

**LES DIMENSIONS CULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES  
LANGUES ETRANGERES : OBJETS ENSEIGNES EN CLASSE DE FLE**

**Diana Martinez**

EA 2288 DILTEC - Université Sorbonne Nouvelle

**Mots-clés**

Apprentissage des langues étrangères – dimensions culturelles – FLE – objet  
culturel enseigné – pratiques d'enseignement

**Keywords**

Foreign language learning – cultural dimensions – FFL – cultural teaching – teaching  
practices

**Résumé**

Cet article vise à examiner la nature des objets culturels enseignés et leur place en classe de FLE. Malgré l'existence de nombreuses études théoriques et de travaux proposant des exemples de didactisation des dimensions culturelles et interculturelles, peu de recherches existent sur les pratiques effectives d'enseignement de ces dimensions dans le domaine du FLE. L'auteure propose ici une série de regroupements des objets culturels qui servira de grille d'analyse des éléments culturels effectivement enseignés. Par ailleurs, l'utilisation de l'outil synopsis (Dolz et al., 2006) permettra de reconstituer la logique des leçons analysées et de déterminer la place que les objets culturels y occupent.

**Abstract**

This article aims to examine the nature of the cultural objects taught in class and their place in the FFL class. Although many theoretical and practical studies exist about cultural and intercultural teaching, there is little research examining actual teaching practices in the field of FFL. The author proposes a series of groupings of cultural objects that will serve as a framework for analyzing cultural aspects that are taught. Additionally, the use of the synopsis tool (Dolz et al., 2006) will make it possible to reconstruct the logic of the analyzed lessons and to determine the place of cultural objects in class.

## Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose d'entrer en contact avec la culture véhiculée par la langue cible. La classe de langue est en effet l'un des endroits où « la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation » (Zarate, 1993, p. 11) à travers l'interaction. Ainsi, l'intérêt accordé à l'enseignement des dimensions culturelles n'a fait que se développer depuis les années 1960 (Argaud 2021), entre autres, avec la naissance de la didactique du FLE et des langues étrangères, et perdure jusqu'à nos jours (ex. Argaud 2021, Beacco 2000, 2018 ; Porcher 1986 ; Reboullet 1973 ; Zarate 1986).

Néanmoins, qu'en est-il des pratiques de classe effectives à l'heure actuelle ? Quels objets culturels sont effectivement enseignés en classe de FLE ? Quelle place occupent-ils dans la leçon ? C'est à ces questions que l'on se propose de répondre dans cet article en examinant les éléments culturels enseignés en classe de FLE en France.

La démarche présentée s'appuie sur un travail de recherche précédent cherchant à mettre au jour les pratiques et les représentations des enseignants concernant les dimensions culturelles (Martinez, 2022). C'est ainsi que l'on présentera d'abord la démarche d'élaboration d'une grille d'éléments culturels permettant d'identifier la nature de ceux qui sont effectivement enseignés en classe de FLE. Puis, après avoir introduit le synopsis, un outil méthodologique permettant d'étudier l'objet enseigné en classe de langue, on présentera le corpus à l'étude et son contexte. Les analyses effectuées par la suite permettront de déterminer la place que les objets culturels enseignés occupent dans les leçons observées ainsi que le type d'éléments culturels introduits.

## 1. Cadre théorique

### 1.1. Cerner l'objet culturel en classe de FLE

Déterminer la nature des éléments culturels enseignés en classe de langue suppose de se doter d'une classification permettant de les situer au regard d'un ensemble. La démarche implique de les distinguer les uns des autres à partir de certains traits ou de les regrouper en fonction de certaines caractéristiques communes. En effet, les connaissances historiques et artistiques, le registre, les rituels de salutation, les proverbes, la distance à respecter lors d'un échange avec autrui, les gestes, les stéréotypes, la gastronomie et la vie quotidienne, pour ne citer que quelques exemples, sont tous des éléments relevant des dimensions culturelles qui peuvent être abordées en classe en fonction des besoins et des intérêts spécifiques du public. Toutefois, ils ne sont pas tous du même ordre. Certains

peuvent être reliés à des connaissances factuelles faisant partie de ce qui est nommé la « culture cultivée », tandis que d'autres peuvent être associés aux comportements discursifs, ou encore, aux comportements non langagiers. Chacun de ces éléments a toute sa place en classe de langue étrangère et la question est de savoir lesquels sont majoritairement enseignés.

#### 1.1.1. Une diversité des disciplines à explorer

Afin de cerner la nature des éléments qui relèvent des dimensions culturelles et ainsi pouvoir élaborer une grille d'analyse des objets culturels enseignés en classe de FLE, on s'est appuyée sur les travaux en didactique, mais aussi sur ceux issus d'autres domaines<sup>1</sup> s'intéressant à ces dimensions. La démarche a permis, d'une part, d'identifier les éléments culturels pouvant être enseignés en classe de FLE et, d'autre part, de les regrouper sous des traits communs. On a ainsi regroupé sous une même entrée les éléments culturels en lien avec le lexique. Une autre entrée a été élaborée pour rassembler les éléments en relation avec ce qui est nommé la « culture cultivée ». Une autre englobe les objets enseignés en lien avec les aspects discursifs<sup>2</sup>. Ainsi, on a eu recours à des travaux issus de plusieurs domaines tels que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, la traductologie, l'analyse des conversations, l'analyse du discours, entre autres, afin d'élaborer ces entrées.

Par exemple, la sociologie en tant que discipline scientifique qui examine les interactions sociales, les structures sociales et les phénomènes collectifs offre des perspectives et des outils analytiques pour comprendre la culture dans ses différentes manifestations. Ces travaux contribuent à la compréhension des processus par lesquels les individus sont en partie façonnés par la société globale et les communautés locales (Darmon, 2016). Celles-ci contribuent à l'intériorisation des « façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (p.6). Par ailleurs, ces travaux mettent en évidence que les productions linguistiques sont le résultat, d'une part, de la tendance à parler de telle manière et de telle chose, et d'autre part, de la structure du marché linguistique, soit le système de sanctions et de censures valable dans une société ou dans un groupe donné (Bourdieu, 2001 [1982], p. 60). En effet, chaque milieu social possède ses propres normes qui déterminent les formes linguistiques jugées appropriées, correctes ou valorisées. Ces normes sont apprises de manière inconsciente et font partie du « modèle culturel de la vie de groupe » (Schütz, 2017 [1944], p. 16). Celui-ci est composé de

---

<sup>1</sup> Les contraintes d'un article ne nous permettent pas de mentionner l'ensemble des apports de chaque discipline s'intéressant aux aspects culturels, ni l'ensemble de ces domaines. Un développement plus ample a été effectué dans notre travail de thèse (Martinez, 2022).

<sup>2</sup> L'ensemble de ces entrées est présenté *infra* (1.1.2).

toutes les valeurs, les institutions, systèmes d'orientation et de conduite particuliers (comme le folklore, les mœurs, les lois, les habitudes, les coutumes, les étiquettes, les modes) qui, selon l'opinion commune des sociologues actuels, caractérisent – si ce n'est constituent – chaque groupe social à un moment donnée de son histoire.

Ces conventions déterminées socialement échappent souvent à la connaissance des apprenants de langue étrangère. Elles constituent l'un des éléments qui peuvent être traités en classe.

La culture comme système est l'objet d'étude de certains anthropologues. Chaque groupe ou communauté culturelle possède une certaine configuration, un « pattern » (Benedict, 2021[1946]) qui détermine les « façons de faire face aux situations, certaines manières de les apprécier » (p. 28), réponses qui constituent des évidences pour ses membres.

Par ailleurs, les travaux s'intéressant aux comportements non verbaux comme ceux de l'anthropologue E.T. Hall, considéré comme pionner dans la formation interculturelle (Mbiatong 2022, p. 15), mettent en avant les implicites culturels de l'agir non verbal et les implicites liés à l'utilisation de l'espace et du temps (Hall, 1966, 1959). Ses travaux ont mis en évidence la manière par laquelle les normes culturelles déterminent, par exemple, la proximité physique acceptée et les attentes en matière de contact corporel. Il est ainsi à l'origine de la notion de proxémie définie comme « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (1971 [1966], p.13). D'après lui, chaque communauté a ses propres cadres temporels qui organisent la vie (Hall,1992 [1983], p.11). Ainsi, chaque société établit des normes implicites qui dictent les moments et les lieux appropriés pour effectuer les activités quotidiennes comme dormir, manger, travailler, se reposer, étudier etc. (Ting-Toomey, 1999, p. 135). Transgresser ces règles peut engendrer des jugements de valeur à l'égard du transgresseur le faisant paraître malpoli ou offensant. La classe de langue a donc aussi intérêt à mettre au jour ces normes non dites, bien connues des membres de la sociétés où elles s'appliquent.

La linguistique et ses différents domaines mettent également en évidence les implicites culturels inhérents à l'utilisation de la langue, lesquels varient en fonction de la communauté d'appartenance des individus. Les travaux en interaction et analyse de discours (Kerbrat-Orecchioni, 1994 ; Traverso, 2001, 2006) mettent en avant les normes régissant les productions et les échanges langagiers (oraux et écrits) tout en permettant d'observer des différences dans les usages dans différentes communautés linguistiques. Par exemple, les formes allocutoires ne sont pas les mêmes d'une communauté à l'autre et les normes qui déterminent leur utilisation peuvent s'avérer complexes (Claudel 2004). Si elles sont utilisées à tort, l'atteinte à la face (Goffman 1974) peut être importante (Claudel 2008).

Le tutoiement et le vouvoiement, par exemple, sont régis par des normes implicites et des variables qui peuvent changer au fil de l'interaction en fonction de l'évolution de la relation entre les interactants (voir Béal 2009 ; Claudel 2009 ; Peeters et Ramière 2009). L'organisation des tours de parole est, quant à elle, non aléatoire et soumise à des règles inconscientes (Béal, 2010, p. 85). Ces aspects sont plus ou moins difficiles à intégrer pour un apprenant de langue étrangère. Les normes régissant ses comportements langagiers peuvent être en contradiction avec celles mobilisées par la culture ou les cultures associées à la langue cible.

La sociolinguistique apporte aussi des précisions sur les variations dans l'usage de la langue en fonction de l'âge, de la situation géographique, de la situation de communication (Boyer, 2017 ; Gadet 2007).

Quant à la traductologie, la phraséologie et la lexicologie, elles contribuent à mettre en lumière les aspects culturels inhérents aux unités lexicales. Les mots peuvent véhiculer une signification intrinsèquement liée à la société dans laquelle ils circulent. Certains termes sont le résultat d'une réalité spécifique à une communauté et sont souvent dépourvus de traduction dans d'autres langues (Wierzbika, 1997). De plus, même lorsque des équivalents existent entre les langues, leur signification diffère souvent en raison des implicites culturels qu'ils expriment (Attruia, 2010 ; Ligas, 2012) et des visions du monde dont ils sont porteurs (Wierzbika, *op.cit.*). Par ailleurs, les expressions figées, et notamment celles qui relèvent du domaine de la parémie, portent la trace des communautés où elles circulent. Elles reflètent les événements historiques, les éléments mythologiques et les traits affectifs propres aux communautés partageant une langue (Muryn *et al.*, 2013, p. 7 ; Mejri, 2016 p. 31).

En conclusion, le recours aux travaux des disciplines traitant des éléments culturels a permis de construire une série de regroupements permettant de situer les objets culturels sous différents angles englobants tels que la dimension lexicale, les éléments discursifs, les aspects non langagiers, la culture dite cultivée, entre autres. Ces catégorisations vont être présentées dans la section suivante.

#### 1.1.2. Les entrées retenues

Comme on vient de le mentionner, la série de regroupements proposée permet d'organiser les faits culturels à partir des différents traits communs. Ces regroupements auront la fonction de grille d'analyse. Leur vocation est de déterminer dans quelle catégorie s'inscrivent les objets effectivement enseignés.

a) **La culture cultivée** englobe les connaissances factuelles liées à des éléments historiques, géographiques, artistiques et scientifiques. Il s'agit principalement des connaissances encyclopédiques qui se distinguent de ce qui est appelé culture partagée<sup>3</sup>.

b) **L'entrée lexicale** regroupe les éléments culturels issus des unités lexicales, à savoir, les mots à charge culturelle, les expressions figées, les jeux de mots et toutes les manipulations du lexique dont le décodage nécessite la connaissance de certains implicites culturels.

c) **La dimension socio-anthropologique** inclut les éléments en lien avec les traditions, les coutumes, les valeurs, la gastronomie, en résumé, ce qui est communément désigné sous le terme de « civilisation ». Elle englobe également ce qui relève des comportements non langagiers et des codes culturels implicites tels que la relation à l'espace et au temps de même que les gestes.

d) **Les représentations de l'altérité** renvoient à ce qui relève des représentations sociales, des clichés et des stéréotypes.

e) **L'entrée socio-discursive** rassemble les éléments culturels en lien avec les comportements langagiers et les discours oraux ou écrits. Elle comprend des aspects tels que les registres, l'organisation des tours de parole, les termes d'adresse, les échanges rituels, l'agencement des genres discursifs.

f) **Les savoir-être d'ordre interculturel** comprennent les savoir-être associés aux compétences interculturelles. On a identifié trois éléments principaux en lien avec la gestion des situations de rencontre avec l'altérité, regroupés sous l'intitulé de savoirs-être (voir Byram et Zarate 1997 ; Lussier 2013), à savoir, les attitudes envers l'altérité, la capacité de décentration et la capacité de médiation.

Les regroupements présentés sont souples et n'ont pas pour objectif de fixer la culture. Comme on l'a mentionné précédemment, ils visent à identifier le type d'objets culturels enseignés. Certains éléments peuvent appartenir à plus d'un groupe en fonction de la manière dont ils sont travaillés en classe. Une peinture sera associée à la *Culture cultivée*

---

<sup>3</sup> La culture partagée renvoie aux comportements acquis lors de la socialisation dans un ou plusieurs groupes déterminés. Elle englobe des éléments de nature variée tels que les comportements admis ou bannis dans une situation donnée, la manière de s'adresser à son interlocuteur, la distance spatiale à respecter vis à vis d'autrui dans l'espace privé et public, les stéréotypes sur les autres, etc. Du fait de la diversité d'éléments que ce type de culture englobe, celle-ci ne fait pas l'objet d'une entrée spécifique. Ces aspects s'inscrivent dans les différentes entrées proposées.

si l'on se concentre uniquement sur des informations factuelles telles que l'artiste qui l'a peint, sa date de création, le courant artistique auquel elle appartient. Dans cette perspective, on peut également s'intéresser à des informations historiques et contextuelles de l'époque de sa création ou aux événements historiques qui y sont représentés, le cas échéant.

Néanmoins, un tableau pictural peut également être exploité sur le plan sémiotique et interprétatif. En tant qu'image, il peut servir d'outil pour faire émerger des ressemblances et des dissemblances dans son interprétation chez des apprenants appartenant à des cultures différentes (voir Borgé 2018). Des éléments anthropologiques peuvent également être examinés comme la distance entre les personnages de même que les vêtements et l'époque à laquelle ils renvoient (voir Pauzet 2003, 2005). Ainsi, ce sont les activités proposées et les éléments précis sur lesquels l'enseignant se focalise qui feront que l'élément culturel identifié appartient à un regroupement ou à un autre.

La démarche empruntée soulève la question de savoir pourquoi proposer des regroupements avec des contenus définis au lieu de se borner à une classification en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Tout d'abord, la dimension culturelle a déjà été conceptualisée en ces termes dans différents travaux (Byram et Zarate, 1997 ; Byram, 1997 ; Lussier 1997, 2013). Par ailleurs, examiner les objets culturels enseignés à partir de cet ensemble de savoirs ne permet pas de déterminer le type d'éléments introduits dans les leçons du corpus. Les savoirs peuvent inclure des éléments qui renvoient à la culture cultivée, aux règles implicites des interactions ou au lexique culturellement chargé, éléments qui renvoient à des regroupements différents dans la grille proposée. En conclusion, une classification en termes de savoirs ou savoir-faire ne permet pas de déterminer la nature précise des objets culturels enseignés, autrement dit, d'établir s'ils sont en lien avec la culture cultivée, les interactions, les représentations, le lexique, les savoir-être interculturels, etc.

## **1.2. Le synopsis pour déterminer la place de l'objet culturel enseigné**

Le synopsis est un outil conçu par des chercheurs genevois dans le cadre de l'étude de l'objet enseigné en classe de français langue maternelle (Dolz et al., 2006 ; Dolz et al., 2005). Il permet de réduire les données issues de la transcription des leçons en une unité plus facile à saisir, l'objectif étant de faciliter leur analyse et leur comparaison (Ronveaux et Schneuwly, 2007, p. 59). Le synopsis contribue à repérer les objets culturels abordés et à identifier les activités dans lesquelles ceux-ci s'inscrivent. Son élaboration permet d'effectuer la hiérarchisation des activités réalisées, afin de déterminer la place que les éléments

culturels occupent dans chaque leçon. Cet outil aidera donc à identifier les objets culturels présents dans chaque activité et/ou à déterminer la thématique culturelle sous-jacente à une série d'activités. Le tableau 1 ci-dessous offre un aperçu du synopsis.

Synopsis du cours GER2 Corpus FR (1)				Sorbonne Nouvelle (2)
Enseignant : Géraldine (3)				Classe : Niveau 2 - 14h- 18h (4)
Apprenants : 19 (14 femmes/ 4 hommes) (5)				Données : 1/2 01 52' 29" 2/2 01 35'23" (6)
Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
<b>Séance du 23/02/2017 Enregistrement 1/2 (7)</b>				
0. <i>Transition</i>	00' 00" à 04'18" (8)			E fait faire un test réalisé la veille à un apprenant qui était absent. En attendant, E ramasse les devoirs (CV et lettre de motivation) et donne des précisions à ceux qui ne les ont pas encore faits.
<b>1</b>				<b>Les pronoms où et dont</b>
1.1				<b>Utilisation des pronoms où et dont</b>
1.1.1	04' 19" à 32' 36"	I MC	Livre <i>Alter Ego</i> + A2 Exercice 3 p. 66	<i>▮ Vérifier l'utilisation des pronoms "dont" et "où"</i>  E annonce aux Aps qu'ils vont en profiter pour faire un exercice du livre sur le sujet vu la veille en cours (pronoms dont et où) tandis que leur camarade finit son test. Les Aps travaillent individuellement, sur l'exercice 3 p. 66 de la méthode. Quelques minutes après, E lance la mise en commun en signalant l'Ap qui lira la première phrase. E réexplique l'utilisation de ces deux pronoms pendant la mise en commun. (Les phrases de l'exercice portent sur l'art moderne, particulièrement la peinture, mais la thématique des phrases en tant que telle n'est pas travaillée)

**Tableau 1. Extrait de synopsis**

Dans cet extrait de synopsis proposé à titre d'exemple, on peut observer les éléments qui le composent. En plus des niveaux hiérarchiques et le résumé narrativisé, des informations générales sont incluses afin d'identifier la séance objet du synopsis : le nom de l'enseignante accompagné du numéro de la séance et deux lettres renvoyant au pays de recueil (1), la structure de recueil (2), le prénom fictif de l'enseignante (3), le groupe observé (4), le nombre d'apprenants et leur sexe (5), la durée de l'enregistrement (6) et la date de la



séance (7). Les repères temporels de chaque activité, la forme sociale de travail (FST)<sup>4</sup> et les supports employés sont également indiqués.

La dynamique de la classe peut être perturbée par des événements qui complexifient sa structuration hiérarchique. Ces événements peuvent être totalement indépendants de la classe elle-même, à moins qu'ils ne soient liés à celle-ci. Il s'agit des intermédiaires, des transitions et des inserts (Dolz et al., 2005). L'intermédiaire interfère avec la continuité du cours, comme lorsqu'une personne extérieure entre dans la salle et sollicite l'enseignant. La transition englobe les propos qui marquent explicitement le passage d'une activité à une autre ou d'un sujet à un autre. Enfin, l'insert est un moment où l'on s'écarte temporairement du contenu principal de la leçon, tout en restant plus ou moins lié à celle-ci (Dolz et Scheuwly, 2009). Ces éléments contribuent également à la reconstruction de la séance et facilitent l'accès aux événements survenus en classe. Ils sont ajoutés au synopsis, le cas échéant, et sont étiquetés avec le niveau 0 (voir tableau 1 *supra*).

La mise en synopsis permet essentiellement d'identifier la structure globale du cours et de regrouper les activités et les thèmes abordés en unités hiérarchiques, ce qui contribue à l'identification de l'objet culturel enseigné et sa place dans la leçon.

## **2. Étudier les objets enseignés en cours de FLE**

### **2.1. Corpus à l'étude**

Le corpus soumis à l'analyse est constitué de 11 séances de FLE enregistrées en France (26 heures de cours) et a été recueilli en 2017. Il a été collecté dans deux associations parisiennes et à la Sorbonne Nouvelle. Les groupes d'apprenants sont composés de personnes de nationalités diverses, avec des profils variés. Dans le cadre associatif, les apprenants visent généralement l'insertion professionnelle, qu'ils soient scolarisés ou non. À la Sorbonne Nouvelle, ils ont souvent pour objectif de poursuivre des études supérieures en France. Les tableaux suivants offrent une vision globale des contextes d'observation (tableau 2) et du corpus collecté (tableau 3).

---

<sup>4</sup> L'étiquetage de formes sociales de travail est emprunté à Laurens (2013, p. 249). E = travail mené par la formatrice de manière classique ou magistrale, Q = Discussion à partir des questions menées par la formatrice, Dis. = discussion à partir des questions posées par les apprenants, G = travail en sous-groupes, MC = travail en grand groupe.

	Association Essor	Association Kolone	Sorbonne Nouvelle
<b>Niveaux offerts</b>	Alphabétisation FLE A1 à B1	A1 à B1	A1 à B2+
<b>Durée de chaque niveau</b>	1 année scolaire (2h30 ou 1h30 par semaine)	1 année scolaire	1 semestre (16h par semaine)
<b>Public visée</b>	Adultes étrangers souvent peu scolarisés et demandeurs d'asile. Plusieurs nationalités.	Adultes étrangers profils variés. Plusieurs nationalités.	Adultes étrangers souhaitant effectuer des études en France. Plusieurs nationalités.

**Tableau 2. Contextes d'observation**

Enseignant	Lieu	Groupe et durée de la séance	Nombre de séances
Nicole	Association Essor	Alpha (2h)	1
Anne-Mathieu <sup>5</sup>	Association Essor	B1 (2h30)	3
Marie	Association Kolone	B1 (2h30)	2
Caroline	Sorbonne Nouvelle	Niveau 6 (2h)	3
Géraldine	Sorbonne Nouvelle	Niveau 2 (4h)	2

**Tableau 3. Séances du corpus**

Il convient de signaler que les enseignants n'étaient pas informés de notre sujet de recherche. L'objectif de celle-ci leur a été communiqué à la fin des observations afin d'éviter d'influencer leurs pratiques.

Par ailleurs, les enseignants observés ont des profils variés. Dans le milieu associatif, on a principalement recueilli des séances assurées par des enseignants bénévoles n'ayant pas de formation dans l'enseignement des langues étrangères. Sur les 6 enseignants observés dans ce contexte, seulement un était formé à la didactique du FLE et exerce cette activité de manière professionnelle. Les autres cinq enseignants sont bénévoles. Deux ont une expérience de moins d'un an (trois et quatre mois), deux ont enseigné pendant un an et

<sup>5</sup> Enseignants travaillant en binôme.

un seul enseigne depuis plusieurs années (quatre ans). En milieu universitaire, les deux enseignantes observées sont chevronnées et ont reçu une formation à l'enseignement des langues étrangères.

L'expérience des enseignants doit être prise en compte, car elle peut avoir une influence sur les objets culturels enseignés. Par exemple, un enseignant bénévole sans formation en didactique des langues peut s'appuyer sur son expérience d'apprenant d'une langue étrangère en milieu scolaire pour construire son enseignement, ce qui peut avoir une incidence les objets culturels introduits dans sa classe.

## **2.2. La place des objets culturels dans la leçon**

Les objets culturels enseignés ont différents statuts dans le corpus. L'examen de l'articulation temporelle et thématique des activités proposées et celui des échanges dans la classe ont permis de déterminer la place que ces objets occupent dans la séance. La démarche empruntée a impliqué de repérer les segments<sup>6</sup> qui constituent la leçon en regroupant les activités liées par la même thématique et/ou qui poursuivent un objectif d'apprentissage commun.

Quatre cas de figure ont été identifiés. 1) La dimension culturelle constitue la thématique à partir de laquelle un travail explicite sur la langue est mené. 2) On retrouve également des leçons consacrées entièrement à un élément culturel. 3) L'objet culturel enseigné peut également découler du thème abordé en classe ou émerger suite à événement qui se produit au cours de la séance. 4) Enfin, on observe des cours où un élément culturel est présent et/ou pourrait être abordé au regard des supports utilisés, mais il n'est pas exploité.

### **2.2.1. Toile de fond thématique**

La dimension culturelle peut servir de toile de fond thématique. Bien qu'elle ne constitue pas l'unique objectif du cours, elle offre une contextualisation des objets linguistiques enseignés. Dans le corpus, cette configuration se présente lorsque le support principal de la leçon, et souvent unique, est un manuel. En effet, ce dernier fournit une synthèse des savoirs langagiers et culturels à transmettre (voir Ranchon, 2016 p. 50-51). Ces savoirs sont regroupés en thématiques qui donnent du sens au contenu. Le segment

---

<sup>6</sup> Le segment est l'un des rangs de la modalisation des interactions didactiques proposé par Cambra-Giné (2003). Il s'agit d'une unité qui présente une continuité thématique et/ou dans les objectifs d'apprentissage (p. 104). Le segment est une unité construite par le chercheur. Dans ce travail, il a été délimité à partir des interactions, de l'évolution des thèmes dans la séance et des activités proposées par l'enseignant.

L'entretien d'embauche pour apprendre le subjonctif qui va être présenté illustre ce cas de figure.

L'extrait de synopsis présenté ci-après (tableau 4) correspond à une séance du corpus Géraldine dont la thématique globale, issue du dossier 2 du manuel *Alter ego+ A2*<sup>7</sup>, est l'entretien d'embauche. Dans cette leçon, les objets enseignés sont à la fois linguistiques et culturels.

1	<b>L'entretien d'embauche</b>
1.1	<b>Les conseils de <i>Pôle emploi</i> pour un entretien d'embauche</b>
1.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se remémorer ce qu'est Pôle emploi</li> </ul>
1.1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier la structure grammaticale des conseils</li> </ul>
1.2	<b>Écoute d'une simulation d'entretien d'embauche</b>
1.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter une simulation d'entretien d'embauche dans le cadre d'un atelier dispensé par Pôle emploi et répondre à un exercice de type vrai/faux</li> </ul>
0. Transition	Échanges sur une activité faite précédemment
1.2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger sur ses impressions à propos de la simulation écoutée</li> </ul>
1.2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les conseils les plus adaptés à la personne de la simulation écoutée</li> </ul>
1.3	<b>Les registres familiers et formels</b>
1.3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les différences dans la manière de s'exprimer des participants à un entretien d'embauche</li> </ul>
1.3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier la phrase qui relève du registre familier</li> </ul>
1.4	<b>L'intonation des ordres et des conseils</b>
1.4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier si un énoncé est un conseil ou un ordre</li> </ul>
1.4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner un conseil ou un ordre avec l'intonation adéquate</li> </ul>

<sup>7</sup> Dans ce cours, le manuel est le seul support utilisé.

1.5	<b>Compréhension d'une fiche d'évaluation avec des comportements à améliorer</b>
1.5.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des informations dans une fiche d'évaluation</li> </ul>
1.5.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire les conseils donnés dans une fiche d'évaluation</li> </ul>
1.5.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir l'image qui représente le mieux la situation</li> </ul>
0. Transition	E annonce la pause
0. Transition	Les apprenants reviennent peu à peu de la pause. E introduit les activités à venir
1.6	<b>Débriefing sur la simulation d'entretien d'embauche dans un atelier de Pôle emploi</b>
1.6.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier la thématique globale d'un document à l'oral</li> </ul>
1.6.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les conseils donnés pour réussir un entretien d'embauche dans le document audio de l'activité précédente</li> </ul>
1.7	<b>Repérage du subjonctif et réflexion sur son sens et son utilisation</b>
1.7.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier la formation du subjonctif en utilisant l'encadré <i>Point Langue</i> du manuel</li> </ul>
1.7.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser le subjonctif dans un exercice</li> </ul>

**Tableau 4. Synopsis simplifié du cours Géraldine (Martinez, 2022, p. 208)**

La dimension linguistique est travaillée dans les activités 1.1.2, 1.4.1, 1.4.2, 1.7.1 et 1.7.2. L'activité 1.1.2 s'appuie sur un document écrit de *Pôle emploi* qui contient des conseils pour réussir un entretien d'embauche. Il est demandé à l'oral d'identifier la forme des conseils donnés. Dans cette activité, l'accent est mis uniquement sur la forme des énoncés, laissant de côté leur contenu. Celui-ci porte sur les comportements à adopter dans ce type d'entretien, donc, sur un élément de nature culturelle. Les activités 1.4.1 et 1.4.2 visent à travailler la phonétique. Il s'agit de déterminer si une phrase est un conseil ou un ordre en se basant sur son intonation pour ensuite être capable de la reproduire. Dans ces deux activités, l'accent est également mis sur un aspect linguistique plutôt que sur les informations mobilisées de manière implicite par chacun de ces énoncés (les comportements attendus dans un entretien d'embauche). Par ailleurs, les activités 1.7.1 et 1.7.2 renvoient aux phases

de conceptualisation et de systématisation de l'unité didactique (Courty 2003) et sont consacrées à l'apprentissage du subjonctif présent.

Tout au long de la séance, les éléments culturels sont présents de manière implicite à travers les documents proposés dans le manuel utilisé dans ce cours. Le registre est le seul élément culturel traité de manière explicite. Il fait l'objet des activités 1.3.1 *Identifier les différences dans la manière de s'exprimer* et 1.3.2. *Identifier la phrase qui relève du registre familier*. Il convient de préciser que dans ces deux activités, l'accent est notamment mis sur la dimension phonétique, à savoir, sur la chute des sons comme marqueur du registre familier. L'activité demeure ainsi davantage ciblée sur un aspect linguistique et la dimension culturelle est moins exploitée.

Les textes utilisés dans la séance transmettent ainsi des informations culturelles de manière explicite et implicite. À travers ces supports, les apprenants sont informés des comportements et des règles à respecter lors d'un entretien d'embauche, sans que ces informations ne soient traitées explicitement, sauf si les apprenants en font la demande. En effet, les comportements culturels mentionnés dans les supports suscitent des réactions chez les apprenants lorsque ceux-ci perçoivent un écart entre leur culture d'origine et la culture cible. Par exemple, l'un des énoncés de l'activité de phonétique 1.4.1, à savoir « Ne portez pas de boucles d'oreille », les fait réagir. Les apprenants interprètent cette phrase comme une interdiction systématique de porter cet accessoire dans des entretiens d'embauche et manifestent leur incompréhension vis-à-vis d'une telle prohibition. L'enseignante se retrouve ainsi à aborder un élément culturel qui n'était pas prévu. Au moyen d'une série de questionnements, elle met en évidence l'idée que ces comportements relèvent des codes culturels. Elle explique que, dans ce contexte, le dit accessoire est probablement interdit aux hommes uniquement et pas aux femmes, car il s'agit d'un accessoire généralement féminin dans leur culture. Cette discussion est apparue spontanément du fait des énoncés contenus dans l'exercice de phonétique effectué. Elle n'aurait probablement pas eu lieu si l'activité et/ou le thème avaient été différents<sup>8</sup>.

L'analyse des activités de cette séance montre que c'est sa thématique globale qui détermine les éléments culturels abordés explicitement, ainsi que ceux qui émergent au fil des interactions. Le sujet de l'entretien d'embauche autorise l'introduction dans le manuel d'informations sur *Pôle Emploi* ainsi qu'un dépliant de cet organisme, ce qui permet un travail sur la forme des conseils. Les éléments culturels apparaissent donc en raison du thème de la leçon qui détermine les supports choisis par les auteurs du manuel, dans le cas

---

<sup>8</sup> Le cas de cette discussion qui émerge spontanément renvoie à la détopicalisation présentée *infra* (voir 2.2.3).

présent. Néanmoins, l'enseignement de ces aspects n'est pas l'objectif central et unique. Des éléments linguistiques sont également travaillés de manière explicite et font l'objet d'un travail de conceptualisation, de systématisation et/ou de réemploi. Les contenus culturels servent de « conteneur thématique » (Beacco 2000). Ils assurent la cohésion des séquences axées sur la langue. Cette organisation renvoie à la structure de base de l'unité didactique (voir Courtillon 2003, Laurens 2020) où les objectifs d'enseignement sont à la fois linguistiques, pragmatiques et culturels.

### 2.2.2. Élément dominant de la leçon

Les éléments culturels peuvent constituer l'objectif principal de l'ensemble de la leçon ou d'un segment de celle-ci. La langue est traitée comme un moyen de communication, et aucun objet linguistique précis n'est enseigné, à moins qu'il ne soit lié à un aspect culturel (ex. le vouvoiement, les expressions figées, les mots à charge culturelle partagée, etc.).

Dans les séances où les objets culturels constituent l'objectif central de l'enseignement, il n'y a généralement pas d'étapes de conceptualisation, de systématisation ou de réemploi d'un point linguistique spécifique. Les activités proposées se concentrent principalement sur la compréhension des informations transmises par les supports.

Par exemple, le segment *La réforme du travail* du corpus Marie (voir tableau 3 *supra*) est consacré à la présentation de la loi El Khomri 2016, approuvée sous le mandat de François Hollande, à l'aide d'une vidéo comme support pédagogique.

Lors de l'examen détaillé de la séance, tel qu'illustré dans le tableau 5 ci-après, on remarque que la leçon est composée de deux segments distincts sur le plan thématique : la réforme du travail et le subjonctif. C'est le premier segment qui est consacré à un élément culturel spécifique et qui est analysé en détail.

0. <i>Intermède</i>	Échanges sur des activités à venir dans l'association, sur la prochaine passation des certifications
0. <i>Transition</i>	Annonce de l'activité
<b>1</b>	<b>La réforme du travail</b>
<b>1.1</b>	<b>Les changements proposés dans la réforme du travail</b>
1.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les principaux changements inscrits dans la réforme du travail à partir d'une vidéo</li> </ul>
<b>PAUSE</b>	
0. <i>Intermède</i>	E donne des informations diverses
0. <i>Transition</i>	E annonce les activités à venir
<b>2.</b>	<b>Le subjonctif</b>
<b>2.1</b>	<b>Identifier l'utilisation du subjonctif</b>
2.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les énoncés au subjonctif dans une série de conseils donnés à une personne</li> </ul>

**Tableau 5. Extrait du synopsis du corpus Marie (Martinez, 2022, p. 213)**

Dans l'activité 1.1.1, les apprenants visionnent une vidéo qui expose les modifications proposées par la loi El Khomri et répondent à des questions de compréhension formulées à l'oral par l'enseignante au fur et à mesure des visionnages. Ces questions permettent de décortiquer les informations de la vidéo, afin de faciliter sa compréhension. En effet, au préalable, l'enseignante a signalé aux apprenants que le niveau de la vidéo ne correspondait pas à leur niveau<sup>9</sup>, ce qui explique le nombre de visionnages effectués : trois intégraux et trois partiels. Ces visionnages successifs permettent de saisir les éléments clés de cette réforme et ses enjeux, malgré la densité et la complexité du support.

Il convient de noter qu'aucun travail linguistique spécifique n'est proposé dans cette activité. Aucun point grammatical n'est mis en avant. La langue française est utilisée comme moyen de prendre connaissance des principaux changements introduits par cette réforme et d'échanger à ce sujet. Les seules explications linguistiques fournies portent sur la

<sup>9</sup> Vidéo de niveau B2 proposé à des apprenants de niveau B1.



signification des expressions figées et des jeux de mots présents dans la vidéo, des éléments qui sont également liés à la dimension culturelle.

En somme, à travers l'utilisation d'une vidéo, la réforme du travail est présentée aux apprenants. L'activité se concentre exclusivement sur la compréhension du support, sans traiter des points linguistiques spécifiques. Une seule forme d'activité est proposée, à savoir des questions de compréhension posées oralement par l'enseignante lors des visionnages. Cette activité de compréhension permet aux apprenants de prendre connaissance des enjeux principaux de cette réforme. Il convient de noter que cette partie de la séance a été préparée suite à la demande des apprenants. Ceux-ci souhaitent comprendre les raisons des manifestations qui se déroulaient à l'époque dans toute la France contre cette réforme. Ainsi, l'objectif principal de cette partie de la séance est essentiellement d'ordre culturel.

### 2.2.3. L'objet culturel comme détopicalisation ou émergence spontanée

L'enseignant a la possibilité d'introduire spontanément un élément culturel lorsque l'opportunité se présente. Il peut s'agir de l'introduction d'un objet culturel en lien avec un événement survenant en classe, ou de l'ajout d'une information supplémentaire, plus ou moins en rapport avec le sujet de la leçon. Par ailleurs, les apprenants eux-mêmes peuvent être à l'origine d'une déviation ou d'une extension de la thématique du cours lorsque ce qui est dit les interpelle. Ce phénomène de déviation de l'activité ou du thème traité, appelé détopicalisation (Cicurel 2011), consiste à extraire l'un des éléments du sujet traité et à l'orienter dans une autre direction. En effet, chaque mot, qu'il soit présent dans un support ou dans le discours des participants, peut susciter des questionnements et entraîner une digression ou une parenthèse dans la classe (Beacco 2000). Ce qui émerge de manière imprévue offre à l'enseignant une opportunité d'expliquer, de fournir des informations supplémentaires et d'établir des liens.

Dans le corpus *Géraldine*, un travail sur les stéréotypes est initié à partir de la chanson *Maudits Français* de Lynda Lemay. L'activité donne lieu à une discussion autour du mot « indien » que certains apprenants considèrent comme raciste. Lors des échanges, une apprenante Américaine d'origine colombienne demande s'il n'y a pas d'autre mot pour dire « indiens ». Elle souligne que c'est un mot impoli qui ne s'utilise plus aux États-Unis, en raison de sa connotation raciste.

Il convient de souligner qu'en Amérique latine, le mot « indio » est généralement chargé d'une connotation péjorative qui renvoie à des traits d'infériorité (voir Bonfil-Batalla 1977). De nos jours, appeler quelqu'un « indio » est encore considéré comme une insulte

(López-Reyes 2020 : 13). D'ailleurs, ce mot a été remplacé peu à peu, dans les discours officiels et académiques, par le mot « indígena », bien que ce dernier porte également le stigmate des préjugés (p. 14). Par conséquent, ce sont les apprenants d'origine latino-américaine présents dans la classe qui perçoivent une allusion raciste dans l'utilisation de ce terme.

Dans l'extrait 1, les apprenants discutent sur cette connotation négative. Quant à l'enseignante, elle essaie de clarifier le malentendu.

Extrait 1<sup>10</sup> corpus Géraldine

01 EF? **c'est possible que le ton (.) oui le ton c'est un peu (.) raciste//**  
02 ou non parce que ça  
03 CEL **c'est le thème de la conversation maintenant parce que eh en aux**  
04 **état-unis le mot (.) indien c'est très impoli** mais géraldine dit  
05 que (.) en français  
06 EF? **non le mot mais l'utilisation**  
07 CLA **l'utilisation de le mot**  
08 ENS non  
09 EF? **le (.) accent**  
10 CLA dans la chanson//  
11 PAU **c'est seulement pour le rythme//**  
12 ENS non elle cite elle (.) elle parle simplement justement de (.) elle  
13 fait allusion (.) d'accord// **elle parle (.) euh (.) d'un cliché que**  
14 **les français ont sur le canada (.) ils pensent que (.) ils voient**  
15 le canada comme un pays (inaud.) on peut aller faire du ski d'accord//  
16 et **on peut rencontrer euh (.) des indiens c'est-à-dire des gens qui**  
17 **vivent d'une façon un peu:: à l'ancienne/ (.) qui sont des indigènes**  
18 **mais c'est pas forcément raciste (.) c'est exotique plutôt (.) c'est**  
19 **plutôt exotique**  
20 CEL **oui mais pour moi c'est (.) raciste**  
21 ENS alors ça c'est une autre discussion  
22 CEL **oui mais parce que aux états-unis le exotique quand on parle de les**  
23 **exotiques c'est être raciste oui**  
24 EF? **pour moi cet exemple c'est raciste (.) mais**  
25 EF? (inaud.)  
26 CLA mais c'est une différence (inaud.)  
27 PLU (inaud.)  
28 ENS **bon mais (inaud.) c'est vraiment pas le sujet attendez (.)c'est**  
29 **vraiment pas le sujet de la chanson je pense qu'il n'y a pas du tout**  
30 **cette intention de la chanson**  
31 PLU (inaud.)  
32 ENS **dans l'intention de la chanson il je crois pas hein c'est juste elle**  
33 **elle parle du cliché des français la façon les français voient le**  
34 **canada ça s'arrête là (.) hein (.) sinon ça serait un peu plus**  
35 **développé je pense\ (.) s'y` avait cette intention (.) alors les**  
36 **autres thèmes (.) qui sont euh (.) dans cette chanson**

<sup>10</sup> Conventions de transcription. ENS enseignant ; CEL 3 premières lettres du prénom fictif de l'étudiant.e ; (.) pause ; (inaud.) inaudible ; :: allongement ; // intonation montante.

Comme on peut le constater, l'enseignante tente d'expliquer qu'en français ce mot n'a pas la même connotation. Cependant, certains apprenants ne sont manifestement pas convaincus. Ceux-ci tentent de donner des explications à la charge culturelle raciste qu'ils perçoivent (1-11). L'enseignante souligne que son emploi est plus exotique que raciste (18-19), mais cette précision semble aggraver la situation, car le terme exotique a également une connotation négative pour l'apprenante (20, 22-23). L'enseignante ne parvient pas à convaincre les apprenants du fait que, en français, ce mot ne porte pas la charge culturelle négative que ceux-ci lui attribuent. Elle est donc contrainte de clore la discussion et de continuer avec l'activité qui était en cours (32-36).

Dans cet exemple, c'est le mot à charge culturelle « indien » qui est à l'origine de la détopicalisation. L'activité prévue dans le manuel cède la place à une discussion sur sa connotation. L'objet d'enseignement se transforme momentanément en une explication sur le sens de ce terme en français, même si les tentatives de l'enseignante de le clarifier demeurent infructueuses.

#### 2.2.4. Élément implicites non exploités

Les supports et les discours de la classe peuvent véhiculer des informations implicites et culturelles qui ne sont pas exploitées. Dans les leçons examinées, il s'agit notamment des exercices de systématisation proposés dans le manuel dont les énoncés véhiculent des informations culturelles non abordées par l'enseignante. Par exemple, dans la séance du corpus Géraldine présentée *supra*, un exercice de phonétique ayant pour objectif la discrimination des injonctions et des conseils en fonction de leur intonation transmet de manière implicite les comportements à adopter dans un entretien d'embauche, des comportements qui sont culturellement marqués et qui ne font pas l'objet d'un travail explicite.

### 2.3. Les objets culturels en classe de FLE

Après avoir présenté la place que les objets culturels occupent dans les leçons du corpus, la nature des objets enseignés sera traitée.

#### 2.3.1. Les objets enseignés : une centration sur le social et l'anthropologique

Les objets culturels les plus enseignés relèvent du regroupement socio-anthropologique (11 occurrences/ 9 thématiques différentes). Le tableau suivant permet de récapituler les thèmes identifiés dans le corpus.

Faits de société, croyances, coutumes	Le minitel
	Les générations x, y, z
Monde professionnel/du travail	La réforme du travail
	Droits des salariés (3) <sup>11</sup>
	Le chômage en France et en Allemagne
	Éléments en lien avec le monde du travail en France (URSSAF, travail au noir)
	L'entretien d'embauche
	Fonctionnement du recrutement des fonctionnaires
Agir non langagier : la relation au temps	Le retard de « courtoisie » et les habitudes concernant les retards dans différents pays

**Tableau 6. Les thématiques identifiées dans les corpus renvoyant au regroupement socio-anthropologique**

Comme on peut le constater, les éléments les plus enseignés sont étroitement liés au monde professionnel, ce qui peut en partie s'expliquer par les caractéristiques du public cible. Ces apprenants sont concernés par la recherche d'emploi ou sont déjà salariés en France. Par conséquent, ces informations revêtent une importance particulière pour eux. Par exemple, dans le cours du corpus Anne et Mathieu où les genres « curriculum vitae » et « lettre de motivation » sont abordés, les enseignants évoquent également les droits des salariés concernant les congés, la durée des contrats, le SMIC ainsi que le droit au remboursement des titres de transports. Dans un cours du corpus Caroline où une activité de compréhension d'un texte sur la baisse de chômage en Allemagne est proposée, l'enseignante est amenée à aborder des sujets liés aux droits des travailleurs tels que le SMIC, le travail au noir en France, les fonctions de l'URSSAF et le passage du temps de travail de 39h à 35h en France et ses conséquences.

Quant à l'agir non langagier, il est abordé dans un seul cours. Or, ce type d'éléments aurait toute sa place en classe de FLE. En effet, les normes qui régissent ces comportements sont souvent implicites, ce qui peut donner lieu à des malentendus lorsqu'elles ne sont pas partagées par les interactants.

Le seul élément relatif à l'agir non langagier abordé concerne le rapport au temps, plus précisément la tolérance vis-à-vis des retards lors d'une invitation à dîner chez

<sup>11</sup> Le chiffre entre parenthèses indique que ce thème a été traité trois fois dans trois cours différents.

quelqu'un impliquant des individus de différentes origines. Ce sujet est abordé sous la forme de discussion lors d'un cours à l'université réunissant des apprenants issus de divers pays. L'origine de ces échanges est l'un des textes du manuel où des personnes en couple avec des partenaires étrangers partagent des quiproquos vécus. Dans le témoignage d'une femme française en couple avec un Allemand, on retrouve l'extrait suivant :

Invitée à dîner à 19h30, **j'ai appliqué la règle de politesse française, je suis arrivée avec 15 minutes de retard.** Mais Andreas a pris cela par un manque de courtoisie, il m'a expliqué que la ponctualité est très importante dans son pays, et que si quelqu'un invite à 19h30 tout le monde arrive à l'heure indiquée! Mauvais départ ! [...] **Il faut dire qu'en France, personne n'arrive à l'heure indiquée pour une invitation à dîner. Tout le monde sait qu'il faut environ 10 à 15 minutes de marge**<sup>12</sup>, sinon on risque d'arriver au moment où les hôtes sont encore en train de se préparer. (Alter Ego+ A2 : 58)<sup>13</sup>

On peut tout d'abord remettre en question la validité de la règle de politesse française avancée par le manuel (à travers la voix de la personne du témoignage) concernant l'heure d'arrivée à un dîner. Cette norme est présentée comme une vérité universelle, sans qu'une nuance soit apportée : « il faut dire qu'en France, personne n'arrive à l'heure indiquée pour une invitation à dîner » et sans que l'enseignante relativise ces propos.

Le deuxième élément le plus enseigné (6 objets identifiés) renvoie à l'entrée socio-discursive. Comme indiqué précédemment (voir 1.1.2), cette entrée regroupe les éléments culturels en lien avec les échanges langagiers (y compris au niveau sociolinguistique) ainsi que les discours oraux et écrits. Elle englobe des éléments tels que les échanges rituels, les termes d'adresse, l'organisation des tours de parole, le registre, les genres discursifs. Le tableau suivant permet de présenter les objets relevés.

Regroupement	Catégorie générale	Objet identifié dans le corpus
Socio-discursif	Politesse et termes d'adresse	Formules de salutation et de prise de congé dans la lettre de motivation
		Tutoiement et vouvoiement dans le cadre professionnel
		Formules de politesse à l'oral (pour s'excuser dans les transports/dans la rue)
	Registre	Registres familial et soutenu
	Genres discursifs	Le CV et la lettre de motivation

<sup>12</sup> On souligne.

<sup>13</sup> Berthet A., *et al.*, 2012, *Alter Ego+ A2*, Paris, Hachette.

### **Tableau 7. Objets renvoyant au regroupement "socio-discursif" identifiés dans le corpus**

Comme on peut le constater, les thèmes abordés ont été classés en 3 groupes : politesse et termes d'adresse, registre et genre discursif.

Des objets en lien avec la politesse ont été traités trois fois. La question du vouvoiement et du tutoiement est apparue dans le groupe dit « alpha ». L'enseignante propose une simulation d'entretien d'embauche et la question du vouvoiement se pose car les apprenants tutoient alors que dans une telle situation le pronom « vous » aurait dû être employé.

La question des registres soutenu et standard est traitée dans un cours dont la thématique globale est l'entretien d'embauche (voir *supra* 2.2.1). Le sujet est travaillé à partir d'une simulation d'entretien enregistrée où le demandeur d'emploi utilise un registre inapproprié. Les exercices proposés sont de discrimination et se focalisent sur la chute des sons comme marqueur du registre familier.

Les genres discursifs « lettre de motivation » et « CV » ont été introduits dans un cours dispensé par des enseignants bénévoles. Ils ont été présentés de manière magistrale, avec une approche consistant à détailler le contenu de chacune leurs rubriques en rédigeant un exemple au tableau au fur et à mesure des explications. En ce qui concerne la lettre de motivation, des formules de politesse à utiliser au début et la fin du texte ont été données à l'oral et écrites au tableau. Cependant, le registre à employer n'est pas explicitement traité en dépit de son importance, notamment dans le cas de la lettre de motivation. Les deux genres ont par ailleurs été présentés en une heure, ce qui soulève des interrogations quant à pertinence de la démarche.

L'analyse des activités a également montré que la dimension discursive est abordée principalement du point de vue informationnel. À l'exception du cours d'alphabétisation où une simulation d'entretien d'embauche est réalisée, l'enseignement de cet aspect se limite à des discussions ou, tout au plus, à la présentation d'un élément à partir des activités de compréhension d'un support oral ou écrit. Des mises en situation ou des activités permettant de mettre en pratique ce qui a été appris sont absentes.

Quant au regroupement englobant les unités lexicales culturellement chargées, trois objets enseignés ont été identifiés ainsi que le montre le tableau ci-dessous.

L'entrée lexicale	Catégorie générale	Objet identifié dans le corpus
	Mots à charge culturelle	La construction et signification du mot « beurgoisie »
		La charge culturelle du mot « indien »
	Jeux de mots	« Rose promise, chôme dû »

**Tableau 8. Thèmes du regroupement "L'entrée lexicale" identifiés dans le corpus.**

Les objets qui renvoient à ce regroupement constituent des informations supplémentaires données dans des cours portant sur des éléments linguistiques et/ou culturels. Aucune séance n'est consacrée exclusivement à l'enseignement des unités culturellement chargées. Dans le cas du mot « beurgoisie », l'enseignante explicite son origine et sa construction, suite à des erreurs d'interprétation des apprenants. Quant à la charge culturelle du mot indien, elle apparaît lors d'un travail sur les stéréotypes à partir d'une chanson. Enfin, le jeu de mots « Rose promise, chôme dû » fait partie de la vidéo sur la réforme du travail (voir 2.2.2). Sa compréhension nécessite la connaissance de certaines références culturelles ainsi que du proverbe détourné. Dans cette séance, l'enseignante élucide elle-même le jeu de mots. L'implication des apprenants dans le déchiffrement de cet énoncé est faible.

La culture cultivée est traitée dans une seule séance du corpus. Lors d'une séance du cours d'alphabétisation du corpus, une carte du monde a servi à repérer les pays frontaliers et les mers entourant la France. Les apprenants ont aussi été invités à montrer les pays par lesquels ils ont transité avant d'arriver à la métropole. L'objectif de cette courte activité est que les apprenants puissent situer leur lieu actuel de résidence.

Le regroupement « constructions de l'altérité » renvoie aux représentations sociales, aux clichés et aux stéréotypes. Ces éléments sont souvent traités dans le cadre de l'approche interculturelle (voir Abdallah-Preteille 1986, Collès 2007, Zarate 1993). Cet aspect est enseigné de manière explicite et implicite dans un cours du corpus Géraldine. Le travail sur les stéréotypes s'appuie sur trois supports : un article de presse, un enregistrement (dialogue) et la chanson *Maudits français* de Lynda Lemay, tous les trois introduits dans le dossier 3 du manuel *Alter Ego+ A2*.

Le premier support est un article de presse intitulé « Qu'est-ce que les Belges pensent des Français ». Ce document permet de découvrir certaines représentations sur les

Français à partir d'une enquête. Le travail se focalise néanmoins sur les pourcentages, nombreux dans le texte.

Le deuxième support est un dialogue où l'on entend un Français qui raconte des blagues sur les Français entendues lors d'un voyage en Belgique. Il est utilisé pour identifier les pronoms démonstratifs présents dans le document.

Dans les activités proposées pour ces deux supports, la dimension culturelle vient compléter les points linguistiques traités. Elle occupe la place de toile de fond thématique. À ce stade de la séance, les apprenants ont pris connaissance de certains stéréotypes à partir de ces documents.

Enfin, le troisième support, la chanson *Maudits Français* permet de découvrir les stéréotypes que les Québécois ont sur les Français. Les activités de compréhension proposées dans le manuel ont pour objectif de faire identifier les stéréotypes que véhiculent les paroles et d'émettre des hypothèses sur leur origine.

Dans le corpus, le thème des stéréotypes sur les Français est le seul élément en lien avec les constructions de l'altérité abordé de manière explicite. Bien que des représentations sur l'altérité soient souvent présentes dans les échanges en classe ou qu'elles soient véhiculées par les supports introduits, elles ne sont généralement pas traitées en tant qu'objets d'enseignement.

### 2.3.2. L'absent : les savoir-être interculturels

Les savoir-être interculturels tels que le développement des attitudes positives envers l'altérité, la capacité de médiation culturelle et la capacité de décentration ne sont pas enseignés de manière explicite.

Néanmoins, concernant la capacité de médiation, on constate que dans certaines séances l'enseignant ou les apprenants sont amenés à exercer le rôle de médiateurs culturels. Cela se produit lorsque, par exemple, l'enseignant explicite le sens des éléments linguistiques qui peuvent être opaques pour les apprenants ou mal interprétés. C'est le cas du cours du corpus Géraldine où l'utilisation du mot « indien » a vexé certains apprenants. En tentant d'expliquer que ce mot en français ne véhicule pas le sens que ceux-ci lui donnent, l'enseignante joue le rôle de médiatrice culturelle, même si ses explications s'avèrent insuffisantes.

Par ailleurs, les apprenants jouent le rôle de médiateurs lorsqu'ils explicitent un fait culturel à l'enseignante et/ou à leurs camarades. Dans une autre séance du corpus Géraldine, les apprenants expliquent, le rapport à la ponctualité dans leur pays d'origine. Chaque apprenant décrit les comportements de leurs concitoyens et indique la durée du



retard généralement acceptée. Ce faisant, chacun prend conscience de la diversité des pratiques existantes.

Cette pratique implicite de la médiation soulève la question de la possibilité de développer cette capacité chez les apprenants sans un enseignement explicite ainsi que celle de la nécessité et la pertinence de son enseignement.

## **Conclusion**

Cet article avait pour objectif d'identifier les objets culturels enseignés en classe de FLE en France et leur place dans la leçon.

L'outil synopsis a permis l'identification de l'objet culturel enseigné et de sa place dans la séance. L'analyse des activités et de leur enchaînement, nécessaire à l'élaboration de cet instrument, a montré que les objets culturels ont quatre statuts dans le corpus. Ils peuvent constituer la toile de fond thématique qui donne du sens aux éléments linguistiques enseignés. Ils peuvent aussi être l'objet dominant de la leçon. Des aspects culturels peuvent en outre être traités de manière spontanée et produire un phénomène de détopicalisation (Cicurel 2011). Enfin, les éléments culturels peuvent être sous-jacents aux supports, sans pour autant être exploités.

Les thématiques et les objets culturels identifiés à partir de l'élaboration du synopsis ont été associés aux regroupements des dimensions culturelles proposés (voir 1.1.2). La démarche a montré que les objets qui renvoient l'entrée socio-anthropologique sont les plus enseignés. Les objets renvoyant au regroupement « savoir-être interculturel » ne sont pas enseignés de manière explicite dans aucun cours. Cette absence soulève des questions sur l'enseignement de ces dimensions. Est-elle due à un manque de formation ou plutôt à une volonté de ne pas traiter ces éléments ?

En définitive, les éléments culturels abordés sont souvent traités au niveau informationnel. Il apparaît toutefois nécessaire d'aller au-delà de la simple transmission d'informations, de permettre aux apprenants d'avoir une attitude réflexive par rapport à l'altérité tout en développant leurs compétences de médiation et de décentration. Ces deux derniers éléments ne sont pas enseignés de manière explicite alors qu'ils sont essentiels dans la gestion des contacts avec autrui. L'accroissement constant des rencontres entre individus provenant d'horizons différents rend nécessaire le développement des savoirs et des compétences relatives à la gestion des contacts avec l'altérité. Il convient donc d'engager une réflexion sur la manière d'intégrer ces dimensions en classe de FLE.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. *In* Porcher, L., *La civilisation* (p.71-87). Clé internationale.
- Argaud, E. (2021). *Le fait culturel en classe de langue*. Hachette.
- Attruia, F. (2010). De l'approche lexicoculturelle des dictionnaires monolingues : le nouveau Petit Robert 2010, version électronique. *ELA*, (157), 9-22.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue*. Didier.
- Béal, C. (2009). L'évolution des termes d'adresse en français contemporain. *In* Peeters B. et Ramière N., *Tu et Vous : l'embaras du choix* (p. 115-145). Lambert-Lucas.
- Benedict, R. (2021). *Le Chrysanthème et le sabre*. Picquier poche.
- Bonfil-Batalla, G. (1977). El concepto de indio en América : una categoría de la situación colonial. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, 39(48), 14-32.
- Borgé, N. (2018). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. *Les cahiers de l'Acedle*, 15-3.
- Bourdieu, P. (2001). *Ce que parler veut dire*. Éditions Fayard.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual matters.
- Byram, M. et Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *In* Byram M., Neuner G. et Zarate G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (9-42). Conseil de l'Europe.
- Cambra-Giné M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Claudiel, Ch. (2004). De l'utilisation du système d'adresse dans l'interview de presse écrite française. *Langage et société*, (108), 11-25.
- Claudiel, Ch. (2008). Les formes allocutoires dans le maintien des faces ou, gare à « vous ». *Signes, Discours et Sociétés*, (1). <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-/Ls6Z9AGOnGQ885cSp6>
- Claudiel, Ch. (2009). *Tu et vous* dans l'interview de presse. *In* Peeters B. et Ramière N., *Tu et Vous : l'embaras du choix* (p. 149-174). Lambert-Lucas.
- Collès, L. (2007). Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies. *In* L. Collès & J.L.Dufays & F. Thyron (Ed.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (pp. 9-26). Belgique : InterCommunication et E.M.E.
- Courtillon, J. (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.
- Dolz, J., Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. *In* Perrin-Glorian M.-J. et Reuter Y. (éds.), *Les méthodes de recherche en didactique(s)* (175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- Dolz, J., Sales Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 77-93.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Hall E.T. (1971). *La dimension cachée*. Éditions du Seuil.
- Hall E.T., (1992). *La danse de la vie*. Éditions du Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales* (Tome 3). Armand Colin.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. [Thèse en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3].
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier.
- Ligas, P. (2012). Registres, stéréotypes et charge culturelle des mots dans le discours sportif non normatif. *ELA*, (165), 13-27.

- López-Reyes, J. (2020). Identidades impuestas. In Iturriaga-Acevedo E. et López-Reyes J., *Pueblos indígenas frente al racismo mexicano* (p.112-26). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *ELA*, (106), 231-246.
- Lussier, D. (2013). Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, (53), 92-104.
- Martinez, D. (2022). *L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique*. [Thèse de doctorat en Didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle].
- Mejri, S. (2016). Les mots du jeu : entre idiomaticité et culture. *Les Cahiers du dictionnaire*, (8), 29-46.
- Muryn, T., Mejri, S., Prazuch, W. et Sfar, I. (2013). *La phraséologie entre langues et cultures*. Peter Lang.
- Paulet A. (2003/4). En route pour les « I.L.E.S. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, (132), 491-510.
- Paulet A. (2005/2) Représentations picturales et imaginaire collectif. *Études de linguistique appliquée*, (138), 137-151.
- Peeters, B. (2009) *Tu ou vous ?*. In Peeters B. et Ramière N., *Tu et Vous : l'embarras du choix* (9-39). Lambert-Lucas.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. CLE International.
- Ranchon, G. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel de FLE, discours et réalisations*. [Thèse de doctorat en didactique des langues-cultures, Université Jean Monnet].
- Reboulet, A. (éd.) (1973). *L'enseignement de la civilisation*. Hachette.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1, 55-72.
- Schütz, A. (2017). *L'étranger*. Éditions Allia.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. Guilford.
- Traverso, V. (2001). Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle. *Langage et société*, (95), 5-31.
- Traverso, V. (2006). *Des échanges ordinaires à Damas : aspects de l'interaction en arabe*. Presses Universitaires de Lyon.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words*. Oxford University Press.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.