2006). Pour le MEES, au Québec une langue tierce est définie en tant que « langue vivante qui a un caractère international » et qui est « enseignée en sus du français et de l'anglais » (2023, p.1).

Également, nous tenons à préciser que les termes *langue tierce* et *langues étrangères* (LÉ) dans les documents du MEES sont utilisés de manière interchangeable (Châteauvert-Fortier, 2020 ; Gay, 2014). Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous adoptons le terme de LÉ parce que c'est le terme le plus utilisé dans la littérature scientifique (Jeanneret et Zeiter, 2020). De plus, il est important de faire une distinction entre la langue seconde et la LÉ. En effet, la langue seconde est une langue officielle qui est reconnue et enseignée aux non-natifs de cette langue dans le système éducatif d'un

pays (Duchemin, 2017), contrairement à la LÉ qui est enseignée, mais qui n'est pas reconnue officiellement dans un pays et qu'une personne apprend par choix (Prescod et Robert, 2014).

1.2 L'enseignement de l'ELÉ au Canada

Pour débuter, notons que la langue espagnole est la langue maternelle de 496 millions de personnes en Espagne et dans la majorité des pays d'Amérique latine (Instituto Cervantes, 2022). Au Canada, 600 795 personnes ont comme langue maternelle l'espagnol et elle constitue la troisième langue maternelle en importance au Québec, autre que le français et l'anglais, avec 196 075 personnes, soit 2.3 % de la population (Statistique Canada, 2021).

Dans le contexte actuel de la mondialisation, de la migration continue et de l'accroissement des échanges commerciaux, les gens de différentes cultures se rapprochent pour se connaître à travers l'apprentissage des langues et des cultures (Van Mensel et Helot, 2019). Dans le cas de l'ELÉ, plusieurs facteurs contribuent à l'intérêt croissant que connaissent l'enseignement et l'apprentissage de l'ELÉ au Canada. Premièrement, l'augmentation des relations et des accords économiques, commerciaux et culturels entre les pays hispanophones et le Canada (Litan, 2019 ; Saavedra, 2014). Deuxièmement, l'intérêt des étudiants universitaires de faire des stages dans des pays hispanophones (Guardado, 2018 ; Payeras et Zapata, 2018). Troisièmement, l'influence des médias sociaux qui font la promotion d'expressions culturelles telles que la musique, les danses et le tourisme en Amérique latine et en Espagne (Institut Cervantes, 2022). Enfin, l'accroissement de l'immigration de la population d'origine hispanique au Canada (Gay, 2014 ; Guardado, 2018).

Tableau 1.1 : Le nombre d'universités canadiennes offrant des cours d'ELÉ (2012-2013)

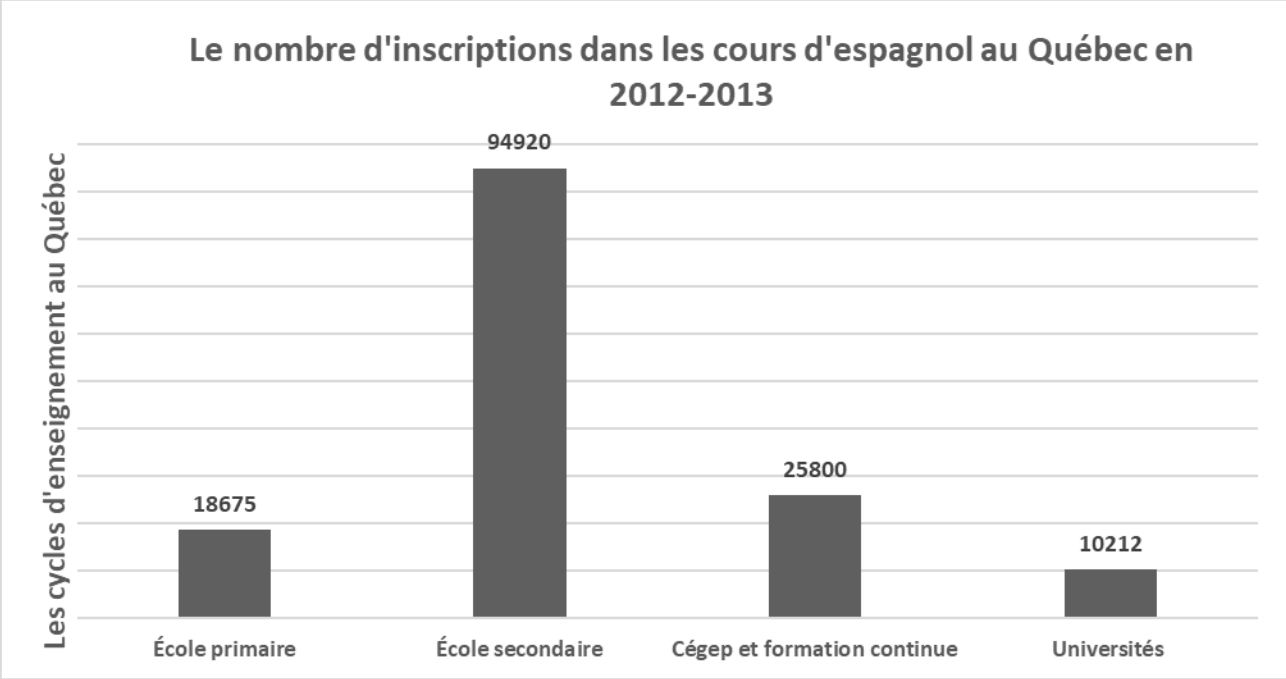
	Nombre d'universités par province	Nombre de cours d'ELÉ	Programmes d'études hispaniques	1er cycle d'études hispaniques	2e cycle d'études hispaniques	3e cycle d'études hispaniques
Alberta	6	6	1	4	3	1
Colombie-Britannique	15	13	-	8	1	1
Île-du-Prince-Édouard	1	1	-	1	-	-
Manitoba	7	5	-	3	-	-
Nouvelle-Écosse	10	9	-	5	-	-
Nouveau Brunswick	8	4	-	3	1	1
Ontario	25	24	-	15	14	4
Québec	17	10	7	5	4	3
Saskatchewan	3	2	-	2	1	-
Terre-Neuve et Labrador	1	1	-	1	-	-

Selon l'Institut Cervantes (2022), il y a 92 853 apprenants de l'espagnol au Canada et elle constitue l'une des langues les plus enseignées dans les écoles secondaires, notamment au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Québec, ainsi que dans les collèges et les universités au pays (Gay, 2014 ; Pato, 2017). De plus, l'Ontario, la Colombie-Britannique, le Québec et l'Alberta sont les provinces qui ont le plus grand nombre de programmes universitaires consacrés à l'enseignement de l'ELÉ selon les données les plus récentes (Gay, 2014, p.9) (voir tableau 1.1).

1.2.1 L'enseignement de l'ELÉ au Québec

Depuis 2007, le MEES a mis en place au Québec un programme officiel d'enseignement des LÉ dans les écoles primaires et secondaires afin de familiariser les élèves avec une langue tierce. Le but de ce programme d'enseignement est de donner aux étudiants l'occasion de se familiariser avec une LÉ et avec les références culturelles qu'elle véhicule. Selon Gay (2014), l'ELÉ est la langue qui présente le plus haut pourcentage d'inscriptions dans les écoles privées et publiques au secondaire, ainsi que dans les cégeps et les universités (voir le tableau 1.2).

Tableau 1.2 : Le nombre d'inscriptions dans les cours d'espagnol au Québec en 2012-2013



?

Les statistiques présentées dans les tableaux 2.1 et 2.2, bien qu'elles datent de dix ans, donnent un portrait général de l'enseignement de l'ELÉ dans la province de Québec, tous niveaux scolaires compris. Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrons sur l'enseignement de l'ELÉ en milieu universitaire. Parmi les facteurs qui favorisent l'enseignement-apprentissage de l'ELÉ dans les universités dans la province de Québec nous trouvons d'une part, les similitudes entre la langue française et l'espagnol (Therrien, 2017) et d'autre part, de plus en plus d'étudiants universitaires entreprennent des projets d'affaires et de stages en développement humanitaire dans des pays hispanophones (Gay, 2014 ; Muñoz Liceras, 2014). Également, plusieurs étudiants universitaires

manifestent un grand intérêt pour les peuples hispanophones et leurs expressions culturelles, dont la musique, la danse, l'histoire, les traditions, entre autres (Pato, 2017). Enfin, certaines universités québécoises ont créé des programmes d'immersion linguistique et culturelle dans des pays hispanophones (Pérez, 2012). À titre d'exemple, depuis 2016 l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a mis sur pied le programme *Écoles d'été* qui a pour but de familiariser les apprenants avec la langue et la culture à travers une expérience d'immersion en Colombie (Payeras et Zapata, 2018).

En somme, l'enseignement de l'espagnol, langue tierce, au Canada et au Québec bénéficie d'un appui considérable tant dans son offre de la part des institutions éducatives (Carlino, 2006 ; Gay, 2014 ; Institut Cervantes, 2022 ; Muñoz Liceras, 2014 ; MEES, 2023), que dans la demande de la part des élèves et des étudiants collégiaux et universitaires (Gay, 2014 ; Litan, 2019 ; Pato, 2017 ; Therrien, 2017). La description du contexte de l'enseignement de ELÉ au Canada et au Québec que nous avons présenté dans les paragraphes précédents a eu pour but de situer notre objet d'étude afin de mieux comprendre l'état actuel de l'enseignement d'ELÉ dans ces deux contextes.

Dans les pages qui suivent, nous examinons sept constats qui illustrent l'état actuel de l'enseignement de la culture dans l'enseignement des LÉ dans deux ordres d'enseignement distincts : secondaire et universitaire. Nous avons privilégié l'amalgame de ces deux contextes pour enrichir nos observations étant donné que les constats que nous avons identifiés se retrouvent dans des recherches effectuées à la fois en milieu secondaire et universitaire. Aussi, il importe de souligner que les sept constats qui illustrent l'état actuel de l'enseignement de la culture sont transversales aux différents contextes de l'enseignement de LÉ et non seulement au contexte de l'ELÉ.

1.3 L'état actuel de l'enseignement de la culture dans les cours de LÉ à partir de sept constats

1.3.1 Le premier constat : tendance à privilégier l'enseignement de la grammaire et à exclure l'enseignement de la culture

Le premier constat répertorié dans la littérature scientifique indique qu'il existe chez certains professeurs de LÉ une tendance de privilégier l'enseignement de la grammaire et à exclure l'enseignement de la culture (Andrade et Timbane, 2019 ; Di Pierro, 2008 ; García et coll., 2015 ;

García-Viño et Porcar, 2015 ; Kramsch, 2017 ; Leylavergne et Parra, 2010 ; Liu, 2021b ; Molinié, 2017 ; Pérez, 2012). Des études menées par Leylavergne et Parra (2010) montrent que « trop souvent, l'aspect culturel est le parent pauvre de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère » (p.118). Par ailleurs, Trujillo et Flores (2021) signalent dans leur étude que la grammaire occupe une place centrale dans les cours de LÉ, que les méthodes employées sont surtout traditionnelles, en ajoutant que les apprenants sont souvent passifs dans leurs apprentissages. De même, dans le contexte de l'enseignement de l'ELÉ au Brésil, les résultats de Viana (2017) montrent que certains professeurs d'ELÉ suivent encore une approche traditionnelle de l'enseignement et que la majorité enseigne à partir de manuels didactiques qui se concentrent sur la grammaire. Également, les résultats de Nieto Bedoya et coll. (2017) indiquent qu'il existe encore :

> Une forte tendance chez certains professeurs de LÉ de concevoir l'enseignement de la langue principalement comme la transmission d'un ensemble de connaissances, de normes et de structures grammaticales, ainsi que comme l'enseignement de listes de vocabulaire qui sont transmises par les livres et les professeurs. (p.258)

Afin de mieux comprendre les raisons qui expliqueraient pourquoi les professeurs et les enseignants de LÉ ont tendance à privilégier l'enseignement de la grammaire et à négliger l'enseignement des contenus culturels, nous présentons quatre facteurs extraits des quelques études qui permettraient d'expliquer ce constat (Di Pierro, 2008 ; Gay, 2014 ; García Rodriguez, 2015 ; Kramsch, 2017 ; Mizan, 2019) ; Santamaría Martínez, 2010 ; Yun Ting, 2015 ; Wang, 2017).

Le premier facteur expliquant la tendance à privilégier l'enseignement de la grammaire indique que la majorité des professeurs de LÉ n'ont pas de repères clairs qui puissent leur indiquer sur quelles thématiques culturelles ils doivent enseigner (Lozano-Aguilar, 2016 ; Mizan, 2019). Selon García Rodriguez (2015), son étude lui a permis de constater qu'il serait nécessaire pour les professeurs d'ELÉ d'avoir des critères des références pour que la sélection des contenus culturels ne soit pas faite au hasard. De même, les résultats de Kramsch (2017) indiquent que :

> Dans l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement de la culture reste encore un sujet de débat chauffé. Beaucoup des professeurs se questionnent souvent sur quelle variété culturelle devrait être enseignée en classe. Comment évaluer l'acquisition de connaissances sur la culture cible ? Comment éviter l'essentialisation des cultures et l'enseignement des stéréotypes culturels ? Quel rôle la culture étudiante joue-t-elle dans le processus d'apprentissage ? (p.134)

Donc, il semblerait que les professeurs de LÉ n'ont pas les outils nécessaires pour sélectionner les contenus culturels à enseigner en classe (Santamaría Martínez, 2010 ; Lozano-Aguilar, 2016 ; Kramsch, 2017). Selon Gay (2014), l'une des conséquences de ce manque de repères clairs est que la plupart des professeurs de LÉ se fient à ce qu'ils trouvent dans leurs manuels d'enseignements et sur l'internet.

Le deuxième facteur fait référence à l'incertitude méthodologique que vivent les enseignants de LÉ au sujet de l'enseignement des contenus culturels dans leurs classes (Di Pierro, 2008 ; Pérez, 2012 ; Wang, 2017 ; Singer et coll., 2019 ; Hernández, 2020). Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les aspects socioculturels sont abordés. À cet effet, le CECRL (2001) suggère une liste générale des thématiques culturelles qui peuvent être traitées en classe (Di Pierro, 2008). Ces exemples incluent « la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations personnelles, les valeurs, les croyances, les gestes, les conventions sociales et les comportements rituels » (CECRL, 2002, p.82-83). Cependant, dans ce document il n'y a pas de pistes méthodologiques sur le traitement en classe des thématiques suggérées (García Rodriguez, 2015). En effet, dans la plupart des cas, les professeurs de LÉ emploient les thématiques culturelles de manière intuitive, déconnectées des contenus linguistiques et sans suivre un plan de cours (Wang, 2017).

Le troisième facteur concerne l'évaluation des thématiques culturelles dans les cours de LÉ. En effet, plusieurs études dont celles de Byram et Zarate (1998), Di Pierro (2008), Lussier (2013), Sakellari (2019), Mizan (2019), Günday (2020), Martinez Lara (2022) ont mis en évidence la difficulté d'évaluer les thématiques culturelles dans les cours de LÉ. Par exemple, l'étude de Di Pierro (2008) signale qu'il est :

> Difficile pour les professeurs de LÉ d'établir des paramètres permettant d'évaluer les aspects socioculturels dans l'acquisition d'une langue étrangère, en raison de la nature subjective de ceux-ci et de la caractérisation ambiguë de ce qui est considéré comme culture. (p.303)

Cette difficulté est encore plus grande lorsqu'il s'agit d'évaluer une série de références et de connaissances socioculturelles caractérisant plusieurs pays ou des communautés culturelles dans le contexte de l'enseignement de l'ELÉ (García Rodriguez, 2015 ; Vega et Fernández, 2020). Donc,

l'évaluation des contenus culturels est l'un des défis méthodologiques qui ressortent de ces études et constitue donc un thème qui mériterait plus de recherches et de réflexion dans le domaine de la didactique des LÉ (Mizan, 2019 ; Martinez Lara, 2022).

Le quatrième facteur qui expliquerait la raison pour laquelle les professeurs et les enseignants de LÉ privilégient l'enseignement de la grammaire c'est parce que certains d'entre eux n'ont pas suffisamment de temps pour préparer des contenus culturels (Lora, 2009 ; Richard et Gaudet, 2015 ; Samountry, 2014 ;). Généralement, les enseignants de LÉ doivent accomplir de nombreuses tâches, ainsi le temps pour préparer du matériel en lien avec la culture est toujours limité (Lora, 2009 ; Molinié, 2017 ; Samountry, 2014 ; Vega et Fernández, 2020). Par exemple, Samountry (2014) signale que « le manque de temps pour la préparation des thématiques culturelles est l'un des défis que les enseignants expriment au sujet de l'enseignement des contenus culturels » (p.62). Donc, le facteur du manque de temps est fréquemment mentionné parmi les défis encourus par les professeurs de l'ELÉ (Molinié, 2017).

En somme, il semblerait que certains professeurs de LÉ ont tendance à négliger l'enseignement des contenus culturels parce qu'ils n'ont pas de repères clairs qui puissent les guider pour savoir quelle culture enseigner, comment l'enseigner et l'évaluer. À l'instar d'Arr ez (2021), Corti (2019), Lozano-Aguilar (2016), Muller (2022), Salomão (2012), Tonelli (2020), cette difficulté que rencontrent certains professeurs de LÉ proviendrait du manque de formation pour savoir comment choisir, préparer, intégrer, traiter et évaluer en classe les contenus culturels. Finalement, dû à leur charge de travail, les professeurs n'ont pas le temps de préparer des contenus culturels.

1.3.2 Le deuxième constat : tendance à privilégier l'enseignement de contenus culturels préétablis

Le deuxième constat indique que certains professeurs de LÉ doivent fréquemment adopter les contenus culturels définis dans le curriculum établi par des institutions éducative pour lesquelles ils travaillent (Diamanti, 2014 ; Fe ndez et Kim, 2022 ; He ndez, 2020 ; Kramsch, 2017) ; Oumoussa et coll., 2021 ; Richard et Gaudet, 2015 ; Singer et coll., 2019 ; Wang, 2017). Par exemple, Kramsch (2017) a observé que pour certains professeurs de LÉ, l'enseignement de la culture semble réservé aux professeurs de lettres, ainsi leur mandat est de se concentrer uniquement

sur l'enseignement des composants linguistiques. De même, les résultats de la recherche de Wang (2017) indiquent que :

> Dans la plupart des cas, les professeurs de LÉ ont tendance à privilégier les objectifs linguistiques plutôt que les objectifs culturels et interculturels, parce qu'ils trouvaient que leur responsabilité se limitait à l'enseignement de la langue, tandis que la fonction éducative du développement des compétences culturelles et interculturelles est à l'écart de leur obligation. (p.384)

Oliveira Dardari et coll. (2022) abondent dans le même sens en ajoutant que l'autonomie des professeurs d'université pour choisir et organiser leur matériel didactique n'est pas fréquemment encouragée, ce qui les porte souvent à enseigner des contenus culturels préétablis. Par ailleurs, des études menées par Corti (2019), Herrero (2023), Ndour (2022) et Tonelli (2020) indiquent qu'il y a d'autres facteurs amenant les professeurs de LÉ à adopter des contenus culturels préétablis dont : 1) les politiques linguistiques entre certains pays (ex. entre les pays membres de l'UE), 2) la publicité des maisons d'éditions et la promotion du tourisme dans certains pays.

Enfin, nous pouvons dire qu'il existe une tendance chez certains professeurs de LÉ à limiter l'enseignement de la culture suivant les paramètres établis par les institutions éducatives pour lesquelles ils travaillent. Donc, si l'objectif et l'intérêt de l'établissement sont de privilégier l'enseignement des contenus linguistiques ou l'enseignement des références culturelles d'un pays en particulier, le professeur devra enseigner ceux-ci selon cette directive (Wang, 2017). En revanche, si la perspective pédagogique de l'établissement suit une approche plus ouverte, il y a plus de choix dans l'enseignement des contenus culturels et plus de marge de manœuvre chez les professeurs de LÉ pour présenter et traiter les thématiques culturelles en classe (Hernández, 2020 ; Vega et Fernández, 2020).

1.3.3 Le troisième constat : tendance à associer l'enseignement de la culture à certains variétés linguistique-culturelles

Dans le contexte de l'enseignement des LÉ, certains professeurs de LÉ considèrent qu'il y a des variétés linguistique-culturelles plus prestigieuses que d'autres (Corti, 2019 ; Salomão; 2012 ; Tonelli, 2020). En effet, dans la salle de classe certains professeurs de LÉ ont tendance à traiter en classe seulement des contenus culturels portant sur quelques pays de la langue enseignée (Salomão; 2012 ; Tonelli, 2020). Par exemple, dans le contexte de l'enseignement du français LÉ les contenus

culturels les plus enseignés sont limités à la France (Muller, 2022). Pour illustrer ce constat nous citons Muller (2022) qui affirme « nos participants perpétuent leur conception de la langue française comme patrimoine d'un pays à la grande culture, la France » (p.112). D'après Toquero (2010), un des facteurs qu'expliquerait pourquoi certains professeurs de LÉ associent la culture et l'enseignement de celle-ci à certaines variétés linguistique-culturelles serait dû à l'influence qu'ont les maisons d'édition. Toquero (2010) souligne que « la plupart des manuels utilisés pour l'enseignement d'ELÉ au niveau international sont majoritairement conçus en Espagne et publiés par des maisons d'édition espagnoles, donc ces maisons d'édition font la promotion de la culture de l'Espagne » (p. 4). Un autre facteur qu'expliquerait pourquoi professeurs de LÉ associent la culture et l'enseignement de celle-ci à certaines variétés linguistique-culturelles serait dû aux politiques linguistiques de certains pays hispanophones (Salomão; 2012 ; Tonelli, 2020).

1.3.4 Le quatrième constat : tendance à traiter l'enseignement des thématiques culturelles de manière superficielle et désarticulée des contenus linguistiques

Un autre constat est la tendance à traiter l'enseignement des thématiques culturelles de manière superficielle et désarticulée des contenus linguistiques (Da Silva, 2022 ; França, 2007 ; Lozano-Aguilar, 2016 ; Níkleva, 2012 ; Ramirez et coll., 2018 ; Rodríguez Campos, 2015 ; Vega et Fernández, 2020). Par exemple, Níkleva (2012) signale que les contenus culturels dans les classes de LÉ sont généralement restreints aux quatre « f » : « *facts, food, folklore and festivals* » (p.170). De même, les résultats de Nieto Bedoya et coll. (2017) indiquent que :

> Les thématiques culturelles présentées dans les plans de cours et traitées en classe d'ELÉ correspondent plus à la culture d'une élite sociale (Culture avec une majuscule) et non à la réalité et la vie quotidienne des peuples (culture avec une minuscule) et non plus à la culture spécifique de certains sous-groupes socioculturels (culture avec un grand K). Donc, il est important de promouvoir l'enseignement des aspects liés à la culture dans ces trois dimensions culturelles. (p.243)

En effet, l'enseignement de la Culture avec une majuscule est limité car il tient compte des aspects représentatifs et positifs d'un groupe socioculturel en mettant de côté toute la richesse et la diversité qui se trouvent à l'intérieur d'une société donnée (García Labrador, 2022 ; Herrero, 2023). Par contre, l'enseignement de références culturelles variées et rapprochées de la réalité des peuples enrichit les savoirs et les connaissances culturelles des étudiants, ainsi que leur développement de la compétence interculturelle (Da Silva, 2022).

Par ailleurs, d'autres auteurs dont Corti (2019), De França et coll. (2007), Germain (2010), Shadid (2015) et Ramirez et coll., (2018) signalent que l'enseignement des thématiques culturelles dans les cours de LÉ est souvent désarticulé des contenus linguistiques. Les résultats de De França et coll. (2007) indiquent que « l'enseignement des contenus culturels sont occasionnellement traités en classe de LÉ et souvent ils sont traités de manière déconnectée des contenus linguistiques » (p.94). En effet, il semble que l'enseignement de la culture dans le contexte de l'enseignement des LÉ est souvent associé à la réalisation d'activités ponctuelles telles que transmettre de l'information générale à propos des cultures, porter des vêtements traditionnels d'un pays, participer à des festivals culturels, préparer et manger des plats traditionnels, danser et chanter des chansons folkloriques, entre autres (Ramirez et coll., 2018). Cette tendance à traiter les contenus culturels de manière séparée et isolée des contenus linguistiques a une relation directe avec l'un des facteurs invoqués dans la première tendance, soit le manque de formation des professeurs de LÉ (Arr ez, 2021 ; Corti, 2019 ; Muller, 2022 ; Salomão, 2012 ; Tonelli, 2020).

Enfin, à l'aide de la littérature recensée, il semble que traiter de manière superficielle et désarticulée les contenus linguistiques des contenus culturels dans les cours de LÉ peut avoir plusieurs conséquences : 1) un enseignement de références culturelles peu approfondies et décontextualisées qui peut mener à la promotion de stéréotypes culturels (De Torres Fernández, 2010 ; Kramsch, 2014 ; Richard et Gaudet, 2015), 2) Un enseignement qui limite la culture au folklore et aux connaissances historiques des cultures (Ramirez et coll., 2018). 3) Un enseignement qui traite les contenus culturels de manière isolée et déconnectée des contenus linguistiques (Tremblay, 2010). 4) Une conception pauvre de la culture qui la restreint à une réalité statique et non vivante (Gay, 2018). À l'instar de Tremblay (2010), ce « n'est pas suffisant de développer des habiletés lexicales et grammaticales. Il faut également expérimenter et comprendre ce que la langue signifie dans son contexte social et culturel » (p.10).

1.3.5 Le cinquième constat : l'identité culturelle du professeur de LÉ exerce une certaine influence lors de l'enseignement de la culture

Des recherches menées par Boubakour (2010), Fichtner et Chapman (2011), Hamelin (2014), Kaben (2009), Muller (2022), Sercu et coll. (2004) affirment que l'identité ou les identités culturelles du professeur de LÉ influencent d'une certaine manière non seulement la sélection et l'enseignement des contenus culturels, mais aussi le rôle de passeur culturel du professeur en classe.

Par exemple, l'étude de Fichtner et Chapman (2011) montrent que « certains professeurs de LÉ restent enracinés dans leur identité première, soit l'identité nationale » (p.133). En effet, les thématiques utilisées et travaillées en classe sont souvent celles du pays d'origine du professeur. Ainsi, d'après Fichtner et Chapman (2011), l'enseignement de la culture demeure limité car il n'inclut pas d'autres variétés linguistiques-culturelles de la langue enseignée. Par ailleurs, Boubakour (2010) affirme que :

> La langue en tant que construction sociale reste étroitement liée à l'identité culturelle des sujets, des groupes et des sociétés, elle est le véhicule de leurs représentations du monde et leurs moyens d'entrer en contact avec l'Autre, cet inconnu qui nous effraie et nous fascine. (p.24)

Enfin, Sercu (2006) considère que l'identité culturelle est une réalité dynamique qui s'enrichit au fur et à mesure que les professeurs développent des compétences interculturelles, aboutissant à un véritable passeur interculturel.

1.3.6 Le sixième constat : certains professeurs de LÉ n'ont pas de clarté quant à leur rôle en tant que passeur culturel

Selon Pilote (2004) les enseignants de LÉ jouent un rôle clé dans la promotion et la préservation des cultures : celui de passeur culturel. Spécifiquement, « l'enseignant en tant que passeur culturel facilite le passage de l'élève vers l'autre culture en encourageant le questionnement sur celle-ci, pour éventuellement rendre la culture signifiante par l'intériorisation » (Tremblay, 2010, p.31). Les chercheurs qui se sont intéressés au rôle du passeur culturel soulignent le caractère fondamental de l'enseignant et du professeur dans l'enseignement d'une LÉ (Amireault, 2012 ; Gérin-Lajoie, 2002 ; Boubakour, 2010 ; Hamelin, 2014 ; Pilote, 2004 ; Piccardo, 2012 ; Tremblay, 2010 ; Richard, 2014 ; Vazquez et Ellison, 2018 ; Zarate, 2003). Selon Hamelin (2014) certains professeurs de LÉ :

> Percevoir leur rôle de médiateur culturel comme étant celui d'un guide (…) qui permet plutôt à l'élève l'arrimage de sa culture présente à l'apport culturel provenant de l'histoire passée et du dialogue avec les autres cultures locales et étrangères. (p.119)

De même, Amireault (2012), Boubakour (2010) et Richard et Gaudet (2015) considèrent l'enseignant passeur culturel comme un pont qui facilite le rapprochement entre les cultures, en aidant les apprenants à intégrer la langue et la culture. En effet, le rôle du professeur passeur culturel

est d'aider à faire réfléchir les apprenants sur leur propre réalité linguistique et culturelle (Amireault, 2012). En plus, Boubakour (2010) souligne que le rôle du professeur passeur culturel est aussi « d'instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société de plus en plus tenue par la mondialisation qui est la nôtre » (p.24). Enfin, le professeur passeur culturel est un facilitateur de dialogue et d'enrichissement interculturel (Lépine et coll., 2022).

Amireault (2012), Hamelin (2014), Lépine et coll., (2022) et Richard et Gaudet (2015) affirment que dans la pratique enseignante, il y a un certain manque de clarté quant au rôle du professeur et enseignant passeur culturel dans la classe de LÉ. Par exemple, Hamelin (2014) explique que les enseignants de français LÉ (FLÉ) participant à son étude ont dit se sentir dépassés « face à cette tâche de médiation interculturelle lors de la transmission de la culture (africaine) à l'école par manque de formation » (p.118). En effet, certains professeurs et enseignants de LÉ voient leur rôle en tant que passeur culturel comme étant un défi parce qu'il y a un certain manque d'instruction dans ce champ de formation (Andersen, 2009 ; Kaben, 2009 ; Leylavergne et Parra, 2010 ; Vazquez et Ellison, 2018).

Par ailleurs, Delgado et coll. (2020), García Rodríguez (2015), Suárez (2021), Trujillo et Flores (2021) suggèrent des pistes d'amélioration proposant des refontes et une actualisation des programmes de formation des professeurs pour l'enseignement de l'ELÉ en tenant compte des compétences professionnelles qu'ils doivent acquérir, dont la compétence interculturelle. À cet effet, les résultats de la recherche de Trujillo et Flores (2021) montrent que « seulement 22 % des professeurs d'ELÉ participant à leur étude envisageaient des activités visant à développer la compétence interculturelle dans leur formation professionnelle » (p.12). De même, Trujillo et Flores (2021) indiquent que « seulement 12% de ces participants disaient favoriser des activités en classe encourageant la compétence et des attitudes interculturelles, dont la tolérance, la gestion des conflits et l'application de stratégies visant à aborder les différences socioculturelles de leurs futurs apprenants » (p.12). D'autres pistes pour enrichir la formation des enseignants incluent la capacité des enseignants et des professeurs d'ELÉ d'encourager chez leurs étudiants le dialogue interculturel et de créer des environnements propices à la discussion critique (Delgado et coll., 2020).

En somme, le professeur de LÉ passeur culturel constitue un point de référence et un exemple de dialogue, d'ouverture et de réflexion critique pour ses étudiants (Wang, 2017). Le rôle du professeur passeur culturel est fondamental dans l'enseignement d'une LÉ, car celui-ci guide les étudiants dans le processus d'appropriation et de familiarisation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture (Amireault, 2012). Donc, il est certain que des études portant sur le rôle du passeur culturel dans le contexte de l'enseignement des LÉ revêtent une grande pertinence, car elles vont enrichir tant la réflexion que la pratique enseignante.

1.3.7 Le septième constat : il y a peu de variété des contenus culturels dans les manuels et les programmes d'enseignement des LÉ et d'ELÉ

Le sixième constat, indique qu'il existe peu de variété dans les contenus culturels dans les manuels et les programmes d'enseignement des LÉ, ainsi qu'une tendance à se limiter à l'Espagne. En effet, des études menées par Ávila (2015), Bugel et Santos (2022), Ferreira et da Matta (2023), Günday (2020), Ndour (2022), Pinheiro (2012), Porcar (2015), Santamaría Martínez (2010) et Toquero (2010) soulignent que dans certains manuels et programmes de LÉ, les contenus culturels se limitent fréquemment à quelques pays de la langue parlée. Par exemple, Toquero (2010) affirme que dans les manuels d'ELÉ utilisés à l'UQAM « il y a plus de références culturelles espagnoles que de références de pays hispano-américains […] la moitié des pays de l'Amérique latine ne sont pas représentés dans les manuels utilisés dans les cours d'espagnol » (p.1). Gómez Navarro (2010) et Ndour (2022) arrivent à une conclusion similaire dans leurs études en soulignant que les contenus culturels présentés dans les manuels d'enseignement portent principalement sur l'Espagne et que les autres pays hispanophones y sont absents.

Par ailleurs, les résultats de Santamaría Martínez (2010) montrent que les thématiques enseignées par les professeurs d'ELÉ en Espagne portent sur « l'Espagne à 21,9%, l'Argentine à 17,19%, Cuba à 10,8% et la Colombie à 8,3%, et omettent de présenter des thématiques sur d'autres pays hispanophones » (p.93). Selon les études menées par Da Silva (2020), l'une des raisons qui expliqueraient l'homogénéité des thématiques faisant référence à l'Espagne est le fait que c'est le pays qui investit le plus dans la formation des professeurs d'ELÉ et dans le développement de matériel pédagogique d'ELÉ. Ainsi, Ferreira et da Matta (2023) considèrent qu':

> Il est courant de trouver dans les manuels d'enseignement d'ELÉ des idéologies linguistiques centrées sur les intérêts d'un pays donné (dans le cas de la langue

> espagnole d'Espagne), présentant la langue comme une marchandise, avec un produit qui doit être consommé au profit des classes dominantes. (p.16)

Andión-Herrero (2020) et Günday (2020) affirment également qu'il existe chez certains concepteurs de manuels d'ELÉ la croyance que la langue parlée en Espagne est supérieure à celles des pays latino-américains. En effet, les contenus culturels se trouvent fréquemment limités à une seule culture nationale et sont souvent présentés de façon arbitraire (Guignard, 2012 ; Vivas, 2017).

Günday (2020), Hamelin (2014), Sobrino Triana (2018) et Valiente (2018) ajoutent que les contenus culturels apparaissent dans les manuels d'enseignement de LÉ comme une annexe aux programmes d'enseignement des LÉ que les enseignants peuvent omettre dans leurs cours. En effet, dans certains manuels d'enseignement des LÉ les contenus culturels sont traités de façon superficielle, c'est-à-dire sans une contextualisation claire et séparée des contenus linguistiques (Níkleva, 2012 ; Valiente, 2018). Dans le cas particulier des manuels utilisés pour l'enseignement de l'ELÉ, les contenus culturels sont trop généraux et peu approfondis (Cruz et Saracho, 2016 ; Rondón, 2015 ; Valiente, 2018). Par ailleurs, Yun Ting (2015) signale que :

> Les contenus culturels des manuels ne sont pas présentés de manière équilibrée. Il y en a peu et la plupart d'entre eux sont enseignés avec la géographie, l'économie, la population et le climat. Bref, les contenus culturels apparaissent plus comme une guide d'informations et non comme un aspect qui incarne la vie des peuples hispanophones. (p.442)

Également, dans la majorité des manuels d'enseignement des LÉ, il y a des représentations stéréotypées des cultures de la langue enseignée (Côté, 2010). Par exemple, la plus grande partie des contenus culturels présentés dans les manuels pour l'enseignement de l'ELÉ au Québec proviennent de l'Espagne, alors que « la présence de la culture des pays hispanophones […] se fait rare, et quand elle existe, sa nature est plutôt anecdotique et la représentation qui s'offre à l'apprenant est truffée de stéréotypes » (Toquero, 2010, p.4). Donc, les contenus culturels dans le contexte de l'enseignement des LÉ devraient reposer sur des connaissances fondées sur la réalité des communautés culturelles et non sur de fausses idées comme cela peut être le cas lorsqu'il y a des références culturelles reposant sur des stéréotypes (Shadid, 2015 ; Vivas, 2017).

Enfin, une intégration plus diversifiée des contenus culturels dans l'enseignement des LÉ permettrait des connaissances plus riches en matière de cultures des langues enseignées (Toquero,

2010 ; DeMelo, 2015 ; Sobrino Triana, 2018). Il importe de signaler que le manuel d'enseignement est l'un des outils, parmi d'autres, que le professeur et enseignant de LÉ utilisent en classe. Effectivement, le manuel d'enseignement est généralement enrichi par d'autres outils pédagogiques tels que des vidéos, l'internet, des articles de presse, etc. (Gregersen, 2009). Cependant, exposer les apprenants à une sélection plus variée de thématiques culturelles dans les matériaux didactiques enrichirait davantage les cours de langues et représenterait mieux les variations culturelles de la langue enseignée (Sobrino Triana, 2018). Samson (2015) donne un exemple de manque de diversité dans les thématiques culturelles employées dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLÉ) :

> Malgré une certaine volonté de transmettre un patrimoine culturel, la culture se voit souvent restreinte à des stéréotypes folkloriques (par exemple au Québec : la ceinture fléchée, la soupe aux pois ou encore la cabane à sucre). La culture est donc confrontée à plusieurs enjeux majeurs dans l'acquisition de la langue étrangère. D'abord, elle doit s'élever au-delà des considérations anthropologiques qui la réduisent souvent à des stéréotypes culturels. Ensuite, elle doit reprendre sa place dans les salles de classe en s'intéressant davantage à la subjectivité des étudiants. (p.81)

La préparation et la réalisation d'activité folkloriques sont plus agréables à réaliser et plus attirantes pour les apprenants de LÉ, cependant il est aussi essentiel de les exposer à des références culturelles plus proches à la réalité actuelle des peuples (Côté, 2010). En effet, il est nécessaire d'amener les apprenants vers une compréhension plus objective et approfondie de la culture. De cette façon, les connaissances colleront davantage à la réalité des peuples ; elles seront plus structurées et non fondées sur des stéréotypes (Légal et Delouvée, 2021). Notons que nous allons développer davantage le thème des stéréotypes culturels dans le cadre théorique au prochain chapitre.

1.4 Récapitulatif de section

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté les éléments les plus saillants de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELÉ) ou langue tierce au Canada et dans la province de Québec. En effet, l'ELÉ bénéficie d'un appui considérable tant dans son offre de la part des institutions éducatives (Carlino, 2006 ; Gay, 2014 ; Instituto Cervantes, 2022 ; MEES, 2023) que dans sa demande de la part des élèves et étudiants universitaires (Gay 2014 ; Litan, 2019 ; Pato, 2017 ; Therrien, 2017). Plusieurs facteurs contribuent à l'intérêt croissant que connaît l'enseignement et l'apprentissage de l'ELÉ au Canada et dans la province de Québec dont : un grand intérêt pour les

cultures hispanophones et ses expressions culturelles, dont la musique, la danse, l'histoire, les traditions (Pato, 2017) ; l'influence des médias sociaux faisant la promotion d'expressions culturelles telles que la musique, les danses et le tourisme en Amérique latine et en Espagne (Instituto Cervantes, 2022) ; les similitudes entre la langue française et l'espagnol (Therrien, 2017) ; des projets d'affaires et des stages en développement humanitaire dans des pays hispanophones (Gay, 2014).

En deuxième lieu, nous avons présenté sept constats illustrant l'état actuel de l'enseignement de la culture dans l'enseignement des LÉ. Le premier constat met en évidence qu'il existe chez certains professeurs de LÉ la tendance à privilégier l'enseignement de la grammaire et à exclure l'enseignement de la culture (Andrade et Timbane, 2019 ; Oumoussa et coll., 2021). Trois facteurs expliquent cette tendance : 1) la majorité des professeurs de LÉ n'ont pas de repères clairs qui puissent les guider sur quelle culture enseigner dans la salle de classe (Mizan, 2019). 2) Les enseignants de LÉ vivent de l'incertitude méthodologique au sujet de comment enseigner et évaluer les contenus culturels dans leurs classes (Pérez, 2012). 3) Certains professeurs n'ont pas de temps pour préparer des contenus culturels (Lora, 2009 ; Richard et Gaudet, 2015).

Le deuxième constat indique que certains professeurs de LÉ tendent à privilégier l'enseignement des contenus culturels préétablis et prédéfinis dans les curriculums des établissements scolaires et universitaires pour lesquels ils travaillent (Diamanti, 2014 ; He ndez, 2020 ; Richard et Gaudet, 2015 ; Singer et coll., 2019 ; Wang, 2017).

Le troisième constat démontre que certains professeur d'ELÉ ont tendance à associer la culture et l'enseignement de celle-ci à certaines variétés linguistique-culturelles (Corti, 2019 ; Salomão, 2012 ; Tonelli, 2020). Dans le cas de ELÉ certains professeurs considèrent que la variété linguistique-culturelle de l'Espagne a plus de prestige parmi d'autres variétés et qu'elle représente d'une certaine manière la norme de la langue espagnole (Salomão, 2012 ; Tonelli, 2020).

Le quatrième constat indique que certains professeurs de LÉ ont tendance à traiter l'enseignement des thématiques culturelles de manière superficielle et désarticulée des contenus linguistiques (Ramirez et coll., 2018 ; Rodríguez Campos, 2015). En effet, l'enseignement de la culture semble être limité à l'exécution d'activités folkloriques, ainsi qu'à la transmission d'informations

décontextualisées (Kramsch, 2014). À l'instar de Ramirez et coll. (2018), la culture ne doit pas se limiter uniquement à l'enseignement du folklore et à l'enseignement de connaissances historique des cultures. Elle doit être traitée de manière contextuelle, actuelle et intégrée aux contenus linguistiques (Richard et Gaudet, 2015).

Le cinquième constat indique que l'identité culturelle du professeur de LÉ semble exercer une certaine influence lors de l'enseignement de la culture et dans son rôle de passeur culturel (Hamelin, 2014 ; Kaben, 2009). En effet, un professeur qui est originaire d'une communauté culturelle spécifique de la langue enseignée pourrait avoir tendance à enseigner davantage des contenus culturels provenant de son pays d'origine (Boubakour, 2010 ; Fichtner et Chapman, 2011). Enfin, des études menée par Sercu et coll., (2004) ont démontré que le développement de la compétence interculturelle enrichit non seulement l'identité culturelle, mais aussi le rôle du professeur passeur culturel.

Le sixième constat met en évidence que certains professeurs de LÉ manquent de clarté quant à leur rôle en tant que passeur culturel (Piccardo, 2012 ; Richard, 2014). En effet, pour certains professeurs et enseignants jouer le rôle de passeur culturel est un défi important dans sa pratique enseignante (Richard et Gaudet, 2015). Il semble que certains professeurs de LÉ n'ont pas de la formation en enseignement de la culture (Kaben, 2009).

Le septième constat démontre qu'il y a peu de variété des contenus culturels dans les manuels et dans les programmes d'enseignement des LÉ (Vargas et Ávila, 2015). Dans le cas particulier d'ELÉ, les contenus culturels se limitent à quelques pays, surtout à l'Espagne (Pinheiro, 2012 ; Toquero, 2010). Pour pallier cette limitation, Toquero (2010) suggère une intégration plus diversifiée des contenus culturels dans l'enseignement des LÉ. Enfin, d'après Samson (2015) et Légal et Delouvée (2021) les contenus culturels dans le contexte de l'enseignement des LÉ devraient être des connaissances représentatives des communautés culturelles de la langue enseignée.

En conclusion, la recension des écrits nous a permis d'identifier sept constats qui décrivent la situation actuelle de l'enseignement de la culture, de l'identité culturelle et du passeur culturel chez les professeurs de LÉ. De même, cette revue de la littérature scientifique nous a guidé dans la

formulation de la problématique de notre étude qui s'articule dans les trois questions de recherche suivantes :

1.5 Les questions de recherche

1) Quelles sont les représentations sociales (RS) que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de l'enseignement de celle-ci ?

2) Quelles sont les relations entre l'identité culturelle des professeurs d'ELÉ et leur enseignement de la culture ?

3) Quelles sont les RS du professeur passeur culturel dans les cours d'ELÉ ?

En somme, cette thèse vise à identifier les RS, c'est-à-dire les idées et les opinions que les professeurs universitaires associent à la culture, à l'enseignement de celle-ci, à leur identité culturelle et à leur rôle de passeur culturel. Pour ce faire, nous avons choisi la théorie des RS comme cadre d'étude. Selon Jodelet (1984), les RS sont définies en tant qu'ensemble d'opinions, d'idées, d'images, de croyances et de valeurs qui constituent la pensée collective d'un groupe social, ainsi qu'une forme de connaissance socialement élaborée et partagée. Cette théorie sera définie plus en détail au prochain chapitre.

1.6 La pertinence de l'étude

Nous concluons ce chapitre en soulignant la pertinence de cette thèse dans le champ de l'enseignement de l'ELÉ au Québec. En effet, nous soutenons d'une part qu'il y a peu de recherches portant sur les RS de l'enseignement de la culture des professeurs d'ELÉ et sur leurs rôles en tant que passeur culturel (Leylavergne et Parra, 2010 ; Rodríguez Campos, 2015 ; Rey, 2016 ; Rubio et coll., 2018). D'autre part, il a été mis en évidence que les savoirs socioculturels sont très importants dans le cadre de l'enseignement d'une LÉ, car ces connaissances permettent aux professeurs de présenter de manière plus contextuelle les différentes composantes d'une LÉ (Andersen, 2009). Ainsi, cette recherche revêt une grande pertinence parce qu'elle donnera des éclairages théoriques et pratiques sur l'enseignement de la culture dans le contexte de l'enseignement des LÉ.

De plus, sur le plan didactique Andersen (2009), Kaben (2009), Moussouri (2010), Leylavergne et Parra (2010), Rodríguez Campos (2015) avancent que les professeurs et enseignants de LÉ vivent de nombreux défis lors de l'enseignement des contenus culturels. Plus spécifiquement, Moussouri (2010) signale que l'étude des RS de l'enseignement/apprentissage des langues/cultures « constitue actuellement l'outil de prédilection des chercheurs dans l'élaboration des démarches didactiques » (p.12). Ainsi, cette étude pourrait fournir des pistes de solutions aux difficultés éprouvées par ces professeurs dans l'enseignement des LÉ.

Également, comme il a été mentionné dans les paragraphes précédents, il y a un manque de formation chez certains enseignants de LÉ concernant l'enseignement et l'évaluation des contenus culturels, ainsi que sur le rôle de professeur de LÉ en tant que passeur culturel (Richard et Gaudet, 2015). En effet, cette étude pourrait être utile pour enrichir la formation des professeurs de LÉ dans ces domaines de recherche.

Enfin, cette étude pourra éventuellement servir de point de référence pour des recherches ultérieures portant sur des sujets connexes ; par exemple, sur la relation entre les RS des cultures et les préjugés culturels, l'évaluation des contenus culturels, les RS que les étudiants d'ELÉ ont des cultures hispanophones, entre autres, afin d'enrichir la pratique enseignante de l'ELÉ. Dans le prochain chapitre, nous approfondissons les notions clés de notre cadre théorique, soit la culture, les contenus culturels, l'identité culturelle, le passeur culturel, ainsi que les représentations sociales (RS).

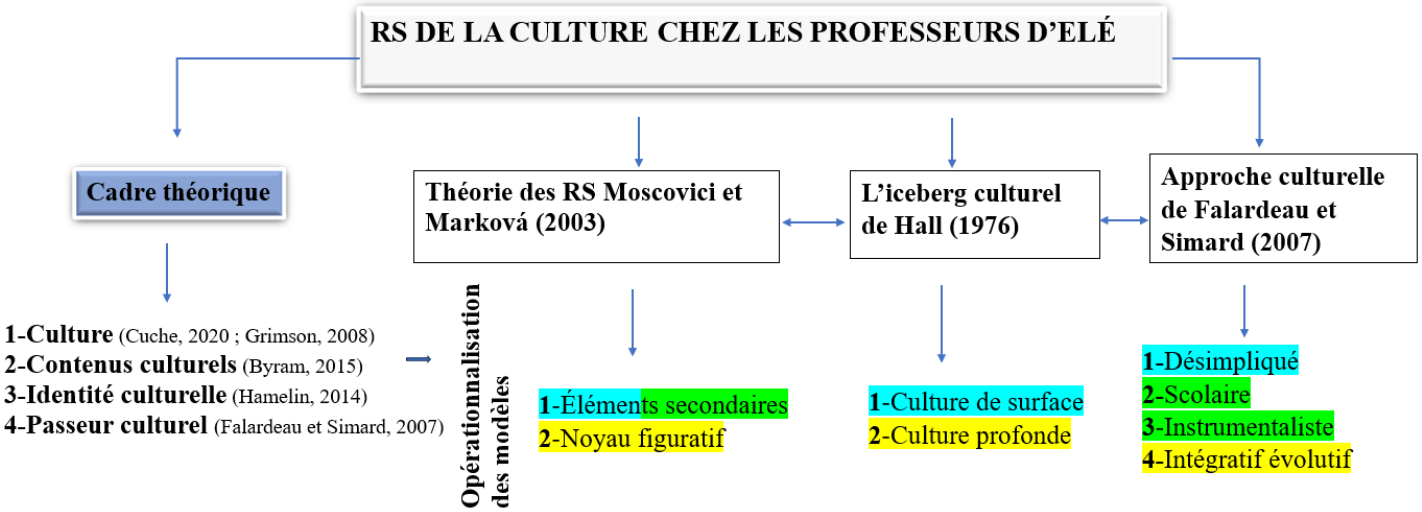
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce deuxième chapitre, nous définissons les concepts clés qui émergent des questions de notre recherche : 1) la culture, 2) les contenus culturels, 3) l'identité culturelle, 4) le passeur culturel, et 5) les représentations sociales. Ces cinq concepts qui forment notre cadre théorique seront examinés en détail afin de bien saisir notre objet d'étude et d'encadrer les objectifs de notre recherche. De plus, nous consacrons la dernière partie de ce chapitre aux études portant sur les RS dans le contexte de l'enseignement des LÉ afin de mieux cerner l'état actuel des recherches dans ce domaine.

Nous commençons en définissant la culture à travers le temps dans les sciences sociales plus spécifiquement : 1) dans le domaine de l'anthropologie et de la sociologie incluant la culture et la civilisation, la culture et la société, et les fonctions sociales et psychiques de la culture selon la sociologie ; 2) dans le domaine de la psychologie sociale, 3) de l'éducation, et 4) de la didactique des LÉ. Dans cette dernière section, nous abordons la culture dans les méthodes traditionnelles d'enseignement des LÉ, incluant la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audiovisuelle. Ensuite, nous poursuivons avec la culture dans l'approche communicative et dans l'approche culturelle de l'enseignement des langues. Ce sont ces deux dernières approches qui seront utiles pour opérationnaliser la notion de culture dans l'enseignement des LÉ. Pour ce faire, nous détaillons les six dimensions de la culture selon Simard et Côté (2005) et les quatre rapports de la culture selon Falardeau et Simard (2007a), et les applications didactiques de l'approche culturelle à l'enseignement des LÉ, qui se rattachent au rôle de passeur culturel. De même, l'intérêt de cette réflexion réside dans la compréhension de la culture pour bien saisir les contours de notre objet d'étude.

Dans le but de faciliter la compréhension du cadre théorique de notre étude, nous présentons une carte conceptuelle de ce chapitre illustrée à la figure 2.1.

Figure 2.1 : Les représentations sociales de la culture des professeurs d'ELÉ



Dans la figure 2.1, nous explicitons les cinq piliers qui constituent le cadre théorique de notre recherche. De même, nous présentons les trois modèles théoriques que nous avons utilisés pour analyser, interpréter et présenter les résultats de notre étude, soit : le modèle théorique de RS de Moscovici et Ma (2003), le modèle théorique de l'iceberg culturel de Hall (1976) et l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2007a).

2.1 La culture définie à travers le temps dans les sciences sociales

Le terme culture a subi des changements herméneutiques au fil des époques (Campos et Paquette, 2021). Ce mot vient du latin *cultura* qui signifie cultiver/soigner la terre (Boudon et Bourricaud, 2012 ; Ferréol, 2011 ; Larrue, 1972). Durant le Moyen Âge, le concept de culture avait une connotation analogique qui décrivait l'action de cultiver des savoirs et des pratiques religieuses (Ferréol, 2011 ; Laraia, 2001). Cependant, au cours des temps modernes, le terme culture perd son sens religieux et devient de plus en plus commun pour faire référence au développement de toute faculté intellectuelle, mais aussi pour désigner l'homme raffiné en regard de l'homme « inculte et barbare » (Meyran et Rasplus, 2014 ; Vinsonneau, 2002).

2.1.1 La culture dans le domaine de l'anthropologie et de la sociologie

Il s'avère difficile de présenter l'historicité du terme culture dans le domaine anthropologique sans évoquer le domaine sociologique, puisque ces deux disciplines vont dialoguer et s'influencer l'une et l'autre pendant la première moitié du XXe siècle (Arr ez, 2021 ; Bert, 2009 ; Cuche, 2020). En

effet, deux débats auront lieu autour de la culture, ce qui divisera anthropologues et sociologues : l'un associant culture et civilisation (Bert, 2009 ; Cuche, 2020 ; Tylor, 1871) et l'autre liant et séparant culture et société (Bert, 2009 ; Lichtblau, 2012 ; Meyran et Rasplus, 2014 ; Parsons et Kroeber, 1958).

2.1.1.1 La culture et la civilisation

Un premier débat s'est invité à la fin du XIXe siècle avec l'anthropologue britannique E.B. Tylor (1832-1917) qui a proposé une première définition de la culture dans *Primitive Culture* (Bert, 2009 ; Vidal, 2014). D'après Tylor[1] (1871, p.1) :

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

Notons que dans cette définition, Tylor emploie les termes culture et civilisation comme des synonymes (Campos et Paquette 2021). De plus, soulignons que selon Tylor, la culture est l'expression globale de la vie sociale et qu'il n'existe pas sur terre de personnes sans culture, mais qu'il existe des personnes avec des cultures différentes (Luna, 2013). Selon Tylor, chaque groupe humain possède ses propres valeurs, connaissances, croyances et ses façons de concevoir les choses, c'est-à-dire sa propre culture (Grimson, 2008). Enfin, d'après Cuche (2020), Tylor a rompu avec les conceptions restrictives et ethnocentriques qui hiérarchisaient et classifiaient les peuples de « sauvages » et de « civilisés ».

Ensuite, au cours des années 1920, l'interprétation du terme culture se diversifiera donnant lieu à des divergences anthropologiques :

> C'est dans l'entre-deux-guerres que s'élabore, d'abord en Allemagne, puis aux États-Unis, le concept scientifique de « culture », synonyme, dans le premier cas, « d'esprit » ou « d'âme vivante » d'une communauté et, dans le second, à la suite de Tylor, d'un tout complexe où les connaissances et les croyances croisent les habitudes acquises, apprises par l'homme. Paradoxalement, au même moment, l'école française de sociologie, sous l'égide de Emile

[1] Bien que la définition de Tylor ne soit pas récente, plusieurs auteurs dont Song (2011), Boudon et Bourricaud (2012), Mendes (2015), Fondu et Vermerie (2015), Cuche (2020), Campos et Paquette (2021), Alévêque et Chandivert (2023) signalent que cette définition demeure très souvent citée. C'est aussi la définition que l'anthropologue et sociologue Cuche appuyait toujours en 2020.

> Durkheim, et la discipline ethnologique, avec la création en 1925 de l'Institut d'ethnologie par Marcel Mauss, Lucien Lévy-Bruhl et Paul Rivet, vont rester relativement imperméables à ces nouveaux usages de la notion, lui préférant celle de « civilisation » qui, depuis le dix-huitième siècle, jouit d'un statut tout à fait particulier dans la tradition philosophique et historique française, puisqu'elle permet de désigner la vie quotidienne, les lettres et les arts, ou encore la vie psychique nationale. (Bert, 2009, p.123)

Nous observons dans cette citation une dichotomie sur la signification du concept de culture avec une association au terme civilisation (écoles anglaises et françaises) et une autre qui s'apparente à un système symbolique d'une société donnée (écoles allemande et américaines). Par exemple, pour le père de l'anthropologie française Marcel Mauss (1872-1950), la culture restera indissociable du terme civilisation indiquant qu'elle représente « l'ensemble des expressions matérielles et non matérielles (idéologiques et spirituelles) d'une société » (Bert, 2009, p.126). Néanmoins, dans l'anthropologie française, le terme culture va se répandre et culminer à la fois avec le sens d'un « système symbolique et avec le sens d'une pluralité de civilisations, avant d'être critiqué pour ethnocentrisme et évolutionnisme dans les années 1950 » (Bert, 2009, p.123). En effet, selon l'anthropologue Lévi-Strauss (1908-2009) (2013) :

> Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. (p.46)

Enfin, au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, une différence entre les termes civilisation et culture est établie (Cuche, 2020). Tandis que le concept de civilisation est utilisé pour décrire le développement matériel d'un peuple sur le plan de la richesse économique, l'expression des beaux-arts et de l'organisation sociale, le terme culture se rapporte à l'acquisition et à l'accumulation de savoirs (Boudon et Bourricaud, 2012 ; Campos et Paquette, 2021). Selon Cuche (2020), « l'individu s'approprie sa culture progressivement tout au long de sa vie, il ne peut jamais acquérir toute la culture de son groupe » (p.45). En somme, la culture est un système plus ou moins formalisé, c'est-à-dire un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir établi socialement qu'il est

possible d'identifier dans les codes de lois, les formules rituelles, les cérémonies religieuses, entre autres (Cuche, 2020).

2.1.1.2 La relation entre culture et société

En parallèle aux débats anthropologiques qui portaient sur la culture en tant que civilisation, d'autres discussions étaient soulevées portant sur la culture et société par des figures marquantes à la fois de la sociologie avec Marx, Durkheim, Weber, Bourdieu et en anthropologie avec Boas, Wissler et Mauss. En effet, la complexité à définir le terme de culture conduira les chercheurs à l'interpréter différemment selon les disciplines de l'anthropologie et de la sociologie, donnant naissance à une littérature variée, mais divergente (Straw et Bélanger, 2009).

Ces discussions ont pris racine dans l'œuvre de Karl Marx (1818-1883) qui considérait la culture comme un produit de la classe dirigeante favorisant les inégalités sociales en faisant la promotion de ses propres intérêts au détriment de ceux de la classe des travailleurs. De fait, Marx considérait la culture en tant qu'idéal qui était un produit du pouvoir économique, donnant lieu à une perspective matérialiste de la culture[2] (Wacquant et Vakaloulis, 1996).

Cependant pour Durkheim (1858-1917), la culture n'est pas produite par une bourgeoisie, mais apparait historiquement dans la société servant notamment à promouvoir un ordre social (Mestrovic, 2017 ; Riley, 2014). En effet, Durkheim estimait qu'à travers ses rites et mythologie, la culture exerçait un pouvoir sur le peuple par le véhicule de la croyance (Mestrovic, 2017 ; Riley, 2014). En d'autres mots, il voyait une relation directe entre la culture et la société en poursuivant une perspective sociale de la culture (Cuche, 2020). De même, Durkheim a souligné le rôle fonctionnel de la culture dans la société. Il considérait le contenu d'une culture donnée comme quelque chose qui se forme collectivement et qui n'existe que collectivement (Giddens, 1972 ; Mestrovic, 2017). Il n'y a pas une personne seule qui crée la culture et chacun de nous participe à une culture (ou des cultures). Pour Durkheim, la culture existe extérieurement à tout individu ; elle existe objectivement sous forme d'objets, de rituels symboliques, de textes, etc. (Giddens, 1972 ;

[2] La pensée marxienne servira de base pour la construction de la théorie critique de l'école de Francfort dans les années 1930 avec Theodor Adorno et Max Horkheimer (Frère, 2015). Cette théorie, également appelée approche critique postule que le pouvoir capitaliste par l'entremise de l'idéologie empêche l'individu d'être libre. De fait, elle remet en question les structures du pouvoir dans les sociétés de consommation et avance que la philosophie doit critiquer l'ordre existant pour se mettre au service de la libération de l'individu (Frère, 2015).

Mestrovic, 2017 ; Riley, 2014). Enfin, Durkheim portait une attention particulière au concept de conscience collective et soutenait que la culture était aussi une capacité partagée par les membres d'un même groupe social de percevoir la réalité d'une certaine manière (Riley, 2014). La culture étant une réalité partagée collectivement se vit à travers des représentations collectives, soit des symboles et des rituels qui expriment des valeurs et des significations communes à un groupe social, ainsi qu'à travers des systèmes de classification, soit la règlementation de la vie sociale (Giddens, 1972 ; Mestrovic, 2017).

D'autres figures marquantes de l'évolution du terme culture sont les frères Weber, Max (1864-1920) sociologue et Alfred (1868-1958) économiste et sociologue (Fleury, 2016). Max Weber s'intéressait à la sociologie des religions et à la sociologie des cultures au début du XXe siècle, exposant les systèmes symboliques derrière la spiritualité, la religion, les idéaux, les évènements de la vie courante de groupes sociaux donnés (Lichtblau, 2012 ; Swedberg et Agevall, 2016). Les travaux de Max Weber ont attiré l'attention des chercheurs en sciences sociales sur la culture en tant que champ d'étude à développer (Fleury, 2016 ; Swedberg et Agevall, 2016). Cependant, c'est Alfred Weber qui a créé le terme kultursoziologie, sociologie culturelle en français en Allemagne dans les années 1910 (Lichtblau, 2012). Selon lui, « la culture suit une logique qui lui est propre qui s'enracine dans le sentiment de la vie des humains et ne doit pas être associée seulement à l'idée actuel de développement de la société au sens strict » (Lichtblau, 2012, p.8).

Par ailleurs, l'anthropologue américain Boas (1858-1942), à partir de ses études menées auprès de peuples autochtones, ajouta que le terme culture semblait plus adéquat pour décrire la pluralité humaine plutôt que celui de race (Cuche, 2020). Selon lui, la culture est composée de modes de pensées, d'habitudes, de croyances et d'organisations sociales qui à la fois créent et influencent les sociétés (Arr ez, 2021). En d'autres mots, la culture est constituée de phénomènes mentaux élaborés selon « un système inconscient de classification propre à chaque société » (Meyran, 2009, p.5). De même, Boas affirme que c'est la culture qui oriente les perceptions et la pensée des individus en s'inscrivant dans une époque et à un moment historique donné (Arr ez, 2021). Meyran (2009) résume bien la pensée de Boas : « la culture est chez Boas un processus historique transmis de manière inconsciente de génération en génération, qui oriente les idées et affects des individus » (p.5). Donc, saisir le contexte historique et les dynamiques culturelles de chaque peuple nous permettent de mieux comprendre les éléments à la fois communs et divergents des groupes culturels.

Enfin, plusieurs auteurs dont Arr ez (2021), Meyran (2009), Meyran et Rasplus (2014) et Vinsonneau (2002) soulignent que la conception de la culture de Boas est l'une des premières définitions qui témoigne de la richesse de la diversité culturelle.

De même, l'anthropologue américain Wissler (1870-1947) concevait la culture en tant que « mode de vie social. C'est la partie du comportement humain [...] qui, provenant du milieu extérieur humain — matériel, intellectuel et historique —, « fait des individus ce qu'ils deviennent » (Bert, 2009, p.135). Pour Wissler, les phénomènes sociaux font partie de la culture et celle-ci joue un rôle fondamental dans la transformation sociale d'une société (Bert, 2009). C'est la thèse que Wissler développe dans *Man and Culture* (1923) soutenant que « ce cycle de vie dans toute sa gamme d'activités individuelles est le phénomène culturel de base » (Bert, 2009, p.134). Cependant, la vision de Wissler diffère de celles de ses prédécesseurs et de ses contemporains, puisqu'il conçoit les groupes sociaux comme étant homogènes, mais perméable aux groupes sociaux avoisinants. De fait, il considère « le changement d'abord comme le résultat de l'emprunt idiosyncrasique des voisins plus que des progrès prétendument inéluctables de ces sociétés » (Bert, 2009, p.134). Selon Wissler :

> Chaque culture relèverait au final d'un tout organique qui aurait pour caractéristique un foyer ou un centre culturel qui lui serait propre et qui lui permettrait de sélectionner ces possibles emprunts — l'intégration de ces nouveaux traits culturels ne se faisant, au bout du compte, que si une compatibilité avec le foyer culturel central paraît possible. (Bert, 2009, p.134)

Nous pouvons constater dans cette citation les liens indissociables entre la culture et la société, l'une influençant continuellement l'autre. De même, en France dans l'époque d'après-guerre, Lévi-Strauss, anthropologue et ethnologue français (1908-2009) s'approprie le concept de culture tel qu'employé par ses pairs américains, en soulignant que la culture se distingue de la nature et de la race (Meyran, 2009).

Lévi-Strauss avance que contrairement aux Américains qui considèrent la culture comme un phénomène extérieur aux humains, qu'elle fait partie intégrante de ceux-ci par l'entremise des structures inconscientes de l'esprit et que la culture est en changement perpétuel car l'individu en est l'instigateur (Arr ez, 2021 ; Meyran, 2009). Plus spécifiquement, Lévi-Strauss conçoit la culture comme « un système de signes » mêlant symboles, mythes et organisation sociale, « proche

du langage, déterminé en partie par les habitudes, en partie par les contraintes écologiques » (Meyran, 2009, p.9).

Néanmoins, les termes de culture et de société ont, depuis la première moitié du XXe siècle, été l'objet de fortes discussions chez les sociologues, provoquant une division dans le domaine en France dans les années 1950-1960 (Meyran et Rasplus, 2014). En 1958, les Américains Parsons, sociologue, et Kroeber, anthropologue présentent une première distinction claire entre culture et société, ce qui constituera la norme dans les sciences sociales (Lichtblau, 2012). Selon eux, la culture est composée de significations symboliques incluant la philosophie, la littérature, les arts et la religion, alors que la société se définit selon ses modèles d'interaction et ses structures (Lichtblau, 2012 ; Parsons et Kroeber, 1958). Cette distinction mit un terme à la confusion entourant les deux concepts qui étaient employés dans les sciences sociales de manière interchangeable (Lichtblau, 2012).

De plus, dans les années 1960, un tournant culturel de la discipline s'effectue. De fait, la sociologie culturelle se développe dans le monde en tant que branche distincte de la sociologie, en s'éloignant de la théorie critique héritée du marxisme (Bert, 2009 ; Lichtblau, 2012; Roberge, 2009). Ce tournant culturel « va marquer notamment le domaine des médias, l'économie, la géographie et l'histoire » (Roberge, 2009, p.6).

Toutefois malgré cet élargissement de la culture aux sciences sociales, les sociologues de la culture continuent toujours de débattre de l'interprétation du terme culture (Alexander et Smith, 1998). Par exemple, pour les tenants de la sociologie française, dont Siegfried (1875-1959), la culture est un phénomène de l'inconscient collectif et non pas individuel, révélant ainsi les traits uniques de chaque peuple (Arr ez, 2021). Cette conception sociologique de la culture s'inscrit dans la continuité du concept durkheimien[3]de la conscience collective selon laquelle la société est « un ensemble relativement homogène où chaque participant est un représentant de la culture du milieu dans lequel il vit » (Peruchi, 2005, p.40). En suivant cette ligne de pensée qui s'apparente à celle de la psychologie sociale, la culture serait équivalente à un type de personnalité collective dans laquelle chaque individu a pour fonction de collaborer pour le tout. Donc, la société se construit

[3] Le sociologue Émile Durkheim (1858-1917).

par la coopération et non, comme le détermine la théorie marxiste, par imposition de la culture d'une classe et la lutte des classes qui en résulte (Fernandes, 2018).

D'autres conceptions plus récentes de la culture ont été suggérées par des chercheurs dont celle de Echeverría (2019), qui conçoit la culture comme étant un bien collectif où chaque personne se reconnaît en tant que membre d'une collectivité. Selon Luna (2013), en sociologie il est commun de parler de la culture en fonction d'un groupe social, d'une classe sociale, d'une région, d'un pays, etc. De même, Boudon et Bourricaud (2012) avancent que la culture est un héritage social que chaque individu doit assimiler pour vivre dans une société particulière. Enfin, selon Grimson (2008), la culture en tant que système est un ensemble de composantes matérielles et symboliques qui donne du sens et de l'identité au collectif social qui l'a conçu. De plus, la culture ne s'acquiert ni biologiquement ni génétiquement ; elle est une réalité qui s'acquiert et s'apprend à l'intérieur d'une collectivité sociale grâce aux interactions sociales (Grimson, 2008).

Enfin, plus près de nous, dans le champ de la sociologie au Québec, le chercheur Guy Rocher (2011, p.109) considère la culture comme :

> Étant un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

À l'instar de Rocher (2011), la culture englobe des activités humaines fondamentales telles que l'activité cognitive, affective et comportementale. Mais, la culture comporte aussi des éléments moins formels tels que les expressions artistiques, les habitudes alimentaires, les relations interpersonnelles, etc. (Rocher, 2011). Aussi, la culture comporte une dimension objective qui comprend les éléments tangibles que les membres d'un groupe peuvent reconnaître tels qu'un territoire, des immeubles publics, des monuments, des biens matériels, etc. (Rocher, 2011). Cependant, la culture comporte aussi une dimension symbolique où les membres d'un groupe de personnes se reconnaissent de façon abstraite ; dans cette dimension symbolique se trouvent par exemple le langage, les règles matrimoniales, l'art, la science, la religion, etc. (Fournier, 2009).

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les fonctions principales de la culture afin de mieux saisir son influence dans la vie d'une collectivité sociale. Selon Cuche (2020), Boudon et Bourricaud (2012), Grimson (2008), Meyran (2009), Ferréol (2011), Pérez (2012) et Rocher (2011)

la culture accomplit deux fonctions dans la vie d'une collectivité sociale : la fonction sociale et la fonction psychique.

2.1.1.3 Les fonctions sociales et psychiques de la culture selon la sociologie

Selon Grimson (2008), la culture accomplit une fonction sociale en tant que source commune de la communication et des liens d'appartenance entre les membres d'un groupe social. Cette fonction sociale de la culture s'exprime par le fait que celle-ci réunit une pluralité de personnes dans une collectivité spécifique, telles qu'un groupe, une association ou une société (Cuche, 2020). En effet, selon Rocher (2011) :

> La culture apparaît comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tous collectivement, membres d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société. (p.115)

De même, la culture accomplit la fonction sociale de donner une identité collective aux groupes culturels (Fournier, 2009 ; Pérez, 2012). La culture est un cadre de référence à travers lequel chaque groupe culturel comprend et conçoit la réalité (Rodríguez Campos, 2015). À l'instar de Rocher (2011), la culture comporte des points de divergence entre les individus à l'intérieur et à l'extérieur des cultures. Donc, la culture est une réalité dynamique incluant des désaccords et des oppositions entre les membres qui en font partie (Meyran, 2009). Selon Rocher (2011), l'individu intègre la culture à travers le processus de socialisation qui est :

> Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. (p.131)

La culture favorise l'ajustement d'une personne à son environnement et à l'ensemble des réalités avec lesquelles elle doit vivre (Rocher, 2011). En effet, la culture sert aux différents groupes humains à construire leur propre vision des choses et leurs propres représentations afin de se différencier des autres cultures et ainsi affirmer leur propre identité culturelle (Pérez, 2012). Quant à elle, la fonction psychique fait référence à l'influence des valeurs, des coutumes, des traditions

et des représentations d'un groupe culturel sur les manières de penser et les comportements des individus (Fournier, 2009). En effet, Luna (2013) soutient que la culture fournit les modes de pensée, les connaissances, les normes, les coutumes et les valeurs à travers lesquels chaque membre d'un collectif social se conçoit lui-même, conçoit la réalité, exprime ses sentiments, ses besoins et réalise ses projets. Cependant, chaque personne assimile la culture d'une manière distincte et peut restructurer ses manières de penser, de sentir, et d'agir grâce aux processus d'adaptation, à la mise en question de leurs valeurs, aux expériences personnelles et aux contacts avec d'autres cultures (Grimson, 2008). Par exemple, deux professeurs d'ELÉ d'origine chilienne pourraient ne pas avoir les mêmes manières de concevoir et de se représenter la réalité, même s'ils ont certaines références culturelles communes et l'espagnol comme langue maternelle.

Selon Rocher (2011), la fonction la plus importante de la culture est de permettre à l'homme de s'humaniser. Par exemple, dans la classe d'ELÉ, l'enseignement des références culturelles permet aux étudiants non seulement de comprendre les systèmes de valeurs, les styles de vie, les traditions, les savoirs, les points de vue et le contexte culturel des interlocuteurs de la langue visée, mais aussi dans une certaine mesure, d'enrichir leurs propres valeurs et leurs propres représentations de la réalité (Boufrahi, 2011 ; Fournier, 2009).

En conclusion, nous pouvons tirer plusieurs éléments pertinents de cette recension historique en anthropologie et en sociologie du terme culture pour notre étude. Notons que les définitions de la culture dans le domaine de l'anthropologie et celles proposées dans le domaine de la sociologie tiennent compte des expressions matérielles et visibles de la culture autant que la dimension symbolique et abstraite de celle-ci (Echeverría, 2019). Cependant, les définitions dans le champ de la sociologie mettent plus l'accent sur la dimension sociale de la culture, ainsi que sur l'aspect identitaire de celle-ci. En d'autres mots, la culture est une construction sociale et un élément très important dans la configuration identitaire des groupes sociaux (Cuche, 2020). La prochaine section propose des définitions de la culture en psychologie sociale afin de faire le pont avec les RS de la culture que cette thèse cherche à explorer et à comprendre.

2.1.2 Définitions de la culture dans le domaine de la psychologie sociale

Après nous être penché sur les définitions de la culture en anthropologie et en sociologie, nous présentons le concept de culture à travers la lentille de la psychologie sociale. Pourquoi la

psychologie sociale ? Parce qu'elle peut faciliter notre compréhension de la culture (Guimond, 2010) dans le cadre de cette thèse qui traite des RS de la culture, thème qui fait partie de la psychologie sociale. De plus, Guimond (2010) précise que :

> La psychologie sociale serait une discipline centrale dans l'étude de la culture puisque cette discipline se consacre précisément à l'étude des mécanismes d'influence rendant possible la transmission des idées. Les processus de groupe étudiés par les psychologues sociaux, les concepts de normes, de stéréotypes, de valeurs, de représentations sociales sont donc des éléments fondamentaux de la culture. Lorsqu'on étudie les valeurs, on étudie un élément culturel, un produit émergent de l'interaction entre les membres d'un groupe. (p.27)

En d'autres termes, les groupes sociaux produisent la culture et celle-ci est le résultat de leurs interactions. De même, si les RS constituent un aspect essentiel de la culture, il est important d'en tenir compte dans cette étude, sujet que nous approfondirons à la section 2.5. Également, Guimond (2010) précise que la culture inclut non seulement les comportements propres à un groupe social donné, les modes de pensée, ainsi que l'affect. Camilleri et Vinsonneau (1996) abondent dans le même sens :

> Si à peu près tout ce que produit un groupement social est *de la culture* ou *du culturel*, au sens général de la formation qui excède le naturel, la culture de ce groupement est *ce qui caractérise en propre* cette production au sein de ce groupe. (p.12-13)

Par ailleurs, dans la psychologie sociale la culture comprend « les caractéristiques de chaque peuple qui façonnent à sa manière, consciemment ou non, la personnalité des individus par son système éducatif, ses institutions, l'ensemble de ses modèles et de ses normes » (Ferréol, 2011, p.65). Également, la culture est l'un des facteurs qui influencent les manières de penser et de concevoir la réalité, d'agir et d'interagir des groupes culturels (Echeverría, 2019). Enfin, la famille, les systèmes scolaires, les mythes, les traditions, la religion, les rites, les coutumes et les valeurs accomplissent des fonctions primordiales dans la structuration de la pensée, de l'identité et du comportement d'un individu (Cuche, 2020).

En psychologie sociale, plusieurs définitions de la culture mettent l'accent sur son aspect comportemental, c'est-à-dire sur sa fonction psychique dans la vie des individus et des collectivités sociales (Grimson, 2008 ; Fournier, 2009). Cet aspect de la culture comme déterminant du

comportement social des individus n'est pas signalé explicitement dans les définitions de la culture dans les domaines de la sociologie et de l'anthropologie (Echeverría, 2019). Cependant, c'est un aspect que les chercheurs doivent considérer comme primordial pour comprendre la fonction psychique de la culture dans la vie des individus et des collectifs culturels (Fournier, 2009 ; Grimson, 2008).

Selon Fournier (2009), Guardado (2008b), Michael (2011) et Taylor (1958) la culture peut être comprise comme un ensemble de comportements et de connaissances transmises par un enseignement transgénérationnel de valeurs, de croyances, de façons de penser, de modes de vie, de mœurs, de coutumes, d'attitudes, d'orientations sociales, de traditions, de rituels émanant d'un groupe spécifique d'individus. Conséquemment, la psychologie sociale permet d'aller plus loin dans notre compréhension de la culture en la caractérisant comme étant « essentiellement une transmission sociale de connaissances » (Guimond, 2010, p.27). Cette conception particulière de la culture provient notamment de la théorie de l'évolution de la culture qui a été mise sur pied conjointement par des biologistes et des anthropologues (Guimond, 2010). Aussi, Guimond (2010) souligne que l'étude de la culture doit tenir compte de l'influence qu'exerce le groupe sur l'être individuel puisqu'elle constitue le gabarit de base en psychologie sociale. Cette influence peut être vécue de diverses manières, soit à travers la socialisation ou enculturation, et l'acculturation (Guardado, 2008b ; Rocher, 1969).

À travers la socialisation, l'enfant de sa naissance à l'âge adulte, vit un processus intraculturel de transmission de normes culturelles, incluant la langue (Guardado, 2008b). Ce sont les membres de son groupe social d'origine qui lui inculqueront ces normes pour qu'il puisse vivre parmi les siens (Guardado, 2008b). En d'autres mots, l'individu est le récepteur de la culture qui lui est transmise dans son milieu d'origine (Berry et coll., 1992 ; Guimond, 2010 ; Grusec et Hastings, 2014). Selon Rocher (1969), la socialisation est un « processus par lequel la personne apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (p.105). Ce processus met davantage l'accent sur l'enseignement de la culture de façon directe, contrairement à l'enculturation dans lequel l'apprentissage culturel se fait de manière indirecte, sans « effort délibéré d'enseignement » (Guimond, 2010, p.52).

Selon Ferguson et coll., (2016), Grusec et Hastings (2014), Schönpflug et Bilz (2009), par la socialisation et l'enculturation l'individu apprend la dynamique de sa culture environnante, y acquiert des valeurs et des normes appropriées attachées à cette culture. De fait, il les intègre, il apprend à devenir membre de cette culture et se forge une identité culturelle (Grusec et Hastings, 2014). Par opposition à la socialisation et l'enculturation, l'acculturation est un processus interculturel par lequel la culture est transmise par un milieu culturel différent de celui d'origine (Berry et coll., 1992), qui peut être dû par exemple à l'immigration ou à une union multiculturelle, entre autres.

En conclusion, d'après Arr ez (2021), Echeverría (2019), Grimson (2008), Rocher (2011), Rodríguez Campos (2015) la culture dans le champ de la sociologie est conçue comme un bien collectif dans lequel chaque personne se reconnaît en tant que membre d'un groupe culturel. De même, la culture est un type d'héritage social dans lequel chaque individu a un sentiment d'appartenance à une société donnée. La culture en tant que système social est un ensemble de composantes matérielles et symboliques qui s'acquiert et s'apprend à l'intérieur d'une collectivité humaine grâce aux interactions sociales (Grimson, 2008). Par ailleurs, en psychologie sociale, la plupart des définitions de la culture mettent l'accent sur l'aspect comportemental de celle-ci (Echeverría, 2019 ; Grimson, 2008 ; Mesoudi, 2009 ; Michael, 2011). En effet, la psychologie sociale vise à mieux comprendre dans quelle mesure la culture façonne et influence la pensée, les RS, la vie et les interactions des individus.

2.1.3 Définitions de la culture dans le domaine de l'éducation

Nous poursuivons notre parcours en définissant la culture dans le domaine de l'éducation puisque c'est le champ d'investigation de notre étude. Plusieurs chercheurs tels que Côté (2010), Chené et Saint-Jacques (2005), Falardeau et Simard (2007a), Gohier (2005) et Nadeau (2020) signalent que le terme culture dans le champ de l'éducation est aussi polysémique.

Premièrement, la culture est définie en tant que mode de vie d'un peuple, en tant qu'ensemble de manières de vivre, de penser et d'agir (Gohier, 2005 ; Nadeau, 2020). Deuxièmement, la culture est conçue en tant qu'acquisition de savoirs (Perrenoud, 2002 ; Tavoillot, 2007). Cette dernière définition fait référence aux connaissances qu'une personne possède par rapport à l'histoire, à des personnages historiques, à des événements importants, etc. (Tavoillot, 2007). Troisièmement, la

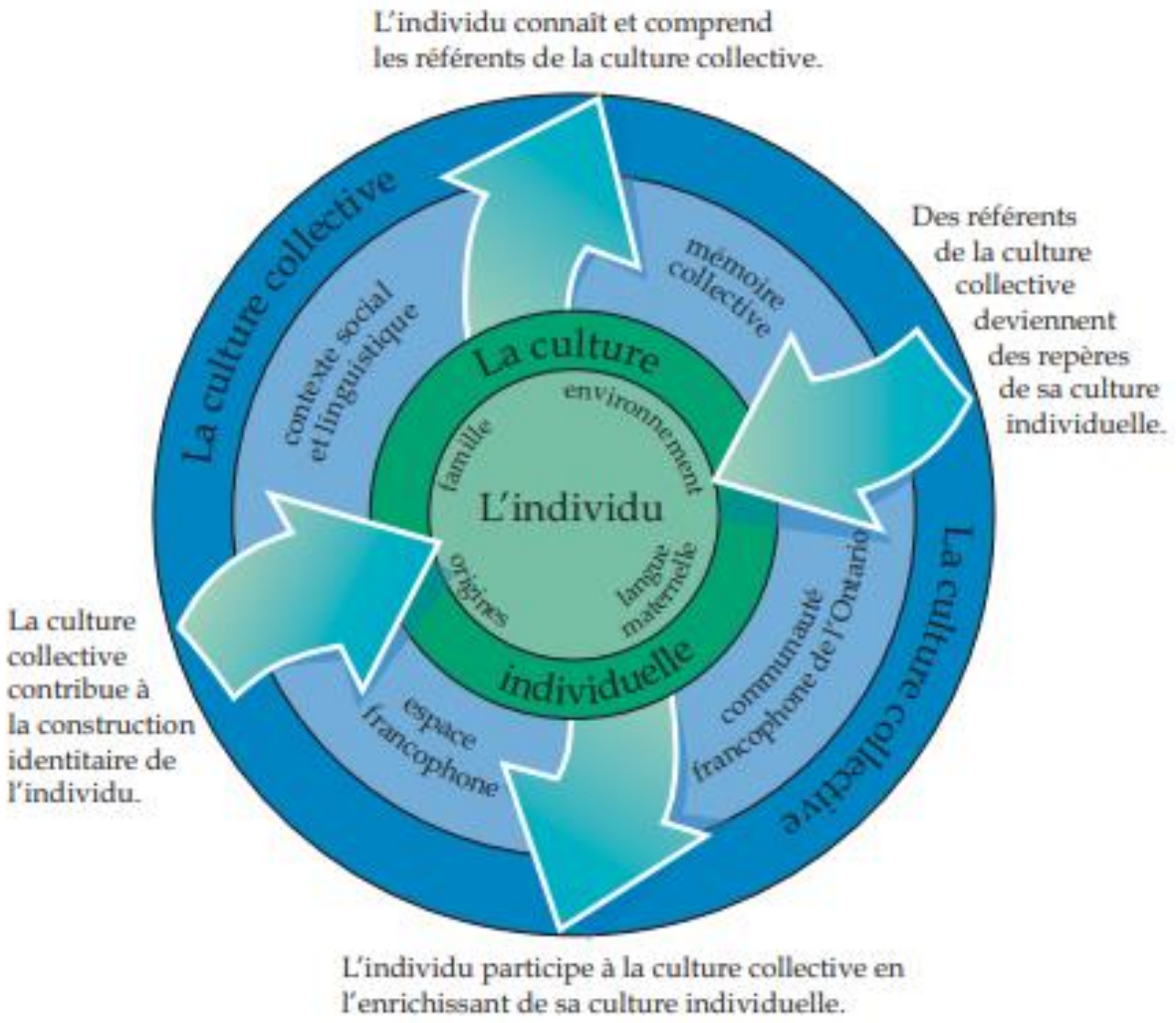
culture est représentée en tant que patrimoine et héritage historique (García Labrador, 2022). En effet, cette définition tient compte des objets et des faits historiques qui ont marqué la vie des peuples (Côté, 2010). García Labrador (2022) donne des exemples : l'architecture et les vestiges archéologiques. Quatrièmement, la culture est caractérisée en tant qu'expression esthétique et artistique (Gohier, 2005 ; Nadeau, 2020).

Du côté des institutions publiques et des organisations internationales, c'est l'UNESCO qui a proposé l'une des définitions de la culture les plus citées dans le domaine de l'éducation. Celle-ci se trouve dans la déclaration universelle de l'UNESCO (2001) portant sur la diversité culturelle. Selon l'UNESCO, la culture représente :

> L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (p.1)

De même, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2012) soutient que la culture est un ensemble de connaissances, d'œuvres, de symboles, d'événements, d'institutions et d'outils créés par une société au cours des ans qui « sert à mieux comprendre le monde et à mieux se comprendre comme faisant partie de ce monde » (p.23). Également, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009, p.25) affirme qu'il existe deux dimensions de la culture : la culture collective et la culture individuelle (voir figure 2.2).

Figure 2.2 : La culture collective et la culture individuelle selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009, p.25).



D'après la définition du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009) la culture collective est constituée de l'ensemble des caractéristiques d'une société, dont les représentations sociales, la langue, le contexte social, la mémoire collective, etc. La culture collective est un référent fondamental dans la construction identitaire de la culture individuelle. La culture individuelle est composée de l'environnement le plus immédiat de chaque personne qui est la famille, dont les traditions, les coutumes, les célébrations et les valeurs. Il faut dire que la définition de la culture dans le CMEC est semblable à la définition de la culture dans le domaine de la sociologie et dans le domaine de la psychologie sociale. En effet, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009)

décrit la culture comme étant une réalité sociale qui caractérise, dynamise et façonne la vie des individus à l'intérieur d'une société.

Enfin, dans le contexte spécifique du Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2003) signale que la culture en tant qu'objet est constituée « d'un ensemble de choses créées par l'être humain en réponse à des intérêts, des besoins, des questions ou des problèmes » (p.3). Le MEES considère que la culture est aussi un processus dynamique de relations humaines qui favorise les échanges et le développement durable au bénéfice des générations présentes et futures. Selon le MEES (2003), « la culture est un catalyseur de créativité, un vecteur de démocratie, de dialogue interculturel et de cohésion sociale » (p.6), en plus d'être une source d'interaction, de partage, de rencontre et d'enrichissement interculturels.

2.1.4 Définitions de la culture dans la didactique des LÉ

Tout d'abord, il faut dire que la didactique des LÉ est une discipline qui a pour but de documenter et d'enrichir la pratique enseignante (Babault, 2014). Aujourd'hui les chercheurs emploient le terme didactique des langues, mais il y a trente ans les chercheurs utilisaient le terme linguistique appliquée (Bourguignon, 2006). Pour des raisons de précision dans le cadre de cette réflexion théorique, nous adoptons la notion de didactique des LÉ pour présenter les différentes définitions et les caractéristiques de la culture dans l'enseignement des LÉ.

2.1.4.1 La conception de la culture dans le domaine de la didactique des LÉ

Selon Miquel López et Sans (2004), il existe trois types de conception de la culture dans le contexte de l'enseignement des LÉ. La première, la Culture avec une majuscule fait référence à l'information qu'une personne possède pour nommer des œuvres d'art, des capitales du monde, des personnages, des lieux, des dates historiques, etc. ; c'est-à-dire, l'information que les gens appellent des connaissances de culture générale. Il est important de souligner que la Culture avec une majuscule se réfère à ce que Areizaga (2002) ainsi que Leylavergne et Parra (2010) nomment la culture formelle et la culture cultivée.

Le deuxième type de conception de la culture selon Miquel López et Sans (2004) est celui de la culture avec une minuscule qui fait référence à l'ensemble de RS, de manières de penser, de sentir et d'agir d'un peuple. Cette conception de la culture tient compte de tout ce qui est partagé par les citoyens d'une culture, dont « les connaissances opératives, les représentations et les

comportements culturels qui permettent aux individus d'interagir de manière efficace dans toutes les situations de communication possibles et de participer de manière appropriée aux pratiques culturelles quotidiennes » (p.4). Il faut dire aussi que la définition de culture avec une minuscule se réfère à ce que Areizaga (2002), Leylavergne et Parra (2010) appellent la culture non formelle et la culture anthropologique.

Enfin, Miquel López et Sans (2004) soulignent qu'il existe aussi la Kulture avec un grand K qui fait référence aux expressions d'argot, spécifique à un groupe de personnes, par exemple l'argot juvénile qui est l'équivalent d'un dialecte culturel. Dans la pratique, les connaissances de la culture avec un grand K impliquent de maîtriser la culture avec une minuscule de la langue cible, car elle concerne la capacité à utiliser certaines particularités de la culture populaire dans des situations très concrètes (Fernández Piñero, 2016 ; González et Cádiz, 2017).

À l'instar de Miquel López et Sans (2004), d'autres chercheurs tels que Areizaga (2002) ainsi que Leylavergne et Parra (2010) proposent d'autres conceptions de la culture. Selon Areizaga (2002), González et Cádiz (2017), il existe deux conceptions de la culture dans l'enseignement des LÉ : d'une part, la culture formelle qui fait référence à un mélange de données historiques, politiques et géographiques ; d'autre part, la conception non formelle de la culture qui « reflète la vie au quotidien, les valeurs et l'univers significatif des locuteurs de la langue cible » (Areizaga, 2002, p. 162).

Suivant la même perspective qu'Areizaga (2002), Leylavergne et Parra (2010) avancent qu'il y a également deux conceptions de la culture : premièrement, la culture cultivée ou formelle qui conçoit la culture en tant que patrimoine et héritage matériel d'un groupe social. Cette conception de la culture est conforme à celle de García Labrador (2022) qui caractérise la culture cultivée en tant qu'objets artistiques et historiques tels que l'architecture, la peinture, la sculpture, les vestiges archéologiques, etc. Deuxièmement, la culture anthropologique ou non formelle qui conçoit la culture en tant qu'ensemble de pratiques communes, de modes de penser et d'actions qui contribuent à définir l'identité et l'appartenance de chaque individu reflétant ainsi les valeurs et les coutumes transmises au fil du temps (Leylavergne et Parra, 2010).

Tant Areizaga (2002) que Leylavergne et Parra (2010) mettent en évidence que la conception de la culture formelle (cultivée) présente la culture comme une réalité statique et comme un inventaire de choses et d'information du passé. En effet, l'enseignement de la culture formelle ou cultivée dans le contexte d'une classe de LÉ apparaît comme l'action de transmettre aux étudiants de l'information ou des connaissances de culture générale. Des exemples peuvent inclure les connaissances qu'une personne peut avoir au sujet des monuments, des sculptures et des personnages historiques d'un pays (Pérez, 2012). En revanche, la conception non formelle ou anthropologique de la culture met en évidence que la culture est une réalité complexe et dynamique qui englobe la totalité de la vie d'un peuple, dont les manières de concevoir la réalité, de penser, de faire, d'exister et d'être dans le monde (Boubakour, 2010). De fait, l'enseignement de la culture anthropologique ou non formelle permet aux étudiants d'une LÉ de se plonger en profondeur dans l'univers de la culture cible et de communiquer avec les natifs de manière plus authentique (Andersen, 2009).

En somme selon Hamelin (2014), le choix pour l'enseignement de la culture dans le cadre des cours de LÉ, n'est ni la culture formelle, ni la culture informelle, ni la culture avec K, mais d'offrir aux étudiants une formation contextuelle et profonde qui peut les exposer aux références les plus essentielles de la langue enseignée. Dans le cadre de cette recherche, la définition que nous adoptons de la culture sera la suivante : la culture est un ensemble de caractéristiques liées aux manières de penser, de se représenter, de concevoir, de vivre et d'interagir des individus en tant qu'êtres rationnels, affectifs et sociaux. Cette définition nous permet d'identifier les éléments qui composent le cœur de notre recherche, soit la culture et l'enseignement de celle-ci dans le contexte de l'ELÉ. En effet, en définissant ces concepts nous pouvons mieux encadrer notre première question de recherche : quelles sont les RS que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de l'enseignement de celle-ci ?

2.1.4.2 Le traitement de la culture dans la didactique des LÉ

Pour créer un pont entre la théorie et la pratique, nous allons à présent exposer le traitement de la culture dans la didactique des LÉ en deux parties. Plus spécifiquement, nous allons discuter de la culture dans les méthodes traditionnelles d'enseignement des LÉ, suivi de la culture dans l'approche méthodologique communicative, ainsi que l'approche culturelle de l'enseignement des

langues. Nous présentons ces méthodes traditionnelles parce qu'elles sont utilisées encore aujourd'hui par des professeurs de LÉ, bien que la méthode communicative soit largement répandue (Fernández Piñero, 2016).

2.1.4.2.1 La culture dans les méthodes traditionnelles d'enseignement des LÉ

Selon Seara (2001), depuis les débuts des méthodes traditionnelles au XIXe siècle jusqu'à aujourd'hui, les méthodologies de l'enseignement des LÉ se sont enchaînées et parfois ont coexisté pour s'adapter et répondre aux besoins et aux objectifs des apprenants. Il faut signaler que dans le cadre de cette réflexion théorique, la notion de méthodes traditionnelles fait référence aux méthodes dans lesquelles l'enseignement d'une langue était conçu en tant que « transmission des savoirs et de la reproduction des modèles tout faits » (Bourguignon, 2006, p.69). Celles-ci incluent, entre autres, la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle (Puren, 2012). Dans les lignes qui suivent, nous décrivons succinctement ces méthodes d'enseignement des LÉ, ainsi que la place de la culture dans chacune d'entre elles.

2.1.4.2.2 La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction est reconnue comme étant la première méthode d'enseignement en LÉ qui a été développée en Occident au XIXe siècle (Puren, 2012 ; Seara, 2001). Cette méthode conçoit l'enseignement d'une langue en tant que transmission et maîtrise des règles de grammaire (Diamanti, 2014). Le but de l'enseignement suivant la méthode grammaire-traduction est de préparer les étudiants à faire des traductions (Springer, 2017). L'enseignement des repères culturels est presque absent, car la composante la plus importante dans cette méthode est la grammaire et ses règles d'exceptions (Níkleva, 2012). Selon Fe ndez Piñero (2016), la méthode grammaire-traduction « est encore présente dans l'actualité puisqu'on voit dans les cours de langues la réalisation d'activités de traduction sans contextualisation » (p.4).

2.1.4.2.3 La méthode directe

La méthode directe, considérée comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères », a fait son apparition entre la fin du XIX^{e} siècle et le début du XX^{e} siècle en Europe, ainsi qu'aux États-Unis (Seara, 2001, p.143). Selon Seara (2001), la méthode directe est considérée comme étant une « approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant » (p.143).

Dans cette méthode, l'enseignement d'une langue est compris comme l'action de mener les étudiants vers l'acquisition et la maîtrise orale d'une LÉ sans passer nécessairement par la traduction ou les connaissances socioculturelles (Alcalde Mato, 2011).

En effet, l'objectif de cette méthodologie est de guider l'étudiant pour qu'il puisse apprendre la grammaire à partir de sa propre découverte inductive (Alcalde Mato, 2011 ; Fernández Piñero, 2016). D'après Puren (2012), la méthode directe est l'une des premières réactions contre les conceptions statiques de la langue telles que proposées dans la méthode grammaire-traduction. Enfin, dans la méthode directe il n'y avait pas d'intention explicite d'enseigner la culture aux étudiants (Diamanti, 2014). De même, cette méthode connut un déclin en ne répondant pas aux besoins communicationnels des apprenants et laissa la place à d'autres méthodes d'enseignement dont les méthodes audio-orale et audiovisuelle (Seara, 2001).

2.1.4.2.4 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale fut conçue à l'origine pour répondre aux exigences de l'armée américaine pour former rapidement des gens en diverses LÉ pendant la Seconde Guerre mondiale (Seara, 2001). Selon Seara (2001), cette méthode n'aura été employée que deux ans, mais aura eu le mérite de présenter des « cadres syntaxiques » (pattern drills) dans l'enseignement de la grammaire qui sont encore en usage aujourd'hui. Dans la méthode audio-orale, qui constitue une combinaison entre le structuralisme linguistique et la psychologie béhavioriste, le centre d'intérêt de l'enseignement d'une LÉ repose sur l'enseignement de la prononciation et de la correction phonétique (Mera Ponce, 2014). En effet, la répétition est la phase principale de l'apprentissage d'une langue, car elle permet la mémorisation avant la réutilisation (Mera Ponce, 2014). L'objectif de cette méthode est le développement des compétences orales et non l'enseignement explicite de la culture de la langue apprise (Puren, 2012 ; Springer, 2017).

2.1.4.2.5 La méthode audiovisuelle

La méthode audiovisuelle, en usage à partir des années 1950 jusqu'aux années 1970, centre l'enseignement sur « l'utilisation combinée de l'image et du son comme instruments d'une représentation audiovisuelle que simule un acte de communication » (Diamanti, 2014, p.14). Le but de cette méthode d'enseignement des langues est aussi de développer chez les étudiants les

compétences orales (Mera Ponce, 2014). L'enseignement de la culture apparaît comme un accessoire que le professeur peut ignorer (Springer, 2017).

2.1.4.2.6 Synthèse des méthodes traditionnelles

La brève description des méthodes traditionnelles que nous avons présentée montre que la place pour l'enseignement de la culture dans ces méthodes y est presque inexistante (Saydi, 2015). En effet, dans ces méthodes, il y a peu d'enseignement explicite des contenus culturels, car l'enseignement de la langue est centré principalement sur les règles de grammaire et de phonétique (Springer, 2017). La place de la culture apparaît dans les programmes éducatifs comme une annexe que le professeur peut laisser de côté (Springer, 2017). Les références culturelles sont souvent limitées à l'enseignement d'un stock d'informations sur les villes, des personnages, des sites et des événements historiques (Wang, 2017). La plus grande partie des références socioculturelles constituent en fait de l'information générale des cultures qui parlent la langue cible/enseignée (Níkleva, 2012). De plus, les références socioculturelles sont fréquemment présentées de manière décontextualisée de la réalité des peuples qui parlent la langue enseignée (Kramsch, 2014).

Le rôle du professeur dans les méthodes traditionnelles est d'enseigner un ensemble de règles et d'exceptions de la grammaire et de la phonétique (Diamanti, 2014). Le professeur de langues est le protagoniste dans la classe, car c'est lui qui maîtrise et transmet les connaissances aux étudiants ; il concentre tous ses efforts sur l'enseignement de la langue écrite ou orale et non sur le sens et l'utilisation socioculturelle de la langue (Springer, 2017). L'apprenant dans les méthodes traditionnelles d'enseignement de langues est passif ; il écoute et reçoit de l'information, il essaie de comprendre et de répéter (Saydi, 2015).

À l'instar d'Areizaga (2002), Leylavergne et Parra (2010), Rodríguez Campos (2015), le traitement de la culture dans les méthodes traditionnelles correspondrait à la conception de la culture formelle, cultivée et superficielle, c'est-à-dire à la notion de la culture en tant que stock d'informations (Wang, 2017). L'enseignement de la culture dans les méthodes traditionnelles est souvent compris en tant qu'ajout que les professeurs de LÉ peuvent laisser de côté, car le plus important est la maîtrise et la reproduction des règles de grammaire et de phonétique d'une langue (Diamanti, 2014). L'objectif de l'enseignement d'une LÉ dans les méthodes traditionnelles est « surtout l'acquisition

de la compétence linguistique, en ignorant les valeurs et les attitudes fondamentales dans l'embrayage entre langue et culture » (Fern ndez Piñero, 2016, p.9).

Cependant, à partir de la deuxième moitié du XXe siècle, l'enseignement des LÉ a commencé à prendre en considération les besoins communicatifs des apprenants qui voulaient converser (Seara, 2001). De même, à partir des années 1960, les apprenants ne sont plus que des élèves formés dans des écoles sinon des adultes qui cherchent à développer leurs compétences linguistiques dans des LÉ (Seara, 2001). C'est pour répondre aux nouveaux besoins de cette population que la méthode communicative a fait son apparition, tel que nous le verrons dans la prochaine section (Canales, 2010 ; Saydi, 2015).

2.1.4.3 La culture dans l'approche communicative

Effectivement, dans les années 1970 en France, une nouvelle approche d'enseignement des LÉ a été proposée pour pallier les lacunes des méthodes traditionnelles, soit l'approche méthodologique communicative (Canales, 2010 ; Park, 2010 ; Saydi, 2015). Selon Fernández Piñero (2016), la méthode communicative est l'appellation commune de cette approche d'enseignement des LÉ, cependant « les didacticiens préfèrent la dénomination approche, car son caractère est ouvert et varié » (p.5). Nous utilisons donc dans le contexte de cette recherche le terme approche communicative.

Les premières études portant sur l'importance et l'intégration de la culture dans l'enseignement des LÉ ont été réalisées par des auteurs tels que Bachman (1990), Byram (1989, 1992, 1995, 1997, 2012, 2014, 2015), Canal et Swain (1980), Kramsch (1996, 1998) et Zarate (2004), entre autres. Ces chercheurs exposent une nouvelle approche pour l'enseignement des langues, soit l'approche communicative (Richard et Gaudet, 2015). Selon Bourguignon (2006) :

> Avant l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage de la langue était totalement coupé de son utilisation sociale. Le savoir de référence était le savoir savant, la linguistique et la langue s'apprenaient à partir d'exercices de grammaire et de vocabulaire. Avec l'approche communicative, on fait rentrer le milieu social dans le milieu scolaire. (p.65)

En effet, dans l'approche communicative l'enseignement des LÉ est considéré non seulement comme l'action d'expliquer les règles d'un code linguistique aux étudiants, mais aussi de les

familiariser avec les référents culturels les plus représentatifs de la langue apprise pour qu'ils puissent communiquer de manière efficace (Boufrahi, 2011 ; Gauthier et coll., 2015). Dans cette nouvelle approche, l'enseignement d'une LÉ est centré sur l'apprenant ; il est l'acteur et le protagoniste de son apprentissage (Nagent et Catalano, 2015 ; Park, 2010). Également, les étudiants acquièrent des connaissances linguistiques et culturelles en même temps (Blaise, 2009 ; Runstedler, 2018). En effet, les étudiants de LÉ se familiarisent et déchiffrer les implicites culturels de la communication (Fernández Piñero, 2016).

Le professeur de LÉ dans l'approche communicative est un animateur et un passeur culturel (Hamelin, 2014 ; Nugent et Catalano, 2015). Il encourage les étudiants à devenir des acteurs sociaux, capables non seulement de communiquer, mais aussi de prendre une posture critique face à leur propre culture et à celle de la langue apprise (Nugent et Catalano, 2015). En effet, « l'enseignant joue le rôle du passeur culturel dans le sens d'éveilleur, et pas seulement du transmetteur de contenus institués, figés » (Falardeau et Simard, 2007a, p.7). Selon Byram (2012), les professeurs de LÉ ont le rôle d'enseigner les éléments explicites et les éléments implicites de la langue, car ils doivent préparer leurs étudiants à communiquer dans des situations de la vie courante.

Le processus d'apprentissage d'une LÉ dans l'approche communicative est compris comme l'action de découvrir et de communiquer le sens des mots, mais aussi de s'intégrer dans une communauté culturelle (Park, 2010 ; Saydi, 2015). En effet, l'enseignement et l'apprentissage d'une LÉ constituent l'expérience et le lieu de la rencontre, du partage et de la communication interculturelle (Amireault, 2012). La grammaire et les contenus culturels dans la logique communicative cherchent à « développer un savoir-faire verbal et non verbal ainsi qu'une connaissance efficace des règles psychologique, sociologique et culturelle qui va permettre de l'employer d'une façon appropriée » (Gauthier et coll., 2015, p.2).

Les matériels didactiques utilisés en classe dans l'approche communicative sont authentiques, actuels et contextualisés et reflètent la culture de la vie quotidienne des interlocuteurs natifs de la langue enseignée (Areizaga, 2002 ; Saydi, 2015). En effet, dans ce type de matériel didactique « se présentent des dialogues et échanges de la vie réelle, le langage des médias, le registre familier, les éléments prosodiques qui ornent et complètent la signification des énoncés » (Saydi, 2015, p.15).

L'approche communicative a complètement changé la conception et la place de la culture dans l'enseignement des langues (Park, 2010 ; Saydi, 2015). En effet, « la méthode communicative veut rompre surtout avec les méthodes existantes où l'élément culturel était marginal et séparé de la langue » (Fern ndez Piñero, 2016, p.7). Dans la perspective communicative, la culture est une des composantes essentielles dans l'enseignement et l'apprentissage des LÉ. C'est la raison pour laquelle les contenus culturels forment une partie importante des programmes d'enseignement des LÉ (Leylavergne et Parra, 2010). L'un des buts de l'intégration des contenus culturels dans l'enseignement des langues est de familiariser les étudiants avec les références et les contextes réels d'usage (Beacco, 2007 ; Park, 2010 ; Puren, 2013). L'approche communicative a été utilisée comme point d'orientation dans l'enseignement des LÉ jusqu'à présent (Puren, 2006). Également, cette perspective communicative est encore utilisée comme cadre de référence pour les auteurs de livres et de manuels d'enseignement des LÉ (Saydi, 2015). Cependant, l'une des limites de cette approche est de circonscrire l'apprentissage d'une langue à la communication. Selon Samson (2015), « il est excessivement réducteur de percevoir la langue comme un simple outil de communication car la langue est ce qui parle en nous et ce qui nous constitue comme sujet humain » (p.83).

2.1.4.3.1 L'approche communicative actionnelle

Également, il importe de signaler que dans les dernières années, de nouveaux éléments pédagogiques ont été ajoutés à l'approche communicative d'enseignement des LÉ (Rojas Coloma et coll., 2023). En effet, des chercheurs, dont Bento (2013), Bourguignon (2006), Puren (2006), Rojas (2014), Saydi (2015) et Sourisseau (2013) parlent de la méthodologie communicative actionnelle (*Task-Based Teaching*). En effet, la méthodologie actionnelle « peut être définie comme une continuation de l'approche communicative » en mettant l'accent sur des tâches de la vie courante à réaliser (Saydi, 2015, p.1). Dans cette nouvelle perspective didactique, la place de l'enseignement de la culture consiste non seulement à amener les étudiants à bien communiquer dans leur langue cible, mais aussi de les guider dans la réalisation des actions ou des tâches langagières dans des contextes socio-pragmatiques authentiques (Bento, 2013 ; Sourisseau, 2013). Spécifiquement, l'approche communicative actionnelle met l'accent sur des tâches de la vie courante à réaliser (Rojas Coloma et coll., 2023 ; Saydi, 2015). Par exemple, réserver une chambre

d'hôtel, faire l'épicerie, écrire un courriel à un ami hispanophone, etc., sont des tâches langagières propres à la méthode communicative actionnelle (Fernández Piñero, 2016).

Cette approche introduit un nouvel élément : l'action. En effet, le nouvel objectif didactique dans l'enseignement d'une LÉ est d'amener l'élève à réaliser une action communicative (Bento, 2013 ; Rojas, 2014). Une autre caractéristique de cette approche est de mettre en valeur le contexte social et culturel lors de la réalisation d'une action communicative (Ávila, 2019 ; Rojas, 2014). C'est-à-dire que l'enseignement et l'apprentissage d'une LÉ doit tenir compte de l'environnement socioculturel dans lequel aura lieu l'action communicative et l'interaction en tant qu'agent social (Rojas Coloma et coll., 2023). D'ailleurs, le professeur de langues selon cette perspective méthodologique, devient un accompagnateur et un guide qui motive ses étudiants non seulement à communiquer, mais aussi à jouer un rôle social dans lequel il agit et interagit avec d'autres cultures (Ávila, 2019). Enfin, dans la pratique enseignante, un des avantages de cette méthode actionnelle est de permettre d'adapter et de personnaliser les cours en fonction des besoins et des objectifs des étudiants (Fernández Piñero, 2016).

Enfin, actuellement l'approche communicative actionnelle est une des perspectives méthodologiques les plus populaires dans l'enseignement des LÉ, car elle place l'étudiant au centre du processus d'apprentissage, elle permet aux étudiants d'acquérir non seulement les compétences pour communiquer, mais aussi de comprendre le sens socioculturel des mots et de savoir les utiliser dans des contextes réels de communication (Ávila, 2019 ; Byram, 2012 ; Rojas Coloma et coll., 2023). Concernant l'enseignement des contenus culturels dans l'approche communicative actionnelle, il y a eu « le passage d'un enseignement plus théorique basé sur les dates historiques, les auteurs, les artistes… à un enseignement de la culture lié à la langue » (Fe ndez Piñero, 2016, p.13). Enfin, l'enseignement et l'apprentissage d'une LÉ suivant l'approche communicative actionnelle inclue le développement des compétences communicatives, ainsi que des compétences socioculturelles ayant pour but de favoriser une meilleure compréhension, communication et interactions avec les communautés culturelles de la langue apprise (Ávila, 2019 ; Puren, 2018).

Nous réitérons que ce parcours historique des approches traditionnelles en enseignement des LÉ a été nécessaire pour situer dans le temps notre objet d'étude et pour souligner l'absence d'enseignement des contenus culturels suivant ces approches (Springer, 2017). De même cette

synthèse a été utile pour comprendre comment l'approche communicative et sa perspective actionnelle se sont développées pour répondre aux besoins croissants des apprenants en matière de communication et de culture. À présent, nous présentons l'approche culturelle qui est relativement récente et qui vise essentiellement l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues. Cette approche s'actualise à travers *les six dimensions de la culture* selon Simard et Côté (2005) et dans *les quatre rapports de la culture* selon Falardeau et Simard (2007a).

2.1.5 L'approche culturelle de l'enseignement des langues

Bien que l'approche communicative constitue un effort significatif pour intégrer l'enseignement de la culture dans les cours de LÉ, à l'instar de Falardeau et Simard (2007a), l'approche communicative limite l'enseignement-apprentissage des langues à la communication. En effet, Falardeau et Simard (2007a) proposent une nouvelle approche pour enrichir l'enseignement des langues : l'approche culturelle qui place la culture au centre de l'enseignement. Les premières études suivant cette approche d'enseignement des langues ont eu lieu au Québec, en proposant deux modèles à cette fin : les six dimensions de la culture (Simard et Côté, 2005) et les quatre rapports de la culture selon Falardeau et Simard (2007a). Mais avant de présenter ces deux modèles, il est bon de mentionner que selon Samson (2015) le point de départ de l'approche culturelle proviendrait en partie des travaux du sociologue Fernand Dumont qui concevait la culture de deux manières :

> [La culture est pensée] comme un objet et comme un rapport. Ainsi, la culture est définie comme un processus de construction et de transformation mettant en relation un individu, qui comprend toujours le monde d'une certaine manière, avec des acteurs, des objets et des pratiques culturelles, lesquels entrainent un travail d'apprentissage conscient et volontaire s'intégrant de façon créative à la structure de compréhension d'un individu. De cet apprentissage résulte une appropriation des références de la culture seconde qui transforment la culture première du sujet et son rapport au monde. (Dumont, 1968, cité par Samson, 2015, p.7)

En s'inspirant de cette perspective, Simard et Côté ont présenté en 2005 leurs *six dimensions constitutives de la culture* afin de mieux orienter les enseignants dans leur enseignement de la culture dans les cours de langue. Ces six dimensions sont : 1) la dimension littéraire et esthétique, 2) la dimension historique, 3) la dimension langagière, 4) la dimension sociologique, 5) la dimension herméneutique et 6) la dimension critique. Celles-ci marquent une première tentative de

mise en pratique de l'approche culturelle qui se résume à mettre à profit les connaissances culturelles de apprenants pour les transposer dans les cultures de la langue cible à travers l'utilisation de ces six dimensions que nous allons détailler (Simard et Côté, 2005). Notons au passage que les six dimensions de la culture peuvent être intégrées ensemble ou séparément dans le cadre d'un cours ou d'un projet éducatif (Simard et Côté, 2005). Cette section sera suivie par les quatre rapports à la culture selon Falardeau et Simard (2007a).

2.1.5.1 Les dimensions de la culture selon Simard et Côté (2005)

La première dimension de la culture selon Simard et Côté (2005) est la dimension littéraire et esthétique. La partie littéraire comprend « les connaissances sur l'auteur de l'œuvre, le courant et le genre dans lesquels elle s'inscrit, ainsi que les notions sur les thèmes, les personnages, les symboles, la forme, le lexique, les figures de style » (p.72). Son objectif est de familiariser les apprenants avec des œuvres de littérature qui font partie intégrante de la culture de la langue enseignée. La partie esthétique fait référence à la subjectivité que les apprenants peuvent cultiver au contact d'œuvres littéraires, tels les sentiments, les impressions favorables ou défavorables, etc. Enfin, Simard et Côté (2005) donnent des exemples concrets d'activités didactiques que peuvent mettre en pratique les enseignants dont la création de cercles de lecture, des ateliers de création littéraire ou même la rédaction de critiques littéraires.

La deuxième dimension de la culture est la dimension historique qui permet de situer dans le temps une référence culturelle. Cette dimension permet à l'apprenant de connaître le contexte historique des œuvres présentées en classe. Simard et Côté (2005) suggèrent des activités didactiques pour mettre cette dimension à profit. Par exemple, de mener et d'accompagner les étudiants dans des recherches sur l'étymologie d'un mot, sur l'évolution d'un mode verbal ou sur la vie d'un auteur ou d'un courant littéraire » (p.73).

La troisième dimension de la culture est la dimension langagière qui fait référence à la capacité de l'apprenant de fonctionner quotidiennement et de communiquer aisément dans la langue dans tous les contextes donnés. Pour développer ces aptitudes et compétences langagières, plusieurs outils peuvent être employés à travers l'approche culturelle. Ceux-ci incluent : la conjugaison, la syntaxe, la rédaction de textes courants, la compréhension d'articles de journaux, organiser des débats en

classe ou présenter une entrevue. D'autres activités sont aussi suggérées par les auteurs dont la préparation d'une leçon de grammaire, la découverte d'une règle à l'aide d'exemples tirés des textes des élèves, la conception de grilles d'autocorrection ou d'une grammaire.

La quatrième dimension de la culture est la dimension sociologique qui invite les apprenants à se familiariser avec les institutions et les organismes culturels qui promeuvent la langue et la culture enseignées dans leur contexte social. Ces institutions et organismes peuvent être des bibliothèques, des musées, des sites internet, des sites de journaux, entre autres. Simard et Côté (2005) suggèrent par exemple des activités telles qu'inviter des « linguistes, des éditeurs ou des écrivains, inviter les apprenants au Salon du livre ou au théâtre (p.73). Pour mettre en pratique la dimension sociologique, les auteurs suggèrent aussi d'organiser des discussions en sous-groupes ou en plénière, la correction par les pairs, l'introduction de textes scientifiques par un documentaire télévisé, ainsi que la présentation d'un texte littéraire par un film ou une chanson.

La cinquième dimension de la culture est la dimension herméneutique qui amène l'apprenant à une autoréflexion sur la culture, en d'autres mots, à l'inviter à cultiver sa subjectivité et ses interprétations envers les objets de la culture qui lui sont présentés. Les auteurs proposent les mêmes activités de la dimension sociologique pour développer la dimension herméneutique.

La sixième dimension de la culture est la dimension critique qui motive l'apprenant à mener une « réflexion critique sur la culture et sur la langue que les élèves en arriveront à saisir comment la culture langagière contribue à façonner leur discours et comment, en retour, ils peuvent contribuer à la façonner » (p.73). Simard et Côté (2005) proposent plusieurs activités didactiques pour soutenir le développement de cette dimension : discuter autour des textes, se familiariser avec les critères d'appréciation d'un texte, tant sur le plan de la forme que du contenu, apprendre à vérifier les sources, à évaluer l'argumentation, entre autres.

Ce qui retient l'attention dans ce modèle proposé par Simard et Côté (2005) est la place importante qu'occupe la culture dans l'enseignement des langues. De plus, ce modèle offre des exemples concrets de mise en pratique en classe en favorisant le développement de la compétence culturelle chez l'apprenant. De même, le prochain modèle proposé par Falardeau et Simard (2007a) complète

le portrait en ajoutant quatre rapports à la culture qui permettent de cerner quatre types de conceptions de la culture que le professeur enseigne dans ses cours de langue.

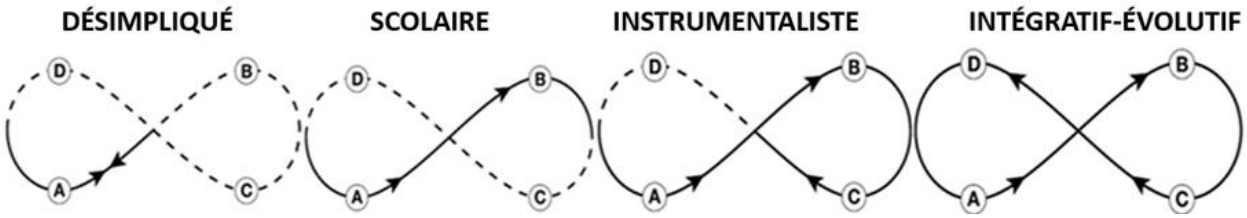
2.1.5.2 Les rapports de la culture selon Falardeau et Simard (2007a)

Simard qui avait déjà entamé ses recherches sur la culture en 2002 (Simard, 2002), a poursuivi ses recherches en 2007 avec d'autres collaborateurs pour présenter les rapports de la culture (Falardeau et Simard, 2007a ; 2007b ; Simard et coll., 2007). Selon Falardeau et Simard (2007a) la culture en tant qu'objet présente une conception réductrice de celle-ci, car elle circonscrit la culture à l'ensemble des choses d'une communauté culturelle. Par contre, ces auteurs proposent identifier la culture en tant que réalité dynamique que s'exprime à travers les interactions avec soi-même, les autres et le monde (Falardeau et Simard, 2007a). De plus, l'approche culturelle considère que l'enseignement de la culture doit être compris comme :

> Un processus de construction et de transformation mettant en relation un individu, qui comprend toujours le monde d'une certaine manière (A), avec des acteurs, des objets et des pratiques culturelles (B), lesquels entrainent un travail d'apprentissage conscient et volontaire (C) s'intégrant de façon créative à la structure de compréhension de l'individu. De cet apprentissage résulte une appropriation (D) des références de la culture seconde qui transforment la culture première du sujet et son rapport au monde (D→A » →B » …). (Falardeau et Simard, 2007a, p.8)

Dans leur recherche exploratoire, Falardeau et Simard (2007a, 2007b) et Simard et coll. (2007) visaient à comprendre la relation entre le rapport à la culture d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et leur enseignement des références culturelles. Ils ont également proposé la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement du français tout en précisant le cadre théorique de leur rapport à la culture. Les résultats de ces études ont permis de conclure que « les contenus culturels jouent un rôle important dans l'enseignement du français, tant sur le plan individuel que sur le plan pédagogique, et son influence dans la classe est notoire, du moins quant aux pratiques déclarées » (Simard et coll., 2007, p.6). Les chercheurs ont ainsi extrait de leurs résultats le modèle des rapports à la culture, dont les rapports désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif (voir figure 2.3) (Falardeau et Simard, 2007a).

Figure 2.3 : Les rapports de la culture dans l'approche culturelle (Falardeau et Simard, 2007a, pp.5-10).



2.1.5.2.1 Le rapport désimpliqué

Dans le rapport désimpliqué, l'enseignant conçoit et valorise les autres cultures à partir de ses propres références culturelles et ne s'intéresse pas aux savoirs culturels (Richard et Gaudet, 2014). En effet, « les quelques rencontres furtives que vit l'individu avec la culture n'ont pas de valeur à ses yeux et lui procurent peu de plaisir » (Falardeau et Simard, 2007a, p.8). En somme, dans le rapport désimpliqué l'enseignant peut laisser de côté l'enseignement de la culture.

2.1.5.2.2 Le rapport scolaire

Dans le rapport scolaire, l'enseignant conçoit, valorise et enseigne la culture selon les paramètres définis par l'institution où il travaille. Donc, l'enseignement de la culture apparaît comme un ensemble d'activités que l'enseignant doit réaliser afin de répondre aux exigences imposées par le programme académique et l'institution éducative (Simard et coll., 2007).

2.1.5.2.3 Le rapport instrumentaliste

Dans le rapport instrumentaliste, l'enseignant conçoit la culture en tant qu'instrument pour introduire une thématique (Blaise, 2009 ; Richard et Gaudet, 2014). En effet, les contenus culturels sont associés à des activités folkloriques ou bien ils sont simplement conçus comme des annexes qui ne suivent pas un plan intégral de formation (Falardeau et Simard, 2007b).

2.1.5.2.4 Le rapport intégratif-évolutif

Dans ce rapport intégratif-évolutif, l'enseignant conçoit et traite en classe la culture comme un processus dialogique qui favorise la discussion ouverte, dynamique et critique entre le professeur et ses étudiants (Richard et Gaudet, 2014). En plus, l'enseignant présente la culture suivant un plan intégral de formation basé sur une réflexion critique et une pratique transformatrice (Falardeau et

Simard, 2007a). En effet, l'enseignement de la culture a pour but « non seulement d'élargir la culture des jeunes, mais de les amener à adopter une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions, de leurs valeurs » (Falardeau et Simard, 2007a, p.20).

Par ailleurs, d'autres auteurs tels que Richard et Gaudet (2014), ainsi que Samson (2015) ont constaté que dans le rapport intégratif-évolutif les professeurs de langues deviennent des passeurs culturels. Également, « les enseignantes qui ont un rapport intégratif-évolutif de la culture paraissent plus à l'aise avec le fait de s'investir dans des pratiques culturelles régulières et réflectives, afin de contribuer au développement de la langue et de la culture » (Richard et Gaudet, 2014, p.14). Enfin, Falardeau et Simard (2007b) mettent aussi en lumière que l'enseignement de la culture dans la classe de langue dépend non seulement des contenus culturels qui y sont enseignés mais aussi des RS que les enseignants se font de celle-ci. En effet, Falardeau et Simard (2007b), ainsi que Sorin et coll. (2007) considèrent que la sélection, l'enseignement et l'évaluation des contenus culturels sont influencés et triés par le bagage culturel de chaque enseignant. Nous approfondirons les notions de RS et de contenus culturels dans les sections suivantes, mais avant de poursuivre, voyons quelles sont les applications didactiques de l'approche culturelle dans l'enseignement des LÉ.

2.1.5.3 Applications didactiques de l'approche culturelle à l'enseignement des LÉ

Malgré l'intérêt évident de cette approche dans les cours de langue qui met l'accent sur l'intégration de l'enseignement de la culture, nous devons souligner qu'elle a été développée dans le cadre du français langue maternelle au secondaire, et non dans un contexte d'enseignement de LÉ, ni dans un contexte universitaire (Samson, 2015). En effet, cette approche « a surtout été théorisée pour l'enseignement du français langue première, mais elle ne s'y réduit pas pour autant » (Samson, 2015, p.84). Néanmoins, dans les dernières années, l'approche culturelle proposée par Falardeau et Simard (2007a) a été citée à deux reprises dans un contexte d'enseignement des LÉ par Diamanti (2014) sur la place de la grammaire et le rapport à la culture cible dans l'enseignement du français LÉ en Grèce, ainsi que par Samson (2015) sur la langue et la culture dans l'enseignement du français aux adultes au Québec. Ce sont à notre connaissance les seuls qui se rapportent à l'approche culturelle dans un contexte d'enseignement des LÉ. Néanmoins, Diamanti (2014) mentionne au passage l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2007a) sans la développer davantage dans le contexte de l'enseignement des LÉ. De même, seul un de ses participants à

l'étude enseignait le français LÉ à l'université, mais comme les résultats ont été anonymisés, il n'a pas été possible d'identifier les données propres à ce participant.

Quant à l'article de Samson (2015), il constitue un essai portant sur l'utilité de l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2007a) dans le contexte de l'enseignement du français LÉ aux immigrants adultes nouvellement arrivés au Québec. Ce qui ressort de Samson (2015) est la comparaison entre les approches communicatives et actionnelles en relation à l'enseignement de la culture en classe de LÉ et sa proposition d'adapter la méthode culturelle aux réalités de l'enseignement de LÉ. Selon Samson (2015) l'approche communicative a le mérite de permettre à l'apprenant de développer des compétences communicatives dans des situations authentiques de communication de la vie courante. Cependant, la langue ne peut se réduire à un outil de communication (Byram, 2012). En effet, l'intégration et l'enseignement de la culture dans les cours de LÉ doit promouvoir des valeurs importantes tels que l'ouverture, le respect et l'empathie envers d'autres visions du monde (Samson, 2015).

Par ailleurs, Samson (2015), considère que l'approche actionnelle permettrait de développer davantage la « communication et les échanges entre les cultures, de créer un sentiment d'appartenance à la culture et de favoriser les échanges interculturels en mettant l'accent sur des tâches concrètes à effectuer » (p.83). Cependant, telle que la méthode communicative, l'approche actionnelle conçoit la langue en tant qu'outil de communication et « la culture est souvent réduite à la seule acception objective et descriptive » (p.83). C'est pour ces raisons que Samson (2015) suggère l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2011) pour pallier leurs lacunes en matière de l'enseignement de la culture dans les cours de LÉ. Dans les mots de Samson (2015) :

> L'approche culturelle de Falardeau et Simard (2011) constitue une dynamique favorable par l'entremise de laquelle les étudiants s'enrichissent avec la culture, sans se limiter à l'apprentissage de transactions langagières ou à la collection d'informations encyclopédiques. À partir des éléments de la culture tirés du patrimoine de la société d'accueil, les étudiants peuvent puiser dans leur culture d'origine pour se sentir impliqués autant intellectuellement qu'émotivement dans leur démarche d'apprentissage. (p.86)

Finalement, malgré les pistes proposées par Samson (2015), l'auteure ne fait que souligner la pertinence que l'approche culturelle pourrait avoir en classe de LÉ, sans développer davantage.

C’est pour cette raison qu’il nous semble également opportun de la présenter pour enrichir la réflexion sur l’enseignement de la culture dans le contexte de l’enseignement des LÉ, et aussi parce que nous allons nous y référer dans les prochains chapitres. En somme, ce sont les deux méthodes d’enseignement qui servent de points de référence dans notre étude.

2.1.6 Récapitulatif de la section 3.1 sur la culture

Nous avons commencé notre parcours en définissant et en exposant le concept de la culture à travers le temps selon l’anthropologie, la sociologie, la psychologie sociale, l’éducation, et la didactique des LÉ. En l’occurrence, nous avons vu que la conception du terme culture a subi des modifications herméneutiques avec le temps et selon les différentes disciplines des sciences humaines (Boudon et Bourricaud, 2012 ; Campos et Paquette, 2021 ; Cuche, 2020 ; Echeverría, 2019 ; Ferguson, et coll., 2016 ; Ferréol, 2011 ; Fox, 2018 ; Grimson, 2008 ; Grusec et Hastings, 2014 ; Guardado, 2008b ; Hall, 1976 ; Meyran, 2009 ; Moliner, 1989 ; Pérez, 2012 ; Rocher, 2011 ; Rodríguez Campos, 2015 ; Schönpflug et Bilz, 2009 ; Weaver, 1986).

Également, dans cette première section portant sur la culture, nous avons abordé la place de la culture dans les méthodes traditionnelles d’enseignement des LÉ, incluant la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audiovisuelle. Notre revue de la littérature nous a permis de constater que dans les méthodes traditionnelles il y a peu d’enseignement explicite des contenus culturels (Saydi, 2015), car l’enseignement de la langue est centré principalement sur les règles de grammaire et de phonétique (Springer, 2017). De même, cette synthèse nous a été utile pour comprendre comment l’approche communicative (Boufrahi, 2011 ; Byram, 2012 ; Canales, 2010 ; Fe ndez Piñero, 2016 ; Seara, 2001 ; Saydi, 2015) et l’approche culturelle de l’enseignement des langues (Simard et Côté, 2005 ; Falardeau et Simard, 2007a) se sont développées pour répondre aux besoins croissants des apprenants en matière de communication et de culture.

La prochaine section porte sur les contenus culturels dans l’enseignement d’une LÉ, suivi de la fonction de l’enseignement des contenus culturels dans la classe de LÉ.

2.2 Les contenus culturels

2.2.1 Les contenus culturels dans l'enseignement d'une LÉ

Dans la littérature scientifique, il y a plusieurs termes employés pour identifier les contenus culturels (Cournoyer, 2006). Par exemple, Côté (2010), le MEES (2003) et Raymond et Turcotte (2012) parlent de repères culturels : « les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres et au monde » (MEES, 2003, p.9). D'autres auteurs dont Bravo-García (2015), Brodersen, (2021), Byram et Fleming (2001), Cazabon (2007), Cortés et Menegotto (2000), Cournoyer (2006), Di Pierro (2008), Fernández et Kim (2022), García Rodríguez Campos (2015), Guillén (2004), Maté et Avidad (2016), Moskvitcheva et Viaut (2022), Pozzo (2013), Salomão (2015), Soler (2009) et Toquero (2010) utilisent les expressions : contenus culturels, thématiques culturelles, références culturelles et savoirs socioculturels pour décrire les contenus qui traitent des aspects liés à la culture ou aux cultures dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une LÉ. Dans le cadre de cette étude, nous utilisons le terme « contenu culturel » pour faire référence aux thématiques socioculturelles dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une LÉ.

Depuis l'arrivée de l'approche communicative, l'intégration et l'enseignement des contenus culturels ont pris une place significative (Boubakour, 2010 ; Brodersen, 2021). Des auteurs, dont Andersen (2009), Guillén (2004), Leylavergne et Parra (2010) et Tremblay (2010) signalent que l'enseignement d'une LÉ n'est pas séparé de l'enseignement des références culturelles de la langue enseignée, car la langue est l'une des expressions de la culture. En effet, langue et culture constituent un tout qu'il faut analyser, comprendre et connaître conjointement (Buci, 2017 ; Fath, 2009 ; Richard et Gaudet, 2015). Enfin, l'intégration des contenus culturels dans l'enseignement des LÉ fait partie d'une conception plus holistique de l'enseignement des LÉ (Byram, 2015 ; Cazabon, 2007 ; Fernández et Kim, 2022 ; Guillén, 2004).

Selon Guillén (2004), les contenus culturels peuvent être classés en quatre catégories : 1) ceux qui sont en relation avec la vie quotidienne des cultures de la langue enseignée (horaires, activités de loisirs, aliments typiques, les arts, la musique, etc.). 2) Ceux qui traitent sur les conditions de vie (différents niveaux de vie, variables ethniques). 3) Ceux qui portent sur les relations personnelles,

les valeurs, les croyances et les attitudes concernant différents facteurs (sécurité, humour, traditions, croyances, etc.). 4) Ceux qui portent sur le langage corporel et les conventions sociales (la ponctualité, les façons de dire au revoir et les comportements rituels).

Dans la classe, les contenus culturels peuvent prendre diverses formes, par exemple, « un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc. » (Côté, 2010, p.9). Les professeurs dans la pratique doivent aborder et adapter de « façon contextualisée chaque référence culturelle à partir de son utilisation réelle, en analysant des situations concrètes pour dévoiler les sens que chaque peuple donne à ceux-ci » (Maté et Avidad, 2016, p.96).

Soulignons que Simard et Côté (2005) proposent dans leurs six dimensions *de la culture* une panoplie d'activités didactiques à réaliser à l'aide de contenus culturels qui pourraient être adaptés dans un contexte de LÉ. Ces exemples comprennent la lecture de romans, de journaux, de textes scientifiques ; aller au musée, au théâtre, à la bibliothèque, assister à un événement ou un rassemblement culturel ; écouter un film, une chanson, un documentaire, entre autres (Simard et Côté, 2005). À présent, nous allons exposer la fonction de l'enseignement des contenus culturels dans la classe de LÉ.

2.2.2 La fonction de l'enseignement des contenus culturels dans la classe de LÉ

L'enseignement des contenus culturels dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une LÉ est reconnu comme étant essentiel, car il permet aux apprenants de comprendre le sens de la langue dans son contexte culturel (Buea, 2017 ; Fath, 2009 ; Fernández et Kim, 2022 ; Salomão, 2015 ; Zarate, 2004). De plus, il permet aux étudiants de développer la compétence interculturelle en rendant les individus plus ouverts et plus compréhensifs les uns envers les autres (Asay, 2016 ; Djeghar, 2009 ; Fernández et Kim, 2022 ; Rodriguez Campos, 2015).

De même, les contenus culturels aident à mieux comprendre le sens et l'utilisation de la langue dans les différents contextes culturels (Buci, 2017 ; Carneiro, 2016 ; Djeghar, 2009 ; Fath, 2009 ; Fernández et Kim, 2022 ; Huang, 2015 ; Rodriguez Campos, 2015). En effet, « quand les étudiants apprennent quelque chose sur le langage, ils apprennent quelque chose sur la culture, et quand ils apprennent à utiliser une nouvelle langue, ils apprennent à communiquer avec des individus

participants d'une autre culture » (Byram, 2014, p.42). Également selon Amireault (2012), lorsqu'une personne apprend une autre langue, le contact avec la culture de cette langue lui permet de modifier ses manières de penser, de représenter les Autres et de mieux se connaître en tant que réalité individuelle et sociale. De même, le but de l'enseignement des contenus culturels est de provoquer le contact avec d'autres savoirs et savoir-faire, d'autres horizons, d'autres modes de vie, de pensée et d'organisation sociale (Buela, 2017 ; Fernández et Kim, 2022) ; Richard et Gaudet, 2015 ; Rodriguez Campos, 2015).

Cependant, l'enseignement des contenus culturels n'a pas pour point culminant la disparition ou l'assimilation de la culture des étudiants, mais bien de « familiariser l'étudiant avec une partie du capital culturel de la langue enseignée afin qu'il soit en mesure de recevoir et de produire du sens dans cette langue étrangère » (Leylavergne et Parra, 2010, p.121). D'ailleurs, les professeurs doivent tenir compte du fait que les références culturelles « ne sont pas absolues, ni meilleures, ni pires que celles des autres cultures, mais tout simplement différentes » (Huang, 2015, p.437).

En conclusion, une bonne connaissance de la langue est inséparable d'une bonne connaissance des références culturelles, car l'apprenant a besoin non seulement de construire et de comprendre des phrases, mais aussi de les utiliser dans des contextes appropriés (Buela, 2017 ; Carneiro, 2016 ; Fath, 2009 ; Salomão, 2015). En effet, l'enseignement des contenus culturels, dans le contexte d'une LÉ, permet aux étudiants de se familiariser avec les différents schémas de pensée, de styles de vie, de croyances et de valeurs de la culture de la langue cible (Rodriguez Campos, 2015 ; Salomão, 2015). La langue et la culture « forment deux faces d'une même pièce, parties intégrées de la même réalité », il faut donc les intégrer dans la classe de langue (Huang, 2015, p.435).

Dans les pages qui suivent, nous présentons un portrait détaillé du concept d'identité culturelle. En effet, dans le contexte de cette recherche, comprendre le processus de structuration de l'identité culturelle des professeurs d'ELÉ revêt une grande pertinence parce que cela permettra d'identifier la relation entre l'identité culturelle et l'enseignement des contenus culturels, ainsi que comprendre leur rôle en tant que passeurs culturels.

2.3 L'identité culturelle

La question de la finalité de l'apprentissage des langues
se pose : pourquoi apprendre les langues ?
Connaître les langues ou connaître l'Autre ?
Abdallah-Pretceille (2008, p.56).

Nous commençons cette section en abordant le concept de l'identité culturelle en le définissant historiquement selon les théories fondamentales et en le distinguant de concepts connexes dont l'identité ethnique et l'identité nationale. Ensuite, nous détaillons la construction de l'identité culturelle, ainsi que ses fonctions.

2.3.1 Le concept de l'identité culturelle : définitions

Le concept d'identité a commencé à faire l'objet d'interrogations à l'époque de la Grèce antique et se transforma au fil des siècles (Baudry et Juchs, 2006). En effet, au Moyen Âge l'identité culturelle été associée à la conformité au groupe (Cuche, 2020). Au XVIIe siècle, le philosophe et médecin anglais John Locke y ajoute une autre dimension en se questionnant sur l'identité personnelle (Baudry et Juchs, 2006). À partir du XIXe siècle, le concept d'identité est amalgamé aux rapports sociaux : « l'identité résulte alors de la reconnaissance réciproque du moi et de l'autre, elle naît d'un processus conflictuel où se construisent des interactions individuelles, des pratiques sociales objectives et subjectives » (Baudry et Juchs, 2006, p.159). Au XXe siècle, la psychologie et la psychanalyse proposent d'autres perspectives de la compréhension et de la définition du concept de l'identité (Baudry et Juchs, 2006).

Cependant c'est à la moitié du XXe siècle que l'identité et la culture sont combinées dans le champ des sciences sociales. Donc, le terme identité culturelle fit son apparition à la suite de recherches en psychologie sociale portant sur les groupes minoritaires aux États-Unis (Cuche, 2020). À la fin des années 1960, Fredrick Barth, un anthropologue norvégien avance l'idée que « les identités sont créées et maintenues par le jeu des interactions entre les groupes », ce qui ajoute une dimension dynamique au concept d'identité (Baudry et Juchs, 2006, p.160). Selon Cuche (2020), l'identité culturelle constitue une branche de l'identité sociale et cette dernière s'exprime en trois composantes : 1) les interactions entre l'individu et son environnement social, 2) l'ensemble de ses appartenances dans le système social, 3) la capacité de se repérer dans le système social et d'être

repéré socialement (p. 98). Bien que ce bref parcours historique donne un aperçu de l'origine des termes identité et identité culturelle, il n'est pas facile de les définir dû à leurs caractères polysémiques selon les différentes disciplines des sciences sociales (Dorais, 2004).

Par exemple, en psychologie sociale, l'identité est comprise comme étant de nature individuelle et ensuite collective. Elle représente alors la rencontre et le rapport entre l'individu et l'environnement, d'où provient le phénomène d'identification (Dorais, 2004).

> Les gens commencent à s'identifier dès qu'ils se rendent compte du fait qu'ils ne sont pas seuls au monde, que le milieu où ils évoluent comprend d'autres personnes et d'autres éléments dont ils ont besoin pour opérer de façon productive (…). Le rapport identitaire relève très largement du subconscient, mais il n'en demeure pas moins qu'il façonne la perception que chaque individu a de sa place dans l'univers. (Dorais, 2004, p.2)

En anthropologie, dans la perspective culturaliste, l'identité culturelle englobe un sentiment d'appartenance à un groupe social avec lequel ses membres s'identifient à des traits culturels partagés, tels que des coutumes, des représentations, une langue, des relations sociales, des rituels et des cérémonies, ou des comportements collectifs, c'est-à-dire les systèmes de valeurs et de croyances (Molano, 2007; Boubakour, 2010). En d'autres mots, la socialisation de la personne à l'intérieur de son groupe culturel est l'aspect le plus marquant de l'approche culturaliste qui constitue en somme son legs culturel (Cuche, 2020).

Par ailleurs, selon Molano (2007) l'identité n'est pas une réalité fixe et statique, elle se crée et se recrée individuellement et collectivement en étant continuellement alimentée par des influences extérieures. De même, l'identité est liée à l'histoire et au patrimoine culturel et ne peut exister sans mémoire, sans capacité de reconnaître le passé, sans éléments symboliques ou références qui lui sont propres et qui aident à construire l'avenir (Molano, 2007). Vinsonneau (2002, p.14) explique :

> Lorsqu'elle est issue de l'héritage culturaliste, la conception de l'identité culturelle donne lieu à des descriptions énumératives de traits, de fonctions et de comportements, individuels ou collectifs, que l'on considère comme définitivement attachés aux porteurs d'identité. Par le simple fait de leur appartenance à un groupe les individus seraient dotés d'un certain capital d'attributs – reliés les uns aux autres au sein d'un même univers culturel et différant d'une culture à l'autre. Les processus primaires de l'enculturation et de la socialisation seraient garants de l'acquisition d'une identité patrimoniale.

> Celle-ci serait à son tour garante du maintien de la culture et de son intégrale transmission aux générations à venir.

Cette perspective a cependant été critiquée puisque selon cette interprétation, l'identité culturelle demeure statique et figée dans ses représentations de la culture, au détriment des aspects dynamiques et communicationnels tel qu'appréhendés par les perspectives sociologique et interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2008). Selon celles-ci, les connaissances culturelles ne sont pas une finalité en soi, mais servent de points de références pour un individu en contact avec une culture autre que la sienne (Abdallah-Pretceille, 2008). C'est dans cette optique que l'identité culturelle fait référence à une réalité sociale qui se construit dans la relation avec les autres dans une double dynamique : dans un premier temps, dans la relation avec les membres de la communauté d'appartenance ; dans un deuxième temps, dans la relation avec d'autres groupes culturels (Abdallah-Pretceille, 2008 ; Boubakour, 2010).

En procédant à une synthèse des définitions et des conceptualisations du terme identité culturelle, nous arrivons au constat que celle-ci ne peut exister qu'au contact de membres de cultures distinctes (Dorais, 2004). Ce processus communicationnel sous-entend que l'individu appartenant à un groupe culturel donné réalise en interagissant avec les membres d'autres groupes culturels, qu'il se distingue dans ses représentations, ses agissements, ses modes de communication, etc. (Dorais, 2004). L'identité culturelle désigne à la fois « le fait d'être soi et aussi de se savoir soi » et se conceptualise dans le rapport et la différenciation de l'Autre[4] (Ménissier, 2007, p.1). Notons au passage que l'identité culturelle est souvent confondue avec l'identité ethnique ou nationale (Dorais, 2004). Nous allons donc définir ces termes pour éviter toute méprise.

2.3.1.1 Les identités ethniques et nationales

Selon Dorais (2004), l'identité ethnique diffère de l'identité culturelle puisqu'elle fait référence au statut culturel, économique et politique que se donne un groupe ethnique par rapport à d'autres vivant sur un même territoire étatique (p.8). Un groupe ethnique est défini comme étant un groupe d'individus plus ou moins homogène, qui partage des caractéristiques communes dont la langue,

[4] Le terme Autre fait référence à une personne ou un groupe culturel qui appartient à une culture différente de la sienne (Cuche, 2020).

une origine géographique, des pratiques culturelles, ainsi que des traits généalogiques (Dorais, 2004). Selon Cuche (2020), c'est dans le groupe ethnique que se crée les liens sociaux primordiaux et le sentiment d'appartenance qui s'y rattache. C'est aussi « dans le groupe ethnique que se partagent les émotions et les solidarités les plus profondes et les plus structurantes » (Cuche, 2020, p.99). L'identité culturelle est donc le résultat d'une transmission entre le groupe ethnique et l'individu qui en fait partie (Cuche, 2020). Par ailleurs, l'identité nationale est un concept connexe à l'identité ethnique, mais possède une dimension politique supplémentaire. De fait, elle souligne l'appartenance de membres d'un groupe ethnique en tant que peuple dans un État donné, lui conférant des droits territoriaux (Dorais, 2004). Dans la prochaine section, nous abordons la construction de l'identité culturelle afin de comprendre comment celle-ci influence l'identité du professeur de LÉ en tant que passeur culturel.

2.3.2 La construction de l'identité culturelle

Plusieurs auteurs qui traitent de la question de l'identité culturelle affirment que cette dernière découle d'une construction sociale[5] transgénérationnelle (Charaudeau, 2005 ; Cuche 2020 ; Boubakour, 2010 ; Dorais, 2004 ; Hamelin, 2014 ; Myers, 2017 ; Pilote et Canuel, 2013). En effet, l'identité culturelle n'est pas un produit fini ou la partie finale d'un processus, mais une réalité que chaque personne et chaque groupe humain construit et reconstruit jour après jour et génération après génération (Hamelin, 2014 ; Myers, 2017). En d'autres mots, l'identité culturelle est un héritage social que chaque individu peut structurer et modifier à travers l'intégration des caractéristiques de la culture du groupe auquel l'individu appartient (Hamelin, 2014). Selon Boubakour (2010), l'identité culturelle est « un processus évolutif, adaptatif, régulateur, pluriel, qui n'est jamais stable » (p.15).

Actuellement, le caractère dynamique de l'identité culturelle fluctue selon des facteurs sociaux comme la mondialisation, l'influence des médias sociaux, la restructuration ou l'apparition de

[5] La construction sociale provient de la théorie du constructivisme social fondée sur les écrits de Durkheim, mais développée par les sociologues Berger et Luckmann (1991). Selon les constructivistes, la réalité sociale est construite et s'actualise par le rapport continu entre des acteurs sociaux, dont les institutions, pour se transformer en traditions et en normes sociales (Berger et Luckmann, 1991 ; Hacking et Jurdant, 2001).

nouvelles représentations culturelles, ainsi que des conflits entre les peuples (Dorais 2004 ; Richard et Gaudet, 2015). De plus, le développement de l'identité culturelle se structure et se restructure grâce aux interactions avec d'autres cultures (Cuche, 2020 ; Pérez, 2012). Enfin, l'identité culturelle se développe en deux parties : 1) à travers des représentations collectives ou des RS et des comportements (Boubakour, 2010 ; Charaudeau, 2005), 2) à travers la relation avec l'Autre (Boubakour, 2010 ; Pérez, 2012).

En premier lieu, la culture en tant qu'héritage des RS, de la pensée collective et des comportements d'un peuple est la source où chaque personne configure sa façon de comprendre le monde, de se situer dans l'univers, de s'identifier à un groupe d'appartenance et à ses valeurs propres (Hamelin, 2014). Pour Charaudeau (2005), la construction identitaire s'effectue en partie par des représentations : celles-ci « prennent la forme d'imaginaires collectifs, et ces imaginaires témoignent des valeurs que les individus partagent, valeurs dans lesquelles ils se reconnaissent et qui constituent leur mémoire identitaire » (p.5). Donc, l'identité culturelle est vue comme le produit d'une négociation au cours de laquelle plusieurs choix se présentent à l'individu (Pilote et Canuel, 2013). En effet, chaque personne peut soit rejeter, soit accepter les identités attribuées par les autres, mais il peut aussi mettre en œuvre des stratégies visant à faire reconnaître l'identité qu'il revendique ou à réduire l'écart entre les identités pour autrui ou pour soi (Cuche, 2020 ; Pilote et Canuel, 2013).

Selon Boubakour (2010), les RS qui alimentent la construction de l'identité culturelle réflètent les relations entre les membres d'un groupe culturel avec leur milieu d'origine, servant de boussole pour les comportements et les normes sociales à suivre. Selon cette auteure, les fonctions principales des RS sont « d'interpréter la réalité environnante et de lui donner un sens à travers le remodelage mental et la symbolisation » (p.17). Évidemment, chaque individu se représente sa culture, qui se veut à fois complexe et contradictoire, à sa façon selon ses RS ou ses références à la fois personnelles et collectives (Cuche, 2020). Ces RS définissent à la fois une vision et un rapport du monde qui forment l'identité personnelle et culturelle de chaque individu (Dorais, 2004).
En deuxième lieu, l'identité culturelle est fondamentalement relationnelle (Bellemare, 2014 ; Cuche, 2020 ; Dorais, 2004). C'est au contact de l'Autre que se construit l'identité culturelle (Boubakour, 2010). En effet, celle-ci est en constante transformation puisqu'elle se modifie selon

les relations entre les individus (Dorais, 2004). L'Autre devient alors un miroir dans lequel l'individu se différencie en prenant conscience de lui-même et de l'Autre. C'est ce que Charaudeau (2005) appelle une quête identitaire et de différenciation. Enfin, l'identité culturelle possède une qualité dynamique se révélant dans l'action, à travers la manifestation de comportements qui extériorisent cette même identité (Dorais, 2004).

D'ailleurs, selon Richard et Gaudet (2015), la rencontre interculturelle est un élément important dans le développement de l'identité culturelle, car celle-ci permet aux personnes de se définir, de se distinguer et de s'enrichir mutuellement à travers un dialogue et la construction mutuelle de significations. Conséquemment, lorsqu'un individu entre en contact avec d'autres valeurs, traditions, coutumes et visions du monde, il devient un constructeur de nouveaux traits culturels qui peuvent s'ajouter aux représentations sociales et identitaires de son groupe d'appartenance (Bellemare, 2014). Dans ce sens, l'identité culturelle « n'est pas monolithique ; elle se nourrit à différentes sources » (Hamelin, 2014, p.31). En d'autres mots, l'identité culturelle se construit socialement en interaction (Abdallah-Pretceille, 2008).

En dernier lieu, nous devons souligner l'apport important que joue la langue dans l'identité culturelle. À travers la langue se forge une histoire commune, se développe une synergie entre ses membres, créant une « symbolique identitaire » (Charaudeau, 2005, p.7). Autrement dit, la langue devient le liant qui rassemble tous les éléments constitutifs de l'identité culturelle « garantissant la cohésion sociale d'une communauté » (Charaudeau, 2005, p.6).

2.3.2.1 Les fonctions de l'identité culturelle

En conclusion, l'identité culturelle accomplit plusieurs fonctions dans la vie d'un individu (Amireault, 2007). D'une part, l'identité culturelle permet à chaque personne de se reconnaître à travers les valeurs qu'elle fait siennes et qu'elle partage avec sa communauté culturelle d'appartenance (Grondin, 2021). D'autre part, l'identité culturelle permet à chaque individu d'établir un sentiment de sécurité, de confiance et de différentiation avec d'autres personnes (Cuche, 2020). De même, l'identité culturelle est, dans un sens, la carte de présentation culturelle d'une langue dans les échanges interculturels (Richard et Gaudet, 2015). Le fait d'être familiarisé avec celle-ci facilite la communication et la compréhension des personnes qui la parlent (Amireault, 2007).

Également, l'identité culturelle sert de point de référence pour qu'une personne puisse se reconnaître et aussi pour que d'autres personnes puissent la reconnaître dans sa manière de penser, de sentir et d'agir (Richard et Gaudet, 2015). L'identité culturelle permet le partage des valeurs, des connaissances, des comportements et des visions du monde entre les différents groupes culturels (Boubakour, 2010). Enfin, l'identité culturelle permet la continuité et la conservation de la culture de chaque groupe culturel (Grondin, 2021 ; Richard et Gaudet, 2015).

En somme, cette section de notre cadre théorique nous a permis d'opérationnaliser le concept d'identité culturelle qui est l'un des thèmes de notre deuxième question de recherche, soit : quelles sont les relations entre l'identité culturelle des professeurs d'ELÉ et leur enseignement de la culture ?

2.3.3 Récapitulatif des sections 3.2 (les contenus culturels) et 3.3 (l'identité culturelle)

2.3.3.1 Les contenus culturels

Nous avons vu à la section 3.2 que les contenus culturels font partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage d'une LÉ, en favorisant le développement des compétences interculturelles des apprenants, entre autres (Asay, 2016 ; Buela, 2017 ; Djeghar, 2009 ; Zarate, 2004). De même, les contenus culturels aident les apprenants à mieux saisir le sens et l'utilisation de la langue dans différents contextes culturels (Buci, 2017 ; Carneiro, 2016 ; Djeghar, 2009), ainsi qu'à se familiariser avec les différents schémas de pensée, de styles de vie, de croyances et de valeurs de la culture de la langue cible (Buci, 2017 ; Castellotti et Moore, 2002). De même, l'enseignement d'une LÉ ne peut être séparé de l'enseignement des références culturelles de la langue enseignée, car la langue est l'une des expressions de la culture (Andersen, 2009 ; Guillén, 2004 ; Leylavergne et Parra, 2010 ; Tremblay, 2010). Enfin, selon Guillén (2004), les contenus culturels peuvent être classés en quatre catégories : 1) la vie quotidienne, 2) les conditions de vie, 3) les relations personnelles, les croyances, les attitudes, et 4) le langage corporel, les conventions sociales et le comportement rituel.

2.3.3.2 L'identité culturelle

Dans la section 3.3, nous avons défini les concepts de l'identité et de l'identité culturelle à travers les époques et selon les diverses disciplines des sciences sociales, en les distinguant des concepts

connexes dont l'identité ethnique et l'identité nationale. L'identité culturelle constitue une branche de l'identité sociale et s'exprime en diverses composantes : 1) la relation avec les membres de la communauté d'appartenance, 2) l'ensemble de ses appartenances dans le système social, 3) la relation avec d'autres groupes culturels, 4) la capacité de se démarquer dans le système social et d'être repéré socialement (Abdallah-Pretceille, 2008 ; Boubakour, 2010 ; Cuche, 2020).

Afin de lier les concepts de culture, de contenus culturels et d'identité culturelle dans le cadre de cette étude, nous présentons notre quatrième concept théorique, celui du passeur culturel, qui sera suivi du dernier concept, celui des RS.

2.4 Le passeur culturel

Le terme passeur culturel est une notion relativement récente et donc les recherches qui portent sur ce sujet sont peu nombreuses (Hamelin, 2014 ; Wang, 2017) et elles le sont encore moins dans un contexte universitaire (Amireault, 2012). Il est important de noter que les études effectuées sur le passeur culturel ont été effectuées majoritairement en contexte d'enseignement secondaire, ainsi nous les avons inclues afin d'enrichir nos propos. Richard (2018) mentionne qu'une des premières études portant sur le rôle du professeur de langues en tant que passeur culturel a été menée par Zakhartchouk (1999). En effet, il utilise la métaphore du passeur culturel pour décrire le rôle de médiation culturelle du professeur de langues.

Le terme de passeur culturel dans le contexte de l'enseignement d'une LÉ représente un animateur et un promoteur de la diversité culturelle qui fait de son enseignement un espace d'enrichissement mutuel où ses étudiants deviennent des ambassadeurs de leurs propres cultures (Amireault, 2012). Selon Zakhartchouk (1999), l'enseignant passeur culturel accompagne ses étudiants dans :

> Un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même, à prendre la rame. Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche. (p.19)

2.4.1 Études sur la relation entre l'identité culturelle du professeur de LÉ et son rôle de passeur culturel

D'autres auteurs tels que Fichtner et Chapman (2011), Sercu et coll., (2004), Sercu (2006) ont entrepris des recherches sur la relation entre l'identité culturelle du professeur de LÉ et son rôle de passeur culturel. Par exemple, Fichtner et Chapman (2011) ont souligné que les professeurs de LÉ restent généralement ancrés dans leurs propres identités nationales[6], leur occasionnant ainsi de la difficulté à enseigner des contenus culturels autres que ceux de leurs pays d'origine. Par ailleurs, Sercu et coll., (2004) et Sercu (2006) ont mis en évidence que lorsque l'enseignant a suffisamment développé sa compétence interculturelle, celui-ci peut plus facilement jouer son rôle de passeur culturel. L'article de Sercu et coll., (2004) porte sur les perceptions des enseignants d'anglais LÉ en Europe et au Mexique, sur l'enseignement de la culture et leur rôle en tant que médiateurs de langue et de la culture. L'un des indicateurs pour mesurer l'une des compétences interculturelles du professeur était de vérifier le degré de familiarité des enseignants avec les questions culturelles spécifiques. En somme, les contenus culturels les plus faciles à enseigner étaient (par ordre d'importance) : 1) la vie quotidienne et les routines, les conditions de vie, les mets d'origine, 2) la littérature, 3) la culture des jeunes, et 4) les traditions, le folklore, les attraits touristiques, 5) l'histoire, la géographie, les systèmes politiques, 6) les différents groupes ethniques et sociaux, 7) l'éducation, la vie professionnelle, 8) les valeurs et les croyances, 9) d'autres expressions culturelles (musique, théâtre, art), 10) les relations internationales (politiques, économiques et culturelles avec le pays et le pays des étudiants) (Sercu et coll., 2004).

De même, pour ces enseignants, la compétence interculturelle de l'enseignant se manifeste de huit façons (par ordre d'importance), elle sert notamment à : 1) favoriser l'enthousiasme des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères, 2) favoriser l'acquisition d'un niveau de maîtrise de la langue étrangère qui permettra aux apprenants d'utiliser cette langue à des fins pratiques, 3) favoriser la familiarité des élèves avec la culture, la civilisation des pays où est parlée la langue qu'ils apprennent (objectif d'apprentissage culturel), 4) favoriser l'acquisition de compétences d'apprentissage qui seront utiles à l'apprentissage d'autres langues étrangères, 5) aider les élèves à acquérir un niveau de maîtrise de la langue étrangère qui leur permettra de lire des œuvres littéraires en langue étrangère, 6) favoriser une ouverture d'esprit et une disposition positive envers

[6] Voir la section 2.3.1.1 pour la définition de l'identité nationale.

des cultures inconnues, 7) aider les élèves à acquérir des compétences qui seront utiles dans d'autres matières et dans la vie (comme mémoriser, résumer, mettre des mots, formuler avec précision, donner une présentation, etc.), et 8) aider les élèves à développer une meilleure compréhension de leur propre identité culturelle (Sercu et coll., 2004). Cependant, les participants voient leur rôle principalement comme étant celui d'un transmetteur d'informations plus ou moins décontextualisées portant surtout sur la vie quotidienne de la ou des cultures étrangères associées à la langue étrangère qu'ils enseignent. (Sercu et coll., 2004).

Dans l'étude de Sercu (2006), l'auteure met plus l'accent sur le rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel dans le contexte de l'enseignement des compétences communicatives [7] interculturelles. En somme, l'étude visait à examiner dans quelle mesure et de quelles manières les enseignants participants possédaient des compétences interculturelles dans l'enseignement des LÉ. Pour ce faire, Sercu a identifié « les connaissances, les attitudes et les compétences qu'un enseignant de LÉ devrait avoir afin de pouvoir favoriser l'acquisition de compétences interculturelles dans la classe de langue étrangère » (p.61). Selon l'auteure, les enseignants passeurs culturels devraient posséder plusieurs compétences interculturelles dont : 1) la capacité d'aider les apprenants à relier leur propre culture aux cultures étrangères, ainsi qu'à comparer les cultures et à adopter les points de vue des cultures étrangères, 2) ils doivent employer des méthodes expérientielles dans l'enseignement des langues et des cultures, 3) il doivent être favorablement disposés à travailler à l'intégration des connaissances qui composent les compétences interculturelles, 4) il doivent définir les objectifs de la formation en langues étrangères l'éducation, tant en termes d'apprentissage des langues que d'acquisition de compétences interculturelles, 5) ils doivent prendre en considération les perceptions et les attitudes de leurs élèves à l'égard des cultures étrangères, tout en s'écartant de ces perceptions et de ces attitudes lors de la conception du processus d'apprentissage (Sercu, 2006). Une autre compétence interculturelle qui vient soutenir la pratique enseignante est la capacité de sélectionner le matériel pédagogique adapté dans le contexte de l'acquisition de connaissances interculturelles.

Les résultats de l'étude suggèrent que les compétences interculturelles des participants ne sont pas suffisamment développées pour répondre aux besoins des apprenants en matière d'enseignement

[7] Voir la section 2.1.4.3 sur l'approche communicative.

de la culture. Enfin, l'auteure fait ressortir deux profils d'enseignants de LÉ dans le contexte de l'enseignement de la culture : « l'enseignant qui est favorablement disposé à l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et l'enseignant qui est défavorablement disposé à l'égard de l'intégration » (Sercu, 2006, p.66), dont le premier s'apparente au profil du passeur culturel et le deuxième au professeur traditionnel qui s'intéresse plus à l'enseignement de la grammaire.

Dans le champ de la linguistique appliquée et dans la didactique des langues en particulier, plusieurs chercheurs ont montré que les professeurs de LÉ jouent un rôle important auprès de leurs étudiants (Hamelin, 2014 ; Kaben, 2009 ; Nadeau, 2020). En effet, certains auteurs, dont Aubouin et coll. (2010) et Kaben (2009) utilisent le terme de médiateur culturel. D'autres, tels que Amireault (2012), Hamelin (2014), Richard et Gaudet (2015) et Richard (2018) utilisent le terme de passeur culturel, mais le sens qu'ils donnent à ces deux termes est quasiment le même (Boucher et Pilote, 2006 ; Diamanti, 2014). Par exemple, Nadeau (2020) utilise le terme passeur culturel pour souligner que le professeur de langue a comme mission de rapprocher les étudiants pour qu'ils puissent établir un dialogue ouvert, enrichissant et respectueux. De son côté, Amireault (2012) parle de l'enseignant comme d'un médiateur pour montrer que le professeur de LÉ est avant tout un pont de rencontre et de dialogue interculturel. Dans le cadre de cette étude, nous adoptons le terme de passeur culturel pour décrire le professeur de LÉ en tant qu'un guide, un explorateur et un pont du dialogue interculturel entre les étudiants et les cultures de la langue apprise (Boucher et Pilote, 2006).

2.4.2 Les caractéristiques du professeur de LÉ passeur culturel

Voici quelques caractéristiques du professeur de LÉ passeur culturel :

1) Le professeur passeur culturel fait le lien entre la langue et la culture ; de ce fait, il « considère l'apprentissage culturel comme une caractéristique importante dans l'étude d'une langue, puisque les questions culturelles peuvent être liées aux fonctions langagières, aux éléments grammaticaux, aux modèles de comportement et aux valeurs humaines » (Kaben, 2009, p.136).

2) Le professeur passeur culturel favorise non seulement le développement des connaissances intellectuelles des apprenants, mais il est aussi capable de créer des situations de discussion et de réflexion sur les enjeux socioculturels de la langue enseignée dans un environnement d'ouverture, de réflexion et de respect (Falardeau et Simard, 2007b). Par exemple, enseigner des thématiques portant sur le rôle des membres d'une famille qui change d'un contexte à l'autre, et de comprendre que chaque RS de ces rôles sont façonnées par leur contexte culturel respectifs.

3) Le professeur passeur culturel fait le pont de la communication et du dialogue interculturel entre les différentes cultures des étudiants et les cultures de la langue enseignée (Kaben, 2009 ; Parrado Mora, 2015). En effet, le professeur passeur culturel offre aux apprenants « des espaces de reconnaissance et de discussion sur les enjeux culturels de l'apprentissage linguistique en contexte pluriculturel » (Amireault, 2012, p.61).

4) Le professeur passeur culturel comprend et conçoit les cultures et les langues en tant que réalités vivantes, dynamiques, plurielles et en constante évolution (Falardeau et Simard, 2007b). Ainsi, les contenus culturels qui font l'objet d'études dans sa classe de LÉ sont des thématiques contextualisées, authentiques et représentatives des cultures de la langue enseignée (Turner, 2012 ; Hamelin, 2014).

5) Le professeur passeur culturel prépare et utilise du matériel didactique authentique pour éviter de propager de fausses informations sur les cultures (Asay, 2016 ; Pizarro, 2013). Ainsi, le passeur culturel vérifie et confirme les sources d'information ; de plus, il adapte et contextualise le matériel didactique aux objectifs et aux intérêts des apprenants (Sorin et Pouliot, 2011).

6) Le professeur passeur culturel est conscient de ses propres références culturelles et prend du recul pour traiter de manière professionnelle les sujets délicats concernant les cultures de la langue cible (Hamelin, 2014 ; Pizarro, 2013). Donc, le professeur passeur culturel installe en classe un climat de confiance et de respect pour discuter des différents sujets culturels (Turner, 2012).

7) Le professeur passeur culturel guide ses étudiants dans leur expérience de familiarisation avec d'autres manières de penser, d'agir et de vivre (Falardeau et Simard, 2007b). En effet, il favorise le dialogue, c'est un guide et un animateur qui accompagne ses apprenants dans l'aventure de « s'approprier une nouvelle langue et une nouvelle culture, tout en les faisant réfléchir sur leur propre réalité linguistique et culturelle » (Amireault, 2012, p.58).

En conclusion, le professeur ou enseignant passeur culturel est un médiateur interculturel qui a pour rôle de rapprocher les différentes cultures dans la classe et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société d'aujourd'hui (Pizarro, 2013). Enfin, le professeur passeur culturel, dans le contexte de cette étude, est celui qui motive l'apprenant à connaître la culture de la langue cible en l'aidant à exprimer ses opinions, sa sensibilité, ses sentiments et s'ouvrir à d'autres visions du monde (Kaben, 2009).

2.5 Les représentations sociales (RS)

2.5.1 Les RS et les représentations culturelles

Les RS ont été depuis longtemps l'un des sujets de recherche les plus étudiés dans les différentes disciplines des sciences humaines telles que la sociologie, la psychologie sociale, la sociolinguistique, la linguistique et la didactique des langues (Mannoni, 2016). Dans la littérature scientifique, il y a des auteurs dont Abric (1994), Dantier (2007), Methivier (2010) et Moscovici (1984) qui utilisent uniquement le concept de RS et non de représentation culturelle. En revanche, d'autres auteurs tels qu'Atienza (2006), Amireault (2007), Arranz (2016) et Djeghar (2009) font la différence entre les RS et les représentations culturelles. Pour ces derniers, les représentations culturelles font partie des RS qui sont constituées de savoirs, de valeurs et de croyances directement connectés avec la pensée spécifique d'un groupe culturel (Amireault, 2007 ; Djeghar, 2009). Il est important de signaler que la conception et la définition des représentations culturelles sont toujours fondées et documentées selon les théories des RS (Djeghar, 2009). En effet, la plupart des auteurs ont construit et développé leurs différentes perspectives théoriques suivant la théorie des RS, théorie que nous détaillons à l'instant (Mouret, 2020). En conséquence, dans le contexte de cette recherche, nous adoptons la notion de RS.

Les RS sont un ensemble de savoirs élaborés et partagés socialement qui se rapportent à un objet ou à une situation donnée (Dantier, 2007). Elles sont composées d'opinions, de stéréotypes, de croyances, de manières d'agir et de penser lesquelles contribuent à la construction d'une réalité commune à une collectivité sociale (La Grenade, 2018). Les RS constituent une réalité malléable, dynamique et en constante transformation puisque les valeurs, les normes, les croyances et les pratiques sociales des groupes humains changent avec le temps (Amireault, 2007). Les RS sont le produit et le processus permanent des êtres humains qui cherchent à construire et à reconstruire la réalité en lui donnant un sens (Mannoni, 2016).

2.5.2 L'origine du concept de RS

En 1895, le sociologue français Émile Durkheim s'intéresse à l'étude de la pensée collective ou à ce qu'il appelle « la conscience collective[8] » pour saisir la relation entre le comportement collectif et le comportement individuel dans le contexte de la religion catholique (Fox, 2018). À partir de son étude, Durkheim (1898) a conclu qu'il existe deux types de représentations : les représentations individuelles et les représentations collectives. Le premier concerne l'ensemble des savoirs et des expériences que chaque individu a comme cadre de référence pour comprendre et représenter la réalité (Arranz, 2016). Le second fait référence à l'ensemble collectif des savoirs, des opinions, des idées, des manières d'agir et de penser qu'un groupe social a comme point de référence commune pour guider ses façons de comprendre et de concevoir le monde (Casallas, 2013). Toujours selon Durkheim, les représentations individuelles rendent compte de façon partielle d'un objet conçu socialement, tandis que les représentations collectives reflètent les savoirs communs qu'un groupe de personnes se font d'un objet (Nguema, 2015).

Par ailleurs dans les années 1960, le psychologue social Serge Moscovici s'intéresse à la théorie des représentations collectives ou la théorie des RS. Les études menées par Moscovici (1961) dans le champ de la psychologie lui ont permis d'énoncer que les RS sont une construction intellectuelle, individuelle et collective « qui émergent à travers les actions et le langage des individus dans leur environnement quotidien et jouent un rôle essentiel dans les rapports sociaux en orientant les comportements » (p.127). En effet, toujours selon Moscovici (1961), les RS sont façonnées par la

[8] Voir la section 2.1.1.2 pour ce rappel.

tradition et véhiculées par le langage. Elles sont produites et structurées par le langage grâce à la conversation (Mannoni, 2016). Contrairement à ce que pensait Durkheim (1898) de l'influence des représentations collectives sur les représentations individuelles, Moscovici (1961) considère que les RS suivent un « processus dialectique et construisent l'individu tout autant que celui-ci construit ses représentations » (De Carlos, 2015, p.33).

Depuis les premiers travaux de Moscovici (1961), plusieurs chercheurs tels Abric (1994 ; 2005), Bertrand (1993), Doise (1986 ; 1997), Jodelet (1984), Jeoffrion (2009), Moliner (1989), Panelle et coll. (2010) ont contribué au développement de la théorie des RS. En effet, plusieurs transformations de cette théorie, ainsi que de nouvelles approches méthodologiques ont découlé de leurs réflexions.

2.5.3 Les principales caractéristiques des RS

1) Les RS font toujours référence à des objets matériels ou abstraits (Nguema, 2015). Représenter signifie rendre présent quelque chose d'absent (Jodelet, 1989 ; Lifante, 2009). Par exemple, le terme Machu Picchu présente à l'esprit humain non seulement la réalité des ruines archéologiques d'un peuple, mais aussi l'existence dans le passé d'une civilisation avant-gardiste (Flores, 2019).

2) Les RS ont des aspects figuratifs, c'est-à-dire, l'objet représenté socialement se convertit en images, en gestes ou en mots qui acquièrent un sens important pour la communauté (Alaya, 2016). C'est grâce à ce processus figuratif qu'une RS devient accessible à la communauté (Martet, 2010). Par exemple, le terme paix est généralement représenté de manière figurative par une colombe blanche (Alaya, 2016).

3) Les RS ne sont pas des copies intériorisées que les personnes se font du monde, mais le résultat de facultés cognitives que chaque personne et chaque collectif social mobilise pour comprendre, construire et reconstruire la réalité (Mannoni, 2016). Les RS sont aussi le résultat de l'intelligence humaine qui cherche à nommer et donner un sens à la réalité qui l'entoure (Lifante, 2009 ; Moscovici et Ma , 2003).

4) Les RS ont un caractère social parce qu'elles sont élaborées et partagées socialement (Alaya, 2016). La façon dont certaines cultures représentent une même réalité de manière différente montre que chaque groupe culturel construit collectivement et de manière contextuelle le sens des choses (Lanoix, 2018). Par exemple, pour certaines cultures asiatiques (Chine, Corée et Japon) le deuil est représenté par la couleur blanche, tandis que dans la plupart des cultures occidentales le deuil est représenté par la couleur noire (Asséo et Dreyfus, 2014).

5) Les RS constituent un mode de pensée naturel, non institutionnalisé (Mannoni, 2016). Les RS sont enracinées dans le sens commun ; elles s'intègrent au discours collectif de la vie quotidienne, initialement comme références et plus tard, à mesure que les pratiques se transforment, les RS deviennent des vérités pour le sens commun (Pianelli et coll., 2010). Par exemple, l'enseignement de références culturelles décontextualisées à répétition peut faire naître chez les étudiants une image erronée d'un groupe culturel donné (Pérez, 2012).

6) Les RS ont une dimension affective qui est une composante indissociable de toute connaissance (Mannoni, 2016). En fait, les RS sont des structures cognitives affectives qui interprètent, sélectionnent, relient et mettent en corrélation les informations provenant de l'environnement (Lanoix, 2018). Pour certaines personnes, le drapeau de leur pays, l'hymne national et les traditions représentent non seulement des liens d'appartenance à un territoire, mais aussi des liens affectifs avec son origine, son histoire et ses proches (Brubaker, 2001).

7) Les RS ont une fonction pratique qui sert de guide au comportement dans les interactions de la vie quotidienne (Mannoni, 2016). Les RS établissent des modèles de relations et de décisions qui se traduisent par des comportements lors de la participation à des relations intra et intergroupes (Pianelli et coll., 2010).

8) Les RS facilitent l'adaptation ainsi que l'intégration des identités sociales et personnelles (Fox, 2018). En effet, elles configurent la construction des relations d'appartenance à un groupe, ainsi que la différenciation avec les autres groupes (Mannoni, 2016).

9) Enfin, les RS accomplissent trois fonctions dans la pensée et le comportement social des personnes : elles sont des cadres de références pour comprendre et expliquer le monde ; elles sont des points de référence qui modèlent la conduite des individus et ; elles servent de plans d'action lors de situations inattendues (Lanoix, 2018 ; Lifante, 2009).

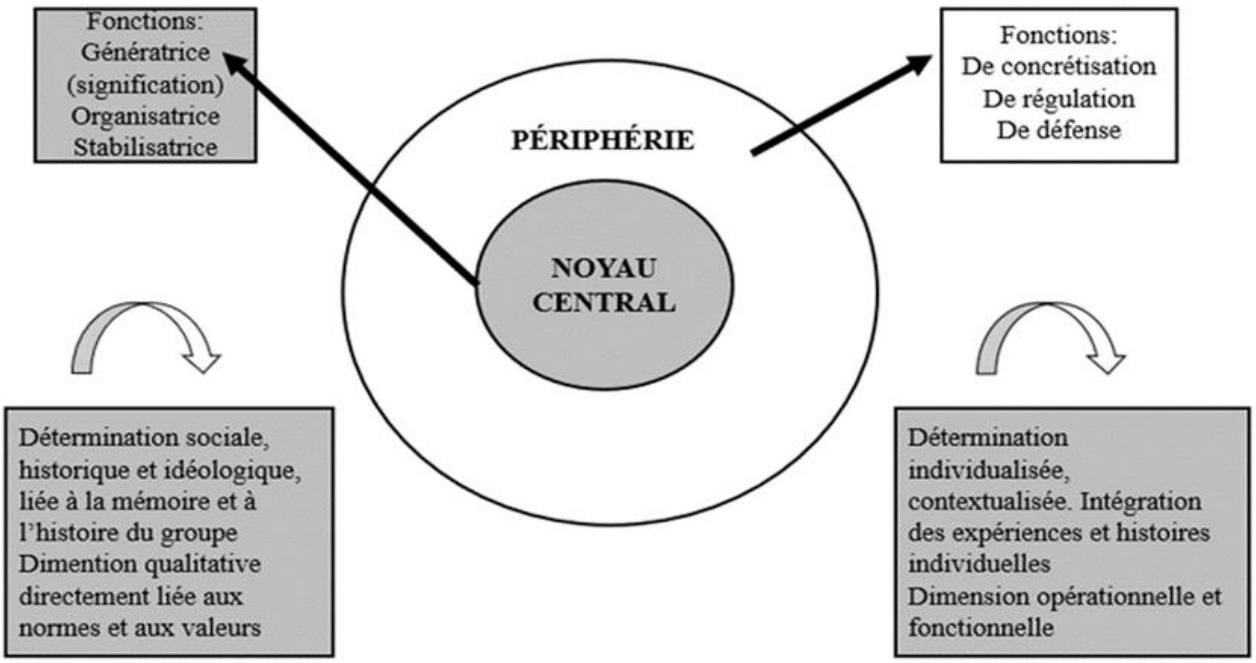
2.5.4 Les différentes théories des RS

Afin de synthétiser et de donner une définition opérationnelle de la notion de RS, nous présentons dans le cadre de cette recherche, les cinq théories les plus influentes des RS : la théorie du noyau central (Abric, 1994), la théorie des principes organisateurs (Doise, 1990, 1997), la théorie des schèmes cognitifs de base (Moliner, 1989), la théorie de la structure du noyau figuratif (Moscovici et Marková, 2003), ainsi que le modèle de l'iceberg culturel (Hall, 1976).

2.5.4.1 La théorie du noyau central des RS

Tout d'abord, il est important de signaler que la théorie du noyau central des RS fait partie de la première approche expérimentale proposée par le psychologue social Jean-Claude Abric (1994). L'idée primordiale est que toute représentation est organisée autour d'un noyau central et d'un système périphérique (voir figure 2.4).

Figure 2.4 : Théorie du noyau central des RS (Abric, 1994, p.10).



Le noyau central est constitué d'éléments abstraits tels que les croyances, les connaissances, les valeurs et les normes qui ont été collectivement engendrés et historiquement déterminés (Abric, 1994). Le rôle de ce noyau central est de préserver la signification de la représentation, d'articuler son organisation interne et de préserver sa stabilité (Abric, 1994 ; Flament et coll., 2006). Aussi, le noyau central a une fonction génératrice qui donne un sens et une valeur sociale à la représentation, ainsi qu'une fonction organisatrice qui détermine la nature des liens entre les éléments de la représentation (Garnier, 2015 ; Lanoix, 2018).

Par ailleurs, le système périphérique constitue l'interface entre le noyau central et la situation concrète des individus. Il est directement lié « aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat et contingent dans lequel sont plongés les individus » (Abric, 1994, p.28). Ce système périphérique accomplit trois fonctions : une fonction de concrétisation qui résulte d'un processus d'intégration et d'ancrage dans la vie quotidienne ; une fonction de régulation qui permet à une représentation de s'ajuster et de se modifier selon le contexte et une fonction de défense qui protège les éléments du noyau (Garnier, 2015 ; Pianelli et coll., 2010). La zone périphérique est formée par des éléments abstraits parmi lesquels se trouvent les opinions, les conceptions et les interprétations que chaque individu donne à la représentation. En effet, la zone périphérique contient les éléments les plus mouvants et les plus évolutifs de la RS (Lanoix, 2018 ; Flament et coll., 2006).

Selon Abric (1994), le noyau et la zone périphérique d'une RS forment un tout qui accomplit quatre fonctions principales. Premièrement, les RS servent de cadres de référence pour expliquer et comprendre la réalité dans un contexte donné. Deuxièmement, elles ont une fonction d'orientation, c'est-à-dire qu'elles prescrivent les pratiques sociales qui déterminent le déroulement d'une action. Troisièmement, elles permettent de renforcer l'identité d'un groupe social en le différenciant d'autres groupes. Quatrièmement, les RS ont une fonction de justification, autrement dit, les représentations justifient les actions du groupe. D'ailleurs, Pianelli et coll. (2010) signalent que les éléments centraux d'une RS peuvent aussi être des stéréotypes associés à l'objet représenté.

2.5.4.2 La théorie du modèle des principes organisateurs des RS

En 1994, le psychologue social Willem Doise présente la théorie des principes organisateurs (PO). Cet auteur considère qu'il est important de comprendre non seulement la structure de la RS (noyau central et système périphérique) proposée par Abric (1994), mais aussi d'examiner d'autres

éléments sociaux tels que le langage, la communication, les représentations individuelles et les pratiques sociales. Toujours selon Doise (1997), l'étude des RS en tant que réalité collective et en tant que réalité individuelle permet de comprendre à la fois les principes générateurs des manières de penser, d'opérer et d'interagir collectivement, ainsi que de comprendre les principes organisateurs des différences individuelles (Moliner, 1989 ; Flament et coll., 2006 ; Garnier, 2015). Enfin, à partir de cette théorie, il est clair que l'étude des RS doit tenir compte non seulement des éléments structurels et des aspects similaires aux RS, mais aussi des divergences individuelles et du degré de variation de celles-ci (Flament et coll., 2006).

2.5.4.3 La théorie des schèmes cognitifs de base appliquée aux RS

Aussi connue sous le nom de modèle associatif des schèmes cognitifs de base (SCB), cette théorie a été élaborée par Moliner (1989). Contrairement à la théorie du noyau central d'Abric (1994) qui affirme qu'il y a une correspondance directe entre le système central et le système périphérique, Moliner (1989) affirme qu'il existe aussi dans les RS des éléments périphériques qui n'ont aucune relation directe avec le système central ou le noyau central (Flament et coll., 2006 ; Mannoni, 2016). En effet, Moliner signale qu'il est bon d'étudier et de comprendre non seulement les éléments qui ont une relation directe avec la structure centrale d'une RS, mais aussi d'analyser les éléments qui n'ont aucune relation avec le système central de cette même représentation. Cette nouvelle façon d'envisager les RS est apparue lors de l'étude des structures lexicologiques (Pianelli et coll., 2010). En effet, il s'agissait de placer des participants dans des situations de confrontation pour qu'ils mettent des mots sur un objet spécifique (De Carlos, 2015). À l'instar de Fox (2018), « cette méthode sert à évaluer les modifications d'opinions ou d'attitudes du sujet face à un changement ou face à une pratique contradictoire concernant l'objet de la représentation » (p.34).

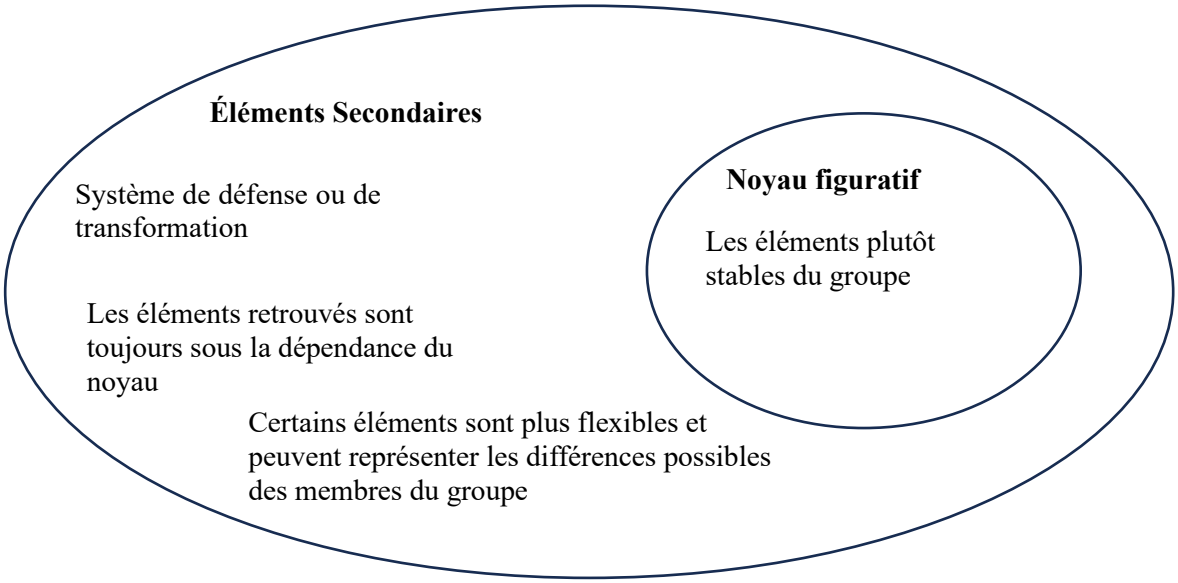
2.5.4.4 La théorie de la structure du noyau figuratif appliquée aux RS

D'après Moscovici, fondateur de la théorie de la structure du noyau figuratif dans les années 1976, la théorie des représentations collectives proposée par Durkheim et les théories du noyau central d'Abric sont des modèles rigides, voire statiques, qui ne permettent pas de comprendre et d'expliquer la diversité qui existe dans les sous-groupes d'une même collectivité humaine (Grenon et coll., 2013). La théorie de la structure du noyau figuratif proposée par Moscovici et Marková considère qu'une RS évoque plutôt la réalité spécifique des petits groupes sociaux tels qu'une classe sociale ou l'appartenance à une certaine structure sociale (Moscovici et Ma , 2003). En

effet, les études qui suivent la théorie de Moscovici et Marková ont pour but de comprendre les repères communs partagés par de petits groupes au sujet d'un objet spécifique.

De même, Moscovici et Marková (2003) soulignent que les RS ne sont pas composées complètement d'aspects sociaux ni complètement d'aspects individuels, mais qu'elles se situent à l'interface de ces deux éléments. La théorie de la structure du noyau figuratif identifie deux éléments des représentations : le premier dénommé le noyau figuratif et le deuxième appelé les éléments secondaires (voir figure 2.5).

Figure 2.5 : Le schéma du noyau figuratif de Moscovici (Moscovici et Marková, 2003).



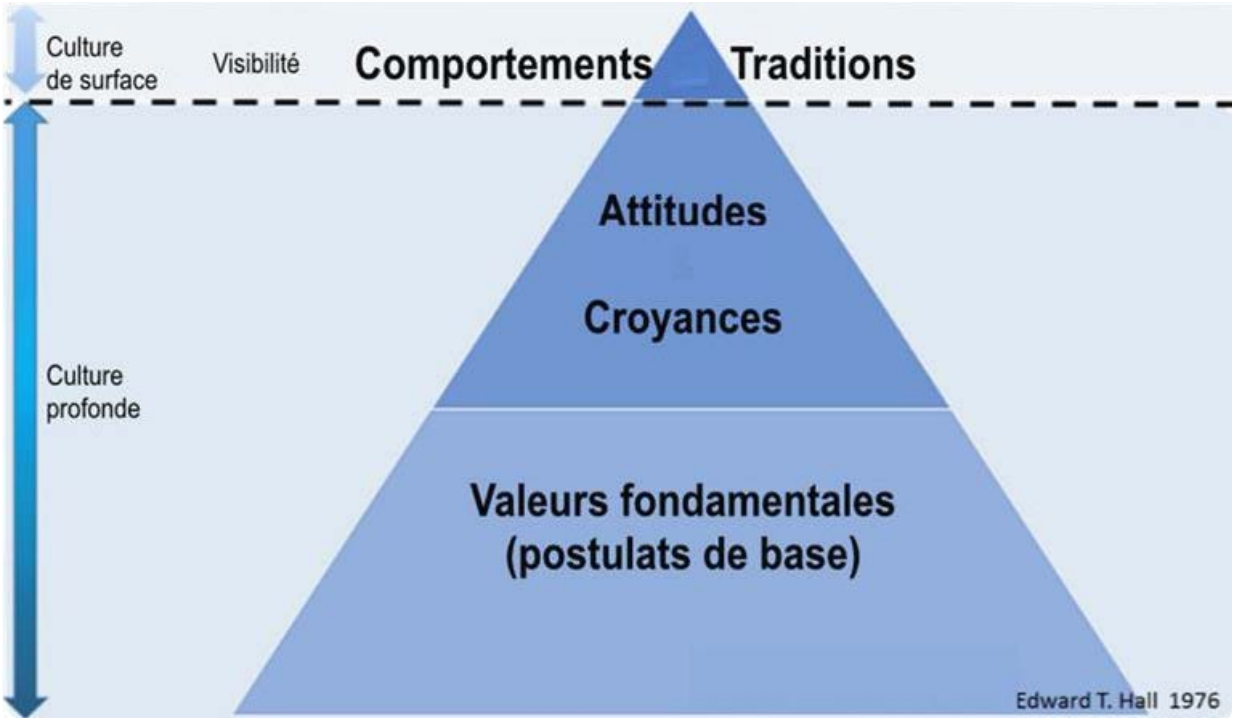
Le noyau est constitué d'idées et d'opinions communes aux membres d'une collectivité. Ces idées et ces opinions représentent le consensus d'un groupe social par rapport à la construction et à la conception d'un objet commun (Flament et coll., 2006; De Carlos, 2015 ; Grenon et coll., 2013). Moscovici (1984) comme Abric (1994) signale que le noyau figuratif est la partie la plus stable d'une RS. Les éléments secondaires ou extérieurs du noyau figuratif sont composés par les idées qui sont moins représentées par l'ensemble des membres d'un groupe social (Grenon et coll., 2013 ; Mannoni, 2016). Notons que les deux composantes, le noyau figuratif et les éléments secondaires ont des fonctions différentes, mais qui se complètent dans l'intégration d'une RS (Filion, 2005 ; Flament et coll., 2006). Selon Moscovici (1984), le schéma figuratif est un type de cadre de référence à partir duquel les informations de la RS sont ciblées, organisées et interprétées.

D'après Moscovici (1961), une RS s'élabore suivant deux principes : 1) le principe de l'objectivation qui concerne le processus par lequel une personne ou un collectif social rend concret une représentation abstraite à l'aide d'une image, d'un mot, d'un symbole ou d'une figure (Fox, 2018), et 2) le principe de l'ancrage qui permet l'enracinement et la mise en fonction de la représentation dans le système de pensée et dans les pratiques sociales à l'intérieur du groupe (Mannoni, 2016). Grâce à ces deux principes, les RS se construisent et se reconstruisent dans les collectifs culturels (Negura, 2006). Enfin, la théorie de la structure du noyau figuratif des RS est l'un des modèles théoriques les plus utilisés dans les études de type qualitatif interprétatif (Fox, 2018). En effet, c'est cette perspective théorique des RS que nous privilégions dans le cadre de cette recherche, ainsi que le modèle suivant, celui de l'iceberg culturel de Hall (1976, Rodriguez Campos, 2015).

2.5.5 Le modèle de l'iceberg culturel

Enfin, nous présentons le modèle théorique de Hall (1976) car il permet de bien définir la culture à l'aide de l'analogie d'un iceberg. En effet, selon le modèle de l'anthropologue américain Edward T. Hall (1976), qui a été repris et adapté par Weaver (1986), la culture est comme un iceberg dans lequel coexistent deux niveaux de compréhension des cultures : le premier représente le niveau superficiel qui définit les cultures à partir d'aspects visibles et explicites tels que les danses, la cuisine, l'architecture, l'artisanat, la langue, la façon de saluer, l'art, les vêtements, les traditions et les artéfacts. Le second est le niveau profond qui tient compte des aspects cachés et sous-jacents de l'iceberg lesquels représentent la fondation et la structure solide des manifestations visibles (Weaver, 1986). Selon Rodriguez Campos (2015), au niveau profond de la culture se retrouvent « les représentations culturelles, les valeurs, les manières de se comporter, les types de relations interpersonnelles, ce qui est considéré comme bon ou mauvais, etc. » (p.4) (voir figure 2.6). La théorie de l'iceberg culturel est considérée comme étant le fondement de la communication interculturelle (Guignard, 2012 ; Oustinoff, 2014). Également, dans le contexte de la didactique des LÉ le modèle théorique de l'iceberg culturel est fréquemment utilisé pour illustrer les cultures et leurs dimensions visibles et invisibles (Rodriguez Campos, 2015).

Figure 2.6 : Iceberg culturel de Hall (1976) adapté par Weaver (1986) et Rodríguez Campos (2015, p.4).



Lussier (2005) explique que les aspects cachés de la culture sont la plupart du temps inconscients et implicites dans l'imaginaire collectif des groupes culturels. Cette explication ressemble à ce que Durkheim (1898) appelait les représentations individuelles et les représentations collectives. En effet, selon Lussier (2005), les éléments cachés de l'iceberg sont les plus difficiles à cerner et à comprendre parce qu'ils sont liés aux éléments subjectifs des cultures. Par contre, les aspects visibles de la culture sont les plus faciles à identifier et à comprendre. L'illustration de la culture par un iceberg est très importante puisqu'elle permet de visualiser non seulement la complexité dans la compréhension des cultures, mais aussi la dynamique qui se produit lorsqu'il y a des rencontres et des discussions entre différentes cultures (Amireault, 2007). En effet, « lorsque deux entités culturelles différentes se rencontrent, chacune apporte son système de pensées, de valeurs et de croyances différentes » (Amireault, 2007, p.32). À l'occasion, il y a des situations qui peuvent

provoquer des malentendus culturels, c'est-à-dire des interprétations entre les interlocuteurs qui ne correspondent pas à leur intention (Hamelin, 2014). En tant que professeur de LÉ, nous sommes conscients qu'il y a des mots, des gestes et des comportements qui peuvent déclencher différentes perceptions et interprétations chez les étudiants en classe (Auger, 2005). Cependant, la diversité des perceptions et des interprétations, dans le contexte de l'apprentissage d'une LÉ, ne devraient pas poser des problèmes, mais plutôt de servir à créer un environnement favorable au dialogue, à la discussion et à l'enrichissement mutuel entre les différentes cultures (Amireault, 2007).

Aussi, Amireault (2007), Guignard (2012), Hamelin (2014), Lussier (2005), Planel (2009) et Rodriguez Campos (2015) signalent que l'enseignement et la familiarisation avec les éléments profonds de l'iceberg culturel favorise un enseignement plus authentique. En effet, traiter en classe de LÉ les éléments profonds et structuraux des cultures permet d'une part, une compréhension authentique et réelle de la vie des communautés culturelles. D'autre part, présenter en classe les éléments profonds donne l'occasion à l'enseignant et à l'étudiant d'enrichir mutuellement leurs identités et leurs bagages culturels. Enfin, le traitement et l'enseignement des éléments profonds de l'iceberg culturel facilitent chez les étudiants une compréhension profonde des RS des cultures (Canales, 2010 ; Puren, 2013). Dans le cadre de notre étude, nous avons employé le modèle de l'iceberg culturel de Hall (1976) pour interpréter et illustrer les résultats de notre étude.

2.5.6 Les définitions et les modèles des RS retenus dans le cadre de cette thèse

Dans le cadre de cette recherche, les RS sont définies comme étant une construction collective qui a une dimension cognitive et sociale (Abric, 2005). Elles sont composées et structurées par des « informations, des croyances, des opinions et des valeurs à propos d'un objet donné partagées par les acteurs appartenant à un même groupe social » (Boilard, 2016, p.33). Les RS sont des structures dynamiques, évolutives et en reconstruction quasi permanente (Moscovici, 1984). Grâce aux RS et aux représentations culturelles, les peuples peuvent construire leur propre perspective de la réalité, leur propre identité et établir des liens de communication avec d'autres peuples (Amireault, 2007). Les RS et culturelles en tant que systèmes référentiels de la pensée et du comportement permettent de concevoir, de déconstruire, de reconstruire des objets de connaissances communs à un groupe social (Atienza, 2006). Enfin les RS servent pour chaque individu de grille d'interprétation et de

conception que l'entourage culturel lui donne pour qu'il puisse comprendre et construire une vision de sa propre réalité (Filion, 2005).

Dans la présente étude, nous adoptons la théorie de la structure du noyau figuratif proposée par Moscovici et Ma (2003). Cette approche théorique permet d'effectuer une analyse descriptive qualitative des éléments primaires qui forment le noyau figuratif (noyau central), ainsi que les éléments secondaires qui supportent ou qui complémentent les idées principales (Negura, 2006). Également, cette approche des RS permet d'identifier les points communs partagés par un petit groupe sur un objet donné (Fox, 2018). Ainsi, à partir de cette théorie proposée par Moscovici (Moscovici et Ma , 2003), nous visons à faire ressortir les RS de l'enseignement de la culture que se font les professeurs d'ELÉ et l'influence de celles-ci sur leur rôle de passeur culturel. Nous allons aussi fonder nos observations sur le modèle de l'iceberg culturel de Hall adapté par Rodríguez Campos (2015) puisqu'il nous fournit des pistes pour départager les RS de la culture profonde de la culture de celles de la culture de surface pour faciliter le travail des professeurs, entre autres, et parce qu'il est très employé par les chercheurs dans le contexte de l'enseignement des LÉ (Amireault, 2007 ; Guignard, 2012 ; Lussier, 2005 ; Hamelin, 2014 ; Planel, 2009 ; Rodriguez Campos, 2015). De même, ce modèle nous permet de mieux comprendre les RS, les manières de penser et d'interagir, les systèmes de valeurs et les croyances des cultures de la langue apprise (Canales, 2010 ; Puren, 2013).

Avant de clore ce chapitre, nous présentons des études récentes qui portent sur 1) les RS de la culture et de son enseignement dans le contexte de l'enseignement des LÉ, 2) les RS du professeur passeur culturel, ainsi que 3) la relation entre l'identité culturelle du professeur et son enseignement de la culture. De même, nous soulignons les points communs et divergents que ces recherches ont avec la nôtre. Nous terminons ensuite cette section en énumérant nos objectifs de recherche.

2.6 L'étude des RS dans le contexte de l'enseignement des LÉ selon trois perspectives

Tout d'abord, il importe de mentionner que dans le domaine de la linguistique appliquée et de la didactique des LÉ, « les spécialistes de l'apprentissage/enseignement des langues considèrent aujourd'hui la notion des représentations sociales comme un concept fondamental pour comprendre les différents enjeux de l'enseignement des langues étrangères » (Abdollahi et

Hashemiannejad, 2017, p.4). Afin de bien établir la place des RS dans notre recherche, nous les regroupons dans le champ des didactiques des LÉ suivant trois perspectives : celle du point de vue des apprenants d'une LÉ, celle des concepteurs de programmes et des créateurs de matériel didactique destiné à l'enseignement des LÉ, enfin celle des professeurs universitaires de LÉ.

2.6.1 La première perspective : les RS du point de vue des apprenants d'une LÉ

La première perspective s'interroge sur les RS du point de vue des apprenants d'une LÉ. Selon cette perspective, le but d'étudier les RS, soit les idées, les images et les opinions qu'ont les apprenants d'une LÉ, est de saisir dans quelles mesures ces représentations agissent sur leur motivation et leur apprentissage de la langue et de la culture cibles (Bugel et Santos, 2022 ; De Oliveira et coll. 2022 ; Martin, 2016). En effet, plusieurs chercheurs ont mené des études en prenant cette perspective dont : Arán Sánchez et Magón (2020), Auger et Clerc (2006), De Oliveira et coll. (2022), Delmastro (2015), Guillot (2010), Hauad Marroquín (2008), Jiménez Barraza et Garay Núñez (2021), Klett (2007), Kucharczyk et Szymankiewicz (2020), Martin (2016), Miquel López et Sans (2004), Moore (2001), Santos et coll., (2023), Singer et coll. (2019), Zarate (2003). La majorité d'entre eux affirment que les RS que se font les apprenants d'une LÉ exercent une grande influence sur l'apprentissage de celle-ci. Par exemple, si un étudiant conçoit la grammaire de l'espagnol comme un aspect laborieux de la langue, cela pourrait influer négativement sur son apprentissage (De Oliveira et coll. 2022 ; Kucharczyk et Szymankiewicz, 2020). Conséquemment, étudier les RS que se font les étudiants d'une LÉ s'avère d'autant plus pertinent pour identifier et traiter en classe les différents présupposés de la langue et de la culture (De Oliveira et coll. 2022 ; Guillot, 2010).

2.6.2 La deuxième perspective : les RS du point de vue des concepteurs de programmes et des créateurs de matériel didactique

La deuxième perspective se penche sur les RS du point de vue des concepteurs de programmes et des créateurs de matériel didactique destiné à l'enseignement des LÉ (Buchart, 2013 ; Orlando, 2014 ; Pereira, 2021 ; Ulhôa, 2017 ; Zalesskaya, 2020). Selon cette perspective, examiner et analyser les RS véhiculées dans un programme ou par un matériel didactique sert à la fois à vérifier l'authenticité de celles-ci (Buchart, 2013), ainsi qu'à évaluer la qualité des matériaux employés en classe en vue d'en améliorer la qualité (Ulhôa, 2017). Selon Pereira (2021), ce type d'étude permet également de vérifier si le programme d'enseignement ou le matériel didactique comporte des

stéréotypes culturels, si le matériel intègre de manière équilibrée les différents contenus d'enseignement d'une langue, si les thématiques culturelles sont représentatives de la langue enseignée, et s'il y a une progression dans les apprentissages. Dans sa recherche, Pereira (2021) a analysé la place qu'occupe la francophonie d'Afrique subsaharienne et sa manière d'être représentée dans un des manuels d'enseignement du français LÉ au Brésil. S'appuyant sur une recherche de nature mixte (quantitative et qualitative), l'auteur a analysé les contenus des thématiques, les images et les vidéos du manuel. D'une part, les résultats les plus probants de sa recherche montrent que la langue française est surtout associée à la France ; d'autre part, ils mettent en évidence que les représentations des francophones du continent africain sont décontextualisées et stéréotypées. Enfin, l'auteur conclut son étude en disant que certains pays exercent encore une certaine hégémonie linguistique, ainsi qu'une tendance à privilégier certaines variations linguistiques dans les manuels d'enseignement de LÉ, au détriment d'autres.

2.6.3 La troisième perspective : les RS du point de vue des professeurs universitaires de LÉ

Cette troisième perspective se penche sur les RS du point de vue des professeurs universitaires de LÉ. Tout d'abord, il importe de signaler qu'une grande partie des recherches consacrées à l'étude des RS des professeurs sont majoritairement en lien avec 1) les RS de la grammaire (Abdollahi et Hashemiannejad, 2017), 2) les RS de l'écriture dans les LÉ (Guillot, 2010) ; les RS de la phonologie des LÉ (Guerrero Jiménez et coll., 2015), 3) les RS de l'écriture universitaire dans une LÉ (L 2016), 4) les RS des LÉ (Hauad Marroquín, 2008 ; Leitão, 2006; Matencio, 2006), 5) les RS de l'enseignement d'une LÉ (Delicia et coll., 2012 ; Delmastro, 2015 ; Klett, 2007 ; Moore, 2001), 6) les RS de l'évaluation des composants linguistiques en LÉ (Huver, 2010), et 7) les RS de la profession du professeur de LÉ (Osorio, 2016 ; Rincón et Peñafort, 2018). Les résultats de ces études nous ont permis de mieux comprendre d'une part, que les RS des professeurs jouent un rôle important dans leur enseignement d'une LÉ, donc les identifier et les analyser fournissent des pistes sur les facteurs qui influencent l'enseignement d'un professeur de LÉ. D'autre part, ces études nous ont permis de réaliser qu'il y a peu de recherches portant sur les RS de la culture et de son enseignement d'une LÉ. Ainsi, dans les paragraphes suivants nous présentons les résultats de quelques recherches sur les RS de la culture et de son enseignement.

2.6.3.1 Les RS de la culture des professeurs d'ELÉ

Dans le contexte de l'enseignement de l'ELÉ au Brésil, Salomão (2012) a réalisé une étude intitulée : *Culture et enseignement des langues étrangères : perspectives de formation continue dans le projet Teletandem Brésil.* L'objectif de cette recherche était d'identifier et de comprendre les conceptions des professeurs de la culture, ainsi que leurs croyances concernant la culture de « l'autre » en l'occurrence les Uruguayens et les Argentins. Neuf professeurs d'ELÉ du Centre d'études de LÉ de l'Université Paulista ont participé à cette étude. Les résultats les plus probants de cette recherche indiquent que les participants associent la culture à trois conceptions : 1) la culture comme information ; 2) la culture en tant qu'habitudes et coutumes et 3) la culture comme mode de pensée. La première, la culture comme information correspond à l'idée de haute culture, c'est-à-dire à « l'histoire, les institutions sociales, les arts, l'architecture, la musique et la littérature qui représentent l'élite d'une culture donnée » (Salomão, 2012, p.144). En effet, cette conception de la culture comme information correspondrait à celle que Miquel López et Sans (2004) et Rodríguez Campos (2015) appellent et définissent en tant que culture formelle. La deuxième conception, la culture en tant qu'habitudes et coutumes, c'est-à-dire « en relation avec les pratiques et les traditions quotidiennes des peuples » (Salomão, 2012, p.153), est décrite par certains auteurs dont Kramsch (1996), Miquel López et Sans (2004), Moran et Lu (2001) comme la culture avec un c minuscule, en opposition à la haute culture avec un C majuscule. La troisième conception, la culture comme mode de pensée « correspond aux manières de concevoir la réalité, de vivre et d'être dans le monde » (Salomão, 2012, p.161). Cette conception est analogue à celle que Areizaga (2002) et Leylavergne et Parra (2010) appellent « la culture anthropologique ». Un autre résultat important de l'étude de Salomão (2012) porte sur les idées et les croyances que les participants associent aux variétés culturelles de l'espagnol. Selon, la chercheure les participants de son étude associent les variétés culturelles de l'espagnol à l'idée d'États-nations. En effet, cette conception ne permet pas de tenir compte de toutes les variations culturelles qui existent à l'intérieur de chaque nation ayant l'espagnol comme langue officielle. Par exemple, lorsque l'on parle des variétés de l'espagnol en Argentine, il faut reconnaitre l'existence de toute la gamme linguistique et culturelle répandue sur tout le territoire. De plus, Salomão souligne que les participants conçoivent « la variation linguistique culturelle de l'Espagne comme une variété supérieur, culte et normative » (p.173). Pour terminer, l'auteure affirme qu'il se pose un grand défi au sujet de « la formation des

professeurs d'ELÉ en relation avec l'enseignement de références culturelles et en relation avec la valeur que représentent les différentes variations socio-culturelles de l'espagnol » (p.250).

Par ailleurs, Corti (2019) a effectué une étude intitulée *La construction de la culture en espagnol comme langue étrangère* dont l'objectif principal était de comprendre les croyances, les représentations et les connaissances des professeurs d'ELÉ en relation à la langue, la culture et l'interculturalité. Dix-sept professeurs d'ELÉ ont participé à l'étude. À l'instar de Salomão (2012), les participants de Corti (2019) associent la culture avec l'idée de fête, nourriture, costumes, musique, histoire, géographie, langage corporel, musique et littérature, ce qui correspond à ce que Salomão identifie à la culture comme information et à la culture en tant qu'habitudes et coutumes. Également, les RS de la culture des participants paraissent correspondre aux éléments visibles de l'iceberg culturel de Hall et reformulés par Fornara (2006), Oustinoff (2014), Rodríguez Campos (2015). De même, les résultats de cette étude montrent que la plupart des participants pensent que l'enseignement de la culture est aussi important que celui des contenus linguistiques. En effet, Corti (2019) affirme que « la plupart des participants dans cette étude affirment que les contenus culturels devraient être intégrés avec les contenus linguistiques » (p.54). Cependant, l'auteur signale que dans la pratique les participants éprouvent avoir de la difficulté au moment de les intégrer avec les contenus linguistiques. Finalement, Corti (2019) considère « qu'une des raisons qui expliquerait l'incertitude que vivent dans la pratique certains professeurs est le manque de formation » (p.257). Ce même constat a été fait par Salomão (2012) et Young et Sachdev (2011).

Dans le contexte de l'enseignement de l'ELÉ au Brésil, Tonelli (2020) a réalisé une recherche intitulée *Sud dans le Sud* : *la culture dans la formation des professeurs de langues étrangères en contexte ibéro-américain*. Sept professeurs d'université ont participé à l'étude, soit un de l'Université Paulista au Brésil, deux de l'Université nationale de Cordoba en Argentine, deux de l'Université de Porto au Portugal, ainsi que deux de l'Université de Salamanque en Espagne. Suivant le paradigme d'une recherche qualitative interprétative, l'auteure a constaté que tous les participants considèrent l'enseignement des thématiques culturelles comme étant fondamental dans l'enseignement d'une LÉ. Également, les résultats ont permis de constater que certains participants ont tendance à établir un lien entre la culture et l'histoire, les beaux-arts, la littérature, les comportements sociaux raffinés, ainsi que tout ce qui représente l'élite d'une culture donnée. En effet, ces idées associées à la culture ressemblent à celles que Miquel López et Sans (2004),

Rodríguez Campos (2015), Salomão (2012) ont identifié comme étant la culture formelle ou la haute culture. Découlant de ce dernier constat, Tonelli (2020) signale que certains de ces participants lient la culture avec une seule variété linguistique, généralement celle de l'Espagne. Selon Tonelli (2020), « pour certains participants les références culturelles de l'Espagne semblent avoir plus de prestige, c'est donc la variété culturelle la plus valorisée dans leur enseignement » (p.215). Cette tendance à privilégier les références culturelles de l'Espagne a aussi été soulevée par Corti (2019), Salomão (2012), Toquero (2010), Zimmermann (2014). Par ailleurs, Tonelli, (2020) souligne que la formation des professeurs participant à son étude est teintée de « colonialisme ce qui influence leur enseignement de la langue et de la culture qui se veut neutre, mais qui contribue à l'invisibilité des identités linguistiques-culturelles » (p.11). Enfin, l'auteure considère comme nécessaire de développer chez les professeurs d'ELÉ un esprit plus ouvert et critique dans l'enseignement des thématiques culturelles.

2.6.3.2 Les RS de la culture des professeurs de LÉ

Dans une autre étude réalisée sur les RS de la culture et de son enseignement, Muller (2022) a effectué une recherche intitulée *Réflexions sur les représentations des enseignants de français langue étrangère de l'Université de Sonora au Mexique sur la francophonie, son rôle, sa place, dans leur enseignement*. Huit professeurs de français langue étrangère (FLE) qui ont ou pas le français comme langue maternelle ont participé à cette recherche. Les résultats de cette étude montrent d'une part, que la plupart des participants associent la culture avec les notions d'histoire, littérature, nourriture, l'étiquette, et la mode en lien avec une époque idéalisée de la France. Ce constat fait écho aux résultats de Miquel López et Sans (2004), Rodríguez Campos (2015), Salomão (2012), Tonelli (2020) qui l'appellent la haute culture ou la culture formelle. D'autre part, les résultats de Muller (2022) indiquent que les thématiques culturelles enseignées dans les cours de FLÉ sont généralement limitées à une seule variante socio-culturelle et à un seul pays, en l'occurrence la France.

Selon Muller, l'une des raisons qui expliquerait pourquoi les professeurs participants considèrent le français de France comme la norme modèle est dû à « la grande influence au niveau de la production du matériel didactique pour l'enseignement du FLÉ et aux politiques linguistiques » (p.112). Ce même constat a été fait par Corti (2019) dans le contexte de l'ELÉ soulignant que « la

variété sociolinguistique de l'Espagne est considéré comme la variété idéale et modèle de l'espagnol dans le monde. Cette idée est fortement promue par les politiques linguistiques de l'Espagne » (p.252). À l'instar de Corti (2019), Salomão (2012) et Tonelli (2020), Muller (2022) suggère de fournir aux professeurs de FLÉ une formation plus critique et diversifiée culturellement qui puisse les aider à transformer leurs représentations monolingues ou monoculturelles du français. Elle ajoute qu'il serait profitable pour les professeurs de réaliser le « poids de leur appartenance historique sur leur façon de traiter la francophonie » ce qui leur permettrait de développer plus « d'objectivité » dans leur traitement des pays de la francophonie (p.118). De même, ces formations pourraient inclure des séjours linguistiques ou des formations interculturelles dans des pays de la francophonie excluant la France, ainsi qu'inviter des professeurs de FLÉ de la francophonie hors France pour les sensibiliser à d'autres cultures de la francophonie.

En dernier, dans le contexte de l'enseignement du catalan, Arr ez (2021) a effectué une recherche portant sur les représentations de la culture catalane chez les professeurs de catalan LÉ en France. Cette étude avait pour but de comprendre quelles étaient les représentations des professeurs de la culture catalane, les contenus culturels abordés en classe et, enfin les représentations de la culture catalane dans les manuels d'enseignement. Les résultats saillants de cette recherche mettent en évidence que les participants ont une certaine prédisposition à associer la culture catalane à des images et des idées qui montrent seulement le côté urbain de la culture catalane. En effet, le chercheur a pu constater que les participants associent la culture catalane exclusivement à la ville de Barcelone, la plage, le soleil, des personnages célèbres comme Pablo Casals et Salvador Dalí, ainsi qu'à des questions politiques en lien avec l'indépendance de la Catalogne. Ce constat s'apparente à celui de ce que Miquel López et Sans (2004), Rodríguez Campos (2015), Salomão (2012) et Tonelli (2020) nomment la haute culture ou la culture formelle. Enfin, Arr ez (2021) considère que les RS que les professeurs se font de la culture catalane sont très stéréotypées et ne correspondent pas à la complexité et à la richesse de cette culture.

2.6.3.3 Synthèse des résultats des RS de la culture des professeurs d'ELÉ

Les résultats des recherches de Arr ez (2021), Corti (2019), Muller (2022), Salomão (2012), Tonelli (2020) nous ont permis d'une part, de mieux comprendre l'état de notre objet d'étude et d'autre part, d'identifier les RS que les professeurs d'ELÉ et de LÉ associent à la culture et à son enseignement. En effet, les résultats les plus importants indiquent que les professeurs d'ELÉ ont

tendance à lier la culture 1) au produit de l'élite d'une culture donnée (Tonelli, 2020), 2) à l'histoire et au folklore d'un groupe culturel (Corti, 2019), et 3) à l'information, aux habitudes et aux coutumes ou aux modes de pensée d'un groupe culturel (Salomão, 2012). Également, les résultats de ces études montrent que la sélection des contenus culturels ainsi que l'enseignement de variétés sociolinguistiques sont fréquemment limités au pays qui a vu naître la langue enseignée, en l'occurrence l'Espagne et la France (Corti, 2019 ; Muller, 2022 ; Salomão, 2012 ; Tonelli, 2020). Les raisons évoquées sont notamment : l'Espagne ou la France comme « norme-modèle », l'influence de la production de matériel didactique du pays en question, les politiques linguistiques, ainsi que « les stéréotypes et les préjugés que certains professeurs ont de certaines cultures et de certains pays » (Corti, 2019, p.247 ; Muller, 2022). Enfin, mentionnons que ces études suggèrent de fournir aux professeurs de LÉ une formation plus critique et diversifiée sur l'enseignement de la culture.

2.6.3.4 Application didactique des RS dans le champ de l'enseignement des LÉ

Bien que théorique à la base, l'étude des RS dans le cadre de l'enseignement des LÉ comporte des applications didactiques. En effet, la prise de conscience des RS, soit les schémas de pensées à la fois du professeur et de l'apprenant peut influencer l'apprentissage de ces derniers (Boubakour, 2010). Pour l'enseignant, prêter attention aux RS permet de recenser celles de ses étudiants afin d'ajuster ses prises de position dans son enseignement, facilitant ainsi le processus d'apprentissage (Boubakour, 2010 ; Casallas, 2013). De même, ce type d'approche éducative amène les professeurs et les étudiants à questionner leurs RS afin de les enrichir, de les transformer ou même de les dépasser en comparant les cultures afin « d'introduire une forme de relativisme culturel, dans le sens où il n'y a pas de supériorité d'une culture sur une autre » (Boubakour, 2010, p.22). Concrètement, ce travail en classe peut prendre la forme d'exercices en expression orale et écrite dans lesquels se révéleront les RS que se font les étudiants. En prenant conscience de celles-ci, il y aura un processus de triage des RS qui amènera l'étudiant soit à les conserver, à les modifier ou à les éliminer (Boubakour, 2010).

2.6.4 Récapitulatif des sections 2.3 (le passeur culturel) et 2.4 (les théories des RS)

2.6.4.1 Récapitulatif du passeur culturel

Le terme de passeur culturel dans le contexte de l'enseignement d'une LÉ a pris différentes caractérisations dans la littérature scientifique dont : 1) un médiateur interculturel qui a pour rôle de rapprocher les différentes cultures dans la classe, tout en favorisant un environnement respectueux et ouvert pour ses étudiants (Amireault, 2012), 2) une personne qui encourage l'apprenant à connaître la culture de la langue cible en l'aidant à exprimer ses opinions, sa sensibilité, ses sentiments, à reconnaître ses propres RS de la culture, ainsi qu'à s'ouvrir à d'autres visions du monde (Kaben, 2009), 3) une personne qui conçoit les langues et les cultures en tant que réalités vivantes, dynamiques, plurielles et en constante évolution (Falardeau et Simard, 2007b), 4) une personne qui est consciente de ses propres RS de la culture qui pourraient influencer son enseignement de la culture (Hamelin, 2014), 5) un leader qui a la capacité de faire discuter et faire réfléchir sur les enjeux socioculturels de la langue enseignée (Falardeau et Simard, 2007b), et 6) une personne qui prend en considération les perceptions et les attitudes de ses élèves à l'égard des cultures étrangères (Sercu, 2006, p.58), 7) une personne qui prépare et utilise du matériel didactique authentique pour éviter la transmission d'informations erronées sur les cultures (Asay, 2016).

Finalement, des recherches menées par Fichtner et Chapman (2011), Kaben (2009), Sercu et coll. (2004), Sercu (2006) montrent que l'identité culturelle des professeurs de LÉ exerce une certaine influence sur l'enseignement des contenus culturels ainsi que sur le rôle du passeur culturel dans les cours de LÉ. Également, les résultats de ces études montrent que les professeurs de LÉ restent généralement ancrés dans leurs propres identités culturelles, favorisant ainsi l'enseignement des contenus culturels de leur pays natal au détriment d'autres pays de la langue enseignée (Fichtner et Chapman, 2011).

2.6.4.2 Récapitulatif des théories des RS

Nous Nous avons défini les RS selon la discipline de la psychologie sociale. Les RS sont comprises comme étant une construction intellectuelle, individuelle et collective qui s'articulent dans les comportements, la langue et les relations sociales (Abric, 2005). De même, les RS sont composées d'images, de symboles, d'opinions, de stéréotypes, de croyances, de manières d'agir et de penser provenant de la conscience collective d'un groupe social qui se partage un ensemble de savoirs

(Dantier, 2007 ; Djeghar, 2009 ; Fox, 2018 ; La Grenade, 2018). Les RS sont à fois individuelles et collectives et elles contribuent à la construction d'une réalité sociale commune (Dantier, 2007 ; La Grenade, 2018). Les RS sont des structures dynamiques, évolutives et en reconstruction quasi permanente (Moscovici, 1984). À travers les RS, les peuples peuvent construire leur propre perspective de la réalité, leur propre identité et établir des liens de communication avec d'autres peuples (Amireault, 2007). Les RS en tant que systèmes référentiels de la pensée et du comportement permettent d'appréhender, de déconstruire, de reconstruire des objets de connaissances communs à un groupe social (Atienza, 2006). Enfin, les RS servent pour chaque individu de grille d'interprétation et de compréhension que l'entourage culturel lui donne pour qu'il puisse comprendre et construire une vision de sa propre réalité (Filion, 2005 ; Flament et coll., 2006).

Dans cette section, nous avons aussi effectué un survol de cinq théories prépondérantes des RS : 1) la théorie du noyau central d'Abric (1994), 2) la théorie des principes organisateurs de Doise (1990 ; 1997), 3) le modèle des schèmes cognitifs de base de Moliner (1989), 4) la théorie de la structure du noyau figuratif (Moscovici et Marková, 2003), ainsi que 5) la théorie de l'iceberg culturel de Hall (1976), adaptée par Rodríguez Campos (2015) et Weaver (1986). Bien que nous ayons présenté ces cinq théories des RS afin d'en comprendre le développement, nous ne retenons que les deux derniers modèles dans le cadre de cette recherche.

La théorie de la structure du noyau figuratif des RS de Moscovici et Ma est l'un des modèles théoriques les plus utilisés dans les études de type qualitatif interprétatif en éducation et en didactique des langues (Fox, 2018). Cette approche théorique permet d'effectuer une analyse descriptive qualitative des éléments primaires qui forment le noyau figuratif (noyau central), ainsi que les éléments secondaires qui supportent ou qui complémentent les idées principales (Negura, 2006). Également, cette approche permet d'identifier les points communs partagés par un groupe social sur un objet spécifique (Fox, 2018). Dans le cadre de notre recherche, la théorie de la structure du noyau figuratif des RS de Moscovici et Marková (2003) a été opérationnalisé lors de l'analyse, l'interprétation et la présentation des résultats de notre étude. En effet, à partir de cette théorie, nous avons ressorti les RS que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de l'enseignement de celle-ci, de l'identité culturelles et du passeur culturel.

2.6.5 Résumé des trois perspectives sur les RS dans le champ de l'enseignement des LÉ

Enfin, dans la dernière section du premier chapitre, nous avons présenté une variété d'études suivant trois perspectives des RS dans le champ de l'enseignement des LÉ. Cette recension des écrits nous a permis d'identifier et mieux comprendre les RS, c'est-à-dire de mieux comprendre les idées, les croyances, les images et les opinions que les professeurs des LÉ associent à la culture (Brodersen, 2021). Selon les recherches, les professeurs se représentent la culture de diverses manières : 1) à l'idée de culture nationale d'un pays (Rodríguez Campos, 2015 ; Tonelli, 2020) ; 2) à l'idée de développement en termes d'infrastructures, de richesse, d'architecture et d'organisation sociale des peuples (Guignard, 2012 ; Petrova-Djambazova, 2016) ; 3) à un ensemble d'informations historiques, littéraires, politiques, géographiques (Fornara, 2006 ; Guignard, 2012 ; Leylavergne et Parra, 2010) ; 4) à l'idée de l'iceberg culturel de Hall (1976) ; 5) à l'idée des comportements sociaux raffinés qui représentent l'élite d'une culture donnée (Areizaga, 2002 ; Miquel López et Sans, 2004 ; Oustinoff, 2014 ; Rodríguez Campos, 2015 ; 6) à l'idée des traditions, du folklore, des modes de vie, des manières de penser, de ressentir et d'interagir en société (Brodersen, 2021).

Également, les études recensées portant sur les RS dans le contexte de LÉ nous ont permis de mieux comprendre l'importance d'identifier et de se familiariser avec les RS que se font les professeurs de la culture. Par exemple, des chercheurs, dont Guillot (2010), Kucharczyk et Szymankiewicz (2020) ont constaté qu'étudier les RS que se font les apprenants d'une LÉ donne des pistes aux professeurs sur comment traiter en classe les différents présupposés que les apprenants peuvent avoir de la langue et de la culture enseignées (Guillot, 2010). De plus, analyser les RS véhiculées dans les programmes et matériaux didactiques permettent de vérifier l'authenticité de celles-ci et de les adapter en classe (Buchart, 2013 ; Pereira, 2021). Enfin, étudier les RS que se font les professeurs de LÉ de la culture et de son enseignement, ainsi que l'influence de leur identité culturelle sur leur enseignement des contenus culturel et leur rôle en tant que passeur culturel, fournit aux chercheurs et aux professeurs des pistes de réflexion théoriques et pratiques (Benali et Bader, 2014 ; Brodersen, 2021).

Aussi, à partir de cette recension des écrits, nous avons constaté qu'il y a très peu d'études portant sur notre problématique soit, les RS que les professeurs ont de la culture et de son enseignement

dans le contexte de l'enseignement des LÉ, les RS du professeur passeur culturel, ainsi que et la relation entre l'identité culturelle du professeur et leur enseignement de la culture. Celles que nous avons présentées ont été surtout effectuées dans les LÉ autres que l'espagnol, ce qui rend notre recherche pertinente et nécessaire.

Tel que nous avons mis en évidence dans la recension des écrits, les RS qu'ont les professeurs de LÉ de la culture semblent agir à la fois sur leur enseignement des contenus culturels et leur rôle en tant que passeur culturel (García et coll., 2015 ; García-Viño et Porcar, 2015 ; Molinié, 2017 ; Oumoussa et coll., 2021). Nous réitérons que cette thèse s'intéresse en premier lieu à comprendre dans quelle mesure les RS qu'ont les professeurs d'ELÉ au Canada et dans la province de Québec de la culture et de l'enseignement de celle-ci influencent leur enseignement des thématiques culturelles et leur rôle de passeur culturel.

Également, plusieurs chercheurs, dont Andersen (2009), Boubakour (2010), Casallas (2013), Gérin-Lajoie (2002), Kaben (2009), Leylavergne et Parra (2010), Piccardo (2012), Richard (2014), Richard et Gaudet (2015), Rodríguez Campos (2015) ainsi que Zarate (2003) ont souligné que les RS qu'ont les professeurs de leur rôle en tant que passeur culturel influent sur leur enseignement des thématiques culturelles. Dans le cadre de notre étude, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure les RS qu'ont les professeurs de LÉ du rôle de passeur culturel influencent leur enseignement des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ.

Par ailleurs, notre revue de littérature nous a permis de constater que l'identité culturelle du professeur d'ELÉ semblerait influencer l'enseignement de la culture et leur rôle de passeur culturel (Boubakour, 2010 ; Hamelin, 2014 ; Muller, 2022). Donc, dans le contexte de notre étude, nous visons à mieux comprendre dans quelle(s) mesure(s) la ou les identités culturelles du professeur d'ELÉ influe(nt) sur sa sélection des contenus culturels, l'enseignement de ceux-ci et son rôle de passeur culturel.

Enfin, la conception et le développement de notre cadre théorique nous a permis d'une part de structurer, d'analyser, de définir les concepts clés de notre étude, ainsi que d'opérationnaliser trois modèles théoriques : l'approche culturelle dans l'enseignement des LÉ, la théorie de l'iceberg

culturel et la théorie des RS. D'autre part, à partir de notre cadre théorique nous avons établi trois objectifs de recherche :

1) Dresser un portrait des RS que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de l'enseignement de celle-ci.
2) Identifier les relations entre l'identité culturelle des professeurs d'ELÉ et leur enseignement de la culture.
3) Identifier les RS du professeur passeur culturel dans les cours d'ELÉ.

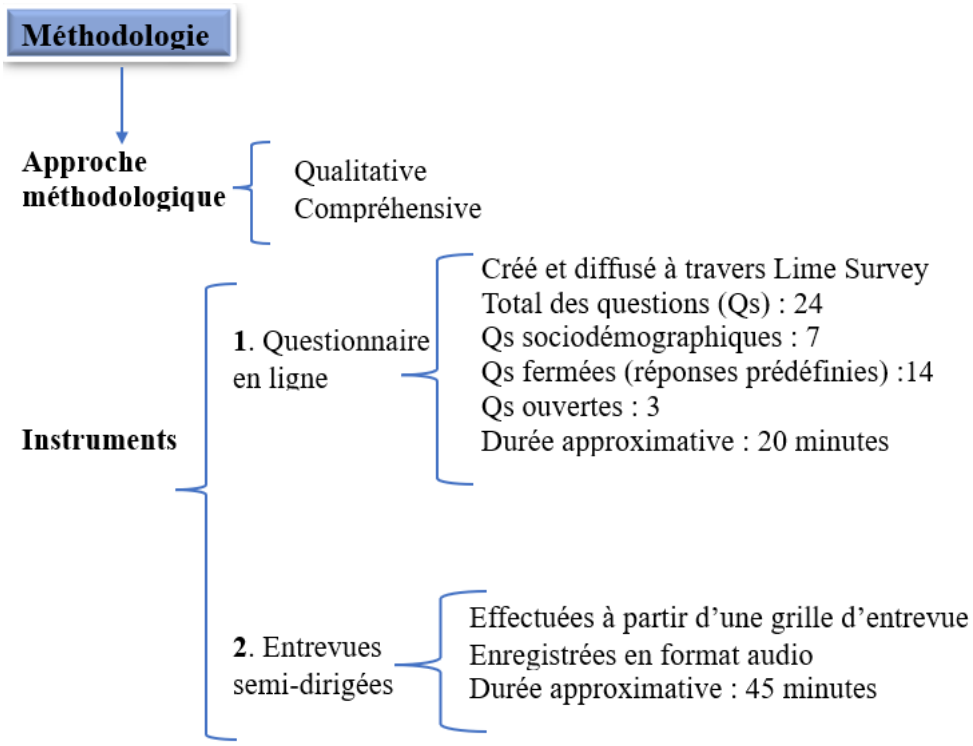
Dans le chapitre suivant, nous exposons la méthodologie et l'analyse de données que nous avons employées pour réaliser cette étude.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie et l'analyse des données qui ont été employées afin de mener à terme notre étude. La première partie du chapitre précise notre position épistémologique, ainsi que l'approche méthodologique choisie pour réaliser cette étude. La deuxième partie présente les méthodes et les instruments utilisés pour la cueillette des données, ainsi que la population qui a participé à notre étude. La troisième partie du chapitre expose les types d'analyse réalisés et les critères scientifiques de la recherche en éducation qui ont été mis en place.

Dans le but de faciliter la compréhension de l'approche méthodologique que nous avons suivie dans le cadre de cette étude, nous présentons une carte conceptuelle illustrée à la figure 3.1.

Figure 3.1 : Synthèse de l'approche méthodologique utilisée dans cette étude



3.1 La position épistémologique du chercheur

Tout d'abord, il faut signaler que notre étude s'inscrit dans le paradigme d'une recherche qualitative-interprétative. Plusieurs auteurs, dont Anadon et Guillemette (2006), Gohier (2005),

Karsenti et Savoie-Zjac (2011), Nguyên-Duy et Luckerhoff (2006), ainsi que Van der Maren (2004) ont défini la recherche qualitative de diverses manières. Par exemple, Van der Maren (2004) défini la recherche qualitative en tant « qu'étude des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques » (p.103). Par ailleurs, Savoie-Zjac (2011) énonce que la recherche qualitative est une approche qui appartient au paradigme interprétatif lequel a pour visée de « comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent » (p.126). Quant à Nguyên-Duy et Luckerhoff (2006), ils affirment que la méthode qualitative est une perspective épistémologique qui a pour but de comprendre l'expérience de la vie quotidienne et le sens attribué par les acteurs à leur expérience. Enfin, Fortin et Gagnon (2010) soutiennent que l'approche qualitative est de nature compréhensive et met l'accent sur la description et l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants.

Dans le cadre de cette étude, nous définissons la recherche qualitative en tant que paradigme épistémologique qui considère que les faits humains sont porteurs de significations et qu'il est possible de les décrire et de les interpréter (Fortin et Gagnon, 2010). En effet, la posture du chercheur dans cette étude est de caractère subjectif, c'est-à-dire que l'étude subit une certaine influence de la part des valeurs du chercheur même si celui-ci « cherche à objectiver ses données » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.115). À l'instar de Paillé (2007), le chercheur est conscient que les savoirs produits dans cette étude sont rattachés au contexte spécifique dans lequel a été effectuée la présente recherche. Dans le cas particulier de notre étude, les savoirs produits correspondent aux RS que se font les professeurs d'ELÉ de la culture, de l'enseignement de celle-ci, de l'identité culturelle et du rôle de passeur culturel. De plus, le chercheur considère que cette étude n'est pas définie par un cadre théorique ou conceptuel fixe, car les phénomènes humains sont des réalités dynamiques qui se construisent en permanence (Anadon et Guillemette, 2006 ; Baribeau, 2014 ; Paillé, 2007). En conclusion, notre positionnement épistémologique est de nature qualitative-interprétative et compréhensive.

3.1.1 L'approche compréhensive

Notre recherche est compréhensive parce que nous concentrons notre attention sur le sens que les participants attribuent à un phénomène humain (Anadon et Guillemette, 2006 ; Charmillot et Dayer, 2012). À partir de cette approche, nous décrivons un phénomène humain du point de vue des

personnes qui le vivent, c'est-à-dire que nous cherchons à connaître la signification que les participants attribuent à un phénomène en particulier (Gagnon, 2012). En effet, le but n'est pas de développer une théorie ni un modèle explicatif ou prédictif, mais bien celui d'interpréter et de décrire qualitativement les RS que les professeurs d'ELÉ se font de la culture, de l'enseignement de celle-ci, de l'identité culturelle et du rôle du passeur culturel. Enfin, notre étude a pour visée première de comprendre et de décrire par le récit des participants, quels sont les facteurs qui contribuent à un phénomène humain et social (Charmillot et Dayer, 2012).

Dans le contexte de la didactique des LÉ plusieurs chercheurs ont suivi l'approche compréhensive dont Abdollahi et Hashemiannejad (2017), Arr ez (2021), Muller (2022), Bigirimana (2018), Corti (2019), Delmastro (2015), Guerrero Jiménez et coll. (2015), Lamy-Joswiak (2019), Luján (2016), Osorio (2016), Rey (2016), Rincón et Peñafort (2018), Rubio et coll. (2018), Tonelli (2020). Ces auteurs ont constaté que les études portant sur les RS, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des LÉ, revêtent une grande valeur car ils aident à mieux comprendre les facteurs personnels, professionnels et sociaux qui influencent la pratique enseignante d'une LÉ. En effet, l'étude des RS donne de nouvelles pistes de réflexion et d'action à propos de l'enseignement des LÉ (Tonelli, 2020). Donc dans le contexte de notre étude, l'approche compréhensive nous a permis de mieux identifier et décrire le sens que nos participants donnent à leur enseignement de la culture, à leur identité culturelle et à leur rôle en tant que passeurs culturels.

3.2 Les méthodes, les instruments de collecte de données et les participants

La deuxième partie du chapitre présente les méthodes et les instruments de collecte des données, ainsi que les participants à notre étude. Plus particulièrement, nous allons présenter nos instruments de recherche, soit le questionnaire en ligne et l'entrevue semi-dirigée, ainsi que le recrutement et la nature des participants au projet. Les méthodes de collecte des données les plus utilisées dans les études compréhensives sont l'observation, le journal de bord, les questionnaires, l'entrevue de groupe semi-dirigée ou non dirigée, ainsi que les entrevues individuelles semi-dirigées ou non dirigées (Charmillot et Dayer, 2007). Pour notre recherche, nous avons choisi comme méthode de collecte des données le questionnaire en ligne avec des questions fermées et ouvertes, ainsi que les entrevues individuelles semi-dirigées. Le questionnaire et les entrevues individuelles sont deux dispositifs qui sont complémentaires (Anadon et Guillemette, 2006). En effet, sur les 35 participants qui ont répondu au questionnaire, 8 ont aussi participé aux entrevues semi-dirigées.

Ces deux outils nous auront permis d'obtenir des données pour décrire, documenter et comprendre les relations entre les RS de la culture, de l'enseignement des contenus culturels, de l'identité culturelle et du rôle de passeur culturel chez les professeurs d'ELÉ. Dans les pages qui suivent, nous présentons la collecte des données en deux temps, soit le questionnaire en ligne et l'entrevue semi-dirigée.

3.2.1 Le questionnaire en ligne

Dans la première phase de notre collecte de données, nous avons utilisé un questionnaire en espagnol pour que les participants puissent répondre dans la langue qu'ils enseignent (voir annexe B). Ce questionnaire a été créé à partir du cadre théorique et des objectifs de notre recherche. En effet, les réponses des questions fermées que le participant devait choisir, elles ont été conçues à partir des définitions que nous avons répertoriées et explicitées dans le cadre théorique de notre étude. Également, avant de soumettre aux participants notre questionnaire, celui-ci a été validé par un groupe de trois experts, dont deux professeurs de LÉ et un professeur du département d'éducation de l'UQO. Le questionnaire a été diffusé à travers l'application Lime Survey qui est souvent utilisée dans le domaine de la recherche pour effectuer des enquêtes en ligne (Gomes, 2017). De fait, cette application a été acceptée comme outil de support à la recherche par le comité d'éthique de la recherche (CER) de l'UQO. Enfin, le questionnaire en ligne a été traduit en français (voir annexe C).

À l'instar de Fortin et Gagnon (2010), le questionnaire est un instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Le questionnaire peut comprendre des questions fermées et ouvertes (Charmillot et Dayer, 2012). Dans le cadre de notre étude à caractère qualitatif, le questionnaire était composé de questions fermées et de questions ouvertes. Les questions ouvertes ont laissé le participant libre de répondre ce qu'il voulait et ce qu'il pensait (Charmillot et Dayer, 2007), tandis que dans les questions fermées le participant a dû opter pour un ou plusieurs choix parmi les réponses prédéfinies par le chercheur (Bécue-Bertaut, 2001).

Notre questionnaire était divisé en quatre sections : la première était composée de sept questions ouvertes. Le but de cette section visait à dresser le profil sociodémographique des participants. La deuxième section était composée de neuf questions fermées et deux ouvertes. Cette section avait

pour but d'identifier les RS de la culture et de son enseignement dans les cours d'ELÉ. La troisième section était composée de sept questions, dont six questions fermées et une question ouverte. Cette section avait pour but de recueillir de l'information sur la relation entre l'identité culturelle des participants, l'enseignement de la culture et leurs rôles en tant que passeur culturel. La quatrième section était composée d'une question ouverte offrant la possibilité de suggérer un ou des thèmes qui n'ont pas été abordés dans le questionnaire, mais qui seraient pertinents pour notre étude. En somme, le questionnaire était composé de 24 questions auxquelles le participant pouvait répondre en à peu près 20 minutes (voir l'annexe C pour le questionnaire en français).

3.2.2 Le déroulement de la passation du questionnaire

La passation du questionnaire s'est effectuée en trois étapes : la première a consisté à envoyer un courriel aux institutions universitaires qui offrent des cours d'ELÉ au Canada afin d'obtenir leur permission de recruter des professeurs et des chargés de cours pour participer à l'étude. Ce courriel a été envoyé à 52 universités canadiennes qui offrent des cours d'ELÉ. Au total, des participants de 13 universités ont répondu à notre courriel (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1 : Les établissements universitaires canadiens qui ont accepté de participer à notre recherche

Universités	Participants
Université de Montréal	3
Université de Sherbrooke	1
Université du Québec à Montréal (UQAM)	4
Université Laval	3
Université McGill	2
UNAM-Canada (Gatineau, Québec)	4
Université de l'Alberta	2
Université de la Colombie-Britannique	3
Université de Toronto	3
Université du Manitoba	2
Université Dalhousie	2
Université d'Ottawa	4
Université de Carleton	2
Total des participants	35

Après avoir obtenu l'accord des universités canadiennes pour obtenir les coordonnées de leurs professeurs et de leurs chargés de cours d'ELÉ, la deuxième étape a consisté à envoyer une invitation à participer à notre étude à 102 candidats potentiels. Ce courriel avait pour objectif de leur expliquer le projet de recherche et de les inviter à participer à notre étude. En effet, les participants ont reçu une lettre dans laquelle on leur a expliqué le contexte, les objectifs et leur implication dans la recherche (voir annexe A). Également, le formulaire de consentement et le

certificat éthique pour réaliser cette étude ont été joints au courriel envoyé aux participants. Ceux-ci ont signé le formulaire de consentement et l'ont renvoyé au chercheur avant de répondre au questionnaire. Enfin, dans ce même courriel le chercheur a envoyé le lien pour répondre au questionnaire sur l'application Lime Survey. Il faut signaler que les participants ont répondu au questionnaire pendant la semaine du 4 au 12 janvier 2021.

3.2.3 Les participants du questionnaire en ligne

Au total, 35 personnes, dont 14 professeurs et de 21 chargés de cours qui enseignaient l'ELÉ dans des universités au Canada ont accepté de participer à notre étude (voir tableau 3.2). Ils ont eu une semaine pour répondre au questionnaire. La plupart des professeurs d'ELÉ qui donnent des cours dans les universités au Canada détiennent une maîtrise ou un doctorat en linguistique appliquée, en littérature hispanique ou en didactiques des langues (Guardado, 2018a). Par ailleurs, nous avons classé les participants selon leur profil sociodémographique, dont le genre, la provenance, le niveau de formation générale, les années d'expérience d'enseignement en ELÉ et finalement, le statut d'emploi.

Tableau 3.2 : Profil sociodémographique des participants du questionnaire en ligne

Genre	Formation générale	Statut d'emploi	Années d'expérience dans l'enseignement d'ELÉ	Provenance
Hommes (10) Femmes (25)	Maîtrise (18) Doctorat (17)	Professeurs (14) Chargés de cours (21)	Entre (3) et (20) ans	Amérique du Sud (16) Amérique centrale et Mexique (10) Espagne (4) Pays non hispanophones (5)

3.2.4 Les critères de sélection lors du recrutement des participants pour le questionnaire

Nous avons tenu compte de deux critères de sélection lors du recrutement de ces participants pour le questionnaire :

1) Le participant devait être professeur ou chargé de cours d'ELÉ dans une ou des institutions universitaires au Canada.

2) Le participant devait avoir au moins deux années d'expérience d'enseignement de l'ELÉ dans une ou des institutions universitaires au Canada.

La taille de l'échantillon des participants a suivi le critère par choix raisonné, c'est-à-dire que la grandeur de notre échantillon a été définie à partir de nos objectifs de recherche pour accéder à une diversité de données (Charmillot et Dayer, 2007). Le but principal de collecter de l'information à l'aide du questionnaire en ligne était d'une part, de recueillir de l'information sociodémographique sur les participants. D'autre part, il visait à récolter de l'information sur les RS que les professeurs et les chargés de cours se font de la culture et de l'enseignement de celle-ci dans le contexte de l'enseignement de l'ELÉ au Canada. Aussi, ce questionnaire avait comme objectif d'obtenir de l'information portant à la fois sur les relations entre l'identité culturelle et l'enseignement de la culture, ainsi que sur les RS du rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. Enfin, les données du questionnaire en ligne nous ont permis de préciser et d'enrichir nos questions pour l'entrevue semi-dirigée (voir annexe D).

3.2.5 La collecte des données avec l'entrevue semi-dirigée

Dans la seconde phase de notre collecte de données, nous avons employé l'entrevue individuelle semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009). Ce type d'instrument de collecte de données permet de reprendre des sujets et des thèmes que le chercheur veut clarifier, enrichir et développer plus en profondeur (King et Horrocks, 2010). Selon Baribeau et Royer, 2012b :

> Les entrevues individuelles, plus que tout autre dispositif, permettent de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. (p.26)

La désignation d'entrevue semi-dirigée ou semi-directive fait référence à un type d'entrevue dans laquelle le chercheur oriente dans une certaine mesure l'obtention de l'information de la part de l'interviewé (Baribeau et Royer, 2012b). Dans le contexte de cette étude, les questions qui ont été posées en espagnol (voir annexe D) ont servi de guide lors de chaque entrevue individuelle. Les questions ont été traduites en français afin de les soumettre au comité d'éthique (voir annexe E).

Plusieurs raisons expliquent notre choix d'employer les entrevues individuelles semi-dirigées comme instrument pour la collecte de données. Premièrement, dans le cadre d'une étude interprétative-compréhensive, ces entrevues permettent de donner la parole au participant pour qu'il puisse expliciter son point de vue sur un sujet donné dans un espace sans interruptions et sans distractions (Blanchet et Gotman, 2010 ; King et Horrocks, 2010). Deuxièmement, les entrevues individuelles semi-dirigées facilitent la rencontre et l'interaction face à face du chercheur avec le participant pour discuter, expliciter et comprendre en profondeur le ou les thèmes qui font l'objet de l'étude (King et Horrocks, 2010 ; Savoie-Zajc, 2009). Également, nous avons choisi ce type d'entrevue, car nous voulions approfondir les thèmes qui n'ont pas été traités en profondeur dans le questionnaire en ligne et de même traiter et collecter de l'information sur de nouveaux sujets. Il importe de signaler que les entrevues semi-dirigées ont été effectuées à l'aide d'une grille d'entrevue construite à partir des résultats du questionnaire en ligne, du cadre théorique et des objectifs de notre étude.

3.2.6 Les participants des entrevues semi-dirigées

Pour les entrevues semi-dirigées, nous avons choisi des participants de trois universités qui offrent des cours d'espagnol dans la région d'Ottawa-Gatineau, ainsi que Montréal : l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université d'Ottawa et l'Université nationale autonome du Mexique au Canada (UNAM-Canada). Nous avons choisi des participants de ces trois universités principalement parce qu'elles étaient plus près de nous.

3.2.6.1 Les professeurs d'ELÉ de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Les professeurs qui donnent des cours d'ELÉ à l'UQAM sont des professeurs qui ont soit une maîtrise ou soit un doctorat en didactique de langues et en études hispaniques (Zapata, 2016). Le corps professoral est composé de trois professeurs permanents et de quinze chargés de cours de différentes origines (Payeras et Zapata, 2018). La plupart de ces professeurs sont des immigrants

venant de pays hispanophones ; ainsi l'espagnol est leur langue maternelle. Il existe deux programmes d'enseignement à l'UQAM soit Les écoles d'été et le programme de certificat en espagnol (Payeras et Zapata, 2018). Le nombre approximatif d'inscriptions aux cours d'ELÉ par année est de 1100 étudiants (Zapata, 2016). L'une des caractéristiques de ces deux programmes d'étude est de fournir aux étudiants une formation langagière approfondie de l'espagnol, ainsi que des connaissances socioculturelles des pays hispanophones (Pato, 2017). En effet, les programmes d'enseignement visent non seulement à enseigner la langue espagnole, mais aussi de familiariser les étudiants avec les multiples cultures hispanophones (Zapata, 2016 ; Pato, 2017). Le programme d'enseignement de l'ELÉ de l'UQAM est administré par la Faculté de communication, spécifiquement par l'École de langues (Payeras et Zapata, 2018).

3.2.6.2 Les professeurs d'ELÉ de l'Université nationale autonome du Mexique au Canada (UNAM-Canada)

Le corps professoral qui donne les cours d'ELÉ à l'UNAM-Canada est composé de professeurs et de chargés de cours de diverses origines, principalement d'immigrants d'Amérique latine (Romero, 2019). La plupart des professeurs ont comme formation une maîtrise ou un doctorat en didactique de langues et en études hispaniques (Frías, 2019 ; Hern ndez, 2017). Le programme d'ELÉ s'adresse aux adultes qui veulent apprendre l'espagnol, mais qui veulent aussi se familiariser avec les cultures hispanophones (López, 2016 ; Romero, 2019). Le nombre d'inscriptions dans les cours d'ELÉ à l'UNAM-Canada est d'environ 700 à 800 étudiants par année (UNAM-Canada, 2020). L'UNAM-Canada est l'unique université hispanique au Canada (Frías, 2019 ; López, 2016 ; Hernández, 2017 ;). Elle offre principalement des cours crédités de langues (espagnol, français et anglais) et de culture mexicaine et latino-américaine (Frías, 2019 ; Romero, 2019).

3.2.6.3 Les professeurs d'ELÉ de l'Université d'Ottawa

Le corps professoral qui offre les cours d'ELÉ à l'Université d'Ottawa est constitué de cinq professeurs et quinze chargés de cours (Université d'Ottawa, 2024). Les professeurs qui donnent les cours d'ELÉ et les cours d'études hispaniques sont des immigrants provenant de pays hispanophones qui ont l'espagnol comme langue maternelle. Ces cours d'ELÉ et d'études hispaniques sont donnés au département des langues et littératures modernes de l'Université d'Ottawa (Alba, 2012). Le nombre d'inscriptions dans les cours d'ELÉ est d'environ 1200 étudiants par année (Université d'Ottawa, 2024). La force principale des cours d'ELÉ à

l'Université d'Ottawa est l'enseignement de la langue et de la culture (Alba, 2012 ; Attig, 2018). Les cours d'études hispaniques permettent de découvrir la langue, la culture et l'histoire des civilisations hispanophones (Attig, 2018).

Au total, huit participants ont passé une entrevue. Le tableau suivant (voir tableau 3.3) présente le profil sociodémographique des participants aux entrevues semi-dirigées. Tous les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes pour les anonymiser.

Légende du tableau 3.3

M/D	Maîtrise/doctorat	AC	Amérique centrale
CC	Chargé de cours	AS	Amérique du Sud
PRT	Professeur titulaire	MX	Mexique
		PNH	Pays non hispanophone

Tableau 3.3 : Profil sociodémographique des participants aux entrevues semi-dirigées

Participant	Formation	Expérience	Statut d'emploi	Provenance
Margarita	D Ling. App.	+ 15 ans	PRT	AS
Daniel	M Didac. LÉ	5-10 ans	CC	AC
Rosa	D Lit. Hisp.	10-15 ans	PRT	AS
Marcos	M Études Hisp.	10-15 ans	CC	AS
Erika	D Ling. App. ÉLÉ	+ 15 ans	PRT	MX
Victoria	M Didactique LÉ	- 5 ans	CC	MX
Jenny	D Didactique LÉ	+ 15 ans	PRT	AS
Isabel	D Lang. Mod. Lit Hisp.	10-15 ans	PRT	PNH

3.2.7 Le déroulement des entrevues individuelles semi-dirigées

Avant chaque entrevue individuelle semi-dirigée, nous avons fourni au participant de l'information sur les objectifs de l'étude et sur la nature de leur participation. Ensuite, chaque participant a signé une lettre d'information et de consentement (voir annexe A). Enfin, nous avons effectué les entrevues dans lesquelles nous voulions approfondir davantage les thèmes qui avaient été ciblés dans le questionnaire (voir annexe E).

Les thèmes centraux qui ont guidé les entrevues individuelles portaient sur les RS que les professeurs et chargés de cours d'ELÉ ont de :

1) La culture et de l'enseignement de celle-ci dans les cours d'ELÉ

2) La place qu'occupe l'enseignement de la culture dans la classe d'ELÉ

3) La relation entre l'identité culturelle du professeur d'ELÉ et l'enseignement des contenus culturels

4) Le rôle du professeur en tant que passeur culturel

D'autres thèmes complémentaires qui ont guidé les entrevues individuelles incluaient :

5) Les types de contenus culturels traités en classe

6) Les stratégies pédagogiques utilisées pour l'enseignement et l'évaluation de la culture

7) Les avantages et les défis de l'enseignement des contenus culturels

Certains de ces thèmes avaient déjà été soulevés dans notre cadre théorique et d'autres thèmes ont émergé dans les réponses obtenues au questionnaire. Initialement, les entrevues devaient se faire en personne, cependant dû à la pandémie de COVID 19, nous les avons effectuées en ligne. Pour ce faire, nous avons envoyé un lien Zoom à chaque participant et par la suite, nous avons réalisé les entrevues. Chaque entrevue individuelle semi-dirigée a eu une durée approximative de 45

minutes. Toutes les entrevues ont été conduites par le chercheur et ont été enregistrées en format audio sur Zoom avec le consentement des participants afin de permettre au chercheur de retranscrire les verbatims (Cohen et coll., 2011).

3.2.8 Les limites des entrevues semi-dirigées

La limite la plus notable que nous avons rencontrée lors de la réalisation des entrevues est l'absence de contact en personne avec les participants dû à la pandémie de la COVID-19. En interviewant les participants sur Zoom, nous avons fait face à trois imprévus, dont des problèmes de connexion avec quelques participants, un langage non verbal difficile à interpréter, et le défi d'établir un lien de confiance avec certains participants. Par ailleurs, un biais de désirabilité sociale pourrait faire partie des limites de cette étude, étant donné que les participants connaissaient le sujet de la thèse.

Dans les pages qui suivent, nous décrivons l'analyse qualitative des données que nous avons recueillis par l'entremise du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée. Ensuite, nous exposons les critères scientifiques de la recherche en éducation qui ont été mis en place pour valider les résultats de cette étude.

3.3 L'analyse qualitative des données du questionnaire

3.3.1 L'analyse des questions fermées

Le questionnaire était composé de deux types de questions : celles contenant des réponses préétablies que les participants devaient classer par ordre d'importance, ainsi que celles avec des questions ouvertes. Lors de la passation du questionnaire, les 35 participants devaient classer par ordre d'importance les choix de réponses (voir tableau 3.4) et répondre à une question à choix multiples. Seul le premier choix de réponse a été comptabilisé, soit un choix par participant sur 35 répondants, nous indiquant les tendances les plus fortes et les plus faibles pour chaque question. Comme nos données sont analysées qualitativement, nous avons préféré illustrer les résultats en employant le taux de réponse par question (voir tableau 3.4) et ensuite présenter ces mêmes données en les croisant avec les caractéristiques sociodémographiques des participants (voir tableau 3.5 et 3.6).

Tableau 3.4 : Exemple de données obtenues du questionnaire en ligne (questions fermées)

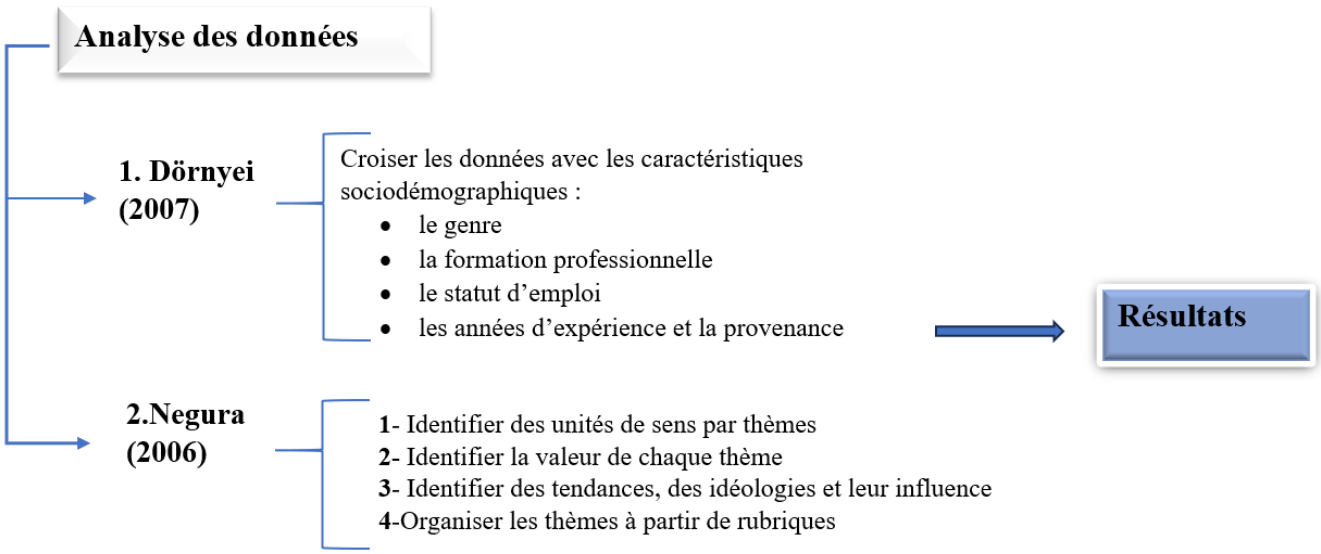
1. Avec quelles idées associez-vous la culture ?

Idées	Participants
Le folklore, les traditions et les coutumes	14
Les façons de penser et de vivre	12
Les productions artistiques	4
Les connaissances de culture générale	2
L'histoire	2
La science	1

Total des participants : 35

Dans le but de faciliter la compréhension de l'analyse des données que nous avons effectuée, nous présentons une carte conceptuelle illustrée à la figure 3.2.

Figure 3.2 : Synthèse de l'analyse des données de cette étude



La méthode d'analyse de Dörnyei (2007) dénommé *qualitizing data analysis method* a pour but de permettre au chercheur de croiser les différents types de données sociodémographiques et d'en extraire des résultats plus contextuels. Dans le cadre de notre étude, les données sociodémographiques ont été sélectionnées et utilisées par ordre de pertinence, soit celles qui nous fournissaient le plus d'information pour analyser et comprendre le thème traité selon la question posée. En conséquence, certaines catégories sociodémographiques n'ont pas été retenues pour certaines questions. Enfin, il demeure important de souligner que les données issues des questions fermées auront servi de première étape pour nous aider à formuler nos questions d'entrevue.

Tableau 3.5 : Légende pour les tableaux de réponses aux questions fermées du questionnaire en ligne

Légende pour les tableaux de réponses aux questions fermées du questionnaire

P	Participants	M/D	Maîtrise/doctorat	+	Plus	AC/MX	Amérique centrale et Mexique
H/F	Homme/femme	CC	Chargé de cours	-	Moins	AS	Amérique du Sud
		PRT	Professeur titulaire			ES	Espagne
						PNH	Pays non hispanophone

Tableau 3.6 : Exemple de tableau question 1 : par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous définissez la culture

Réponses données par ordre d'importance	Total participants	Genre	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Provenance des participants
Folklore, traditions et coutumes	14	10 F 4 H	6 M 8 D	10-15 ans	11 AS 3 AC/MX
Modes de penser et de vivre	12	6 F 6 H	12 M	6 P ont 5-10 ans 6 P - de 5 ans	3 AS 5 AC/MX 2 ES 2 PNH
Histoire, connaissances de culture générale et science	5	5 F	5 D	+ 15 ans	2 ES 3 PNH
Productions artistiques	4	4 F	4 D	+ 15 ans	2 AS 2 AC/MX

3.3.2 L'analyse des questions ouvertes du questionnaire

Concernant les questions ouvertes du questionnaire, ainsi que celles de l'entrevue semi-dirigée, nous avons effectué une analyse thématique qualitative des RS suivant le modèle d'analyse proposé par Negura (2006) qui se décline en quatre étapes. Ce modèle est détaillé dans la prochaine section. En somme, cette analyse thématique des RS nous a permis de centrer notre attention sur 1) l'identification des tendances thématiques sur les RS de la culture et de son enseignement, sur l'identité culturelle et le rôle de passeur culturel, 2) l'identification d'information complémentaire (ex. des thématiques que nous n'avions pas incluses au départ) et sur 3) les suggestions que les participants ont formulées à la fin du questionnaire. Enfin, cette analyse nous a permis principalement de relever les thèmes présents dans le corpus de données du questionnaire et d'en faire une synthèse (Paillé et Mucchielli, 2016). Le codage des données qualitatives du questionnaire

a été réalisé en utilisant le logiciel NVivo (voir tableau 3.7). Nous réitérons que les réponses obtenues par voie des questions ouvertes du questionnaire ont contribué à enrichir nos questions d'entrevue semi-dirigées en nous permettant de clarifier les thématiques que nous voulions approfondir avec les participants.

Tableau 3.7 : Exemple de tableau d'analyse qualitative des données des questions ouvertes du questionnaire en ligne

Les tendances thématiques	De l'information complémentaire	Des suggestions des participants
« La culture inclut le *folklore, les traditions, les coutumes et les productions artistiques* » (Ana, Isabel, Daniel, Margarita, Marcos, Jenny, Rita). « La culture est la manifestation de *la pensée* et de *la vie* d'un groupe culturel » (Lucas, Simón, Camilo). « La culture est *une réalité dynamique et changeante*. Mon pays, ma ville et ma communauté culturelle ne sont pas les mêmes aujourd'hui qu'il y a 10 ans » (Ana).	« La culture inclut le folklore et les traditions, mais aussi *la vie réelle des personnes* » (Victoria). « La culture est toute action humaine qui a pour but de comprendre et de *transformer la nature* » (Mario). « La culture *est une réalité dynamique et changeante* » (Ana).	« Il serait plus précis de *parler des cultures au pluriel* que de la culture au singulier » (Jenny).

3.4 L'analyse qualitative des données de l'entrevue semi-dirigée

Comme les données issues des questions ouvertes du questionnaire, les données des entrevues semi-dirigées[9] ont également été codées avec l'aide du logiciel NVivo. De même, ces données ont

[9] Les questions d'entrevue se retrouvent à l'annexe E.

été analysées qualitativement suivant l'analyse thématique des RS qui est une perspective d'analyse développée par Moscovici (1961) et enrichie par d'autres chercheurs tels que Jodelet (1989), Negura (2006) et Garnier (2015). Ainsi, pour notre analyse nous avons employé le modèle proposé par Negura (2006) qui se décline en quatre étapes. D'après Negura (2006), « l'analyse thématique a comme but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories » (p.5).

3.4.1 La première étape

La première étape de l'analyse thématique des RS selon Negura (2006) consistait à identifier et à isoler des unités de sens par des thèmes (voir tableau 3.8).

Tableau 3.8 : Exemple de la première étape d'analyse qualitative des données des entrevues

Des unités de sens	Des thèmes
« La culture est par exemple, la musique, la danse et les fêtes d'une communauté » (Daniel).	La culture est folklore
« La culture me renvoie à l'idée de la nourriture, l'artisanat et d'autres expressions culturelles des pays hispaniques » (Rosa).	La culture est une réalité visible
« Pour moi, la culture est aussi un ensemble de choses reliées aux modes de vie et aux manières de penser et de vivre des personnes en société » (Victoria).	La culture est une réalité abstraite
« La culture pour moi signifie aussi le sens de la vie et les manières de penser, d'être et d'interagir d'un groupe culturel » (Rosa).	
« La culture désigne les modes de vie, les rôles sociaux, les relations interpersonnelles, les pratiques sociales, etc. » (Marcos).	

« *Pour moi la culture est un cadre de référence à partir duquel je comprends les choses et j'interagis avec d'autres personnes* » (Jenny).	La culture est un ensemble de schémas interprétatifs

3.4.2 La deuxième étape

La deuxième étape de l'analyse thématique des RS consistait à identifier quels thèmes avaient une valeur importante et significative dans la constitution du sens d'une RS (voir tableau 3.9). Pour identifier la valeur d'un thème, nous avons tenu compte de six critères proposés par Negura (2006, p.7) :

Tableau 3.9 : Exemple de la deuxième étape d'analyse qualitative des données des entrevues

Les thèmes qui portent une valeur importante et significative dans la constitution du sens de la RS de la culture	1. Est-ce qu'il y a une mention explicite sur l'importance et la valeur du thème traité ?	2. Le contexte dans lequel a été exprimé le thème revêt-il une certaine importance ?	3. Y a-t-il de la réitération d'une idée et d'arguments au sujet du thème ?	4. Est-ce que le thème est partagé par d'autres participants ?	5. Est-ce que le thème est présenté en premier lieu parmi d'autres ?	6. Est-ce que le participant expose les idées et le thème avec un certain intérêt et une émotion ?
La culture est folklore	X	X	X	X	X	X
La culture est une réalité perceptible	X	X	X	X	X	X
La culture est une réalité abstraite	X	X	X	X	X	X

La culture est un ensemble de schémas interprétatifs et est un cadre de référence de vie	X	X	X		X

3.4.3 La troisième étape

La troisième étape de l'analyse thématique des RS a permis d'identifier l'objectivation et l'ancrage d'une RS (voir tableau 3.10). À cette étape, le chercheur a porté son attention sur les unités de sens que chaque participant a invoqués et exprimés pour développer les différents thèmes (Negura, 2006). En effet, l'objectif d'analyser les données séparément était de cerner les idéologies, les valeurs, les croyances qui influencent les thèmes discutés (Fox, 2018). Cette troisième étape nous a donné la possibilité de vérifier si les RS des professeurs d'ELÉ étaient ancrées dans une même posture, ce qui aurait indiqué qu'ils auraient été influencés par une même idéologie de base ; ou si tous les professeurs d'ELÉ adhéraient à des postures différentes. En somme, lors de la troisième étape, nous avons précisé que les RS des participants étaient influencées par des idéologies, des valeurs et des croyances de base communes ou différentes.

Tableau 3.10 : Exemple de la troisième étape d'analyse qualitative des données des entrevues

Des unités de sens	Des RS ancrées dans une même posture	Des RS ancrées dans une posture différente
« La culture me renvoie à l'idée de la nourriture, la danse et d'autres expressions culturelles des pays hispaniques » (Rosa).	« La culture est une réalité perceptible (tout ce que nous percevons comme réalité matérielle » (Lucas).	« La culture désigne les modes de vie, les rôles sociaux, les relations interpersonnelles, les pratiques sociales » (Marcos).
« La culture pour moi signifie aussi le sens de la vie et les manières de penser » (Rosa).	« La culture est une réalité abstraite (tout de que nous ne pouvons pas percevoir » (Martha).	« La culture n'est pas seulement les choses positives des peuples,

« La culture est par exemple, la musique, la danse et les fêtes d'une communauté » (Daniel).	« La culture est folklore, les expressions artistiques d'une peuple » (Mario).	elle comporte aussi des aspects moins positifs tels que le racisme, le machisme, la corruption, etc. » (Margarita)

3.4.4 La quatrième étape

La quatrième étape a consisté à organiser les thèmes en neuf rubriques. En effet, la rubrique est un outil de classification (Negura, 2006) qui nous a permis de regrouper autour d'un axe les thèmes découlant des données du questionnaire en ligne (questions fermées et ouvertes) et des entrevues semi-dirigées. Cette analyse suivant les modèles proposés par Negura (2006) et Dörnyei (2007) nous a permis de présenter nos résultats selon neuf rubriques qui seront exposées au chapitre suivant :

1) Les notions et les idées que les participants associent à la culture

2) Les notions et les idées que les participants associent à l'enseignement des contenus culturels dans le cours d'ELÉ

3) Le matériel didactique employé pour enseigner les contenus culturels

4) Les stratégies d'enseignement des contenus culturels en classe

5) Les avantages d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ

6) Les défis d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ

7) Les notions et les idées que les participants associent à leur identité culturelle

8) L'identité culturelle des participants en relation avec la sélection et l'enseignement des contenus culturels dans les cours d'ELÉ

9) Les notions et les idées que les participants associent au rôle de passeur culturel

3.5 Les données sociodémographiques

Nous avons vu que les données sociodémographiques ont joué un rôle significatif dans l'analyse des résultats de notre étude, car elles nous ont permis de mieux contextualiser les réponses de chaque participant. Par exemple, la formation professionnelle et les années d'expérience des participants nous ont donné des pistes l'approche de l'enseignement privilégiée selon chaque participant. Ces données sociodémographiques nous ont indiqué des pistes de réflexion et des tendances nous conduisant à la création de profils de professeurs de LÉ.

3.6 La formulation de profils de professeurs extraite de l'analyse des résultats

En analysant les données du questionnaire et des entrevues, ainsi qu'en répondant aux trois questions de recherche au prochain chapitre, nous avons dressé des profils de professeurs de LÉ qui enseignent la culture. Nous avons répertorié les RS que se font les professeurs de LÉ de la culture, de l'enseignement de la culture, de l'identité culturelle et du passeur culturel, pour construire des profils qui sont présentés au chapitre 5. Ces profils montrent les tendances d'appartenance des participants selon chacun des profils de professeur de LÉ, mais comme ce sont des modèles, les participants peuvent appartenir à plus d'un modèle. De plus, nous avons employé une version modifiée de l'iceberg culturel de Hall afin d'illustrer où se situent chacun de ces profils par rapport aux RS que les participants se font de la culture et de l'enseignement de celle-ci, de leur identité culturelle et de leur rôle en tant que passeur culturel.

3.7 Les critères de rigueur méthodologiques appliqués à cette recherche

Cette recherche a suivi l'ensemble des quatre critères de rigueur méthodologique établis par Lincoln et Guba (1985) et repris par Savoie-Zajc (2011) pour la recherche interprétative-compréhensive, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la constance interne. Le premier critère, celui de la crédibilité s'applique aux étapes de la collecte de données, d'analyse et d'exposition des résultats. Ce critère a pour but d'attester la conformité de sens donné par les participants (dans leurs réponses aux questions du questionnaire et de l'entrevue) et celui interprété par l'auteur de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Un des moyens pour assurer la crédibilité de la recherche est la corroboration des résultats par les participants, la triangulation et l'utilisation du

journal de bord (Savoie-Zajc, 2011). Dans cette recherche, nous avons effectué la triangulation des outils de collecte des données en employant deux instruments (questionnaire et entrevue) pour consolider et enrichir nos données et nos résultats. Également, le codage des données a été effectué par le chercheur principal et validé par une assistante de recherche. Enfin, nous avons suivi deux approches d'analyse des données distinctes dont celles de Dörnyei (2007) et Negura (2006).

Le deuxième critère englobe la transférabilité, soit la capacité d'utiliser les résultats et les conclusions d'une recherche dans le cadre d'autres études (Savoie-Zajc, 2011). Pour assurer ce critère, l'échantillon et le contexte de recherche doivent offrir une vaste description aux chercheurs qui l'utiliseront par la suite dans d'autres contextes de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Même si les résultats de notre recherche sont très spécifiques et contextualisés à l'enseignement de la culture dans la cadre des cours d'ELÉ, ceux-ci peuvent être éventuellement employés dans d'autres études portant sur l'enseignement de la culture dans d'autres langues que l'espagnol.

Le troisième critère, celui de la fiabilité fait référence à une certaine transparence et objectivité que le chercheur doit maintenir face à son sujet de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Les stratégies employées pour assurer la fiabilité incluent la triangulation et la collaboration d'au moins deux chercheurs (Morrissette et Demazière, 2019). Dans cette étude, le chercheur a suivi le protocole établit par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO (le CER), de même, notre étude a été guidée par notre comité de recherche tout au long de son déroulement.

La constance interne est le quatrième critère de rigueur méthodologique de Lincoln et Guba (1985) repris par Savoie-Zajc (2011). Selon Savoie-Zajc, ce critère sert à assurer que pendant tout le processus de recherche, les « données produites sont objectivisées par divers moyens tels que la validation externe, vérifier que les instruments et les conditions de collecte de données soient légitimes, entre autres » (p.141). Dans le cadre de notre étude, le questionnaire et le protocole d'entrevues ont été validés par un groupe d'experts dont un professeur d'ELÉ et un professeur du département d'Éducation de l'UQO. De même, le chercheur a été méthodique dans la réalisation de sa recherche afin que toutes les parties internes du texte soient cohérentes les unes avec les autres (Morrissette et Demazière, 2019).

Dans ce troisième chapitre, nous avons décrit le parcours méthodologique que nous avons effectué, les instruments de recherche que nous avons employés, les participants qui ont fait partie de notre étude, les types d'analyse de données que nous avons réalisés, ainsi que les critères de rigueur méthodologiques appliqués à cette recherche. Dans le prochain chapitre nous exposons résultats de notre recherche.

CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre recherche. Nous rappelons que nous avons suivi l'approche interprétative et compréhensive pour mener notre étude. Comme mentionné précédemment, nos résultats sont le produit de l'analyse de nos données suivant deux modèles, celui de Negura (2006) et celui de Dörnyei (2007). Également, les résultats de notre étude sont présentés à partir de trois tendances, soit : la tendance critique, la tendance traditionnelle et la tendance institutionnelle. Ces dernières ont été conçues et créées à partir de notre cadre théorique.

En premier lieu, nous exposons les résultats des données du questionnaire (questions fermées et ouvertes). En deuxième lieu, nous présentons les résultats des entrevues semi-dirigées. Pour la présentation des résultats des questions fermées du questionnaire, nous avons choisi le tableau, le but étant de mieux illustrer et de mieux enrichir la compréhension de notre objet d'étude. Aussi, tel que mentionné au préalable, certaines catégories sociodémographiques ont été retenues lors de l'analyse selon la pertinence de celles-ci. Donc, les résultats que nous présentons en continuation suivent ce même critère. De même, nous exposons les résultats des réponses aux questions ouvertes du questionnaire et celles obtenues à partir des questions d'entrevue. Ces résultats ont été interprétés en employant la méthode d'analyse thématique des RS de Negura (2006). Enfin, nous rappelons que la présentation des résultats des questions fermées du questionnaire ne constituait qu'une première étape se consolidant avec ceux provenant des réponses aux questions ouvertes, à la fois du questionnaire et des entrevues.

4.1 Première partie des résultats : le questionnaire en ligne

4.1.1 Les questions fermées

Pour rendre les résultats des dix questions fermées du questionnaire plus clairs, nous les illustrons par l'intermédiaire d'un tableau croisant ces données avec les données sociodémographiques des participants recueillies en première partie du questionnaire. Il est important de mentionner que dans les graphiques nous décrivons et commentons les catégories qui ont été choisies par une majorité de participants. Cependant, nous y avons occasionnellement ajouté certaines catégories moins retenues par les participants qui nous semblaient tout même plus pertinentes à souligner.

Il convient de rappeler que les thèmes abordés portaient sur les idées et les notions que les participants avaient de la culture, de l'enseignement de la culture et des contenus culturels dans les cours d'ELÉ, de leur identité culturelle, ainsi que sur le rôle du professeur de langue en tant que passeur culturel. Nous signalons que dans tous les tableaux, nous avons classé les participants selon la formation professionnelle, les années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ, la provenance des participants, ainsi que le statut d'emploi et le genre pour certaines questions.

Afin de faciliter la lecture des tableaux, nous avons créé la légende suivante :

Légende pour les tableaux des données croisées

P	Participants	M/D	Maîtrise/doctorat	+ Plus	AC/MX	Amérique centrale
H/F	Homme/femme	CC	Chargé de cours	- Moins		et Mexique
		PT	Professeur titulaire		AS	Amérique du Sud
					ES	Espagne
					PNH	Pays non hispanophone

4.1.1.1 Les notions avec lesquelles les participants associent la culture

Le tableau suivant expose les notions que les participants associent à la culture. Notons que nous n'avons pas inclus la catégorie statut d'emploi dans cette question, car elle ne fournissait pas d'information en lien avec les RS de la culture. Également, nous exposons davantage les réponses qui ont obtenu le plus haut taux de sélection, nous permettant ainsi de vérifier s'il y avait des tendances.

Tableau 4.1 : Question 1 : Par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous définissez la culture.

Réponses données par ordre d'importance	Total participants	Genre	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Provenance des participants
Folklore, traditions et coutumes	14	10 F 4 H	6 M 8 D	10-15 ans	11 AS 3 AC/MX
Modes de penser et de vivre	12	6 F 6 H	12 M	6 P ont 5- 10 ans 6 P - de 5 ans.	3 AS 5 AC/MX 2 ES 2 PNH
Histoire, connaissances de culture générale et science	5	5 F	5 D	+ 15 ans	2 ES 3 PNH
Productions artistiques	4	4 F	4 D	+ 15 ans	2 AS 2 AC/MX

Ce tableau 4.1 nous indique que sur 35 participants, 14 ont choisi *folklore, traditions et coutumes*, alors que 12 ont préféré les *modes de penser et de vivre*. En croisant nos résultats avec les données sociodémographiques des participants, nous constatons que la catégorie *folklore, traditions et coutumes* a été choisie par plus de femmes (10), qui ont des doctorats (8), qui ont entre 10 et 15 ans d'expérience (14) et qui viennent de l'Amérique du Sud (11) et de l'Amérique centrale et du Mexique (3).

La deuxième catégorie *modes de penser et de vivre* a été sélectionnée par autant d'hommes (6) que de femmes (6), par des participants qui détiennent surtout des maîtrises (12), qui ont entre cinq à dix ans d'expérience (6) ou moins de 5 ans d'expérience (6), qui sont répartis entre l'Amérique du Sud (3), l'Amérique centrale et le Mexique (5), l'Espagne (2) et les pays non hispanophones (2). Les résultats à partir des réponses de ces deux groupes de participants semblent indiquer qu'il y a deux tendances illustrant les RS de la culture des participants : l'une caractérisant la perspective

plus traditionnelle d'un professeur avec des idées de *folklore, traditions et coutumes* (les participants détenant plus de doctorats, majoritairement féminins, ayant plus d'expérience d'enseignement et venant majoritairement d'Amérique du Sud). L'autre suivant la perspective plus critique d'un professeur avec des idées telles que les *modes de penser et de vivre* (les participants détenant plus de maîtrises, une formation en enseignement plus récente, provenant de plusieurs pays incluant ceux non hispanophones).

4.1.1.2 Les notions que les participants associent à l'enseignement de la culture dans leurs cours d'ELÉ

Cette deuxième question porte sur les notions que les participants associent à l'enseignement de la culture dans leurs cours. Notons que nous n'avons pas inclus la catégorie statut d'emploi dans cette question, car elle ne fournissait pas d'information en lien avec les RS de l'enseignement de la culture.

Tableau 4.2 : Question 2 : par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous associez l'enseignement de la culture dans vos cours d'ELÉ.

Réponses données par ordre d'importance	Total des participants	Genre	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Provenance des participants
Réflexion sur des thèmes historiques ou d'actualité des cultures	14	8 F 6 H	8 M 6 D	9 P + 15 ans 5 P 5-10 ans	8 AS 4 AC/MX 2 ES
Discussions portant sur la vie d'une ou de plusieurs cultures	10	9 F 1 H	5 M 5 D	9 P 10-15 ans 1 P 5-10 ans	7 AS 3 AC/MX
Activité ponctuelle à la fin du trimestre ou du semestre	8	7 F 1 H	4 M 4 D	5 P 10-15 ans 3 P -5 ans	4 PNH 3 AC/MX 1 AS
Sortie au musée, au cinéma ou au restaurant	3	1 F 2 H	1 M 2 D	- 5 ans	2 ES 1 PNH

Les 14 participants qui ont choisi une *réflexion sur des thèmes historiques ou d'actualité des cultures* ont soit plus de 15 ans d'expérience (9) ou entre 5 et 10 ans d'expérience (5), détiennent plus de maîtrises (8) que de doctorats (6), et proviennent majoritairement de l'Amérique du Sud (8), suivie de l'Amérique centrale et du Mexique (4) et de l'Espagne (2). Les participants (10) qui identifient l'enseignement de la culture avec l'idée d*es discussions portant sur la vie d'une ou de plusieurs cultures* sont en presque totalité des femmes (9) originaires de l'Amérique du Sud (7), de l'Amérique centrale et du Mexique (3), et qui ont soit entre 10 et 15 ans d'expérience (9) ou entre 5 et 10 ans d'expérience d'enseignement (1). Les huit (8) participants qu'associent l'enseignement de la culture à une *activité ponctuelle à la fin du trimestre ou du semestre* sont presque tous des

femmes (7) qui détiennent autant de maîtrises que de doctorats. Nous soulignons que la majorité a entre 10 et 15 ans d'expérience d'enseignement et que quatre (4) participants dans cette catégorie proviennent de pays non hispanophones.

Ces résultats pointent vers trois tendances illustrant les RS de l'enseignement de la culture des participants : 1) l'une plus traditionnelle (*réflexion sur des thèmes historiques ou d'actualité des cultures*), les participants détenant plus de maîtrises, sont presque autant d'hommes que de femmes, ont une formation moins récente et venant des Amériques et de l'Espagne) ; 2) l'une plus critique (*discussions portant sur la vie d'une ou de plusieurs cultures*. Les participants détenant autant de maîtrises que de doctorats, ayant une formation plus récente en enseignement, provenant des Amériques) ; 3) l'une plus institutionnelle (*activité ponctuelle à la fin du trimestre ou du semestre.* Les participants détenant autant de maîtrises que de doctorats, ayant entre moins de 5 ans et 15 ans d'expérience d'enseignement, provenant autant des Amériques que de pays non hispanophones).

De même, ces résultats nous indiquent que bien que les participants aient choisi pour la première question les catégories *folklore, traditions et coutumes* suivies de *modes de penser et de vivre*, ils ont préféré pour cette deuxième question, associer l'enseignement de la culture dans leurs cours d'ELÉ avec une *réflexion sur des thèmes historiques ou d'actualité des cultures*, suivi de discussions *portant sur la vie d'une ou de plusieurs cultures*.

4.1.1.3 Les notions que les participants accordent aux contenus culturels en tant qu'outils didactiques.

Le prochain tableau illustre les notions que les participants accordent aux contenus culturels en tant qu'outils didactiques. Notons que nous n'avons pas inclus la catégorie statut d'emploi dans cette question, car elle ne fournissait pas d'information en lien avec les représentations que les participants accordent aux contenus culturels en tant qu'outils didactiques.

Tableau 4.3 : Question : 3 indiquez ce que les contenus culturels représentent en tant qu'outils didactiques dans vos classes d'ELÉ.

Réponses données par ordre d'importance	Total des participants	Genre	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Provenance des participants
Un aspect fondamental de l'enseignement de l'ELÉ	17	13 F 4 H	7 D 10 M	1 P - de 5 ans 4 P 5-10 ans 7 P 10-15 ans 5 P + de 15 ans	9 AC/MX 6 AS 2 PNH
Des thèmes qui aident l'étudiant à apprendre l'espagnol de manière contextuelle	6	4 F 2 H	3 D 3 M	1 P - de 5 ans 2 P 10-15 ans 3 P + 15 ans	2 AS 4 ES
Une ressource didactique qui permet de comprendre d'autres façons de penser et de vivre	5	2 F 3 H	4 M 1 D	1 P - de 5 ans 1 P 5-10 ans 3 P 10-15 ans	1 AC/MX 4 AS
Un élément didactique qui facilite le dialogue et les connaissances interculturels	3	2 F 1 H	*3 D*	1 P + 15 ans 2 P 10-15 ans	1 PNH 2 AS
Des contenus d'un programme d'ELÉ qui peuvent être omis	2	2 F	1 D 2 M	1 P - 5 ans 1 P 5-10 ans	2 PNH
Aucune réponse	2	2 F	2 M	2 P - 5 ans	2 AS

À partir de ce tableau les résultats semblent nous indiquer que la majorité des participants (17) considère les contenus culturels comme étant *un aspect fondamental de l'enseignement de l'ELÉ*.

Ce groupe est constitué de 13 femmes et 4 hommes qui détiennent plus de maîtrises (10) que de doctorats (7). Parmi ces participants, 7 ont entre 10 et 15 ans d'expérience, 4 ont entre 5 et 10 ans d'expérience, 5 ont plus de 15 ans d'expérience, et 1 a moins de 5 ans d'expérience d'enseignement. De plus, 6 viennent de l'Amérique du Sud, 9 de l'Amérique centrale et du Mexique, ainsi que 2 de pays non hispanophones.

Le deuxième et le troisième choix de réponse sont presque à égalité. En effet, en deuxième place, les participants ont associé les contenus culturels à *des thèmes qui aident les étudiants à apprendre l'espagnol de manière contextuelle*. Ce groupe est composé de 4 femmes et 2 hommes qui détiennent autant de doctorats (3) que de maîtrises (3). Ils ont entre 10 et 15 ans d'expérience (2) ou plus de 15 ans d'expérience (3) dans l'enseignement universitaire. Un participant a moins de 5 ans d'expérience. Les participants sont d'origine hispanique, soit de l'Amérique du Sud (2) et de l'Espagne.

Les contenus culturels en tant que *ressource didactique qui permet de comprendre d'autres façons de penser et de vivre*, ce choix de réponse a été fait par 5 participants. De ceux-ci, 2 participants sont des femmes et 3 sont des hommes qui ont plus de maîtrises (4) que de doctorats (1). Parmi ces participants, 3 ont entre 10 et 15 ans d'expérience, 1 a entre 5 et 10 ans d'expérience, et 1 a moins de 5 ans d'expérience d'enseignement. De plus, tous sont d'origine hispanique provenant de l'Amérique du Sud (4), de l'Amérique centrale et du Mexique (1). Notons que deux (2) participants n'ont pas répondu à cette troisième question du questionnaire.

En somme, ces résultats semblent dégager deux courants d'idées illustrant les notions que les participants accordent aux contenus culturels en tant qu'outils didactiques. Le premier courant d'idée constitué par la majorité (31) semble indiquer une tendance critique puisque l'utilisation des contenus culturels est valorisée par les participants. Le deuxième courant constitué par une minorité de participants (2) semble indiquer une tendance traditionnelle ou institutionnelle dans laquelle les contenus culturels sont des éléments d'un programme d'enseignement qui sont facultatifs.

4.1.1.4 Les activités que les participants réalisent lors de l'enseignement des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ

Le prochain tableau dépeint les activités que les participants réalisent lors de l'enseignement des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ. Il importe de souligner que nous avons ajouté la catégorie statut d'emploi à partir du tableau 4.6 jusqu'au tableau 4.11, puisque nous voulions savoir si cette information sociodémographique pouvait jouer un rôle dans l'interprétation des données. Ainsi, nous avons inclus la catégorie du statut d'emploi, mais nous n'avons pas inclus la catégorie du genre, car elle ne fournissait pas d'information en lien avec les représentations que les participants accordent aux contenus culturels en tant qu'outils didactiques.

Tableau 4.4 : Question 4 : par ordre d'importance, indiquez quels types d'activités vous utilisez pour enseigner les contenus culturels dans vos classes d'ELÉ.

Réponses données par ordre d'importance	Total des participants	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Statut de l'emploi	Provenance des participants
Présenter des documentaires, de la musique, et des films	12	4 M 8 D	6 10-15 ans 6 5-10 ans	6 CC 6 PT	6 AS 6 AC/MX
Animer des discussions de groupe	8	5 M 3 D	5 P - de 5 ans 3 P + de 15 ans	5 CC 3 PT	4 AS 4 ES
Réaliser des sorties et des voyages d'immersion	8	5 M 3 D	7 P 10-15 ans 1 P - 5 ans	5 CC 3 PT	4 AS 4 AC/MX
Organiser des présentations orales	4	4 D	3 P + 15 ans 1 P 10-15 ans	4 PT	2 AS 2 PNH
Guider la lecture d'articles de magazine, de journaux, livres	3	2 M 1 D	+ 15 ans	2 CC 1 PT	3 PNH

Lorsque nous avons demandé quels types d'activités les participants effectuaient pour enseigner des contenus culturels, la majorité (12) des participants a déclaré présenter *des documentaires, de la musique et des films*. Parmi ces participants, 6 sont chargés de cours et 6 sont professeurs titulaires, ils détiennent plus de doctorats (8) que de maîtrises (4), et ils ont entre 10 et 15 ans d'expérience (6) ou entre 5 et 10 ans d'expérience d'enseignement (6). De plus, tous sont d'origine hispanique dont 6 provenant de l'Amérique du Sud et 6 de l'Amérique centrale et du Mexique.

En deuxième position, *animer des discussions de groupe* a été choisi par 8 participants, dont 5 chargés de cours et trois professeurs titulaires. Dans ce groupe, les participants détiennent plus de maîtrises (5) que de doctorats (3), 5 ont moins de 5 ans d'expérience, alors que 3 ont plus de 15 ans d'expérience d'enseignement. Tous sont originaires de pays hispaniques avec l'Amérique du Sud (4) et l'Espagne (4) à égalité.

En troisième position, 8 participants ont choisi de *réaliser des sorties et des voyages d'immersion* comme activité pour enseigner des contenus culturels. Tous les participants sont d'origine hispanique, soit de l'Amérique du Sud (4) et de l'Amérique centrale et du Mexique (4). La majorité des participants sont chargés de cours (5) ; ils détiennent des maîtrises (5) et ont entre 10 et 15 ans d'expérience (7).

À partir de notre analyse, il y a deux types d'activités didactiques que les participants utilisent lors de l'enseignement des contenus culturels dans les classes d'ELÉ qui ressortent du lot. Le premier type d'activités didactiques est celui intégrant les étudiants dans la réalisation de celles-ci. Par exemple, les discussions, les voyages d'immersion, etc. Le deuxième type d'activité est celui dans lequel l'étudiant semble jouer un rôle plus passif dans la réalisation d'activités didactiques. De même, le premier type d'activités semble indiquer une tendance critique, tandis que le deuxième type d'activités semble indiquer une tendance traditionnelle ou institutionnelle. Cependant, il est important de souligner que le type d'activités réalisées entre le participant et ses étudiants définit une tendance spécifique, mais que c'est dans la manière de l'employer. Par exemple, un participant suivant une tendance traditionnelle pourrait utiliser n'importe quel type d'activité didactique, toutefois sa tendance traditionnelle se refléterait davantage dans la méthodologie choisie.

4.1.1.5 Les ressources didactiques que les participants utilisent pour sélectionner les contenus culturels

Cette question vise à connaître les ressources didactiques les plus utilisées par les participants lorsqu'ils choisissent les contenus culturels à enseigner.

Tableau 4.5 : Question 5 : par ordre d'importance, indiquez quelles ressources vous utilisez pour sélectionner les contenus culturels.

Réponses données par ordre d'importance	Total des participants	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Statut de l'emploi	Provenance des participants
Les manuels d'ELÉ	11	7 M 4 D	9 P + 15 ans 2 P - 5 ans	7 CC 4 PT	5 AS 4 AC/MX 2 ES
L'internet et les applications informatiques	9	5 M 4 D	7 P 10-15 ans 2 P 5-10 ans	5 CC 4 PT	5 AS 2 ES 2 PNH
Les programmes d'enseignement ELÉ	8	3 M 5 D	7 P 10-15 ans 1 P - de 5 ans	3 CC 5 PT	6 AS 2 AC/MX
Les journaux, les magazines, les livres en format papier	7	3 M 4 D	4 P 5-10 ans 3 P - 5 ans	6 CC 1 PT	3 PNH 4 AC/MX

Comme l'indique le tableau, les avis sont très partagés et s'étalent sur quatre catégories de réponses. Cependant, nous pouvons constater en première position que 11 participants utilisent *les manuels d'ELÉ* pour sélectionner les contenus culturels. Ils détiennent en majorité des maîtrises (7) et la majorité a plus de 15 ans d'expérience (9). De plus, ils sont tous d'origine hispanique, soit de l'Amérique du Sud (5), de l'Amérique centrale et du Mexique (4) et de l'Espagne (2). La majorité est chargée de cours (7).

En deuxième position, 9 participants privilégient *l'internet et les applications informatiques.* Dans ce groupe, les participants détiennent presque autant de maîtrises (5) que de doctorats (4). En plus, ils ont soit entre 10 et 15 ans d'expérience (7) ou entre 5 et 10 ans d'expérience (2) dans l'enseignement universitaire. La majorité (7) provient de pays hispaniques (Amérique du Sud, 5 et Espagne, 2), contre 2 de pays non hispanophones. Ils sont presque autant professeurs titulaires (4) que chargés de cours (5).

Le choix de réponse *les programmes d'enseignement de l'ELÉ* en tant que ressources didactiques arrive en troisième position avec 8 participants. Presque tous les participants (7) ont entre 10 à 15 ans d'expérience d'enseignement et la majorité (6) est Sud-Américaine d'origine. De plus, ils détiennent plus de doctorats (5) que de maîtrises (3) et sont surtout professeurs titulaires (5).

En somme, ces résultats semblent indiquer qu'il n'y a pas de tendance claire qui se dégage des résultats pour cette question portant sur l'emploi des ressources didactiques utilisées pour sélectionner et préparer les thématiques culturelles. Par exemple, un participant suivant une tendance critique pourrait utiliser n'importe quel type de ressources didactiques, toutefois sa tendance critique se refléterait davantage dans la méthodologie choisie.

4.1.1.6 Les difficultés que les participants rencontrent lors de l'intégration des contenus culturels

Cette question porte sur les difficultés que les participants peuvent affronter lors de l'intégration des contenus culturels dans leurs cours de langue. Notons que nous n'avons pas inclus la catégorie du genre dans cette question, mais nous avons inclus celle du statut d'emploi, car elle fournissait davantage d'information en lien avec les difficultés que les participants peuvent éprouver lors de l'intégration des contenus culturels dans leurs cours de langue.

Tableau 4.6 : Question 6 : par ordre d'importance, indiquez quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsqu'il s'agit d'intégrer des contenus culturels dans l'enseignement de l'ELÉ.

Réponses données par ordre d'importance	Total des participants	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Statut de l'emploi	Provenance des participants
La préparation des contenus culturels	18	11 M 7 D	12 P 10-15 ans 6 P + 15 ans	11 CC 7 PT	9 AS 6 AC/MX 3 ES
Évaluer les contenus culturels	10	3 M 7 D	5 P - 5 ans 5 P 5 et 10 ans	5 CC 5 PT	6 AS 4 PNH
L'inconfort et les conflits entre les étudiants	3	2 M 1 D	2 P 10-15 ans 1 P - 5 ans	2 CC 1 PT	2 AC/MX 1 ES
Présenter certaines thématiques	2	2 D	2 P + 15 ans	2 PT	1 AS 1 PNH
Accepter les contenus proposés par l'institution	2	2 M	1 P + 15 ans 1 P 5-10 ans	2 CC	2 AC/MX

Cette sixième question demandait aux participants d'indiquer les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer lors de l'intégration des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ. La grande majorité (18) a identifié *la préparation des contenus culturels* comme la difficulté la plus commune due au temps de préparation. Dans ce groupe, il y a plus de participants qui détiennent des maîtrises (11) que des doctorats (7). De plus, les participants proviennent tous de pays hispaniques et sont majoritairement chargés de cours (11). Ce sont aussi les participants qui ont le plus d'années d'expérience dans l'enseignement universitaire.

Aussi, 10 participants disent qu'*évaluer les contenus culturel*s constitue aussi une difficulté lors de l'intégration des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ. Dans ce groupe, les participants détiennent surtout des doctorats (7), mais sont autant chargés de cours que professeurs titulaires. De plus, leur provenance varie entre l'Amérique du Sud (6) et des pays non hispanophones (4). Ainsi, il semblerait que pour les participants qui viennent de pays non hispanophones, l'évaluation des contenus culturels poserait plus de difficulté.

4.1.2 Les stratégies et les ressources didactiques que les participants utilisent pour évaluer les contenus culturels

Les prochains tableaux indiquent les stratégies et les ressources didactiques que les participants emploient pour évaluer les contenus culturels dans leurs cours. Notons que nous n'avons pas inclus la catégorie du genre dans cette question, mais nous avons inclus celle du statut d'emploi, car elle fournissait davantage d'information en lien avec les stratégies et les ressources didactiques que les participants emploient pour évaluer les contenus culturels dans leurs cours.

Tableau 4.7 : Question 7 : par ordre d'importance, indiquez quels types de stratégies et de ressources vous utilisez pour évaluer les contenus culturels dans les classes d'ELÉ.

Réponses données par ordre d'importance	Total de participants	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Statut de l'emploi	Provenance des participants
La compréhension de matériel audiovisuel	13	6 M 7 D	7 P 10-15 ans 6 P - 5 ans	6 CC 7 PT	8 AS 3 AC/MX 2 ES
Les présentations orales sur un thème culturel	10	6 M 4 D	7 P 10-15 ans 3 P + 15 ans	6 CC 4 PT	8 AS 2 AC/MX
La lecture et la compréhension de textes écrits	9	5 M 4 D	5 P 5-10 ans 4 P + 15 ans	5 CC 4 PT	5 AC/MX 3 PNH 1 ES
Les évaluations écrites sur un thème culturel	3	1 M 2 D	2 P + 15 ans 1 P 5-10 ans	1 CC 2 PT	2 PNH 1 ES

À partir du tableau 3.7, nous constatons que les réponses à cette question sont partagées. En première position, les participants (13) qui ont choisi la réponse *la compréhension de matériel audiovisuel* sont des professeurs qui sont autant novices (6 avec moins de 5 ans d'expérience) que plus expérimentés en enseignement universitaire (7 entre 10 et 15 ans d'expérience). Il y a presque autant de chargés de cours (6) que de professeurs titulaires (7). De même, les participants détiennent presque à égalité le même nombre de doctorats (7) que de maîtrises (6) et tous sont originaires de pays hispanophones.

Les participants (10) ayant choisi la réponse *les présentations orales sur un thème culturel* qu'ils utilisaient pour évaluer les contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ, arrivent en deuxième position. Ces participants ont entre 10 et 15 ans (7) d'expérience et plus de 15 ans (3) d'expérience d'enseignement universitaire et détiennent plus de maîtrises (6) que de doctorats (4). Il y a plus de de professeurs titulaires (7) que de chargés de cours (6). De plus, tous sont originaires de pays hispaniques, de l'Amérique du Sud (8) et de l'Amérique centrale et du Mexique (2).

En troisième position, 9 participants ont choisi *la lecture et la compréhension de textes écrits*. Ils ont plusieurs années d'expérience d'enseignement, soit entre 5 et 10 ans (5) et plus de 15 ans (4). De plus, ils détiennent presque autant de doctorats (4) que de maîtrises (5) et ont presque tous le même statut emploi, soit 5 chargés de cours et 4 professeurs titulaires. Six des participants proviennent de pays hispanophones, et 3 de pays non hispanophones. En somme, ces trois résultats semblent indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle ou institutionnelle par rapport aux stratégies et aux ressources didactiques que les participants emploient pour évaluer les contenus culturels dans leurs cours.

4.1.3 Les facteurs personnels et professionnels qui influencent l'enseignement des contenus culturels

Ce huitième tableau illustre les facteurs personnels et professionnels des participants qui influencent leur enseignement des contenus culturels. Notons que nous avons inclus toutes les catégories des données sociodémographiques pour cette question étant donné qu'elle concernait les facteurs personnels et professionnels.

Tableau 4.8 : Question 8 : par ordre d'importance, indiquez en tant que professeur quels facteurs personnels et professionnels peuvent exercer une certaine influence sur l'enseignement de la culture dans les classes d'ELÉ.

Réponses données par ordre d'importance	Total de participants	Genre	Formation générale	Statut de l'emploi	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Provenance des participants
Leur pays d'origine et leur identité culturelle	20	13 F 7 H	12 M 8 D	14 CC 6 PT	8 10-15 ans 6 5-10 ans 6 P - 5 ans	10 AS 8 AC/MX 2 ES
Leurs expériences personnelles telles que les voyages et les amis	10	8 F 2 H	5 M 5 D	6 CC 4 PT	6 P 10-15 ans 4 P + 15 ans	4 AS 4 PNH 2 ES
La formation profession-nelle	3	2 F 1 H	3 D	3 PT	3 P + 15 ans	2AC/MX 1 PNH
Les années d'expérience dans l'enseigne-ment	2	2 F	1 M 1 D	1 CC 1 PT	2 P + 15 ans	2 AS

En répondant à cette question, la majorité des participants (20) a identifié *leur pays d'origine et leur identité culturelle* comme facteurs personnel et professionnel qui pouvait avoir une certaine influence sur l'enseignement de la culture dans les classes d'ELÉ. Ces participants détiennent plus de maîtrises (12) et possèdent une expérience d'enseignement variée. Dans ce groupe, il n'y a que des participants originaires de pays hispanophones, surtout des Amériques. Ils sont majoritairement chargés de cours (14). Presque tous les participants masculins (7) ont choisi cette réponse. Ainsi, ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur qui a une tendance traditionnelle ou institutionnelle.

Néanmoins, un deuxième groupe de participants (10) considère ses *expériences personnelles telles que les voyages et les amis* comme un des facteurs qui influencent leur enseignement des contenus culturels. Parmi ces 10 participants, 4 sont originaires de pays non hispanophones et possèdent plusieurs années d'expérience d'enseignement (entre 10 et plus de 15 ans). Ils sont surtout chargés de cours (6) et majoritairement féminins (8) détenant autant de maîtrises que de doctorats. En somme, ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur qui une tendance critique.

4.1.4 Les notions avec lesquelles les participants se représentent le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel

Pour cette avant-dernière question, les participants ont indiqué avec quelles notions ils se représentent le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. Notons que pour cette question nous avons inclus toutes les catégories de données sociodémographiques, car elle concerne autant les facteurs personnels que professionnels.

Tableau 4.9 : Question 9 : par ordre d'importance, indiquez quelles notions représentent le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel.

Réponses données par ordre d'importance	Total de participants	Genre	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Statut de l'emploi	Provenance des participants
Un pont favorisant le dialogue et la discussion interculturels	12	10 F 2 H	7 M 5 D	6 P 10-15 ans 6 P 5-10 ans	7 CC 5 PT	6 AS 4 AC/MX 2 ES
Une personne qui utilise son propre matériel pédagogique de façon contextualisée	10	7 F 3 H	5 M 5 D	6 P 10-15 ans 4 P + 15 ans	5 CC 5 PT	7 AS 3 AC/MX
Un professionnel qui anime la discussion en gardant une certaine neutralité	6	4 F 2 H	3 M 3 D	5 P + 15 ans 1 P 10-15 ans	4 CC 2 PT	3 AC/MX 3 PNH
Une personne qui accompagne ses étudiants dans la résolution de malentendus culturels	4	3 F 1 H	1 M 3 D	4 P - 5 ans	2 CC 2 PT	3 AS 1 ES
Un guide qui intègre l'enseignement des composantes linguistiques et socioculturelles	3	1 F 2 H	2 M 1 D	2 P - 5 ans 1 P 10-15 ans	3 CC	2 PNH 1 ES

Ainsi, nous avons demandé aux participants d'indiquer par ordre d'importance les notions qu'ils associaient avec le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. Nous voyons dans le tableau qu'il y a deux tendances : soit les participants (12) conçoivent leur rôle de passeur culturel avec

l'image d'un pont favorisant le dialogue et la discussion soit, ils (10) l'associent avec l'idée *d'une personne qui utilise son propre matériel pédagogique de façon contextualisée*. Les douze participants (10 femmes et 2 hommes) qui ont choisi la réponse d'*un pont favorisant le dialogue et la discussion interculturels* détiennent majoritairement des maîtrises. Ils viennent tous de pays hispanophones. Ainsi, ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

Les dix participants (7 femmes et 3 hommes) du second groupe qui préfèrent l'idée *d'une personne qui utilise son propre matériel pédagogique de façon contextualisée* détiennent presque autant de doctorats que de maîtrises. Ils ont une expérience à peu près équivalente à celle du premier groupe, soit entre 10 et 15 ans d'expérience (6) ou plus de 15 ans d'expérience (4) d'enseignement universitaire. Tous les participants sont d'origine hispanique. De même, ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur qui a une tendance traditionnelle et/ou institutionnelle. Par ailleurs, en troisième position, il y a 3 participants de pays non hispanophones, en plus de 3 participants de l'Amérique centrale et du Mexique, qui ont choisi comme réponse un *professionnel qui anime la discussion en gardant une certaine neutralité*, ce qui semble correspondre aussi à une tendance critique.

4.1.5 L'importance que les participants accordent au rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel

Le dernier tableau porte sur l'importance que les participants prêtent au rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. Notons que nous n'avons pas inclus la catégorie statut d'emploi dans cette question, car elle ne fournissait pas d'information en lien avec le degré d'importance que les participants prêtent au rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel.

Tableau 4.10 : Question 10 : quelle importance a le rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel selon vous ?

Réponses données par ordre d'importance	Total de participants	Genre	Formation générale	Années d'expérience d'enseignement universitaire en ELÉ	Provenance des participants
Très important	30	23 F 7 H	16 M 14 D	6 P - 5 ans 10 P 5-10 ans 9 P 10-15 ans 5 P + 15 ans	15 AS 8 AC/MX 3 ES 4 PNH
Plus ou moins important	5	2 F 3 H	2 M 3 D	3 P 10-15 ans 2 P - 5 ans	1 AS 2 AC/MX 1 ES 1 PNH

Pour cette dixième question, nous avons demandé aux participants le niveau d'importance qu'ils accordaient au rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. À partir du tableau, nous pouvons constater que la grande majorité, soit 30 participants (23 femmes et 7 hommes), considère comme *très important* le rôle de passeur culturel dans les cours d'ELÉ. Dans ce groupe de participants, 16 ont une maîtrise et 14 ont des doctorats. De plus, 6 ont moins de 5 ans d'expérience universitaire, 10 en ont entre 5 et 10 ans, 9 en ont entre 10 et 15 ans et 5 en ont plus de 15 ans. Enfin, ces participants sont originaires de l'Amérique du Sud (15), de l'Amérique centrale et du Mexique (8), de l'Espagne (3) et de pays non hispanophones (4). Ainsi, peu importe le niveau de formation générale, d'années d'expérience d'enseignement, ou la provenance des participants, la grande majorité est d'accord avec l'idée que le rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel est *très importante*.

4.1.6 Les questions ouvertes du questionnaire

Cette partie de notre analyse de résultats provient des questions ouvertes du questionnaire. En effet, celui-ci était composé de trois questions obligatoires et d'une question facultative.

4.1.6.1 Première question : pour vous, que sont les contenus culturels ?

Les réponses données à cette première question nous ont fourni des pistes afin de comprendre ce que les participants entendaient par contenus culturels. Ainsi nous avons reçu des réponses très variées à la question qui demandait aux participants de dire en quoi consistaient les contenus culturels dans le cadre de l'enseignement de l'ELÉ. Les réponses peuvent être classées en trois catégories : 1) l'enseignement, 2) la société et sa vie culturelle, 3) l'idéologie. Rappelons que les 35 participants ont été anonymisés et n'ont pas été affublés de pseudonymes tels que nos participants pour l'entrevue. Notons de nouveau que toutes les réponses ont été traduites de l'espagnol.

1) L'enseignement

Selon plusieurs participants, les contenus culturels sont « utiles et nécessaires à l'apprentissage d'une langue » et constituent « tout ce qui n'est pas un contenu linguistique ». Pour d'autres, ils font partie de « l'idiosyncrasie de l'utilisation du langage dans l'acte de communication, par exemple : tutoyer ou vouvoyer, maintenant ou tout de suite, déjeuner ou dîner, copain/copine ou ami, etc. ». Enfin, ils sont associés à des « thèmes d'un programme de langue étrangère qui aident à comprendre et à utiliser la langue de manière contextuelle ». Ces résultats semblent suggérer la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle ou institutionnelle.

2) La société et sa vie culturelle

Cette deuxième catégorie est la plus étoffée avec une multitude de réponses associant les contenus culturels à une société et à sa vie culturelle. Selon les participants, les contenus culturels sont liés à « la manière de comprendre le pourquoi d'une société ». Ainsi, ces contenus « génèrent une réflexion critique et réfléchie sur la langue, ses origines, ses significations et la manière dont elle fait partie de l'identité d'une communauté ». De même, ils « reflètent et expliquent les différentes façons de penser et de comprendre le monde ». Ils permettent une réflexion sur « différents modes de vie et compréhension de la réalité des locuteurs de la langue cible ». Les contenus culturels englobent le « sens de la vie et les manières de penser, d'être et d'agir d'un groupe », donc « son savoir, savoir-faire » et ses « croyances, coutumes, valeurs et activités ». « Ces activités renforcent ou reposent sur ces coutumes, valeurs et croyances. La langue est intrinsèquement liée à chacun de ces contenus. Autrement dit, le contenu est exprimé à travers le langage ». Les contenus culturels

permettent aussi de percevoir « comment une autre culture se développe ». Ce résultat pointe vers la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

Pour certains participants, les contenus culturels s'avèrent être « tout ce qui touche à la vie culturelle d'une personne ordinaire : musique, traditions, gastronomie, art, cinéma, etc. », « la littérature, les coutumes et les fêtes particulières de chaque pays ibéro-américain », et ce qui est en « relation avec les cultures hispaniques ». Elle se résume à « toute expression historique et/ou artistique résultant de la coexistence humaine en société ». Ainsi les contenus culturels font référence à « la production d'une culture qui se reflète dans l'activité artistique représentée par des artistes de tous types (écrivains, peintres, cinéastes, etc.) ». Enfin, quelques participants ont indiqué associer les contenus culturels avec des « films, des documentaires, de la musique, des textes littéraires » constituant des « représentations culturelles dans différents médias qui rendent compte des mentalités et des représentations culturelles des pays hispanophones ». Ce résultat semble indiquer une tendance traditionnelle ou institutionnelle.

Pour d'autres participants, les contenus culturels englobent « les traits qui caractérisent une nation, un peuple : race, ethnicité, religion, éducation, production artistique, géographie ». Enfin, un participant fait la distinction entre les contenus culturels artistiques et traditionnels, spécifiant que ces derniers couvrent « des traits généraux de l'histoire des pays d'Amérique latine [utilisés] pour contextualiser de nombreux événements qui se produisent actuellement en Espagne et en Amérique latine ». Ceux-ci peuvent être des contenus portant sur « l'histoire, la politique et les traditions », entre autres. Ce résultat pointe vers une tendance traditionnelle ou institutionnelle.

1) L'idéologie

Un participant nous a fourni une réponse plus longue apportant un point de vue sociologique sur la question. Cette réponse abonde dans le sens de la perspective d'un professeur ayant une tendance critique. Nous reproduisons la traduction de la réponse dans son intégralité :

> *[Les contenus culturels] se veulent l'expression d'une manière d'être et de compréhension convenue ou négociée par un peuple ou une communauté qui a souvent été acceptée sans les remettre en question ou sans évaluer leurs contradictions logiques ou leurs mensonges. Ils confinent au mépris de l'altérité des autres cultures. Ils vont du moins élitiste au plus élitiste… puisqu'ils sont d'abord formulés par le peuple*

puis théorisés et systématisés par les intellectuels, bien qu'ils contribuent également à remodeler cette culture à partir de leurs classes et de leurs produits culturels tels que des livres, des journaux, des expositions, des musées, etc. Les contenus culturels tentent d'être anti-entropiques, ils veulent exercer un contrôle social, maintenir un certain ordre dans un système enclin au chaos. Ils veulent imposer certaines cultures à d'autres dans un processus de compétition […] La culture est donc largement artificielle et idéalisée et a souvent été falsifiée par les vainqueurs de l'histoire. Il s'agit de maintenir les bénéfices économiques d'une société qui finissent généralement par profiter à ceux qui détiennent déjà le pouvoir politique ou économique entre leurs mains. Le contenu culturel est nécessaire en tant qu'enrichissement intellectuel et moyen d'intégration dans une communauté, mais je suis sûr qu'il est principalement idéologiquement biaisé et déformé par des intérêts politiques et économiques.

4.1.6.2 Deuxième question : qu'invoquent pour vous les RS de la culture ?

Cette deuxième question ouverte visait à comprendre ce qu'invoquaient pour les participants les RS de la culture. Les participants nous ont donné plusieurs réponses, par exemple : « la culture est un monde de choses qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit et toutes les habitudes que chaque personne a en tant que membre d'une société humaine ». Un autre participant associe les RS de la culture à « tout ce que les êtres humains sont capables de faire : la façon de vivre, les rôles sociaux, les relations interpersonnelles, la façon de cuisiner, de danser, les formes, les couleurs, etc. ». En somme, ces réponses peuvent être classées en deux catégories : 1) un système de représentation symbolique et matérielle, et 2) la culture en tant que pratique sociale.

4.1.6.2.1 Un système de représentation symbolique et matérielle

Selon plusieurs participants, la culture est un « monde d'éléments matériels et symboliques partagés et identifiés par les membres d'une communauté culturelle ». Les RS de la culture en tant que « système de représentations symboliques » comprend « le monde symbolique d'un peuple, par exemple ses modes de pensée, ses traditions, ses croyances, sa langue, ses valeurs et ses coutumes » et inclut « les visions du monde, les valeurs et les significations que nous avons de la réalité ». Également, il peut désigner les « connaissances générales et les informations qu'une personne acquiert grâce à son appartenance à une culture, ses expériences de vie et à son niveau d'éducation ».

De même, les RS de la culture sont conçues en tant que « système de manifestations matérielles », qui représente tout ce qui est « perceptible tels que ses expressions artistiques comme la danse, la

musique, la cuisine, le folklore, l'artisanat, l'art, l'architecture ». Il représente aussi les « outils et les objets matériels fabriqués par un groupe culturel tels que les vêtements ».

4.1.6.2.2 La culture en tant que pratique sociale

Par ailleurs, selon les participants, la culture englobe « les pratiques sociales d'un peuple, ses manières d'être, ses rituels, ses types et ses normes de comportement ». Selon un participant, « la première image qui me vient à l'esprit de la culture est celle du mode de vie et des coutumes ». La culture est le « cadre de référence à partir duquel les membres d'une communauté culturelle vivent, pensent et interagissent ». « La culture englobe les manières de penser, d'agir et de représenter la réalité de chaque communauté humaine ». De même, « le terme culture est utilisé pour parler des comportements et des façons de penser d'un pays ou d'une région ». Enfin, les RS de la culture s'apparentent à « un modèle de significations transmises d'une génération à l'autre, dans lequel les membres d'une communauté humaine se représentent le monde, communiquent et vivent ».

4.1.6.3 Troisième question : pour vous, qu'est-ce qu'un professeur passeur culturel d'ELÉ ?

Pour cette troisième question ouverte, nous demandions aux participants de nous dire ce qu'un professeur passeur culturel d'ELÉ signifiait pour eux. Les réponses étaient variées, cependant quatre tendances ont pu se dégager : 1) le premier contact avec les cultures hispaniques, 2) un professionnel qualifié qui enseigne la langue et la culture, 3) un médiateur ou un pont entre les cultures, et 4) un transmetteur de culture.

4.1.6.3.1 Le premier contact avec les cultures hispaniques

Trois participants ont répondu que le professeur passeur culturel d'ELÉ constituait « le premier contact », le « seul contact avec la culture ibéro-américaine », ou le « premier aperçu que les étudiants ont de la culture hispanique » et la « première représentation entre la culture d'origine des étudiants et les cultures hispaniques ». Notons que les participants emploient à la fois les termes la culture hispanique, les cultures hispaniques et la culture ibéro-américaine sans différenciation, bien que cette dernière inclue les locuteurs portugais. De même, les participants ont ajouté que grâce à ce premier contact, le professeur passeur culturel était bien placé pour susciter l'intérêt chez l'étudiant pour la langue et la culture, car c'est lui qui « détient les clés pour comprendre l'interculturalité ».

4.1.6.3.2 Un professionnel qualifié qui enseigne la langue et la culture

Les participants ont répondu que le professeur passeur culturel était surtout un « enseignant qualifié pour enseigner l'ELÉ à partir de contenus culturels » et un « professionnel formé pour enseigner l'ELÉ ». Selon les participants, c'est « un professeur qui enseigne la langue et y intègre l'histoire, l'art et la société » qui emploie une « approche holistique dans son enseignement en utilisant l'enseignement des langues comme un espace où les étudiants sont également immergés dans la diversité culturelle ». Ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle ou institutionnelle.

Les participants ajoutent qu'il s'agit d'un professeur qui sait sélectionner les contenus culturels pertinents à enseigner et sait « les intégrer correctement dans le programme des cours d'espagnol qu'il enseigne » pour « faciliter l'enseignement de la culture et de la langue, promouvoir la tolérance interculturelle et former des étudiants citoyens du monde. Par l'étude des éléments culturels, elle favorise l'harmonie entre les humains ». Ce faisant, il devient une sorte « d'ambassadeur qui représente et transmet la culture et les traditions de son propre pays et de celles qu'il connaît dans le cadre de son identité latino-américaine ».

Ce professeur a plusieurs qualités notamment : 1) il est « capable de présenter, d'expliquer, de partager un sujet, d'ouvrir un dialogue sur un sujet interculturel ». 2) Il est un « facilitateur d'apprentissage interculturel capable de manier des outils et des méthodologies qui permettent à l'étudiant de connaître la langue et la culture de l'autre afin de parvenir à une communication plus claire et plus pertinente ». 3) Il doit « bien connaître la culture cible et la culture du pays dans lequel il enseigne la langue ». 4) Il est également important de « savoir enseigner (méthodologie) la langue cible, et de l'expliquer (surtout aux niveaux débutant et intermédiaire) dans la langue de l'établissement ».

4.1.6.3.3 Un médiateur ou un pont entre les cultures

Selon les participants, « tout enseignant est un médiateur culturel, qu'il soit d'origine hispanique ou non ». De même, il est le « personnage qui met en contact deux ou plusieurs cultures », ainsi qu'un « animateur qui passionne et motive l'étudiant à apprendre une autre langue en apprenant à connaître sa culture ». Cependant, c'est l'image du pont qui est revenue fréquemment dans 8

réponses : le professeur passeur culturel est « quelqu'un qui fait office de pont en invitant ses élèves à découvrir par eux-mêmes une nouvelle culture ». D'autres réponses incluent : 1) « un pont de réflexion et de dialogue entre différentes cultures ». 2) « Un pont de dialogue et de connaissance mutuelle entre étudiants ». 3) « Un pont neutre qui favorise la compréhension et un regard critique entre un et plusieurs savoirs, comportements, valeurs et représentations culturels ». 4) « Un pont de contact qui facilite la compréhension de la langue en relation avec d'autres représentations de la culture ». 5) « Un professeur qui utilise ses ressources culturelles pour construire des ponts culturels avec des personnes qui apprennent l'espagnol comme langue seconde ». Ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

4.1.6.3.4 Un transmetteur de culture

Enfin, la notion de transmission a été évoquée par 4 participants. En effet, le professeur passeur culturel est celui qui en premier lieu « transmet de l'information aux étudiants au sujet des cultures hispanophones ». En deuxième lieu, le professeur passeur d'ELÉ culturel en tant que « médiateur culturel a la responsabilité de transmettre la culture cible, ses aspects clés, tout en éveillant l'intérêt des élèves à continuer à en apprendre davantage sur le sujet ». Aussi, le professeur passeur culturel est aussi une personne qui « transmet un contenu culturel d'une manière attrayante. Il contribue à sensibiliser les étudiants sur d'éventuels conflits culturels et propose des stratégies ou des espaces de discussion pour chercher des solutions ». En somme, le professeur passeur culturel possède des « connaissances propres à la culture hispanique qui est transmise aux étudiants à travers la langue, car la langue est culture, pensée et communication ». Ce résultat pointe vers deux tendances : traditionnelle et critique.

4.1.6.4 Question facultative : suggestion d'un participant

Enfin, nous présentons la réponse à la dernière question portant sur les suggestions des participants par rapport à l'étude. La question posée demandait s'il y avait un sujet qui n'avait pas été traité dans le cadre de ce questionnaire et qu'il serait important de discuter. Nous soulignons que cette dernière question était facultative et que seulement un participant sur 35 y a répondu exprimant qu'il « serait plus précis de *parler des cultures au pluriel* que de la culture au singulier ».

4.2 Deuxième partie de l'analyse des résultats : les entrevues semi-dirigées

4.2.1 Les résultats des entrevues semi-dirigées

Cette deuxième partie de notre analyse de résultats provient des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Les résultats de l'entrevue ont été organisés en quatre parties : 1) les RS de la culture 2) les RS de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ 3) l'identité culturelle du professeur d'ELÉ, et finalement 4) les RS du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel.

4.2.1.1 Les notions et les idées que les participants associent à la culture

Lorsque nous avons demandé aux participants à quelles images et idées ils associaient la culture, 6 participants, Daniel, Marcos, Victoria, Isabel, Rosa et Erika ont répondu que la culture évoquait pour eux les idées de la nourriture, les danses, les styles architecturaux, les arts, les chansons, les couleurs, les formes, les vêtements, les rites, le folklore, les artéfacts et les comportements. Par exemple, Isabel affirme : « *l'image que j'associe à la culture est en relation avec tout ce que je peux voir dans mon entourage culturel dont les danses, les rites, les artéfacts, les styles architecturaux… les couleurs de vêtements et les comportements* ». Victoria ajoute *« quand je pense à la culture, les idées qui viennent à mon esprit sont celles des types de nourritures, de formes, de couleurs, de sons, d'artéfacts et d'arts issus de nos peuples* ». *Victoria signale que « le patrimoine historique et culturel fait partie de la définition de la culture ».*

De même, Marcos, Isabel et Margarita associent la culture avec des manières de vivre, des rôles sociaux, l'organisation sociale et des interactions sociales. Pour illustrer cette idée, citons Isabel : « *la culture est aussi tout ce que les gens ressentent et vivent dans leur quotidienneté… avec ses problèmes et ses utopies* ». Selon Isabel*, « la culture comprend aussi les connaissances et les expériences de vie que nous acquérons grâce à notre environnement culturel et grâce aux relations avec les personnes d'autres cultures ».* Pour illustrer cette idée, citons Marcos : « *en tant que Latino-Américain, je pense que nous avons des manières particulières de vivre à l'intérieur de nos familles et à l'extérieur avec d'autres personnes… nous prenons la vie de façon tranquille ».* En effet, Margarita dit *: « quand je pense au terme culture, j'ai l'idée de normes sociales, de coutumes et de toutes les habitudes que j'ai en tant que membre d'une société ».*

De plus, trois des participantes d'origine sud-américaine, Jenny, Rosa et Margarita, se représentent la culture comme un point de référence à partir duquel chaque personne comprend et interagit dans la réalité. Par exemple, Jenny dit à ce sujet : «*je crois que la culture est un ensemble de significations et de manières de penser transmises d'une génération à l'autre. Par exemple, mes ancêtres faisaient beaucoup de choses que je pense faire aujourd'hui naturellement »*. Les trois participantes ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement universitaire. Par ailleurs Rosa affirme *: « je serai et je penserai toujours comme une Péruvienne, même si j'habite depuis plusieurs années dans une autre culture qui est différente de mon pays d'origine… c'est une chose que me suit ».*

Pour Erika et Rosa, la culture est associée avec l'idée de croyances des peuples. Pour présenter cette idée, citons Rosa : « *les mythes et les croyances religieuses font partie de notre culture. En effet, la définition de la culture doit tenir compte des éléments symboliques comme les conceptions mythologiques et religieuses que nous avons en Amérique latine* ». De même, selon Erika : *« la culture inclut aussi toutes les croyances que nous avons du monde et de la vie. Par exemple, au Mexique nous croyons que les morts viennent toutes les années nous visiter* ».

Également, Margarita et Erika, qui détiennent chacune un doctorat et ont plus de 15 ans d'expérience d'enseignement universitaire soutiennent qu'il existe dans chaque culture des règles morales, religieuses, sociales et civiles. En effet, Erika signale que son bagage culturel d'origine comporte des normes et des habitudes qui la distingue d'autres personnes : « *moi en tant que Mexicaine, j'ai des habitudes, des valeurs, des croyances spécifiques à nous, Mexicains et tout cela fait partie de mon bagage culturel* ». Margarita porte un autre regard en disant *: « la culture n'est pas seulement les choses positives des peuples, elle comporte aussi des aspects moins positifs tels que le racisme, le machisme, la corruption, etc. ».*

Par ailleurs, Daniel et Victoria qui détiennent tous les deux une maîtrise et qui sont originaires de l'Amérique centrale et du Mexique respectivement, ont caractérisé la culture en tant que patrimoine historique. Daniel dit : *« la culture comprend l'héritage historique de nos ancêtres. Par exemple ses artéfacts, ses expressions architecturales, littéraires, artistiques et archéologiques… il y a d'autres éléments importants de la culture tels que les ruines archéologiques et la production littéraire. Grâce à ces éléments culturels, nous avons accès à l'information de nos ancêtres* ».

Pareillement, Rosa et Isabel identifient la culture comme une réalité dynamique et changeante. En effet, Rosa originaire d'un pays sud-américain signale que : « *la culture n'est pas statique. Mon pays d'origine, ma ville et ma communauté culturelle ne sont pas les mêmes aujourd'hui qu'il y a 10 ans* ». Pour sa part, Isabel dit *: « pour moi, le terme culture évoque l'image d'une mosaïque d'éléments interconnectés et contradictoires… harmonie et conflit… qui est parfois difficile de comprendre ».*

Finalement, Isabel originaire d'un pays non hispanophone décrit la culture en termes de savoirs, connaissance et expériences de vie en affirmant que : « *la culture comprend aussi les connaissances et les expériences de vie que nous acquérons grâce à notre environnement culturel et grâce aux relations avec les personnes d'autres cultures* ».

À partir des données de cette première section, nous pouvons observer deux tendances sur la perception des participants de la culture : 1) six des huit participants associent la culture avec les idées de la nourriture, les danses, les styles architecturaux, les arts, les chansons, les couleurs, les formes, les vêtements, les rites, le folklore, les artéfacts et les comportements, ce qui semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle ou institutionnelle. La différence entre les RS de la culture de tendance traditionnelle et de la tendance institutionnelle se manifesterait dans la façon de traiter les thématiques culturelles en classe. En effet, la conception de la culture semble être la même. 2) Les trois participants qui ont plus de 10 ans d'expérience en enseignement universitaire et qui sont originaires d'Amérique du Sud associent la culture avec l'idée d'un point de référence à partir duquel chaque personne comprend et interagit dans la réalité, ce qui pointe vers la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

4.2.1.2 Les notions et les idées que les participants associent à l'enseignement des contenus culturels dans le cours d'ELÉ

Tous les 8 participants aux entrevues affirment que l'enseignement des contenus culturels est indissociable de l'enseignement d'une LÉ. Rosa explique : « *pour moi, enseigner des contenus culturels est toujours associée à l'idée d'enseigner deux éléments inséparables dans l'apprentissage d'une langue : langue et culture* ». Tous les participants considèrent l'enseignement de la culture, dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, comme un élément très important. Par exemple, Victoria exprime : « *pour moi, l'enseignement des contenus*

culturels dans mes cours d'espagnol sont très important parce qu'ils aident mes étudiants à apprendre la langue de manière contextuelle ». Par ailleurs, Margarita affirme :

> *Je pense que les contenus culturels sont très importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils occupent une place primordiale dans mes cours. La langue a besoin de la culture. La langue elle-même est une expression de la culture. En plus, l'enseignement de la culture aide mes élèves à comprendre les cultures de la langue qu'ils apprennent. De la même manière, ils peuvent mieux entrer en relation avec leurs interlocuteurs, apprendre d'autres connaissances, comprendre comment ils agissent, comment ils pensent, etc*.

De plus, 3 des participants, Erika Marcos, et Margarita, ont répondu qu'ils conçoivent l'enseignement de la culture dans le cadre de l'enseignement de LÉ, comme un élément fondamental. Par exemple, Margarita explique : *« je pense que les contenus culturels sont très importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils occupent une place primordiale dans mes cours ».* Enfin, Marcos affirme : « *l'enseignement des contenus culturels dans mes cours d'ELÉ est très important et il faut en tenir en compte ».*

Pour leur part, Erika, Daniel et Margarita qui sont tous d'origine hispanique associent l'enseignement de la culture avec l'idée d'activités pédagogiques amusantes qu'ils aiment réaliser avec leurs étudiants. Par exemple, Erika dit : « *l'enseignement des thématiques culturelles sont pour moi et pour mes étudiants des activités agréables »*. Enfin, Margarita ajoute : « *même si la préparation d'activités culturelles prend plus de temps… pour moi enseigner la culture dans mes cours d'ELÉ est une chose que j'aime faire ».*

Également, Victoria et Rosa associent l'enseignement des contenus culturels avec l'idée de thématiques qui aident les étudiants à mieux comprendre et à utiliser la langue de manière contextuelle. Par exemple, Rosa affirme : « *l'expérience que j'ai de l'enseignement de la culture dans mes cours de langues a toujours été amusante pour mes étudiants et pour moi, parce que c'est le moment où les étudiants vont comprendre et apprendre la langue en contexte* ».

Par ailleurs, Daniel et Isabel conçoivent l'enseignement des contenus culturels comme des thématiques optionnelles. Par exemple, Daniel affirme : *« j'ai constaté qu'il existe certaines*

universités où les contenus culturels constituent un aspect important de l'enseignement, tandis qu'il existe d'autres institutions où les contenus culturels ne sont pas importants à enseigner ».

De même, Margarita et Isabel estiment qu'elles ont une certaine liberté de proposer et de modifier les thématiques que l'institution universitaire leur propose. Par exemple, Isabel ajoute : « *dans les universités où je travaille, celles-ci stipulent les contenus culturels dans le plan-cadre. Cependant, nous les professeurs, nous avons une certaine liberté pour modifier et proposer d'autres thèmes culturels* ». Par exemple, Margarita souligne : « *nous avons des directives générales sur les contenus essentiels à enseigner. Cependant, il existe la possibilité de modifier, par exemple les contenus culturels, toujours sans perdre de vue les objectives proposées pour chaque cours ».* Daniel, quant à lui, affirme : « *dans les institutions avec lesquelles j'ai travaillé, j'ai constaté qu'il existe certaines universités où le contenu culturel est un aspect important lors de l'enseignement, tandis qu'il existe d'autres institutions où les contenus culturels ne sont pas importants à enseigner ou sont simplement enseignés de manière superficielle. En fin de compte, cela dépend des objectifs de formation de chaque institution ».* Ce dernier résultat semble pointer vers une tendance institutionnelle, car les participants doivent suivre les contenus culturels prescrits et imposés par les institutions universitaires pour lesquelles ils travaillent.

En somme, trois courants de pensée se dessinent en relation avec l'enseignement des contenus culturels dans le cours d'ELÉ : 1) tous les huit participants affirment que l'enseignement des contenus culturels est indissociable de l'enseignement d'une langue étrangère. 2) Trois des participants qui ont plus de 10 ans d'expérience en enseignement de l'ELÉ conçoivent l'enseignement de la culture dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères comme un élément primordial. 3) Trois des participants qui sont d'origine hispanique associent l'enseignement de la culture avec l'idée d'activités pédagogiques amusantes qu'ils aiment réaliser avec leurs étudiants.

4.2.1.3 Le matériel didactique employé pour enseigner les contenus culturels

Les 8 participants utilisent plusieurs ressources didactiques pour préparer, enseigner et évaluer les contenus culturels. Rosa donne des exemples : « *j'utilise parfois des documentaires audiovidéo et des articles de journaux. Les étudiants écoutent des vidéos ou lisent des articles de journaux et ensuite répondent à des questions ou bien ils exposent leurs points de vue sur le sujet donné ».* Par

ailleurs, les autres participants citent les documentaires audiovidéo, l'écoute de vidéos et de chansons, l'internet, des articles de journaux et de revues en papier, ainsi qu'en format électronique, des manuels d'ELÉ, ainsi que des conférenciers de pays hispanophones.

4.2.1.4 Les thématiques des contenus culturels en classe

Par rapport aux thématiques enseignées en classe, Jenny dit : « *il est un peu plus facile pour un enseignant de préparer et de présenter des contenus culturels qui font partie de la pointe de l'iceberg culturel. Par exemple, les danses, la musique et tout le côté folklorique de la culture. Mais amener l'étudiant à un niveau de développement culturel profond, c'est-à-dire à une conscience critique, est un travail plus complexe et enrichissant pour eux* ». Deux tendances se dessinent donc dans les propos de Jenny : l'une traditionnelle et l'autre critique.

De plus, nous avons constaté que plus de la moitié des participants ont tendance à préférer les contenus culturels de leur pays d'origine. Par exemple, Daniel dit : « *j'aime traiter des sujets culturels de mon pays parce que sont ceux que je connais le plus et ce sont ceux qui prennent moins de temps à préparer, car ils me sont plus familiers »*. Inversement, nous avons identifié que presque la moitié des participants affirmaient qu'ils préparent et présentent des thématiques culturelles diverses et représentatives du monde hispanophone. Comme l'illustre Marcos : « *j'essaie de présenter des thématiques culturelles qui vont au-delà de ma propre culture d'origine, car je suis convaincu qu'il faut former des citoyens avec une vision ouverte du monde* ». Ainsi, nous pouvons constater qu'il y a des participants qui préfèrent l'enseignement des contenus culturels de leur culture d'origine et d'autres qui présentent une plus grande variété de contenus culturels d'autres cultures hispanophones, indiquant soit la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle ou une tendance critique, respectivement.

Par ailleurs, 5 participants, Victoria, Daniel, Rosa, Jenny et Isabel, mentionnent l'importance de préparer et d'enseigner les thématiques culturelles selon le niveau de compétence communicative des étudiants, la durée du cours, les intérêts et les objectifs du cours. Par exemple, pour Isabel : « *au niveau débutant, je travaille des thématiques comme la nourriture, la musique, la danse, les sports, la famille, etc. ».* Également, Rosa affirme que dans les cours plus avancés, elle aime traiter des thématiques culturelles plus complexes : « *par exemple, la discrimination contre les femmes, le mécontentement populaire, les gouvernements, la réalité des peuples autochtones, etc.* ».

De même, seulement 2 participants ont dit qu'ils suivent les thématiques culturelles qui sont proposées dans les manuels d'enseignement de leur institution. Pour illustrer cette idée, citons Jenny : « *je travaille généralement les thèmes culturels qui sont proposés dans les manuels d'ELÉ. La raison est très simple, les thèmes culturels du manuel sont synchronisés avec les contenus linguistiques »*. Cette dernière réponse dénote la perspective d'un professeur ayant une tendance institutionnelle

Enfin, 3 participantes, Victoria, Rosa et Jenny, veulent s'assurer que la présentation de thématiques soit représentative des différentes variétés culturelles de l'espagnol. Par exemple, Victoria dit : « *j'aime présenter la diversité linguistique et culturelle. Pour moi, toutes les variétés linguistiques et culturelles et tous les accents sont importants et doivent être valorisés et présentés à nos étudiants* ». De même, selon Jenny : « *il existe de multiples variétés culturelles hispaniques. Même à l'intérieur de chaque pays il y a des univers culturels. Donc, pour moi il vaut mieux parler de cultures au pluriel et non de culture au singulier* ». Ainsi, par rapport aux thématiques enseignées en classe, les résultats pointent autant vers la perspective d'un professeur ayant une tendance plus traditionnelle, institutionnelle que critique.

4.2.1.5 Les stratégies d'enseignement des contenus culturels en classe

Plusieurs stratégies d'enseignement des contenus culturels en classe ont été identifiées dans nos résultats : dont 1) bien connaître le groupe d'étudiants à qui l'on enseigne, 2) établir un plan de travail et instaurer des consignes, 3) intégrer les contenus culturels avec les contenus linguistiques, 4) impliquer les étudiants lors de la sélection, la préparation et la réalisation des activités culturelles, 5) organiser des sorties et des expériences d'immersion culturelle, 6) évaluer les matériels et l'information avant de les présenter aux étudiants, 7) traiter en classe les stéréotypes possibles.

En premier lieu, la stratégie d'enseignement la plus fondamentale pour les professeurs dans l'enseignement de la culture demeure de bien cerner le groupe d'étudiants à qui l'on enseigne afin de l'adapter adéquatement. Par exemple, Victoria affirme : « *les thématiques culturelles je les ai choisies, les prépare et les travaille en classe de manières différentes avec chaque groupe d'étudiants parce que chaque groupe a des intérêts et des objectifs différents* ». Daniel abonde dans le même sens : « *j'ai eu des groupes d'étudiants qui s'en allaient en Amérique latine pour*

accomplir des travaux diplomatiques, donc leurs champs d'intérêt et les objectifs d'apprentissage étaient différents d'un groupe régulier d'étudiants ». De même, Jenny soutient : « *pour moi c'est très important de connaître à l'avance le type de groupe d'étudiants auquel j'enseigne, ainsi que leurs objectifs d'apprentissage* ».

En deuxième lieu, Victoria souligne qu'elle établit un plan de travail avant d'aborder des thématiques culturelles :

> *Mon premier critère de sélection des contenus culturels est d'établir un plan de travail sur les thématiques culturelles que je vais traiter en classe. Par exemple, si je vais parler de films, je ne parle que de films ou si je vais parler de nourriture, je ne parle que de plats. Une fois le thème culturel établi, je précise quelle ligne de travail je vais suivre, s'il s'agit, par exemple, d'un cinéma d'engagement social, d'un cinéma de dénonciation, de divertissement ou d'un cinéma multiculturel. Une fois que le thème et la ligne que je vais suivre sont établis, la prochaine étape est de choisir, sélectionner et évaluer le matériel que je vais utiliser en classe*.

Par ailleurs, Rosa instaure des consignes en classe : « *quand je traite des questions culturelles en classe, j'ai plusieurs consignes. Par exemple, écouter, donner son point de vue sans manquer de respect, respecter les autres points de vue et ne pas généraliser* ».

En troisième lieu, Daniel et Margarita choisissent la stratégie d'intégrer les contenus culturels avec les contenus linguistiques. En effet, ils considèrent qu'il ne faut pas traiter les contenus culturels isolés des autres composantes de la langue. Par exemple, Daniel affirme : « *j'utilise les contenus culturels pour introduire une notion grammaticale, pour pratiquer la prononciation et pour enseigner du vocabulaire… les contenus culturels que je présente aux étudiants sont toujours intégrés avec les contenus linguistiques* ». Ce résultat semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle.

En quatrième lieu, la plupart des participants, en particulier Isabel, Rosa et Erika mentionnent comme stratégie l'implication des étudiants lors de la sélection, la préparation et la réalisation des activités culturelles. Au commencement des cours, ils demandent aux étudiants de proposer des sujets culturels dont ils aimeraient discuter en classe. Isabel déclare : « *cette stratégie fonctionne*

très bien. Les thèmes culturels découlent de l'intérêt et de l'initiative des étudiants. Cela leur permet de s'impliquer dans le processus d'apprentissage ». De plus, les participants considèrent que leur plus grande réussite est d'impliquer les étudiants et de *« les motiver pour qu'ils continuent d'apprécier notre richesse culturelle* » (Jenny). De même, Rosa souligne : « *une des activités que je propose à mes étudiants est de choisir, préparer et présenter une thématique culturelle. Je n'ai jamais eu de problème avec ça. Tout le monde participe ».*

En cinquième lieu, organiser des sorties et des expériences d'immersion culturelle constitue une stratégie fréquemment employée. Isabel affirme : « *j'aime inviter mes étudiants à des événements culturels qui sont organisés par la communauté hispanophone de Montréal… mes étudiants aiment ce type d'activité et je suis convaincue que cela est un outil didactique très important d'immersion culturelle* ». Jenny renchérit en disant :

> *Une des expériences les plus positives dans le processus d'enseignement de la culture dans le cadre des cours d'espagnol a été de réaliser des voyages et des cours d'immersion culturelle dans des pays hispanophones. Dans notre université, nous avons un programme de deux semaines d'immersion en Colombie. Les étudiants prennent des cours d'espagnol et ils habitent avec une famille qui leur parle uniquement en espagnol. Cela a été bien accueilli par nos étudiants et leurs compétences communicatives à la fin de l'expérience se sont transformées de façon remarquable.*

En sixième lieu, Victoria et Isabel ajoutent comme stratégie d'enseignement de bien évaluer les matériels et l'information avant de les présenter aux étudiants afin de s'assurer que l'information est fiable et adaptée au niveau de langage des étudiants. Par exemple, Isabel explique *: « tous les matériaux que j'utilise doivent être évalués avant de les apporter en classe. Dans mon cas, je ne peux pas prendre, par exemple, des vidéos, des documentaires ou des textes avec des erreurs grammaticales ou des stéréotypes culturels, cela serait un manque de professionnalisme ».*

Enfin, comme dernière stratégie, 5 participants suggèrent de traiter en classe les stéréotypes que peuvent avoir les étudiants de la langue et des cultures hispanophones. Tel que le souligne Victoria *: « je pense qu'il est très important de discuter et de réfléchir avec nos étudiants sur les stéréotypes qui existent sur les cultures hispaniques. Cela fait partie de la formation et des connaissances essentielles que nous devons promouvoir ».* Par ailleurs, Daniel affirme *: « en classe je guide des*

discussions autour des stéréotypes culturels suivant une perspective contextuelle, critique et d'empathie […] il est important que mes étudiants puissent acquérir des connaissances sur des bases solides et qu'elles correspondent à la réalité ».

En somme, la majorité des stratégies d'enseignement des contenus culturels en classe qui ont été identifiées dans nos résultats pointent vers la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

4.2.1.6 Les matériels d'enseignement pour enseigner les contenus culturels en classe

En plus d'adopter des stratégies d'enseignent pour faciliter l'apprentissage de la culture chez les étudiants, Marcos, Victoria et Daniel considèrent important de présenter de l'information et du matériel authentiques. En effet, c'est fondamental que les étudiants puissent construire des connaissances véridiques fondées sur la réalité des cultures hispanophones. Daniel souligne : « *pour moi, il est important d'apporter à mes cours du matériel et des activités qui correspondent à la façon dont les personnes natives utilisent la langue ».* Marcos déclare : « *je présente à mes étudiants des échantillons et des fragments authentiques de textes (message texto, articles de revues, nouvelles de journaux) et des fragments de matériels audio (des entrevues, des documentaires, des nouvelles de télé)* ». Daniel ajoute : *les outils que j'utilise pour sélectionner et préparer les contenus culturels sont premièrement, ma propre expérience ; deuxièmement, les manuels d'ELÉ que nous avons dans notre bibliothèque à l'université. Troisièmement, j'utilise aussi l'internet et d'autres matériaux complémentaires tels que des articles de revues en papier et en format électronique, des documentaires, et des chansons* **».**

D'autres participants, dont Erika, utilisent des matériels similaires à ceux évoqués au paragraphe précédent, mais sans parler explicitement de matériel authentique : « *avant la pandémie, j'apportais des journaux papier en classe et mes étudiants les lisaient et par la suite ils devaient exprimer à l'oral ou par écrit leur point de vue ».* Rosa affirme : « *j'utilise parfois des documentaires audiovidéo et des articles de journaux. Les étudiants écoutent des vidéos ou lisent des articles de journaux et ensuite répondent à des questions ou bien ils exposent leurs points de vue sur le sujet donné ».* À son tour, Jenny ajoute : **«** *à plusieurs reprises, j'ai invité des personnes d'autres parties du monde hispanique. Par exemple, j'ai invité des gens du Guatemala et du*

Mexique à présenter un thème sur un aspect de leur culture ou de leurs expériences de vie au Canada ».

4.2.1.7 Les avantages d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ

Marcos, Margarita, Erika et Rosa mentionnent comme avantage de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ, le fait que celui-ci facilite l'interaction et le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants. Par exemple, Margarita dit : « *un des avantages de l'enseignement des contenus culturels est la possibilité d'amener des discussions et des apprentissages interculturels entre les étudiants et le professeur* ». Aussi, Erika considère que : « *l'enseignement de contenus culturels permet aux étudiants de s'ouvrir à connaître d'autres manières de vivre et de penser* ». Pour sa part, Rosa ajoute : « *la classe d'espagnol est déjà une expérience interculturelle de dialogue entre différents points de vue »*. Enfin, d'après Marcos : *« les contenus culturels sont un outil qui permet à mes étudiants de se familiariser avec les cultures hispanophones et en même temps, c'est un outil qui aide au développement de la compétence interculturelle ».*

De plus, selon Victoria, Isabel et Jenny l'enseignement des contenus culturels favorise l'intérêt, la motivation et l'implication des étudiants dans leurs cours. Par exemple, Victoria déclare : « *les thématiques culturelles sont une excellente ressource pour pratiquer la langue à l'oral. Je présente une thématique culturelle et mes étudiants doivent exprimer à l'oral leur point de vue… ils aiment s'impliquer ».* Jenny ajoute *: « les contenus culturels sont de thématiques que mes étudiants trouvent toujours intéressantes ; ils s'impliquent en faisant de recherches et en organisant eux-mêmes des activités ».*

D'après Erika, Isabel et Rosa, l'enseignement de contenus culturels favorise l'enseignement et la consolidation d'autres éléments langagiers comme le vocabulaire et la grammaire. En effet, Isabel dit : « *dans mes cours, les sujets culturels aident à apprendre du nouveau vocabulaire et à renforcer certaines connaissances grammaticales, en plus de fournir de l'information sur les cultures hispanophones ».*

Enfin, Daniel, Isabel et Marcos considèrent que l'enseignement de contenus culturels dans leurs classes d'ELÉ est une occasion de faire connaître la réalité des cultures hispanophones. En effet,

selon Daniel : « *l'enseignement des thématiques culturelles est un des moments privilégiés pour moi où je peux présenter la richesse en matière de valeurs, d'art et de diversité de nos cultures* ». De son côté, Isabel qui vient d'un pays non hispanophone affirme : « *je pense que ma salle de classe est une première expérience d'immersion culturelle… les activités que je prépare et réalise avec les étudiants sont de petits voyages à travers le monde hispanophone* ». En relation avec cette idée, Marcos affirme *: « avec les activités culturelles que nous réalisons en classe, je trouve que mes étudiants sont presque dans une expérience authentique avec la culture… c'est un enseignement expérientiel et non seulement de la théorie abstraite ».*

En regard des avantages de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ, quatre courants d'idées se manifestent : 1) quatre participants indiquent que l'enseignement de la culture facilite l'interaction et le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants, ce qui semble suggérer la perspective d'un professeur ayant une tendance critique. 2) Trois des participantes pensent que l'enseignement des contenus culturels favorise l'intérêt, la motivation et l'implication des étudiants dans leurs cours. 3) Trois des participants affirment que l'enseignement des thématiques culturelles permet de renforcer d'autres contenus langagiers tels que le vocabulaire, la prononciation et la grammaire, ce qui semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle ou institutionnelle. 4) Trois des participants considèrent l'enseignement de contenus culturels comme une occasion de faire connaître la réalité des cultures hispanophones à leurs étudiants, ce qui pointe vers la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

4.2.1.8 Les défis d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ

Enseigner des contenus culturels comporte son lot de défis selon tous les participants. En effet, trois participantes, Margarita, Rosa et Erika, signalent comme défi le temps de préparation des thématiques culturelles. Par exemple, d'après Erika :

> A*vant de présenter les contenus culturels, il faut valider l'information provenant des matériels éducatifs et les intégrer avec les contenus linguistiques et tout cela prend beaucoup de temps. Il s'agit d'intégrer de manière raisonnable quelques éléments culturels dans la classe d'espagnol sans qu'elle devienne une classe sur les cultures et non de langue*.

En effet, le temps de préparation des thématiques culturelles a été fréquemment cité par tous les participants. Comme le souligne Margarita : *« la préparation des thématiques culturelles prend beaucoup de temps et généralement, je n'ai pas assez de temps, donc on reste dans la zone de confort… (qui se trouve) dans l'enseignement des contenus linguistiques ».*

Un autre défi à relever selon Rosa, Erika et Jenny c'est d'éviter de transmettre de l'information comportant des erreurs sur les cultures hispanophones, car cela pourrait renforcer des préjugés et des stéréotypes. En effet, Jenny considère qu'un « *des défis de l'enseignement des thématiques culturelles est de ne pas transmettre des stéréotypes culturels, ce qui peut arriver quand on parle de sujets culturels de manière superficielle sans bien vérifier l'information* ». Erika affirme : « *parfois, mes étudiants arrivent en classe d'ELÉ avec des préjugés et des stéréotypes sur les cultures hispanophones. Pour moi, traiter ces stéréotypes et ces préjugés est très important, parce que ça fait partie de leur apprentissage* ». Rosa ajoute : « *je fais toujours attention d'enseigner des choses qui correspondent à la réalité des cultures hispanophones… c'est facile de renforcer les stéréotypes si on ne fait pas attention ».*

Également, Isabel et Daniel qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience en enseignement universitaire considèrent comme un défi le fait de proposer des contenus culturels à leurs étudiants qui vont au-delà de ce qui est prévu dans les plans de cours de leurs institutions. Isabel dit : « *dans certaines universités où j'ai travaillé, il y a des contenus préétablis, donc pour moi proposer et présenter d'autres thématiques culturelles dans mes cours était un grand défi ».* Isabel ajoute : *« il y a une certaine incertitude chez les professeurs portant sur la pertinence de rester seulement avec les thématiques culturelles qui sont proposées par l'université et par les manuels d'enseignement ou de présenter et de travailler d'autres thématiques culturelles ».*

Enfin, Jenny ajoute qu'il ne s'agit pas seulement de transmettre des contenus culturels aux étudiants, mais de développer leur sens critique et leur engagement social : « *maintenant, nous avons la tâche d'aider les étudiants non seulement à améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi à être critiques vis-à-vis des réalités culturelles et à jouer un rôle actif dans la transformation sociale ».*

Évaluer les contenus culturels présente aussi un défi pour les participants. En effet, plusieurs d'entre eux affirment qu'il y a un débat chez les professeurs sur la pertinence ou non d'évaluer les

thématiques culturelles : «*je pense que c'est un problème non résolu. Les questions sont nombreuses : qu'évaluons-nous ? Comment évaluons-nous les contenus culturels ? Faut-il évaluer ? etc*. » (Margarita).

Les participants soulignent qu'évaluer les contenus culturels est complexe, car cela touche directement un aspect subjectif de l'apprentissage de chaque élève. Par exemple, Isabel considère qu'il est *« difficile d'évaluer les contenus culturels, car il s'agit de l'intériorisation subjective que chaque élève fait de certains aspects des cultures »*. D'autres participants, au contraire, affirment ne pas évaluer les thématiques culturelles, telle Jenny : «*je présente à mes étudiants de courtes vidéos et des documentaires sur un thème culturel et ensuite on en discute… j'utilise la plupart du temps ce type de matériel pour avoir un sujet de conversation et non pour en évaluer le contenu ou la forme. »* De même, Marcos ajoute : «*l'évaluation des contenus culturels est un défi, car chaque étudiant fait sa propre intégration des références culturelles que nous présentons en classe. Donc, il est difficile d'évaluer cet aspect »*.

En somme, trois courants d'idées se dessinent en relation aux défis d'enseigner des contenus culturels dans les cours d'ELÉ : 1) trois participantes signalent comme défi le temps de préparation des thématiques culturelles. 2) Trois participantes racontent qu'elles évitent de transmettre de l'information comportant des erreurs sur les cultures hispanophones, car cela pourrait renforcer des préjugés et des stéréotypes, ce qui semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance critique. 3) Trois participants mettent de l'avant la difficulté d'évaluer les contenus culturels.

4.2.1.9 Les idées que les participants associent à l'identité culturelle

Lorsque nous avons demandé aux participants de nous dire avec quelles notions et quelles idées ils associaient leur ou leurs identités culturelles en tant que professeur d'ELÉ, Margarita, Jenny et Erika ont affirmé qu'elles s'identifient à leur pays d'accueil, le Canada, et à la culture de leur pays d'origine. Par exemple, Erika dit : «*il y a plus de quinze ans que j'habite au Canada, avant j'habitais au Mexique. Tout cela constitue mon identité culturelle et tout cela influence la manière dont je suis et comment j'enseigne à mes étudiants »*. Jenny explique : «*je suis mariée avec un citoyen canadien depuis plusieurs années, j'ai une famille avec lui et ma vie est ici au Canada.*

Donc, mon identité prend beaucoup de caractéristiques culturelles d'ici ». Par ailleurs, Margarita affirme une pluralité d'identités en tant qu'individu et en tant que professeure : « *je suis citoyenne canadienne et citoyenne colombienne. Ma manière de penser et de vivre prend racine dans les deux cultures. Cependant, comme professeure d'ELÉ au Canada, je m'identifie plus avec ma culture d'origine »*.

Victoria et Marcos ont affirmé qu'ils s'identifiaient davantage à leur culture d'origine. Par exemple, selon Marcos : « *récemment je suis devenu citoyen canadien, mais ma culture sud-américaine me suit partout, même dans mes salles de classe* ». De son côté Victoria témoigne : *« j'habite depuis quelques années au Canada et ma culture d'origine me suit. Comme professeure d'ELÉ, je suis les critères prescrits par mon université, mais mon bagage culturel de Mexicaine m'accompagne toujours même dans mes classes d'espagnol. Mes étudiants se rendent compte facilement de ça, par ma joie et la fierté avec laquelle je parle de ma culture* ».

Par ailleurs, Marcos s'identifie comme citoyen du monde. En effet, il affirme que son identité culturelle n'est pas définie à partir d'un territoire, mais plutôt à partir de valeurs universelles. Il dit : « *mon identité en tant que professeur d'espagnol ne se limite pas à un pays ou à une région. Je me considère un citoyen du monde. Donc, je ne fais pas la promotion d'aucune culture en particulier… il est important de connaître toutes les cultures* ».

Enfin, Isabel qui n'est pas d'origine hispanique pense que sa culture d'origine lui permet dans une certaine mesure d'avoir un regard plus neutre quand elle choisit, prépare et traite en classe des thématiques culturelles hispanophones. Elle dit : *« j'ai un certain avantage de ne pas être originaire d'un pays hispanophone parce que je peux avoir un point de vue plus impartial quand je choisis et j'enseigne les contenus culturels* ».

En ce qui a trait aux notions et aux idées avec lesquelles les participants associent leur ou leurs identités culturelles en tant que professeurs d'ELÉ, deux courants d'opinions se dégagent : 1) trois participantes ont affirmé qu'elles s'identifient à leur pays d'accueil, le Canada, et à la culture de leur pays d'origine. 2) Deux participants qui habitent depuis quelques années au Canada ont affirmé qu'ils s'identifiaient davantage à leur culture d'origine.

4.2.1.9.1 L'identité culturelle des participants en relation avec la sélection et l'enseignement des contenus culturels dans les cours d'ELÉ.

Sept participants, Marcos, Margarita, Rosa, Daniel, Jenny, Erika et Victoria, dont la langue maternelle est l'espagnol, affirment que leur identité culturelle influence clairement la sélection et l'enseignement des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ. Ils considèrent que leur culture d'origine est la réalité qu'ils connaissent le mieux et avec laquelle ils sont plus familiers pour enseigner des thématiques culturelles. À ce sujet, Daniel dit : « *il est impossible d'être indifférent à ma culture d'origine en matière culturelle puisque c'est à partir d'elle que je construis mes connaissances et mes expériences de vie* ». Daniel déclare : *c'est une réalité incontournable que mon identité et mes origines des Caraïbes colombiennes influencent la façon dont je sélectionne, prépare et enseigne les contenus culturels. Il est impossible d'être indifférent à ma culture d'origine en matière culturelle puisque c'est à partir d'elle que je construis mes connaissances et mes expériences de vie ».*

De plus, Rosa, Daniel, Jenny, Erika qui sont tous d'origine hispanique soutiennent que lors de la sélection, préparation et enseignement des contenus culturels, ils privilégient surtout les thématiques culturelles de leur pays d'origine. Pour illustrer cette idée, citons Rosa : *« je favorise l'enseignement des thématiques culturelles de mon pays d'origine parce que je les connais très bien. Donc, préparer ces thématiques prend moins de temps et lors de son enseignement, je me sens plus en confiance* ».

Cependant, Marcos, Margarita et Victoria qui sont également d'origine hispanique affirment qu'ils préparent et présentent des thématiques culturelles diverses et représentatives du monde hispanophone. Par exemple, Marcos rapporte que : *« j'essaie de présenter des thématiques culturelles qui vont au-delà de ma propre culture d'origine, car je suis convaincu qu'il faut former des citoyens avec une vision ouverte du monde* ».

Par ailleurs, Isabel qui n'est pas d'origine hispanophone, affirme que sa culture d'origine lui permet dans une certaine mesure d'avoir un regard plus nuancé quand elle choisit, prépare et traite en classe des thématiques culturelles hispanophones. « *Mon pays d'origine n'est pas hispanophone et cette condition me permet de garder une certaine impartialité au moment de choisir, d'enseigner et d'évaluer des références culturelles des pays hispanophones* ».

Trois courants d'idées se dessinent en relation avec la sélection et l'enseignement des contenus culturels dans les cours d'ELÉ et l'identité culturelle des participants : 1) sept participants dont la langue maternelle est l'espagnol affirment que leur identité culturelle influence clairement la sélection et l'enseignement des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ. Ils considèrent que leur culture d'origine est la réalité qu'ils connaissent le mieux et avec laquelle ils sont plus familiers pour enseigner des thématiques culturelles. 2) Quatre participants d'origine hispanique soutiennent qu'ils privilégient surtout les thématiques culturelles de leur pays d'origine, ce qui semble dénoter la perspective d'un professeur ayant une tendance traditionnelle. 3) Trois participants qui sont d'origine hispanique affirment qu'ils préparent et présentent des thématiques culturelles diverses et représentatives du monde hispanophone, ce qui semble indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

4.2.1.9.2 Les notions et les idées que les participants associent au rôle de passeur culturel

La dernière question de l'entrevue portait sur les notions et les idées que les participants associent avec le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel. Les réponses recueillies sont très variées. En effet, tous les participants disent que les professeurs d'ELÉ doivent garder une certaine impartialité lors de l'enseignement des contenus culturels pour ne pas influencer les étudiants. Pour illustrer cette idée, citons Victoria : « *le professeur, quelle que soit son origine, devrait être neutre lorsqu'il présente des questions culturelles. De cette manière, les étudiants pourront intérioriser et construire leurs propres points de vue et connaissances culturelles sans être influencés par leur professeur* ».

Également, tous les participants indiquent qu'ils doivent parfois agir comme des conciliateurs lorsqu'il y a des chocs culturels et des frictions entre les étudiants. À ce propos, Daniel dit : « *il y a parfois des chocs culturels entre les étudiants, mais cela fait partie de la richesse d'une classe. Le plus important est de garder une atmosphère de respect afin de ne pas créer de frictions personnelles* ».

Aussi, tous les participants associent leur rôle de passeur culturel avec l'image d'un pont de communication interculturelle. Pour illustrer cette idée, citons Isabel qui vient d'un pays non hispanophone : *« le passeur culturel est quelqu'un qui forme les étudiants à devenir des citoyens*

du monde et qui fournit les liens nécessaires pour connecter et faire entrer en communication deux ou plusieurs univers culturels ».

Pareillement, tous les participants associent leur rôle de passeur culturel avec l'idée d'une personne qui s'intéresse beaucoup aux cultures. Pour Daniel, « *le passeur culturel doit avoir un grand amour pour les cultures… il doit considérer la diversité culturelle non comme un problème, mais comme une richesse* ».

Par ailleurs, Margarita, Erika et Isabel soulignent que le passeur culturel est un professionnel formé pour enseigner la diversité culturelle qui compose le monde hispanophone. Selon Margarita, *« les idées que j'associe au passeur culturel est d'une personne professionnelle qui amène ses étudiants vers d'autres manières de penser et d'interagir* ». Victoria ajoute : « *je me considère un guide dans le sens que je mène mes étudiants vers l'acquisition de la langue-culture* ». De même, d'après Erika : « *le passeur culturel est critique et perspicace dans ses propos. C'est un professionnel capable de prendre de la distance pour voir de manière objective les situations telles qu'elles sont* ».

Victoria, Margarita et Erika conçoivent le professeur d'ELÉ comme un guide qui accompagne et conduit les étudiants vers l'apprentissage de la langue et de la culture. Par exemple, Erika affirme : « *mes étudiants suivent leur propre chemin dans l'apprentissage de la langue et de la culture ; mon rôle est de les guider* ».

De plus, Margarita et Jenny estiment que le passeur culturel doit être authentique en présentant la réalité et les situations culturelles telles qu'elles sont dans la vie des cultures hispanophones. En effet, selon Margarita : « *je suis une personne sincère et je traite des sujets qui ne sont pas toujours positifs comme le racisme, le machisme, la corruption, etc., parce que je crois que les étudiants doivent connaître les différentes facettes de nos cultures* ». Par ailleurs, Jenny ajoute: « *si je ne présente que la beauté de la culture l'élève se retrouve avec une vision réduite de celle-ci* ».

Également, Victoria et Daniel considèrent que le passeur culturel est un porte-parole des communautés hispanophones dans les cours d'ELÉ. En effet, Victoria signale que « *pour certains étudiants, le professeur d'espagnol peut être le premier contact qu'ils ont avec les cultures hispanophones… et nous avons la responsabilité de transmettre de la passion et de l'amour pour*

les cultures hispanophones ». Aussi, Daniel dit : « *en tant que professeur, je joue le rôle de représentant de nos cultures hispanophones en présentant des thématiques culturelles de ces pays* ».

Marcos et Erika associent eux aussi le passeur culturel avec quelqu'un qui prend du recul par rapport à son point de vue personnel et qui ne se laisse pas influencer par les préjugés et les stéréotypes culturels. En effet, Marcos souligne que « *lors de l'enseignement de sujets culturels sensibles comme la politique, l'homosexualité, la religion, etc., ma posture en tant que passeur culturel est toujours neutre* ».

Victoria et Rosa associent elles aussi leur rôle de passeur culturel avec l'empathie ; c'est-à-dire quelqu'un qui est capable de se mettre à la place des autres pour les comprendre et non pour les juger. Rosa ajoute : *« il est également important de connaître un peu la ou les cultures des élèves afin d'être empathique avec eux et de ne pas juger leurs points de vue… connaître mes interlocuteurs m'aide à mieux les comprendre et à savoir quels sont leurs intérêts, leurs points de vue, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas ».* De même, elle identifie le passeur culturel comme une personne qui dévoile graduellement les cultures du monde hispanophone à ses étudiants et qui les accompagne dans leur processus de découverte de références culturelles les plus représentatives du monde hispanophone. À ce sujet, elle dit :

> *Dans mes cours de traduction, avec mes étudiants les plus avancés qui connaissent mieux les éléments culturels hispaniques, j'essaie de leur faire vivre la culture à travers chaque mot qu'ils traduisent. J'aime les emmener dans le contexte des auteurs du texte afin qu'ils perçoivent et ressentent ce que l'auteur exprime dans son écriture.*

En somme, quatre courants d'opinions portant sur les notions et les idées que les participants associent avec le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel se dégagent : 1) tous les participants disent que les professeurs d'ELÉ doivent garder une certaine impartialité lors de l'enseignement des contenus culturels pour ne pas influencer la perception des étudiants. 2) Tous les participants indiquent qu'ils doivent parfois agir comme des conciliateurs lorsqu'il y a des chocs culturels ou des frictions entre les étudiants. 3) Tous les participants associent leur rôle de passeur culturel avec l'image d'un pont de communication interculturelle. 4) Tous les participants associent leur rôle de passeur culturel avec l'idée d'une personne qui montre une grande appréciation pour la diversité

culturelle. En somme, ces résultats concernant les notions et les idées que les participants associent avec le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel semblent indiquer la perspective d'un professeur ayant une tendance critique.

En conclusion, ce chapitre nous a permis de présenter les résultats de notre analyse du questionnaire, ainsi que des entrevues semi-dirigées. Rappelons que l'objectif de cette recherche était d'interpréter et de décrire qualitativement les RS que les professeurs d'ELÉ se font de la culture, de l'enseignement de celle-ci, de l'identité culturelle et de leur rôle de passeur culturel. À partir de l'analyse des données, les résultats extraits du questionnaire et des entrevues semblent indiquer que les participants font partie de trois courants d'opinions ou de trois tendances (tendance traditionnelle, tendance institutionnelle et tendance critique) dans la conception de la culture, de l'enseignement de celle-ci, de l'identité culturelle et de leur rôle de passeur culturel. Dans le chapitre qui suit, nous allons approfondir ces trois tendances à la lumière du cadre théorique, spécifiquement la théorie des RS, la théorie de l'iceberg culturelle et l'approche culturelle de l'enseignement de langues.

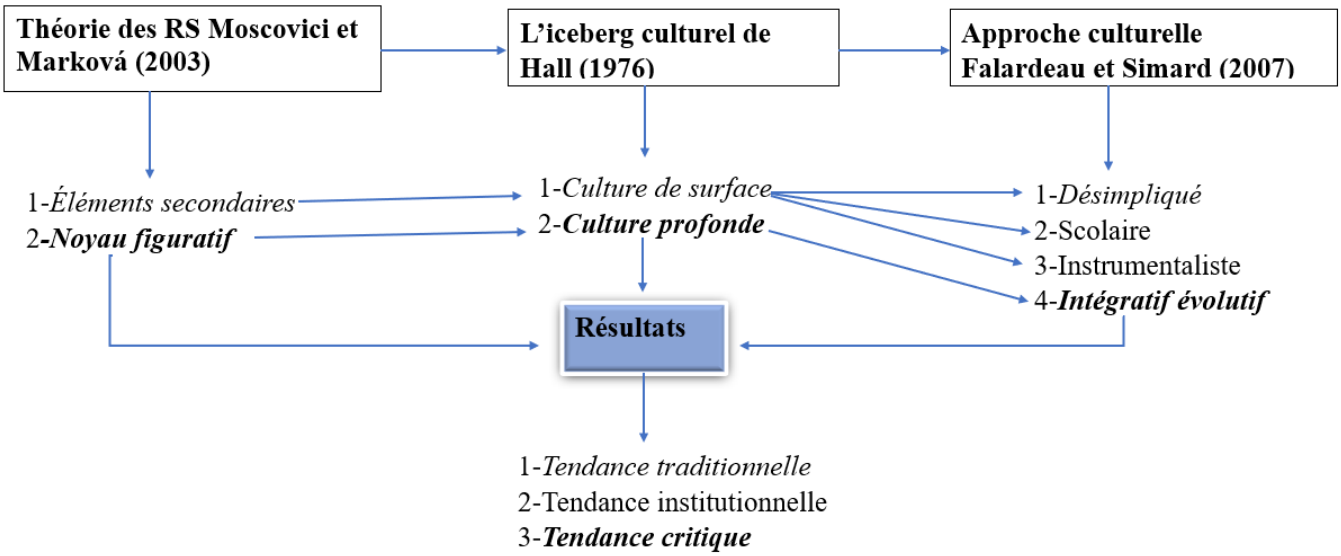
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION

Avant de présenter la discussion, mentionnons que chaque tendance que nous avons répertoriée à partir des résultats constitue la manière dont les participants se représentent chaque thème traité dans cette thèse, soit la culture, son enseignement, l'influence de l'identité culturelle et le rôle de passeur culturel. En effet, chaque tendance met en évidence les idées et les opinions des participants qui font consensus (noyau figuratif) et celles qui sont divergentes (éléments secondaires). À l'instar de la théorie de la structure du noyau figuratif de Moscovici et Marková (2003), le noyau figuratif est constitué d'idées et d'opinions communes à un groupe social par rapport à la construction et à la conception d'un objet ; tandis que les éléments secondaires ou extérieurs du noyau figuratif sont composés d'idées qui sont moins représentées par l'ensemble des membres d'un groupe social (Moscovici et Marková, 2003 ; Negura, 2006).

En premier lieu, nous exposons trois tendances des RS, soit traditionnelle, institutionnelle et critique autour de quatre grandes thématiques : 1) les RS de la culture, 2) les RS de l'enseignement de la culture, 3) l'influence de l'identité culturelle sur l'enseignement de la culture, et 4) les RS du rôle du professeur passeur culturel. En deuxième lieu, chaque tendance est suivie de son profil respectif : le professeur traditionnel (PT), 2) le professeur institutionnel (PI) et 3) le professeur critique engagé socialement (PCES). Il importe de dire que ni les tendances ni les profils des participants ne correspondent à une seule personne. En effet, les tendances et les profils correspondent à l'analyse et à l'interprétation globale de tous nos résultats. Par exemple, un professeur peut présenter plus d'une tendance et plus d'un profil selon les RS qui ont été identifiées. En l'occurrence, un professeur peut montrer une tendance traditionnelle sous certains aspects et une tendance critique sous d'autres. Les trois tendances et les trois profils ont été analysés, interprétés et illustrés à l'aide de notre cadre théorique, spécifiquement à la lumière de la théorie de RS, de la théorie de l'iceberg culturel et de l'approche culturelle.

Dans le but de faciliter la compréhension de l'interprétation des résultats, nous présentons une carte conceptuelle illustrée à la figure 5.1.

Figure 5.1 : Interprétation des résultats de l'étude



La figure 5.1 met en évidence les liens qui découlent et qui ont été effectués entre les résultats de notre étude et les trois modèles théoriques retenus pour interpréter et présenter l'interprétation des résultats de notre étude.

5.1 Les RS des participants de tendance traditionnelle

5.1.1 Les RS de la culture que se font les participants de tendance traditionnelle

Selon les résultats que nous avons rapportés au chapitre précèdent, les RS de la culture de nos participants de tendance traditionnelle sont associées à deux idées : 1) des éléments perceptibles, 2) de l'information historique sur les cultures hispanophones. La première RS correspondrait à la définition de la culture de Hall (1976) illustrant les éléments visibles de l'iceberg culturel. Aussi, cette RS de la culture correspondrait au rapport désimpliqué de l'approche culturelle de Falardeau et Simard (2007) dans lequel la culture est conçue en tant qu'objet statique et non comme une réalité vivante des peuples. La deuxième RS serait associée à un ensemble d'informations portant sur des événements, des lieux et des personnages historiques, ainsi que des vedettes et des traditions de la culture populaire. À l'instar de Hall (1976), cette RS de la culture correspondrait de même aux éléments visibles de l'iceberg culturel. Par ailleurs, d'après Falardeau et Simard (2007) cette RS de la culture concorderait avec les rapports scolaire et instrumentaliste de la culture.

Également ces résultats sont en conformité avec ce que Salomão (2012) appelle la haute culture, soit un ensemble d'éléments qui représentent l'élite d'un groupe culturel donné. Également, cette conception de la culture en tant qu'information correspondrait à ce que Miquel et Sans (2004) et Rodríguez Campos (2015) appellent la culture formelle ou Culture avec un C majuscule. Enfin, d'après la théorie de RS de Moscovici et Marková (2003), les opinions et les idées associées à la culture correspondrait aux éléments secondaires de la RS et non aux éléments structuraux et stables de celle-ci.

5.1.2 Les RS que se font les participants de tendance traditionnelle de l'enseignement de la culture

Selon nos résultats, les RS de l'enseignement de la culture des participants de tendance traditionnelle sont liées à deux idées : 1) l'exécution d'activités facultatives, et 2) la présentation de références culturelles représentatives de certaines cultures hispanophones. La première RS est reliée à l'idée que l'enseignement des contenus culturels dans les cours de LÉ est secondaire et optionnel par rapport aux contenus linguistiques. Pour illustrer ce constat, citons Victoria : « *généralement, l'enseignement des contenus culturels est une action pédagogique qui est faite au libre choix du professeur et non comme une imposition* ». À la lumière de cette affirmation, on peut dire que l'enseignement de la culture chez certains participants est encore un élément négligeable de l'enseignement d'une LÉ. Ce même constat a été mis en évidence dans d'autres études dont celles d'Andrade et Timbane, 2019 ; García et coll., 2015 ; Kramsch, 2017 ; Molinié, 2017 ; Pérez, 2012 ; Viana, 2017). Également, cette conception de l'enseignement de la culture dans les cours de LÉ correspondrait selon Falardeau et Simard (2007) au rapport désimpliqué.

De même, nos résultats montrent que certains participants de tendance traditionnelle utilisent les contenus culturels simplement pour introduire des thèmes linguistiques. Ces mêmes résultats sont confirmés dans des études menées par Kramsch (2017), Mizan (2019), Viana (2017) et Wang (2017). À l'instar de Falardeau et Simard (2007a), cette conception de l'enseignement de la culture correspondrait au rapport instrumentaliste à la culture qui veut dire utiliser et présenter en classe de langue des références culturelles pour introduire des notions grammaticales ou de l'information générale sur les cultures. En effet, l'enseignement des contenus culturels n'est pas un élément essentiel dans les curriculums et dans les plans de cours. Enfin, cette première RS de

l'enseignement de la culture est directement en lien avec les méthodes traditionnelles d'enseignement de LÉ dont le but principal est avant tout d'expliquer des règles grammaticales.

La deuxième RS est en lien avec l'idée que l'enseignement des contenus culturels consiste à transmettre de l'information représentative de certaines cultures hispanophones. Les résultats de notre étude montrent que certains participants suivant une tendance traditionnelle se considèrent comme étant des transmetteurs de connaissances culturelles. À l'instar d'Ávila (2019), Martínez (2012), Saydi (2015) le professeur de LÉ transmetteur d'information culturelle est au centre de l'enseignement en faisant de l'étudiant un sujet passif et récepteur d'information. Cette conception de l'enseignement d'une LÉ est en opposition aux approches communicative, actionnelle et culturelle dans lesquelles l'apprenant est au cœur de son apprentissage et le professeur est un guide (Rojas Coloma et coll., 2023). De plus, les résultats mettent en évidence que certains des participants limitent l'enseignement des contenus culturels à la présentation de références culturelles de certains pays, généralement leur pays d'origine. Par exemple, Margarita affirme : « *je présente à mes étudiants des thématiques culturelles représentatives de mon pays d'origine, car celles-ci je les connais davantage* ». En effet, il semble que les participants de tendance traditionnelle se sentent plus à l'aise de traiter en classe des thématiques de leurs pays d'origine.

D'après nos résultats deux causes expliqueraient les raisons pour lesquelles certains de nos participants négligent l'enseignement des contenus culturels : 1) le manque de formation de certains participants au sujet de l'enseignement de thématiques culturelles ; 2) le manque de temps pour la préparation des thématiques culturelles. La première cause est associée au manque de formation de certains participants sur la façon d'enseigner et d'évaluer les contenus culturels dans leurs classes. Par exemple, notre participante Margarita affirme : « *l'enseignement des contenus culturels devient un grand défi au moment de les intégrer avec les autres contenus linguistiques et au moment de les évaluer* ». Cette même cause est mentionnée dans d'autres études dont celles de Corti (2019), Hamelin (2010), Martínez (2012), Muller (2022), Salomão (2012) et Tonelli (2020). Par ailleurs, les données suggèrent que les participants possédant une formation moins récente semblaient montrer davantage une inclination traditionnelle, alors qu'à titre de comparaison, ceux ayant une formation plus récente semblaient tendre vers une tendance critique.

La deuxième cause expliquant le fait que certains participants tendent à négliger l'enseignement des contenus culturels serait due au manque de temps de préparation. De toute évidence, les résultats indiquent que ce défi touche tous les participants, peu importe leur tendance en enseignement de la culture. Il importe de signaler que ce constat a été souligné dans d'autres études dont celles de Lora (2009), Samountry (2014) et Molinié (2017). L'une des causes possibles du manque du temps de préparation serait due à la quantité de tâches que nos participants doivent accomplir dans le cadre de leur travail. Enfin, d'après la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003), les opinions et les idées associées à l'enseignement de la culture correspondraient aux éléments secondaires de la RS et non aux éléments structuraux et stables de celle-ci.

5.1.3 Les RS de l'identité culturelle et leur influence sur l'enseignement de la culture des participants de tendance traditionnelle

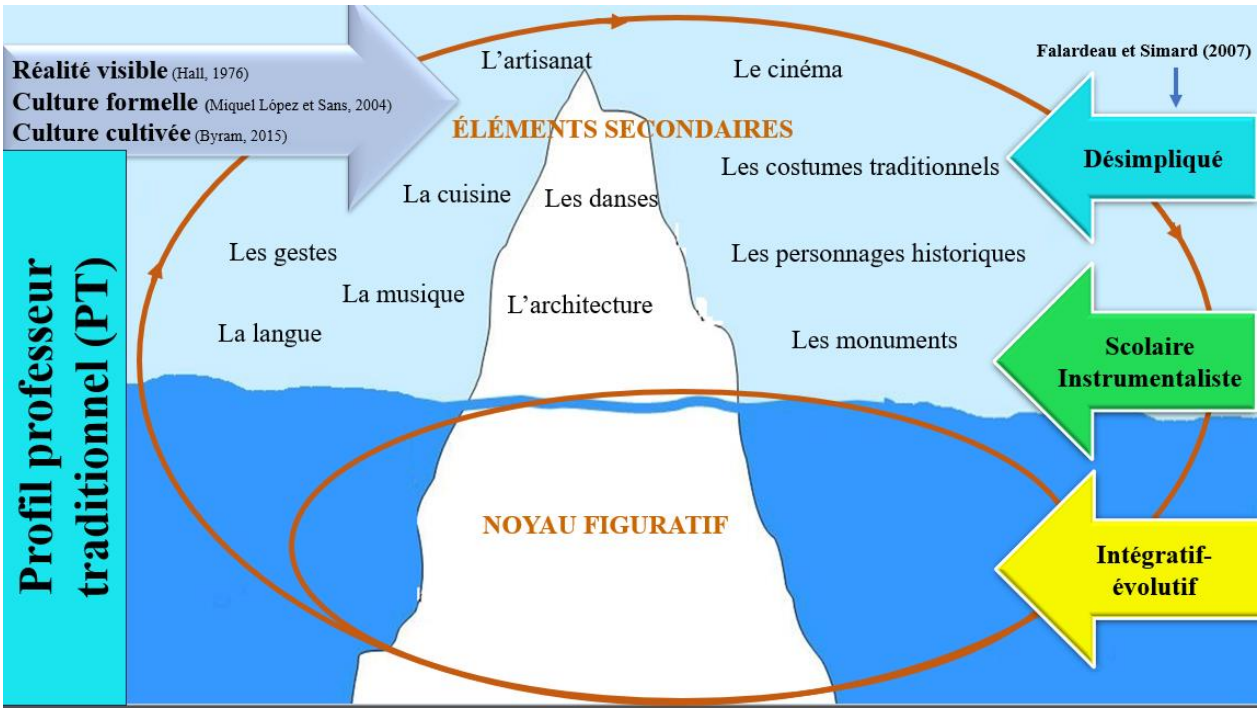
Selon les résultats de notre étude, certains participants qui sont établis au Canada récemment (entre 2-5 ans) sembleraient s'identifier davantage à la culture de leur pays d'origine. Par exemple, Marcos dit : « *récemment je suis devenu citoyen canadien, mais ma culture sud-américaine me suit partout, même dans mes salles de classe* ». Ce résultat pourrait démontrer que l'identité culturelle de certains participants demeure fortement constituée de valeurs, de traditions et de coutumes de la culture de leur pays d'origine. Cependant, ceux qui ne s'identifient pas uniquement à leur culture d'origine semblent ressentir une certaine distance par rapport à celle-ci. Par exemple, Margarita dit : « *mes années d'expérience dans l'enseignement et les amis d'autres cultures hispanophones m'ont aidé à intégrer des nouvelles connaissances et des nouvelles valeurs qui ont enrichi la perception de mon identité culturelle* ». À partir de ces deux représentations de l'identité culturelle, nous avons trouvé qu'il existe une relation importante entre l'identité culturelle du participant et la sélection, la préparation, l'enseignement et l'évaluation de la culture dans les classes d'ELÉ. Par exemple, les participants qui s'identifient à leur culture d'origine ont tendance à privilégier l'enseignement des contenus culturels de leur pays d'origine. Par contre, les participants qui ne s'identifient pas uniquement à leur culture d'origine montrent plus de diversité dans la sélection et l'enseignement des thématiques culturelles. Ce constat s'aligne sur ceux de Fichtner et Chapman (2011) indiquant que l'identité culturelle influe sur l'enseignement des contenus culturels dans les cours de LÉ. Toutefois, cette influence peut se modifier selon le nombre d'années de résidence au Canada, ainsi qu'au contact avec d'autres réalités culturelles.

5.1.4 Les RS que les participants de tendance traditionnelle se font du rôle du professeur passeur culturel

Nos résultats suggèrent que les RS du rôle du professeur passeur culturel des participants de tendance traditionnelle se résument à être un professeur de langue qui transmet de l'information culturelle hispanophone. Ce qui revient à dire qu'ils ne se considèrent non pas comme des passeurs culturels sinon comme des professionnels formés pour enseigner des contenus linguistiques d'une LÉ. Selon les participants, accomplir le rôle de passeur culturel pose des défis dans la salle de classe d'ELÉ. Par exemple, Marcos affirme : «*j'évite de traiter et de m'impliquer dans des discussions portant sur des sujets sensibles comme la politique, l'homosexualité ou la religion* ». En effet, les participants de tendance traditionnelle affirment s'en tenir à la transmission d'informations générales sur les cultures. Cette caractérisation du rôle du professeur en tant que transmetteur d'informations a été identifiée par Falardeau et Simard (2007a) en tant que rapport désimpliqué.

Deux causes expliqueraient les raisons pour lesquelles les participants se limitent au rôle de transmetteur d'informations de culture hispanophone : la première, l'absence de formation et la deuxième, le manque de développement des compétences interculturelles. Cette dernière est en lien avec la première cause. En effet, des études effectuées par Andersen (2009), Leylavergne et Parra (2010) montrent que le manque de compétences interculturelles chez les professeurs de LÉ rend l'enseignement de LÉ vulnérable aux malentendus culturels. Dans les pages qui suivent, nous présentons une synthèse qui correspondrait au profil d'un professeur traditionnel. Il importe de signaler que les profils que nous présentons à partir de l'interprétation de nos résultats sont des modèles et qu'ils ne correspondent pas aux caractéristiques d'un seul professeur. En d'autres mots, un professeur peut appartenir à plus d'un profil selon les RS qui ont été identifiées. En l'occurrence, un professeur peut montrer une tendance traditionnelle sous certains aspects de l'enseignement d'une LÉ et une tendance critique par exemple, au niveau de la conception du rôle de passeur culturel.

Figure 5.2 : Schéma synthèse du profil du professeur traditionnel (PT) dans les cours d'ELÉ



Nous utilisons le terme professeur traditionnel (PT) pour décrire le professeur qui revêt certains aspects de la méthode traditionnelle de l'enseignement des LÉ. En examinant ce schéma synthèse (voir figure 5.2), nous constatons que le PT se représente la culture avec les éléments visibles de l'iceberg culturel d'Hall (1976) et d'après la théorie de RS de Moscovici et Marková (2003), les idées associées à la culture correspondraient aux éléments secondaires de la RS. Par ailleurs, selon Falardeau et Simard (2007) la manière avec laquelle le PT traite en classe les contenus culturels coïnciderait au rapport désimpliqué de la culture. Également, il semble que l'identité culturelle du PT exerce une forte influence sur l'enseignement de la culture. Donc, les thématiques culturelles que le PT enseigne seraient celles de son pays d'origine.

5.2 Les RS des participants de tendance institutionnelle

5.2.1 Les RS que se font les participants de tendance institutionnelle de la culture

D'après les résultats de notre étude, les RS de la culture que se font les participants de tendance institutionnelle correspondraient aux éléments perceptibles de la théorie de l'iceberg culturel d'Hall (1976) et aux éléments secondaires selon la théorie des RS de Moscovici et Ma (2003). C'est-à-dire la conception de la culture du participant de tendance institutionnelle semblerait être

similaire à celles des participants de tendance traditionnelle. Pour illustrer ce constat nous citons Victoria qui exprime « *la culture représente pour moi, la richesse qui s'exprime à travers le folklore de nos cultures hispanophones. Dont, les danses, les chansons, la cuisine, etc. c'est-à-dire tous les éléments de la culture populaire ».* En effet, nous pouvons dire que les différences entre les participants de tendance traditionnelle et ceux de tendance institutionnelle serait plus dans la méthodologie d'enseignement, en d'autres mots dans la façon comment ces deux groupes de participants enseignent en classe les contenus culturels.

5.2.2 Les RS que se font les participants de tendance institutionnelle de l'enseignement de la culture

Les résultats de notre étude montrent d'une part que les participants de tendance institutionnelle sont dans une certaine façon obligée à enseigner en classe les contenus culturels qui sont prescrits dans le curriculum et le plan de cours de l'institution pour laquelle ils travaillent. Par exemple, Isabelle affirme : « *l'institution universitaire pour laquelle je travaille à des directives au sujet de types de thématiques culturelles que nous devons présenter à nos étudiants en classe. Ces thématiques ont pour but de promouvoir les valeurs de l'institution ».* L'une des raisons qui expliquerait pourquoi certains établissements exigent que les contenus répondent à leurs intérêts est le fait que ces institutions représentent certains pays hispanophones au Canada. Ce constat a d'ailleurs été confirmé par Corti (2019), Salomão (2012), Tonelli (2020) qui affirment que le traitement des contenus culturels en classe de LÉ semble être au service de certaines variétés culturelles spécifiques.

D'autre part, nos résultats indiquent que les participants conçoivent l'enseignement des contenus culturels en tant qu'activités ponctuelles à la fin du semestre ou à des moments spécifiques désignés par l'institution éducative. Pour illustrer ce résultat, nous citons Rosa qui affirme : « *dans notre calendrier institutionnel, il y a des dates spécifiques auxquelles nous les professeurs d'ELÉ préparons avec les étudiants des activités culturelles telles que la présentation de danses traditionnelles, la dégustation de plats traditionnels et parfois des chants ».* Enfin, les participants institutionnels comme les participants traditionnels traitent les contenus culturels de manière isolés et désarticules des contenus culturels.

Plusieurs conséquences découlent du fait de limiter la sélection et l'enseignement des thématiques culturelles aux intérêts d'une institution universitaire. La première conséquence est de réduire l'enseignement de la culture à des activités folkloriques. La deuxième conséquence est de traiter les thématiques culturelles de manière séparée des contenus linguistiques. La troisième conséquence est de limiter la liberté académique en obligeant d'une certaine façon le professeur de LÉ à s'ajuster aux exigences et aux intérêts de l'institution. La quatrième conséquence consiste à convertir des matériels didactiques comme les manuels d'enseignement, les documentaires, les applications digitales à la promotion d'une seule variété linguistique. La cinquième conséquence est de ne pas encourager chez les étudiants d'ELÉ l'acquisition de connaissances culturelles plus riches et fondées sur la réalité des peuples hispanophones. Simard et coll. (2007), Richard et Gaudet (2014) utilisent le terme rapport scolaire-instrumentaliste pour illustrer ce rapport institutionnel de l'enseignement de la culture. Enfin, il semblerait que les participants ayant une formation en enseignement plus récente montreraient davantage une inclination institutionnelle. Pareillement aux participants de tendance traditionnelle, ceux de tendance institutionnelle semblent aussi être affectés par le manque de temps pour la préparation et la présentation de contenus culturels.

5.2.3 Les RS de l'identité culturelle et leur influence sur l'enseignement de la culture des participants de tendance institutionnelle

Également, les résultats montrent que l'identité culturelle des participants de tendance institutionnelle dans la pratique enseignante semble être fortement influencée par les valeurs et les intérêts de l'institution universitaire et aussi par leur culture d'origine. Par exemple, Victoria affirme : « *l'université dans laquelle je travaille présentement représente mon pays d'origine au Canada, donc c'est certain que mon identité est façonnée par cette réalité* ». Ce constat fait écho aux résultats d'études effectuées par Fichtner et Chapman (2011) et Sercu (2006) qui ont souligné le fait que l'identité culturelle et les intérêts des institutions éducatives façonnent et influencent l'enseignement des contenus culturels dans les cours de LÉ.

5.2.4 Les RS que se font les participants de tendance institutionnelle du rôle du professeur passeur culturel

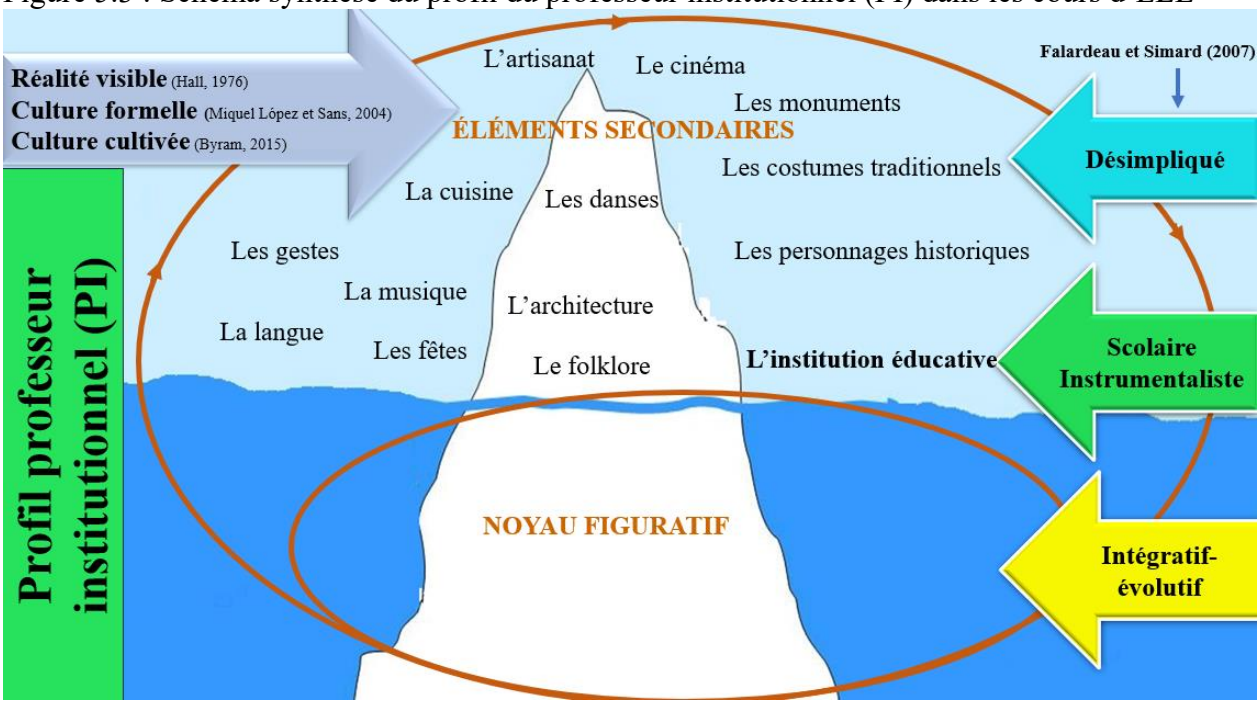
Pour les participants de tendance institutionnelle, le rôle de passeur culturel s'apparente à un professionnel qui en plus d'enseigner les contenus linguistiques des cours de ELÉ est capable d'animer et de promouvoir les valeurs et les variétés culturelles qui s'arriment aux intérêts de

l'institution d'attache. En effet, tel que nous l'avons signalé précédemment, l'institution universitaire détermine les contenus culturels et la méthode d'enseignement qui sera employée, donc le rôle de passeur culturel du participant de tendance institutionnelle serait restreint. Ce constat est conforme à ce que Falardeau et Simard (2007) nomment le rapport scolaire-instrumentaliste dans lequel le professeur traite la culture selon les paramètres et les exigences prescrites par son institution.

5.2.5 Le profil du professeur institutionnel (PI)

Dans les pages qui suivent, nous présentons une synthèse qui correspondrait au profil d'un professeur institutionnel (voir figure 5.3). Il importe de signaler que les profils que nous présentons à partir de l'interprétation de nos résultats sont des modèles et qu'ils ne correspondent pas aux caractéristiques d'un seul participant. Nous utilisons le terme PI pour décrire le professeur qui conçoit, valorise et enseigne la culture suivant les paramètres définis par l'institution pour laquelle il travaille.

Figure 5.3 : Schéma synthèse du profil du professeur institutionnel (PI) dans les cours d'ELÉ



D'après les résultats de notre étude, les RS de la culture que se font les participants de tendance institutionnelle correspondraient aux éléments perceptibles de la théorie de l'iceberg culturel d'Hall

(1976) et aux éléments secondaires selon la théorie des RS de Moscovici et Ma (2003). C'est-à-dire la conception de la culture du PI semblerait être similaire à celle du PT. À l'instar de Falardeau et Simard (2007), la différence entre le PT et le PI serait dans la manière d'enseigner la culture en classe. En effet, le PI est, dans une certaine mesure, dans l'obligation d'enseigner en classe les contenus culturels préétablis par l'institution éducative pour laquelle la personne travaille. Tandis que pour le PT l'intégration et l'enseignement de la culture dans la classe d'ELÉ n'est pas une préoccupation importante. Par ailleurs, l'identité culturelle du PI semblerait n'est pas être un facteur influençant l'enseignement de la culture, car le PI semble être, dans une certaine mesure, influencé davantage par les intérêts et les valeurs de l'institution d'attache. Enfin, le rôle du PI, selon Falardeau et Simard (2007) correspondrait au rapport instrumentaliste et scolaire dans lesquels le professeur accomplit les objectifs strictement prescrits dans le curriculum de l'institution universitaire.

5.3 Les RS des participants de tendance critique

Par opposition à la tendance traditionnelle et à la tendance institutionnelle de la culture, les participants ayant une tendance critique se démarquent par leur conception de la culture, de l'enseignement de celle-ci, de l'influence de l'identité culturelle sur l'enseignement de la culture, ainsi que du rôle du professeur en tant que passeur culturel.

5.3.1 Les RS de la culture que se font les participants de tendance critique

En premier lieu, les résultats de notre étude indiquent que les participants suivant une tendance critique se font des RS de la culture autres que ceux suivant une tendance traditionnelle ou institutionnelle. En effet, les RS de nos participants de tendance critique évoquent plusieurs idées que nous avons regroupées en deux catégories : 1) la culture en tant que modes de penser et de vivre, 2) la culture en tant que point de référence, d'identité et d'appartenance.

Tout d'abord, il faut dire que contrairement aux participants de tendance traditionnelle et de tendance institutionnelle qui conçoivent la culture en tant qu'ensemble d'informations, de folklore et d'éléments représentatifs d'un groupe culturel donné, les participants de tendance critique la conçoivent en tant que modes de penser et de vivre. Par exemple d'après Jenny « *le terme culture inclut nécessairement les manières de penser et les conceptions des choses qu'ont les groupes*

culturels. Souvent ces conceptions sont différentes, elles ne sont pas ni mieux ni pires par rapport à d'autres, elles sont simplement différentes ». De plus, les idées que nos participants associent à la culture tiennent compte des pratiques sociales, dont les rôles sociaux, l'organisation et les interactions sociales des peuples. En effet, on peut dire que les idées que nos participants associent à la culture correspondraient à ce que Areizaga (2002), Miquel et Sans (2004), Boubakour (2010), Campos (2015), Guimond (2010) et Salomão (2012) appellent la culture informelle, la culture anthropologique et la culture avec un c minuscule.

De même, les résultats montrent que les participants de tendance critique conçoivent la culture comme étant un *point de référence, d'identité et d'appartenance.* Ces idées que nos participants associent à la culture renvoient fondamentalement aux fonctions de la culture dont : 1) la culture en tant que cadre de référence pour comprendre la réalité, 2) la culture comme source commune de communication et d'appartenance, et 3) la culture en tant que référentiel identitaire d'un groupe social. Également, les RS de la culture de nos participants correspondent au niveau profond du modèle de l'iceberg culturel de Hall (1976) qui cache la racine des manifestations visibles de la culture (Rodríguez Campos, 2015). Cette présente perspective de la culture est analogue au profil du PCES qui sera présenté en fin de section. Enfin, à la lumière de la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003), les RS de la culture que se font ce groupe de participants de tendance critique correspondraient aux éléments du noyau figuratif, c'est-à-dire aux idées fondatrice et structurelles de la RS.

5.3.2 Les RS de l'enseignement de la culture des participants de tendance critique

Dans cette section, nous présentons diverses RS de l'enseignement de la culture qu'ont exprimées nos participants, soit : 1) des activités fondamentales et indissociables de l'enseignement d'une LÉ qui permettent d'enseigner une langue de manière contextuelle ; 2) des opportunités d'apprentissage critique portant sur d'autres manières de vivre et de penser ; 3) une ressource pédagogique qui aide au développement de la compétence interculturelle et de la conscience critique.

5.3.2.1 Des activités fondamentales et indissociables de l'enseignement d'une LÉ qui permettent d'enseigner une langue de manière contextuelle

Les participants de tendance critique, valorisent l'enseignement de la culture et le conceptualisent en tant qu'activités fondamentales et indissociables de l'enseignement d'une LÉ, constat qui a été fait par Andersen (2009), Guillén (2004), Leylavergne et Parra (2010), Tremblay (2010). Ce résultat est en concordance avec l'approche communicative et l'approche culturelle qui considèrent l'intégration et l'enseignement des contenus culturels comme un élément fondamental dans l'enseignement des LÉ. Par ailleurs, les résultats de notre étude indiquent que les participants de tendance critique enseignent la langue et la culture de manière contextuelle. Par exemple, Victoria affirme : « *l'enseignement des contenus culturels est aussi l'opportunité de fournir aux étudiants des connaissances fondées dans des contextes authentiques des cultures hispanophones* ». Ce constat reflète la pensée d'autres auteurs dont Beacco (2007), Carneiro (2016) et Puren (2013) qui soulignent que l'enseignement de la culture doit permettre aux étudiants non seulement de comprendre le sens des références culturelles, mais aussi d'apprendre à les utiliser dans des contextes culturels réels.

5.3.2.2 Des opportunités d'apprentissage critique portant sur d'autres manières de vivre et de penser

Aussi, les résultats de notre recherche montrent que les participants de tendance critique considèrent que l'enseignement des contenus culturels sont aussi des opportunités d'apprentissage critique portant sur d'autres manières de vivre et de penser. À l'instar de Falardeau et Simard (2007a), cette conception de l'enseignement de la culture amène à la fois le professeur et l'apprenant à prendre une posture de réflexion critique sur la langue et ses aspects socioculturels. En d'autres mots, les participants de tendance critique montrent un intérêt profond pour guider les étudiants à mieux comprendre le monde, les sociétés, leur vie culturelle, ainsi que les diverses façons de penser et de vivre. Selon Falardeau et Simard (2007a) cette conception de l'enseignement de la culture correspondrait au rapport intégratif-évolutif qui tient en compte la prise de conscience par rapport à soi, aux autres et au monde. Enfin, selon la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003) cette conception de l'enseignement des contenus culturels cherche à développer des connaissances fondées dans les éléments du noyau figuratif de la RS.

5.3.2.3 Une ressource pédagogique qui aide au développement de la compétence interculturelle

Enfin, les résultats montrent que les participants lient l'enseignement de la culture à l'idée d'une ressource pédagogique qui favorise le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants. Pour illustrer ce résultat, nous citons Marcos qui affirme que : « *l'enseignement des contenus culturels dans mes cours d'ELÉ sont des opportunités formidables, non seulement pour la réflexion critique, mais aussi pour le développement de la compétence interculturelle* ». En effet, pour ce groupe des participants les contenus culturels en classe d'ELÉ sont d'une certaine façon la matière première pour le développement de la compétence interculturelle. Par ailleurs, les résultats de notre étude soulignent que les participants de tendance critique semblent avoir un développement de la compétence interculturelle plus riche que les participants PT et PI. Par exemple, Margarita dit : *« je suis toujours curieuse des autres cultures. J'apprécie et je tiens un grand respect pour d'autres manières de vivre et de penser* ». En conséquence, il semblerait que ces participants de tendance critique ont non seulement plus d'intérêt d'intégrer l'enseignement des contenus culturels dans leurs cours, mais aussi de traiter en classe des sujets culturels délicats tels que la discrimination contre les minorités et les femmes dans les pays d'Amérique latine, le mécontentement populaire, la pauvreté, les gouvernements, la réalité des peuples autochtones, la corruption, la politique, la religion, les inégalités sociales, entre autres.

En conclusion, les participants de tendance critique traitent en classe d'ELÉ, selon la théorie de l'iceberg culturel d'Hall (1976) des aspects profonds des cultures hispanophones. De plus, selon la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003) les sujets traités en classe par ce groupe de participants correspondraient aux éléments du noyau figuratifs de la RS. Aussi, à l'instar de Falardeau et Simard (2007a), ces participants auraient un rapport intégratif-évolutif de l'enseignement de la culture. Enfin, contrairement aux participants de tendance traditionnelle et institutionnelle qui expriment se sentir parfois mal outillés pour enseigner la culture, les participants de tendance critique disent se sentir à l'aise avec leurs tâches d'enseignement de la culture et bénéficient de celles-ci. Notons au passage que les participants ayant une formation plus récente en enseignement sont plus enclins à montrer une tendance critique.

5.3.3 Les RS de l'identité culturelle et leur influence sur l'enseignement de la culture des participants de tendance critique

En ce qui concerne l'influence de l'identité culturelle des participants de tendance critique sur l'enseignement de la culture, les résultats indiquent que les facteurs qui influencent le plus la sélection, la préparation, l'enseignement et l'évaluation de la culture dans les classes d'ELÉ sont des expériences de vie telles que la formation continue, les voyages, l'environnement de travail et la fréquentation d'amis de différentes origines culturelles. Les participants de tendance critique signalent que leur identité culturelle est en transformation constante à la suite de leur contact avec une diversité de valeurs, de traditions, de coutumes et de visions du monde. Ce constat a été fait par Bellemare (2014) et Richard et Gaudet (2015) qui soulignent que la rencontre interculturelle permet aux individus de se définir, de se distinguer et de s'enrichir mutuellement. Ainsi, pour nos participants de tendance critique, les liens d'attachement avec la culture d'origine sembleraient avoir moins d'influence sur l'enseignement des thématiques culturelles, contrairement à ce qui a été observé chez les participants de tendance traditionnelle et de tendance institutionnelle. Par exemple, Marcos dit : « *je me considère un citoyen du monde et ce que je fais en classe d'ELÉ est de mener mes étudiants vers cette vision des choses* ». En effet, l'une des causes expliquant une configuration identitaire culturelle ouverte sur le monde se rapporterait à des expériences de vie qui ont diversifié le sens d'appartenance culturel du participant. Par exemple, la majorité des participants rapportent vivre au Canada depuis au moins 10 ans ce qui a contribué à ce changement dans leur identité culturelle à travers des expériences de vie telles que bâtir une famille et un réseau d'amis, ainsi qu'atteindre une stabilité d'emploi, entre autres. De plus, les participants de tendance critique nous ont montré leur désir de contribuer à former des citoyens avec une vision ouverte sur le monde. Ces résultats sont en consonance avec les propos d'Hamelin (2014), Richard et Gaudet (2015) et qui avancent l'idée que l'identité culturelle se construit socialement en interaction avec d'autres cultures.

5.3.4 Les RS que se font les participants de tendance critique du rôle du professeur passeur culturel

Les résultats suggèrent que les RS du rôle du professeur passeur culturel de nos participants de tendance critique s'articulent en trois points : 1) un accompagnateur dans la découverte des cultures hispaniques, 2) un médiateur entre les cultures, 3) un acteur de transformation sociale. En effet, les données montrent que les participants suivant une tendance critique se considèrent avant tout

comme des passeurs culturels, ce qui contraste avec les opinions et les idées de ceux de tendance traditionnelle et de tendance institutionnelle. Rappelons que ces derniers conçoivent le passeur culturel comme un professeur de LÉ qui transmet de l'information culturelle et un animateur d'activités qui intègre la culture suivant le programme de son institution d'attache.

5.3.4.1 Un accompagnateur dans la découverte des cultures hispaniques

En premier lieu, les participants de tendance critique associent le rôle du professeur passeur culturel à un accompagnateur dans la découverte des cultures hispaniques. En effet, selon les participants le professeur d'ELÉ est celui qui ouvre la porte à de nouvelles réalités en constante évolution vécues par les communautés culturelles hispanophones. Par exemple, Marcos dit : « *quand je traite des thématiques culturelles avec mes étudiants, j'ai le sentiment de quelqu'un qui accompagne dans un voyage à travers différentes réalités culturelles* ». Ce constat fait écho aux propos de Falardeau et Simard (2007b) soulignant que le professeur passeur culturel se représente les langues et les cultures comme étant des réalités vivantes, dynamiques, et plurielles. De même, les résultats indiquent que les participants de tendance critique agissent en tant qu'accompagnateur qui guide les apprenants dans leur processus de découverte, de réflexion et de construction de connaissances fondées sur la réalité des cultures hispanophones. Ces notions d'accompagnement et de guide définissant et caractérisant le passeur culturel ont été reprises par quelques auteurs dont Amireault (2012), Boucher et Pilote (2006), Falardeau et Simard (2007b) et Zakhartchouk (1999).

5.3.4.2 Un médiateur culturel

En deuxième lieu, les participants de tendance critique associent le rôle du professeur passeur culturel à un médiateur servant de pont entre les cultures. L'association du terme passeur culturel à médiateur culturel a été soulignée par Aubouin et Lenay (2010), Boucher et Pilote (2006), Diamanti (2014) et Zakhartchouk (1999). Selon les participants, cette médiation culturelle permet de créer un point de rencontre, de dialogue, de réflexion et de partage entre les cultures des étudiants et celle des communautés hispanophones. Ces constats sont en accord avec les études d'Amireault (2012), Boucher et Pilote (2006) et Parrado Mora (2015) qui conçoivent le passeur culturel comme étant un pont entre les univers culturels.

Par ailleurs, les résultats montrent que l'une des visées des participants médiateurs culturels est de soutenir et de guider leurs étudiants dans le développement et la consolidation de valeurs

importantes qui sont au cœur du développement des compétences interculturelles chez l'apprenant. Celles-ci incluent l'esprit critique, l'ouverture et l'empathie culturelle, faisant référence à la capacité de se mettre à la place des autres. Ce constat confirme ceux de Kaben (2009) et Sercu (2006) selon lesquels le professeur passeur culturel favorise non seulement le développement des compétences langagières, mais aussi interculturelles.

5.3.4.3 Un acteur de transformation sociale

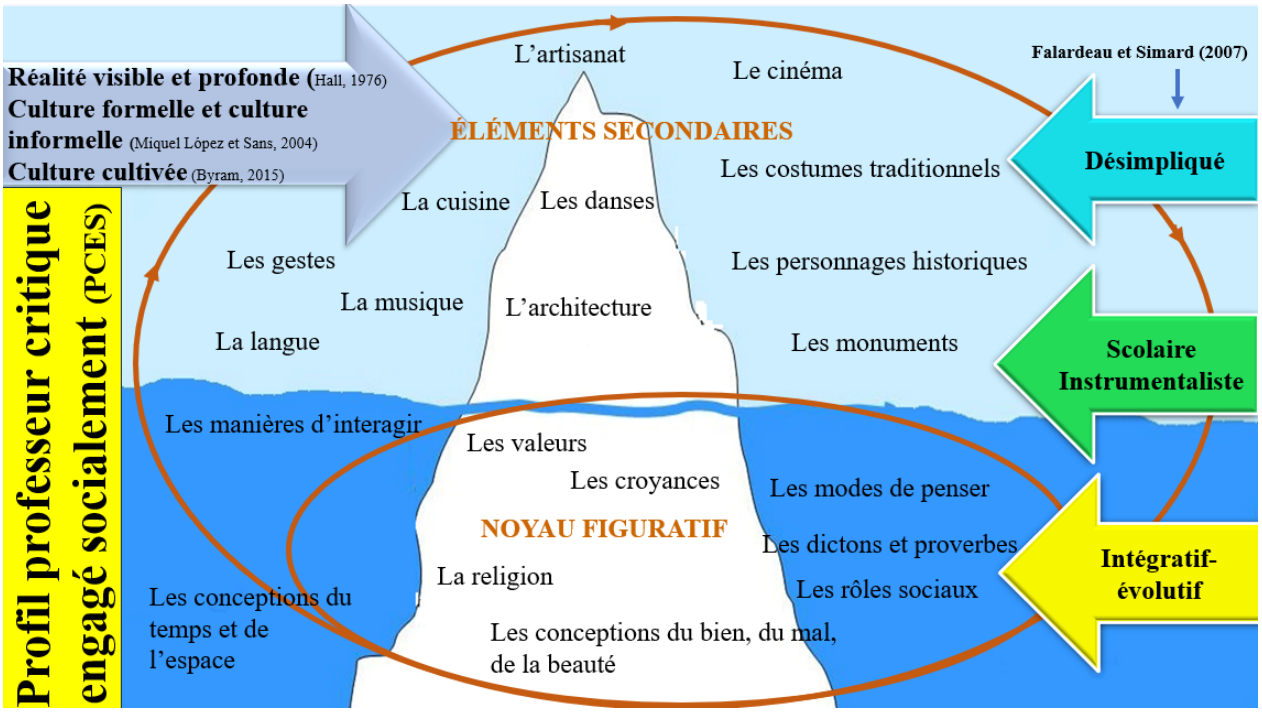
En dernier lieu, selon les participants le rôle du professeur passeur culturel est associé à celui d'un acteur de transformation sociale. En effet, les résultats indiquent que pour ces participants leur tâche d'enseignement ne se limite pas à la salle de classe. Elle se prolonge dans des actions sociales en engageant leurs étudiants dans des expériences de stages et de missions humanitaires. Par exemple, la participante Isabel affirme : « *j'organise avec mes étudiants des projets d'intervention sociale dans des pays hispanophones de l'Amérique latine. Par exemple, construire une école, donner des cours aux femmes, etc. Ce type de projets permet aux étudiants de pratiquer la langue dans des contextes réels d'usage, mais aussi de les plonger dans des réalités sociales authentiques.* » Cette idée du passeur culturel en tant qu'acteur social a été proposée par Richard et Gaudet (2015) qui le conçoivent en tant qu'acteur de changement capable de prendre une posture critique devant les réalités sociales.

Par ailleurs, le participant de tendance critique traite en classe les stéréotypes et les préjugés que les étudiants pourraient avoir des cultures hispaniques en présentant et en expliquant les situations culturelles telles qu'elles sont dans la vie réelle des peuples. À cette fin, les participants de tendance critique disent utiliser du matériel et passer par des situations authentiques d'apprentissage. Par exemple, Jenny affirme : « *en plus de l'enseignement des références culturelles dans ma classe d'ELÉ, je fais participer mes étudiants à des activités de la communauté hispanophone dans ma ville et aussi j'organise des voyages d'immersion culturelle dans des pays hispanophones ».* Ce constat est aussi fait par Asay (2016) et Sercu (2006) indiquant que le passeur culturel emploie, adapte et contextualise les thématiques et les matériels didactiques authentiques pour encourager l'acquisition de compétences interculturelles chez l'apprenant. L'objectif principal selon les participants est de préparer les étudiants à communiquer dans des situations de la vie courante.

5.3.5 Le professeur critique engagé socialement (PCES)

Nous utilisons l'appellation PCES pour décrire le professeur qui s'identifie en tant que passeur culturel que les auteurs, dont Falardeau et Simard (2007a), Simard et coll. (2007), Richard et Gaudet (2014) appellent le rapport intégratif-évolutif. Ce terme décrit le rapport que le professeur entretient avec la culture ce qui rejoint les caractéristiques fondamentales du PCES que nous avons mentionnées.

Figure 5.4 : Schéma-synthèse du profil du professeur critique engagé socialement (PCES) dans les cours d'ELÉ



Tel qu'illustré à la figure 5.4, le PCES conçoit la culture en tant que réalité complexe englobant les éléments visibles et les éléments cachés de l'iceberg culturel de Hall (1976). En effet, le PCES associe la culture avec les éléments profonds de l'iceberg culturel. Par ailleurs, selon la théorie des RS de Moscovici et Marková (2003), le PCES associe la culture avec les aspects du noyau figuratif, c'est-à-dire avec les éléments structuraux et centraux de la RS. De même, la conception de l'enseignement de la culture du PCES correspondrait selon Falardeau et Simard (2007a) au rapport intégratif-évolutif. Également, l'identité culturelle du PCES semble être enrichie non seulement par sa culture d'origine, mais aussi par d'autres expériences telles que des cours de formation

professionnelle, des voyages, des années de résidence au Canada, des amis, etc. Enfin, nous constatons que le PCES incarne véritablement le passeur culturel. Il est à la fois un accompagnateur à la découverte des cultures hispaniques, un médiateur entre les cultures, et un acteur de transformation sociale.

5.4 Discussion synthèse sur les trois profils types

Dans les paragraphes précédents, nous avons présenté trois profils qui nous ont permis de regrouper nos résultats. Bien que ces trois types de professeurs enseignent tous la culture dans leurs cours d'ELÉ, ils la conçoivent et l'enseignent de manière différente. Cependant, certains éléments communs demeurent. Par exemple, le PT et le PI se représentent la culture de manière similaire avec les éléments visibles de l'iceberg culturel et avec les aspects périphériques selon la théorie de RS. En revanche, le PCES se représente la culture avec les éléments du niveau profond de l'iceberg culturel qui tient compte des aspects solides et fondateurs des manifestations visibles des cultures. À la lumière de la théorie des RS, les PCES conçoit la culture à partir des aspects du noyau figuratif.

Par ailleurs, les RS de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ sembleraient être différentes pour les trois types de profils. Par exemple pour le PT, l'enseignement de la culture est associé à la transmission d'information et à l'exécution d'activités optionnelles tandis que pour le PI l'enseignement de la culture est en relation avec l'accomplissement d'activités prédéterminées et prescrites par l'institution pour laquelle le PI travaille. À l'instar de Falardeau et Simard (2007a), la conception de l'enseignement de la culture du PT correspondrait au rapport désimpliqué tandis que la conception de l'enseignement de la culture du PI correspondrait au rapport scolaire-instrumentaliste. En revanche, pour le PCES l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ est associé à l'idée d'activités fondamentales et indissociables de l'enseignement d'une LÉ qui permet d'enseigner une langue de manière contextuelle ; des opportunités d'apprentissages critique portant sur d'autres façons de vivre et de penser ; une ressource pédagogique qui aide au développement de la compétence interculturelle et de la conscience critique. Cette conception de l'enseignement de la culture du PCES correspondrait selon Falardeau et Simard (2007a) au rapport intégratif-évolutif. En somme, nous pouvons dire que le PT a le choix de ne pas enseigner des contenus culturels alors que le PI a une certaine obligation de traiter et d'animer des activités culturelles en

suivant un curriculum et un programme d'enseignement. De son côté, le PCES est libre de sélectionner, de préparer et d'enseigner les thématiques culturelles.

Également, nous avons constaté que le PT joue le rôle d'un transmetteur d'informations sur les cultures, tandis que le PI se considère comme un animateur d'activités culturelles. Toutefois, le PCES se voit réellement comme un passeur culturel, c'est-à-dire quelqu'un qui veut amener ses étudiants à une compréhension profonde et à un apprentissage plus global de la langue et de la culture. Pareillement, nous avons vu que le rôle de l'étudiant dans la classe du PT et du PI est celui d'un récepteur d'informations, ainsi qu'un participant plutôt passif dans son apprentissage. Par contre, le PCES met au centre de l'apprentissage l'étudiant donc celui-ci est un participant actif qui propose et prépare des activités culturelles en collaboration avec le professeur.

Aussi, nous avons constaté que le PT et le PI ont en commun d'avoir une formation professionnelle moins récente, donc leur enseignement est davantage axé sur les contenus linguistiques. De son côté, le PCES qui a une formation plus récente a plus de facilité non seulement pour intégrer les contenus culturels aux contenus linguistiques, mais aussi pour assumer le rôle d'une professeur critique et engagé socialement. En effet, le PCES est préparé pour amener ses étudiants à développer un sens critique par rapport aux cultures des pays hispanophones, ainsi qu'à s'engager socialement afin d'enrichir leur expérience d'échanges interculturels.

Enfin, les trois types de professeurs d'ELÉ considèrent que leur identité culturelle exerce une certaine influence sur la sélection, la préparation, l'enseignement et l'évaluation des contenus culturels. Par exemple, le PT se sent plus confortable de préparer et d'enseigner des contenus culturels de son pays d'origine. Par ailleurs, l'identité culturelle et l'enseignement des contenus culturels du PI semble être plus déterminé par les valeurs et les intérêts de l'institution pour laquelle la personne travaille. Assi, nous pouvons dire que l'identité culturelle du PCES est plurielle dans le sens qu'il peut à la fois s'identifier à son pays d'origine, à son pays d'adoption, le Canada, ou encore comme citoyen du monde. Enfin, pour le PCES la sélection, la préparation, l'enseignement et l'évaluation des contenus culturels n'est pas un défi, mais plutôt une expérience d'enrichissement interculturelle.

CONCLUSION

En somme, cette étude nous a permis d'une part d'identifier et de mieux comprendre les RS que se font les professeurs d'ELÉ de la culture et de son enseignement ; d'autre part de comprendre la relation entre l'identité culturelle et le rôle de passeur culturel des professeurs d'ELÉ. Dans la conclusion nous présentons les limites de notre étude, la contribution de cette thèse au domaine de la didactique des LÉ, ainsi que des suggestions pour des recherches ultérieures.

Les limites de notre étude

1) Comme toute étude, cette thèse doctorale a ses limites, dont celle d'avoir été réalisée pendant la pandémie de COVID-19 de 2020-2021. En effet, nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer les participants en personne, mais par l'entremise du logiciel ZOOM. Cependant, cela n'a aucunement entravé notre collecte de données.

2) De même, notre échantillon de participants s'est restreint à quelques professeurs d'ELÉ provenant de différentes régions du Canada pour ce qui était du questionnaire, ainsi que de la région d'Ottawa-Gatineau et de Montréal pour les entrevues. Ainsi, nos résultats sont circonscrits à ce que pensent certains professeurs d'ELÉ au sujet de la culture et de son enseignement, du rôle du passeur culturel et de la relation entre l'identité culturelle et l'enseignement des thématiques culturelles.

3) Enfin, il y a un possible biais de désirabilité sociale étant donné que les participants connaissaient le sujet de la thèse.

La contribution de la thèse

1) Notre étude nous a permis d'identifier trois tendances des RS de la culture et de son enseignement, de l'identité culturelle et du rôle du passeur culturel : tendance traditionnelle, institutionnelle et critique. À partir de ces trois tendances, nous avons créé trois types de professeurs d'ELÉ : le PT, le PI et le PCES.

2) Par ailleurs, notre recherche met en évidence que le PCES représente le passeur culturel, c'est-à-dire le professeur qui favorise un enseignement holistique en intégrant à la fois les contenus linguistiques et les contenus culturels. En effet, le PCES travaille avec ces étudiants non seulement les éléments perceptibles de l'iceberg culturel, mais aussi les éléments profonds de celui-ci.

3) Aussi, notre recherche souligne que l'intégration et l'enseignement des contenus culturels dans les cours de LÉ favorise non seulement l'acquisition des compétences linguistiques, mais aussi l'apprentissage contextuel de la langue cible et le développement des compétences interculturelles. En effet, nous considérons que les thématiques culturelles dans les cours de LÉ sont la matière première pour travailler et consolider la compétence interculturelle des étudiants.

4) Également, notre étude montre que l'enseignement des thématiques culturelles et le rôle du professeur passeur culturel sont influencé d'une part par les RS que les professeurs se font de celles-ci. D'autre part, par l'identité culturelle du professeur, ainsi que par les intérêts des universités pour lesquelles le professeur travaille.

5) Pareillement, notre étude confirme que l'intégration des thématiques culturelles dans les cours de LÉ demande plus de temps de préparation aux professeurs. En effet, ceux-ci n'ont pas suffisamment de temps pour approfondir les contenus culturels, que ce soit dans leur préparation ou dans leur enseignement.

6) Aussi, d'après cette étude les thématiques culturelles sont difficiles à évaluer en classe de LÉ parce qu'il y une dimension très subjective dans l'apprentissage, notamment celle de l'intégration et de l'intériorisation de ce type de connaissances chez l'étudiant.

7) Nous avons confirmé que dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage d'une LÉ, l'utilisation de matériel authentique, des sorties culturelles et des expériences d'immersion dans des pays de la langue cible sont les ressources pédagogiques les plus recommandées.

8) L'enseignement des contenus culturels est encore limité à certaines variétés culturelles de l'espagnol. En effet, les variétés culturelles traitées en classe et proposées dans les manuels

d'enseignement sont généralement celles du pays d'origine du professeur et celles que l'institution éducative représente au Canada.

9) Aussi, notre étude fournit une grille d'évaluation pour les institutions universitaires qui forment les futurs professeurs de LÉ. En effet, les institutions universitaires, à l'aide de notre recherche, pourraient évaluer le type de professeur qu'elles sont en train de former parmi les modèles PT, PI ou PCES.

10) Finalement, nous soulignons l'importance d'impliquer les étudiants lors de la sélection, de la préparation et de la réalisation d'activités culturelles. Cela favorise la motivation et rend l'apprentissage plus attrayant.

Les suggestions à partir de notre étude

Pour conclure, nous faisons quelques suggestions pour soutenir la pratique enseignante et la réflexion lors d'études ultérieures.

1) Une première suggestion serait pour les professeurs d'ELÉ de faire un exercice d'introspection pour comprendre comment ils conçoivent la culture et son enseignement. En faisant cette introspection, le professeur pourrait vérifier s'il s'identifie soit au PT, au PI, ou au PCES sur un ou plusieurs aspects. Toutefois, pour se poser ces questions encore faut-il que chaque professeur ait pris connaissance des profils types que nous avons conçus dans cette recherche et qui pourraient être adaptés en grilles d'introspection.

2) Bien que le PCES dispose d'une plus grande liberté pour créer, préparer du matériel authentique que le PT et le PI qui suivent un cadre plus restreint, il serait important que les institutions universitaires soutiennent les efforts des professeurs en se montrant plus flexibles quant aux contenus culturels à enseigner.

3) Par ailleurs, il serait nécessaire pour les professeurs lors de leur formation initiale et continue d'incorporer plus d'éléments propres au profil du PCES lorsqu'ils conçoivent et enseignent des contenus culturels dans leurs cours d'ELÉ. Il a aussi été recommandé

par García Rodriguez Campos (2015) et Suárez (2021) d'offrir une formation plus complète aux professeurs d'ELÉ en matière d'enseignement de cultures hispanophones.

4) De plus, il serait important de créer du matériel pédagogique plus riche et plus diversifié à l'intention des professeurs d'ELÉ afin de les aider à se familiariser avec les cultures hispanophones qu'ils connaissent moins, pour qu'ils puissent se sentir plus à l'aise de les enseigner.

5) Comme le PCES est un modèle théorique et non empirique, une étude ultérieure axée sur sa mise en pratique serait utile afin de raffiner nos observations et nos recommandations. Par exemple, il serait possible de mettre sur pied un projet pilote permettant de valider dans l'expérience enseignante nos recommandations en matière d'intégration des contenus culturels selon le modèle du PCES. En effet, par observation directe dans une ou des salles de cours, des ajustements et d'autres recommandations pourraient être faits afin de mieux cerner sur le terrain les besoins des étudiants et des professeurs en matière d'enseignement de la culture.

6) Il serait bon d'entreprendre des recherches au sujet des RS que se font les étudiants qui suivent des cours d'ELÉ au Canada. En effet, le point de vue des étudiants pourrait enrichir la pratique enseignante en matière de culture. Ainsi, en identifiant et en comprenant les RS que se font les étudiants des cultures hispanophones et de leur rôle en tant que passeur culturel, nous aurions un portrait plus global de notre objet d'étude.

7) Enfin, en soulevant l'aspect d'engagement social du modèle de PCES, nous constatons qu'une étude plus approfondie pourrait être faite afin d'examiner cet aspect de la pratique enseignante des LÉ. En effet, il serait pertinent d'explorer comment un professeur de LÉ peut se considérer comme étant engagé socialement et comment ceci pourrait influencer son enseignement des contenus culturels. Conséquemment, des études subséquentes pourraient se pencher sur l'influence que pourrait avoir un PCES sur ses étudiants, par exemple en les amenant à vouloir s'engager socialement par rapport à un ou des enjeux propres aux pays hispanophones. Dans cette optique, le professeur PCES en tant que passeur culturel pourrait boucler la boucle en créant une

synergie entre son enseignement et l'étudiant qui deviendrait à son tour, un passeur culturel.

Dans le contexte de la société actuelle, l'intelligence artificielle prend de plus en plus d'importance dans la vie des gens car elle semble nous rendre la vie plus facile. Cependant, lorsque l'on voit des comportements et des actions tels que les préjugés, le racisme, la xénophobie, et la violence contre des groupes culturels, la société bénéficierait davantage d'intelligence interculturelle et moins d'intelligence artificielle.

ANNEXE A : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Les représentations sociales de la culture et de l'enseignement de celle-ci, l'identité culturelle et le rôle de passeur culturel chez les professeurs d'espagnol langue étrangère (ELÉ).

Mené par : Edwin Javier Parrado Mora, étudiant du programme de doctorat en éducation à l'UQO

Direction de recherche : Professeure Martine Peters et Professeur Paul R. Carr.

Préambule

Cette recherche vise à mieux comprendre les représentations de la culture et de l'enseignement de celle-ci, l'identité culturelle et le rôle de passeur culturel chez les professeurs d'ELÉ. En effet, votre participation à cette recherche en tant que professeur de langue sera grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer le formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de le lire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche. Sentez-vous libre de lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs de la recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont premièrement, d'explorer et de comprendre les représentations sociales de la culture et de l'enseignement de celle-ci l ; deuxièmement d'explorer et de comprendre les relations entre l'identité culturelle et l'enseignement de la culture des professeurs d'ELÉ au Canada ; troisièmement, d'explorer et de comprendre les représentations sociales que se font les professeurs d'ELÉ de leur rôle en tant que passeurs culturels.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne utilisant le logiciel Lime Survey, ainsi que de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée dans laquelle les thèmes suivants seront abordés :

1) Les représentations sociales de la culture et de l'enseignement de celle-ci.

2) L'identité culturelle des professeurs d'ELÉ.
3) Les représentation sociales du passeurs culturels des professeurs d'ELÉ au Canada.

La passation du questionnaire en ligne utilisant le Lime Survey durera approximativement 25 minutes. Les réponses seront automatiquement enregistrées et envoyées au chercheur. Par ailleurs, l'entrevue individuelle semi-dirigée prendra environ 45 minutes. Le déroulement de cette entrevue individuelle semi-dirigée sera enregistré à l'aide d'un enregistreur audio et transcrit par le chercheur.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque ou d'inconvénients particuliers. Il est toutefois possible que les sujets abordés lors des entrevues provoquent de légers inconforts. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider. Vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise. Vous pouvez demander de suspendre l'entrevue momentanément, ou de façon définitive, à tout moment.

Avantages ou bénéfices

Il n'y a pas d'avantages directs associés à la participation. Toutefois, nous espérons que votre participation à ce projet vous permettra de bénéficier d'une réflexion utile sur vos expériences d'enseignement de la culture dans vos cours de ELE. En effet, votre participation dans cette recherche pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la pratique enseignante.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution d'un pseudonyme. L'association entre ce pseudonyme et votre nom ne sera connue que par la personne responsable de la recherche. Votre enregistrement audio sera effacé au terme du projet. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et de communications ne permettront pas d'identifier les participants. Également, les données recueillies (enregistrements et formulaires de consentement) seront conservées dans des disques durs protégés par mot de passe et conservés à clé dans les bureaux du chercheur. Les verbatims des entrevues individuelles semi-dirigées codifiés avec des pseudonymes seront conservés dans une base de données protégée par un mot de passe. La seule personne qui y aura accès sera le responsable du projet de recherche. Les données seront détruites de façon sécuritaire lorsque la recherche sera terminée. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant directement seront détruits. Les enregistrements audio et d'entrevues seront conservés, mais vos propos seront soustraits de la transcription réalisée et des analyses effectuées. La personne responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Edwin Javier Parrado Mora, responsable du projet, à l'adresse courriel pare19@uqo.ca ou par téléphone au (613) 606-7042.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Un certificat d'approbation éthique atteste de la conformité de ce projet de recherche # : 2021-1353. Ce faisant, ce projet rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

CONSENTEMENT

Engagement du chercheur

Je, Edwin Javier Parrado Mora, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Étude des relations entre les représentations sociales de l'enseignement de la culture, l'identité culturelle et le rôle de passeur culturel chez les professeurs d'ELÉ ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

□ Je consens à être enregistré.

□ Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

ANNEXE B : LE QUESTIONNAIRE EN ESPAGNOL

Introducción

Gracias por participar en esta investigación concerniente a las representaciones sociales de la cultura y su enseñanza; a la relación entre la identidad cultural y la enseñanza de la cultura; y a las representaciones sociales del rol del profesor mediador cultural lengua extranjera (ELE). El cuestionario está compuesto de 24 preguntas, las cuales hemos dividido en tres secciones (la información sociodemográfica, las representaciones sociales de la enseñanza de la cultura y las representaciones sociales del rol de mediador cultural del profesor de ELE). Este cuestionario fue creado a partir de las investigaciones realizadas por Amireault (2005). El nombre del participante no será utilizado y en todo momento el investigador garantizará la confidencialidad de la información suministrada.

SECCIÓN I: Información sociodemográfica.

1. Nombre_____
2. Género: Femenino _____ Masculino _____ Otro_____
3. País de origen _____
4. Lengua materna _____
5. Formación profesional _____
6. ¿Desde hace cuánto tiempo vive en Canadá? _____
7. ¿Desde cuándo es profesor de ELE en contexto universitario? _____

SECCIÓN II: Representaciones sociales de la enseñanza de la cultura en las clases de ELE

1. En orden de importancia indique ¿Con cuáles nociones relaciona la cultura?

a) Discusión de información sobre la vida de una o algunas culturas hispanohablantes
b) Actividad puntual al final del trimestre o semestre
c) Reflexión sobre temáticas de historia y de actualidad de las culturas hispanohablantes
d) Salida a un museo, cine o restaurante
e) Otra_____

2. En orden de importancia indique ¿Con cuáles nociones relaciona la enseñanza de la cultura en clase de ELE?

f) Discusión de información sobre la vida de una o algunas culturas hispanohablantes
g) Actividad puntual al final del trimestre o semestre

h) Reflexión sobre temáticas de historia y de actualidad de las culturas hispanohablantes
i) Salida a un museo, cine o restaurante
j) Otra_____

3. ¿Para usted qué son los contenidos culturales?

_____
_____
_____
_____
_____

4. En orden de importancia indique ¿qué representan para usted los contenidos culturales en las clases de ELE?

a) Contenidos de un programa de ELE que se pueden omitir
b) Un aspecto fundamental en la enseñanza de ELE
c) Temáticas que ayudan al estudiante a aprender el español de manera contextual
d) Un recurso didáctico que permite comprender otras maneras de pensar y vivir
e) Un elemento didáctico que facilita el diálogo y el conocimiento intercultural
f) Otra_____

5. En orden de importancia indique ¿qué tipo de actividades utiliza para enseñar los contenidos culturales en sus clases de ELE?

a) Discusiones de grupo
b) Lecturas de artículos de revistas, periódicos y libros
c) Proyecciones de documentales, música y películas
d) Presentaciones orales
e) Viajes de inmersión a un país hispanohablante
f) Salidas a eventos organizados por las comunidades hispanas que viven en Canadá
g) Otras actividades _____

6. En orden de importancia indique ¿qué recursos utiliza para seleccionar los contenidos culturales?

a) Los manuales de ELE
b) Internet (aplicaciones, juegos, informaciones, etc.)
c) Programas de enseñanza de ELE
d) Revistas, periódicos y libros en papel
e) Otros recursos _____

7. **En orden de importancia indique ¿cuáles son las dificultades de integrar contenidos culturales en la enseñanza de ELE?**

   a) Toman mucho tiempo de preparación
   b) Son difíciles de evaluar
   c) Son difíciles de presentar y desarrollar en clase
   d) Generan malestar y conflicto entre los estudiantes
   e) No estoy de acuerdo con los contenidos culturales propuestos en los programas de ELE.
   f) Otras dificultades_____

8. **En orden de importancia indique ¿qué tipo de estrategias y recursos utiliza para evaluar los contenidos culturales en las clases de ELE?**

   a) Comprensión de textos escritos
   b) Evaluación escrita
   c) Comprensión de material audiovisual
   d) Presentaciones orales sobre alguna temática cultural
   e) Otras estrategias_____

9. **En orden de importancia indique ¿qué factores personales y profesionales del profesor pueden tener algún tipo de influencia en la enseñanza de la cultura en las clases de ELE?**

   a) País de origen
   b) Experiencias personales (viajes, participación en eventos culturales, amistades, etc.)
   c) Formación profesional
   d) Identidad cultural
   e) Años de experiencia
   f) Otros factores _____

SECCIÓN III: Representaciones sociales del profesor de ELE como mediador cultural

1. **¿Para usted qué es un profesor de ELE mediador cultural en la clase de ELE?**

   _____
   _____
   _____

_____

_____

2. En orden de importancia indique ¿Con cuáles nociones representa al profesor de ELE como mediador cultural?

a) Un puente de diálogo y de discusión intercultural
b) Un profesional que facilita la discusión guardando una cierta neutralidad
c) Una persona que utiliza material didáctico propio y contextualizado sobre las temáticas culturales
d) Un profesional que brinda acompañamiento en la resolución de mal entendidos culturales
e) Un guía que integra la enseñanza de componentes lingüísticos y socioculturales
f) Otra_____

3. ¿Qué importancia tiene para usted el rol del profesor de ELE como mediador cultural?

a) Muy importante
b) Más o menos importante
c) Poco importante
d) Nada importante

4. En orden de importancia indique ¿a través de qué acciones y actividades didácticas vive su rol de mediador cultural en las clases de ELE?

e) Discusiones de grupo
f) Viajes de inmersión a un país hispanohablante
g) Manifestando interés y aprecio por la cultura de los estudiantes
h) Salidas a eventos organizados por las comunidades hispanas que viven en Canadá
i) Solucionando conflictos y malentendidos culturales
j) Sugiriendo y facilitando material complementario
k) Otras_____

5. En orden de importancia indique ¿cuáles son las dificultades que puede vivir un profesor de ELE que asume el rol de mediador cultural?

a) Conflicto de punto de vista con los estudiantes
b) Incomodidad para tratar ciertos temas culturales de su país de origen
c) Molestia para tratar ciertos temas culturales de otros países hispanohablantes
d) Falta de información para tratar temas culturales de otros países hispanohablantes
e) Abordaje de temas delicados o sensibles en clase de ELE
f) Otra_____

6. **En orden de importancia indique ¿qué cualidades personales y profesionales debería tener un profesor de ELE como mediador cultural?**

   a) Capacidad de empatía
   b) Capacidad de escucha y diálogo
   c) Capacidad crítica
   d) Capacidad de guiar en la resolución de conflictos y malentendidos culturales
   e) Capacidad de crear lazos afectivos hacia las culturas hispanohablantes
   f) Capacidad de comprender otras maneras de pensar y vivir
   g) Otra_____

7. **En orden de importancia indique ¿de qué manera el rol de un profesor mediador cultural favorece el aprendizaje del español?**

   a) Favorece el diálogo y el conocimiento intercultural
   b) Permite contextualizar los aprendizajes de la lengua y de la cultura
   c) Ayuda a guardar la motivación y el interés de los estudiantes
   d) Desarrolla en los estudiantes una apertura hacia otras maneras de concebir y representar la realidad
   e) Otro_____

SECCIÓN IV: Sugerencias

1. **¿Hay algún tema que no fue tratado y que considera que sería importante discutirlo?**

   _____
   _____
   _____
   _____

ANNEXE C : LE QUESTIONNAIRE EN FRANÇAIS

Introduction

Nous vous remercions de participer à cette recherche concernant les représentations sociales de l'enseignement de la culture dans les cours d'espagnol langue étrangère (ELÉ) et les rôles de passeur culturel du professeur d'ELÉ. Le questionnaire est composé de 24 questions que nous avons divisées en trois sections (informations sociodémographiques ; représentations sociales de l'enseignement de la culture en ELÉ ; et représentations sociales du rôle de passeur culturel du professeur de ELÉ). Ce questionnaire a été créé à partir d'études menées par Amireault (2005). Notez que le nom du participant sera anonymisé et que le chercheur garantira la confidentialité des informations fournies.

SECTION I : Les informations sociodémographiques

8. Nom_____
9. Genre : masculin _____ féminin _____autre_____
10. Pays d'origine_____
11. Langue maternelle _____
12. Formation professionnelle _____
13. Depuis combien de temps résidez-vous au Canada ? _____
14. Depuis quand êtes-vous professeur d'ELÉ de niveau universitaire ? _____

SECTION II : Les représentations sociales de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ

1. Par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions vous définissez la culture ?

a) Le folklore, les traditions et les coutumes
b) L'histoire
c) Les façons de penser et de vivre
d) Les connaissances de culture générale
e) Les productions artistiques
f) La science
g) Autre_____

2. **Par ordre d'importance, indiquez avec quelles notions associez-vous l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ ?**

   a) Des discussions portant sur la vie d'une ou de plusieurs cultures hispanophones
   b) Une activité ponctuelle à la fin du trimestre ou du semestre
   c) Une réflexion sur des thèmes historiques ou d'actualité des cultures hispanophones
   d) Une sortie au musée, au cinéma ou au restaurant
   e) Autre_____

3. **Comment définissez-vous les contenus culturels ?**

_____
_____
_____
_____
_____

4. **Par ordre d'importance, indiquez ce que les contenus culturels représentent pour vous dans les classes d'ELÉ ?**

   a) Les contenus d'un programme d'ELÉ qui peuvent être omis
   b) Un aspect fondamental de l'enseignement de l'ELÉ
   c) Des thèmes qui aident l'étudiant à apprendre l'espagnol de manière contextuelle
   d) Une ressource didactique qui permet de comprendre d'autres façons de penser et de vivre
   e) Un élément didactique qui facilite le dialogue et les connaissances interculturelles
   f) Autre_____

5. **Par ordre d'importance, indiquez quels types d'activités utilisez-vous pour enseigner les contenus culturels dans vos classes d'ELÉ ?**

   a) Des discussions de groupe
   b) Des lectures d'articles de magazines, de journaux et de livres
   c) Des documentaires, de la musique et des films
   d) Des présentations orales
   e) Des voyages d'immersion dans des pays hispanophones
   f) Des sorties à des événements organisés par des communautés hispaniques vivant au Canada
   g) Autres activités _____

6. **Par ordre d'importance, indiquez quelles ressources utilisez-vous pour sélectionner les contenus culturels ?**

   a) Des manuels d'ELÉ
   b) L'internet (applications, jeux, informations, etc.)
   c) Des programmes d'enseignement ELÉ
   d) Des magazines, des journaux et des livres format papier
   e) Autres ressources _____

7. **Par ordre d'importance, indiquez quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsqu'il s'agit d'intégrer du contenu culturel dans l'enseignement de l'ELÉ ?**

   a) La préparation de contenu culturel prend beaucoup de temps
   b) Les contenus culturels sont difficiles à évaluer
   c) Les contenus culturels sont difficiles à présenter et à développer en classe
   d) Les contenus culturels peuvent créer de l'inconfort et des conflits entre les étudiants
   e) Je ne suis pas d'accord avec les contenus culturels proposés dans les programmes d'ELÉ.
   f) Autres difficultés _____

8. **Par ordre d'importance, indiquez quels types de stratégies et de ressources utilisez-vous pour évaluer les contenus culturels dans les classes d'ELÉ ?**

   a) La compréhension de textes écrits
   b) L'évaluation écrite
   c) La compréhension de matériel audiovisuel
   d) Les présentations orales sur un thème culturel
   e) Autres stratégies _____

9. **Par ordre d'importance, indiquez en tant que professeur quels facteurs personnels et professionnels peuvent avoir une certaine influence sur l'enseignement de la culture dans les classes d'ELÉ ?**

   a) Le pays d'origine
   b) Les expériences personnelles (voyages, participation à des événements culturels, amitiés, etc.)
   c) La formation professionnelle
   d) L'identité culturelle
   e) Les années d'expérience
   f) Autres facteurs _____

SECTION III : Les représentations sociales des rôles du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel

1. **Qu'est-ce qu'un professeur d'ELÉ passeur culturel pour vous ?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. **Par ordre d'importance, indiquez quelles notions représentent le professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel ?**

   a) Un pont favorisant le dialogue et la discussion interculturels
   b) Un professionnel qui anime la discussion en gardant une certaine neutralité
   c) Une personne qui utilise son propre matériel pédagogique de façon contextualisée
   d) Une personne qui accompagne ses étudiants dans la résolution de malentendus culturels
   e) Un guide qui intègre l'enseignement des composantes linguistiques et socioculturelles
   f) Autre_____

3. **Quelle importance a le rôle du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel selon vous ?**

   a) Très important
   b) Plus ou moins important
   c) Peu important
   d) Sans importance

4. **Par ordre d'importance, indiquez par quelles actions et activités didactiques vivez-vous votre rôle de passeur culturel dans les cours d'ELÉ ?**

   a) Des discussions de groupe
   b) Des voyages d'immersion dans un pays hispanophone
   c) Exprimer de l'intérêt et de l'appréciation pour la culture des étudiants
   d) Des sorties à des événements organisés par les communautés hispaniques vivant au Canada
   e) La résolution de conflits et de malentendus culturels
   f) Proposer et animer du matériel complémentaire
   g) Autres _____

5. **Par ordre d'importance, indiquez quelles sont les difficultés que peut rencontrer un professeur d'ELÉ assumant le rôle de passeur culturel ?**

   a) Un conflit de point de vue avec les étudiants
   b) Une gêne à traiter certains sujets culturels de leur pays d'origine
   c) Un malaise face à certains sujets culturels d'autres pays hispanophones
   d) Un manque d'information pour traiter des questions culturelles d'autres pays hispanophones
   e) Aborder des sujets culturels sensibles ou délicats
   f) Autre _____

6. **Par ordre d'importance, indiquez quelles qualités personnelles et professionnelles un professeur d'ELÉ devrait avoir en tant que passeur culturel ?**

   a) La capacité d'empathie
   b) La capacité d'écoute et de dialogue
   c) La conscience critique
   d) La capacité à guider les étudiants dans la résolution de conflits et de malentendus culturels
   e) La capacité à créer des liens affectifs envers les cultures hispanophones
   f) La capacité de comprendre d'autres façons de penser et de vivre
   g) Autre _____

7. **Par ordre d'importance, indiquez en quoi le rôle d'un professeur passeur culturel favorise l'apprentissage de l'espagnol ?**

   a) Il favorise le dialogue et la connaissance interculturelle
   b) Il permet de contextualiser l'apprentissage de la langue et de la culture
   c) Il aide à garder les étudiants motivés et intéressés
   d) Il développe chez les étudiants une ouverture à d'autres façons de concevoir et de représenter la réalité
   e) Autre_____

SECTION IV : Suggestions

1. **Y'a-t-il un sujet qui n'a pas été traité dans le cadre de ce questionnaire et que vous pensez qu'il serait important de discuter ?**

_____
_____
_____
_____
_____

ANNEXE D : L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE EN ESPAGNOL

Reciba cordial saludo, soy Edwin Javier Parrado Mora, estudiante del programa de doctorado de la Universidad de Quebec en l'Outaouais y responsable del presente estudio.

En la entrevista trataremos principalmente los temas siguientes les cuales fueron adaptados de Laforest et al., (2011).

- Las representaciones sociales de la cultura.
- Las representaciones sociales de la enseñanza de la cultura en los cursos de español lengua extranjera (ELE),
- Las representaciones sociales del profesor mediador cultural,
- La relación entre la identidad cultural del profesor de ELE y la enseñanza de contenidos culturales.

Sección 1
Las representaciones sociales de la cultura en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Preguntas principales	Preguntas secundarias	Preguntas de clarificación
1. ¿Con cuáles nociones e ideas asocia la cultura?	¿Qué otro tipo de ideas puede adicionar a la definición de la cultura? ¿Es más preciso hablar de cultura o de las culturas?	¿Puede clarificar un poco más? ¿Puede dar un ejemplo?
2. ¿Cuáles nociones de la cultura se ajustan más al contexto de la enseñanza de ELE?		

Sección 2
Las representaciones sociales de la enseñanza de la cultura en el contexto de los cursos de ELE

Preguntas principales	Preguntas secundarias	Preguntas de clarificación
3. ¿Con cuáles nociones e ideas asocia la enseñanza de contenidos culturales?	¿Puede hablar de la enseñanza de contenidos culturales en sus cursos de ELE? ¿Con cuales ideas relaciona las culturas de los países hispanohablantes?	¿Puede explicar un poco más? ¿Puede dar un ejemplo? ¿Qué tipo de actividades realiza?
4. ¿Pude decir cuáles son los objetivos principales de enseñar la cultura en los cursos de ELE?	¿La enseñanza de contenidos culturales en sus cursos es importante? ¿Por qué ?	
5. ¿Cómo integra los contenidos culturales con los contenidos lingüísticos?	¿La institución universitaria dónde usted trabaja apoya la enseñanza de contenidos culturales?	
6. ¿Cuáles con las estrategias que utiliza para enseñar y evaluar los contenidos culturales?	¿Sigue una rejilla o algunos criterios para elegir las temáticas culturales?	
7. ¿Tiene alguna ventaja para usted como profesor enseñar los contenidos culturales?	¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de enseñar contenidos culturales?	

8. ¿Qué tipo de actividades y estrategias utiliza para enseñar los contenidos culturales?	¿Cuáles estrategias sugiere?	

Sección 3
La relación entre la identidad cultural del profesor de ELE y la enseñanza de contenidos culturales

Preguntas principales	Preguntas secundarias	Preguntas de clarificación
9. ¿Con cuales ideas y nociones relaciona la identidad cultural?	¿Cuál es su identidad o sus identidades culturales?	¿Pude dar un ejemplo?
10. ¿Qué tipo de experiencias personales y profesionales han modificado su identidad cultural?	¿Cuáles son los elementos positivos y negativos?	
11. ¿De qué manera su o sus identidades culturales influyen en la enseñanza de contenidos culturales?	¿Su institución universitaria juega algún tipo de influencia en su identidad cultural?	

Sección 4
Las representaciones sociales del docente ELE como transmisor cultural

Preguntas principales	Preguntas secundarias	Preguntas de clarificación
12. ¿Con cuáles ideas y nociones asocia su rol como mediador cultural en clase de ELE?	¿Qué entiende por mediación cultural?	¿Puede dar un ejemplo de mediación cultural en clase de ELE?
13. ¿Cuáles son las cualidades que lo identifican como un mediador cultural?		
14. ¿Cuáles son los desafíos que vive en clase para ser mediador cultural?	¿Cuáles son los recursos y estrategias que utiliza para ser un mediador cultural?	
Finalmente		
¿Tiene usted preguntas o sugerencias respecto a los temas que fueron tratados durante la entrevista?		

ANNEXE E : L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN FRANÇAIS

Bonjour, je m'appelle Edwin Javier Parrado Mora, étudiant du programme de doctorat de l'UQO et responsable de cette étude.

Au cours de l'entrevue, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants qui ont été adaptés de Laforest et coll., (2011) :

- L'enseignement de la culture dans les cours d'espagnol langue étrangère (ELÉ),
- Les relations entre l'identité culturelle et l'enseignement de la culture dans le cours d'ELÉ,
- Le professeurs d'ELÉ en tant que passeur culturel.

Section 1

Les représentations sociales de la cultura dans le contexte de l'enseignement d'ELÉ

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
1. ¿ Avec quelles notions et idées associez-vous la culture?	Quelles autres idées pouvez-vous ajouter à la définition de la culture ?	Pouvez-vous clarifier un peu plus ? Pouvez-vous donner un exemple ?
2. Quelles notions de culture correspondent le mieux au contexte de l'enseignement ELE ?		

Section 2
Les représentations sociales de l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
3. Avec quelles images associez-vous l'enseignement de la culture dans vous cours d'ELÉ ?	Pouvez-vous me parler de l'enseignement de la culture dans vos cours d'ELÉ ? Avec quelles images associez-vous les cultures hispanophones ?	Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? Pouvez-vous m'en dire davantage ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

4. Pouvez-vous me dire quels sont les objectifs de l'enseignement de la culture dans vos cours d'ELÉ ?	Pourquoi l'enseignement de la culture dans vos cours est-il important ?	
5. Comment intégrez-vous les contenus culturels avec les autres contenus linguistiques dans vos cours d'ELÉ ?	L'institution universitaire, le programme et les intérêts des étudiants facilitent-ils l'enseignement de la culture dans vos cours d'ELÉ ?	
6. Quels stratégies ou critères pédagogiques privilégiez-vous pour sélectionner les contenus culturels ?	Suivez-vous une grille ou des critères spécifiques pour choisir les thématiques culturelles ?	
7. D'après vous quels sont les avantages et les désavantages de l'intégration des contenus culturels dans les cours d'ELÉ ?		
8. Pouvez-vous décrire une activité que vous avez utilisée pour l'enseignement de la culture ?		

Section 3
Les relations entre l'identité culturelle et l'enseignement de la culture dans les cours d'ELÉ

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
9. Avec quelles images associez-vous votre ou vos identités culturelles	Pouvez-vous me dire qu'est-ce que l'identité culturelle pour vous ?	Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

en tant que professeur d'ELÉ ?		Pouvez-vous m'en dire davantage ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
10. Est-ce que l'expérience d'habiter avec d'autres cultures au Canada a changé votre identité culturelle ?	Est-ce que l'identité de votre culture d'origine a changé depuis que vous habitez au Canada ?	
11. Pensez-vous que votre ou vos identités culturelles influencent l'enseignement des contenus culturels dans vos cours d'ELÉ ?	Pouvez-vous me parler de votre ou de vos identités culturelles ?	

Section 4
Les représentations sociales du professeur d'ELÉ en tant que passeur culturel

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
12. Avec quelles images associez-vous le professeur d'ELÉ passeur culturel ?	Que comprenez-vous du terme passeur culturel ?	Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? Pouvez-vous m'en dire davantage ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
13. Pouvez-vous me dire quelles sont les qualités les plus importantes d'un professeur d'ELÉ passeur culturel ?	Pensez-vous que vous êtes un passeur culturel ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi vous ne pensez pas l'être ?	

14. Décrivez-moi comment vous mettez en pratique le rôle d'un professeur passeur culturel ?	Quelles sont les difficultés rencontrées en classe pour être un passeur culturel ?	
Clôture		
Est-ce qu'il y a d'autres sujets que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants ?		

ANNEXE F : LES TENDANCES D'APPARTENANCE DES PARTICIPANTS SELON LES PROFILS TYPES

Les thématiques identifiées	*Les tendances d'appartenance des participants selon les profils types*	*Noms des participants*
Les RS de la culture	PT PI PCES	Margarita, Victoria, Daniel Rosa Marcos, Jenny, Isabel, Erika
Les RS de l'enseignement de la culture et ses méthodes d'enseignement	PT PI PCES	Margarita, Daniel Rosa, Erika Marcos, Jenny, Isabel, Erika, Victoria
Les activités privilégiées et les contenus culturels	PT PI PCES	Margarita, Daniel, Victoria Rosa, Marcos, Erika Jenny, Isabel
Les ressources didactiques privilégiés	PT PI PCES	Margarita, Victoria Rosa, Marcos, Erika Daniel, Jenny, Isabel
L'influence de l'identité culturelle sur l'enseignement des contenus culturels	PT PI PCES	X Rosa, Erika Margarita, Daniel, Marcos, Victoria, Jenny, Isabel
Les RS du rôle du professeur passeur culturel	PT PI PCES	Margarita Rosa Daniel, Marcos, Erika, Victoria, Jenny, Isabel

ANNEXE G : SIX TABLEAUX EXPOSANT LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES (RS) DE CHACUN DES TROIS PROFILS DE PROFESSEURS DE L'ELÉ

Tableau 1 : Les RS de la culture

Thématique	Le PT	Le PI	Le PCES
Les RS de la culture	Le côté historique des cultures, dont l'histoire, les traditions, les traditions culinaires, les styles architecturaux, les couleurs, les formes, les vêtements traditionnels, les artéfacts, les rites, la musique, les danses, les artisanats, etc.	Le côté folklorique et artistique dont la musique, les danses, les artisanats, les traditions, les traditions culinaires, les styles architecturaux, les couleurs, les formes, les vêtements traditionnels, les artéfacts, les rites et l'histoire, etc.	1) les modes de penser et de vivre, 2) un point de référence à partir duquel chaque personne comprend et interagit dans une réalité dynamique et changeante, 3) les pratiques sociales, dont les rôles, l'organisation et les interactions sociaux.

Tableau 2 : Les RS de l'enseignement de la culture

Thématique	Le PT	Le PI	Le PCES
Les RS de l'enseignement de la culture	Des activités facultatives dans lesquelles les contenus linguistiques ont préséance.	Des activités ponctuelles qui doivent être réalisées afin d'accomplir les exigences et les objectifs prescrits par une institution universitaire d'attache.	1) Des activités fondamentales et indissociables de l'enseignement d'une LÉ, 2) un élément qui permet d'enseigner une langue de manière contextuelle, 3) la transmission d'autres façons de vivre et de penser, 4) une ressource pédagogique qui aide au développement de la compétence interculturelle et de la conscience critique

Tableau 3 : Les activités privilégiées et les contenus culturels enseignés

Thématique	Le PT	Le PI	Le PCES
Les activités privilégiées et les contenus culturels enseignés	Activités : 1) la compréhension de matériel audiovisuel, 2) les présentations orales sur un thème culturel, 3) la lecture et la compréhension de textes écrits extraits de la littérature ou de l'histoire 4) l'organisation et la réalisation de différentes activités culturelles divertissantes et attirantes pour les étudiants. Contenus culturels : L'histoire, la littérature, les traditions culinaires, les artéfacts, les ruines, la peinture, les rituels, les danses, la musique traditionnelle, les traditions, les artisanats, les styles architecturaux, les couleurs, les formes, les vêtements traditionnels, etc.	Activités : 1) la compréhension de matériel audiovisuel, 2) les présentations orales sur un thème culturel, 3) la lecture et la compréhension de textes écrits extraits de la littérature ou de l'histoire 4) l'organisation et la réalisation de différentes activités culturelles divertissantes et attirantes pour les étudiants. Contenus culturels : L'histoire, la littérature, les traditions culinaires, les artéfacts, les ruines, la peinture, les rituels, les danses, la musique traditionnelle, les traditions, les artisanats, les styles architecturaux, les couleurs, les formes, les vêtements traditionnels, etc.	Activités : 1) la compréhension de matériel audiovisuel dont les documentaires, la musique, et des films, 2) animer des discussions de groupe, 3) réaliser des sorties et des voyages d'immersion, 4) les présentations orales sur un thème culturel, 5) la lecture et la compréhension de textes écrits extraits de la littérature ou de l'histoire. Contenus culturels : Les mêmes contenus culturels que ceux du PT et du PI, mais aussi plus complexes et sensibles dont : la discrimination contre les femmes, le mécontentement populaire, les gouvernements, la réalité des peuples autochtones, la corruption, le rôle des femmes, la politique, la religion, les droits des minorités, l'inégalité sociale, etc.

Tableau 4 : Les matériaux didactiques privilégiés

Thématique	Le PT	Le PI	Le PCES
Les matériaux didactiques privilégiés	1) Les manuels d'ELÉ, surtout ceux créés ou recommandés par une institution, 2) la page web de celle-ci s'il y a lieu, 3) le curriculum dans les programmes d'enseignement ELÉ d'une institution, 4) du matériel audio, 5) du matériel vidéo, 6) du matériel écrit, 7) l'internet	1) Le curriculum dans les programmes d'enseignement ELÉ d'une institution, 2) les manuels d'ELÉ, surtout ceux créés ou recommandés par une institution, 3) la page web de celle-ci s'il y a lieu, 4) du matériel audio, 5) du matériel vidéo, 6) du matériel écrit, 7) l'internet	1) du matériel audio, 2) du matériel vidéo, 3) du matériel écrit, 4) l'internet et les applications, 5) les manuels d'enseignement d'ELÉ, 6) le curriculum de l'institution d'attache qui est fréquemment développé par le PCES.

Tableau 5 : L'influence de l'identité culturelle sur l'enseignement de la culture

Thématique	Le PT	Le PI	Le PCES
L'influence de l'identité culturelle sur l'enseignement de la culture	Pour le PT hispanique, le pays d'origine et l'identité culturelle influencent clairement la sélection, la préparation, l'enseignement et l'évaluation de la culture dans les classes d'ELÉ en privilégiant davantage les contenus culturels de son pays d'origine.	Pour le PI hispanique, l'identité culturelle semble façonnée par leur pays d'origine. Pour le PI non hispanique, l'identité culturelle se forge non seulement par leur pays d'origine, sinon par des expériences de vie telles que les voyages, le travail et le fait de vivre avec d'autres cultures. Le pays d'origine et identité culturelle du PI influencent clairement la sélection, la préparation, l'enseignement et l'évaluation de la culture dans les classes d'ELÉ en privilégiant soit davantage les contenus culturels de leur pays d'origine, soit les contenus de divers pays hispaniques. Le PI suit les intérêts et l'orientation stratégique de son institution d'enseignement.	L'identité culturelle du PCES ne se limite pas nécessairement à un territoire géographique et culturel spécifique. Le PCES s'identifie plutôt comme citoyen du monde. L'identité culturelle du PCES se définit par des valeurs universelles. Il s'identifie comme citoyen du monde. Le PCES prépare et présente des thématiques culturelles diverses et représentatives du monde hispanophone, et non seulement de leur pays d'origine. Ce sont les expériences de vie telles que les voyages et les amis qui influent le plus sur leur sélection et présentation de contenus culturels, qu'ils soient d'origine hispanique ou non.

Tableau 6 : Les RS du professeur passeur culturel

Thématique	Le PT	Le PI	Le PCES
Les RS du professeur passeur culturel	Un professeur de langue qui transmet de l'information culturelle hispanophone. Un professeur qui enseigne la langue et y intègre des contenus culturels en utilisant l'enseignement des langues comme un espace dans lequel les étudiants sont sensibilisés à la diversité culturelle.	Un professionnel ou un animateur d'activités qui intègre la culture en suivant le programme de son institution d'attache. Un professionnel qui sait sélectionner les contenus culturels pertinents à enseigner et qui sait les intégrer correctement dans le programme des cours d'espagnol qu'il enseigne.	1) le premier contact avec les cultures hispaniques, 2) un médiateur ou un pont entre les cultures, 3) un transmetteur de culture qui fait preuve d'une certaine impartialité dans son enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité.* Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures, 51-57.

Abdollahi, A. et Hashemiannejad, B. (2017). L'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran. *Revue des Études de la Langue Française*, *9*(1), 1-14.

Abric, J.-C. (1994). L'étude expérimentale des représentations sociales, dans D.Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, p.203-223.

Abric, J.-C. (2005). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.

Alaya, D. (2016). La théorie structurale des représentations sociales à la lumière d'une métaphore, ou l'horlogerie des nuages*. Papers on Social Représentations*, *26*(2), 4-1.-4.8.

Alba, A. (2012). *Clitic combinations in spanish: Syntax, processing and acquisition*. Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa.

Alcalde Mato, N.A. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24.

Alévêque, G. et Chandivert, A. (dir.). (2023). *La moralisation de la culture*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Alexander, J. C. et Smith, P. (1998). Sociologie culturelle ou sociologie de la culture ? Un programme fort pour donner à la sociologie son second souffle. *Sociologie et sociétés*, *30* (1), 107–116.

Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. Thèse de doctorat, Université McGill.

Amireault, V. (2012). La rencontre des langues et cultures en contexte d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère dans le système universitaire chinois, *Synergies*, (4), 51-63.

Anadon, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, *5*(1), 26-37.

Andersen, H.L. (2009). Langue et culture : jamais l'une sans l'autre... *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 79-88.

Andión-Herrero, M. A. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, *6*(2), 150-169.

Andrade, C. D., et Timbane, A. A. (2019). A relação entre língua e cultura nas línguas do grupo shona. *Entre Aberta Revista de Extensão, 3*(1), 79-88.

Arán Sánchez, A., et Magón, F. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, *9*(54), 83-99.

Areizaga, E. (2002). La composante culturelle dans l'enseignement des langues : éléments pour l'analyse et l'évaluation du matériel pédagogique. *Culture et éducation*, *14*(2), 161-175.

Arr ez, J. V. (2021). *La représentation de la culture dans la didactique des langues étrangères : le cas du catalan en France*. Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

Arranz, R. (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión/Study on Cultural Representations of SFL Learners in Immersion Context. *Revista Fuentes*, *18*(2), 225-242.

Asay, D. (2016). *What, why, and how much? The integration of culture in secondary foreign language classrooms*. Brigham Young University.

Atienza, J. (2006). Les représentations culturelles d'étudiants étrangers. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (4), 465-483.

Attig, R. (2018). *Translation in the Borderlands of Spanish: Balancing Power in English Translations from Judeo-Spanish and Spanglish.* Thèse de doctorat*,* Université d'Ottawa.

Aubouin, N., Kletz, F. et Lenay, O. (2010). Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines. *Culture études*, (1), 1-12.

Auger, N. et Clerc, S. (2006). Les représentations de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. En *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 980-992). Universidad de Sevilla.

Ávila, S. R. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19).

Babault, S. (2014). La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ? *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, 40-50.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Baribeau, C. (2014). Enseigner les méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, hors-série*, 16, 7-23.

Baribeau, C. et Royer C. (2012a). Quelles qualités essentielles la recherche qualitative requiert-elle de la part du chercheur ? *Recherches qualitatives, hors-série*, 12, 1-8.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012b). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(1), 23-45.

Baudry, R. et Juchs, J.- P. (2006). Définir l'identité. *Hypothèses*, (1), 155-167.

Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook* : Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues. Didier.

Bécue-Bertaut, M. (2001). Analyse simultanée de questions ouvertes et de questions fermées. Méthodologie. *Journal de la société française de statistique*, *142*(4), 91-104.

Bellemare, A. (2014). *Rapport à l'identité chez les jeunes des écoles francophones de l'Ontario*. Thèse doctorale, Université de Toronto.

Benali, A. et Bader, T. (2014*).* De la culture cultivée à l'enseignement de la culture en Algérie dans un contexte plurilingue*.* Dans *Pour une didactique contextualisée en Algérie : Enjeux, états des lieux et perspectives*. Presses Université de Paris, (25), 1-10.

Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, *15*(1), 61-89.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1991). *The Social construction of reality* [1966]. Penguin Books.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology*. Cambridge University Press.

Bert, J.-F. (2009). Marcel Mauss et la notion de « civilisation ». *Cahiers de recherche sociologique*, (47), 123–142.

Bertrand, L. (1993). Réflexions sur la notion de représentation. Définir le concept pour éviter les fausses représentations. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, (9), 102-114.

Bigirimana, C. (2018). Enseignement des langues : représentations et construction identitaire. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (7), 15-28.

Blaise, M. (2009). De la pluralité culturelle à la transculturalité. *Éla, Études de linguistique appliquée*, (4), 451-462.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'Entretien*, (2e éd. refondue). Armand Colin.

Boas, F. (1896). The limitations of the comparative method of anthropology. *Science*, *4*(103), 901-908.

Boilard, A. (2016). *Représentations des pratiques parentales, de la maltraitance et de la protection de la jeunesse : une comparaison entre parents québécois et colombiens*. Thèse de doctorat, Université Laval.

Bothorel-Witz, A. (2008). Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, (8) 5-1.

Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. *Synergies Algérie*, (9), 13-26.

Boucher, A. et Pilote, A. (2006). *La culture en classe de français. Guide du passeur culturel.* Québec français.

Boudon, R. et Bourricaud, F. (2012). *Dictionnaire critique de la sociologie.* Presses universitaires de France.

Boufrahi, S. (2011). *Les séquences de formule en espagnol/langue étrangère : les effets de l'enseignement explicite des gambits chez des apprenants francophones*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, (1), 58-73.

Bravo-García, E. (2015). América en la clase de español: del contenido cultural al" psycofact". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera,* 21, 5-21.

Brodersen, L. (2021). Los contenidos socioculturales de Argentina en manuales de ELE locales. (En) clave Comahue. *Patagónica de Estudios Sociales*, (27), 144-171.

Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'identité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (4), 66-85.

Buchart, M. (2013). *Une conceptualisation didactique de la culture : ancrages théoriques, discours et représentations. Le cas des manuels de FLE finlandais*. Tampere University Press.

Buci, M. (2017). *Análisis de los contenidos interculturales en los libros del alumno de ELE en nivel B1.* Thèse de doctorat, Université de Zagreb.

Buela, F. (2017). *La composante culturelle dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères.* Thèse de doctorat, Université de Valladolid.

Bugel, T. et Santos, H. S. (2022). As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país. *Estudos Linguísticos e Literários*, (74), 149-185.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education* (46). Multilingual Matters.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier.

Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. *A review of learning theories*, dans *L. Sercu*, 53-69.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, (34) 85-97.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on- from cultural studies to intercultural citizenship. Language, *Culture et Curriculum*, *27*(3), 209-225.

Byram, M. (2015). Culture in foreign language learning–The implications for teachers and teacher training. *Culture and Foreign Language Education: Insights from Research and Implications for the Practice*, (4), 10-37.

Byram, M. et Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.

Byram, M. et Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Le Français dans le monde. *Recherches et applications*, (24), 70-96.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes.* Armand Colin.

Campos, L. et Paquette, C. (2021). Arte y Cultura en la transformación de barrios populares en América Latina. *IdeAs. Idées d'Amériques*, (17).

Canal, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Cambridge University Press.

Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 71-92.

Carlino, F. (2006). La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana de Educación*, *38*(2), 1-16.

Carneiro, M. (2016). Relevancia e malentendido. *Revista Veredas*, (3), 2-10.

Casallas, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, (19), 183-193.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

Cazabon, B. (2007). *Langue et culture : unité et discordance*. Collection agora, Prise de parole.

Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. Dans Gabry, J. et al., *École, langues et modes de pensée*. CRDP Académie de Créteil.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants. Université de Genève. *Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 163-179.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, *3*(1), 126-139.

Châteauvert-Fortier, C. (2020). *L'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

Chené, A. et Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (pp. 75-104). Presses de l'Université Laval.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th Ed.). Routledge.

Conseil de l'Europe. (2010). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. https://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf

Cortés, M. et Menegotto, A. (2000). Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua y como lengua extranjera: la experiencia del programa Mar del Plata. Dans *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE* (25), 193-202.

Corti, A. (2019). *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera (ELE)* (4). Waxmann Verlag.

Côté, H. (2010). École et culture : une analyse des justifications des partenariats éducatifs à caractère culturel. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(2), 493-514.

Cournoyer, É. (2006). *Les repères culturels dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement au primaire : analyse descriptive*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Cruz, M. et Saracho, M. (2016). Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE. *Ponencia presentada en el XXVII Congreso Internacional de ASELE, La Rioja.*

Cuche, D. (2020). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.

Da Silva, B. R. C. V. (2020). El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *InterteXto, 13*(1), 148-172.

Da Silva, B. R. C. V. (2022). Aprendizaje intercultural y enseñanza de la diversidad lingüística del español en el contexto brasileño. *Estudos Linguísticos e Literários,* (74), 216-242.

Dantier, B. (2007). *Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : Denise Jodelet, Les représentations sociales*, dans Les représentations sociales, PUF.

De Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

De la Chevrotière, V. (2018). *Représentations des effets de l'apprentissage de l'espagnol (LÉ) sur la compétence en français (CL1) : le cas d'étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

De Oliveira Dardari, B., Barros, C. E. et Sebold, M. (2022). Representação das formas de tratamento nas variedades do espanhol: uma proposta de unidade didática. *Fórum Linguístico*, *19*(2), 7721-7732.

De Torres Fernández, M. (2010). Los profesores de español como lengua extranjera: estudio de motivaciones. Linguax: *Revista de lenguas aplicadas*, (5), 1.

Delgado, R. A., Delgadillo, R. E. et de la Luz Munguía, M. (2020). Un modelo para la formación docente en español como lengua extranjera. *Decires*, *20*(24), 170-190.

Delicia, D. D., Negrelli, F. et Acuña, C. (2012). Aproximación a las representaciones sociales sobre la enseñanza de una lengua extranjera. *Anuario Digital de Investigación Educativa,* (23).

Delmastro, A. L. (2015). Lenguaje, sociedad y escuela: de las representaciones sociales a la enseñanza del lenguaje y las lenguas extranjeras. *LINGUA AMERICANA, 19*(36), 76-96.

De França, O. R. et Santos, C.A.B. dos. (2008). Visão e abordagem cultural de professores em sala de aula de LE (inglês) e os PCNs. *Revista Horizontes de Linguistica Aplicada*, *7*(2), 80-97.

DeMelo, N. (2015). *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Di Pierro, G. (2008). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión?: una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. *Alicante*, (18), 299-305.

Diamanti, Chalkia, A. (2014). *La place de la grammaire et le rapport à la culture cible dans l'enseignement du français langue étrangère en Grèce*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Díaz, J. J., Palacios, G. A. et Jínez, L. E. (2018). Formación del docente de lenguas extranjeras multilingüe. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo,* 3, 19-28.

Djeghar, A. (2009). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 5, 191-198.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise et A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 207). Delachaux & Niestlé.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet, J. F, Richard (Eds.), *Traité de Psychologie Cognitive*, 3, (pp. 111-174). Dunod.

Doise, W. (1997). Cognitions et représentations sociales : l'approche génétique. Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 361-382). Dunod.

Dorais, L. J. (2004). La construction de l'identité. *Discours et constructions identitaires*, 1-11.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Duchemin, M. (2017). Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France et le Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, *20*(2), 51-70.

Dumont, F. (1968*). Le lieu de l'homme*. *La culture comme distance et mémoire*. Hurtubise.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 1-22.

Echeverría, B. (2019). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

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

Falardeau, É et Simard, D. (2007a). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, (30), 1-24.

Falardeau, É. et Simard, D. (2007b). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *10*(2), 131-150.

Falardeau, É. et D. Simard (2011). *La culture dans la classe de français*. Les Presses de l' Université Laval.

Fath, N. (2009). Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive. *Synergies Pays Scandinaves*, (4), 43, 55.

Ferguson, G. M., Costigan, C. L., Clarke, C. V. & Ge, J. S. (2016). Introducing remote enculturation: Learning your heritage culture from afar. *Child Development Perspectives*, *10*(3), 166-171.

Fernandes, G. R. R. (2018). *Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunid*. Thèse de doctorat, Université de São Paulo.

Fernández Piñero, L. (2016). *La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités*. Thèse de maîtrise, Université de Valladolid.

Fernández, P. et Kim, H. (2022). En plan seguido de un referente cultural. La importancia de la dimensión cultural y de los conocimientos socioculturales. *Semas*, *3*(5), 49-72.

Ferreira, R. I. T. et da Matta, A. B. S. (2023). Ensino de espanhol sob o viés de língua como recurso econômico: a representação cultural hispânica na coleção Aula Internacional– Nueva Edición. *Revista Horizontes de Linguistica Aplicada*, *22*(1), AG3-AG3.

Ferréol, J. (2011). *Dictionnaire de sociologie*. Armand Colin.

Fichtner, F. & Chapman, K. (2011). The cultural identities of foreign language teachers. *L2 Journal*, 3 (1).

Filion, M. (2005). *Les représentations sociales et culturelles*. Chaire de recherche du Canada en mondialisation, citoyenneté et démocratie. Publications de la Chaire MCD.

Flament, C., Guimelli, C. et Abric, J. C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 15-31.

Fleury, L. (2016). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles* (3e éd). Armand Colin.

Flores, J. (2019). La mirada imperial: Bingham y Machu Picchu. *Histórica* (02528894), *43*(1).

Fondu, Q. et Vermerie, M. (2015). Les politiques culturelles : évolution et enjeux actuels. *Informations sociales, 190*(4), 57-63.

Fornara, K. (2006). *École et culture : contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.

Fournier, L. S. (2009). De l'utilité de la notion de culture. Culturalisme et anticulturalisme en anthropologie. *Journal des anthropologues.* (118-119), 215-220.

Fox, N. (2018). *Les représentations sociales des concepts d'éthique, du religieux et du dialogue chez les enseignants d'ÉCR du secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi.

Frère, B. (2015). *Le tournant de la théorie critique*. Desclée de Brouwer.

Frías, L. (2019). Cuenta la UNAM con 14 sedes en nueve países. favorece la integración multicultural. *Gaceta,* (5072), 12-13.

Gagnon, C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation.* Presses de l'Université du Québec.

Gandiaga, A. (2007). *Contenidos socioculturales en la clase de español*. Mémoire de maîtrise, Université de León.

García Labrador, J. (2022). Discursos, prácticas y alternativas. Patrimonio y cultura: un extraño matrimonio de conveniencia. *Universidad Rey Juan Carlos*. 222-242.

García Rodríguez, N. (2015). *El conocimiento sociocultural en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda*. Mémoire de maîtrise, Université de Oviedo.

García Villa, A. (2014). *Los aspectos socioculturales en el aula de francés.* Mémoire de maîtrise, Université de Valladolid.

García, A., Prieto, D. et García, D. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español*. Thèse de doctorat, Université de Grenade.

García, J. Á. M. et Ángel, J. (2006). *El español en Canadá. Instituto Cervantes* (ed.). Anuario, 2007.

García-Viñó, M. et Porcar, A. M. (2015). ¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE? Dans *Actas del I Congreso de español como Lengua Extranjera del Magreb, La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos* (pp. 33-40).

Garnier, C. (2015). Construction d'une théorie : les représentations sociales\A contrução de uma teoria: as representações sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, *12*(27), 4-53.

Gauthier, B. (2009*). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, G., Houssein, I., Keitel, B. et Brittany, T. (2015). La méthodologie traditionnelle et l'approche communicative. *Collectif en Linguistique*, Université d'Ottawa.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gay, M. de L. (2014). *La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec. V Congreso Internacional de FIAPE: "¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*" (Cuenca, 25-28 de junio de 2014). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España /redELE. 2014, 1-16.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 125-146.

Germain, C. (2010). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, *3*(1-2), 23-33.

Giddens, A. (Ed.). (1972). *Emile Durkheim: Selected writings.* Cambridge University Press.

Gironzetti, E. et Muñoz-Basols, J. (2022). Research engagement and research culture in Spanish language teaching (SLT): Empowering the profession. *Applied Linguistics*, *43*(5), 978-1005.

Gohier, C. (2005). Quand cultiver signifie relier pour faire sens. *Vie pédagogique*, 137, 26-28.

Gomes, V. (2017). *Uso do LimeSurvey como ferramenta de apoio à gestão escolar em estabelecimento de ensino superior militar: um estudo de caso*. Thèse de doctorat, Université de Lisboa.

Gómez Navarro, L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (niveles A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Mémoire de maîtrise, Université de Barcelona.

González, N. I. P. et Cádiz, M. M. M. (2017). Fortalecimiento de la Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Revista Rastros Rostros*, *19*(35), 6.

Gouvernement du Canada. (1988). *Loi sur le multiculturalisme canadien.* https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-18.7/

Gouvernement du Canada (2021). Langues maternelles selon la géographie, Recensement de 2021. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-fr.html

Gouvernement de l'Ontario. (2009). U*ne approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario* – Cadre d'orientation et d'intervention. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Gregersen, A.S. (2009). La dimension culturelle dans l'enseignement du français à la *Folkeskole*, L'école publique danoise. *Synergies Pays Scandinaves*, (4), 35-42.

Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, *2*(2-3), 43-49.

Grimson, A. (2008). Diversidade e cultura. *Tabula rasa,* (8), 45-68.

Grondin, M. C. (2021). *The role of songs in intergenerational transmission of spanish as a heritage language.* Mémoire de maîtrise, Carleton University.

Grusec, J. E. et Hastings, P. D. (Eds.). (2014). *Handbook of socialization: Theory and research.* Guilford Publications.

Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale: Perspective multiculturelle* (4). Mardaga.

Guardado, M. (2008a). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices.* Thèse de doctorat, University of British Columbia.

Guardado, M. (2008b). Language, identity, and cultural awareness in Spanish-speaking families. *Canadian Ethnic Studies*, *40*(3), 171-181.

Guardado, M. (2018). Spanish as a minority/heritage language in Canada and the UK. *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*, (23), 537-554.

Guerrero Jiménez, H. I., Chois Lenis, P. M., López Higuera, A. et Fuentes Rengifo, M. L. (2015). representaciones sociales de docentes de lenguas extranjeras sobre el trabajo del fonoaudiólogo. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *20*(1), 79-94.

Guignard, M. (2012). La culture de l'Autre : un miroir ? *Synergies Mexique*, (2), 71-82.

Guillén, C. (2004). *Los contenidos culturales. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE).* SGEL.

Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

Günday, R. (2020). Dimension culturelle dans les manuels de méthode FLE. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *39*(2), 81-100.

Gutiérrez, M. F., Montes, C. S. et Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español/Applied sociolinguistics in Spanish language teaching (SLT). *Journal of Spanish Language Teaching*, *8*(2), 105-113.

Hacking, I. et Jurdant, B. (2001). *Entre science et réalité : la construction sociale de quoi ?* La Découverte.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.

Hamelin, É. (2014). *L'enseignant, passeur culturel au Togo.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Hauad Marroquín, I. (2008). *Representaciones sociales de las lenguas extranjeras, y de su aprendizaje de los alumnos de la carrera de médico cirujano partero de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Thèse de doctorat, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Hernández, H. (2020). Variación lingüística y norma en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, International Journal of Foreign Languages*, (14), 1-18.

Hernández, M. (2017). Presentando el SIELE en la UNAM. Evaluación del español. *Gaceta UNAM*, (49), 19-36.

Herrera, A.V. (2011). Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique*, (1), 57-69.

Herrera, C. & Meneses G. (2017). *Students' and teachers' social representations about the RP English accent and their relationship with the notion of Native speaker*. Mémoire de maîtrise, Université du Chili.

Herrero, M. A. A. (2023). Las variedades en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. Dans *Dialectología hispánica* (pp. 575-585). Routledge.

Himeta, M. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. Enseignement du français au Japon, (33), 69-86.

Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (3e éd.), (pp. 35-61). ERPI.

Huang, T. (2015). *L'enseignement de l'espagnol à Taïwan : l'importance du bloc culturel dans le curriculum et le développement de la compétence communicative interculturelle*. Thèse de doctorat, Université de Valladolid.

Huver E. (2010). Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? Dans F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.) *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter) culturelles dans l'enseignement supérieur*. Peter Lang, (pp. 81-96).

Instituto Cervantes. (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. file:///C :/Users/filol/Downloads/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Jeanneret, T. et Zeiter, A. C. (2020). L'avènement de la didactique des langues étrangères : entre humanisme et néolibéralisme. *Études de lettres*, (312), 47-50.

Jeoffrion, C. (2009). Santé et représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de professionnels de santé et non-professionnels de santé. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 73-115.

Jiménez Barraza, V. G. et Garay Núñez, J. R. (2021). Representaciones sociales del aprendizaje del idioma inglés: una revisión sistemática. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores,* 8 (SPE4).

Jiménez, Y. E. U. et Abril, A. F. A. (2019). Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia. Huarte de San Juan*. Filología y didáctica de la Lengua*, (19), 182-207.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, 2, 357-378.

Jodelet, D (dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.

Julien-Kamal, C. (2013). Pratiques et représentations linguistiques des étudiants de la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte et de leur famille. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 10 (10-3).

Kaben, A. (2009). L'enseignant en tant que médiateur interculturel. *Revue de littérature hispanique et ELE*, (1), 131-137.

Karsenti, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.

King, N. et Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.

Klett, E. (2007). Representaciones y enseñanzas de lenguas extranjeras: entre sustentos y trabas. *In Actas del I Congreso Internacional de sociolingüística y lingüística* histórica (pp. 28-30).

Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*, 27. Multilingual Matters.

Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, *8*(2), 83-92.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, *27*(1), 30-55.

Kramsch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. Bakhtiniana: *Revista de Estudos do Discurso*, 12, 134-152.

Kucharczyk, R. et Szymankiewicz, K. (2020). Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école? *Neofilolog,* (55/2), 173-194.

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2001). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Conférence mondiale sur les politiques culturelles. http://portal.unesco.org/fr/ev.php

La Grenade, C. (2018). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

LaBarre, J.-F. (2007). *La représentation de la culture chez les étudiants au baccalauréat en enseignement du français langue seconde*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Lacorte, M. et Atienza, E. (2018). Dimensiones críticas en la enseñanza del español: (Critical dimensions in Spanish language teaching). Dans *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 137-150). Routledge.

Laforest, J., Bouchard, L. M. et Maurice, P. (2011). *Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés : trousse diagnostique de sécurité à l'intention des collectivités locales*. Institut national de santé publique du Québec avec la collaboration du ministère de la Sécurité publique.

Lamy-Joswiak, A.- C. (2019). Représentations de l'enseignant natif chez les apprenants slovènes au niveau secondaire. *Journal for Foreign Languages*, *11*(1), 229-250.

Langlois, V. (2017). *La réorganisation de notes lexicales en espagnol langue seconde à l'aide de la tablette iPad*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lanoix, A. (2018). Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(2), 77-102.

Laraia, R. D. B. (2001). Cultura : um conceito antropológico. (14e éd.) Jorge Zahar Ed.

Larrue, J. (1972). Représentations de la culture et conduites culturelles. *Revue française de sociologie, 13*(2),170-192.

Larzén-Östermark, E. (2009). Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching–a student teacher perspective. *European Journal of Teacher Education*, *32*(4), 401-421.

Lavrenteva, E. et Orland, B. (2015). The treatment of culture in the foreign language curriculum: an analysis of national curriculum documents. *Journal of Curriculum Studies*, *47*(5), 653-684.

Légal, J. B. et Delouvée, S. (2021). *Stéréotypes, préjugés et discriminations* (3e éd.). Dunod.

Leitão, C. M. P. (2006). *As línguas estrangeiras no 1º CEB: representações dos profesores.* Thèse de doctorat, Université de Aveiro.

Lépine, M., Nadeau, A., Gagnon, M., Alexandre, F. et Laurence, S. (2022). Développement de la compétence culturelle et de la pensée critique chez les futures enseignantes et futurs enseignants : l'exemple innovant du projet-pilote Passeurs culturels à l'Université de Sherbrooke. *Revue hybride de l'éducation*, *6*(1), 29-56.

Lévi-Strauss, C. (2013). *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss* (pp. ix-lii). Presses universitaires de France.

Leylavergne, J. et Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Revista Zona Próxima*, 13, 116-129.

Lichtblau, K. (2012). La polémique autour du concept de culture en sociologie. *Trivium*. *Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales-Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes-und Sozialwissenschaften*, (12).

Lifante, I. (2009). Sobre el Concepto de Representación. En DOXA, *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (32), 17-25.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Litan, C. (2019). *La pratique enseignante motivationnelle dans le cours d'espagnol L3 au Québec : vers des stratégies pour soutenir la motivation dans l'apprentissage de la langue.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

Liu, L. (2021). Aplicación del componente cultural en la enseñanza de ELE en china y formación de profesionales especializados en la cultura sino-hispánica. internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: *Plurilingüismo y comunicación intercultural,* (179), 179-193.

Liu, P. (2021). *Relevancia del componente cultural en la didáctica del español como lengua extranjera*. Mémoire de maîtrise, Université polytechnique de Valencia.

López, M., Sandoval, G., Paredes, A. et Solórzano, R. (2021). Aproximación taxonómica de manifestaciones culturales populares. *Polo del Conocimiento*, *6*(5), 601-615.

López, R. (2016). El CEPE conmemora 95 años de labor académica comenzó con cursos de verano en 1921. *Gaceta UNAM*, (4819), 13-35.

Lora, D. E. (2009). La presencia del español en Canadá en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Lenguas Modernas*, (33), 49-58.

Lozano-Aguilar, C. (2016). *Estudio sobre el panorama formativo y profesional del profesor del ELE*. Mémoire de maîtrise. Université de Jaén.

Luján, O. V. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne.

Luna, R. B. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de claseshistoria*, (343), 1-24.

Lussier, D. (2005). *Language, Thought and Culture: The Basis for intercultural Competence and the Need for a Conceptual Framework to Guide Educational Training and Teachers' Practices*. Conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Montréal, 11-15 avril.

Lussier, D. (2013). Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle. *Le Français dans le monde*. *Recherches et applications,* (53), 92-104.

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales,* Revue « Que sais-je ? » n° 3329. Presses universitaires de France.

Martet, S. (2010). *Pratiques culturelles et représentations de la culture chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Martin, M. (2016). *Les représentations culturelles prémigratoires des apprenants du cours « francisation en ligne » concernant la langue française, le Québec et leur future intégration*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Martinez Lara, D. (2022). *L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle.

Maté, M. M. et Avidad, M. M. (2016). El componente cultural y los estereotipos en el manual chino para el estudio del español en contextos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), (16).

Matencio, M. D. L. M. (2006). Formação do professor e representações sociais de língua (gem): por uma lingüística implicada. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 439-449.

Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas,* 203-222.

Ménissier, T. (2007). Culture et identité : Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle. *Le philosophoire*, *13*(3), 211-231.

Mesoudi, A. (2009). How cultural evolutionary theory can inform social psychology and vice versa. *Psychological review*, *116*(4), 929.

Mestrovic, S. (Ed.). (2017). *Durkheim and postmodern culture*. Routledge.

Methivier, J. (2010). Impact de la peur sur les représentations sociales du travail et du chômage, chez de jeunes adultes en recherche d'emploi. *Bulletin de psychologie*, *507*(3), 183-189.

Meyran, R. (2009). Genèse de la notion de culture : une perspective globale. *Journal des anthropologues*. *Association française des anthropologues*, *118-119*(3-4), 193-214.

Meyran, R. et Rasplus, V. (2014). *Les pièges de l'identité culturelle*. Berg International.

Michael, L. (2011). Language and culture. In Austin, P. K., & Sallabank, J. (Eds.), *The Cambridge handbook*

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. https://edusourceontario.com/res/aproche-culturelle-cadre-orientation?_=LnJ0PTEw

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2023). *Espagnol langue tierce.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce

Miquel López, L. et Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. RedELE: *revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (6), 11-18.

Mizan, S. (2019). Línguas globais e desigualmente desterritorializadas: por uma formação intercultural crítica de professores de línguas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, *19*(3), 273-289.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera*, (7), 69-84.

Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, *41*(387), 759-762.

Molinié, l. (2017). *La motivation et la prononciation dans l'apprentissage de l'espagnol langue tierce*. Essai, Université du Québec à Trois-Rivières.

Moore, D. (Ed). (2001*).* Les représentations des langues et de leur apprentissage. *Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Didier-Crédif.

Moran, P. R. & Lu, Z. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice* (pp. 34-47). Heinle et Heinle.

Morrissette, J. et Demazière, D. (2019). Les approches qualitatives à l'épreuve de la quantification des sciences. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 88-104.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public.* Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. *Social representations*, 3-69.

Moscovici, S. et Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales : diálogo con Serge Moscovici. Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles. *Gedisa*, (7), 111-151.

Moskvitcheva, S. A. et Viaut, A. (2022). La place de la culture dans l'enseignement des langues minoritaires en Europe : une approche à partir des terrains français, russe et espagnol. *Tréma*, (58).

Mouret, M. (2020). Représentations sociales du psychologue : état des lieux en France et enjeux pour la profession. *Le Journal des psychologues*, *377*(5), 14-19.

Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7 (7-2).

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, *3*, 1-27.

Muller, C. B. (2022). Réflexions sur les représentations des enseignants de français langue étrangère de l'Université de Sonora sur la francophonie, son rôle, sa place, dans leur enseignement. *Synergies Mexique,* (12), *109-131.*

Muñoz Liceras, J. (2014). Entrevista a Juana Muñoz Liceras, catedrática de Lingüística General y Lingüística Hispánica en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Ottawa. RedELE*: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera,* (26), 1-9.

Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. et Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, *4*(1), 1-34.

Myers, M. (2017). Le savoir-être et les cultures hybrides. *Le proche et le lointain/The near and the far: Enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères/Teaching, learning and sharing of foreign cultures*, (12), 117-145.

Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Ndour, S. (2022). *Enseñanza y aprendizaje del español en Senegal: análisis de las creencias del profesorado*. Thèse de doctorat, Universidad de Almería.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, *SociologieS*.

Nguema, N. (2015). *Les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi.

Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2006). *Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition*. Actes du colloque Recherche Qualitative, *5*, 4-17.

Nieto Bedoya, M., Rubia Avi, M. et Yun Ting, H. (2017). Los planes de estudio de español en las universidades de Taiwán. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca.* (23), *pp. 243-261.*

Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (25), 165-188.

Nugent, K. & Catalano, T. (2015). Critical cultural awareness in the foreign language classroom. *NECTFL Review*, *75*, 15-30.

Orlando, M. E. (2014). Les représentations d'un pays francophone dans des manuels européens de français langue étrangère. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, *29*(2), 391-402.

Oumoussa, S. E., Achab, D. et Yahiaqui, K. (2021). L'enseignement/apprentissage des connaissances culturelles en FLE dans un contexte universitaire algérien : Quelle (s) pratique (s) ? Pour quel (s) objectif (s) ? *Laboratoire LADICIL*, *2*, 388-399.

Oustinoff, M. (2014). Edward T. Hall : la dimension cachée de l'altérité de la langue. *Hermès*, *68*(1), 174-176.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative. Une méthodologie de la proximité. Dans Dorvil, H, *Problèmes sociaux*. Presses de l'Université du Québec (pp. 409-433).

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016*). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Park, D.Y. (2010). L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation. *Revue japonaise de didactique du français*, *5*(1), 111-126.

Parrado Mora, E. J. (2015). *Las estrategias de corrección de los errores sociopragmáticos guía didáctica para docentes de ELE*. Mémoire de maîtrise, Université Javeriana.

Parsons, T. & A. L. Kroeber (1958). The concepts of culture and of social system. *American Sociological Review*, *23*(5), 582-583.

Pato, E. (2017). La realidad lingüística en Canadá y la situación del español en Montreal. *Oltreoceano*, (13), 27-37.

Payeras, J. et Zapata, M.E. (2018) Échanges en espagnol et en français : intégration linguistique et interculturelle à l'université [synthèse en français]. *Alterstice*, *8*(1), 59-62.

Pereira, A. P. (2021). *Representações sociais e linguísticas da francofonia: reflexões sobre a negritude no método Défi 1.* Mémoire de maîtrise, Université de Rio De Janeiro.

Pérez, N. (2012). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Thèse de doctorat, Université de Porto.

Peruchi, I. B. (2005). Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira. *Sínteses*-ISSN 1981-1314, 10.

Perrenoud, P. (2002). De qui la « culture générale » est-elle la culture. *Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, 30, 37-56.

Petrova-Djambazova, S. (2016). L'enseignement de la culture et civilisation en classe de FLE. *Acta Technica Napocensis-Languages for Specific Purposes*, *16*(4), 103-115.

Pianelli, C., Abric, C.J. et Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *86*(2), 241-274.

Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, 167*(3), 285-297.

Pilote, A. (2004). Des repères culturels ? Oui, mais encore… *Québec français*, *135*, 24- 25.

Pilote, A. et Canuel, M. (2013). Construction identitaire et altérité en contexte de mobilité : le cas d'étudiants universitaires originaires de milieux francophones minoritaires au Canada. *Revue de l'Université de Moncton*, *44*(2), 35-65.

Osorio, J. M. P. *(2016). Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo. 17*(10).

Pinheiro, M. (2012). *Análisis del componente cultural en manuales de español para estudiantes brasileños de la enseñanza fundamental y media*. Thèse de doctorat, Universidad de Granada.

Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, *19*, 165-178.

Planel, C. (2009). Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles. Pédagogies à l'œuvre dans les écoles anglaises et françaises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* (50), 75-85.

Mera Ponce, M. J. (2014). *Las ventajas del método directo sobre el método de gramática/traducción en el proceso de adquisición de una segunda lengua*. Thèse de doctorat, Universidad de los Hemisferios.

Pomerleau, M. (2023). Quelles langues pour le tourisme au Canada ? *Traduire.* (249), 5-14.

Potvin, C. et Martínez, P. A. (2020). Diversidad cultural y lingüística: ¿Cómo formar a hablantes interculturales con la variedad mexicana del español? *Decires*, *20*(24), 118-134.

Pozzo, M. (2013). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES*, (3), 1-12.

Pozzo, M. et Bongaerts, H. (2011). L'Argentine dans les manuels espagnols de ELE. *Revue FIAPE*, IV (2), 1-11.

Prescod, P. et Robert, J. (2014). La langue seconde à la croisée des chemins. *Éla*. *Études de linguistique appliquée*, *174*(2), 139-146.

Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Éla, Études de linguistique appliquée*, *122*(2), 135-141.

Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, *140*(4), 491-512.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, *347*, 37-40.

Puren, C. (2012). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Nathan- CLE international.

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et formation-Recherches et Pratiques*, (3), 6-15.

Puren, C. (2018). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une nouvelle problématique didactique. *French Studies Journal*, (7), 21-38.

Ramirez, L., Peña, M. et Moreno, V. (2018). Cultura en enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión. *Adelante Head*, 9, 49-55.

Raymond, C. et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, *40*(2), 119-138.

Rey, M. (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, *18*(2), 225-242.

Richard, M. (2014). Comprendre le rôle de passeuse culturelle : la parole à des enseignantes d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation 37*(2), 1-20.

Richard, M. (2018). Formation par et pour les pairs : jouer son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. *Canadian Journal of Éducation*, *41*(1). 32-55.

Richard, M. et Gaudet, A. (2014). Comprendre le rôle de passeuse culturelle : la parole à des enseignantes d'écoles francophones au Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*, *37*(2), 1–20.

Richard, M. et Gaudet, A. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *41*(1), 115-133.

Riley, A. (2014). *The social thought of Emile Durkheim*. Sage Publications.

Rincón, J. R. et Peñafort, C. P. (2018). Construcción de representaciones sociales del docente de lenguas extranjeras acerca de su ejercicio: Estudio de caso en una Universidad Colombiana. *Signo y Pensamiento, 37*(73).

Roberge, J. (2009). Jeffrey C. Alexander et les dix ans du programme fort en sociologie culturelle. *Cahiers de recherche sociologique,* (47), 47–66.

Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise.

Rocher, G. (2011). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise.

Rodríguez Campos, M. (2015). *Introducción de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Mémoire de maîtrise, Université de Cantabria.

Rojas Coloma, J. A., Suastí Cárdenas, R. I. et Zúñiga Delgado, M. S. (2023). Incidencia del enfoque accional para el desarrollo de las destrezas comunicativas en el aprendizaje de los idiomas inglés y francés. Prohominum. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *5*(4), 195-209.

Rojas, A. R. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. In *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 603-616).

Romero, L. (2019). El CEPE, cabeza mundial en la enseñanza del español. informe de Roberto Castaño. *Gaceta UNAM, 50*, 23-35.

Rondón, W. (2015). La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. 4to *Encuentro Internacional de español como lengua extranjera. 4*, 1-21.

Rousseau, J.J. (2009, 1762). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.

Rubio, M., Rubio, R. et Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de español como Lengua Extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y lingüística*, (38), 297-319.

Runstedler, E. (2018). L'approche communicative en milieu minoritaire. *Voix Plurielles*, *15*(1), 117-125.

Saavedra, R. (2014). Enseñanza-aprendizaje del español en Venezuela, Estados Unidos, Canadá y Brasil. *Educere*, *18*(61), 495-516.

Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 39-62.

Sakellari, N. (2021). L'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). DansAu croisement des cultures, des discours et des langues. Cent ans d'études romanes à l'Université de Varsovie (1919–2019). *Tome II-Linguistique et Didactique du FLE* (pp. 233-241).

Salomão, A. C. B. (2012). A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. Thèse de doctorat. Université de São José do Rio Preto, UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Salomão, A. C. B. (2015). O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *54*, 361-392.

Samson, K. (2015). Langue et culture dans l'enseignement du français langue étrangère aux adultes au Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, *6*(2), 81-86.

Sánchez Abchi, V. (2019). *L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et culture d'origine. Des mots et des langues qui nous parlent*…, Institut de recherche et de documentation pédagogique. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). (pp.115-126).

Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Thèse de doctorat, Université de Carlos III de Madrid.

Santos, D., Burgeile, O. et Gallardo, B. (2023). Discursive processes and student representations: the imaginary present in the Spanish language class: Processos discursivos e representações discentes: o imaginário presente na aula de língua espanhola. *Concilium, 23*(3), 602-616.

Sanz, C. (2007). Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense. *Revista de educación*, (343), 133-148.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Presses de Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2010). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd.),123-148. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, *8*(1), 13-28.

Schönpflug, U. et Bilz, L. (2009). *The transmission process: Mechanisms and contexts.* In U. Schönpflug (Ed.), Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects (pp. 212-239). Cambridge University Press.

Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (1), 139-161.

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, *17*(1), 55-72.

Sercu, L., Méndez García, M. D. C. et Castro Prieto, P. (2004). Culture Teaching in Foreign Language Education. EFL Teachers in Spain as Cultural Mediators. *Porta Linguarum*, 1, 85-102.

Shadid, A. C. (2015). Los estereotipos de los docentes en las clases de L2: Reflexiones en torno a una manera de enseñar español más sensible al género, al concepto de familia ya la niñez. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica,* 271-282.

Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 63-82.

Simard, D. (2003). Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première. Dans *Conférence prononcée dans le cadre du Congrés de l'Association québécoise des professeurs de français, le*, (24).

Simard, D. et Côté, H. (2005). L'approche culturelle dans l'enseignement du français au secondaire : Dimensions et pistes pédagogiques. *Québec français*, (139), 72-74.

Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(2), 287-304.

Singer, N., Rubio, M. et Rubio, R. (2019). Enseñanza de lenguas: una comparación de las representaciones sociales de alumnos de primer y quinto año de la carrera de Lingüística aplicada a la traducción. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35.

Sobrino Triana, R. (2018). Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos. *Cuadernos de lingüística de El Colegio de México, 5*(2), 79-119.

Soler, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *Revista de investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, (3), 215-248.

Song, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. RedELE*: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, *23*, 1-12.

Sorin, N. et Pouliot, S. (2011). Les médiateurs du livre, passeurs culturels des légendes québécoises adaptées pour la jeunesse. *Documentation et bibliothèques*, *57*(4), 197-204.

Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(2), 277-286.

Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. *Synergies Roumanie*, (8).

Springer, C. (2017). *Comprendre les évolutions en didactique des langues : quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ?* Actes du colloque international l'Enseignement du français comme vecteur de développement.

Straw, W. et Bélanger, A. (2009). Présentation. *Cahiers de recherche sociologique*, (47), 5–9.

Suárez, N. U. (2021). *El diseño de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del coordinador-docente de grupos de estudiantes extranjeros: la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula.* Thèse de doctorat, Université do Minho.

Swedberg, R. et Agevall, O. (2016). *The Max Weber dictionary: Key words and central concepts*. Stanford University Press.

Tavoillot, P. H. (2007). Qu'est-ce que la culture générale ? *Le débat*, (3), 15-23.

Therrien, P. (2017). *Perceptions de l'implantation d'un contrat de classe collaboratif sur le climat d'apprentissage en espagnol langue tierce*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

Tonelli, F. (2020). *Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos*. Thèse de doctorat, Université Paulista.

Toquero, A. (2010). *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol de langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone ?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Tremblay, M. (2010). *L'intégration de la culture québécoise à l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires au troisième cycle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Trujillo, M. et Flores, E. (2021). Competencia profesional en futuros docentes de español como lengua extranjera. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 1-18.

Turner, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français : quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant ?* Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (2). J. Murray.

Ulhôa, L. M. (2017). Les images des villes brésiliennes dans les manuels scolaires de France et du Brésil : entre mythes et réalités. Confins*. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasilera de geografia*, (33).

Université d'Ottawa (2024a). *Corps professoral***.** Département des langues et littératures modernes. https://www.uottawa.ca/faculte-arts/langues-litteratures-modernes/corps-professoral

Université d'Ottawa (2024b). Département des langues et littératures modernes. https://www.uottawa.ca/faculte-arts/langues-litteratures-modernes

Valiente, M. (2018). *Análisis de las actividades y tareas de interacción oral como reflejo de la competencia pragmática y sociopragmática en tres manuales de ELE en Francia*. Mémoire de maîtrise, Université de Barcelone.

Van der Maren, J. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Van Mensel, L. et Helot, C. (2019). Le multilinguisme en contexte éducatif au 21ème siècle : perspectives critiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (2), 9-17.

Vargas, A. et Ávila, G. (2015). *Le traitement du contenu culturel dans le programme du diplôme d'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE),* Mémoire de maîtrise, Université de La Salle.

Vazquez, P. et Ellison, M. (2018). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 65-78.

Vega, G. et Fernández, M. (2020). Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, *82*(2), 107-130.

Viana, I. (2017). *Ensino e aprendizagem da língua espanhola: abordagens e métodos na concepção de profesores*. Thèse de postdoctorat. Université Metodista de Piracicaba.

Vidal, L. (2014). *Étude sur l'inclusion de la composante culturelle de l'espagnol comme LE dans les centres d'enseignement secondaire en Islande*. Thèse de doctorat, Université d'Islande.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Armand Colin.

Vivas, C. C. (2017*).* Manuales ELE A1 y variedades del español: presencia, ausencia y didáctica. In Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE (pp. 193-204). *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.*

Wacquant, L. et Vakaloulis, M. (1996). De l'idéologie à la violence symbolique : culture, classe et conscience chez Marx et Bourdieu. *Actuel Marx*, 65-82

Wang, Y. (2017). *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne.

Weaver. Gary R. (1986). *Understanding and coping with cross-cultural adjustment Stress.* In R.M. Paige (Ed). Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications. Lanham MD: University Press of America.

Young, T. J. et Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, *20*(2), 81-98.

Yun Ting, H. (2015). La enseñanza del español en Taiwán: la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009-2014). Thèse de doctorat, Universidad de Valladolid.

Zakhartchouk, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Éditions sociales françaises.

Zalesskaya, D. (2020). La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1917-1991). *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage,* (62), 101-115.

Zapata, M. E. et Carignan, N. (2012). Les jumelages linguistiques : une expérience d'interculturalité à Montréal. Multiculturalisme, interculturalisme et la compréhension interculturelle entre les communautés et les intervenants. *Diversité canadienne*, *9*(2).

Zapata, M. E. (2016). L'harmonisation des relations interculturelles à travers les jumelages linguistiques et interculturels. *Presentación en el 84e congrés de l'ACFAS*, Points de rencontres UQAM, Montréal.

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. *Intercultural competence*, 85-117.

Zarate, G. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe.

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

Zimmermann, K. (2014). *Prácticas y políticas lingüísticas: nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*. Iberoamérica.