



La cultura en els manuals de CLES

Josep Vidal Arráez

► To cite this version:

Josep Vidal Arráez. La cultura en els manuals de CLES. *Revue d'études catalanes* (En ligne), 2018, L'Enseignement de la culture et de la littérature en secteur Lansad (Langues pour des spécialistes d'autres disciplines), 4, pp.100-109. hal-03483936

HAL Id: hal-03483936

<https://hal.science/hal-03483936>

Submitted on 5 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Josep Vidal Arráez

Université de Toulouse – Jean Jaurès

LERASS-CPST; GRELL

LA CULTURA EN ELS MANUALS DE CLES

RESUM

Arran de l’enfocament proposat pel Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, l’ensenyament de llengües pretén vehicular els aspectes culturals associats a la llengua i al territori on aquesta es parla. Ara bé, quins referents socioculturals cal mostrar? Aquesta comunicació analitza la concepció sociocultural del terme *cultura* del manual de català *VEUS 3* i n’estudia el grau de representativitat respecte de la cultura catalana.

Paraules clau: cultura, manuals, català, llengua estrangera.

ABSTRACT

Following the approach proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), language teaching aims at transmitting the cultural aspects associated to the language and territory where it is spoken. Yet, which sociocultural referents should be shown? This article analyses the sociocultural conception of the term *culture* in the handbook *VEUS 3* and studies its degree of representativeness in relation to Catalan culture.

Keywords: teaching, culture, handbook, Catalan, foreign language.

INTRODUCCIÓ

Els segles XX i XXI poden caracteritzar-se, entre altres, per la disminució del pes de les fronteres i la reducció de la durada en els intercanvis materials i d’informació, així com pel desig que el món sencer estigui interconnectat. Aquesta nova realitat té conseqüències remarcables, sobretot lingüístiques, atès que el coneixement de llengües estrangeres esdevé essencial i indispensable en la societat actual. El desenvolupament de competències plurilingües constitueix un factor que enriqueix les relacions personals i professionals, les quals, al seu torn, milloren les perspectives laborals.

En aquest sentit, és evident que la didàctica de la llengua ha hagut d’evolucionar considerablement les darreres dècades. De fet, hem pogut contemplar com s’han qüestionat els diferents models d’ensenyament tradicional fonamentats en la transmissió de coneixement mitjançant la repetició i la imitació. Avui en dia, amb l’entrada en vigor del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECRL), s’encoratja a promoure un «enfocament basat en l’acció», un enfocament que proposa considerar

els usuaris i aprenents de llengües principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d’una societat que tenen unes tasques a accomplir [...] en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d’acció concret (Consell d’Europa, 2001: 27).

Igual que els professors d’altres llengües, els professors de català com a llengua estrangera i segona (CLES¹) també han hagut de modificar la seva manera d’ensenyar la llengua per tal d’adaptar-se a la nova realitat. Una realitat que, en l’àmbit internacional, ha vist augmentar darrerament el nombre d’estudiants universitaris de català. Aquest fet s’ha produït gràcies a dos factors: d’una banda, a la gran quantitat d’estudiants de nacionalitat estrangera matriculats en les diferents universitats que conformen la Xarxa Vives d’Universitats; i, de l’altra, a la creació de places de professorat de català en les diferents universitats situades fora de l’àrea del domini lingüístic.

Com a resultat d’aquest nou interès pel CLES i del nou enfocament d’aprenentatge, hem assistit a un important desenvolupament d’eines i materials pedagògics. No obstant això, sobre quins principis teòrics han estat creats aquests nous materials d’aprenentatge? Corresponen realment als principis preconitzats pel MECRL?

L’objectiu d’aquest estudi és contribuir a ampliar les recerques fetes en didàctica de la llengua. Concretament, el nostre treball se centrarà en els aspectes culturals proposats dins dels manuals d’aprenentatge de català. Una dimensió, la cultural, que ens sembla essencial si realment volem transformar els nostres estudiants en veritables agents socials. El nostre estudi proposa, doncs, analitzar quin lloc ocupa avui en dia la cultura dins dels manuals de CLES, i, al mateix temps, intentar esbrinar quina visió del concepte *cultura* han escollit i vehiculen els manuals.

PROBLEMÀTICA

Els primers cursos de català: el català llengua segona

Amb l’arribada de la democràcia, Catalunya reivindicà la reconeixença i el ple exercici de la seva identitat gràcies a les diverses possibilitats que el canvi de sistema polític oferia. Una identitat catalana que troba en la llengua un dels seus elements més característics, singulars i fonamentals per a la cohesió social. Aquesta és la raó per la qual, des dels anys 80, la normalització lingüística de la llengua catalana esdevingué un dels principals eixos del procés de construcció nacional de Catalunya. Un procés basat en tres eixos motrius: la institucionalització del català dins dels sectors i àmbits de l’administració pública i de l’ensenyament; la superació del sentiment d’inferioritat i d’analfabetisme que els catalans havien heretat de la seva llengua durant el franquisme, i l’activació del català passiu que els castellanoparlants aprenien ràpidament, promovent entre aquests locutors una simpatia i una identificació positives de cara a la llengua catalana.

Per assolir aquests objectius, la Generalitat s’emmirallà en el model d’immersió lingüística educativa del

¹ Adoptem els conceptes de llengua estrangera i de llengua segona com es descriuen a Jiménez (2012: 101): « Nous parlerons de LE pour nous référer à la langue qu’une personne [...] apprend dans un cadre institutionnel caractérisé par l’absence notoire d’une interaction communicative avec des locuteurs natifs de la langue cible. En revanche, on se servira communément de la désignation « langue seconde » (L2), pour désigner l’apprentissage qui s’effectue dans des conditions « naturelles » parmi les autochtones ».

Quebec. Aquest model pretenia corregir el conflicte lingüístic existent entre el francès i l'anglès al Quebec a través de tres fases: posar en relleu el procés d'assimilació i minorització dels francòfons; assegurar la preeminència socioeconòmica de la majoria francòfona i, finalment, realitzar l'afirmació del fet francès². En el cas del català, la Generalitat oficialitzà el català i implantà el sistema d'immersió lingüística en l'educació pública, amb les òptimes conseqüències lingüístiques, socials i culturals que avui tots coneixem. Ara bé, crucialment, la Generalitat també va crear i instituir els cursos de català per a adults, uns cursos concebuts, en primer lloc, per als catalanoparlants, però que ràpidament integraren els no catalanoparlants. Es tractava d'arribar a dos públics ben diferents però que constituïen, sumats, el conjunt de la societat catalana.

El pas d'oficialitzar els estudis de català com a segona llengua (CLS) comportà la creació de diverses mesures legislatives per tal de promoure la llengua catalana. Entre aquestes cal destacar la creació, l'any 1980, de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL), la tasca principal de la qual era activar i desenvolupar els diferents cursos de CLS. Per aconseguir-ho, la DGPL apostà pels diferents eixos proposats pel Consell d'Europa per a l'ensenyament de llengües estrangeres.

Les eines per a l'ensenyament del català: el Nivell lllindar i el Digui, digui.

Fruit de la nova política es creà la versió catalana del *The Treshold Level*³ així com un material multimèdia per a l'aprenentatge del català per a adults no catalanoparlants, l'elaboració d'una obra de recapitulació de continguts a ensenyar, el *Nivell Lllindar* i un manual de català, el *Digui, digui*.

Paral·lelament, entre el 1981 i el 1986, els cursos de català per a adults registraren un augment espectacular, passant de 17.000 a 44.493 persones inscrites (Camardons i Fabà, 2010: 93). Aquest increment del nombre d'estudiants adults de català està clarament relacionat amb l'augment de la població a Catalunya a partir del 1980, un augment estimat al voltant d'un milió i mig de persones durant el període 1998-2015⁴. Aquest augment de població repercutí significativament en el nombre de persones inscrites en els cursos de català. A tall d'exemple, l'any 2008-2009, quasi el 63% de les persones inscrites als cursos de català eren nascuts a l'estranger, mentre que l'any 1992 aquesta xifra no arribava al 7% de la població (Camardons i Fabà, 2010: 98).

El canvi substancial en el tipus d'alumnat dels cursos de català és el que farà que, a partir de l'any 2000, se sentin les primeres veus que demanaran un canvi en els manuals d'ensenyament de català i la creació de nous suports pedagògics. És per això que es començaran a crear un seguit de materials que tindran molt en compte els nous perfils de l'alumnat, un nou públic provinent d'àrees lingüístiques i culturals molt més allunyades de la nostra realitat, ja sigui tant dins com fora de les fronteres del domini lingüístic català. Efectivament, encara que la gran majoria dels estudiants adults de català se situés dins dels límits del nostre domini lingüístic, el català també s'estudiava a l'estranger des de la segona meitat del segle XIX.

Actualment, el nombre d'estudiants universitaris de català al món és de 6.000, repartits entre 150 universitats. Als Estats Units, per exemple, el català s'estudia en 22 centres universitaris i, en països com Alemanya i Anglaterra, en 20⁵. Així doncs, avui en dia podem afirmar que no només existeixen els estudis de català com a llengua segona (CLS) sinó que també estan en marxa, i des de fa temps, els estudis de català com a llengua estrangera (CLE).

Els suports didàctics de CLES avui dia

Els estudis referents als materials didàctics en l'ensenyament de llengües és un camp d'estudi amb una llarga tradició en llengües com ara l'anglès i el francès, però que malauradament no compta amb la mateixa tradició en el cas de la llengua catalana.

L'augment del nombre d'estudiants de català arreu del món ha propiciat una proliferació de nous materials didàctics per a l'ensenyament del català, en un molt breu espai de temps. Ara bé, aquest context particular

de constant creació és precisament el que no ens ha permès d'aturar-nos a reflexionar sobre quin tipus de materials eren necessaris. Prova d'això són els pocs estudis consagrats a l'anàlisi dels diferents materials didàctics d'ensenyament de llengua catalana. Tesis a part, com la de Pau Bori (2016), notem els estudis realitzats per lingüistes de contrastada experiència com ara Vilagrassa (2009) i Comajoan (2012), els quals s'interessen concretament en els aspectes didàctics dels manuals, el primer d'ells, a partir de les opinions dels alumnes i dels professors; el segon, a partir de les teories lingüístiques de l'adquisició de llengües estrangeres. De la mateixa manera, encara hauríem de destacar l'estudi d'Atkinson i Moriarty (2012), que proposa una anàlisi de les ideologies lingüístiques que apareixen en un lloc web per a l'aprenentatge de català, i el de Cuenca i Todolí (1996), més aviat, aquest, centrat en els aspectes culturals dels manuals de CLES dels anys 80 i 90.

Aquest darrer estudi ens interessa especialment, ja que es tracta del primer treball de recerca consagrat als suports didàctics d'ensenyament de català per a adults no catalanoparlants. Cuenca i Todolí consideren que l'aprenentatge d'una llengua estrangera o segona és un fenomen sociopsicològic fort que s'assembla a aquell que es produeix quan adquirim la llengua inicial, és a dir, a un procés dins del qual els aspectes lingüístics no existirien de manera independent sinó més aviat lligats a una cultura determinada. A més, els autors critiquen obertament el fet que ben pocs manuals dels anys 80 i 90 tinguessin per objectiu proporcionar una competència cultural als estudiants. En aquest sentit, els autors també destaquen que dins dels manuals d'orientació no comunicativa els aspectes culturals o bé no apareixen o bé apareixen deslligats dels processos d'aprenentatge. Finalment, Cuenca i Todolí afegeixen que els aspectes culturals presents dins dels manuals corresponen a allò que hom anomena *cultura en majúscules*, és a dir, a les manifestacions artístiques i literàries.

En el nostre cas, darrerament i dins del marc de la nostra activitat laboral com a professor de CLE a França, ens hem adonat que dins dels manuals d'ensenyament de català hi mancava una dimensió indispensable, concretament la de la cultura. Vint-i-un anys després de l'estudi de Cuenca i Todolí, el lloc que ocupa el component cultural dins dels manuals d'aprenentatge de llengua catalana encara pot ser posat en entredit.

És per això que hem decidit dur a terme una recerca que s'esforçarà per clarificar quin és el lloc que ocupa la cultura en els manuals de CLES. Tanmateix, el primer que ens cal saber és què significa el terme *cultura*.

MARC TEÒRIC

Origen i evolució del terme cultura

Si alguna cosa caracteritza el terme *cultura*, aquesta és la seva dicotomia entre diferents forces antagòniques. En efecte, al llarg de la història, el terme s'ha vist condicionat per si feia referència a l'individu o bé a la comunitat; pel dubte sobre si era d'origen natural, inherent i intrínsec a l'ésser humà o bé si es tractava d'un producte artificial, fruit d'un treball i, doncs, deliberat i posat en relleu, de manera conscient.

Un exemple d'aquesta dualitat permanent n'és el fet que, mentre que en l'època de la Il·lustració el mot *cultura* era concebut com la condició necessària per a l'autorealització de l'individu, més tard, durant el període del romanticisme, la *cultura* serà considerada l'expressió de l'esperit del poble.

L'evolució del concepte *cultura* és proporcional a la quantitat d'autors que l'estudiaran dins de les disciplines associades a les ciències socials i humanes. Entre els autors més destacats trobem el filòsof alemany Johann von Herder, un dels fundadors del romanticisme alemany. Per Herder, la *cultura* podia definir-se com una herència de les generacions passades centrada en la llengua i producte de l'esperit de la nació. Per ell, allò que unia els pobles, els grups o les societats era la identitat col·lectiva, el geni del poble, el *Volkgeist*, una manera de ser única i irremplaçable. Tanmateix, la idea herderiana evolucionarà ràpidament, durant el mateix segle XVIII, de la mà del lingüista i filòsof prussià Wilhelm von Humboldt. Gràcies als seus estudis, la noció científica del mot *cultura* començarà a prendre forma en un sentit més relativista. Per Humboldt, la *cultura* no és res més que una visió determinada del món que depèn exclusivament del llenguatge, l'únic mecanisme del qual disposem per crear-nos una particular interpretació d'organització del món. Més endavant, el 1871, l'etnòleg Edward B. Tylor també insistirà en el caràcter col·lectiu de la cultura, els coneixements, les creences, l'art, etc., les quals s'adquiririen de manera natural al ser presents en totes les societats humanes. En aquesta línia trobem, ja als anys 1950 i 1960, les teories de Claude Lévi-Strauss, el qual postula una cultura més aviat construïda per cada individu i, doncs, en constant modificació. Per Lévi-Strauss la *cultura* seria un conjunt de

² Les formacions diferents axiomes reents eixos n tots aquells contextos que havien estat descrits abans, i, finalment, sent oberts a l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). Université d'Ottawa, n.d.

³ Document del Consell d'Europa on s'estableix el domini lingüístic mínim que un estudiant hauria d'adquirir per poder utilitzar la llengua en situacions quotidianes.

⁴ <https://goo.gl/zmTZ2c>

⁵ Dades extretes de la pàgina web de l'Institut Ramon Llull. [Consultada el 2 de novembre del 2017].

regles, de creences i de comportaments regits per unes estructures, com ara la llengua, que donarien un equilibri global a aquest sistema o conjunt. Cap als anys 70 del segle XX, el concepte de *cultura* passarà a ser tot un seguit de comportaments, de maneres de fer que tot membre d'una mateixa comunitat aprèn a base de viure experiències col·lectives compartides.

Sigui com sigui, i com ja avançàvem, el terme *cultura* ha estat sempre dividit entre la seva afiliació a l'individu o al seu lligam amb la societat, dividit entre el seu caràcter natural i intrínsec a l'ésser humà o bé al seu possible origen artificial, producte de l'activitat humana.

La cultura en la didàctica de la llengua

En la didàctica de la llengua, aquesta dicotomia històrica apareixerà formulada de manera diferent. Un exemple paradigmàtic apareix en Robert Galisson, lingüista francès que considera l'existència de dues categories diferents a l'interior del concepte *cultura*: la *culture quotidienne* i la *culture savante*. Per a Galisson (1991), mentre que la *culture quotidienne* fa referència a allò que és compartit i adquirit inconscientment en una societat particular, la *culture savante* reagruparia tots aquells coneixements que han estat apresos de manera conscient.

En la didàctica de la llengua, la significació del concepte *cultura* també ha viscut un periple força interessant. Tanmateix, fer-ne un repàs ens duria a fer tot un altre estudi. Així doncs, en aquest article només farem un petit resum de l'evolució del terme *cultura* en el darrer segle, sobretot arran de la publicació del MECRL per part del Consell d'Europa.⁶

No obstant això, voldríem retre homenatge a Jan Amos Komensky, àlies Comenius, pedagog del segle XVII considerat com el pare de l'actual didàctica de la llengua. Segons Claude Germain (1993: 87), «Comenius croit que l'apprentissage d'une langue peut avoir d'autres buts que le contact avec la culture antique. Il peut simplement s'agir d'accéder à la culture quotidienne d'un autre peuple [...]». I és en aquest precís moment quan apareix la següent pregunta: com s'ha d'ensenyar aquesta part de la identitat, la llengua, la qual ens permet d'accedir a la cultura dels pobles? Aquesta és la pregunta clau que dona sentit a aquest treball així com a tota la feina realitzada pel Consell d'Europa i que es va veure plasmada en el MECRL.

Fins als anys 70 del segle XX, la didàctica de la llengua partia d'una programació monolítica, estructurada, sense possibilitat de modificació i basada en la veritat absoluta proclamada pel professor. Amb l'adveniment de l'enfocament comunicatiu es revertirà la situació i l'ensenyament de llengües se centrarà quasi en exclusiva en els interessos i necessitats de l'estudiant. D'alguna manera, la llengua esdevindrà instrumental, és a dir, ja no serà mai més l'objecte d'estudi sinó més aviat el mecanisme a través del qual s'aconseguiran certs objectius. Tanmateix, havent assolit els primers objectius, els estudiants de llengües s'avorrien a l'haver de seguir un curs basat en un llibre o un manual. La conseqüència fou haver d'introduir noves fites i interessos. Entre aquests possibles nous interessos trobem la dimensió cultural associada al país en el qual es parla la llengua en qüestió. És així com entra en joc l'estudi de la cultura quotidiana, una cultura quotidiana mostrada i explicada a través de documents autèntics extrets de la vida de cada dia i sense prèvia modificació.

L'enfocament comunicatiu feu palès que el predomini de la dimensió sociocultural de la llengua és, de fet, un element essencial per tal d'arribar a adquirir una bona competència comunicativa. Com diu Germain (1993: 203): «la connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue». En aquest sentit, ens agradaria assenyalar els estudis duts a terme per Dell Hymes (1966), Michel Canale i Merrill Swain (1980) i per Lourdes Miquel i Neus Sans (2004), tots ells centrats en la concepció i definició del concepte *cultura* dins de la didàctica de la llengua entès com a component fonamental d'aquest ensenyament.

Ara bé, l'enfocament adoptat pel MECRL no serà el comunicatiu sinó l'orientat a l'acció. Aquest enfocament pretén convertir els estudiants en actors capaços d'actuar correctament, des del punt de vista lingüístic, en diferents situacions comunicatives.

donar una base comuna que serveixi per a la creació de currículums, de programes, etc. Instrument de planificació i harmonització de l'ensenyament de llengües estrangeres, la contribució més important del MECRL és la de concebre l'aprenent de llengües com un «agent social» que posi en pràctica el conjunt de les seves capacitats, tant personals com lingüístiques i culturals. És per tot això que el MECRL apunta cap a determinats àmbits d'acció, diverses tasques a realitzar així com cap a diferents competències a desenvolupar, entre les quals, de manera especial la competència sociolingüística. Una competència sociolingüística que, segons el MECRL, ens remet:

aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes [...] (CECRL, 2005: 17-18).

Així doncs, el que fins ara havíem anomenat *cultura*, el MECRL l'anomena *competència sociolingüística*. En efecte, si busquem el terme *cultura* en el redactat del MECRL, veurem que hi ha fins a un total de 228 entrades, però que, malgrat això, no hi apareix ni una sola definició del concepte. Aquest fet ens permet constatar que el concepte *cultura* ha deixat de tenir sentit en el context actual en benefici de termes com ara *competència sociocultural* o *competència sociolingüística*. Avui dia, la *cultura* resta associada a allò *quotidià*, a allò *autèntic*, a allò que podem trobar sempre i arreu perquè forma part del dia a dia. I és en aquest sentit que s'ha d'entendre l'aparició dels documents autèntics en l'ensenyament de llengües estrangeres. Un tipus de documents creats per nadius i per a nadius i, per tant, lliures de qualsevol manipulació. És segurament aquest el motiu pel qual aquest tipus de material ha esdevingut una clau natural que permet als nostres estudiants el correcte desenvolupament de les competències lingüística i sociolingüística, proposades pel MECRL.

METODOLOGIA

Per poder dur a terme el nostre estudi sobre quin lloc ocupa la cultura dins dels manuals de CLES, establírem un protocol d'experimentació basat en tres pilars: el llibre de l'alumne del manual de CLES *VEUS 3*, les fotografies que aquest integra i una mostra de catalanoparlants als quals es realitzà un test de categorització guiat.

La tria del manual *VEUS 3* com a material a partir del qual fer l'estudi respon a qüestions de tipus pràctic i teòric. Segons Bori (2016), la sèrie de manuals *VEUS* són el principal suport utilitzat pels lectors de català del món. D'altra banda, el *VEUS 3* correspon al nivell de competències del nivell B1, o nivell llindar, és a dir, un nivell d'usuari independent que és capaç de resoldre lingüísticament i amb solvència les possibles situacions amb què es trobaria en la vida quotidiana. Un manual de referència per transmetre correctament tots els coneixements i aptituds que un estudiant hauria d'adquirir per esdevenir un veritable agent social, tal com el concep el MECRL.

D'una altra banda, l'opció d'estudiar les fotografies que apareixen dins d'aquest manual tampoc és fruit de l'atzar, sinó que està relacionada amb la preconització del MECRL que la millor manera de vehicular la *competència sociolingüística* és mitjançant els documents autèntics, materials reals i no manipulats pedagògicament que inclouen l'essència de la societat i de la cultura en la qual s'han produït. Així doncs, si ens fixem en els diferents documents autèntics que apareixen en el manual *VEUS 3*, només en trobem de dos tipus: d'una banda, 5 textos d'autor no adaptats i, de l'altra, 42 fotografies. Amb aquestes dades a la mà, l'únic possible subjecte d'estudi eren, doncs, les fotografies.

En darrer lloc, la tria d'un test de categorització guiat, evidentment, tampoc és casual. Si bé és cert que en teoria les fotografies del manual són representatives de la cultura catalana, és això el que passa realment? Per poder respondre a aquesta qüestió, l'estudi dugué a terme un test a una mostra formada per 14 catalans, 7 homes i 7 dones, d'entre 25 i 65 anys, casats, nascuts a Barcelona i catalanoparlants. A més, tots compten amb estudis universitaris cursats a Catalunya i en català i són, com a mínim, trilingües. Tot i que la mostra no és representativa de la societat catalana, sí que ens permet mostrar una primera línia de resultats a tenir en compte. El desenvolupament del test consistia en, de manera aïllada, mostrar cada una de les 42 fotografies amb què compta el manual *VEUS 3* i preguntar a cadascun dels nostres informadors, just després de veure cada fotografia per primera cop: «Al teu parer, aquesta fotografia és representativa de la cultura catalana? Sí

⁶ Publicat el 2001 pel Consell d'Europa, el MECRL proposa una nova manera de fer i sobretot intenta

⁶ Per a més informació llegiu Claude Germain (1993).

o no?» Evidentment, en cap cas se'ls explicà què enteníem nosaltres per *cultura* ni per *cultura catalana* amb l'objectiu de restar neutres i permetre així que es despleguessin, en la mostra, tot un seguit d'apriorismes que de ben segur n'influenciaren les respostes.

ANÀLISI I RESULTATS

Els primers resultats obtinguts són fruit de l'anàlisi quantitativa de les fotografies existents en el manual. Entre les dades més destacades trobem, per exemple, que les unitats didàctiques del manual que compten amb més fotografies són les unitats 1 (els viatges), 4 (la gastronomia) i 3 (la casa), amb 12, 10 i 9 fotografies cadascun, respectivament. Filant prim, si classifiquem les fotografies segons la informació que ens mostren, d'entre les 6 categories establertes (paisatge, edificis, escenes de la vida quotidiana, retrats, espais interiors i plans de detall), són les escenes de la vida quotidiana les que tenen major presència en el manual, amb 12 fotografies de les 42 totals. Creuant aquestes dues dades, notem que la unitat didàctica 4 seria la que mostra el millor equilibri entre el nombre de fotografies i les diferents categories existents, atès que és la que inclou més categories diferents (4 de 6) en les 10 fotografies que en formen part.

Així mateix, també hem decidit analitzar per a què eren utilitzades les diferents fotografies que integren el manual i n'hem pogut establir dues primeres categories generals. El primer grup estaria format per 16 fotografies, concretament aquelles que serveixen purament com a il·lustració del tema del qual tracta la unitat o l'exercici en qüestió al qual acompanyen. El segon grup, format per 26 fotografies, respondria al grup d'imatges que són explotades pedagògicament pel manual. Tanmateix, cal notar que dins del grup de 26 fotografies utilitzades pedagògicament hi ha dos subgrups. Així doncs, d'una banda trobaríem un primer grup amb un total de 10 fotografies, totes destinades a servir de detonant per a dur a terme una activitat que no té forçosament res a veure amb la fotografia en qüestió. D'altra banda, el segon grup, format per les 16 fotografies restants, serien les explotades pedagògicament, essent el contingut de la fotografia el tema a treballar.

Finalment, ens agradaria remarcar quina és la distribució de totes les fotografies segons les unitats de les quals formen part i segons el tipus d'explotació que se'n fa dins el manual, ja que tornen a aparèixer, de nou, les unitats 1, 3 i 4 com les que mostren els nivells més alts de fotografies detonants, explotades i il·lustratives, respectivament.

Passem ara a detallar els resultats del test de categorització que es va fer a un total de 14 persones dels dos sexes, casades, d'entre 25 i 65 anys, nascuts a Barcelona i catalanoparlants, amb estudis universitaris cursats a Catalunya i en català i, com a mínim, trilingües.

Després de mostrar una a una les 42 fotografies i de demanar quines creien ells que eren representatives de la *cultura catalana* i quines no, els resultats finals ens mostren 5 dades remarcables. Evidentment, l'estudi ofereix molts altres resultats tant quantitatius com qualitatis i molt més detallats i acurats. Malauradament, parlar-ne demanaria un espai del qual no disposem aquí. És per això que només farem una pinzellada dels més significatius i que ja ens permeten arribar a una conclusió sobre quin és el lloc que ocupa la *cultura catalana* en els manuals de CLES i quina és la visió que se'n vehicula.

El primer resultat és segurament el més sorprenent. L'estudi ens mostra que de les 42 fotografies del manual, només una sola imatge és escollida pel 100% de la mostra com a representativa de la *cultura catalana*. Concretament, la fotografia 29, un pla de detall dels diferents ingredients necessaris per a elaborar la coneguda salsa del romesco, utilitzada per a una infinitud de plats entre els quals destaquen els calçots o el xató.

Tot seguit, la mostra coincideix en assenyalar les imatges 26 i 27 com les dues segones fotografies més representatives, segons el 93% de la mostra. En aquest cas es tracta de retrats, concretament, de Ferran Adrià i Carme Ruscalleda, reconeguts cuiners de fama mundial.

En tercer lloc, i amb el suport del 85% dels informants, hi ha un empat entre 5 fotografies: la número 4 (un pla general d'un grup de turistes davant el que reconeixem com la Sagrada Família), la número 11 (un pla general d'una cala), la número 28 (un primer pla d'una escudella i de la seva carn d'olla), la número 30 (un primer pla de la mà d'un cambrer portant un plat de pa amb tomàquet i embotit) i la número 34 (un primer pla d'una pissarra de suro en la qual hi ha diverses notes escrites en català).

En quart lloc, voldríem fer notar que segons la mostra, a part de les 8 fotografies més votades, només 15 fotografies del total de 42 serien representatives de la *cultura catalana*. Així doncs, hi hauria un 64% de fotografies del manual que no serien representatives d'aquesta *cultura*.

El cinquè resultat significatiu que trobem tot observant les diferents fotografies en el seu context original, notem que atribueix una importància cabdal a les activitats de producció oral. Com és ben sabut, les destreses del llenguatge són 4: la comprensió oral (CO), la comprensió escrita (CE), la producció oral (PO) i la producció escrita (PE). Doncs bé, si fem atenció a les diferents destreses del llenguatge que cal treballar en les 8 fotografies escollides pels nostres informants, n'hi ha 2 de CO, 9 de CE, 11 de PO i 6 de PE. Succeeix de la mateixa manera respecte del total de fotografies, és a dir, que la destresa relativa a la producció oral és la més treballada amb un total de 29 activitats, respecte a les 3 de CO, 6 de CE i 9 de PE. Així doncs, l'activitat o destresa predominant a fer amb els nostres estudiants serà sempre la producció oral.

Finalment, i si considerem les 8 fotografies escollides per la mostra com les més representatives, ens adonem que totes comparteixen diversos aspectes tant pel que fa al fons com a la forma. Tant és així que podríem caracteritzar-les, majoritàriament, com fotografies en pla de detall, policromades, que servirien per il·lustrar el tema o la cosa de la qual es parla: la gastronomia catalana, com demostra el fet que sigui el tema de 5 de les 8 fotografies més votades pels nostres informants.

CONCLUSIONS

A partir dels resultats parcials que acabem de mostrar, és a dir, primerament, que només hi hagi una sola fotografia escollida pel 100% dels informants com a representativa de la *cultura catalana* i, en segon lloc, al fet que hi hagi més fotografies que hagin estat escollides com a no representatives, un 64% del total, creiem poder establir que el lloc que ocupa la *cultura* dins del manual de CLES *VEUS 3* és petita o, si més no, modesta.

Tanmateix, i per contrastar aquests resultats, decidirem mirar l'opinió del llibre del professor, la guia que en teoria ens podia proporcionar més pistes per verificar els nostres resultats. En fer-ho, la sorpresa va ser majúscula, atès que si segons la nostra mostra, només 8 fotografies del total serien representatives de la *cultura catalana* i, per tant, seria a partir de les quals s'ensenyaria als estudiants els aspectes socioculturals a tenir en compte, per al manual només ho serien 5 d'aquestes 8. Segons el llibre del professor, les fotografies de la Sagrada Família, l'escudella i el fuet no serien susceptibles d'aportar elements socioculturals importants a ressaltar. En aquest sentit, de fet, notem que el llibre del professor només estableix que s'han de treballar aspectes culturals respecte de 16 fotografies. Aquesta dada és molt important, ja que demostra, en primer lloc, que la tria feta pels nostres informants no difereix en absolut de la duta a terme pels creadors del manual i, en segon lloc, que, efectivament, el lloc que ocupen els aspectes socioculturals en el manual és modest.

El tipus de visió escollida i vehiculada pel manual i segons els nostres resultats seria aquella que s'associaria a la gastronomia. Prova d'això és el fet que 5 de les 8 fotografies escollides com a més representatives de la *cultura catalana* girin al voltant d'aquest tema (fotografies 26, 27, 28, 29 i 30). Segons això, el manual distaria molt de la visió de *cultura* o de *competència sociocultural* promoguda pel MECRL, un conjunt de paràmetres socioculturals d'utilització de la llengua sensibles a les normes socials. Ara bé, en aquest cas, també hem volgut contrastar què en deia el llibre del professor. Aquest cop, el resultat encara és més sorprenent, atès que, si mirem de categoritzar les imatges que, segons el manual, són susceptibles d'aportar elements socioculturals dignes de ser mostrats a l'alumnat, trobem que hi ha 2 fotografies associades al territori i al paisatge, 5 als diferents tipus d'habitatge, 3 a la gastronomia, 1 a un objecte i 5 a personatges famosos. Aquestes informacions contradirien els resultats del nostre test i mostrarien que el concepte de *cultura* vehiculat pel manual no estaria associat, només, a la gastronomia. Això no obstant, sí que mostraria que tampoc ho és el concepte preconitzat pel MECRL i que hem detallat abans. El que és important de destacar, però, és que segons el prefaci del llibre de l'alumne i del llibre del professor, aquest manual ha estat concebut a partir de les propostes del MECRL. Caldria, doncs, posar en entredit tal afirmació, si més no, arran del nostre estudi i dels resultats que se'n deriven.

Finalment, hem d'entonar el *mea culpa*, ja que el test de categorització guiat no va anar seguit d'un qüestionari ni d'una entrevista posteriors. A conseqüència d'aquest error no s'han pogut descobrir diferents apriorismes dels informants que de ben segur han incidit en la presa de decisions durant el test. És obvi que un qüestionari o entrevista final ens hauria permès d'aprofundir en certes respostes que, al seu torn, haurien contribuït a clarificar certs dubtes que a hores d'ara encara ens formulem, com ara: per què la fotografia amb els ingredients de la salsa romesco ha obtingut dos vots més que no pas la fotografia dels ingredients de l'es-

culdella i la carn d'olla? El fet que aquesta salsa estigui associada a un àpat tan popular com la calçotada, o que pugui ser menjada acompanyant diversos aliments, mentre que l'escudella s'associa a un dia precis com el de Nadal, pot haver estat la clau de volta en la diferència de vots? O per posar un altre exemple, com és que la fotografia del plat de pa amb tomàquet i embotit obté 12 vots de 14 possibles, mentre que la fotografia que mostra un plat de paella només n'obté 4? És l'origen geogràfic de la mostra un factor clau a l'hora de triar una o altra fotografia com a representativa de la *cultura catalana*?

Darrere d'aquestes i d'altres preguntes s'amaguen, en realitat, un seguit d'interrogants encara més importants i els quals ens situarien, de nou, en la casella de sortida. Què és la *cultura*? Què és la *cultura* per a la nostra mostra? O fins i tot, què entenem, de fet, per *cultura catalana*?

Malgrat les informacions obtingudes, tots els resultats i les nostres conclusions, ens veiem obligats a confessar que encara som lluny d'haver resolt quin és el lloc que ocupa la *cultura* en els manuals de CLES, així com de poder determinar, realment, quina és la visió del concepte *cultura* vehiculat pels creadors del manual.

Tanmateix, això només ens pot servir d'estímul per seguir treballant en aquesta línia, atesa la vital importància que té el fet de saber definir què entenem per *cultura* i, concretament, per *cultura catalana*, si realment volem transmetre al nostre alumnat tot un seguit de coneixements socioculturals amb l'objectiu final que acabem esdevenint veritables agents i actors dins la complexa societat catalana.

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, David i Moriarty, Máiread (2012). «‘There’s no excuse. Speak Catalan !’ - the marketing of language acquisition to mobility students». *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 22, nº 2, 189-204. <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1473-4192.2011.00303.x>> [Consulta : 01/11/2017].

Bori, Pau (2016). *Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra <<http://repositori.upf.edu/handle/10230/25804>> [Consulta : 01/11/2017].

Camardons, Joan i Fabà, Albert (2010). «Els cursos de català per a persones adultes. Orígens, situació actual i perspectives de futur». *Llengua i ús*, nº 49, 90-108. <<http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234307/316542>> [Consulta : 01/11/2017].

Canale, Michael i Swain, Merrill (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches of Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, Vol. 1, nº 1, 1-47. <<https://fr.scribd.com/doc/239755533/Canale-Swain-1980-Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-of-Second-Language-Teaching-and-Testing>> [Consulta : 01/11/2017].

Comajoan, Llorenç (2012). «L'ensenyament-aprenentatge de les formes i usos del passat en català com a segona llengua: anada i tornada entre teoria i pràctica». Dins *23è Col·loqui Germano-Català*. Berlin-Leipzig, 27-30 setembre de 2012.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> [Consulta : 01/11/2017].

Cuenca, Maria Josep i Todolí, Júlia (1996). «Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües». Dins Mercè Pujol (ed.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria II: La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*. Amsterdam: Rodopi, 1996, pp. 179-200.

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

Germain, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Hymes, Dell (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Les éditions Didier.

Mas, Marta i Vilagrasa, Albert (2008). *VEUS 3. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: PAMSA.

Miquel, Lourdes i Sans, Neus (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua». *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Vol 0, 326-338. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9> [Consulta : 01/11/2017].

Vilagrasa, Albert (2009). *Anàlisi de l'enfocament didàctic dels materials de català per a un nivell avançat: com el valoren professorat i alumnat? Memòria de llicència d'estudis retribuïda*. <<http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200809/memories/1868m.pdf>> [Consulta : 01/11/2017].