

Table des matières

1.	Introduction	3
2.	Cadre conceptuel : définitions	4
2.1.	Le manuel scolaire	4
2.2.	Didactique de l'anglais	8
2.3.	Culture	9
3.	Méthode	11
4.	Analyse	13
4.1.	Thèmes culturels	13
4.1.1.	Famille et connaissances	13
4.1.2.	Musique	14
4.1.3.	Multimédias (TV, radio, cinéma)	15
4.1.4	Littérature	16
4.1.5.	Nourriture	17
4.1.6.	Célébrités.....	18
4.1.7.	Us et coutumes	19
4.1.8.	Art	21
4.1.9.	Géographie	21
4.1.10.	Histoire	22
4.1.11.	Sport	23
4.2.	Observations générales	23
4.3.	Liens culture / PER	25
5.	Conclusion	27
6.	Bibliographie	29
7.	Annexes	31

1. Introduction

Le choix d'un travail de fin d'étude représente une sorte d'aboutissement du cursus académique effectué et, de ce fait, reflète également une extension de nos intérêts particuliers. Après avoir consulté la liste des sujets de travaux de master proposés, il fallait se mettre d'accord sur un aspect particulier, une question restée obscure ou alors un intérêt marqué pour un certain domaine. Notre choix s'est porté sur un travail approfondi des manuels scolaires d'anglais que l'on utilise au niveau secondaire I, à savoir *English in Mind*.

On peut se demander pourquoi le manuel d'anglais spécifiquement et non pas un ouvrage d'histoire ou de math. Tout simplement car nous avons eu la chance de pouvoir écrire ce travail à deux mains, et que nous devions trouver un consensus. Ayant toutes les deux étudié l'anglais à l'université et parce que nous voulons enseigner cette branche à nos élèves, il nous semblait pertinent de se pencher sur la structure même du manuel, de découvrir ses forces et ses faiblesses, afin de pouvoir ajuster au mieux notre enseignement par la suite.

La collaboration fait partie des aspects transversaux de l'enseignement en général. Cette collaboration a été pour nous une force, puisque cela nous a permis de mettre de la distance avec le travail effectué et de renforcer notre esprit critique. De plus, la motivation que procure le fait d'avoir un partenaire est d'autant plus importante lorsque l'on a beaucoup d'échéances et de travaux à rendre. Cela permet de se fixer des objectifs réguliers, ainsi que de voir avancer le travail sans procrastiner sans cesse. En outre, la répartition des tâches et les moments de travail individuel nous ont fait gagner beaucoup de temps : nous savions que nous pouvions compter l'une sur l'autre et que le travail serait réalisé dans les temps.

Garder un esprit critique face à la matière que l'on nous propose dans les manuels représente, à nos yeux, un des apports fondamental de notre travail. L'enseignement dispensé sera d'autant plus pertinent que l'on pourra ajuster, au besoin, notre cours, suivant ou non certains points du manuel scolaire.

2. Cadre conceptuel : définitions

2.1. Le manuel scolaire

Il n'est pas facile de définir ce qu'est un manuel scolaire. Les scientifiques se mettent néanmoins d'accord sur le fait qu'il n'y a pas une définition uniforme, mais bien des manières différentes d'aborder ce concept. Avant même toute tentative de définition, Choppin (1980) tente de montrer les principales fonctions du manuel scolaire. Elles sont au nombre de trois. Premièrement, il s'agit de « fixer le contenu de l'enseignement » (p. 3) afin de maintenir une stabilité relative. Deuxièmement, le XIXe siècle a vu éclore « le triomphe de l'enseignement simultané » (p. 3). Il s'agit pour le maître de donner un cours face à toute une classe et non d'enseigner à un seul élève individuellement. L'enseignement dispensé aux élèves est fait directement par le maître. De là découle le fait que les livres scolaires « s'adressent donc à tous les élèves, de toutes les classes, de toutes les sections, pour tous les examens, certificats et diplômes » (p. 5). L'enseignement est de ce fait accessible à tous. Troisièmement, la gratuité du manuel scolaire est également citée par Choppin (1980, p. 9).

Par conséquent, que penser des ouvrages utilisés dans le monde de l'enseignement n'ayant pas été conçu initialement dans ce but-là ? Il peut donc y avoir une intention scolaire ou non. Choppin (2008) par exemple a distingué deux catégories de produits : « ceux qui ont été intentionnellement conçus par l'auteur ou l'éditeur pour un usage "scolaire", exclusif ou non,[...], de l'autre [côté] ceux qui, n'ayant pas été conçus à des fins éducatives, ont acquis ultérieurement une dimension scolaire [...] (p. 49). Autrement dit, il y a d'un côté les manuels que les élèves utilisent à l'école qui ont été créés à cet effet : un manuel de français par exemple pour exercer l'orthographe. De l'autre, on trouve un livre choisi par l'enseignant pour travailler en classe, comme les fables de la Fontaine, qui n'ont à première vue pas été créées à des fins didactiques mais qui, après de nombreuses années, deviennent un pilier de la littérature française.

Dans son autre article plus ancien, Choppin (1980) donne une définition équivalente : « les livres scolaires stricto sensu, définis par l'intention de l'auteur ou de l'éditeur [...] et les autres, les livres devenus scolaires par la suite d'un usage permanent et généralisé dans le contexte de l'école » (p. 5).

Afin d'élaborer une définition plus précise de la notion de manuel scolaire, il convient de distinguer deux concepts : *schoolbook* et *textbook*. Selon Hamilton (1990), le problème principal est « to find a way of distinguishing textbooks from schoolbooks. [...] textbooks visibly reflect pedagogic considerations [...] it is a book that has been

consciously designed and organized to serve the ends of schooling » (p. 5). On revient ici sur l'intention donnée par l'auteur. Pour Hamilton, même si la frontière entre ces deux notions reste obscure et difficile à délimiter, le terme *textbook* renverrait plutôt aux catégories de livres intentionnellement créées pour servir l'enseignement.

Johnsen (1993) a également recourt au critère de l'intention pour différencier le *textbook* du *schoolbook*. Selon cet auteur, « the former term may be reserved for books written, designed and produced specifically for intentional use, the latter for books used in instruction but less closely tied to pedagogic sequence » (chap. 1, para. 12). Sa définition coïncide avec celle donnée par Hamilton et tous deux sont d'accord pour dire que le *textbook* est produit avec l'intention spécifique d'être utilisé à des fins pédagogiques.

Choppin (2008) précise que dans le monde francophone, il n'y a pas de distinction fondamentale dans l'utilisation des termes manuels scolaires, livres scolaires ou livres de classe (p. 13). Cependant, il fait correspondre le terme français de livre d'école au terme anglais *schoolbook*. Quant à *textbook*, il le traduit par livre d'enseignement ou livre scolaire (p. 14). Il explique la différence entre ces deux termes en précisant que les *schoolbooks* « renvoient au contexte institutionnel dans lequel l'ouvrage est utilisé ou auquel il est destiné » (p. 14), c'est-à-dire que ce type d'ouvrages apporte des indications quant à « la nature du public scolaire ou le niveau d'enseignement » (p. 14). Les *textbooks* auraient « une fonction didactique [...] le livre scolaire est un livre qui sert à enseigner » (p. 14). Pour reprendre ses propos, le terme *textbook* correspond donc à un ouvrage destiné à l'école, tandis que *schoolbook* désigne le manuel scolaire en lui-même.

Le manuel scolaire n'est pas seulement un outil servant à faire apprendre aux élèves, mais également une manière de transmettre une culture, des idéologies et des mœurs. D'après Lebrun (2006), « aucun manuel n'est innocent quant aux valeurs qu'il propose aux jeunes ». (p. 129). En effet, Krapoth (2004) souligne que « l'élève arrive avec un esprit malléable, tout l'incite à prendre les enseignements fournis pour fiables et non sujets à critique » (p. 2). Comme le mentionne également Pingel (2010) dans son article, « textbooks are one of the most important educational inputs. Texts reflect basic ideas about a national culture, and are often a flashpoint of cultural struggle and controversy » (p. 7). De plus, il va même plus loin dans ses propos en affirmant que « in addition to transmitting knowledge, textbooks also seek to anchor the political and social norms of a society ». Par exemple, la méthode d'anglais proposée aux élèves vaudois, English in Mind, traite exclusivement de l'anglais britannique et ne fait pratiquement pas allusion au fait que l'anglais est une langue qui est aussi parlée en dehors du Royaume-Uni. C'est un choix très clair de la part des éditeurs. Dans ce cas précis, la norme pour les élèves suisses est d'apprendre l'anglais britannique et d'être confrontés à la « culture britannique ».

Nous entendons par culture britannique la concrétisation du patrimoine culturel des régions qui constituent le Royaume-Uni (l'Angleterre, le Pays de Galle, l'Ecosse et l'Irlande du Nord). Ce manuel d'anglais est orienté vers l'anglais britannique, ce qui peut être considéré comme un choix dirigé, aux dépend des élèves, puisque cette méthodologie leur est imposée.

En plus d'être le miroir d'une société, le manuel scolaire a une autre fonction pour l'enseignant, celle d'être une base d'informations solides qui permet de développer son cours de manière rigoureuse. De manière imagée, le manuel scolaire serait une sorte de colonne vertébrale, un fil rouge, qui laisserait cependant libre-cours à la créativité pour étoffer la matière à enseigner. Morin (2006) affirme elle aussi que le manuel scolaire est « un instrument d'autorité qui a une grande influence en classe ». (p. 216).

Pingel (2010) avance que la manière d'enseigner et d'apprendre diffère de pays en pays et même quelques fois au sein d'un même pays, les méthodes changent. Cependant, il affirme que les enseignants du monde entier se basent sur les manuels scolaires pour préparer et structurer leurs leçons (p. 46). De plus, le manuel scolaire offre une sorte de « sécurité », car il donne un cadre et des séquences. Les enseignants peuvent donc se fier à cet outil encadrant (p. 47).

Le tour d'horizon que fait Johnsen (1993) dans son ouvrage nous permet de mettre en avant une étude qui a été réalisée par Sigurgeirsson : il conclut qu'à peu près 60% du temps d'enseignement est utilisé directement avec le matériel proposé. Le livre du maître n'est cependant pas énormément utilisé. (chap. 4, para. 23). Gustafsson quant à lui avance que la majeure partie du temps de travail est utilisée avec le manuel scolaire, à savoir 71% (chap. 4, para. 28). Une autre étude démontre que d'après le rapport norvégien de Lorentzen, à peu près 80% des 157 personnes interrogées trouvent que le manuel est quelque chose de « very important » à « important ». A peu près la moitié des sondés affirment qu'ils utilisent le manuel scolaire tous les jours (chap. 4, para. 30). Toujours dans la même perspective, Johnsen conclut son ouvrage en mentionnant entre autres que les manuels scolaires « have been and continue to be the most widely-used teaching aid » (chap. 6, para. 3).

Il est néanmoins important de souligner que le plan d'étude romand n'est pas synonyme de manuel scolaire. Nous entendons par là que les objectifs souvent évoqués dans le PER ne correspondent à aucun chapitre bien spécifique du manuel scolaire. Comme le précise Bruillard (2005), « le manuel est une sorte d'objet intermédiaire, source de renseignements sur des phénomènes liés à l'éducation [...] » (p. 21). Il souligne également que ce sont les manuels qui conditionnent les apprentissages scolaires mais également les pratiques des enseignants. « Le manuel n'est pas le programme, ce n'est pas ce qui se fait dans les classes, mais, une sorte d'indicateur intermédiaire » (p.22).

Mais alors où faut-il se situer en tant qu'enseignant pour être en accord avec le PER, mais également pouvoir tirer profit du manuel scolaire ? C'est là qu'intervient la dite transposition didactique. On a bien souvent l'impression que le manuel est une marche à suivre, mais il reste encore bien à faire pour atteindre un transfert adapté au PER et au programme scolaire. Un constat assez fréquent est d'observer que les spécialistes d'une discipline, c'est-à-dire ceux qui l'on étudiée à l'université, sont plus détachés du manuel, alors que les personnes moins expertes en la matière trouveraient en celui-ci une sorte de base pour donner leur cours. (Bruillard, p. 22). Toutefois, il est bon de rajouter que le manuel scolaire peut s'avérer désavantageux en ce qui concerne la pédagogie différenciée. C'est « une contrainte méthodologique » (Dubois & Carrette, 2010, p. 28), car chaque manuel scolaire possède une progression propre et une présentation particulière.

Il est donc important de se focaliser un instant sur la complexité de la transposition du savoir en classe. Gerard (2010) mentionne qu'il y a deux type de savoirs différents : d'un côté le savoir savant et d'un autre le savoir transposé (p. 17). Le savoir savant est un savoir brute car non didactisé alors que le savoir transposé est un savoir plus structuré qui permet bien souvent aux élèves de comprendre non seulement une démarche, mais tout le réseau de concepts qui tourne autour d'un thème ou d'une théorie. Chaque manuel scolaire possède différents degrés de didactisation, et c'est notre rôle, en tant qu'enseignant, de donner des jalons à nos élèves pour qu'ils puissent appréhender au mieux le sujet. Pour conclure, on peut reprendre les mots de Gerard en disant qu' « utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. [...] Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves » (p. 22), et donc en d'autres termes de transposer didactiquement la matière pour la rendre plus digeste pour les élèves.

2.2. Didactique de l'anglais

En ce qui concerne la didactique de l'anglais, nous nous référons à un document non publié de Susanne Wokusch (2014), didacticienne des langues à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, qui traite de l'enseignement d'une langue culture étrangère en générale. Cette théorie peut donc aussi bien être appliquée à l'anglais qu'à l'allemand, l'italien ou l'espagnol. Il y a pour elle huit principes fondamentaux dont nous retiendrons les quatre plus signifiants. Le premier principe concerne le développement d'une compétence de communication au niveau formel et fonctionnel (p. 3). Il doit donc y avoir un équilibre entre la communication et les formes grammaticales. Nous devons jongler entre des savoir-faire implicites avec des apprentissages proches des processus d'acquisition naturels et des savoir-faire explicites sur les formes de la langue, tels que le vocabulaire ou la grammaire. Dans son deuxième principe, elle insiste sur l'importance de développer un répertoire avec des formules préfabriquées. Cela tendrait vers une approche lexicalisée d'une langue étrangère, et l'élève intégrerait automatiquement des aspects socio-culturels. Enseigner la culture d'une langue, qui est partie intégrante de celle-ci, constitue le troisième principe pour l'appropriation d'une langue culture. Enfin elle met l'accent sur le fait que l'authenticité d'une interaction est signifiante pour pouvoir utiliser la langue dans des situations réelles.

D'après Plan d'Etude Romand et en lien avec le cours de didactique des langues étrangères suivi à la HEP, l'apprentissage d'une seconde langue a pour principal but de communiquer. D'un point de vue plus général et d'après les visées prioritaires du PER pour l'anglais, il faut pouvoir « découvrir les mécanismes de la langue et de la communication », ainsi que « développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues. » (PER, 2010). De plus, il est important de « construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication. » (PER, 2010).

Dans le canton de Vaud, nous faisons la différence entre les travaux assimilés, c'est-à-dire les TA et les travaux significatifs, à savoir les TS. Les TA sont des petits tests de vocabulaire et de grammaire qui visent un contrôle régulier de la matière vue en cours. Les TS quant à eux sont des tests qui vérifient l'acquisition des quatre compétences, à savoir le *speaking*, le *reading*, le *listening* et le *writing*. Les TS sont une note à part entière alors que les TA sont comptés en une moyenne. Cela prouve encore une fois que l'accent est mis sur les compétences de communication. La grammaire est donc également inclue dans les TS, mais d'une façon détournée, puisque ce qui est évalué, ce n'est pas l'utilisation à proprement dit de celle-ci, mais bien une compréhension globale dans des contextes différents.

2.3. Culture

Selon le Plan d'Etude Romand, le domaine des langues a entre autres pour but de « construire des références culturelles » (PER, 2010). Par conséquent, l'élève doit être capable, à travers l'apprentissage de l'anglais, de se forger une culture de la langue de l'autre. Une des définitions que donne le dictionnaire Larousse en ligne (2015) du mot culture est la suivante : « ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation ». Cette définition suppose que la culture d'une société se reflète autant dans sa manière de penser (phénomènes idéologiques) que dans sa manière de s'habiller, de manger, de vivre... (phénomènes matériels). Forquin et Paturet (1999) vont dans le même sens en donnant cette définition anthropologique de la culture : «la culture, au sens anthropologique du terme, s'identifie à la totalité d'un mode de vie, c'est l'ensemble des habitudes de vie, des moeurs, des représentations, des émotions, des compétences caractéristiques d'un groupe social déterminé » (p. 113).

La culture fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue ; ces deux éléments sont indissociables. Wokusch (2014) explique dans un document non publié qu'à « chaque langue et ses variétés sont associées des cultures spécifiques qui ont toutes des us et coutumes, des systèmes de valeurs et des manières de s'exprimer particulières » (p. 4). Face à cette culture de l'autre, la tâche de l'enseignant est « d'amener l'apprenant à saisir l'étranger dans sa spécificité et à se situer par rapport lui » (Galisson, 1999, p. 25). En d'autres termes, l'enseignant doit aider l'élève à développer des compétences interculturelles. Cette dimension de l'apprentissage a pris une importance telle ces dernières années « que l'on parle aujourd'hui d'enseignement de langues-cultures » (Wokusch, p. 4)

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, plusieurs types de cultures s'entremêlent. Lazar, Huber-Kiegler, Lussier, Matei et Peck (2007) déclarent en effet qu'« il sera fait référence aux éléments évoquant des aspects de civilisation ou des réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de "Culture", avec un grand C, et aux autres éléments, des croyances aux comportements, par celui de "culture", avec un petit c » (p. 8). La Culture avec un grand C peut s'envisager à travers l'histoire d'une société, ses œuvres de littérature ou ses artistes marquants... Au contraire, dire par exemple que les Anglais boivent du thé tous les jours relève de la culture avec un petit c. Toujours dans cette perspective, Chaves, Favier et Pélissier (2012) expliquent qu'« en France, la recherche dans le domaine de la didactique des langues-cultures a été principalement menée par Robert Galisson qui a fait la distinction entre deux types de cultures : la culture cultivée et la culture partagée » (p.10). On pourrait associer la culture cultivée à la Culture avec un grand C et la culture partagée à la culture avec un petit c. Selon Galisson, « la culture cultivée regroupe l'ensemble de connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, l'histoire, les sciences, etc. [...] La culture partagée quant à elle correspond aux savoir et pratiques qui sont

transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun. Cette culture partagée permet de vivre en société » (p.10). Cette définition de culture partagée rejoint la définition anthropologique de Froquin et Paturet. Il y a une idée d'héritage reçu et partagé par un groupe social.

Pour terminer, nous pouvons insister sur le fait qu'il n'y a pas une seule culture, mais bien plusieurs cultures qui coexistent et interagissent entre elles.

3. Méthode

Dans le cadre de notre travail de master en enseignement pour le niveau secondaire I, nous avons décidé de nous pencher sur la question de la culture dans les manuels d'anglais au niveau collège. Dans le canton de Vaud, on utilise l'ouvrage *English in Mind*. De la 9^{ème} à la 11^{ème} année, l'élève parcourra respectivement 16 unités dans le premier ouvrage, le *English in Mind Starter* et 16 unités dans le *English in Mind Student's book 1*. Le *Starter* expose la théorie de base pour des élèves n'ayant encore jamais fait d'anglais et le *Student's book 1* renforce les bases et intègre de nouveaux éléments. Pour chaque niveau, il y a deux ouvrages de référence. Le *Workbook* (=WB) est une sorte de cahier d'exercices, qui se base sur la théorie et renforce les connaissances des élèves en terme de grammaire. Le *Student's book* (=SB) quant à lui contient différents thèmes de vocabulaire et des exercices par chapitre. Chaque unité développe un nouveau thème qui constitue le fil rouge de cette dernière, notamment au niveau du vocabulaire. Le thème reste un prétexte pour aborder différents points de grammaire.

La méthode d'enseignement, *English in Mind*, est éditée par *Cambridge University Press*. Il s'agit d'une méthode anglaise, et de ce fait, les élèves sont confrontés à l'anglais britannique. Des moments culturels sont entre autres proposés à la fin de chaque unité paire (unité 2, 4, 6...). Ces moments sont appelés *Culture in mind*. Ils ont pour thème un aspect de la vie quotidienne des Britanniques, par exemple les animaux de compagnie qu'ils possèdent, les écoles qu'ils fréquentent, les séries que les adolescents regardent... De plus, il existe également d'autres moments consacrés à la culture. Nous avons constaté que différents types de culture étaient présents dans le manuel scolaire *English in Mind*. Il y a par exemple la culture littéraire, la culture historique, la culture musicale, la culture culinaire, la culture américaine, la culture irlandaise...

Pour effectuer ce travail, nous nous sommes toutefois concentrées sur la culture britannique¹. C'est le type de culture le plus présent dans les livres et donc, celui que les élèves rencontrent le plus.

Notre intérêt particulier était en conséquence de faire une analyse précise de la manière dont la culture britannique était apportée aux élèves et de déterminer également si les exercices proposés dans les manuels d'anglais correspondaient aux exigences du PER. Notre question de recherche pourrait donc se résumer de la façon suivante : « *De quelle manière la culture britannique est-elle véhiculée dans quatre ouvrages du « English in Mind »* ». Nous prenons ici en compte ici le SB et le WB du *Starter*, ainsi que le SB et le WB du livre 1. Notre hypothèse est qu'il y a certainement des lieux privilégiés ou des histoires préférées qui jonchent les

¹ Nous entendons par culture britannique la concrétisation du patrimoine culturel des régions qui constituent le Royaume-Uni (l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Ecosse et l'Irlande du Nord).

ouvrages, ce qui fait ressortir une certaine image bien définie de la Grande-Bretagne. Nous pensons que certains aspects culturels sont mis à l'écart, alors que d'autres sont mis en avant, et c'est ce que nous recherchons à prouver au travers de cette analyse.

Pour ce faire, nous avons élaboré quatre tableaux de comparaison au total (voir en annexe). Les deux premiers tableaux traitent des éléments culturels présents dans le *Starter*, les deux autres présentent les données du livre 1. Que cela concerne le *Starter* ou le livre 1, les tableaux sont construits de manière identique. Le premier tableau inclut les données textuelles, tandis que le second comprend les données de type iconographique. Chaque tableau est divisé en catégories : « la famille et les connaissances, la musique, la TV, la radio et le cinéma, la littérature, la nourriture, les célébrités, les us et coutumes, l'art, la géographie, l'histoire ainsi que le sport ». De plus, en ce qui concerne les données textuelles, nous en avons distingué plusieurs types : « texte, exercice, encart », afin d'analyser la manière dont la référence est exploitée. Pour les illustrations, nous distinguons trois catégories : « photo, carte et autre ».

Sur cette base, nous avons ensuite mis en parallèle les tableaux du *Starter* avec ceux du *Student's book 1* au niveau de chaque entrée. Le but était de confronter et croiser les résultats de nos tableaux, afin de trouver des redondances, des ressemblances ou des différences. Cette première partie nous conduit vers la deuxième, qui quant à elle tente de trouver des liens avec nos hypothèses et nos concepts théoriques. Finalement, nous avons fait un lien avec le PER, en nous posant la question de ce qui est demandé au niveau cantonal et ce qui existe réellement dans ces ouvrages. Nous avons structuré notre travail de manière à reprendre chaque entrée du tableau l'une après l'autre, afin, dans un premier temps, de les analyser séparément pour ensuite terminer par des considérations générales.

Comme exposé en première partie de ce travail, notre point d'encrage au niveau conceptuel sera le manuel scolaire, mais surtout la culture. De plus, nous nous sommes concentrées sur les ouvrages que les élèves acquièrent en début d'année et non sur les exercices supplémentaires que l'on reçoit en tant que maître d'anglais, nous entendons par là le *teacher's book* ou encore le *teacher's resource pack*.

4. Analyse

4.1. Thèmes culturels

4.1.1. Famille et connaissances

Le thème de la famille est principalement développé dans les premières unités du *Starter*. En effet, l'unité 4 est consacrée à la famille ; les élèves apprennent le vocabulaire relatif à ce thème, donc il n'est pas étonnant de trouver plusieurs textes présentant des familles britanniques (annexes 1 et 2). Chaque texte est accompagné d'une photo montrant les membres de la famille dont il est question. Trois textes nous présentent une famille au complet, avec la description des parents et des enfants. Dans un de ces textes, nous avons même la présence des grands-parents. Deux familles, la famille Carter et la famille Groves, présentent beaucoup de points communs, tant au niveau de leur physique qu'au niveau de leur composition familiale. Nous retrouvons un père et une mère tous les deux actifs professionnellement et des enfants adolescents. Ils ont la peau très claire ainsi que des cheveux blonds ou châtain. La famille Ashraf se démarque des deux autres. Elle est visiblement de confession musulmane, avec une mère au foyer Pakistanaise et un père Britannique, exerçant la profession de vendeur. Ils ont la peau plus foncée et sont tous noirauds. C'est également la seule famille dont les enfants sont à priori âgés de moins de dix ans.

Dans le *Starter*, on trouve aussi un texte donnant des informations personnelles sur une adolescente britannique de 14 ans (annexe 1). Elle a la peau claire et les cheveux blonds. Un texte du *Workbook* fait également brièvement mention d'une adolescente britannique devant déménager aux Etats-Unis, cette fois-ci sans illustration (annexe 1).

En ce qui concerne le livre 1, deux familles sont mentionnées. Tout d'abord, il est question de la famille de Matthew, 15 ans et de son frère de 13 ans (annexes 3 et 4). Tous deux vivent à l'étranger car leurs parents sont scientifiques. Nous pouvons voir une photo de Matthew, il a la peau claire et est noiraud. La deuxième famille, les Bowlers, participent à une émission de télévision appelée *The 1900 House*. Les quatre enfants sont âgés entre 9 et 16 ans. Les membres de la famille ont la peau claire et les cheveux bruns (annexes 3 et 4).

Nous pouvons faire plusieurs constatations quant à la composition des familles exposées. Premièrement, les familles présentent un père et une mère, aucune n'est monoparentale. De plus, à l'exception de la famille Ashraf, les deux parents sont actifs professionnellement. Deuxièmement, nous remarquons que la grande majorité des enfants sont des adolescents âgés entre 13 et 16 ans, soit le même âge que nos élèves. Nous pourrions en déduire que cela n'est pas dû au hasard, qu'il y a peut-être là-derrière une volonté de faire correspondre les âges des enfants présentés et des élèves, afin que ces derniers se sentent impliqués et concernés. En outre, il n'y a

pas d'enfant unique, nous comptons entre deux et quatre enfants par famille. Enfin, la plupart des personnes ont la peau et les cheveux très clairs. Grâce aux sources iconographiques, nous pourrions ajouter un élément qui n'est pas directement lié à la composition de la famille, mais plutôt à son lieu d'habitation. En effet, trois familles posent devant leur maison qui est en brique rouge, typique du XXe siècle.

4.1.2. Musique

Au niveau musicale, le groupe dont il est le plus question dans ces deux livres et qui est présenté le plus en profondeur est incontestablement *the Beatles*. Dans le *Starter*, trois pages du *SB* et deux exercices du *WB* sont consacrés à ce groupe (annexe 1). Plusieurs faits sont présentés : le contexte de la mort du leader, John Lennon, la présentation des 4 membres, ainsi que leur lieu d'origine (Liverpool). Plusieurs illustrations viennent compléter les textes (annexe 2), on peut y voir John Lennon avec sa femme Yoko Ono, son assassin Mark Chapman et deux images des quatre membres du groupe réunis. Nous trouvons également une photo montrant en gros plan plusieurs femmes visiblement très émues de voir ces artistes, qui semble illustrer la *Beatlemania*, sans toutefois l'expliquer par une légende ou un texte. Le nom des Beatles est par la suite mentionné dans plusieurs exercices ou textes, soit du *Starter*, soit du livre 1 (annexes 1 et 3).

Toujours dans le *Starter*, le groupe Coldplay est introduit sous la forme d'un panneau (annexe 1). Les quatre membres du groupe sont présentés, et il est également fait mention de certains titres de leur chanson. Il s'agit d'un exemple pour un projet de présentation par groupe où les élèves doivent écrire un petit texte sur leur groupe ou leur chanteur préféré en s'inspirant de ce modèle.

Dans le livre 1, un texte explique le déroulement de deux télé-crochets diffusés en Grande-Bretagne, à savoir *Popstars* et *Pop Idol* (annexe 3). Plusieurs vedettes découvertes grâce à ces programmes sont également évoquées : le groupe Hear'Say et les chanteurs Will Young et Gareth Gates. Toujours dans le livre 1, les élèves écoutent et analysent une chanson de David Bowie, *Space Oddity* (annexe 3). C'est la seule fois où les élèves ont l'occasion d'écouter une chanson interprétée par un chanteur britannique. En effet, il est précédemment question de musique, avec les Beatles, Coldplay...mais jamais les élèves n'ont l'occasion d'écouter ou de chanter un de leur titre. Enfin, certains groupes ou chanteurs sont simplement mentionnés dans des exercices, sans qu'il n'y ait d'illustration ou de texte explicatif associés. Ces derniers sont : Robbie Williams, les Spice Girls et les Rolling Stones (annexes 1 et 3).

Nous pouvons constater que le thème de la musique est relativement peu présent et que seulement une infime sélection de chanteurs ou groupes a été opérée. On remarque notamment l'abondance d'informations sur les Beatles. Le fait qu'il soit un groupe de rock mythique très populaire dans le monde peut expliquer ce choix. Ensuite, on retrouve une culture plus adolescente avec Coldplay et les télé-crochets.

Beaucoup d'adolescents sont fan du groupe Coldplay et les télé-crochets visent aussi un public de jeunes adultes. Peut-être y'a-t-il une volonté de présenter une culture qui se rapproche des intérêts des adolescents pour susciter leur motivation ?

Enfin, nous aimerais rajouter un élément qui nous a interpellé. Dans le *Starter*, il existe une unité consacrée au thème de la musique, intitulée *we're a new band*. Cette unité a pour but d'introduire la grammaire du verbe être au présent simple en anglais. Au début de l'unité, on trouve un texte sur un groupe de rock originaire d'Angleterre, *4Tune*, composé de quatre jeunes adolescents. A nouveau, on met en scène des jeunes de l'âge de nos élèves. Nous avons donc effectué une recherche pour obtenir plus d'informations sur ce groupe. Or, ce dernier, présenté comme réel dans le livre n'existe en fait pas. Nous n'en avons trouvé aucune trace, ni sur internet, ni dans les *teacher's book*. De plus, dans le livre 1, on retrouve ce groupe une seconde fois. Il est intéressant de constater que les auteurs d'*English in Mind* ont créé de toute pièce ce groupe de musique plutôt que d'utiliser du matériel authentique.

4.1.3. Multimédias (TV, radio, cinéma)

Dans le *Starter*, le *SB* et le *WB* présentent certaines habitudes télévisuelles des adolescents. Le *SB* est un résumé succinct de ce que regarde une jeune fille prénommée Jane Taylor qui vit en Angleterre centrale (annexe 1). Le *WB* complète le *SB* en incluant une vision un peu plus générale de ce que regarde une famille anglaise qui est prise pour exemple (annexe 1). Nous pouvons toutefois en déduire que même en ayant uniquement deux textes faisant office d'illustrations, nous avons déjà l'impression de tout savoir sur les habitudes des anglais. Ce texte du *WB*, même s'il ne présente qu'une seule famille, tire des conclusions générales et donne l'impression que toutes les familles britanniques ont les mêmes habitudes télévisuelles et regardent le même type de programme. Il n'est pas étonnant d'arriver à cette conclusion, puisque le thème développé dans cette unité est les adverbes de fréquences, tels que « de temps en temps, toujours, jamais... ». Si nous nous fions aux conclusions de ce texte, il est dit que les Britanniques aiment regarder la télévision, environ 23 heures par semaines selon une moyenne. Les types de programmes les plus regardés sont les feuilletons, les jeux et les émissions de téléréalités. Aucun exemple précis de séries ou programmes n'est cité, à part un exemple de série dans le *SB*. Il s'agit de *East Enders*, feuilleton qui s'apparente à « Plus Belle la Vie » dans le monde francophone.

Le livre 1 ne contient pas plus de détails par rapport à la télévision. Il y a un texte sur un programme de télé-réalité qui a été tourné près de Londres mettant en scène une famille ayant vécu pendant 3 mois à la manière des années 1900 (annexe 3).

En ce qui concerne la radio, le *WB* propose aux élèves des conseils afin d'améliorer leur compréhension orale (annexe 3). Un des conseils donné est de se connecter via

internet sur des chaines de radios britanniques telles que BBC World service pour écouter les programmes diffusés. La BBC est la chaîne d'informations nationales, tant au niveau de la radio que de la télévision.

Par rapport au cinéma, il est fait référence à un célèbre duo comique du début du XX^e siècle, Laurel et Hardy (annexes 1 et 2). Un exercice à trous de 6 lignes leur est dédié dans le WB, afin d'exercer le *simple past* du verbe être. Nous apprenons de manière superficielle que ces deux personnages étaient anglais, qu'ils étaient drôles et qu'ils ont tourné dans des films en noir et blanc. Dans le même registre, nous trouvons un texte sur Charlie Chaplin, cette fois un peu plus développé, décrivant dans les grandes lignes sa vie (annexes 1 et 2). Quatre titres de ses films sont listés dans ce petit texte. De plus, concernant le cinéma, il est également fait mention d'un film racontant l'histoire d'un soldat britannique durant une guerre entre l'Angleterre et la Chine au XIX^e siècle. Nous avons fait des recherches sur internet afin de trouver le titre de ce film et constaté que celui-ci n'existe pas. Même le *Teacher's book* n'en fait pas mention. Pourtant, le texte paraît vrai et le film semble exister. En lien avec la rubrique musique et plus précisément le groupe de musique 4Tune, le texte n'est pas authentique et inventé de toute part.

En mettant en lumière ces trois types de médias, nous pouvons constater que la radio est quasiment recalée puisque la méthode n'en fait presque pas mention. En effet, il s'agit d'un conseil destiné aux élèves. Or, il conviendrait d'utiliser ce genre de matériel authentique en classe et non de laisser le libre choix aux élèves. De notre point de vue, ce genre de conseil est peu suivi par les élèves. Plus généralement, il est intéressant de constater qu'on ne développe ce thème culturel que de manière superficielle et englobante.

4.1.4. Littérature

La littérature est un thème culturel quasiment absent de la méthode *English In Mind*. L'écrivain dont on parle indubitablement le plus est J.K. Rowling (annexe 1 et 2). Plusieurs pages lui sont consacrées dans le *Starter*. On trouve un texte résumant sa vie et celle de Harry Potter, le héros de ses livres. Divers exercices, autant dans le *SB* que dans le *WB* viennent étayer ce texte. On peut également voir plusieurs illustrations, une photo de Rowling et la couverture d'un des tomes de la saga Harry Potter, celui d'Harry Potter et l'ordre du phénix.

Deux autres écrivains, monuments de la littérature britannique, sont brièvement mentionnés : Agatha Christie (annexes 1 et 2) et William Shakespeare (annexe 4). Un exercice à trous nous renseigne sur la vie d'Agatha Christie, sans parler ou évoquer le titre de l'un de ses romans. Il est simplement écrit qu'elle est une écrivaine de romans policiers. Quant à Shakespeare, son nom apparaît sur une image. On peut voir une jeune fille tenant un livre dont le titre est Roméo & Juliet.

A nouveau, nous pensons qu'il y a une forte volonté de la part des éditeurs de montrer une culture jeune et récente en présentant une écrivaine, Rowling, qui suscite l'engouement des adolescents. Il est fort probable que nos élèves aient déjà lu un roman de cette auteure, visionner un film mettant en scène Harry Potter, ou en tout cas entendu parler de ce héros.

4.1.5. Nourriture

Dans le *Starter*, on trouve un texte présentant des habitudes alimentaires inhabituelles de plusieurs pays (annexes 1 et 2). Concernant la Grande-Bretagne, on apprend que les Britanniques mangent leurs frites avec du vinaigre. Une image montrant une assiette de frites accompagnées d'une bouteille de vinaigre illustre ce texte.

Dans le livre 1 cependant, le thème est plus fourni. Il y a un texte dans le SB qui traite du surpoids des adolescents et qui conseille ces derniers par rapport à leurs habitudes alimentaires (annexe 3). Dans ce texte, il est indiqué que les adolescents passent beaucoup de temps devant la télévision et qu'ils devraient plus bouger au lieu de regarder la télévision ou de rester devant leur ordinateur. En Grande-Bretagne, les médecins sont inquiets du surpoids des adolescents. D'une certaine manière, nous pouvons voir ce texte non seulement comme étant informatif, mais aussi comme étant préventif.

Quelques pages plus loin, mais toujours dans le même chapitre, dans une rubrique *Culture in mind*, trois adolescents parlent de leurs habitudes alimentaires du *breakfast* et du *lunch* dans un texte sur la nourriture typiquement britannique (annexes 3 et 4). Selon ces adolescents, un petit-déjeuner se constitue de thé, de toast, d'œufs et de bacon. Le *lunch* est habituellement pris rapidement et ne constitue pas un repas à part entière. Concernant les repas pris à l'extérieur, le texte nous dit qu'il existe plusieurs types de cuisine : chinoise, indienne ou grecque. Il est également mentionné que le *take-away* est une habitude assez répandue en Angleterre.

Au niveau des exercices, lorsque l'on parle de nourriture, les termes *fish and chips*, *Indian curry*, ou *tea and toast* sont fréquemment utilisés, ce qui n'est pas anodin d'un point de vue culturel. En reprenant souvent les mêmes grands classiques comme exemples, on forge petit à petit une idée bien précise dans la tête de l'étudiant. Les images elles-aussi sont parlantes. On trouve notamment une tasse de thé, des toasts avec des *beans* que l'on achète dans le supermarché anglais *Tesco* (annexe 2). De plus, on nous montre le déjeuner très typique des Anglais dans le résumé du module et dans l'unité elle-même : *eggs and bacon*, *cereals* ou encore les *toasts* (annexe 1).

En conclusion, nous pouvons soulever trois points. Premièrement la nourriture est un thème courant qui apparaît beaucoup dans l'actualité en rapport avec la prévention de la santé. Le thème abordé a certainement pour but de sensibiliser les adolescents sur les risques de surpoids. Dès lors, ce problème dépasse les frontières du Royaume-Uni et mérite d'avoir sa place dans les manuels d'éducation.

Deuxièmement, il n'est pas facile de trouver des images qui ne fassent pas grand cliché pour dépeindre cette culture. Toutefois, si l'on demande à un étranger ce qu'il connaît de la cuisine Suisse, on va souvent entendre le chocolat, le fromage, ou encore la fondue. Néanmoins, en ne présentant que ce qui est vraiment très typique, on fait l'impasse sur une culture beaucoup plus vaste. Dans le cas précis, on ne voit qu'une facette des habitudes alimentaires. Nous pensons par exemple au fromage, le cheddar qu'ils mangent sans modération ou encore le fait de se mettre très tôt à table le soir car ils ont mangé léger à midi. Il y a à notre avis, une sorte de sélection des informations.

Et finalement, notons à nouveau la présence d'adolescents dans les exemples proposés. Ce sont eux qui sont touchés par l'obésité et eux qui nous présentent leurs habitudes alimentaires.

4.1.6. Célébrités

De nombreuses célébrités sont mentionnées dans les manuels d'anglais, mais nous ne les avons pas toutes groupées dans cette catégorie. En effet, lorsqu'il était question de chanteurs par exemple, nous les avons classés dans la catégorie « musique ». Les écrivains comme Rowling sont répertoriés dans la catégorie « littérature ». Ce qui fait qu'il nous reste une palette restreinte de célébrités. Un court texte parlant de la vie de Diana Spencer est présenté de manière très générale. Trois photos accompagnent le texte. On peut y voir son mari le prince Charles lors de leur mariage, ainsi que leurs deux enfants William et Harry lorsqu'ils étaient petits (annexes 1 et 2). Un autre membre de la famille royale est présent au travers d'une photo. Il s'agit de William, cette fois adulte. Le but de l'exercice est d'épeler son prénom (annexe 2). Lorsqu'il est question d'argent, nous pouvons voir l'image d'une pièce de monnaie sur laquelle est représentée la reine Elisabeth (annexe 3).

Un autre texte s'intitule « The mystery of Lord Lucan » (annexe 1). Il est expliqué que cet homme est devenu très célèbre en Grande-Bretagne suite à sa disparition inexpliquée.

4.1.7. Us et coutumes

L'un des thèmes les plus présents est bien celui-ci, tant au niveau du *Starter* que du Livre 1.

Dans le *Starter*, les images et les textes sont assez souvent combinés. Il y a un texte descriptif sur les animaux domestiques en Angleterre avec des détails sur les habitudes des Britanniques quant à ces animaux et donne plusieurs statistiques. Par exemple, 50% des Britanniques possèdent un animal de compagnie ou encore 50 millions de livres sterlings sont dépensées chaque année à Noël pour les animaux (annexes 1 et 2).

Dans un autre registre, le carnaval de Londres est dépeint (annexes 1 et 2). Il est expliqué que la musique des Caraïbes a une place importante et que ce carnaval est une grosse attraction populaire au mois d'août. Il existe également un article sur les camps de vacances en Angleterre (annexes 1 et 2). Il y a un retour en arrière pour comparer comment étaient les vacances en 1950, ce qui donne une base de comparaison par rapport à la manière dont les Britanniques prennent leurs vacances à l'heure actuelle. Signalons tout de même que cette comparaison n'est pas là par hasard. En effet, le thème grammatical introduit dans cette unité est le comparatif, et le texte est rempli d'adjectifs au comparatif. Les exercices proposés qui touchent aux us et coutumes reprennent souvent des noms connus tels que Notting Hill ou Butlin's camps.

On trouve dans le WB un exercice expliquant les différents uniformes typiques de la ville de Londres, à savoir la tenue des gardes de la reine et des businessmen travaillant dans le quartier des affaires. Le texte parle aussi de l'uniforme que portent les policiers britanniques en général (annexes 1 et 2).

Le livre 1 contient également un panel assez varié de documents traitant des us et coutumes, par exemple le timbre royal où figure la reine, ou encore le fait que la livre sterling soit la monnaie britannique, symbolisée par £ (annexe 3). Dans le même registre, le drapeau britannique apparaît sous forme d'images à plusieurs reprises, précisément lorsqu'il est question de nationalités et en rapport avec le texte sur Florence Nightingale.

Un texte raconte la manière dont les adolescents utilisent leur téléphone portable et plus spécifiquement le message, décrit comme simple, rapide et bon marché (annexe 3). On trouve un encadré dédié aux abréviations telles que 2day signifiant today. Signalons néanmoins que l'image utilisée est dépassée ; elle montre un nokia à touches qui était utilisé il y a une dizaine d'années. La technologie ayant évolué de manière rapide, aucun de nos élèves ne possède un tel modèle et c'est pourquoi le texte mériterait d'être remis au goût du jour.

Le thème de l'école revient fréquemment tout au long des manuels. Matthew est un élève anglais vivant au Chili qui reste à la maison mais se forme sur internet. Il relate

son quotidien particulier d'étudiant et explique la manière dont il s'y prend pour étudier (annexes 3 et 4). Un peu plus loin, une double page est consacrée à l'école en Grande-Bretagne. On apprend que les élèves portent un uniforme, qu'il y a des professeurs principaux et qu'il existe des assemblées dans le hall des écoles le lundi matin (annexes 3 et 4). De plus, le texte mentionne aussi les sujets étudiés par les Britanniques, thème qui revient souvent sous forme d'exercices ou d'images, par exemple on peut voir l'horaire d'école d'une adolescente, ce qui montre à nos élèves les sujets étudiés en Grande-Bretagne. Au niveau de l'uniforme, nous constatons qu'il y a régulièrement des images montrant des adolescents portant ce genre de vêtement, sans qu'il soit le thème principalement traité. Avant ce texte sur l'école, nos élèves ont accès implicitement à cette information. Enfin, on peut également voir sur une photo que les professeurs sont bien habillés.

Le livre 1 est différent du *Starter* du fait que l'on distingue dans un exercice l'anglais britannique de l'anglais américain en proposant trois expressions typiques. De ce point de vue-là, nous n'avons pas que la vision purement anglo-saxonne mais aussi un interlude américain. Il est également expliqué la manière dont les Britanniques fêtent la Saint-Sylvestre, avec l'exemple d'une chanson celte qu'ils chantent jusqu'à l'aube.

Dans un registre très cliché, le SB propose un texte donnant des conseils à des touristes désireux de découvrir la Grande-Bretagne (annexes 3 et 4). Il est expliqué que les Britanniques font toujours la queue aux arrêts de bus, qu'ils ne font pas la bise pour saluer un inconnu ou encore qu'ils sont toujours très polis. Le WB reprend ces différents points au travers d'un texte écrit par Jacqueline, une française qui a étudié en Angleterre. Elle donne des conseils quant à l'apprentissage de l'anglais et précise que les gens sont ordinairement courtois et aidants. Toujours concernant les habitudes de vie des Britanniques, un exercice sur les cultures de différents pays nous indique qu'il est poli d'arriver cinq à dix minutes en retard en Grande-Bretagne, lorsque l'on est convié à un repas.

Après réflexion, nous pouvons tirer quelques conclusions. Premièrement, lorsque l'on parle d'us et coutumes, on développe beaucoup les activités liées au temps libre, à savoir les vacances ou encore le carnaval. Le thème de l'école est toutefois très présent, notamment au niveau des cours et du port de l'uniforme. Deuxièmement, on évoque à de nombreuses reprises les habitudes des Britanniques, que ce soit au niveau des animaux de compagnie, de l'utilisation du téléphone portable ou encore la manière dont ils fêtent la Saint-Sylvestre. Nous pensons que cela pourrait expliquer le fait que le livre se base sur des faits, comme des sondages ou des pourcentages. Enfin, les articles sont écrits de manière générale : en Grande-Bretagne on se comporte comme ceci ou comme cela. L'expression *British people* suivie du présent de vérité général revient à plusieurs reprises et on parle de manière globale sans préciser de lieu spécifique.

4.1.8. Art

La présence d'éléments récurrents dans un manuel scolaire est une base d'étude intéressante pour analyser des données. Cependant le fait qu'il n'y ait aucune information en lien avec un certain domaine, représente également une piste d'analyse pertinente. C'est le cas pour notre catégorie « art ». Dans aucune des deux versions du *English in Mind* n'apparaît un élément en lien avec ce thème. Coïncidence ou décision prise délibérément, nous ne pouvons dire. Cela peut peut-être vouloir dire que l'art n'a pas une place prépondérante dans la culture anglaise, par rapport à d'autres thèmes très présents dans les manuels, tels que les coutumes ou la géographie. Cela pourrait aussi vouloir exprimer le fait que l'éditeur pensait qu'un débutant ou un élève ayant un niveau A2 en anglais ne serait pas intéressé par ce thème et a décidé de le rayer de la liste des sujets potentiels. Il est toutefois surprenant de constater que ce thème a été éradiqué, sachant que l'art fait partie intégrante de chaque culture ou société. C'est une sorte de marquage historique qui ne demande aucun texte et qui est didactiquement parlant facile à utiliser. L'élève pourrait décrire un tableau ou une image en intégrant des préfabriqués, afin de comprendre l'histoire derrière l'image. Cela encouragerait la compétence de production écrite ou orale.

4.1.9. Géographie

Londres est la ville apparaissant le plus dans les ouvrages d'anglais, que ce soit sous forme écrite, ou sous la forme d'illustrations. Dans le *Starter*, une double page est consacrée à cette ville. Le métro, la grande roue, *Camden Market*, la Tamise ainsi que certains musées comme le musée d'histoire naturelle sont présentés aux élèves (annexes 1 et 2). A chaque fois, une image accompagne le texte. D'autres célèbres monuments de Londres, tels que *Big Ben*, *Tower Bridge*, le parlement sont également illustrés. De plus, la ville de Londres est citée très fréquemment dans des exercices ou textes. En tout, nous avons répertorié plus de septante mentions de cette ville, WB et SB, *Starter* et livre 1 confondus. Ce chiffre très élevé peut s'expliquer par le fait que Londres soit la capitale de la Grande-Bretagne et les auteurs ont probablement voulu mettre l'accent sur cette ville en particulier. Une autre hypothèse peut expliquer cela. Londres est une ville connue, beaucoup de ses monuments sont rapidement identifiables. Peut-être pouvons-nous voir transpercer une volonté de mettre en avant une ville connue pour susciter l'intérêt des élèves.

Le nom d'une autre ville apparaît aussi à de nombreuses reprises. Il s'agit de Cambridge. En tout, nous avons compté une trentaine de mentions. Certaines fois, le nom de la ville apparaît seul, d'autres, il est associé au mot *University*. Il s'agit d'une des plus célèbres et réputées universités au monde, ce qui peut expliquer le fait qu'elle soit relativement souvent citée. Contrairement à Londres, Cambridge est simplement citée et on ne trouve pas de texte décrivant cette ville ou les monuments célèbres que l'on peut y voir. L'université de Cambridge étant souvent mentionnée,

peut-être vaudrait-il la peine de développer plus précisément cette institution à travers un texte ou une compréhension orale. Nous avons également recensé la mention de plusieurs autres villes : Leeds, Cardiff, Hartfield, Langton, Wendford, Oxford, Newcastle, Petersborough et Liverpool. Notons que Liverpool est nommée lorsqu'il est question des Beatles, étant donné que les membres du groupe sont originaires de cette ville. Les autres villes sont en général citées une ou deux fois dans des exercices ou des textes. De manière générale, nous pouvons constater que les villes, à l'exception de Londres, sont simplement citées dans des textes ou exercices, mais jamais décrites en profondeur.

Il est intéressant de remarquer que la seule ville se trouvant en dehors de l'Angleterre, mais faisant partie du Royaume-Uni est Cardiff dans le pays de Galles (annexe 3). Nous considérons qu'il s'agit là d'un réel manque de la part de ces manuels scolaires. En effet, il n'est jamais expliqué aux élèves que le Royaume-Uni ne correspond pas à l'Angleterre. Dans les manuels, nous avons constaté que les adjectifs *English* et *British*, pour parler des nationalités, sont utilisés indifféremment. De plus, l'existence de l'Irlande du Nord est pratiquement passée sous silence. Certes, il existe une carte dans le livre 1 sur laquelle on peut lire *Ireland, Northern-Ireland, Scotland, Wales* et *England* (annexe 4). Cependant, le but de l'exercice n'est pas de différencier ou reconnaître les régions. Nous pensons qu'il serait intéressant de créer une activité qui mettrait en lumière les pays qui composent le Royaume-Uni, leurs capitales respectives et d'expliquer la différence entre Royaume-Uni, Grande-Bretagne et Angleterre.

Nous avons également associé le climat avec le thème de la géographie. Il est plusieurs fois mentionné que l'Angleterre est un pays où il pleut souvent et où le temps est en général assez froid. Il n'y a pas de texte spécifique sur sujet décrivant le climat, mais ce thème revient dans certains exercices. En guise d'exemples, nous pouvons citer cette phrase du *WB* : *Usually the English winter is cold and rainy* (annexe 3), ou encore, on trouve un texte à trous sur Londres dans lequel un adolescent s'exclame : *it's raining – of course* (annexe 1), insinuant que cela n'est pas inhabituel.

4.1.10. Histoire

Dans le livre 1, nous n'avons pas trouvé de moment culturel historique. Concernant le *Starter* en revanche, il existe un texte en rapport avec l'histoire de la Grande-Bretagne (annexes 1 et 2). Il présente Florence Nightingale, une infirmière rendue célèbre par ses actions lors de la guerre de Crimée. Le contexte de cette guerre est brièvement introduit, mais l'accent principal est mis sur la vie de Florence et non sur le déroulement de la guerre. De ce fait, le thème culturel de l'histoire est absent des manuels. Tout comme l'art, l'histoire est mise à l'écart au profit de thèmes plus actuels. Contrairement aux autres thèmes abordés (nourriture, TV, famille...), l'histoire est une branche à part entière enseignée à l'école. Peut-être que les

auteurs ont préféré ne pas l'inclure afin de ne pas empiéter sur cette matière. Cependant, nous pensons que l'interdisciplinarité est bénéfique aux élèves, car elle permet d'aborder un même événement sous un angle différent et d'utiliser du vocabulaire spécifique.

4.1.11. Sport

Dans le *Starter*, on introduit le sport en parlant de ce qui se fait dans les écoles en Grande-Bretagne. Deux élèves présentent les heures de sport qu'ils pratiquent durant la semaine (annexes 1 et 2). Les sports mentionnés sont le hockey, la nage, le football, le rugby, le netball et le cricket, qui apparaissent sur des photos et dans le texte. Une des tâches demandées aux élèves est d'écrire le nom du sport sous la photo correspondante. Cependant ces six sports ne font pas l'objet d'une explication précise. Nous pensons là particulièrement au netball et au cricket, qui sont des sports courants en Grande-Bretagne mais moins connus chez nous. Il aurait été intéressant de découvrir ces sports au travers d'un texte descriptif. Sur la même page, on trouve également un exemple d'email dans lequel il est dit que les Anglais adorent le football.

Concernant le football spécifiquement, on trouve deux photos du joueur anglais David Beckham, une fois seul (annexe 4), et une fois accompagné de sa femme Victoria (annexe 1). De plus, le club de Manchester United est mentionné trois fois tous livres confondus. Il s'agit d'un des clubs les plus célèbres au monde, ce qui peut peut-être expliquer le fait qu'il soit le seul cité.

4.2. Observations générales

Tout d'abord, nous constatons de manière flagrante qu'il s'agit d'une culture « adolescente ». La majorité des thèmes culturels ont un lien plus ou moins direct avec les adolescents. Ce sont eux qui parlent et qui nous présentent les membres de leur famille ou qui décrivent leurs habitudes. Lorsqu'il est question de télévision, Jane, 16 ans et Mark, 15 ans, nous parlent de leurs programmes favoris. Dans les exemples qu'ils citent, on retrouve des séries mettant en scène des adolescents telles que *That 70's Show* qui visent un public de cette tranche d'âge. Le titre de l'article s'intitule même : « what British teenagers watch ». En ce qui concerne la nourriture, nous retrouvons à nouveau trois adolescents qui nous parlent de leurs habitudes alimentaires dans un texte nommé « what is British food ». Nous retrouvons des adolescents expliquant leur routine sportive dans un article titré « Sport in British schools ». Les titres et les contenus tournent autour de la vie des adolescents. Dans ces textes, soit l'adolescent parle directement au lecteur en utilisant le pronom « je », soit le texte est écrit à la troisième personne, mais dans les deux cas, ce sont des adolescents qui sont au cœur des ouvrages. Ce choix de

mettre l'adolescent au centre des livres n'est certainement pas dû au hasard : cela a probablement pour but de toucher et d'intéresser les élèves qui ont eux-mêmes cet âge-là. Nous supposons que le fait de mettre en scène des adolescents a pour finalité de donner à nos élèves des repères. Ainsi, ils pourront percevoir les points communs ou les éventuelles différences avec leur propre univers pour susciter leurs intérêts et les mettre en situation, afin de créer plus facilement la communication.

Le fait d'utiliser l'adolescent comme point de référence provoque un discours général. En effet, les livres prennent tellement les jeunes comme modèle unique que cela donne l'impression que tous les adolescents fonctionnent de la même manière. A titre d'exemple, on trouve un texte sur la télévision généralisant les habitudes de ces derniers. En lisant ces extraits, on a le sentiment que les adolescents adorent la télévision et qu'ils la regardent très régulièrement. Même chose en ce qui concerne le surpoids. Les jeunes ne se nourrissent pas sainement et passent des heures devant l'ordinateur.

À propos de la méthode en elle-même, nous remarquons qu'elle a tendance à être anglicisée, puisque les exemples culturels qui touchent un quelconque autre pays sont quasi absents des méthodes. En outre, bien que les ouvrages soient anglicisés, ils restent centrés sur l'Angleterre et non sur le Royaume-Uni en générale. A titre d'exemple, on choisit toujours des noms de lieux liés à l'Angleterre, tels que London et Cambridge. C'est avec ces deux mentions de lieux qui s'éparpillent un peu partout dans le texte que l'on se rend compte que la vision du Royaume-Uni est vraiment limitée au sud de l'Angleterre. En tant qu'enseignant, il est possible de prendre du recul et voir plus loin qu'uniquement ces deux villes, tandis que nos élèves n'ont peut-être pas cette capacité-là et font l'amalgame. Toujours concernant la méthode, celle-ci date de 2004, ce qui la rend vieillotte. On se rend compte qu'il est impossible de recréer sans arrêt de nouveaux livres à la pointe de l'actualité, mais celui-ci présente toutefois des exemples datés, notamment par rapport aux technologies (téléphones portables, ordinateurs).

Un élément nous a particulièrement frappées, à savoir la tendance des ouvrages à présenter de manière détaillée une facette bien précise de chaque thème culturel. Nous entendons par là que chaque thème pourrait se résumer à un élément qui, au final, peut restreindre notre vision du Royaume-Uni. La famille se compose d'un père, d'une mère et de deux à trois enfants adolescents. Les Beatles sont sans aucun doute le groupe de musique phare. Les adolescents regardent beaucoup la télévision, surtout les séries. Rowling et Harry Potter sont des incontournables de la littérature. Un Anglais moyen mange du bacon et des toasts à déjeuner accompagnés d'un thé. Londres et tous ses sites touristiques sont mentionnés de manière redondante. On remarque un manque de variété dans les sélections, qui a peut-être pour conséquence de façonnez des préjugés dans la tête des élèves. Ils auront une vision restreinte de la culture anglo-saxonne. Notre hypothèse de départ est de ce fait validée ; il y a bien des éléments culturels qui prédominent. Nous nous sommes demandé ce qui pouvait expliquer cette absence de diversité. Deux

hypothèses pourraient l'expliquer. Premièrement peut-être est-ce un choix volontaire afin de ne pas surcharger les ouvrages et deuxièmement, la redondance pourrait aider à mieux retenir.

Enfin, nous constatons que les thèmes culturels sont bel et bien présents. Néanmoins, ils servent l'aspect grammatical de la langue. En effet, chaque texte introduit un nouvel élément de la grammaire. On a l'impression que le texte ne sert pas réellement la culture mais qu'il soutient la grammaire. A titre d'exemple, on peut citer le texte sur Rowling et Harry Potter. Celui-ci est écrit à la troisième personne du présent et ne contient que des verbes réguliers. Au terme de la lecture de ce texte, les élèves devraient découvrir par eux-mêmes que la troisième personne du singulier se conjugue avec un « s » en anglais. Découvrir un auteur et son œuvre ne semble pas être le but premier de l'activité. En outre, on trouve des textes inventés tels que celui sur 4tune, alors qu'il existe de nombreux groupes réels qu'il serait intéressant de développer. Si nous revenons à notre hypothèse de départ, nous sommes face à un cas de figure auquel nous n'avions pas pensé. En effet, notre hypothèse se basait uniquement sur des éléments culturels existants et non pas inventés de toute pièce.

4.3. Liens culture / PER

Nous avons mentionné dans notre partie théorique qu'il y avait, d'après Lazar, Huber-Kiegler, Lussier, Matei et Peck (2007), deux types de culture, à savoir la Culture avec un grand C et la culture avec un petit c. La grande majorité des éléments proposés s'apparentent à une culture avec un petit c. En effet, les manuels scolaires prêtent aux Britanniques des comportements qui relèvent souvent du cliché, par exemple les célébrités, les habitudes alimentaires ou télévisuelles. A contrario, lorsque l'on passe à la loupe les éléments qui ont trait à la littérature ou à l'histoire à proprement dit, on constate qu'ils sont présents de manière superficielle. A titre d'exemple Shakespeare, figure majeure de la littérature, ne fait pas l'objet d'une description plus profonde. Son nom est uniquement mentionné sur une image et apparaît dans l'exercice correspondant, mais on ne connaît rien de son œuvre ou encore de l'époque à laquelle il a vécu. D'autres grands écrivains, tels que Brontë, Wilde, Shelley ou encore Blake sont relégués aux oubliettes. De plus, le thème de l'art est totalement absent des deux manuels, comme constaté dans notre analyse. On remarque donc que dans l'ensemble, la culture avec un petit c est abondante, tandis que la Culture avec un grand C mériterait une place plus signifiante. L'enseignant peut toujours approfondir cet aspect culturel en apportant lui-même du matériel.

Dans le PER, la culture est une des quatre grandes finalités de la didactique de l'anglais. Tout comme la capacité à communiquer, la maîtrise du fonctionnement des langues ainsi que le développement d'attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage, la construction de références culturelles est un point prépondérant (voir PER 2012, anglais, commentaires généraux). Faire référence à la culture

demande entre autres de « découvrir des productions culturelles diverses », et « d'apprécier des productions littéraires aux formes diverses », ce qui suppose d'utiliser des références culturelles variées, telles que de la littérature, des chansons, des films, de l'iconographie, etc. Or, on observe dans notre analyse que cela n'est pas le cas. On présente les Beatles, mais pas leurs chansons ou leur style musical. Le livre Harry Potter fait partie d'un texte de début d'unité, mais en aucun cas les élèves n'en lisent un extrait. Quant aux films, aucun visionnage n'est prévu. Le fait d'avoir des références culturelles variées suppose aussi d'avoir du matériel authentique. Cependant, nous avons à deux reprises relevé que des données avaient été montées de toutes pièces, ce qui va à l'encontre des visées du PER.

Rappelons les propos de Lebrun (2006), qui avance qu' « aucun manuel n'est innocent quant aux valeurs qu'il propose aux jeunes ». En effet, Krapoth (2004) souligne également que « l'élève arrive avec un esprit malléable, tout l'incite à prendre les enseignements fournis pour fiables et non sujets à critique ». Dans les manuels d'EiM, il y a certaines valeurs qui sont proposées, notamment de la culture avec un petit c. La prise de distance face à un contenu est encore difficile. Il est donc important que l'enseignant apporte des informations qui sortent du manuel pour que les élèves aient une vision moins stéréotypée et plus critique de la culture. Par conséquent, la transposition didactique est primordiale. Les exigences du PER ne correspondent pas tout à fait à ce qui est proposé dans EiM, c'est pourquoi il faudrait sortir du manuel scolaire pour atteindre certains objectifs. Par exemple, on pourrait imaginer créer une séquence dans le courant de la 9^{ème} année sur la géographie du Royaume-Uni présentant les pays qui le constituent. Ceci dans le but de déconstruire les idées préconçues véhiculées par les ouvrages, telles que « le Royaume-Uni correspond à L'Angleterre », « l'Angleterre est restreinte à Londres et Cambridge »...

5. Conclusion

Le but de ce travail était d'analyser la manière dont la culture britannique transparaît à travers les manuels d'anglais du secondaire 1. Pour ce faire, nous avons établi plusieurs catégories qui ont fait office de fil conducteur. Ces rubriques étaient « famille et connaissances », « musique », « TV, radio, cinéma », « littérature », « nourriture », « célébrité », « us et coutumes », « art », « géographie », « histoire » et « sport ». Nous pensions tout d'abord que certains aspects culturels étaient mis à l'écart, alors que d'autres mis en avant. Cette hypothèse s'est vue confirmée tout au long de notre analyse.

Nous avons limité notre recherche aux manuels d'anglais du secondaire 1 que les élèves reçoivent effectivement dans le canton de Vaud et grâce auxquels ils travaillent. En tout, nous avons analysé quatre manuels, le *SB* et le *WB Starter*, que les élèves reçoivent en début de 9^{ème} année et qu'ils gardent environ jusqu'en milieu de 10^{ème} année, ainsi que le *SB* et le *WB 1* qui les accompagnent depuis la fin de 10^{ème} année jusqu'en 11^{ème}. Ceci constitue les deux limites principales de notre travail. En effet, nous nous sommes premièrement restreintes aux manuels des élèves alors qu'il existe également des documents complémentaires fournis aux enseignants, tels que le *teacher's resource pack* et le *teacher's book*. De plus, on trouve également un site internet spécialement conçu pour ces manuels. Ce dernier propose, pour chaque unité, des exercices complémentaires et des jeux. Les élèves peuvent consulter ce site par eux-mêmes s'ils le désirent. Deuxièmement, nous avons également limité notre recherche d'un point de vue géographique, en nous concentrant uniquement sur le canton de Vaud. Pour un travail futur, il serait intéressant de développer ces deux aspects. Nous pourrions par exemple analyser les manuels complémentaires donnés aux enseignants pour voir si les conclusions de ce travail peuvent aussi s'y appliquer. Il en va de même pour le site internet. Peut-être la culture y est-elle présentée de manière plus importante et différente. Enfin, il serait également possible d'étendre notre recherche aux autres cantons romands, afin d'établir des comparaisons.

Nous estimons que ce travail nous a apporté un plus au niveau professionnel. La réalité du travail d'enseignant suppose beaucoup de collaboration. Le maître n'est pas cloisonné dans sa classe, uniquement en relation avec ses élèves. Au contraire, il doit être en mesure de travailler et de coopérer avec ses pairs. Grâce à ce travail effectué à deux mains, nous avons aussi pu partager nos idées, échanger nos avis, trouver des consensus... et surtout nous soutenir mutuellement. En outre, ce travail a donné lieu à une analyse réflexive sur les manuels d'anglais et nous permet d'avoir une meilleure connaissance du matériel scolaire.

Enfin, nous pourrions nous demander dans quelle mesure le manuel scolaire a une réelle raison d'être. A en croire un sondage réalisé en 2012 chez nos voisins français, « 98% des parents et des enseignants estiment que le manuel scolaire est

indispensable et utile » (Opinionway). Le manuel scolaire a encore de beaux jours devant lui.

6. Bibliographie

- Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In. E. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 13-36). Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Chaves, R.-M., Favier, L., et Pélissier S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble PUG.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25.
- Dubois, A. et Carette, A. (2010). Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ? In. B. De Lièvre, A. Braun, V. Carette et W. Lahaye (Eds.), *Manuels scolaires et matériel didactique* (pp. 25-34). Belgique : Revue éducation & Formation.
- Forquin, J.-C. et Paturet J.-B. (1999). Culture. In. J. Houssaye (Ed.), *Questions pédagogiques* (pp. 109-122). Paris : Hachette Education.
- Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France [Etat des lieux et perspective]. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.
- Gerard, F.-M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. In. B. De Lièvre, A. Braun, V. Carette et W. Lahaye (Eds.), *Manuels scolaires et matériel didactique* (pp. 13-24). Belgique : Revue éducation & Formation.
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook? *Paradigm*, 3, 5-8.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo : Scandinavian University Press.
- Krapoth, S. (2004). Visions comparées des manuels scolaires en France et en Allemagne. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93, 2-13.
- Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, S. et Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la communication interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Lebrun, M. (2006). Les mutations du manuel de lecture du secondaire de 1960 à 2004. In. M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 114-135). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, E. (2006). Le manuel scolaire en sciences, un actant dans la situation éducative. In. M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 214-234). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Opinionway (2012). *Regards croisés sur les outils pédagogiques et la place du manuel scolaire en France*. Paris : savoir livre.

Pingel, F. (2010). *On textbook research and textbook revision* (2^e édition). Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wokusch, S. (2014). *Principes pour l'enseignement d'une langue-culture étrangère*. Document non publié.

7. Annexes

Tableau, English in Mind, starter, SB-WB

Annexe 1 : textes Starter

LIVRE 1	Texte	Exercice	Encart
Famille et connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p.19, Text about Joanna, informations personnelles. • SB, p. 30, British family • SB, p. 31, Texte about Jenny Groves et sa famille. • SB, p. 47, description physique • WB, p. 56, Claire's problem page 		<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 6, British families • SB, p. 6, families in Britain • SB, p. 34, British teenagers • SB, p. 62, In British schools (2x), a London carnival, Notting Hill.
Musique	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 92, There was a man at the door • SB, p. 118, Coldplay 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 23, Coldplay • SB, p. 27, The Beatles • SB, p. 29, Robbie Williams • SB, p. 92, Yoko Ono + John Lennon • SB, p. 93, John Lennon (5x), Yoko Ono (3x) • SB, p. 94, The Beatles (4x), John Lennon • SB, p. 95, ex-Beatle John Lennon. • WB, p. 76, John Lennon (3x) +Yoko Ono + Chapman (2x) • WB, p. 78, John Lennon, The Beatles, London (2x) 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 90, The Beatles (2x) • SB, p. 90, John Lennon (2x)

TV / radio / cinéma	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 58, What British teenagers watch • WB, p. 50, television in a British family • WB, p.80, Charlie Chaplin 	<ul style="list-style-type: none"> • WB, p. 50, British family, British TV, British people+ TV programmes in Britain • WB, p. 76 Laurel et Hardy (4x) + Charlie Chaplin • WB, p.80,Charlie Chaplin (3x) 	
Littérature	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 26, Texte résumé du livre d'Harry Potter. 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 26, J.K. Rowling • SB, p. 27, J.K. Rowling (4x) and Harry Potter • SB, p. 28, Harry Potter • SB, p. 105, Agatha Christie, petit texte à trou sur sa vie. • WB, p. 22, J.K. Rowling • WB, p. 23, J.K. Rowling + Harry Potter 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 6, J.K. Rowling and Harry Potter • SB, p. 26, J.K. Rowling, mini biographie.
Nourriture	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 48, Would you like our special? 		
Célébrités	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 103: 3 photos de Diana Spencer (- avec ses deux fils enfants - lors de son mariage avec Charles - actions humanitaires) • SB, p. 104, The mystery of Lord Lucan (2x) 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 21, Victoria and David Beckham • SB, p. 104, Lord Lucan • WB, p. 10, an English actor • WB, p. 88, Lord Lucan (4x) 	
Us et coutumes	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 46, Pets in the UK • SB, p.86, London's 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 87, Notting Hill carnival • SB, p. 115, 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 90, Holiday camps in Britain (2x)

	carnival <ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 114, UK holiday camps • WB, p. 74, uniformes in Londres (police, garde de la reine et travail de bureau) 	British people <ul style="list-style-type: none"> • WB, p. 97, Butlin's camps (4x) 	
Art			
Géographie	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 14, "Cambridge", game show • SB, p. 36, A great trip to London • SB, p. 41, Lettre descriptive Cambridge • SB, p. 68, "Cambridge" • SB, p. 81, carte postale à un ami de Cambridge • WB, p. 14, Texte d'Helen (British + Wells) 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 16, England + Britain • SB, p. 17, British + Britain • SB, p. 20, Cambridge • SB, p. 21, Cambridge • SB, p. 21, British (2x) • SB, p. 29, England and London • SB, p. 32, London (2x), Canterbury. • SB, p. 37, London (2x) + Camden Market • SB, p. 41, Cambridge • SB, p. 45, Cambridge membership form. • SB, p. 47, British (2x) + UK • SB, p. 48, exercice nourriture Britain • SB, p. 59, British • SB, p. 60, London (2x), Camden, Oxford Street • SB, p. 69, Cambridge (4x) 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 34, Famous English cities. • SB, p. 34, A web page about London • SB, p. 34, a magasin article about pets in the UK. • SB, p. 35, 300 museums in London. • SB, p. 91, London

	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 93, London (2x) • SB, p. 105, Scotland • SB, p. 110, London (2x) • SB, p. 111, Moreton et Haytown • WB, p. 11, British (2x) • WB, p. 13, Oxford • WB, p. 14, Britain + England + Irish • WB, p. 16, Cambridge (2x) + British • WB, p. 17, British • WB, p. 21, London • WB, p. 22, Scotland • WB, p. 24, London • WB, p. 25, England • WB, p. 26, London • WB, p. 27, Cambridge • WB, p. 28, London • WB, p. 29, London (2x) + the Thames • WB, p. 49, England • WB, p. 56, London • WB, p. 78, Liverpool + London • WB, p. 80, British • WB, p. 81, London, 	
--	--	--

		<p>England</p> <ul style="list-style-type: none"> • WB, p.86, England (2x), London (2x), Cambridge • WB, p. 99, London 	
Histoire	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 98, The lady with the lamp. 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 98 + 99, Florence Nightingale (5x) • SB, p. 100, Florence Nightingale (2x) • SB, p.116, The British • WB, p. 82, Florence Nightingale (4x) 	
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 74, sport in British school • SB, p. 75, An email from Javed parlant des sports à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 74, questions liées aux habitudes sportives des British teenagers 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 74, Fact box sur le sport

Annexe 2: Illustrations Starter

LIVRE 1	Photo	Carte	Autre
Famille et connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 19, photo de Joanna devant sa maison à Manchester. • SB, p. 30 Family Carter + Familie Ashraf • SB, p. 31, Family Groves 		
Musique	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 91, John Lennon • SB, p. 92, John Lennon, Yoko Ono et Mark Chapman. • SB, p. 94, The 		

	<p>Beatles</p> <ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 118, Coldplay 		
TV / radio / cinéma	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 35, East Enders • SB, p. 59, East Enders • WB, p. 76, Laurel and Hardy • WB, p. 80, Charlie Chaplin 		
Littérature	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 26, J.K. Rowling photo • SB, p. 105, Agatha Christie 		<ul style="list-style-type: none"> • SB, p.7 Harry Potter and the Order of the Phoenix, couverture de livre • SB, p.26 Harry Potter and the Order of the Phoenix, couverture de livre
Nourriture	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 48, Frites et vinaigre 		
Célébrités	<ul style="list-style-type: none"> • SB p. 11 : Prince William, exercice de spelling, <i>famous person</i>. • SB, p. 103, Lady Diana Spencer • SB, p.91, Lord Lucan • SB, p. 104, The mystery of Lord Lucan • WB, p. 88, Lord Lucan 		
Us et coutumes	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 86, London's carnival (5 images) • SB, p.91, Holiday camps in Britain • SB, p. 95, 		<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 63, a London carnival. • SB p.99: drapeau britannique en arrière-plan

	<p>uniforme</p> <ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 114, Holiday camps in Britain, 4 images • WB, p. 8, fille avec un uniforme • WB, p. 73, London carnival • WB, p. 74, Un policier, une policière et un garde de la reine. • WB, p. 97, Butlin's camps 		
Art			
Géographie	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 16, Stonehenge, photo à relier à un nom. • SB, p. 34-35, Camden Market • SB, p. 36 Thames, London Eyes, British Museum, Camden Market • SB, p. 41, Cambridge • SB, p. 68, Cambridge • SB, p. 94, Grande Bretagne • SB, p. 110, 2 images de Londres • WB, p. 13, Londres avec le Big Ben. • WB, p. 14, Wales • WB, p. 26, Tower Bridge • WB, p. 28, Lieu à Londres • WB, p. 86, bus, 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 16, carte de l'Europe incluant la Grande Bretagne. • SB, p. 30, carte de l'Angleterre • SB, p. 58, carte du sud de l'Angleterre avec Macclesfield et London 	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 17, drapeau de l'Angleterre à relier avec son nom. • WB, p. 68, carte postale destination Cambridge.

	pont, musée à Londres		
Histoire	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 90 Florence Nightingale. • SB, p. 98, The lady with the lamp • WB, p.82, Florence Nightingale 		<ul style="list-style-type: none"> • SB p.98: soldat avec drapeau britannique en arrière-plan
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 23, équipe Manchester United • SB, p. 74-75 : plusieurs images représentant des adolescents faisant du sport (criquet, football, natation, rugby, netball) 		<ul style="list-style-type: none"> • SB, p. 62, sports in British schools (2x)

Annexe 3 : Textes livre 1

LIVRE 2	Texte	Exercice	Encart
Famille et connaissances			
Musique	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.72 : British pop groups, exemples : Beatles, Rolling Stones, Take That, Spice Girls, Pop Idols • SB p.93: élèves écoutent et chantent une chanson de David Bowie, Space Oddity 	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.73 : True/False, Spice Girls, Popstars, Pop Idol, Gareth Gates, Will Young • SB p.115: Oasis (nom juste mentionné dans l'exercice) 	
TV / radio / cinéma	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.65 : The 1900 House (série télévisée) 		<ul style="list-style-type: none"> • WB p.56 : listening tip : il est conseillé aux élèves d'enregistrer des émissions de radio, par exemple de la BBC et de les réécouter
Littérature		<ul style="list-style-type: none"> • SB p.36 : Shakespeare 	
Nourriture	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.40 : Britain : surpoids des ados, conseils pour être en forme • SB p.44 : trois ados parlent de ce qu'ils mangent matin, midi et soir 	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.47 : Fish and is a popular take-away meal in Britain. • SB p.131: fish and chips • WB p.26: Indian curry are very popular in Britain. • WB p.72: My usual breakfast is tea and toast. 	

Célébrités	<ul style="list-style-type: none"> SB p.71 : petit paragraphe sur Isaac Newton 		
Us et coutumes	<ul style="list-style-type: none"> SB p.12 : trois lettres avec un timbre à l'effigie de la reine visible (royal post) SB p.28-29 : sujets enseignés au Royaume-Uni SB p.32 : une école en Grande-Bretagne SB p.34 : année sabbatique (volontariat) avant l'université en Grande-Bretagne SB p.60 : utilisation des téléphones par les ados anglais avec exemples de contractions SB p.82 : différence British English – American English SB p.106: Saint Sylvestre en Grande-Bretagne et les résolutions SB p.116 : tips for the tourist in Britain : explications de quelques coutumes britanniques. WB p.86 : 	<ul style="list-style-type: none"> SB p.46: sujets d'école: remettre dans l'ordre les lettres SB p.117 : lettre d'une britannique donnant des conseils à une amie touriste. SB p.130 : When you wait for a bus in Britain, you stand in the queue. WB p.13: texte à trous sur l'école de Martin WB p.14 : 4 petits textes sur l'école WB p.76 : mot croisé avec un texte à trou sur le nouvel an (entre autre, les gens chantent une vieille chanson intitulée Auld Lang Syne) 	<ul style="list-style-type: none"> SB p.18: Pounds = £ WB p.78: Bishopwood girls' school, règles de l'école



	<p>Jacqueline est française, elle a étudié trois mois en Angleterre. Elle donne des conseils à des gens qui voudraient faire comme elle (ex. : English people are usually polite and helpful. You can't learn to say anything if you don't talk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • SB p.112: When you go to someone's house for dinner, it is polite to arrive five or ten minutes late in England. 		
Art			
Géographie	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.28 : English (nationalité) • SB p.32 : British (school) • SB p.32 : Britain, Cardiff, Wales • SB p.45: London • SB p.60: Leeds, England • SB p.61: London • SB p.65: London • SB p.81: England, Britain • SB p.82: Britain 	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.4 : countries and nationalities : Britain • SB p.5 : Cambridge • SB p.13 : London • SB p.40 : UK • SB p.45 : British (Sunday dish) • SB p.46: London • SB p.51: British (nationalité) • SB p.52: London • SB p.83: London, Cambridge • SB p.85: 	<ul style="list-style-type: none"> • SB p7 : Hartfield (formulaire pour un centre de sport) • SB p.13: Langton: quelques infos sur la ville + comparaison avec Wendford • SB p. 91 : London • SB p.136 : Wendford : infos sur la ville

	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.111: Scottish (friend) • SB p.124: Britain, Scotland 	<ul style="list-style-type: none"> London • SB p.102: London • SB p.108: London • WB p.4: England • WB p.8: London (2x) • WB p.15: Bristol (3x) • WB p.16 : texte à trous, Patrick est dans le bus, arrive de Londres et dit qu'il était bien sûr en train de pleuvoir • WB p.22: British (doctors) • WB p.53: The size of London is about 1580 km². It's one of the cities in Europe. • WB p.54: London: email dans lequel la ville est comparée à Paris et Sydney (emploi du comp. et du sup.) • WB p.63 : Cornwall in West of England, St Ives • WB p.68: London • WB p.75: Usually the English winter is cold and rainy • WB p.94: Scotland 	
Histoire			•

Sport		<ul style="list-style-type: none"> • SB p.120: Manchester United • WB p.33: Manchester United 	
-------	--	---	--

Annexe 4 : Illustrations livre 1

LIVRE 2	Photo	Carte	Autre
Famille et connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.20 : Matthew Thomas, britannique, vit en Afrique, cheveux bruns • SB p.28 : même photo de Matthew Thomas • SB p.30 : nouvelle photo de Matthew Thomas • SB p.49, famille Bowlers : 5 membres : père, mère, 3 filles, 1 garçon, cheveux bruns (3 photos) • SB p.65 : The 1900 House, famille Bowlers • WB p.8: étudiant habitant à Londres • WB p.10 : photo de Matthew Thomas 		
Musique	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.48: Will Young and Gareth Gates • SB p.62: 		

	<p>Robbie Williams</p> <ul style="list-style-type: none"> SB p.72, Pop Idols: Hear'Say, Will Young, Gareth Gates 		
TV / radio / cinéma			
Littérature	SB p.62: J.K. Rowling		<ul style="list-style-type: none"> SB p.36 : fille tient un livre : Romeo & Juliet by William Shakespeare
Nourriture	<ul style="list-style-type: none"> SB p.12 : tasse de thé SB p.12 : produits Tesco : farine, tomates, baked beans et des toasts SB p.20 : petit déjeuner typiquement britannique (œufs, bacon, toasts, céréales, thé, jus d'orange) SB p.44 : repas britanniques (déjeuner, diner, manger dehors) 		
Célébrités	<ul style="list-style-type: none"> SB p. 62 : Naomi Campbell 		
Us et coutumes	<ul style="list-style-type: none"> SB p.20 : trois étudiants britanniques, portent un uniforme SB p.32 : quatre photos en lien avec l'école, les élèves portent des uniformes avec une cravate, on voit 		<ul style="list-style-type: none"> SB p.5 : drapeau britannique SB p.31 : horaire d'école d'une élève SB p.105 : queue à l'arrêt de bus, touristes passe devant tout le monde, gens ont l'air agacés

	<p>un professeur aussi bien habillé</p> <ul style="list-style-type: none"> • SB p.48 : ado britannique, blonde, en train d'utiliser son natel • SB p.61 : même image de l'ado sur son natel • SB p.106 : 4 personnes regardent les feux du nouvel an, cheveux bruns 		<ul style="list-style-type: none"> • SB p.116-117 : 5 images montrant des coutumes britanniques (conseils pour les touristes) • WB p.11 : horaire d'école d'une élève (lundi)
Art			
Géographie	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.112 : Big Ben et House of Parliament, England 	<ul style="list-style-type: none"> • SB p.4 : carte du monde, élèves doivent placer Britain • SB p.76 : carte de l'Irlande et de l'ouest de la Grande-Bretagne. Ireland, Northern Ireland, Scotland, Wales, England écrits. • SB p.84 : même carte de l'Irlande et de l'ouest de la Grande-Bretagne. • WB p.80 : 3 cartes de la Grande-Bretagne, sont écrits : England, Wales, Scotland, London, Newcastle, Petersborough, les élèves écoutent un dialogue et doivent choisir le 	

		bon itinéraire	
Histoire			
Sport	• SB, p. 62 : David Beckham		

Abstract

Mots clés : manuels scolaires, culture, culture britannique, didactique de l'anglais, PER

Ce travail de master est une analyse de la manière dont la culture britannique est apportée aux élèves dans le moyen d'enseignement d'anglais. Nous tentons également de déterminer si les exercices proposés dans les manuels d'anglais correspondent aux exigences du PER. Notre question de recherche est la suivante : « *De quelle manière la culture britannique est-elle véhiculée dans quatre ouvrages du « English in Mind ».* »

Pour ce faire, nous avons élaboré quatre tableaux de comparaison au total. Les deux premiers tableaux traitent des éléments culturels présents dans le *Starter*, les deux autres présentent les données du livre 1. Chaque tableau est divisé en catégories : « la famille et les connaissances, la musique, la TV, la radio et le cinéma, la littérature, la nourriture, les célébrités, les us et coutumes, l'art, la géographie, l'histoire ainsi que le sport ».

Nous constatons de manière flagrante que la culture proposée est « adolescente ». Le fait d'utiliser l'adolescent comme point de référence provoque un discours général ; on a l'impression que tout le monde fonctionne de la même manière. À propos de la méthode en elle-même, nous remarquons qu'elle a tendance à être anglicisée, puisque les exemples culturels qui touchent un quelconque autre pays sont quasi absents des ouvrages. En outre, bien que ceux-ci soient anglicisés, ils restent centrés sur l'Angleterre et non sur le Royaume-Uni en général. On remarque également un manque de variété dans les sélections, qui a peut-être pour conséquence de façonnner des préjugés dans la tête des élèves. Ils auront une vision restreinte de la culture anglo-saxonne. Enfin, le PER préconise de « découvrir des productions culturelles diverses », et « d'apprécier des productions littéraires aux formes diverses ». Or, on observe dans notre analyse que cela n'est pas toujours le cas.