



**HAL**  
open science

# L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique

Diana Martinez Lara

► **To cite this version:**

Diana Martinez Lara. L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2022. Français. NNT : 2022PA030087 . tel-04239025

**HAL Id: tel-04239025**

**<https://theses.hal.science/tel-04239025>**

Submitted on 12 Oct 2023

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

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

# UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ÉCOLE DOCTORALE 622

Sciences du langage

Didactique des langues, des textes et des cultures (EA 2288 - DILTEC)

Thèse pour l'obtention du grade de  
Docteur de l'université Sorbonne Nouvelle  
en Didactique des langues et des cultures

**Diana MARTINEZ LARA**

**L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE.**  
*Représentations et pratiques en France et au Mexique*

Thèse dirigée par Madame la Professeure Chantal CLAUDEL

24 novembre 2022

## **JURY**

Mme. Lucile CADET, Professeure à Cergy Paris Université

Mme. Cristelle CAVALLA, Professeure à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Mme. Chantal CLAUDEL, Professeure à l'université Paris-Nanterre

M. Fabian SANTIAGO, Maître de conférences à l'université Paris 8

M. Freiderikos VALETOPOULOS, Professeur à l'université de Poitiers



## **RÉSUMÉ**

### **L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique**

S'inscrivant dans les recherches en didactique du français langue étrangère, cette thèse vise la mise au jour des objets culturels enseignés en classe de FLE en France et au Mexique, ainsi que les représentations de l'enseignement des dimensions culturelles. Pour mener à bien cet objectif, un corpus constitué de séances de FLE enregistrées dans ces deux pays et un autre composé d'entretiens avec les enseignants ayant assuré ces cours ont été recueillis. Il a été également nécessaire de créer une série de regroupements permettant de classer les objets culturels afin de distinguer le type d'éléments enseignés concrètement. L'étude des représentations a été effectuée à partir des entretiens collectés. Elle s'est appuyée sur la modalité et sur l'analyse casuelle. L'analyse a permis de faire ressortir deux grandes conceptions de l'enseignement des dimensions culturelles. D'un côté, ces éléments sont considérés comme des objets essentiels qui ne peuvent pas être dissociés de l'enseignement du linguistique. D'un autre côté, cette dimension est envisagée comme un aspect accessoire ayant pour fonction de motiver les apprenants. Par ailleurs, l'analyse des objets enseignés montre que ce sont notamment des savoir factuels d'ordre socio-anthropologique qui sont les plus enseignés en France et au Mexique. Les savoir-être interculturel comme la capacité de décentration et la capacité de médiation ne sont pas développés en classe. Ces résultats interrogent à la fois sur la formation des enseignants et sur les moyens de diffusion des travaux de recherche existants proposant des démarches précises pour introduire ces dimensions en classe de FLE.

**Mots-clés : dimensions culturelles, FLE, pratiques d'enseignement, représentations, Mexique, France**



## **ABSTRACT**

### **The teaching of cultural dimensions in the FFL class. Representations and practices in France and Mexico**

As part of research in didactics of French as a Foreign Language (FFL), this thesis aims to uncover the cultural objects taught in FFL classes in France and Mexico, as well as the representations of the teaching of cultural dimensions. To achieve this goal, a corpus consisting of recorded FFL sessions in these two countries and interviews with the teachers who taught these courses were collected. It was also necessary to create a series of categories allowing to classify the cultural objects in order to distinguish the type of elements concretely taught. The study of the representations was carried out from the interviews collected. It was carried out from a discursive angle and based on modality and case analysis. This analysis brought out two major conceptions of teaching cultural dimensions. On the one hand, these elements are seen as essential objects that cannot be dissociated from teaching the language. On the other hand, this dimension is seen as an accessory aspect which only function would be to motivate learners. Moreover, an analysis of the taught objects, carried out from the corpus of lessons, shows that it is notably factual knowledge of a socio-anthropological nature that is taught the most in France and Mexico. Intercultural soft-skills such as the capacity to decentralize and mediate are not developed in the classroom. These results raise questions about both teacher training and the means of disseminating existing research work proposing precise approaches for introducing these dimensions into the FFL classroom.

**Key-words : cultural dimensions, FFL, teaching practices, representations, Mexico, France**



*À mes parents*





## REMERCIEMENTS

Mes principaux remerciements s'adressent à ma directrice de thèse, Chantal Claudel. Je voudrais lui exprimer toute ma gratitude pour son accompagnement tout au long de ces années. Je la remercie de la confiance qu'elle m'a accordée en me prenant sous sa direction. Je la remercie pour son soutien, sa bienveillance, ses conseils, ses remarques et le temps important qu'elle a consacré à diriger mon travail.

Je remercie les membres du jury Lucile Cadet, Cristelle Cavalla, Fabian Santiago et Freiderikos Valetopoulos pour l'intérêt qu'ils manifestent à mon travail et pour les conseils qu'ils sauront me prodiguer en vue de mes futures recherches.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues doctorants du DILTEC, à ceux que je connais de long date, et à ceux qui j'ai eu le plaisir de connaître récemment Marija Apostolovic, Nadia Bacor, Manon Boutin-Charles, Amélie Céliier, Shuman Jiao. Merci pour tous vos encouragements et pour l'aide que vous m'avez apportée dans la dernière ligne droite. Merci à également à une chercheuse que j'ai eu l'occasion de rencontrer grâce au DILTEC, Marzieh Mehrabi. Merci de ton aide et de tes encouragements.

Je remercie également tous les enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe. Sans eux, cette recherche n'aurait jamais vu le jour. Je tiens à remercier le directeur de l'Alliance Française de Veracruz qui m'a chaleureusement accueilli. Je remercie ici aussi l'un de mes premiers enseignants de français. Je me dois de garder votre anonymat, mais sachez qu'après tant d'années, mes souvenirs de l'enseignant passionné et disponible que vous avez été restent intacts. C'est là, dans mes premiers cours de français au Mexique que mon amour pour la langue française et mon intérêt pour son enseignement ont commencés.

Je remercie également les membres du Séminaire IDAP. Les échanges fructueux à chaque réunion ont été sans doute inspirants et ont permis de faire évoluer ma propre recherche. Un merci particulier à Francine Cicurel et à Véronique Laurens.

Je remercie également les membres du DILTEC aux côtés de qui j'ai eu la chance de travailler et d'apprendre sur le plan professionnel et scientifique.

Je tiens également à remercier celle qui a été ma directrice de mémoire en master, Mireille Prodeau. Si aujourd'hui cette thèse existe, c'est grâce à ses encouragements à l'époque. Merci pour avoir cru que j'étais capable de mener à bien ce projet de recherche.

Je remercie tous les amis qui m'ont soutenue durant le parcours de thèse, tous leurs encouragements m'ont donné de l'énergie pour mener à terme ce travail.

Je remercie de tout cœur ma famille. Merci de votre soutien tout au long de ces années. Papa, maman, petit frère : cette thèse vous est dédiée. Je remercie également le soutien de celui avec qui je partage ma vie depuis plusieurs années. Merci pour ta patience et merci de m'avoir consolée dans les moments difficiles.

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>15</b>
<b>PARTIE I.....</b>	<b>19</b>
<b>Chapitre 1 Contextualisation de la recherche.....</b>	<b>21</b>
1.1 Les langues au Mexique et leur statut.....	21
1.1.1 Les langues du pays.....	21
1.1.2 L'enseignement du FLE et des langues étrangères au Mexique.....	23
1.1.3 L'interculturel au Mexique.....	25
1.1.4 Apprendre le français en milieu homoglotte ou alloglotte.....	27
1.2 Notions liminaires.....	29
1.2.1 Le rapport entre pensée, langue et culture.....	29
1.2.2 Culture et civilisation.....	33
1.2.3 Culture nationale et subcultures.....	37
1.2.4 Culture savante et culture partagée : entre apprentissage explicite et implicite.....	39
Pour récapituler.....	43
<b>Chapitre 2 Identifier les objets culturels en cours de FLE .....</b>	<b>45</b>
2.1 Le lexique : une porte d'entrée dans l'univers des dimensions culturelles.....	45
2.1.1 Les mots et leur valeur culturelle.....	46
2.1.2 Les expressions figées et leurs détournements.....	49
2.1.3 Les jeux de mots.....	53
2.2 Les dimensions culturelles de l'agir langagier.....	54
2.2.1 Les genres de discours.....	54
2.2.2 La langue en interaction : un reflet des conceptions des relations et des pratiques discursives.....	56
2.2.3 Comportements langagiers et variations.....	68
2.2.4 L'influence du marché linguistique.....	70
2.3 Les dimensions implicites des comportements non langagiers.....	71
2.3.1 La relation au temps.....	71
2.3.2 La relation à l'espace.....	73
2.3.3 Corps et communication : la gestuelle.....	74
2.4 L'image comme véhicule du culturel.....	77
2.4.1 L'image comme outil de décodage : le cas de la méthode audio-visuelle.....	78
2.4.2 L'image comme véhicule d'informations implicites.....	80
2.5 Stéréotypes.....	83

2.6 Gérer les contacts avec l'altérité : l'approche interculturelle.....	85
2.6.1 Les origines : gérer les populations migrantes.....	86
2.6.2 Critiques de l'approche interculturelle.....	87
2.6.3 L'approche interculturelle : gérer la rencontre avec autrui.....	88
2.6.4 Aspects à travailler en classe de langue.....	91
2.7 Circonscrire les objets culturels : proposition de classification pour analyser les dimensions culturelles présentes en cours de FLE.....	96
Pour récapituler.....	99
<b>Chapitre 3 Les représentations des dimensions culturelles.....</b>	<b>101</b>
3.1 Les représentations : définition et enjeux.....	101
3.2 Étudier les représentations en didactique des langues.....	103
3.2.1 Les représentations de la langue et de ses locuteurs.....	103
3.2.2 Les représentations en lien avec la classe de langue.....	105
3.3 Étudier les représentations à partir de la modalité et de l'analyse casuelle.....	108
3.3.1 La modalité pour étudier les représentations sur la place des dimensions culturelles.....	108
3.3.2 L'analyse casuelle pour identifier les objets et les pratiques.....	112
Pour récapituler.....	118
Synthèse de la première partie.....	119
<b>PARTIE II.....</b>	<b>121</b>
<b>Chapitre 4 Description du protocole de recherche.....</b>	<b>123</b>
4.1 Une recherche empirique.....	123
4.2 La collecte des données : protocole et contextes de recueil.....	125
4.2.1 Protocole de recueil.....	125
4.2.2 Contextes d'observation au Mexique.....	128
4.2.3 Contextes d'observation en France.....	129
4.2.4 Le profil des enseignants.....	130
4.3 Constitution du corpus des leçons.....	133
4.3.1 Différents types de corpus.....	133
4.3.2 Critères de réduction des données.....	134
4.3.3 Présentation du corpus de référence.....	135
4.4 Constitution du corpus des entretiens.....	137
Pour récapituler.....	140
<b>Chapitre 5 Le traitement des données pour l'étude des objets culturels enseignés.....</b>	<b>141</b>
5.1 Le traitement des données.....	141
5.1.1 La transcription.....	141
5.1.2 Le synopsis.....	144

5.1.3 L'analyse des interactions didactiques.....	147
5.2 L'objet enseigné en classe de FLE.....	151
5.2.1 La transposition didactique.....	152
5.2.2 L'unité didactique pour situer les objets culturels enseignés dans la leçon.....	155
5.2.3 Identifier les objets culturels enseignés : des angles d'analyse divers.....	156
Pour récapituler.....	157
<b>Synthèse de la deuxième partie.....</b>	<b>159</b>
<b>Partie III.....</b>	<b>161</b>
<b>Chapitre 6 Les représentations de l'enseignement du culturel.....</b>	<b>163</b>
6.1 L'étude de la modalité pour identifier les représentations des enseignants sur la place du culturel.....	163
6.2 Les modalités dans le discours des enseignants.....	164
6.2.1 Modalités subjectives : le culturel comme un élément de choix.....	164
6.2.2 La modalité intersubjective : le culturel comme obligation.....	171
6.2.3 La modalité implicative : langue et culture comme indissociable.....	174
6.2.4 Les dimensions culturelles comme des éléments de choix ou comme des contenus accessoires.....	178
6.2.5 Les représentations des enseignants en France et au Mexique.....	180
6.3 Les représentations sur les contenus culturels à enseigner.....	183
6.3.1 L'Agent : l'enseignant comme principal instigateur de l'action.....	185
6.3.2 Le Bénéficiaire et le Contre-Agent : les rôles de l'apprenant.....	187
6.3.3 L'Instrumental.....	188
6.3.4 L'Objet.....	189
6.3.5 Le But et la Source.....	191
6.4 Les représentations sur les rôles des participants et les contenus à enseigner.....	193
6.4.1 L'enseignant comme acteur principal.....	193
6.4.2 Les contenus liés au culturel.....	194
Pour récapituler.....	200
<b>Chapitre 7 Place et type de contenus culturels enseignés.....</b>	<b>203</b>
7.1 La place des dimensions culturelles.....	203
7.1.1 Toile de fond thématique ou élément tributaire du sujet de la leçon.....	204
7.1.2 Les dimensions culturelles : les éléments dominants de la leçon.....	212
7.1.3 Le culturel comme détopicalisation ou comme élément émergeant spontanément.....	222
7.1.4 Une dimension véhiculée par les supports ou les discours mais non didactisée.....	228
7.2 Les objets culturels enseignés.....	230
7.2.1 Les objets enseignés : des éléments factuels.....	231

7.2.2 L'absent : le visuel et les savoir-être d'ordre interculturel.....	264
Pour récapituler.....	266
<b>Synthèse de la troisième partie.....</b>	<b>270</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>274</b>
Bibliographie.....	281
Index des auteurs.....	303
Index des notions.....	307
Annexes.....	311

## Introduction

Cette recherche a pour objet l'étude des pratiques d'enseignement des dimensions culturelles et celle des représentations des enseignants relativement à cet aspect. Le but général est de contribuer aux travaux portant sur les pratiques de classe et à la formation des enseignants.

L'origine de ce travail se trouve à la croisée de notre expérience d'apprenante de français comme langue étrangère entre les années 2006 et 2010 et de notre master en didactique des langues étrangères quelques années plus tard, entre 2013 et 2015. Comme apprenante de FLE, on a été peu sensibilisée aux enjeux de la rencontre interculturelle et aux implicites culturels véhiculés par la langue en cours d'apprentissage<sup>1</sup>. Les quelques éléments qui nous ont été présentés relevaient surtout d'informations factuelles et portaient sur des éléments de ce qui est communément appelé *culture cultivée*. Notre arrivée en France nous a fait vite comprendre que le Français n'était pas un Mexicain parlant en français. C'était un individu fondamentalement différent, avec des habitudes différentes, avec une vision du monde qui n'était pas celle des personnes que l'on avait connues jusque-là.

La prise de conscience de cette absence de réflexion sur l'altérité a émergé lors de notre master en didactique où l'on a découvert la diversité des travaux à ce sujet et les préconisations concernant le développement d'une compétence interculturelle par des organismes comme le Conseil de l'Europe (dont les recommandations se reflètent sur le terrain à travers les manuels de langue et les politiques d'enseignement mises en place). C'est cet écart vécu entre théorie et pratique qui a fait naître notre intérêt pour l'enseignement des dimensions culturelles.

Ce projet de recherche a évolué au fur et à mesure de nos réflexions et de notre confrontation avec le terrain. Dans un premier temps, on a envisagé d'étudier la présence d'une approche interculturelle dans les cours de FLE au Mexique et en France. Cette piste a été abandonnée. Partir d'une telle perspective impliquait d'observer des cours de FLE au Mexique et en France dans le but d'analyser dans quelle mesure un travail sur l'interculturel

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de notre apprentissage de la langue anglaise (dans un institut privé d'enseignement), l'absence de contenus culturels liés aux sociétés anglophones a été encore plus marquée. La perspective fortement communicative de cet apprentissage visait à produire du discours en anglais sans se soucier des usages faits de la langue dans les différentes sociétés anglophones ni de présenter quelque peu des éléments culturels. D'ailleurs, durant nos études de licence en langues où l'on a suivi des cours de didactique de l'anglais, le but principal était de préparer des cours de langue avec l'objectif de « faire parler » les apprenants en langue étrangère.



était réalisé. Outre le risque de se centrer sur l'absence ou la présence de cette dimension et de donner moins d'importance à d'autres contenus culturels, celui de porter un jugement dépréciatif sur les pratiques des enseignants était important. Considérer l'approche interculturelle comme celle qu'il faut favoriser implique, de manière indirecte, de discréditer les cours où cet aspect n'est pas travaillé. Or, ce n'est en aucun cas notre volonté. En outre, le constat d'un écart entre théorie et pratique s'est révélé par la suite peu intéressant, dès lors qu'il existe toujours, dans une plus ou moins grande mesure, un écart entre propositions scientifiques et pratiques. Ce qui importe est de se questionner sur les significations d'un tel décalage et sur les moyens de diffusion de la recherche pour que celle-ci arrive aux praticiens.

Par ailleurs, si dans un premier temps la comparaison entre milieu homoglotte et alloglotte a semblé envisageable, il s'est rapidement posé la question de sa pertinence. Dans le cadre des cours de langue étrangère, il est peu approprié de comparer de manière stricte les pratiques d'enseignement du français de deux pays. La démarche est d'autant plus inadéquate que la langue apprise n'a pas le même statut dans chacune des communautés.

Au Mexique, le français a le statut de langue étrangère, en France, c'est une langue véhiculaire pour les uns, vernaculaire pour les autres. En outre, alors qu'au Mexique les apprenants n'ont pratiquement pas ou très peu la possibilité de parler en français en dehors des heures de cours et que la culture francophone n'est pas présente à l'extérieur de la classe, la plupart des apprenants de FLE en France ont, dans une plus ou moins grande mesure, la possibilité d'être en contact avec la langue française et avec des aspects culturels francophones ou, en général, avec l'altérité culturelle. Avoir des groupes composés d'apprenants de diverses origines constitue en soi « un avantage » par rapport aux groupes où ce n'est pas le cas, car l'altérité est présente à la fois au sein de la classe et à l'extérieur. Tous ces éléments ont fait qu'une telle comparaison nous a d'emblée semblé « injuste ». Apprendre en immersion constitue une situation avantageuse pour le travail sur l'interculturel. D'autre part, pour constituer un corpus comparable, il aurait fallu observer des cours de français dans des institutions analogues : des cours en Alliance Française au Mexique et en Alliance Française en France. De surcroît, il nous semblait nécessaire d'avoir un public équivalent ce qui paraissait assez compliqué : avoir des groupes constitués uniquement d'apprenants mexicains en France s'avérait très difficile.

La nécessité d'abandonner une telle perspective a été aussi confirmée face à la difficulté du recueil des données. La diversité des contextes d'enseignement où l'on nous a permis de réaliser des observations fait que toute comparaison au sens propre du terme nous

est apparue inenvisageable. Le public du milieu associatif ne peut pas être comparé à celui de l'Alliance Française ou à celui du milieu universitaire, que ce soit à l'étranger ou en France.

C'est ainsi que notre problématique a été repensée. De l'interrogation de la présence ou de l'absence d'une approche interculturelle en classe de FLE selon que l'on se trouve en milieu alloglotte (où la langue apprise est absente dans l'environnement social) ou en milieu homoglotte (où la langue apprise est présente dans le milieu immédiat), on a opté pour un questionnement sur les types de contenus culturels enseignés en cours de FLE dans ces deux contextes, qu'ils relèvent de l'interculturel ou pas. Dans cette perspective, il s'est agi de s'intéresser aux contenus culturels abordés en cours quelle que soit leur nature. Par ailleurs, cet enseignement peut être en partie déterminé par la manière dont les enseignants se représentent la façon de didactiser ces dimensions et les contenus à aborder en cours. Par conséquent, on a également traité dans ce travail les représentations des enseignants de l'enseignement du culturel. Leur étude constitue ainsi un outil contribuant à la compréhension des pratiques des formateurs.

L'objectif de cette recherche est ainsi double : d'une part, il s'agit de cerner comment les formateurs se représentent l'enseignement des dimensions culturelles et, d'autre part, il s'agit d'identifier les contenus enseignés en France et au Mexique et la place qu'ils occupent dans la leçon. L'hypothèse de départ est qu'en raison de la différence de besoins des apprenants, selon qu'ils se trouvent en milieu alloglotte ou en milieu homoglotte, une certaine incidence sur les objets culturels enseignés aura lieu.

La thèse comporte six chapitres.

Dans le premier chapitre, on introduit le contexte mexicain à partir notamment de l'étude du statut des langues parlées dans ce pays et de celui du français. On aborde également les implications de l'apprentissage en milieu alloglotte et hétéroglotte. Enfin, une présentation des rapports entre pensée, langue et culture, ainsi qu'une introduction des notions de culture et de civilisation, de culture nationale et de subculture et de culture savante et culture partagée, sont effectuées, afin de fournir un premier aperçu de la complexité et de l'hétérogénéité des objets qui relèvent des dimensions culturelles.

Le deuxième chapitre renferme la synthèse des travaux issus de disciplines qui ont parmi leurs objets d'étude des éléments culturels. À l'issue de ce survol, un ensemble de regroupements permettant d'organiser les faits culturels est proposé. Cette forme de catégorisation nous permettra de déterminer le type d'objets culturels traités en classe. Par

ailleurs, ces regroupements contribueront à l'étude des conceptions du culturel des enseignants.

Les représentations sont traitées dans le troisième chapitre. L'étude de leurs fonctions ainsi que des travaux en didactique des langues portant sur ce type de connaissance socialement construite permettra de déterminer les outils qui seront utilisés pour leur étude dans le cadre de la recherche.

La deuxième partie de ce travail concerne les aspects méthodologiques de la recherche.

Le chapitre 4 est consacré au protocole de recherche. Le type de recherche effectué est d'abord introduit. Par la suite, le protocole de recueil des données mis en place, ainsi que la démarche adoptée pour constituer le corpus de référence et les différents organismes où il a été recueilli sont présentés.

Le chapitre 5 est dédié au traitement des données. L'analyse des interactions, la mise en synopsis et les phases de l'unité didactique contribueront à l'étude des objets enseignés. L'étude des interactions en classe permettra d'observer de manière fine les apports pragmatiques des interventions des apprenants et des enseignants, ce qui contribuera à cerner les activités réalisées et leurs contours. Elle facilitera aussi l'identification des moments de déviation et les ajouts culturels spontanés qui sont effectués au grès des interactions. Par ailleurs, le recours à l'outil synopsis permettra de reconstituer la globalité de la leçon. L'articulation des activités et la synthèse de la séance à partir du synopsis contribuera à mettre en évidence la manière dont les objets culturels évoluent dans l'ensemble de la séance et à identifier la place que ceux-ci occupent dans la leçon. Par ailleurs, la mise en lien des activités effectuées avec les étapes de l'unité didactique permettra d'avoir un outil pour exposer la recherche et pour distinguer les phases où l'enseignement des objets culturels s'inscrit.

La troisième partie de la recherche est consacrée aux analyses. Dans le chapitre 6, on traitera des représentations à partir des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants. Finalement, le chapitre 7 sera dédié à l'étude de la place occupée par les objets culturels en classe et à l'identification des objets concrètement enseignés. Cette analyse sera effectuée à partir des leçons enregistrées.

## PARTIE I

L'enseignement des dimensions culturelles en FLE trouve toute sa pertinence dans le cadre des sociétés qui sont de plus en plus complexes. Les contacts toujours croissants entre des individus appartenant à des sociétés différentes sont facilités par la mobilité des populations, mais aussi par les technologies de la communication. Ils supposent la rencontre de manières différentes d'agir et d'interpréter le monde. Ces éléments font partie des connaissances disponibles d'un individu, lesquelles fonctionnent comme des schémas de référence de ses propres pensées et de ses actions (Schütz 2008 [1971]). Ces schémas viennent en grande partie de la société. Ils sont donc transmis à travers ses membres (*ibid.*).

La classe de langue est le lieu où les schémas culturels des apprenants et ceux représentés par l'enseignant entrent en contact. Tout enseignement des langues implique la mise en relation des comportements, des croyances, des habitudes, des représentations et des historicités de ceux qui rentrent en relation (Beacco 2000). Le caractère composite de ces éléments rend leur enseignement complexe, d'où l'importance de les circonscrire un minimum, afin qu'ils puissent devenir des objets d'enseignement (Dolz et Schneuwly 2009).

Cette première partie a pour propos de présenter le contexte de la recherche et de cerner les faits culturels à partir des travaux issus de différentes disciplines. Elle est constituée de trois chapitres.

Le premier chapitre a pour objectif de présenter le contexte mexicain à partir du statut des langues qui y sont parlées et de la place accordée au français. Il s'agira également d'aborder les implications de l'enseignement-apprentissage en milieu alloglotte et homoglotte, avant de fournir un premier aperçu de ce qui relève des dimensions culturelles à partir des notions de culture et de subculture, de culture cultivée et de culture partagée tout en tenant compte de la relation langue-culture.

Le deuxième chapitre est dédié à l'étude des faits culturels. Pour ce faire, on proposera une synthèse des travaux portant sur le culturel dans différentes disciplines, ce qui permettra par la suite de soumettre une série de regroupements. Ces derniers seront ensuite utilisés comme entrée d'analyse du corpus recueilli (chapitres 6 et 7).

Le troisième chapitre est consacré aux représentations sociales de l'enseignement du culturel. Du fait de leur capacité à orienter les conduites, l'étude des représentations vise la compréhension des pratiques de classe. L'examen de différents travaux en didactique des

langues permettra de déterminer les outils d'analyse pour leur étude dans le cadre de cette recherche.

# Chapitre 1 Contextualisation de la recherche

L'objectif de ce chapitre est d'une part de poser le contexte de la recherche et, d'autre part, de mettre en évidence l'hétérogénéité et la complexité des éléments qui relèvent de la culture. Il est divisé en deux sections. La première est consacrée aux éléments contextuels. Après avoir présenté les langues du Mexique et la place de l'enseignement du FLE dans ce pays, on abordera le champ où la notion d'interculturel a émergé. Enfin, l'opposition entre milieu homoglotte et milieu alloglotte permettra de cerner l'implication de ces conceptions dans l'enseignement du culturel à travers ces deux contextes.

La deuxième section est consacrée à la relation entre pensée, langue et culture ainsi qu'aux distinctions entre : culture et civilisation, culture nationale et subculture et, enfin, culture savante et culture partagée. L'objectif est de fournir une esquisse des éléments que recouvre le concept de culture et de mettre en relief l'étroite relation que cette dernière entretient avec la langue. Ce rapport explique la nécessité de les traiter conjointement en classe de langue étrangère.

## 1.1 Les langues au Mexique et leur statut

Le Mexique est un pays plurilingue et pluriculturel. Cependant, cette richesse peine à être reconnue par la population hispanophone du pays qui se tourne plus vers l'apprentissage des langues étrangères que vers celui des langues autochtones.

### 1.1.1 Les langues du pays

Colonisé pendant environ trois siècles par l'Espagne et avec 126 millions d'habitants<sup>2</sup>, le Mexique est le pays qui compte le plus grand nombre d'hispanophones dans le monde. En plus de l'espagnol, il existe une variété importante de langues : 68 langues indigènes qui comptent 364 variantes selon le *Catalogue des langues nationales du Mexique* publié par l'Institut National des Langues Indigènes, INALI, en 2005. Cependant, selon les chiffres de l'INEGI<sup>3</sup>, 7 % de la population seulement parle une ou plusieurs de ces langues.

Le statut des langues minoritaires a changé au fil du temps sans que celles-ci ne réussissent toujours pas à être valorisées. Suite à l'indépendance du pays en 1810, l'un des

---

2 Selon le recensement de 2020 de l'INEGI, Institut National de Statistique et Géographie. Cet organisme peut être considéré comme l'équivalent, en France, de l'INSEE.

3 Voir la note précédente.

objectifs politiques a été de l'unifier afin de construire la Nation mexicaine. L'accomplissement de ce but devait passer par l'utilisation d'une langue unique, l'espagnol, et par une supposée homogénéisation culturelle (Schmelkes 2005 : 92). Les langues indigènes ont été ainsi exclues des usages officiels (Chamoreau 2013 : 4). Leurs locuteurs sont restés, comme lors du temps de la colonisation, à l'écart de la vie nationale.

Les gouvernements postérieurs à la Révolution Mexicaine (1910) se sont souciés de la participation des peuples indigènes à la vie du pays. Mais, la manière de les intégrer a toujours été de les « mexicaniser ». L'école a ainsi été un vecteur significatif de cette intégration. Étant donné qu'être locuteur d'une langue indigène n'était pas vu comme une richesse mais comme un obstacle, les premières actions éducatives menées ont été de les assimiler à la population hispanophone par une éducation en espagnol, à l'image de celle reçue par les élèves non indigènes (Dietz 2014 : 165). La langue indigène des élèves a été utilisée uniquement pour assurer le passage rapide vers l'espagnol (Aubage 1986 : 116).

Ce n'est qu'en 1992 que le Mexique a reconnu dans sa Constitution que le pays était une Nation pluriculturelle. L'article 2° stipule en effet que

[la] Nation a une composition pluriculturelle reposant sur ses peuples indigènes, ces derniers étant les descendants des populations qui habitaient le territoire actuel du pays au début de la colonisation et qui conservent leurs propres institutions sociales, économiques, culturelles et politiques, ou une partie de celles-ci.<sup>4</sup> (*ibid.*)

La reconnaissance de cette pluriculturalité dans la Constitution a eu pour conséquence que le gouvernement assume la responsabilité d'œuvrer en faveur de la valorisation, la préservation et le respect des langues et communautés indigènes. Dès lors, d'autres lois et d'autres organismes ont été créés afin de les protéger. Il a fallu tout de même attendre 2003 pour que la *Loi générale des droits linguistiques des peuples indigènes* soit promulguée. Celle-ci proclame l'égalité de statut entre l'espagnol et les langues autochtones et contribue ainsi à la promotion et à la valorisation de ces dernières. Par conséquent, l'administration publique est censée fournir des services dans les langues autochtones ou proposer des

---

4 Texte original : La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Notre traduction.

Constitution du Mexique en vigueur (1917) consulté le 01.04.2022 <https://www.gob.mx/indesol/documentos/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-97187>.

interprètes le cas échéant (même si en pratique les aménagements nécessaires ne sont pas accessibles à l'ensemble de la population indigène).

Cependant, la reconnaissance officielle des langues autochtones n'est pas synonyme d'une reconnaissance symbolique. Les locuteurs des langues indigènes sont encore victimes de racisme de la part de la population métisse du pays. Dans l'imaginaire d'une grande majorité de la population qui n'appartient pas à ces communautés, être indigène au Mexique revient à être pauvre, marginalisé, ou encore sans éducation (Hass-Pasciuc 2019 : 18-19, Torres-Castillo 2020 : 44). Ainsi, les langues autochtones sont très peu enseignées et apprises par les locuteurs de l'espagnol, du fait du manque de valorisation dont elles souffrent.

Il existe donc deux types de bilinguisme au Mexique le bilinguisme espagnol-langue autochtone et espagnol-langue étrangère (voir Silva 2011). Le premier se cantonne aux régions où les langues indigènes sont parlées et l'espagnol a un statut de langue seconde. Il faut cependant noter que la population hispanophone n'est pas soumise à un apprentissage d'une quelconque langue autochtone.

Si les langues indigènes sont peu valorisées et leur enseignement peu répandu dans la population hispanophone, les langues étrangères sont considérées comme un gage de développement éducatif et professionnel.

### **1.1.2 L'enseignement du FLE et des langues étrangères au Mexique**

Au Mexique, l'apprentissage d'une langue étrangère est souvent vu comme un investissement. Pour accéder à un enseignement de qualité il faut, la plupart du temps, se tourner vers le secteur privé, de l'école primaire au lycée. Dans le secteur public les politiques éducatives et les actions du gouvernement ont pendant longtemps délaissé cet enseignement.

Du fait de la proximité des États-Unis et des enjeux économiques et professionnels liés à sa maîtrise, l'anglais est la première langue étrangère enseignée au Mexique et la seule qui, de nos jours, a un caractère obligatoire de l'école primaire au lycée. Cependant, ce caractère obligatoire ne signifie pas que les Mexicains possèdent une bonne compétence de l'anglais. Même s'il n'existe pas de statistiques officielles sur la maîtrise de l'anglais, certains organismes proposent des estimations. L'enquête Mitofsky<sup>5</sup> effectuée en 2013 indique que moins de 12 % de la population signale parler l'anglais (O'Donoghue 2015 : 86). Cette situation peut être expliquée par le manque de directives précises, de programmes et de

---

5 Organisme privé dédié à réaliser des enquêtes d'opinion publique au Mexique, aux États-Unis et en Amérique du Sud. Site internet : <https://www.mitofsky.mx/somos-mitofsky>.



formation des enseignants dans le secteur public. Ce n'est que depuis récemment, en 2018, que le gouvernement préconise un meilleur enseignement de cette langue<sup>6</sup>.

Quant au français, il s'agit de la deuxième langue étrangère enseignée au Mexique. Selon l'ambassade de France, le pays compte 250 000 apprenants de français<sup>7</sup>. Son enseignement a lieu principalement dans le système privé, car ce n'est pas un enseignement obligatoire. L'Institut Français de l'Amérique latine et le réseau de 38 Alliances Françaises contribuent à sa diffusion, ainsi que le lycée franco-mexicain de Mexico et celui de Guadalajara avec leurs sections bilingues (Cadepont 2011: 31). Par ailleurs, de nombreux centres de langues privés existent dans tout le pays offrant l'enseignement de plusieurs langues étrangères dont le français.

Dans le secteur public, la plupart de l'enseignement du français se concentre au niveau universitaire (Silva 2011 : 21). Certaines universités mexicaines proposent la licence en langue française. Les centres de langues des universités publiques offrent également un apprentissage de la langue de Molière. Dans l'enseignement scolaire, celle-ci n'a pas un caractère obligatoire. Une circulaire du gouvernement de 2012 plaçait le français comme matière co-curriculaire ou extra-curriculaire. Cependant, en décembre 2019, un engagement a été pris pour inclure l'enseignement du français au collège. Un programme pilote a été mis en place dans 34 collèges publics de tout le pays<sup>8</sup> où le français a été intégré comme matière obligatoire.

Suite à cette brève présentation de la place de la langue française au Mexique, on va aborder l'origine de l'interculturel au Mexique. Si en Europe, l'interculturel naît du souci de mieux intégrer les enfants des populations migrantes au système scolaire (voir Demorgon et Lipiansky 1999), au Mexique, l'interculturel se met en place pour intégrer la population indigène. Le fait que l'éducation interculturelle soit née et soit restreinte à ce milieu n'est pas sans influence sur la conception que la population mexicaine a de l'altérité et, par

---

6 En effet, l'obligation de son enseignement dans le système scolaire public a été instauré de manière progressive. L'anglais a été déclaré comme obligatoire en 1926 au collège pour connaître une pause entre 1932 et 1941. A l'école primaire ce n'est qu'en 2009 que son enseignement a été déclaré obligatoire, mais ce n'est qu'en 2018 que le gouvernement a commencé à œuvrer pour remplir cette obligation, notamment à travers de la mise en place de l'enseignement de l'anglais dans la formation universitaire du professorat (O'Donoghue 2015 : 59).

7 Site de l'ambassade de France consulté le 05.04.2022 <https://mx.ambafrance.org/Cours-de-francais,6567>

8 Voir le site du gouvernement <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-255-firman-sep-y-ministerio-para-europa-y-asuntos-exteriores-de-francia-acuerdo-para-la-ensenanza-del-idioma-frances?idiom=es> .

conséquence, du rapport à l'autre qu'elle peut établir avec les langues étrangères et leurs locuteurs dans la classe de langue.

### 1.1.3 L'interculturel au Mexique

La conception de l'interculturel en didactique du FLE au Mexique suit le pas de la conception européenne. Les manuels de FLE utilisés sont ceux élaborés en Europe et les cours sont souvent alignés sur le CECRL. Par ailleurs, si l'on observe les travaux publiés au Mexique portant sur les compétences culturelles et/ou interculturelles en classe de FLE (Trottet et Amirault 2018, Velazquez-Herrera 2015, Morales-Roura 2014), on constate principalement la référence aux recherches européennes.

En dehors du champ spécifique de la didactique du FLE, la notion d'interculturel est entrée dans le système éducatif national dans les années 1990 (Aguilar-Nery 2004 : 41). Elle a comme origine l'intérêt d'intégrer et de reconnaître les communautés indigènes du pays.

Cette population a en effet été isolée pendant près de cinq siècles (Schmelkes 2005 : 91-92). Les peuples indigènes ayant survécu à l'extermination massive du début de la colonisation se sont auto-ségrégés et réfugiés dans les zones les plus reculées et/ou hostiles du pays (*ibid.*). Comme il a été mentionné précédemment (voir *supra* 1.1.1), c'est à la suite de la Révolution Mexicaine que le gouvernement a commencé à œuvrer pour leur intégration au développement national (*ibid.*).

Cette intégration s'est effectuée dans le milieu scolaire, dans un premier temps par l'enseignement de l'espagnol. La même formation que celle reçue par les élèves non indigènes a été proposée aux enfants locuteurs des langues autochtones. La mise en place d'une éducation monolingue a posé des problèmes tels que le manque de matériel pédagogique adapté, le manque de formation des enseignants et l'utilisation de contenus non adaptés à la réalité de ce public.

Cette situation a finalement donné lieu à l'instauration d'une éducation bilingue biculturelle vers la fin des années 1970 (Dietz 2014 : 167). Dès lors, l'objectif n'a pas été seulement de mener les élèves vers une scolarisation uniquement en espagnol, mais il a été de faire cohabiter l'espagnol et la langue indigène des élèves. Les mêmes problèmes pédagogiques que ceux de l'enseignement monolingue (en espagnol) se sont présentés néanmoins : le manque de formation des enseignants et le manque de pertinence des contenus (*ibid.*).

Un problème commun à ces deux étapes est que cette éducation est considérée comme nécessaire uniquement dans le milieu indigène. Si les jeunes locuteurs des langues autochtones doivent apprendre l'espagnol à l'inverse, les enfants hispanophones ne sont pas obligés d'apprendre une langue indigène. Cette différence existe encore de nos jours, la population majoritaire est donc peu sensibilisée à l'altérité indigène.

C'est à partir des années 1990 que l'interculturel est apparu dans les discours officiels à travers la *Direction Générale d'Éducation Indigène* (DGEI) (Aguilar-Nery 2004 : 41). Dans ce contexte l'éducation interculturelle est définie comme

celle qui reconnaît et prend en charge la diversité culturelle et linguistique, promeut le respect des différences, procure la formation de l'unité nationale à travers le renforcement de l'identité locale, régionale et nationale, ainsi que le développement d'activités et de pratiques qui tendent à la recherche de la liberté et de la justice pour tous (*ibid.* : 43-44)

Cette éducation a ainsi pour origine et pour objectif la valorisation des cultures minoritaires. Même si sa cible est spécifiquement la population autochtone, l'éducation interculturelle est censée s'adresser à l'ensemble des Mexicains (*ibid.* : 43). Néanmoins cette volonté reste à l'état de projet. Ce type d'éducation continue d'être cantonnée à un secteur de la population. Toutefois, des universités interculturelles<sup>9</sup> ont vu le jour pour faciliter et promouvoir l'accès à l'éducation supérieure des locuteurs des langues autochtones. Elles ont été pensées pour cette population même si elles sont ouvertes au non indigènes (20 % à 30 % de la totalité des effectifs devrait être non indigène). Dans la pratique, du fait qu'elles sont localisées dans des zones à forte densité indigènes, la plupart des étudiants sont issus des ces populations (Schmelkes 2008 : 108). Par ailleurs, une licence en éducation interculturelle est proposée pour les futurs enseignants, mais ces diplômés sont voués à travailler en milieu indigène. De surcroît, du fait que l'éducation interculturelle est, dans la pratique, destinée quasi exclusivement au milieu indigène, l'éducation à l'altérité ne touche pas la plupart des

9 Ces universités ont été créées avec l'objectif de faciliter l'accès à l'éducation supérieure à la population indigène et de contribuer au développement de ces communautés. Les formations offertes dans ces structures sont directement en lien avec leurs besoins. Parmi les cursus proposés on trouve : langue et culture (pour la formation d'interprètes et de traducteurs), développement durable, tourisme alternatif et gestion et animation interculturelle. La relation avec les communautés se trouvant à proximité des ces universités est forte. Le modèle pédagogique repose en partie sur l'interaction avec les peuples indigènes tout au long de la formation. De surcroît, dans chaque université, il existe un Conseil auquel participent des autorités indigènes afin d'assurer le suivi des programmes d'étude et de leur évolution, et d'analyser les parcours des diplômés. Enfin, à la différence des autres universités du pays, dans ces institutions, la sélection ne se fait pas en fonction des critères académiques afin que les futurs étudiants ne soient pas considérés comme responsables des manques de leur formation (voir Schmelkes 2008 : 111-112).

Mexicains. Cette distinction perpétue une sorte de discrimination envers la population minoritaire. Ce sont les élèves indigènes qui ont besoin d'une éducation « différente » et pas les autres. Cette situation a pour conséquence qu'une partie significative des Mexicains n'est pas sensible à la diversité culturelle du Mexique et à la réflexion sur l'altérité vécue dans leur propre pays.

Par ailleurs, les relations entre la population dominante et la population indigène sont encore marquées par les préjugés et le racisme (Schmelkes 2009 : 3). Les habits, la couleur de la peau, la manière de parler, que ce soit en espagnol ou en langue autochtone traduisent une appartenance à la communauté indigène et font l'objet de discrimination par une partie de la population (Schnuchel et Wright-Carr 2020 : 69).

Ce bref aperçu de l'enseignement des langues parlées au Mexique permet de constater que la population majoritaire, celle qui est la plus susceptible de suivre un enseignement du français, est peu sensibilisée à l'altérité culturelle même à l'intérieur de son propre pays. Par conséquent, la classe de français s'avère un lieu de choix où les apprenants mexicains peuvent réfléchir non seulement à l'altérité étrangère, mais aussi à celle de leur communauté.

Le Mexique n'est pas le seul terrain dans le cadre de cette recherche. Les données ont également été recueillies en France, et plus précisément à Paris<sup>10</sup>. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu homoglotte ou alloglotte suppose d'être plus ou moins confronté à la langue cible et à certains éléments culturels, ce qui n'est pas sans influence sur l'expérience d'apprentissage.

#### **1.1.4 Apprendre le français en milieu homoglotte ou alloglotte**

L'un des objectifs de ce travail est de mettre en lien les deux macro contextes observés : le milieu homoglotte (l'apprentissage en France) et le milieu alloglotte (l'apprentissage au Mexique). Cette opposition sert à distinguer les situations d'enseignement où la langue cible est présente dans le milieu extérieur à la classe de celles où ce n'est pas le cas (Dabène 1994). Ce rapprochement permettra d'observer s'il y a des différences significatives entre le type de contenus culturels enseignés dans ces deux contextes.

---

<sup>10</sup> Pour mener à bien cette recherche, on a effectué des observations des cours de FLE au Mexique et en France et on a réalisé des entretiens avec les enseignants ayant assuré ces cours. Le corpus recueilli est donc composé des enregistrements audio des cours observés et des entretiens. La méthodologie de recueil de ces données est précisée dans le chapitre 4.

Étudier en milieu homoglotte présente des atouts pour l'apprenant. L'apprentissage guidé de la langue et son utilisation sont simultanés. Hors de la salle de classe, l'apprenant est confronté à la langue cible. Les noms de rues, les conversations entendues dans les transports ou dans d'autres lieux publics, les transactions obligatoires de la vie quotidienne afin d'obtenir des biens et des services, constituent des situations *in situ* auxquelles l'apprenant n'est pas confronté lorsqu'il apprend le français en milieu alloglotte. Par ailleurs, en milieu homoglotte, il est fréquent que les camarades de classe ne partagent pas la langue d'origine, ce qui les oblige à interagir en langue cible. Dans ce contexte, le français devient *lingua franca*. Le besoin de communiquer dans cette langue pour se comprendre est bien réel (Borg 2005 : 105), à la différence du milieu alloglotte où la communication en français relève d'un accord didactique et non d'une vraie nécessité de l'utiliser comme langue commune.

En milieu alloglotte, la compétence en langue est développée en vue d'un éventuel usage postérieur au moment de l'enseignement. Le français est présent dans la classe, mais il l'est peu ou pas du tout hors de ses murs à moins de chercher à y être confronté volontairement. C'est le cas de l'apprentissage du français au Mexique. Cette langue se manifeste peu dans la vie quotidienne, l'anglais prenant le dessus. Il est rare d'écouter des chansons francophones à la radio, de trouver à la télé d'émissions en Français, de voir des films francophones sur grand écran en dehors de la période du *Tour de ciné français*<sup>11</sup>, et encore plus rare, d'entendre des gens communiquer en français dans la rue.

Cependant, cette opposition est à nuancer. Selon la situation de chaque apprenant, le contact avec la langue cible est plus ou moins importante. Certains apprenants en milieu francophone évoluent dans un milieu où la langue d'origine est utilisée. C'est souvent le cas des migrants dont l'entourage familial et professionnel est constitué de locuteurs qui partagent leur langue, ce qui les empêche de communiquer de manière fréquente en français. Ainsi, en dehors de situations incontournables comme les échanges commerciaux (et encore, dans des villes cosmopolites on peut aisément trouver des commerces où l'on parle sa langue) ou les démarches administratives, le français peut être peu usité (voir Gajo 2000 : 19).

---

11 Le *Tour de cinéma français* est un festival itinérant créée en 1997 où sont affichés des films français dans l'une des chaînes de cinéma les plus importantes du Mexique. Les films sont présentés en version originale et sous-titrés en espagnol. Ce festival est soutenu par l'ambassade de France au Mexique et le réseau des *Alliances Françaises* du pays. Site du festival : <https://www.unifrance.org/festivals-et-marches/780/tour-de-cine-frances> .

Il n'en demeure pas moins que l'apprentissage en milieu homoglotte reste un avantage. L'apprenant a la possibilité de vivre et de mettre en pratique ce qu'il apprend dans l'immédiat.

Les milieux homoglotte et alloglotte ne sont pas forcément comparables. Un apprenant de FLE à l'*Alliance Française* au Mexique n'a pas à se confronter, hors la classe, à l'utilisation du français. Il n'a pas un besoin immédiat de l'employer au cours de transactions quotidiennes ou pour effectuer des démarches administratives par exemple. Cependant, les démarches didactiques sont possiblement assez similaires dans les deux milieux. Que la classe de FLE ait lieu en milieu alloglotte ou en milieu homoglotte, les ensembles pédagogiques ne varient pas fondamentalement (Parpette 2006 : 8). Autrement dit, que l'apprentissage ait lieu au Mexique ou en France, on retrouvera dans la classe des activités de compréhension écrite ou orale et de production écrite ou orale. On pourra identifier dans les deux contextes des étapes de compréhension, de conceptualisation, de systématisation, ou encore, de réemploi (voir *infra* 5.2.2). Cependant, si l'enseignant prend en compte les besoins immédiats des apprenants, les contenus à enseigner peuvent être différents afin de répondre aux usages que les apprenants doivent faire de la langue. On peut donc s'intéresser aux contenus culturels que l'on aborde dans les deux milieux, avec l'objectif d'identifier si à ce niveau il y a des différences saillantes.

Après avoir présenté le contexte de la recherche dans cette section, on abordera quelques notions qui permettront de donner un premier aperçu de la complexité de l'enseignement de la dimension culturelle en classe de FLE.

## **1.2 Notions liminaires**

Afin de traiter les dimensions culturelles dans l'enseignement du FLE, il convient de procéder à un travail de clarification de certains éléments permettant d'identifier la variété d'éléments issus du culturel, à savoir le rapport entre langue, pensée et culture ; les termes de culture et de civilisation et, enfin, la distinction entre cultures nationales et cultures de groupe.

### **1.2.1 Le rapport entre pensée, langue et culture**

La pensée, la langue et la culture entretiennent des rapports étroits. Il convient d'étudier ces rapports si l'on s'intéresse à l'enseignement des dimensions culturelles : dans

quelle mesure la langue et la pensée sont-elles interdépendantes ? Quels aspects culturels sont véhiculés par la langue et son usage ?

### 1.2.1.1 La langue comme vision du monde

La langue est un « système de signes distincts correspondant à des idées distinctes » (Saussure 2016 [1916] : 75). Elle permet d'exprimer « ce que nous voulons dire » ou « ce que nous avons dans l'esprit », autrement dit, elle est le véhicule de la pensée (Benveniste 2004 [1966] : 33). Le langage constitue le seul moyen pour l'homme d'atteindre l'Autre, « de lui transmettre et de recevoir de lui un message » (1974 : 93). Le contenu de ce message ou la pensée est un « contenu latent » (Sapir 1967 : 18) qui serait dans l'attente d'être exprimé le moment venu et qui prend la forme de la langue que chacun parle. Ce contenu abstrait qui est la pensée est tributaire de la langue pour pouvoir être extériorisé. Il reçoit forme quand il est énoncé et seulement ainsi (Benveniste 2004 [1966] : 63-64).

De la relation étroite entre langue et pensée émerge un questionnement. Si ces deux éléments sont interdépendants et si la pensée ne peut pas exister sans une langue qui lui donne forme, dans quelle mesure s'influencent-elles mutuellement ? La langue, est-elle un simple véhicule pour extérioriser notre pensée sans pour autant l'influencer ?

Pour Humboldt, chaque langue véhicule des visions du monde différentes. Il souligne que

du fait de la dépendance réciproque de la pensée et du mot, il est clair que les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour présenter une vérité déjà connue, mais au contraire pour découvrir une vérité auparavant inconnue. Leur diversité n'est pas due aux sons et aux signes : elle est une diversité des visions du monde. (2000 : 101)

Pour ce philosophe, la pensée est déterminée dans une grande mesure par la langue. De ce fait, la différence entre langues n'est pas une question de différence de signes, mais de visions du monde. Ainsi, il y aurait très peu de mots ayant des équivalents exacts dans une autre langue. Chaque langue exprimerait les concepts avec des connotations qui lui sont propres (*ibid.* : 32).

Les travaux de Humboldt constituent la base de la célèbre hypothèse « Sapir-Whorf ». Pour ces linguistes, la langue détermine la façon dont l'individu découpe et interprète la réalité. Whorf affirme avoir constaté que

[...] l'infrastructure linguistique (autrement dit, la grammaire) de chaque langue ne constituait pas seulement « l'instrument » permettant d'exprimer

des idées, mais qu'elle en déterminait bien plutôt la forme, qu'elle l'orientait et guidait l'activité mentale de l'individu, traçait le cadre dans lequel s'inscrivaient ses analyses, ses impressions, sa synthèse de tout ce que son esprit avait enregistré. La formulation des idées n'est pas un processus indépendant, strictement rationnel dans l'ancienne acception du terme, mais elle est liée à une structure grammaticale déterminée et diffère de façon très variable d'une grammaire à l'autre. Nous découpons la nature suivant les voies tracées par notre langue maternelle. (Whorf 1969 : 129)

La langue peut imposer des façons particulières de découper le monde. Kerbrat-Orecchioni souligne que les systèmes des formes temporelles, modales et aspectuelles reflètent une certaine manière de concevoir la réalité (2002 : 35). La représentation temporelle dans le français où le présent est encadré par le passé d'un côté et le futur de l'autre peut paraître étrange pour les locuteurs parlant une langue où le futur n'est pas un « véritable » temps (*ibid.* : 36). Cependant, en tant que système organisé de signes, la langue n'a pas d'influence sur les activités cognitives des individus. L'essor de la pensée est bien plus lié

aux capacités des hommes, aux conditions générales de la culture, à l'organisation de la société qu'à la nature particulière de la langue. Mais la possibilité de pensée est liée à la faculté de langage, car la langue est une structure informée de signification, et penser, c'est manier les signes de la langue. (Benveniste (2004 [1966] : 74)

Même si la langue n'a pas d'influence sur les capacités cognitives d'une personne, elle véhicule des aspects culturels des communautés qui s'en servent. Le lexique et les discours constituent deux éléments à travers lesquels des traits culturels peuvent être cernés.

### *1.2.1.2 La langue comme miroir du culturel*

Le lexique est l'un des éléments de la langue qui laisse transparaître des aspects culturels des sociétés. L'existence de traditions, d'institutions et de valeurs spécifiques à une communauté donnent lieu à la création de mots dans certaines langues qui n'existent pas dans d'autres (Wierzbicka 1997 : 2). En effet, le vocabulaire préserve les traces des formes et des étapes de l'organisation sociale, des régimes politiques, des modes de production d'une société (Benveniste 2017 [1974] : 98). Les caractéristiques de l'environnement immédiat donnent également lieu à des mots qui désignent des réalités qui existent dans un milieu donné et pas dans d'autres, ce qui explique l'existence de termes qui n'ont pas d'équivalent dans d'autres langues<sup>12</sup>. La nourriture est également à l'origine de mots spécifiques qui

---

12 L'exemple de la langue Eskimo et de ses multiples mots pour désigner la neige est souvent donné lorsque l'on fait référence au fait qu'un seul mot dans une langue a donné lieu à plusieurs vocables dans



désignent des plats traditionnels ou des spécialités culinaires propres à une communauté et qui, par conséquent, ne possèdent pas de traduction dans d'autres langues. Par exemple, le foie gras ne possède pas de traduction en espagnol.

D'autre part, selon Wierzbicka, certains mots véhiculent des sens qui sont culturellement spécifiques et, de ce fait, ils mobilisent des manières de penser particulières. Cependant, cette affirmation est à prendre avec précaution selon Kerbrat-Orecchioni (2002). Cette dernière prend un exemple donné par Wierzbicka (1991), celui du mot « mensonger ». Certaines langues ont un mot pour ce terme, mais elles n'ont pas d'équivalent pour ce qui est « vrai ». De ce constat, Wierzbicka déduit que dans ces cultures la vérité n'est pas valorisée. Pour relativiser la portée de cette affirmation, Kerbrat-Orecchioni donne l'exemple du mot « menteur ». Alors que ce mot existe en français, il n'y a pas de terme pour qualifier quelqu'un qui dit systématiquement la vérité. Dire que les Français ne s'attachent pas à la « maxime de qualité »<sup>13</sup> serait une conclusion trop rapide selon cette chercheuse (*ibid.* : 39).

Cependant, des traits culturels des communautés parlant une langue donnée peuvent transparaître dans les pratiques discursives. L'utilisation faite des honorifiques renvoie à une conception précise des échanges sociaux, lesquels sont déterminés par les relations interpersonnelles (*ibid.*). Par ailleurs, la formulation des actes de langage et les stratégies de politesse laissent également entrevoir les rapports entre les locuteurs et l'importance donnée au statut hiérarchique lors des interactions, qu'elles soient orales ou écrites (voir Claudel 2021, Traverso 2006)<sup>14</sup>.

---

d'autres langues (voir Wierzbicka 1997 : 10, Beacco 2000).

13 Selon Grice, toute personne intervenant dans une interaction est censée respecter le principe de coopération et les maximes conversationnelles. Le principe de coopération renvoie au fait que l'intervention du locuteur doit être celle que l'on attend au moment où elle est effectuée et au fait qu'elle doit être en accord avec l'orientation de l'interaction. Les maximes sont en lien avec ce principe de coopération. Grice en propose quatre : de quantité, de qualité, de relation et de manière. La maxime de quantité renvoie au fait que l'intervention doit être aussi informative que possible et que le locuteur ne doit pas dire plus que ce qui est nécessaire. La maxime de qualité renvoie au fait que ce qui est dit doit être vrai et sincère. La maxime de relation fait référence à la pertinence de propos. Enfin, la maxime de manière renvoie à la clarté des propos (Grice 1979 : 60-61).

14 En somme, la langue peut laisser transparaître certaines logiques culturelles des communautés qui s'en servent pour communiquer. Le lexique et les pratiques discursives font partie des éléments qui véhiculent du culturel. Les individus peuvent toutefois se détacher des usages prédominants ou acceptés dans leur communauté tout en les connaissant. Les aspects culturels du lexique et des pratiques discursives sont abordés de manière plus exhaustive dans le chapitre 2 (voir *infra* 2.1 et 2.2).

Mais, au-delà des pratiques et des éléments lexicaux porteurs du culturel, quels autres éléments renvoient à la culture ? Les définitions de culture et de civilisation introduites dans la section qui suit permettront d'avoir un premier aperçu de la variété d'éléments qui font partie des dimensions culturelles.

### 1.2.2 Culture et civilisation

Les termes de culture et civilisation ne sont pas spécifiques à la didactique des langues, mais leur définition constitue une première base pour l'étude des contenus culturels en cours de FLE.

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, le terme culture, issu du latin *cultura*, signifie, vers le XII<sup>e</sup> siècle, « champ labouré et ensemencé » (Rey *et al.* : 2010 [1993]). Cette définition persiste jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle où apparaissent les sens modernes : « l'action de cultiver la terre et la terre cultivée » et d'autre part, « le développement des facultés intellectuelles » (*ibid.*). Ainsi, la culture devient un capital intellectuel qui permettrait d'opposer les personnes cultivées à celles qui ne le seraient pas. Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, la culture se réfère au fait de « se cultiver », c'est-à-dire au développement des aptitudes et des valeurs artistiques, intellectuelles et morales (Camilleri et Vinsonneau 2002 : 10).

Au XX<sup>e</sup> siècle, le terme culture renvoie aussi aux manières de vivre et aux valeurs des groupes sociaux. C'est dans des disciplines comme l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie ou la psychologie que l'on retrouve la complexité et l'hétérogénéité des éléments qui relèvent du culturel et que l'on dépasse la conception de culture comme un ensemble de biens intellectuels. En outre, les définitions de culture se multiplient. Avec une volonté d'éclaircissement, Kroeber et Kluckhohn font une compilation de définitions et de descriptions de la notion de culture. Ils n'en trouvèrent pas moins de 200 (1952). Ce recueil propose une classification de définitions en fonction des éléments de la culture qui sont mis en avant. À titre d'illustration, la première définition scientifique, proposée par E.B. Tylor, fait partie du groupe des définitions descriptives. Dans celui-ci, Kroeber et Kluckhohn incluent celles qui comprennent l'énumération du contenu de la notion, comme celle de Tylor qui énonce que

[c]ulture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est tout ce complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. (1871 : 1 cité par Cuhe 2004 : 16)

On constate en effet la présence d'éléments composites qui ne renvoient pas uniquement aux productions ou aux biens intellectuels. L'influence anthropologique implique la prise en compte d'éléments qui font partie de la quotidienneté des individus au sein de leur société d'appartenance.

À la suite de cette définition, qui donne une vision des éléments divers qui constituent la culture, d'autres se sont succédé. Celle de Boas comprend trois types d'éléments : les manifestations des habitudes sociales, les réactions (ou comportements) en fonction de ces habitudes et les produits des activités humaines qui reflètent, eux aussi, les habitudes du groupe. Le chercheur souligne que

[l]a culture englobe toutes les manifestations des habitudes sociales d'une communauté, les réactions de l'individu influencées par les habitudes du groupe dans lequel il vit, et le produit des activités humaines tel que déterminé par ces habitudes. (1930 : 79)<sup>15</sup>

La définition de Linton, quant à elle, se centre sur l'organisation des comportements. Pour celui-ci

[u]ne culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée. (1977 [1945] : 59)

Linton conçoit les comportements dans une perspective large. Il en existe deux types : d'une part, les produits et les comportements explicites (les œuvres artistiques seraient des produits et vouvoyer un supérieur un comportement explicite) et, d'autre part, les phénomènes psychiques et psychologiques comme la connaissance, les attitudes, et les valeurs (*ibid.* : 63). La configuration des comportements est entendue comme le « pattern » ou modèle les organisant. Ces modèles établissent la « réponse normale et attendue de n'importe quel membre de la société à une situation donnée » (*ibid.* : 51).

La définition proposée par Camilleri met l'accent sur le caractère partagé et collectif des comportements, entendus comme des réactions aux stimuli reçus.

La culture est un ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus importantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements

---

15 Cité par Kroeber et Kluckhohn 1952 : 82. Notre traduction.

communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (1989 : 27)

Trois éléments principaux sont sous-jacents aux définitions de Tylor, Linton et Camilleri. Ce qui relève du culturel est acquis, par opposition aux comportements instinctifs qui ne font pas l'objet d'un apprentissage implicite ou explicite. Certains comportements sont caractéristiques d'un groupe social et peuvent donc différer de ceux d'autres groupes. Enfin, ce qui relève de la culture englobe les comportements entendus comme des actions qui créent éventuellement des produits précis, ainsi que les comportements psychiques et psychologiques qui renvoient à des attitudes et à des valeurs.

Ces définitions de culture laissent entrevoir la complexité et le caractère hétéroclite des éléments à introduire en cours de langue étrangère, ce qui pose également la question des connaissances qu'un enseignant de langue doit posséder à minima.

Le terme civilisation apparaît quant à lui au XVIII<sup>e</sup> siècle. Il renvoie à ce qui rend les individus plus aptes à la vie en société, au processus historique de progrès (Rey *et al. op.cit.*). Ce terme renvoie ainsi à l'idée de progrès et à celle de hiérarchisation des peuples qui seraient plus avancés que d'autres dans le processus d'évolution et auquel seraient vouées toutes les sociétés (Cuche 2004 : 10). Selon Elias, cette notion renvoie plus particulièrement au développement des techniques, des règles, du savoir-vivre, des connaissances scientifiques et de la vision du monde des sociétés occidentales (2017 [1939] : 12). Cependant, elle recouvre différentes significations selon les Nations. Alors qu'en France le terme fait référence au progrès de l'humanité, en Allemagne, il se rapporte aux règles de bienséance de la noblesse (*ibid.* : 23).

Par ailleurs, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, le terme est également utilisé au pluriel, ce qui implique l'abandon de la conception d'une civilisation idéal (Braudel 1977 : 261). Ce changement laisse place à différents types de civilisation avec leurs caractéristiques propres : on parle alors de civilisation arabe, civilisation chinoise, etc. (Argaud 2021 : 9).

Dans le domaine du FLE, le terme civilisation a été dans un premier temps considéré comme synonyme de culture. Dans un ouvrage dirigé par Reboullet, *L'enseignement de la civilisation* (1973), il est admis que culture et civilisation seraient employées comme des

synonymes<sup>16</sup>. Jusqu'aux années 2000, les travaux en Didactique du FLE emploient fréquemment le terme civilisation (Debyser 1975, Porcher 1982, 1986, 1994) ou culture-civilisation (Beacco 2000). Ce mot a été peu à peu abandonné notamment du fait de l'idée de l'existence de sociétés supérieures à d'autres qu'il véhicule et aussi de l'attitude ethnocentriste qu'il traduit (Argaud 2021 : 34-35).

Le terme culture a également posé certains problèmes. Considérer la culture comme un objet, comme un ensemble clos est susceptible d'attribuer aux groupes humains un caractère figé au lieu de les considérer « comme des configurations qui s'élaborent continuellement dans le jeu de multiples interactions sociales » (*ibid.* : 13). Cet aspect a été souligné par Appadurai, pour qui le substantif poserait le problème de considérer la culture comme un objet bien défini ou comme une substance (2015 : 46) alors que le propre des cultures et d'être évolutives et d'avoir des contours flous. L'utilisation de la forme adjectivale permet de mieux rendre compte du caractère situé des comportements. Lorsque l'adjectif culturel est attribué à une pratique, une distinction, une conception ou un objet, il est fait état

[...] d'une **différence située**<sup>17</sup>, c'est-à-dire d'une différence qui se rapporte à quelque chose de local, de concret et de significatif. [...] [P]lus qu'une chose la culture est une dimension des phénomènes sociaux, dimension qui prend en compte une dimension située et concrète. (Appadurai *ibid.* : 44-45)

Ainsi, toutes les différences ne sont pas culturelles. On peut attribuer ce trait à celles qui expriment ou préparent à la mobilisation de l'identité de groupe. Le caractère culturel des différents phénomènes renvoie donc au fait qu'ils sont typiques de certains groupes sociaux<sup>18</sup>.

L'idée de faire des différences a été d'ailleurs mobilisée en sociologie et en didactique. En reprenant la définition de Bourdieu (1979) pour qui la culture est « la capacité de faire de différences »<sup>19</sup>, Porcher souligne que

[...] faire des différences est ne pas amalgamer, ne pas confondre, ne pas mettre deux réalités en une seule. Plus on est capable de produire des différences, de distinguer, plus on est cultivé dans un domaine. (2006 : 8).

---

16 Dans le cadre du Symposium du Chili consacré à l'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire (juillet 1970).

17 On souligne.

18 Ainsi, à l'instar d'Appadurai, la forme adjectivale sera souvent utilisée dans le cadre de ce travail afin d'éviter de véhiculer une conception réifiante de la culture et de la considérer comme un objet défini et déterminant à lui seul les comportements des individus.

19 Cité par Porcher (2006 : 8).

Ainsi, plus l'on peut différencier les comportements adaptés dans telle ou telle situation, plus on est compétent. Pour donner quelques exemples précis, plus je peux différencier les occasions où dans telle société je peux vouvoyer ou tutoyer une personne, plus je serai efficace dans les interactions. Plus je peux identifier la charge culturelle des mots dans une société qui n'est pas la mienne, plus je comprendrai les implicites véhiculés dans certains discours. Concevoir la culture comme la capacité à faire des différences permet de ne pas la concevoir comme un ensemble fixe, mais comme un ensemble évolutif de savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de réaliser des choix dans des situations diverses.

Il convient de souligner que, même si cette définition de la culture semble opératoire pour éviter sa chosification et pour intégrer les savoirs hétérogènes qui en font partie, elle ne suffit pas à cerner ce qui relève du culturel précisément, et donc, les types de contenus à enseigner en didactique du FLE. Il faut également pouvoir distinguer les domaines précis dans lesquels on peut faire des différences.

Les comportements ne sont pas uniquement régis par les systèmes culturels qui renvoient aux nations ou pays. Au sein de chaque communauté, il existe des groupes qui engendrent des comportements ou des productions qui leur sont caractéristiques, ce qui fait naître des subcultures.

### **1.2.3 Culture nationale et subcultures**

Les pays sont liés à des cultures globales qui les caractérisent : les cultures nationales (Mayrhofer 2017 : 8, Porcher 1995, 1986). Ces dernières s'inscrivent dans une continuité historique, et de ce fait, les expériences et les événements nouveaux peuvent être intégrés à l'identité nationale, ce qui leur permet d'évoluer constamment (Meier 2019 : 20). Cependant, ce type de culture est à comprendre comme un réseau d'emboîtements de pratiques culturelles diversifiées qui dépendent de paramètres comme l'âge, le sexe, la profession, etc. (Porcher 1986 : 12-13). Ces variables donnent lieu aux subcultures ou aux sous-cultures<sup>20</sup>. Celles-ci permettent à ses membres de s'identifier à un groupe grâce au partage d'activités de loisirs, de lieux fréquentés, de vêtements portés, de façons de parler particulières, etc. (Perrin 2011 : 112).

En fonction de l'âge, par exemple, les individus développent, intègrent et/ou reproduisent des pratiques, des valeurs et des discours qui permettent d'identifier leur

---

20 Le terme de subculture est préféré à celui de sous-culture qui véhicule l'idée de cultures inférieures.

appartenance à une génération donnée (Gohard-Radencovic : 2004 : 128). Porcher propose des catégories qui constituent des orientations générales et qui permettent de faire des comparaisons transculturelles entre des grandes tranches d'âge : les enfants avant la scolarité, les enfants-élèves, les adolescents, les adultes dans la vie active et les retraités (1986 : 19-20). Chaque catégorie a ses propres caractéristiques. À titre d'illustration, la catégorie « jeunes » peut être associée à une façon de s'exprimer particulière. Le français des « jeunes » ou le parler « jeune » comprend des manières de parler associées à cette tranche de la population et non à celle constituée de retraités ou à celle des enfants avant la scolarité (voir Lamizet 2004).

Par ailleurs, selon la date de naissance, les individus sont associés à des générations qui sont marquées par des événements historiques (les enfants d'hier ne sont pas les enfants d'aujourd'hui). En ce sens, l'acception « génération » peut être entendue comme « un regroupement d'individus du même âge, partageant les mêmes valeurs dont les principes se sont formés autour de 20 ans » (Donnat et Lévy 2007 : 02).

Le sexe produit également des subcultures avec ses caractéristiques propres. Selon les pays, il y a des activités adaptées aux femmes qui ne le sont pas pour les hommes, ce qui ne veut pas dire que ses membres ne peuvent pas s'écarter de la norme, de ce qui est majoritairement accepté. Cette dimension recoupe la dimension professionnelle en ce sens que certains métiers sont associés aux femmes et d'autres aux hommes.

En effet, en plus d'être souvent lié à un sexe particulier, chaque métier est rattaché à des pratiques, des habitudes et des préférences qui lui sont spécifiques. Il y a ainsi des manières d'être et d'agir qui sont caractéristiques d'une profession ou d'un secteur professionnel (Porcher 1995 : 56). On peut identifier la culture des professeurs, des paysans, des ouvriers (*ibid.*) ou encore se situer à autre niveau et se référer à la culture d'entreprise (Meier 2019, Thévenet 2015) ou la culture scientifique (Chauve 2016).

À un autre niveau, les cultures nationales comportent des pratiques culturelles différentes en fonction du secteur géographique où certains groupes sont situés. On peut donc retrouver des oppositions du type nord/sud, capital/province, ville/campagne, ou encore, des régions géographiques bien circonscrites, comme c'est le cas de la France, qui possèdent leurs propres caractéristiques, valeurs et traditions. Celles-ci contribuent à l'élaboration d'une identité régionale (Gohard-Radencovic 2004 : 128) souvent revendiquée par les individus qui les partagent.

Il convient de souligner que la multitude des pratiques auxquelles les cultures nationales et les subcultures donnent lieu ne constituent pas de principes desquels il serait

impossible de se détacher. Ce sont des conventions que l'individu a la possibilité de ne pas suivre en fonction de ses désirs et de ses convictions. Il n'empêche qu'il s'agit de comportements qui lui sont généralement connus même s'il n'y adhère pas.

En somme, l'apprenant de langue étrangère n'est pas uniquement confronté à la culture liée aux nations ou aux sociétés qui parlent la langue cible, le terme culture étant entendu comme un ensemble complexe de valeurs, de comportements langagiers et non langagiers, d'institutions, de traditions etc. corrélé à des espaces géographiques déterminés (voir *supra* 1.2.2). Il doit aussi faire face à la multitude de pratiques qui émergent à l'intérieur des sociétés en fonction de variables comme l'âge, le sexe, la profession, etc., et qui sont à l'origine des subcultures. Afin d'éviter d'acquiescer ou de renforcer des conceptions stéréotypées des groupes culturels, il est nécessaire de sensibiliser l'apprenant à cette complexité en classe de langue.

Une autre distinction réalisée en didactique des langues qui permet également de constater la multiplicité d'éléments issus des dimensions culturelles est celle faite entre culture savante et culture partagée.

#### **1.2.4 Culture savante et culture partagée : entre apprentissage explicite et implicite**

La culture savante et la culture partagée peuvent être opposées en fonction de la manière dont elles sont acquises par l'individu. Alors que la culture cultivée est souvent acquise de manière explicite et principalement grâce à l'institution scolaire, la culture partagée est apprise de manière implicite dans la vie en société. De ce fait, elles sont composées d'éléments distincts qu'il convient de traiter.

##### *1.2.4.1 Culture savante*

En didactique des langues, la culture cultivée, aussi appelée culture savante ou encore Culture avec un grand « C », est souvent associée aux domaines patrimoniaux (Argaud 2021 : 37). Elle fait référence aux productions de l'esprit et « plus particulièrement à celles produites par la littérature et les beaux-arts – et ce qu'il en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment » (Besse 1993 : 42). Dans cette perspective, la connaissance de ces créations et, dans certains cas, leur élaboration, serait signe de détention de cette culture. Leur contenu d'ordre sociologique ou anthropologique



n'est pas pris en compte. En ce sens, être cultivé revient à connaître les grandes œuvres, leurs auteurs et, en l'occurrence, les savoirs que ceux-ci transmettent.

Cette culture comprend aussi les connaissances de type historique, géographique et scientifique (Galison 1994 : 54-55). Elle est également le produit de la réflexion et des discussions sur les théories scientifiques, sur les arts ou encore sur les idéologies (Dumont 1981 : 28). Elle est ainsi une abstraction offrant un recul ou une critique sur les connaissances (Laberge 1996 : 813). Les écoles artistiques, philosophiques ou scientifiques, les associations d'amateurs, les maisons d'éditions, les revues scientifiques sont des exemples d'institutions productrices de culture savante (Dumont *op.cit.* : 29). Il s'agit donc d'une culture spécialisée, réservée à un nombre restreint de personnes.

La culture savante se transmet notamment dans le cadre institutionnel, et plus précisément scolaire, même s'il est possible de trouver d'autres moyens pour y accéder. Ce sont principalement les institutions qui sanctionnent et déterminent les rites de passage à accomplir et les étapes à franchir pour s'extraire du groupe de la majorité et entrer dans le cercle de la minorité privilégiée (*ibid.*). La culture savante est ainsi l'apanage d'une classe, la classe favorisée (Galison 1991 : 117). Elle constitue ainsi un moyen de distinction (Bourdieu 1979).

En somme, la culture savante regroupe des éléments de nature diverse tels que la connaissance de grandes œuvres de l'esprit, les connaissances historiques, artistiques, géographiques et scientifiques. Elle est apprise notamment à travers des organismes institués et reconnus tels que l'école. La culture cultivée est ainsi une culture réservée aux initiés. Dès lors, elle se distingue de la « culture partagée » (Galison 1991), laquelle est démocratisée.

#### 1.2.4.2 Culture partagée

La culture partagée gouverne la plupart des attitudes, des comportements et des représentations des individus ainsi que les coutumes que ceux-ci suivent (Galison 1991 : 116). Elle est *cachée* dans le sens où les individus n'ont pas conscience de son existence, mais elle est prête à être utilisée dès que la situation le requiert. De manière générale, le membre d'une société donnée connaît le registre à utiliser dans telle ou telle situation, la manière de s'adresser à ses interlocuteurs selon la situation d'échange, la distance spatiale à garder lors des interactions en face à face sans qu'il ait eu un apprentissage guidé de ces éléments. En ce sens, il s'agit d'une culture pragmatique qui guide les comportements et contribue à la compréhension des discours. Ces caractéristiques la rapprochent de la conception de culture

première de Dumont (1968). Celui-ci considère ce type de culture comme le monde du sens commun, le monde des actes de tous les jours (*ibid.* : 75). Elle englobe les schémas et les normes adoptés par les individus de manière spontanée pour agir (Dumont 1987 : 416, cité par Laberge 1996 : 810). Ainsi, la culture partagée est un ensemble non homogène qui englobe des éléments hétérogènes tels que les représentations, les stéréotypes, les coutumes ou les échanges rituels. Il s'agit des connaissances pratiques qui permettent d'agir, de comprendre et de se faire comprendre dans la vie de tous les jours.

Le mode d'acquisition de la culture partagée ou de la culture première de Dumont diffère de celui de la culture savante. La culture partagée est acquise de manière informelle et par l'expérience. Elle s'assimile partout au cours de la socialisation de l'individu par « exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation » (Galissou 1991 : 117). Ainsi, la culture partagée n'est pas exclusive d'une classe ni d'un milieu institutionnel. Elle est partagée par tous les membres d'une société donnée, peu importe leur statut (*ibid.*).

#### *1.2.4.3 La relativité de la culture savante et partagée*

Malgré les différences, en apparence très précises, entre culture cultivée et culture partagée, leur ligne de démarcation n'est pas nette. Ce qui relève de la culture ordinaire dans une société donnée peut faire partie de la culture cultivée dans une autre (Olivieri 1996 : 12). Par exemple, les habitants d'une communauté indigène au Mexique connaissent des faits historiques, anthropologiques et mythologiques de leurs ancêtres et de leur communauté. Pour eux, cette connaissance fait partie de la culture ordinaire. Pour un étranger, dominer ces connaissances de manière aussi précise qu'un indigène relèverait de la culture cultivée aux yeux de ses concitoyens. On constate qu'il s'agit surtout d'une question de perspective.

De surcroît, les connaissances issues de la culture savante permettent, dans certains cas, d'accéder à des implicites circulant dans une communauté donnée (Porcher 1995 : 67). Une expression peut avoir pour origine des faits historiques (donc être issue d'un élément faisant partie de la culture cultivée) et être connue de la majorité des membres d'un groupe et, par conséquent, appartenir à la culture partagée de ce groupe.

En outre, la connaissance des faits historiques contribue à la compréhension des rapports entre certaines sociétés. Elle permet aussi de déceler l'origine des représentations circulant sur certains pays et sur leurs habitants. En outre, le passé explique souvent l'état actuel des relations entre des sociétés qui avaient auparavant des relations conflictuelles. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, l'histoire permet à l'apprenant de mieux

comprendre les liens existant entre sa communauté d'appartenance et celle ou celles où la langue cible est utilisée. Dans cette perspective, l'introduction des contenus renvoyant à la culture savante s'avère nécessaire et n'est pas à considérer comme un simple moyen de se montrer comme une personne cultivée, mais comme une ressource permettant d'identifier et de comprendre l'origine des idées sur d'autres communautés que l'apprenant possède.

Le passage en revue de notions telles que celles de culture, de civilisation, de cultures nationales et de subcultures, de culture savante et de culture partagée permet de mettre au jour l'hétérogénéité des éléments qui constituent les dimensions culturelles. La connaissance des coutumes, des traditions et des valeurs, la capacité d'adapter son discours selon la situation de communication et les normes attendues, les implicites véhiculés par les mots employés dans les échanges, les connaissances de type historique, géographique ou artistique sont plus ou moins nécessaires lors des contacts avec l'altérité. Il est évident que l'apprenant n'a pas besoin, pour prendre part à un échange, de l'ensemble de ces connaissances, qu'il ne possède d'ailleurs pas nécessairement sur sa propre culture. Il n'empêche que certains de ces éléments sont étroitement liés à certaines situations de communication, notamment lorsqu'il s'agit des contacts interculturels. Leur connaissance s'avère nécessaire pour mener à bien soit une interaction, soit la compréhension d'un fait culturel.

Dans ce cadre, la question qui se pose est de savoir comment organiser cette vaste quantité d'information pour être à même de l'enseigner en classe de langue et quels contenus choisir. Pour que les dimensions culturelles puissent devenir des objets d'enseignement en classe de FLE, l'enseignant doit avoir une vision globale de ce qui relève de ces dimensions. Avoir un tel aperçu, même s'il n'est pas exhaustif, lui permettra d'effectuer les choix les mieux adaptés à son public, d'où la nécessité d'élaborer une synthèse ou une catégorisation des contenus culturels. L'objectif de cette catégorisation n'est pas de fixer la culture et de la considérer comme un ensemble homogène et immuable qu'il est possible d'acquérir de manière exhaustive, mais de cerner un minimum les objets à enseigner en cours de FLE.

Ainsi, ce travail de thèse vise à fournir un aperçu des contenus culturels qui peuvent être enseignés en classe de FLE en proposant un classement des objets culturels. Ce dernier servira de grille d'analyse du corpus et il offrira à l'enseignant une vision globale des objets culturels qu'il est possible d'introduire en classe. Une synthèse de travaux contribuant à l'élaboration d'un tel classement va être présentée dans le chapitre suivant.

## **Pour récapituler**

Dans ce premier chapitre, le contexte de la recherche a été exposé. Il a été montré que le Mexique est un pays plurilingue et pluriculturel constitué d'une population dominante hispanophone qui entretient souvent peu de relations avec la communauté minoritaire qui elle, est composée de peuples autochtones. La notion d'interculturalité s'est ainsi développée dans le milieu éducatif, et plus particulièrement, à travers des travaux portant sur la scolarisation des populations autochtones, afin de valoriser leurs langues, généralement dépréciées. Comme l'éducation à l'altérité est majoritairement destinée à cette population, les Mexicains hispanophones sont peu sensibilisés à cette question. Dans ce cadre, les capacités de réflexion et d'analyse des situations de contact interculturel sont essentielles à travailler en classe de FLE. La démarche permettra aux apprenants de prendre conscience non seulement de l'altérité vis-à-vis des personnes originaires d'autres pays, mais aussi au regard des habitants du leur.

La relation entre pensée, langue et culture, ainsi que les notions de langue et civilisation ont également été traitées dans ce chapitre. L'examen de ces éléments a permis de mettre en évidence l'hétérogénéité de la notion de culture et les éléments composites qui la constituent : valeurs, traditions, institutions, habitudes, lexique culturellement chargé, œuvres artistiques, droit, entre autres sont quelques-uns des éléments qui font partie de cet ensemble évolutif appelé culture et qui peuvent être introduits en classe de FLE.

Cette diversité amène à réfléchir sur les contenus précis à traiter en cours de FLE. Comment organiser une telle diversité d'éléments ? Dans quelles disciplines l'enseignant peut puiser pour identifier les contenus adaptés à son public afin de construire son enseignement ? Si on se réfère à la conception de la culture que Porcher a empruntée à Bourdieu (voir 1.2.2) on peut se demander sur quoi l'apprenant sera amené à faire des différences lorsqu'il aura à interagir en langue étrangère avec des individus qui ne partagent pas les mêmes repères culturels. Des travaux traitant du culturel seront abordés dans le chapitre suivant. Il s'agira d'identifier les contenus qui peuvent être introduits en cours de langue étrangère en général et en cours de FLE en particulier.



## Chapitre 2 Identifier les objets culturels en cours de FLE

La complexité des éléments issus des dimensions culturelles impose un travail de délimitation. Ce qui relève du culturel est hétéroclite, d'où l'importance de s'appuyer sur des travaux issus des champs qui s'intéressent aux données culturelles. Notre démarche consistera, dans un premier temps, à identifier les éléments culturels traités dans des travaux de disciplines comme l'anthropologie, la sociologie, la sémiotique, l'analyse du discours et des interactions. Les éléments dégagés seront par la suite regroupés sous un angle lexical, discursif, socio-anthropologique, sémiotique et interculturel, ce qui contribuera à l'élaboration d'une série de catégories.

L'objectif de recherche étant de repertorier le type de contenus culturels enseignés à travers les activités effectuées en classe de FLE, cette classification permettra de situer la nature des éléments culturels enseignés dans le corpus constitué et de repérer ce qui ne l'est pas<sup>21</sup>. Elle aura pour but principal de classer les éléments culturels privilégiés en cours : sont-ils en lien avec les interactions ? Avec le lexique ? Avec des éléments sociologiques, ou encore, avec les savoir-être d'ordre interculturel ? À ce titre, cette classification exercera la fonction de grille d'analyse. Il convient de préciser qu'elle aura été construite avant l'analyse elle-même. De ce fait, certaines entrées qui en feront partie risquent de ne pas être présentes dans le corpus recueilli. Toutefois, la classification sera la plus exhaustive possible, afin de pouvoir être réutilisée dans le cadre de l'étude d'autres corpus.

En outre, cette grille d'analyse de cours constitue un outil concret tant pour l'enseignant que pour le formateur d'enseignants. En effet, elle leur permettra d'accéder à une synthèse de faits culturels et les aidera à choisir lesquels didactiser en fonction de leur public et de leurs objectifs d'enseignement.

Dans les lignes qui suivent, on présentera d'abord des éléments culturels qui ressortent des travaux de diverses disciplines, pour ensuite présenter les regroupements retenus.

### 2.1 Le lexique : une porte d'entrée dans l'univers des dimensions culturelles

Les éléments lexicaux véhiculent souvent des implicites culturels. L'inexistence d'équivalents exacts pour certains mots ou la non correspondance de signification entre deux signes évoquant le même référent témoigne de leur valeur culturelle. Les mots culturellement

---

<sup>21</sup> Le corpus de la recherche est présenté *infra* dans le chapitre 4.

chargés, les expressions figées, les proverbes, les jeux de mots, certains néologismes, entre autres, font partie des éléments lexicaux englobant des implicites culturels. Les travaux en lexicologie (Galisson 1991, Lino et Pruvost 2003), en phraséologie (Jaki 2015, Muryn *et al.* 2013, Wozniak 2009), ou encore, en traductologie (Gueladze 2018, Henry 2003, Lederer 1994, Wozniak 2010), mettent en lumière les aspects culturels liés aux items lexicaux.

### 2.1.1 Les mots et leur valeur culturelle

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent (voir 1.2.1.1), les mots peuvent véhiculer un sens spécifique à la société où ils circulent. Certains sont le produit d'une réalité caractéristique d'une communauté et n'ont souvent pas de traduction dans d'autres langues (Wierzbika 1997). Par ailleurs, même lorsque les mots possèdent un équivalent dans d'autres langues, leur sens n'est souvent pas le même du fait des implicites culturels qu'ils traduisent (Attruia 2010, Ligas 2012 : 13-14), et des visions du monde dont ils seraient porteurs (Wierzbika 1997).

Pour comprendre la charge culturelle des mots on peut s'appuyer sur la conception triadique du signe linguistique<sup>22</sup>. Celui-ci est composé d'un signifiant, un signifié et un référent auxquels on peut ajouter un autre élément : le référé (Pruvost 1999 : 399). Le signifiant correspond à la suite de phonèmes ou graphèmes qui donnent lieu à un signe donné. Par exemple, le signifiant du mot neige correspond à la suite de lettres qui le composent. Le référent est l'objet évoqué. Il correspond à une réalité partagée par les sujets parlants. Dans le cas de la neige, que les individus soient ou non confrontés à ce phénomène, ils ont une idée plus ou moins précise de ce à quoi la neige renvoie. Quant au signifié, il fait référence à ce que le signifiant évoque pour une communauté donnée. On peut aisément imaginer que la neige n'a pas la même signification pour un Mexicain que pour un Eskimo étant donné la place que cet élément a dans ces deux communautés. Enfin, le référé correspond à l'idée précise et personnelle que chaque individu se fait du signifié (*ibid.*). Chaque membre d'une communauté se construit une idée de la neige non seulement en fonction des caractéristiques qui lui sont attribuées par sa communauté, mais aussi d'après son expérience du monde. Si un individu associe la neige à des expériences concrètes, cet élément évoquera pour lui des

---

22 À la différence de la conception duelle du signe de Saussure (signifiant et signifié), la conception triadique à laquelle fait référence Pruvost permet de mettre au jour la composition de l'image mentale à laquelle renvoie le signifié. Celle-ci n'est pas universelle. Le locuteur investit des significations particulières en fonction de son appartenance culturelle et de son expérience personnelle.

émotions ou des représentations qui ne seront pas partagées par les autres membres de sa communauté. La composition du signe mis en avant par Pruvost met en évidence qu'un référent ou un élément de la réalité peut véhiculer différents sens, non seulement en fonction des communautés où il est en usage, mais aussi en fonction du locuteur qui investit dans le signe à la fois son expérience au sein d'un groupe, mais également son vécu personnel.

En somme, les mots renvoient à des sens qui ne sont pas partagés par toutes les communautés. Lorsqu'il s'agit de transposer un signe linguistique d'une langue à l'autre, même si l'on trouve des signifiants renvoyant aux mêmes référents, le signifié (commun à un groupe linguistique) et le référé (l'idée qu'un individu se fait du signifié) risquent de ne pas coïncider. L'apprenant de langue étrangère peut facilement transposer les signifiés de sa communauté vers les éléments lexicaux en langue cible s'il n'est pas sensibilisé à la dimension culturelle des unités lexicales. Ainsi, la classe de FLE ne peut pas faire l'impasse sur ces implicites culturels si l'on ne veut pas risquer de voir l'apprenant calquer et fossiliser des sens culturels de sa propre langue, en langue cible (Cavalla 2009 : 29).

Le contenu culturel implicite qui s'ajoute au sens ordinaire de certains mots a été appelé *charge culturelle partagée* (désormais CCP) par Galisson (1991) et *culturème* par Collès (2007). Cette valeur ajoutée est partagée par la plupart des membres d'un groupe (Galisson *op.cit.* : 120). Des mots comme Dijon, cochon, dragée, ou encore, les noms de marques font appel à des informations implicites qu'un locuteur étranger ne connaît pas forcément (*ibid.*). Collès propose l'exemple du mot *vache* qui n'a pas la même valeur en France et en Inde (2007 : 65). Tandis qu'en Inde la vache est protégée car elle est sacrée, en France elle est exploitée, car elle permet de se nourrir (*ibid.*). La charge culturelle des mots rend difficile la compréhension de leur sens pour les locuteurs qui n'appartiennent pas à la communauté où ces sens particuliers circulent. Les apprenants de langues étrangères sont donc confrontés à cette difficulté.

L'empreinte culturelle des mots avait déjà été évoquée par Debyser (1973). À l'instar de Galisson et de Collès, celui-ci considère que la civilisation fait partie intégrante du mot. Pour illustrer son propos, il s'appuie sur les mots du *Français fondamental*<sup>23</sup>. Si l'on passe en revue différents centres d'intérêt en utilisant ce répertoire, on leur donnera une touche particulièrement française. Il propose l'exemple de la description de la maison (1973 : 66).

23 Appelé dans un premier temps *Français élémentaire* (1955), le *Français fondamental* est un ouvrage regroupant les mots et les éléments grammaticaux les plus fréquents en français élaboré à partir des enregistrements de français parlé (Brunsvick 1984 : 82). Cet ouvrage est devenu la référence pour l'élaboration des manuels de la méthode SGAV.



Selon Debyser, les mots proposés dans *Le Français fondamental* tels que toit, cheminée, murs de brique ou de pierre, plancher, grenier ou cave permettaient de décrire, à l'époque, une maison à la française avec un « petit air provincial et désuet » (*ibid.*). Par ailleurs, la mise en récit des ambiances évoquant certaines émotions chez certains individus (sans que ces émotions soient exprimées explicitement) renvoie aux représentations des émotions circulant dans chaque culture (Cavalla 2006). Ainsi, des mots qui, utilisés de manière isolée ou dans d'autres contextes, ne sont pas chargés culturellement comme les mots soir, pluie, vent, pourront l'être au sein d'un récit créant une atmosphère qui renvoie à un affect (*ibid.* : 187). L'expression linguistique de ces atmosphères n'est pas innée mais apprise au sein du groupe de socialisation (*ibid.*) donc, culturelle. Ainsi, même des mots qui, au premier abord, paraissent neutres ou sans valeur ajoutée peuvent mobiliser des implicites culturels en fonction du contexte où ils sont utilisés.

Avec l'objectif d'identifier et de catégoriser les lieux où se dépose la charge culturelle partagée en priorité, Galisson propose une typologie. Pour celui-ci, cette valeur ajoutée se trouve particulièrement présente dans les éléments suivants :

- Les jugements portés par les locutions figurées. C'est le cas de celles issues du « bestiaire culturel », lesquelles véhiculent des qualités ou des défauts attribués aux animaux et qui sont transférés aux humains. Par exemple, *gai comme un pinson, bavard comme une pie ou sale comme un cochon*.
- L'association d'un lieu à un produit spécifique. Par exemple, Moutarde et Dijon ou Nougat et Montélimar.
- Les mots suggérant des coutumes. La charge culturelle est produite par les coutumes associées à des dates ou à des fêtes spécifiques comme Noël (qui évoque le sapin, la bûche, les cadeaux) ou La Chandeleur (qui évoque les crêpes). (1991 : 135-138).

Pourtant, la valeur ajoutée aux mots ne se limite pas à ces cas de figure, même si cette typologie peut constituer un premier outil pour introduire ces mots en classe de langue. Elle peut aussi avoir pour origine les représentations circulant dans une société donnée. Si un mot possède une charge culturelle négative, c'est-à-dire, s'il véhicule des représentations négatives à propos d'un objet, d'une situation ou d'une personne, cela peut avoir comme conséquence que ce mot *ne se dise pas*. Lorsque des mots qui ne se disent pas sont utilisés, outre le fait d'être choquante, l'intention du locuteur peut être mal interprétée. Si au Mexique il est

commun de s'adresser à une personne avec un appellatif faisant référence à la couleur de sa peau, en France, une telle conduite serait offensante.

Les mots à charge culturelle partagée peuvent aussi être issus du français dit de spécialité. Le français des affaires, de la santé, du sport ou du droit, pour ne donner que quelques exemples, compte des mots ou des expressions où une valeur particulière s'y est ajoutée. L'accès à leur signification est donc principalement réservé à ceux qui font partie du domaine de spécialité en question.

La charge culturelle de mots intéresse aussi le domaine de la traductologie. Elle pose en effet des problèmes de traduction, car souvent les équivalents en langue cible ne véhiculent pas le même sens ou mobilisent une valeur culturelle différente. Le traducteur a la difficulté de faire passer aussi fidèlement que possible l'univers implicite que recouvre la langue d'origine (Lederer 1994 : 122). Les mots *intraduisibles* constituent un exemple particulier des mots culturellement chargés. Il s'agit de ceux qui ne possèdent pas d'équivalent dans d'autres langues notamment à cause de la valeur culturelle qu'ils mobilisent. La difficulté de les traduire, de choisir le meilleur mot pour le faire, ou encore, de faire le choix de ne pas les traduire (voir Gueladze 2018 : 355) est l'un des aspects souvent évoqués dans les travaux en traductologie qui s'y intéressent (voir Cuciuc 2011/2, Lederer 1994, Radulesco 2014).

Les mots ne sont pas les seuls éléments lexicaux qui mobilisent une charge culturelle. Les expressions figées, lesquelles sont souvent l'objet de transformations, véhiculent aussi des informations culturelles.

### **2.1.2 Les expressions figées et leurs détournements**

Les expressions figées sont des séquences de mots qui se sont soudés (Schapira, 1999 : 2). Elles peuvent être constituées de deux ou plusieurs mots jusqu'à des énoncés entiers formant une nouvelle entité de sens (*ibid.* : 7) souvent métaphorisée (Cavalla 2009 : 5). Ce type d'expression n'accepte généralement pas de changements dans l'ordre de ses constituants, de remplacements par des synonymes, ni de transformations grammaticales (Schapira *op.cit.* : 9) : *on n'est pas sorti de l'auberge* ne peut pas devenir *ne pas être sorti de la maison* tout comme *chacun voit midi à sa porte* ne peut pas être transformé en *chacun voit midi à sa maison*. Par ailleurs, leur sens est opaque ou non compositionnel. Autrement dit, il ne peut pas être déduit à partir de l'addition des sens des éléments qui composent la séquence en question (Schapira 1999 : 10, 154 ; Cavalla 2009 : 5). Les expressions figées posent des problèmes d'interprétation aux allophones même si ces derniers connaissent le sens ordinaire

de tous les mots qui les composent (Gross, 1996 : 10). Lorsque l'opacité est maximale, l'apprenant a besoin d'une explicitation de la part de l'enseignant.

Le degré d'intelligibilité de ce type d'énoncés peut toutefois varier. Schapira distingue trois degrés d'interprétation. Les séquences de mots figés transparentes avec une signification littérale comme par exemple, *sûr et certain, us et coutumes* ou *clair et net* ; les séquences transparentes à composition métaphorique telles que *trouver chaussure à son pied* ou *clair comme l'eau de la roche* ; et les séquences opaques comme *casser sa pipe* ou *avoir du pain sur la planche* (Schapira 1999 : 11). Pour les apprenants d'une langue étrangère, ce degré d'intelligibilité dépendra aussi de facteurs comme l'éloignement de la langue source, l'existence d'expressions similaires ou identiques dans celle-ci, la reconnaissance des allusions historiques, ou encore, la compréhension de la métaphore proposée. L'expression *prendre le taureau par les cornes* sera aisément comprise par un hispanophone, car en espagnol il existe un équivalent exact : *tomar el toro por los cuernos*. En revanche, l'expression *avoir du pain sur la planche* sera plus difficile à déceler, car son sens est non compositionnel et il n'existe pas d'expression ressemblante en espagnol.

Les séquences figées sont ainsi des marqueurs culturels. D'une part, elles sont propres à une ou plusieurs communautés et, d'autre part, elles portent la trace des faits historiques, des éléments mythologiques et des caractères affectifs des communautés qui partagent une langue (Muryn *et al.* 2013 : 7 ; Mejri 2016 : 31), ainsi que des conceptualisations du monde (Gonzalez-Rey 2007 : 7). Il y a des expressions figées faisant allusion à des anecdotes provenant de textes répandus dont la connaissance peut contribuer à leur compréhension<sup>24</sup> (Schapira, *op.cit.* : 24 ; Mejri *op.cit.*). C'est le cas des allusions aux textes bibliques : *vieux comme Mathusalem, s'en laver les mains* (en référence à Ponce Pilate) ; ou des œuvres littéraires célèbres : *se battre contre des moulins à vent* (Don Quicchotte de la Manche de Cervantes) (*ibid.* : 24-25). Enfin, le caractère métaphorique des expressions figées traduit des conceptions du monde de la communauté où elles circulent (Gonzalez-Rey *op.cit.*). Étant donné que la langue est un produit de l'histoire et reflète en partie le milieu et l'expérience dont elle est issue, elle est « la source d'images, de façons de dire, qui traduisent les caractères objectifs et subjectifs » (Guiraud 1961 : 13). Des expressions comme *voler de ses propres ailes* ou *dormir comme une marmotte* sont facilement accessibles puisqu'elles ont pour

---

24 Ce rôle est à nuancer. Les locuteurs d'une langue donnée peuvent connaître la signification d'une expression sans connaître exactement l'origine de celle-ci, les faits culturels ou historiques auxquels elle renvoie.

origine des observations quotidiennes (*ibid.* : 15). Même si ces expressions reflètent un certain milieu, les images et les comparaisons seront plus ou moins analogues d'une langue à l'autre à condition qu'il s'agisse de réalités quotidiennes familières. En effet, il peut y avoir des différences très importantes entre des sociétés aux réalités très dissemblables. Les expressions en lien avec ces réalités divergentes sont plus difficiles à comprendre pour celui qui vient d'une autre communauté. En outre, dans le cas des expressions figées de type *dormir comme une marmotte* ou *beau comme un camion*, il faut que les caractéristiques attribuées aux êtres et aux choses soient également partagées pour que leur sens soit facilement accessible.

Les proverbes et les dictons sont des expressions figées qui possèdent une structure prosodique et rythmique particulière (voir Anscombe 2012a, Martin 2012). Dans l'usage courant, dictons et proverbes sont souvent considérés comme synonymes tels que l'attestent les dictionnaires (Anscombe 2012b : 26 ; Schapira, 1999 : 103). Il semblerait pourtant qu'il y ait certaines différences du point de vue formel et sémantique<sup>25</sup>, mais ils nous intéressent ici en tant que manifestation de la culture, car c'est par eux que s'expriment les jugements et les représentations d'un groupe social (Perrin 2012 : 54). Ils sont anonymes et d'origine populaire, et leur autorité leur est conférée par leur ancienneté et leur origine collective et populaire (Schapira 1999 : 57). Ils font également partie du stock culturel des peuples et véhiculent certaines représentations partagées. Certains sont connus dans plusieurs pays, d'autres sont connus par un groupe plus ou moins restreint.

En outre, les expressions figées et d'autres unités phraséologiques peuvent faire l'objet de détournements (Beliakov 2020 ; Navarro 2012 ; Wozniak 2009). Le phénomène de défigement, c'est-à-dire, de modification d'une unité lexicale figée, est un phénomène commun que l'on peut trouver dans des textes variés comme les textes journalistiques, les textes littéraires, les chansons, les publicités, pour n'en mentionner que quelques-uns. L'objectif de ces détournements est souvent d'attirer l'attention du lecteur, de l'amuser, d'émettre un jugement sur une information et/ou un événement donnés (Beliakov 2020 : 503). Pour accomplir ces buts pragmatiques, il est nécessaire que le destinataire puisse reconnaître l'expression détournée. C'est pour cette raison que, la plupart du temps, ce sont des unités très connues qui sont détournées (Wozniak 2009 : 188-189). Dans un travail sur le défigement en

---

25 La définition du proverbe et du dicton a aussi donné lieu à de nombreux travaux qui les analysent afin de les définir précisément ou d'étudier leur structure grammaticale. Dans le cadre de ce travail, les nuances ne nous intéressent pas. Les proverbes et les dictons nous intéressent en tant qu'éléments de la culture d'une société donnée véhiculés par la langue. On ne s'attardera donc pas sur les nuances. Pour plus de précisions voir Schapira (1999).

classe de FLE, Catala-Guitart et Fuentes proposent de travailler avec les titres du *Canard enchaîné* contenant des collocations détournées (2018 : 69). L'un des titres proposés par les chercheuses : « La campagne s'accélère, les ennuis judiciaires continuent. Fillon, Le Pen, Le Roux : tout reste affaires ! » requiert effectivement un certain nombre de connaissances pour comprendre les implicites qu'il véhicule. D'une part, il est nécessaire de reconnaître les trois politiciens et les scandales autour des emplois fictifs qui les concernent et, d'autre part, l'homophonie existante entre « tout reste affaires » et « tout reste à faire » qui peut être considérée comme une locution figée (*ibid.*). Sans ces informations, l'apprenant de langue ne peut pas identifier la portée critique d'un tel énoncé.

Ces détournements ont été appelés par Galisson (1994) des palimpsestes verbo-culturels (désormais PVC). Un exemple donné par ce chercheur permet de mettre en évidence les éléments nécessaires pour le décodage de ce type d'énoncés. Le slogan *Savoie goût de mon cœur !* proposé dans une affiche publicitaire de produits de la région est le résultat de la délexicalisation de l'expression *avoir un coup de cœur*. Le décodage des énoncés détournés implique à la fois l'identification de l'énoncé de base (*avoir un coup de cœur*) et la capacité de faire le lien entre la région et ses produits culinaires typiques. Ainsi, l'accès au sens des PVC est assuré par la connaissance des implicites culturels sous-jacents, par la maîtrise de la lexiculture, laquelle se trouve dans la mémoire de l'individu (*ibid.* : 43). Ces détournements constituent une « marque de connivence, un clin d'œil complice » (*ibid.*) permettant aux individus d'identifier des appartenances partagées, car comme on l'a mentionné plus haut, pour que l'énoncé résultant puisse être identifié comme fruit d'un détournement, il est nécessaire de connaître les formes originales (Wosniak 2009 : 188-189.). En conséquence, un travail d'explicitation est nécessaire avec les apprenants de langue étrangère pour leur permettre l'accès au sens de ce type d'expressions auxquelles ils peuvent être confrontés dans les discours et les échanges oraux, mais aussi, dans différents types de supports comme les chansons, les titres et les articles journalistiques, les textes littéraires, les publicités, etc.

Les détournements phraséologiques font partie des jeux de mots. Ces derniers peuvent mobiliser des éléments culturels qu'il est nécessaire de connaître afin de les décoder comme on va maintenant l'examiner.

### 2.1.3 Les jeux de mots

Les jeux de mots sont des manipulations ludiques du langage (Henry 2003 : 8) ayant des buts pragmatiques précis tels qu'attirer l'attention de l'auditeur pour l'amener à agir, (acquérir un produit ou un service dans le cadre des publicités) ; valoriser sa face en se présentant comme quelqu'un plein de créativité « et plein d'esprit » (Winter-Froemel et Zirker 2015) ; provoquer le rire (Blancher 2015), ou encore, chercher à provoquer un effet de sens critique comme dans le cadre de certains titres de presse (Sullet-Nylander 2018).

Ces manipulations du langage peuvent reposer sur les sons. Dans ce cas, ils s'appuient sur l'homophonie comme dans les calembours phonétiques, ou ils permutent des sons comme dans la contrepèterie (voir Rabatel 2015). Ils peuvent reposer aussi sur le lexique ou la construction du mot lui-même comme dans la charade (voir Henry 2003). Il y a aussi des jeux de mots graphiques. Ils consistent à substituer des mots par des images comme dans les rébus.

L'efficacité des jeux des mots repose sur la capacité de l'allocutaire à les identifier comme tels. La maîtrise linguistique est importante, mais ce n'est pas le seul élément en jeu dans leur compréhension. Ces modifications du langage requièrent souvent des connaissances linguistiques, historiques, littéraires ou sociales, afin d'être capable de les décoder (voir Sullet-Nylander 2018 : 248-250 ; Winter-Froemel et Zirker 2015 : 19-20).

Les jeux de mots apparaissent dans des documents variés. Du fait de leur capacité à faire rire, ils sont très présents dans le discours humoristique, mais de manière générale ils circulent dans différents domaines de la vie quotidienne. Les détournements phraséologiques sont présents dans la presse écrite, la littérature, les chansons, la publicité, les émissions télévisées, dans la conversation, ou encore, sur les vêtements (Winter-Froemel et Zirker 2015 : 3 ; Jaki 2015 : 249-250).

Les jeux de mots, à l'instar d'autres éléments lexicaux à charge culturelle, ont une fonction sociale, car ils opèrent des séparations entre les individus et les groupes. Ils permettent de distinguer, entre autres, ceux qui ne les comprennent pas de ceux qui les comprennent et d'établir une connivence qui renforce le sentiment d'appartenance à un groupe et/ou le sentiment de complicité intellectuelle (Jaki *op.cit.* : 251). L'apprenant de langue étrangère doit être initié à l'analyse des manipulations dont le langage peut faire l'objet. La démarche nécessite souvent, non seulement la connaissance de l'élément lexical de départ, mais également des savoirs de type social et historique qui permettent de comprendre à la fois le jeu de mots présenté au niveau de la forme et du sens, mais aussi sa visée pragmatique.

Les éléments culturels implicites ne se trouvent pas uniquement dans le lexique. L'usage que l'on fait de la langue est marqué par des habitudes et/ou des règles appréhendées de manière inconsciente et propres à la communauté linguistique d'appartenance. La structure d'un message électronique (voir Claudel 2021), le déroulement d'un échange rituel comme la salutation ou la prise de congé est lié à des contraintes implicites venues de l'extérieur telles que le statut des participants de l'échange et leur niveau de relation, le sujet de l'échange ou le cadre dans lequel il se réalise (Claudel 2021 ; Dumas 2008 ; Hmed 2008).

## **2.2 Les dimensions culturelles de l'agir langagier**

Les comportements langagiers sont influencés par les caractéristiques du milieu où ils se déroulent et par les spécificités de l'activité où ils s'insèrent. Les travaux en sciences du langage et plus précisément, en analyse du discours, en analyse des interactions ou en sociolinguistique mettent au jour les dimensions culturelles des activités langagières. Après avoir abordé la notion de genre de discours, on présentera certains des éléments des interactions langagières qui varient d'un milieu à l'autre, avant d'examiner les variations dans les communautés parlant la même langue.

### **2.2.1 Les genres de discours**

La langue ne se présente pas aux individus à l'état brut, c'est-à-dire, à travers des phrases isolées et détachées d'un contexte, mais sous la forme d'un ensemble d'énoncés possédant une structure stabilisée correspondant aux besoins d'un domaine donné de l'activité humaine : les genres de discours (Bakhtine 1984 : 265 [1952-1953]). Ceux-ci peuvent être définis comme

[u]ne représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société. (Moirand 2003 : 20)

Ainsi, les genres de discours organisent notre parole. Les locuteurs les utilisent avec assurance sans en être conscients, car ils nous sont donnés avec la langue maternelle (Bakhtine *op.cit.* : 284-285). Les genres de discours se caractérisent par des éléments tels que

« les rôles des participants, leurs finalités, leur médium, leur cadre spatio-temporel, le type d'organisation textuelle qu'ils impliquent [...] » (Maingueneau 2007 : 30). Débats, interviews, publicités, tracts, professions de foi, lettres de motivations, CV ou modes emploi, chacun de ces textes a des caractéristiques propres qui permettent de les identifier comme appartenant à un genre donné.

La configuration d'un genre de discours dépend du type d'activité et du domaine auxquels celui-ci s'articule (Bronckart 2004 : 101) et, de ce fait, les genres discursifs peuvent être transculturels, mais leur structure peut varier d'une culture à l'autre. En effet, leur construction dépend des formations sociales, soit des institutions, des valeurs, des manières de faire d'une société. L'actualisation d'un genre est aussi liée au type d'activité dans lequel celui-ci s'insère (*ibid.*). Car toute activité humaine s'inscrit dans un domaine qui possède ses propres règles, ses rituels, ses conceptions du monde. Un genre existant dans des communautés langagières différentes peut donc posséder des caractéristiques particulières à chaque communauté. Cette influence du milieu est démontrée par Claudel lorsqu'elle rapproche les caractéristiques du genre interview de presse en français et en japonais avec les pratiques journalistiques dans ces deux pays (2004a). Ces dernières ont une influence sur la manière dont le genre discursif en question s'actualise dans les communautés langagières étudiées.

Selon les sociétés et leur réalité sociale, certains genres sont présents ou absents. Ils disparaissent, apparaissent ou évoluent selon les besoins des sociétés (Richer 2011 : 22). La lettre de motivation est un genre qui n'existe pas au Mexique, alors qu'il s'agit d'un genre très répandu en France. Si au XX<sup>e</sup> siècle, le télégramme était un moyen de communication courant dans plusieurs pays, dont le Mexique et la France, aujourd'hui il ne s'utilise plus (en France) et très peu au Mexique.

Par ailleurs, la maîtrise des genres a aussi une valeur culturelle symbolique. Elle peut ajouter une valeur sociale à la personne qui y a accès. La maîtrise d'un type donné de genre témoigne également de l'appartenance à un groupe professionnel, religieux, générationnel, etc. Par exemple, les genres tels que l'éditorial, le reportage, l'interview, le fait divers, etc. sont caractéristiques du monde du journalisme.

En didactique des langues, le genre de discours constitue un outil de choix pour l'analyse et la didactisation de supports authentiques (voir Claudel 2014, Claudel et Laurens 2016). La connaissance du fonctionnement d'un genre facilite la sélection des objets d'enseignement à travailler en cours. La démarche consiste à identifier les traits spécifiques



d'un genre : les faits linguistiques, ses fonctions, les actes de parole qui s'y trouvent, les séquences textuelles dominantes, les objets culturels qu'il mobilise, les thématiques culturelles auxquelles il peut être rattaché, ou encore, les tâches qu'il est possible de réaliser afin d'en choisir les plus adaptées selon les besoins des apprenants et les objectifs poursuivis (Claudel 2017, 25-26, Claudel et Laurens 2016 : 9-10). En outre, lorsque le genre à didactiser circule dans la communauté de l'apprenant, il facilite l'accès au sens, ainsi que l'identification de ses visées pragmatiques (Claudel et Lemeunier 2012 : 152).

Les échanges communicatifs de la vie quotidienne et ceux qui font partie des domaines spécifiques comme le domaine professionnel ou académique sont également soumis à des règles et des principes propres à une ou plusieurs communautés. Les travaux en interaction font ressortir ces normes. Leurs apports pour notre travail concernent l'identification d'objets culturels à didactiser.

### **2.2.2 La langue en interaction : un reflet des conceptions des relations et des pratiques discursives**

Les travaux sur les interactions en ethnographie de la communication et en sociologie des chercheurs nord-américains (Goffman 1974, Gumperz 1989), et par la suite, des linguistes interactionnistes, abordent les principes qui orientent les échanges langagiers. À chaque occasion où la possibilité d'interaction surgit on voit se déployer

un système de pratiques, de conventions et des règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux de messages émis. On s'accorde sur le lieu et le moment de la conversation, sur les thèmes d'ouverture et sur l'identité des interlocuteurs admis. [...] Il existe également des gestes significatifs grâce auxquels un ou plusieurs nouveaux participants peuvent officiellement se joindre à la conversation ou s'en retirer, et d'autres qui permettent de clore l'échange. (Goffman 1974 : 32- 33)

C'est aussi le point de vue de Gumperz pour qui

[...] au cours d'une performance particulière dans un événement de langage, les moyens de la parole sont mis en pratique et en rapport avec des normes culturelles. L'activité est alors considérée comme régie par des normes sociales, spécifiant qui peut prendre part à la conversation, quels sont les rapports des rôles entre eux, quel type de contenu est autorisé, dans quel ordre l'information doit être introduite et quelles sont les convenances relatives à la pratique langagière. (1989 : 57)

Ces systèmes de normes qui régulent les interactions varient d'une société à l'autre, de même qu'à l'intérieur d'une société en fonction de l'âge, de l'origine sociale, du sexe et de la

personnalité des participants (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 8). Les travaux en interaction s'intéressent à ces normes et à l'organisation des échanges langagiers.

Les éléments de variation culturelle qui émergent dans les travaux en interaction seront abordés dans la suite de ce travail. On s'intéressera d'abord à la politesse verbale, puis à d'autres éléments sujets à variations culturelles.

### 2.2.2.1 La politesse

Les travaux sur la politesse se sont développés notamment à partir des notions de « face » et de « facework » théorisées par Goffman (1974). Pour celui-ci, la « face » est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (*ibid.* : 9). Il s'agit d'une manière de se comporter qui renforce l'image que l'on veut donner de soi-même lors d'une interaction. Lors d'un échange, outre l'accomplissement des objectifs qui amènent les participants à interagir (réaliser une transaction commerciale, demander des informations sur un produit), ces derniers cherchent à agir de manière à protéger leur face et celle des autres (*ibid.* : 14). Les actions entreprises pour y parvenir sont appelées « facework » (*ibid.* : 15), terme traduit en français par « figuration » ou « travail de figuration ». Selon Goffmann, ces pratiques sont « habituelles et normalisées » (*ibid.* : 16). Ainsi, chaque société, groupe social, ou encore, chaque individu développe un répertoire qui lui est spécifique (*ibid.*).

Brown et Levinson (1987) se sont inspirés des notions de Goffman pour proposer leur théorie de la politesse. Pour ces chercheurs, tous les individus possèdent une face définie comme l'image publique de soi que chacun désire montrer aux autres. Celle-ci comprend une face négative et une face positive (Brown et Levinson 1987 : 61). La face négative correspond au désir de chacun de protéger son territoire, son droit de ne pas être dérangé (*ibid.*). Elle est donc liée à la liberté d'action et de non imposition (*ibid.*). La face positive concerne le désir que son image de soi, sa face, soit appréciée et approuvée (*ibid.*). Selon Brown et Levinson, tous les individus cherchent à protéger leurs faces et celles des autres lors des interactions. Comme les actes de langage que l'on réalise dans les interactions peuvent être potentiellement menaçants (ils sont à ce titre appelés FTAs, *Face Threatening Acts*), il est nécessaire de mettre en place des stratégies qui permettent de réduire l'impact de ces menaces. Ces stratégies constituent la politesse. La théorie de la politesse de Brown et Levinson a donné lieu à un certain nombre de critiques concernant d'une part la vision pessimiste de l'interaction qu'elle véhicule et, d'autre part, l'universalité des composantes de la face.

La vision de l'interaction proposée par Brown et Levinson est excessivement pessimiste, voire « paranoïde » (Kasper 1990 : 194). Les interactants sont présentés comme des obsédés, hantés sans cesse par les menaces des interactions (Kerbrat-Orecchioni 2014 : 296). L'ajout de la catégorie des FFAs *Face Flattering Acts* permet de contrecarrer le caractère obsessionnel de l'évitement des menaces. Les FFAs sont des actes qui ont pour vocation de valoriser les faces, comme le permettent les remerciements, les vœux ou les compliments (*ibid.*). En effet, il ne s'agit pas seulement de préserver les faces, mais aussi de les mettre en avant dans la mesure du possible (*ibid.*).

L'universalité des notions de face négative et face positive est également contestée. Si l'idée que les individus cherchent à protéger leur face est universelle, ni les composantes de la face ni les manières de la préserver le sont (Bravo 1999 : 156). La conception de la face négative comme désir de non imposition et de liberté d'action dérive d'une conception de soi et des autres caractéristiques des sociétés anglophones (*ibid.*). La théorie de Brown et Levinson fait prévaloir « l'individu face au groupe social, le rôle du destinataire face à celui du locuteur » (*ibid.*) alors que ces éléments n'ont pas la même importance dans toutes les communautés. Les sociétés japonaise et équatorienne sont témoins de la non universalité des composantes de la face. Les Japonais sont plus concernés par le fait d'être perçus comme des personnes qui respectent l'ordre social et la hiérarchie et non par le fait qu'on leur impose quoi que ce soit. Ils protègent leur face en respectant les normes sociales, en se montrant comme des personnes qui connaissent la structure du groupe, son organisation hiérarchique et ses normes sociales (Matsumoto 1988 : 405). Quant aux stratégies de politesse des Équatoriens, elles sont également liées au respect des normes interactionnelles du groupe et non à la préservation du territoire de l'interlocuteur (Placencia 1996 : 21, citée par Bravo 1999 : 161). Dès lors, si le désir de préserver sa propre face est universel, n'existe-t-il pas de composantes de la face qui puissent être, elles aussi, universelles ?

D'après Bravo, les notions d'autonomie et d'affiliation permettent d'exprimer la relation entre soi et les autres, cette relation est sous-jacente à la notion de face (Bravo *op.cit.*). L'autonomie est liée aux comportements qui répondent au besoin de l'individu de se percevoir et de se montrer comme un être individuel, différent du groupe. L'affiliation est en lien avec les comportements qui montrent l'identification au groupe (*ibid.*). Cependant, les manières d'agir montrant de l'affiliation ou de l'autonomie varient d'une société à l'autre. Alors que dans certains pays anglophones, le besoin d'autonomie se manifeste dans la préservation de son territoire (de sa face négative), pour les locuteurs Espagnols le besoin

d'autonomie se caractérise par des attitudes montrant sa propre originalité et ses qualités (*ibid.* : 160). Ainsi, les catégories d'autonomie et d'affiliation ne supposent pas une liste de comportements établies *a priori*. Pour identifier les composants de ces deux catégories dans chaque société, et l'importance donnée à chacune, une triangulation est nécessaire entre, les comportements communicatifs, les rôles sociaux des interactants et les prémisses culturelles, entendues comme les conventions sociales et les valeurs culturelles circulant dans un groupe (Bravo 1999 : 164-165).

Partant de ces positions, la question est de savoir ce que ces conceptions de la face et les critiques qui en sont faites apportent à l'étude des dimensions culturelles en classe de FLE. La notion de face et les stratégies mises en place pour la préserver mettent en évidence les comportements communicatifs adoptés lors des interactions. Elles font ressortir le fait que ces attitudes sont en partie guidées par les habitudes communicatives de certains groupes. De ce fait, les stratégies de protection de la face varient d'une société à l'autre et les aborder en cours de FLE s'avère pertinent, surtout lorsqu'il y a un décalage important entre les principes des apprenants et ceux des locuteurs de la langue cible.

Reste à savoir comment ces conduites se réalisent au Mexique et quelle conception de la face y est adoptée.

#### 2.2.2.2 Exprimer la politesse au Mexique

Les stratégies de politesse des Mexicains apportent des informations sur les comportements que ceux-ci peuvent adopter en français et qui seraient inhabituels et/ou éventuellement mal compris par certains francophones.

Le respect et la confiance seraient deux caractéristiques de la face des Mexicains (Félix-Brasdefer 2009 : 21). Dans cette société, le respect n'est pas en lien avec la préservation du territoire, mais avec la démonstration de bonnes manières et avec l'expression de la considération envers son interlocuteur (*ibid.*). Il se manifeste à travers une attitude de réserve et une communication indirecte, notamment dans les situations où il existe une distance hiérarchique entre les interactants (*ibid.*). La confiance, au contraire, se manifeste à travers la franchise et la formulation de propos directs. La préférence pour l'une de ces qualités ou pour l'autre varie selon les régions (*ibid.*). Dans certains endroits, on favoriserait une relation de confiance dans les échanges et, dans d'autres, on valoriserait les comportements liés au respect. Ce phénomène est confirmé par Hernández-Flores qui met au jour l'influence de ces deux valeurs sur les stratégies de politesse des Mexicains à partir d'un

test d'habitudes sociales<sup>26</sup> (2009 : 189-190). Le respect et la confiance seraient les qualités à partir desquelles les relations interpersonnelles se négocient. Par voie de conséquence, elles auraient une influence importante sur les stratégies de politesse.

Cependant, l'emploi des notions de respect et de confiance pour expliquer les comportements polis des Mexicains pose deux problèmes. D'une part, celles-ci sont utilisées de manière intuitive (Curcó 2014). D'autre part, certains comportements sont contradictoires si l'on pose le respect et la confiance comme des valeurs pivots guidant les conduites polies. Les travaux de Hernández-Flores ou de Félix-Brasdefer ne proposent pas de travail de conceptualisation de ces deux notions alors qu'il s'agit de valeurs non universelles (Curcó *op. cit.* : 43). Ce qui est respectueux pour les uns, ne l'est pas pour les autres. Ce manque de conceptualisation nuit à la validité des interprétations réalisées (*ibid.*). D'autre part, certains comportements polis sont contradictoires au regard de la manière d'agir fondée sur de telles valeurs. Deux situations permettent d'illustrer cette contradiction.

#### Situation 1

Une fille mexicaine dit à une autre « Quelle belle robe ! » et celle qui a reçu le compliment répond « Oh, merci, je te la prête quand tu veux ». Bien sûr, celle qui a fait le compliment ne s'attend pas à pouvoir se servir de la dite robe à n'importe quel moment. La personne qui a répondu au compliment n'envisage pas de la mettre à la disposition de l'interlocutrice. D'ailleurs, elles viennent juste de faire connaissance. (Curcó 2014 : 20)

#### Situation 2

Un étudiant organise une fête d'anniversaire et il invite ses amis. L'un d'eux, qui a un impératif dans une autre ville ce jour-là répond : « Ah, trop cool. Oui, bien sûr, on se voit samedi chez toi. Bon, c'est le mariage de ma sœur mais, même si c'est un petit instant, je serai là. Je vais essayer ». Bien sûr, il n'assiste pas à la fête. (Et bien sûr, lui et l'hôte ont toujours su qu'il en serait ainsi). (*ibid.*)

Proposer de prêter un objet comme réponse à un compliment alors qu'en réalité on n'a pas vraiment l'intention de le prêter est une conduite courante au Mexique. Cette pratique peut être rapprochée du *Ta'arof* en persan. Ce dernier se traduit par la réalisation d'offres feintes, l'insistance de les accepter et le rejet répétitif de celles-ci, afin de montrer une image positive de soi (voir Moallemi 2019).

---

26 Le test d'habitudes sociales est une enquête adressée aux locuteurs natifs d'une langue donnée. Il est constitué de deux parties. La première partie comprend des jeux de rôles où l'enquêté doit indiquer ce qu'il dirait dans les situations proposées. La deuxième partie consiste à le faire réfléchir sur la politesse, son utilisation, et sur les comportements qui y sont associés.

Dans la situation 1, si l'interlocutrice acceptait cette offre, son geste serait surprenant, voire dérangeant pour celui à l'origine de la proposition. La formule *muy a la orden*<sup>27</sup>, laquelle constitue une manière de mettre à la disposition de quelqu'un un objet est une formule rituelle courante. Elle est plus un automatisme qu'une vraie offre. Ainsi, on s'interroge avec Curcó sur la question de savoir en quoi le respect et la confiance sont à l'origine d'un tel comportement ? Félix-Brasdefer souligne que le respect se traduit par une considération envers l'autre, de la réserve ou par une communication indirecte (2009 : 21). De ce point de vue, comment affirmer que faire une offre que l'on n'a pas véritablement envie de réaliser est une forme de respect ? Le simple fait de proposer son bien, même si, en réalité, on n'a pas envie de le mettre à la disposition de l'interlocuteur consiste-t-il à montrer de la considération envers lui ? Si le respect se manifeste également par la réserve, ne serait-il pas plus adéquat de remercier et de ne pas s'engager dans une offre que l'on n'a pas envie de réaliser ? Si ce n'est pas le respect qui explique ce comportement, ce serait la notion de confiance. Comme on favorise la confiance en l'interlocuteur (même si on vient tout juste de le rencontrer dans la situation proposée), on lui propose le prêt de son bien. Si la confiance se traduit, d'après Félix-Brasdefer (*ibid.*), par de la franchise, ou encore, des formulations directes, est-on franc lorsque l'on offre un objet que l'on ne veut pas prêter en réalité ?

Dans la situation 2, en vertu de la confiance qu'implique un échange entre amis, l'interlocuteur aurait pu dire de manière directe qu'il n'a pas la possibilité d'assister à l'événement. Celui qui formule l'invitation peut comprendre que son ami a une « bonne excuse ». Pourtant, l'interlocuteur ouvre une possibilité alors qu'il sait d'emblée qu'il lui sera impossible d'assister à l'événement. Pourquoi ne pas le dire alors ? Si la confiance se traduit par de la franchise, on ne peut pas dire que cette qualité soit présente dans cette situation. Si le respect et la confiance ne permettent pas d'expliquer les comportements communicatifs polis, en ce cas, qu'est-ce qui les explique ?

Ces attitudes peuvent être le résultat de l'importance que les Mexicains attribuent à la protection de la face positive (Curcó 2014). Les conclusions des travaux sur l'expression de la politesse dans ce pays témoignent de cette tendance. Elles mettent au jour la tendance des Mexicains à favoriser la politesse positive (Koike 1998). Les personnes éprouvent des difficultés à formuler des actes menaçant la face positive des interactants, et plus particulièrement, elles ont du mal à dire non (Martineau 2006, cité par Curcó 2014 : 29 ; Nowikow 2005 : 415), ce qui expliquerait la situation numéro 2 proposée *supra*. Elles peinent

27 Nous avons traduit cette formule par « je te la prête quand tu veux » dans la situation 1.

à formuler des requêtes, non seulement par souci de protéger leur face négative ou celle de l'interlocuteur (ou de satisfaire le besoin d'autonomie selon la proposition de Bravo 1999), mais principalement parce qu'elles veulent éviter de nuire à la face positive des interactants dans le cas d'un éventuel refus (voir Orozco 2012 : 164-166). Un rejet nuirait non seulement la face positive de celui à qui on refuse une demande, mais aussi, celle de celui qui en est à l'origine.

Ces travaux ont un intérêt particulier pour l'identification des objets à didactiser avec un public donné, en l'occurrence le public mexicain, car ils donnent accès aux stratégies de politesse de ces apprenants et à celles des locuteurs de la langue cible. Leur mise en perspective facilite l'identification des différences et des ressemblances de comportements de politesse dans la perspective d'une sélection d'objets culturels pertinents à travailler avec un groupe donné.

La politesse n'est qu'un des aspects qui, en situation de communication, peut varier d'une société à l'autre. D'autres éléments interactionnels sont sujets à variations comme on va le montrer dans la section qui suit.

### 2.2.2.3 *Quelques éléments de variation culturelle dans les interactions*

Des éléments de variation dans les échanges langagiers interculturels peuvent se rencontrer dans certaines conduites. Ils peuvent en outre être décelés dans les stratégies discursives et interactives, de même que dans les éléments paraverbaux et non verbaux (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 15).

Le paraverbal englobe des éléments tels que le débit, l'intensité vocale, l'intonation et diverses productions vocales particulières comme le raclement de la gorge ou le claquement de la langue (*ibid.* : 16-18). Concernant l'intensité vocale, par exemple, certaines communautés culturelles privilégient l'utilisation d'un ton de voix élevé pour traiter de sujets importants (la Grèce, l'Italie) tandis que d'autres communautés favorisent un ton de voix plus doux (Ting-Toomey 1999 : 122). Ces différences de comportements peuvent créer des malentendus ou entraîner des interprétations erronées. Ainsi, l'intonation des uns peut paraître agressive ou donner l'impression d'une dispute aux yeux des autres, alors que ce n'est pas le cas (*ibid.*). Les appréciations portées sur le caractère poli ou impoli d'un échange peuvent également reposer sur la tonalité de la voix (Tannen 1992 : 36). À ce propos, dans une recherche sur les problèmes pragmatiques rencontrés par les locuteurs d'anglais face à des apprenants japonais de cette langue, Sato constate que le peu de contacts visuels effectués par

les Japonais et leur intonation plate sont interprétés par les natifs de l'anglais comme un manque d'intérêt et de volonté de communiquer (2013 : 12). Ainsi, les apprenants n'ayant pas conscience de l'effet produit par ce comportement chez leurs interlocuteurs (*ibid.*), il est important de traiter la dimension paraverbale en classe de langue étrangère et ce, quelle que soit la langue apprise.

Quant au non verbal, il inclut les éléments liés à la proxémie et la kinésique<sup>28</sup>, soit ce qui relève des codes de la « posturo-mimogestualité » (Colleta 1998, Cosnier 2000). La proxémie désigne l'étude de « l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall 1971 : 13). En effet, des aspects comme la perception de ce qu'est la distance interpersonnelle adéquate et le degré de contact physique accepté varient d'un groupe culturel à l'autre (Dahl 2021 : 180 ; Ting-Toomey 1999 : 128-129). La kinésique, qui est aussi en lien avec l'aspect proxémique, englobe les gestes, les mimiques et le regard. Chaque société inculque, transmet et invente un certain nombre de gestes qui varient d'une société à l'autre (Calbris et Porcher 1989 : 15).

Les éléments non verbaux et paraverbaux jouent donc un rôle important dans l'interprétation et la compréhension des interactions. Ils permettent de déduire les sentiments et les attitudes sous-jacentes à l'interaction (Ting-Toomey 1999 : 119). Un geste ou un regard évasif peuvent modifier le sens d'un énoncé. Cependant, le sens de ces actions non verbales peut diverger d'un locuteur à un autre, notamment lorsque les interactants appartiennent à des communautés culturelles différentes.

La variation culturelle se trouve également dans les pratiques discursives. On va maintenant examiner quelques-uns de ces éléments.

Dans le cadre des échanges quotidiens, l'organisation des tours de parole peut sembler aléatoire. En réalité, les locuteurs suivent certaines normes acquises de manière inconsciente (Béal 2010 : 85). Ces règles ne sont pas les mêmes d'une société à l'autre. Des problèmes lors de la prise de parole et de la gestion de la conversation peuvent par conséquent émerger dans le cadre de conversations interculturelles (*ibid.*).

La variation peut concerner la pause qui sépare les prises de parole entre les interlocuteurs, ainsi que le temps et la fréquence des chevauchements. La durée des pauses à l'intérieur d'un tour de parole serait de cinq dixièmes de seconde aux États-Unis et de trois dixièmes de seconde en France (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 24), d'où la difficulté que peuvent

<sup>28</sup> Les éléments relevant du non verbal sont développés plus précisément *infra*. 3.4.



rencontrer les Américains à prendre la parole dans une conversation avec des Français (*ibid.*). La même difficulté est éprouvée par les Australiens (Béal *op.cit.* : 136). Leurs pauses intra-tour, plus abondantes que chez les Français (*ibid.*), représentent pour ces derniers des opportunités de s'attribuer la parole, alors que leur partenaire n'a pas fini de s'exprimer, ce qui peut être source de malaise voire d'appréciations négatives envers les interlocuteurs francophones.

Face à ce constat, les normes qui régissent les tours de parole sont un élément pertinent à traiter en classe de langue étrangère. Ça l'est d'autant plus que le maniement de ces règles concerne les interactions de la vie quotidienne que ce soit dans un cadre amical, professionnel ou académique. L'apprenant de langue étrangère peut avoir tendance à transposer les règles de sa langue de socialisation dans la langue cible, ce qui peut entraîner des difficultés à participer à certaines conversations.

L'utilisation des formes d'adresse est également soumise à des règles qui varient d'une société à l'autre. Relevant également de la politesse (voir *supra* 3.3.2.1), le système d'adresse regroupe les expressions dont le locuteur dispose pour désigner son ou ses partenaires interactifs (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 9 ; 1992 : 15). Selon les langues, le répertoire qui s'offre aux locuteurs est plus ou moins étendu. Outre la fonction d'interpeller l'interlocuteur, les formes d'adresse permettent d'établir ou d'identifier le type de relation qui unit les participants (*ibid.*). Les normes qui régissent l'utilisation des formes allocutoires peuvent s'avérer très complexes (voir Claudel 2004b). Le cas du vouvoiement et du tutoiement en français et en espagnol témoigne de la multiplicité des paramètres qui régissent le choix entre l'un ou l'autre de ces pronoms.

Dans le cas du français, ce choix repose sur des variables comme l'âge, le sexe, la formalité de l'échange interactionnel, la distance sociale ou encore le degré de familiarité entre les participants (Dewaele 2002 : 1). On peut aussi ajouter à ces variables « l'émotion, la nature du discours » ou encore, des éléments de nature régionale comme l'environnement urbain ou rural, l'importance des villes, les influences dialectales, la proximité d'une langue étrangère » (Peeters 2004 : 14). Concernant le paramètre de l'âge, Béal signale quelques éléments régissant l'utilisation de *vous* et de *tu* selon la classe d'âge.

Les moins de 15 ans utilisent systématiquement le prénom + *tu* entre eux [...]. **Les 15-30 ans** commencent à faire une distinction entre les situations informelles et les situations comportant une différence de statut, comme par exemple les situations de service [...]. **Il se peut alors qu'ils se vouvoient, mais ce n'est pas encore systématique** [...]. De plus, **il suffit que le**

**contact s'intensifie** un tout petit peu pour réduire cette distance et **justifier un passage au tu** : un client régulier dans un café, des passagers dans un train qui engagent la conversation [...]. **Les 30-60 ans** [...] font une distinction essentielle entre les situations où la distance sociale est minimale et celles où elle persiste sous une forme ou une autre. Cette distance sociale minimale correspond à la fois à un degré de connaissance mutuelle relevant de la familiarité et à une appartenance de groupe relevant de la solidarité [...]. Appartiennent à ce « premier cercle » **le couple, la famille, les parents proches et les amis, en général tous tutoyés** [...]. Dans **le cas des beaux-parents, il faut traiter la situation comme appartenant au deuxième grand sous-système** : classe d'âge différente. [...] **Pour les relations professionnelles entre personnes du même âge** (moins de quinze ans d'écart), **presque tous les cas de figure sont possibles** [...] <sup>29</sup>. (2009 : 132-134)

Ce long extrait illustre la diversité des paramètres à prendre en compte pour l'utilisation de « tu » et de « vous ». Une situation qui demanderait le vouvoiement peut basculer vers le tutoiement si les échanges sont répétitifs et/ou si la relation devient plus intime. Si l'on tutoie les membres de la famille, les beaux-parents semblent être un cas à part. Comme le souligne Béal dans l'extrait ci-avant, le paramètre « âge » est à prendre en compte dans le choix de terme d'adresse à utiliser.

Au Mexique, l'utilisation des pronoms d'adresse est tout aussi complexe. De manière générale, le tutoiement est associé à la proximité, la confiance et l'égalité dans le statut hiérarchique (Garcia 1996 : 147). Le pronom « tú » est donc utilisé pour s'adresser aux amis, aux membres de la famille, aux enfants. Le vouvoiement est associé aux échanges formels et au respect dans les relations où la distance sociale ou hiérarchique est importante (*ibid.* : 148). Le pronom « usted » est donc employé dans les échanges avec des inconnus ou avec des personnes ayant un statut plus élevé et dans les échanges formels.

Pourtant, à l'instar du français (voir *supra* Dewale 2002), des variations peuvent exister selon les régions, l'âge des participants, le niveau d'instruction, le sexe ou encore le contexte de l'interaction (voir Cepeda-Ruiz 2018, Orozco 2006). Alors que dans une étude comparative sur l'emploi des pronoms « tú » et de « usted » Schwenter conclut que les Mexicains tutoient tous les membres de leur famille<sup>30</sup> (1993 : 147), dans une autre étude (portant sur des habitants de la ville de Guadalajara) Orozco constate une préférence pour l'utilisation de « usted » envers les oncles, les tantes et les grands-parents (2006 : 20). Ce constat rejoint l'étude de Cepeda-Ruiz effectuée dans la ville de México. La chercheuse

---

29 On souligne.

30 Cette généralisation a été effectuée à partir d'un corpus recueilli auprès des habitants de la ville de Mexico uniquement.

souligne que l'âge de l'interlocuteur joue un rôle important et que les personnes âgées sont souvent vouvoyées par les plus jeunes (2018 : 16, 21), ce qui expliquerait l'usage de « usted » envers les membres de la famille généralement plus âgés que les locuteurs comme les tantes, les oncles et les grands-parents.

Lors d'échanges dans les commerces il peut également y avoir des variations dans l'usage des pronoms. Si dans les échanges le vouvoiement avec des vendeurs ou des hôtes d'accueil est préféré (Garcia *op. cit.* : 149), un commerçant peut se voir tutoyer par le client ou vice-versa. En somme, qu'il s'agisse des membres de la famille ou des commerçants le paramètre âge/expérience a plus d'importance que le paramètre « membre de la famille » ou « personne inconnue ».

Ces usages différents témoignent du fait que, lorsque l'on détermine le pronom à utiliser dans nos échanges, on prend en compte qui l'on est, à qui l'on s'adresse, dans quelles circonstances et, à partir de ces paramètres, on décide rapidement le pronom adapté afin de ne pas perturber la conversation (Agar 1994 : 19). Le choix effectué peut s'avérer inadéquat lorsque l'on ne partage pas les mêmes codes que l'interlocuteur. Un usage inapproprié peut porter préjudice à la face du locuteur et entraîner des dysfonctionnements dans l'échange (voir Claudel 2008)<sup>31</sup>.

Les formes nominales d'adresse sont également soumises à des variations culturelles. Certains termes peuvent être intraduisibles et/ou peuvent ne pas être utilisés dans certaines communautés sans que leur emploi ne pose problème. C'est le cas des vocatifs « güero » et « güera » et de leur forme diminutive « güerito » et « güerita », employés de manière très fréquente au Mexique. Ces marqueurs font référence à la couleur de la peau ou des cheveux. Ils peuvent être traduits en français par « blanc/blond » ou « blanche/blonde » selon le sexe et « petit blanc/blond » ou « petite blanche/blonde » dans leurs formes diminutives. Alors que s'adresser à quelqu'un par « blanche », ou encore, « petite blanche » serait très choquant en France, au Mexique il s'agit d'un appellatif affectif (Carricaburo 2015 : 72, citée par Takács 2019 : 56). Bien que ce marqueur fasse référence à la peau claire, son emploi est très répandu et personne au Mexique n'est choqué d'être appelé ainsi.

La réalisation des actes de langage varie aussi d'une société à l'autre même si les communautés concernées parlent la même langue. La requête en est un exemple. Bien qu'ils

31 Cet aspect est traité par Claudel (2008) dans une étude des termes allocutoires utilisés par l'ancien président français Nicolas Sarkozy lors d'une entrevue avec le président russe en 2007. Le recours au tutoiement par le chef d'État français dans un cadre officiel alors que son homologue le vouvoyait a mis à mal la face du président français, ce qui a été mis en avant par les médias et l'opinion publique.

partagent la langue espagnole, Mexicains et Espagnols ont des stratégies de requête différentes. De manière générale, ces derniers réalisent plus de requêtes directes que les Mexicains (Hernández-Flores 2009 : 171). En outre, alors que les Mexicains formulent souvent des requêtes en utilisant la structure interro-négative, cette stratégie est, au contraire, moins présente chez les Espagnols (Curcó et De Fina 2002, citées par Sanetra 2016 : 46). Aussi est-il possible d'entendre fréquemment au Mexique des requêtes telles que *¿no me prestas tu coche ? (Ne me prêterais-tu pas ta voiture ?)* ou *¿no me puedes enviar el reporte de la semana ? (Tu ne peux pas m'envoyer le rapport de la semaine ?)*.

L'enchaînement d'actes de langage ou d'actions dans les interactions a souvent un caractère rituel, surtout dans le cadre d'interactions itératives telles que les situations transactionnelles ou de service. Celles-ci présentent « une forte *routinisation de l'enchaînement des échanges* »<sup>32</sup> (Traverso 2001 : 7). Cette succession d'actions constituent un « script » qui peut varier d'une société à l'autre bien que l'interaction soit de même nature<sup>33</sup>. Si dans la communauté de l'apprenant une action comme le marchandage dans les petits commerces est permis alors que cela ne l'est pas dans les communautés parlant la langue cible, il peut y avoir des situations gênantes si l'apprenant transpose, en langue étrangère, le script qu'il a intériorisé dans sa propre langue. Il convient donc de sensibiliser l'apprenant aux variations entre les scripts d'une communauté à l'autre.

En outre, les séquences d'ouverture et de clôture sont des séquences rituelles qui peuvent varier d'une société à l'autre. S'y intéresser permet de répondre à des questions comme où saluer ? Quand saluer ? Est-il nécessaire de répéter la salutation lorsqu'on se rencontre plusieurs fois par jour ? Qui doit saluer et dans quel ordre ? Comment ? (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 49-50). Toujours dans les petits commerces, « nombreuses sont les sociétés

---

32 Les italiques sont de l'auteur.

33 Pour donner un exemple, dans les interactions dans de petits commerces en Syrie, Traverso identifie des échanges qui ne se réalisent pas ou peu en France avant la formulation de la première requête, à savoir la question sur la disponibilité de la marchandise et la question du prix (2001 : 20).

En France le script est le suivant :

Entrée du client → Repérage visuel du vendeur → Attribution du tour par le vendeur → Requête 1 du client.

En Syrie, cette même interaction peut être schématisée ainsi :

Entrée du client → Repérage visuel du vendeur → Question sur la disponibilité de la marchandise → Question sur le prix → Réponse du vendeur → Requête du client.

où le client n'a pas à saluer quand il entre dans un magasin, ni à remercier quand il s'en va, ni à prendre de gants pour formuler ses requêtes » (Kerbrat Orecchioni 2001 : 8). Au Mexique, l'utilisation du bonjour n'y est pas systématique. Cette absence s'accroît lorsqu'il s'agit de magasins de quartier où le client et le commerçant se connaissent plus ou moins de longue date. Un « hola » accompagné d'un sourire peut facilement se substituer à un « bonjour ». En France, toutefois, un « bonjour » qui n'est pas prononcé, même lorsqu'il est remplacé par un sourire ou par un geste aimable, peut occasionner des tensions plus ou moins importantes (voir De Oliveira 2020).

En somme, le bon déroulement de l'interaction dépend, en partie, de la connaissance des règles sous-jacentes à celle-ci. Cependant, les normes qui régissent de manière implicite les interactions ne sont en aucun cas à considérer comme des systèmes fixes dictant les comportements à adopter. L'âge des interactants, la relation qui les unit, le type d'échange et le lieu où il se déroule aussi bien que la personnalité des locuteurs sont autant de paramètres qui peuvent entraîner des changements dans les usages courants. En ce sens, les travaux en interaction sont des outils permettant d'identifier les tendances en cours dans une communauté langagière donnée. Ils aident à l'identification de ce qui pourrait éventuellement être source de tensions lors de rencontres interculturelles et constituent des ressources pour l'enseignant.

Les divergences dans les comportements ne sont pas exclusives de sociétés différentes. À l'intérieur de chaque communauté se développent des usages particuliers de la langue.

### **2.2.3 Comportements langagiers et variations**

Des facteurs extra-linguistiques comme l'espace géographique, l'origine sociale, l'âge, la situation de communication ou le sexe donnent lieu à des comportements variés dans une même communauté.

Lorsqu'une langue est parlée sur un territoire étendu, son utilisation génère des usages différents d'un endroit à l'autre (Gadet 2007 : 14). Cette variation, appelée diatopie, permet souvent d'associer des locuteurs à des endroits précis (Boyer 2017 : 33). C'est dans ce cadre que l'on distingue des variétés du français telles que celle du Québec, de la Belgique, ou celle du nord et du sud de la France. Au niveau lexical, on observe des sens différents pour le même mot ou l'existence de vocables différents pour désigner la même réalité.

Si le mot « dîner » est le plus utilisé pour parler du repas pris le soir, dans certaines régions de France comme en Lorraine le terme « souper » est encore employé. Au Québec, ce

mot est également celui qui désigne le repas du soir, alors que « dîner » renvoie au repas de midi. Par ailleurs, dans une bonne partie de la France on dit « pain au chocolat », tandis que dans le sud-ouest c'est le mot « chocolatine » qui est utilisé. Autre exemple, en français de France le mot « pastèque » est employé là où au Québec c'est le mot « melon d'eau ».

Au niveau phonétique, selon les régions on peut retrouver différents accents et /ou des réalisations phonétiques particulières (*ibid.* : 34-35), lesquels permettent d'associer les locuteurs à des zones géographiques précises.

Le milieu socioculturel est aussi à l'origine de variations dans l'usage de la langue. Appelées diastratiques, ces variations sont liées à l'origine sociale ou au milieu socioculturel auquel appartient l'individu (*ibid.* : 37). C'est dans ce cadre que l'on distingue le français populaire, par opposition au français normatif.

Par ailleurs, les circonstances de la communication engendrent des différences d'usage. La prise en compte de qui parle à qui, de quoi et dans quel contexte détermine les dits et les manières de dire (voir *supra* 4.3.2). Ainsi, le locuteur possède un répertoire linguistique diversifié dont il se sert selon la situation où il se trouve, les participants, le domaine de l'activité ou encore les objectifs de l'échange (Gadet *op.cit.* : 16). Un professeur qui a recours à un français très respectueux de la norme, peut se détacher de celle-ci dans des situations où un usage moins rigoureux n'est pas sanctionné. Les différents registres de langue sont souvent associés à des situations de communication précises. On fait appel à une *langue soutenue* dans les situations formelles et à une *langue familière* dans les contextes moins formels, même si dans les échanges quotidiens on peut trouver plutôt un entre-deux. Le lexique est l'un des marqueurs du registre. Le choix entre « véhicule », « voiture », « bagnole » ou « caisse » lors d'un échange dépend de la situation de communication et du locuteur.

L'appartenance à une génération ou à une tranche d'âge est également facteur de variation. C'est dans ce cadre que se développent les travaux sur les parlars des jeunes (voir Auzanneau, Lambert et Maillard 2017 ; De Féral 2006, 2012). Même si, à juste titre, les jeunes sont ceux qui emploient ce langage de manière majoritaire, la jeunesse que ces parlars désignent ne possède pas les mêmes caractéristiques d'une société à une autre. Alors qu'en France ce parler fait référence notamment à ceux issus de l'immigration habitant des quartiers défavorisés (De Féral 2012 : 22), dans certains pays de l'Afrique francophone, il est celui des francophones socialisés en milieu urbain quel que soit leur niveau d'étude ou leur

appartenance sociale (*ibid.*). De plus, d'autres tranches d'âge peuvent adopter cette manière de parler pour montrer une jeunesse symbolique (Lamizet 2004 : 92-93).

L'innovation et la transformation du lexique sont des marques caractéristiques de ce parler. Le recours au verlan, les phénomènes de troncation tels que les apocopes (« dég » pour « dégueulasse ») ou les aphérèses (« zic » pour « musique ») en sont des exemples (Boyer *ibid.* : 40). En outre, le parler des jeunes désigne une réalité diverse et hétérogène. Il varie d'une ville à l'autre voire d'un quartier à l'autre. Il renferme des procédés et des langues divers. Les emprunts aux langues parlées dans la communauté où ils circulent sont également très fréquents.

Les différents usages de la langue peuvent faire l'objet de jugements de valeur. La façon de parler des individus peut éventuellement obéir au système de sanctions ou de censures d'une communauté donnée, ce que Bourdieu (2001 [1982]) appelle les marchés linguistiques.

#### **2.2.4 L'influence du marché linguistique**

Selon Bourdieu, la production linguistique résulte de la conjonction entre les dispositions de l'habitus linguistique, soit la tendance à parler de telle manière et de telle chose, et de la structure du marché linguistique, soit le système de sanctions et de censures valable dans une société ou dans un groupe donné (2001 [1982] : 60). Autrement dit, la production du discours ne dépend pas seulement des contraintes de la langue en tant que code, mais aussi de la position du locuteur dans la hiérarchie sociale et des valeurs attribuées aux usages de la langue dans un contexte donné. Certains usages sont valorisés alors que d'autres ne le sont pas. Et selon l'image que veut donner le locuteur, il se pliera ou non à ces usages. Il y a un marché officiel qui a un statut dominant, mais des marchés périphériques existent aussi. Dans ceux-ci, la transgression de la norme est la règle. C'est ce qui est valorisé (Boyer 2017 : 54).

Ainsi, les rapports de communication sont aussi des rapports symboliques qui expriment les rapports de force existants entre les locuteurs et/ou entre leurs groupes d'appartenance (Bourdieu *op.cit.* : 59-60). Les signes linguistiques ne sont pas seulement voués à être compris, mais aussi à être crus, évalués, appréciés ou dépréciés (*ibid.* : 99). Outre l'information déclarée, le discours renseigne sur le style expressif du locuteur, lequel reçoit une certaine valeur sociale, et selon cette valeur, une efficacité symbolique. Le prestige ou la stigmatisation d'une langue ou de la manière dont elle est utilisée résulte des fonctions

sociales qu'elle remplit, des domaines où elle est utilisée et des caractéristiques attribuées aux locuteurs qui en font usage (Gadet 2007 : 22).

La structure des marchés linguistiques, qu'il s'agisse du marché dominant ou de ceux périphériques, est connue des locuteurs. Elle fait partie des connaissances acquises de manière inconsciente. Par conséquent, celui qui est extérieur à la communauté doit entreprendre l'apprentissage explicite de ces valeurs attribuées aux langues et aux registres. Ce type de connaissance fait partie des éléments à introduire en cours de FLE si l'enseignant le considère nécessaire pour son public.

La plupart des comportements langagiers sont multimodaux (Dahl 2021 : 167). Autrement dit, le discours est accompagné de signaux conscients ou inconscients qui constituent un langage dont le fonctionnement est souvent appris de manière implicite.

### **2.3 Les dimensions implicites des comportements non langagiers**

À l'instar des comportements langagiers, les actions des individus sont gouvernées par des normes apprises au cours de la socialisation et dont ils n'ont pas conscience. La distance physique qu'une personne garde avec les autres, l'organisation des activités au niveau temporel, les gestes accompagnant les échanges sont régis par des principes implicites. Ce niveau de culture cachée, constitué de règles non dites gouvernant les actions des individus, la plupart du temps à leur insu, a été appelé par Hall *culture primaire* (1992 [1983] : 14). Dans cette partie, certains éléments issus de ce niveau de culture sont introduits afin d'identifier les objets qui peuvent être enseignés en cours de FLE et que l'on pourra inclure dans les regroupements que l'on a pour objectif de construire.

#### **2.3.1 La relation au temps**

Le temps est le « principe organisateur de toute activité », chaque société ayant ses propres cadres temporels (Hall 1992 : 11). Ces derniers organisent la vie. Ils indiquent quand et comment on doit réaliser des activités quotidiennes telles que manger, dormir, travailler, se reposer, étudier (Ting-Toomey 1999 : 135). Ils déterminent, par exemple, le temps d'attente acceptable pour être reçu par quelqu'un selon la situation, les rapports à la ponctualité. La personne qui arrive en retard systématiquement à un rendez-vous festif (parce dans sa communauté d'appartenance ce genre de comportement est admis), se présente à l'heure à un entretien (car, dans un tel contexte, le non-respect de la ponctualité est sanctionné).



À ce propos, Hall identifie différentes périodes pour le retard observées dans les sociétés européennes et américaines : « celle des « excuses vagues », celle des excuses, celle où le retard exige des excuses complètes, puis la période impolie et enfin, carrément insultante » (1984 [1959] : 19). On peut ajouter à cette liste la période où il n'est même pas nécessaire de s'excuser ou d'évoquer son retard. Une attente plus longue que ce qui est souhaité dans une situation donnée peut être interprétée par celui qui attend comme un manque de respect envers lui. Ainsi, le temps véhicule des significations symboliques. Le respect ou la transgression des normes temporelles sont à l'origine de jugements de valeur envers le retardataire. Un individu est ponctuel ou ne l'est pas en fonction du respect ou de l'infraction de ces normes.

Par ailleurs, toujours d'après Hall, les sociétés organisent le temps de deux manières différentes. Il distingue le temps monochrome et le temps polychrone (*ibid.* : 58). Dans le premier, les événements ou actions sont organisés en tant qu'unités distinctes, autrement dit, on fait une chose à la fois. Dans le second, les personnes participent à plusieurs actions, situations ou relations à la fois (*ibid.*).

Chacune de ces conceptions se structure à partir de principes différents. Dans le temps monochrome, l'organisation a un caractère sacré et concret. Les horaires et le programme ont une place importante. On fait une chose à la fois, ce qui implique de compartimenter le temps afin de se concentrer sur une seule action (*ibid.* : 60-61). Par ailleurs, il s'agit d'une réalité tangible : on gagne, perd, passe, gaspille le temps. Dans le temps polychrone, les personnes s'engagent dans plusieurs événements à la fois. L'accent est mis sur l'accomplissement des objectifs fixés, plutôt que sur l'établissement des horaires. C'est pourquoi, il est fréquent que dans ce type de système, les rendez-vous soient annulés ou négligés ou que les projets soient fluctuants et puissent aussi subir des changements de dernière minute.

Ces différents rapports au temps sont plus saillants lorsque des personnes agissant sous des systèmes temporels différents entrent en relation, d'où leur importance particulière en classe de langue étrangère.

La relation au temps n'est pas le seul paramètre implicite qui détermine les comportements non-langagiers. La relation à l'espace joue également un rôle dans les actions des individus.

### 2.3.2 La relation à l'espace

Le rapport à l'espace est aussi culturel. La proxémie est « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall 1971 [1966] : 13).

Les espaces à organisation fixe, comme c'est le cas de différents types de constructions (maisons, centres commerciaux, bureaux, écoles), comprennent une partition interne qui varie d'une culture à l'autre (*ibid.* : 132). Par exemple, l'organisation spatiale et symbolique de la maison change selon les endroits du globe. D'une part, sa division et les parties qui la constituent ne sont pas universelles (alors que dans certains endroits la maison est divisée en plusieurs pièces, dans d'autres, il n'y aura pas de divisions). En plus, chaque pièce peut avoir une fonction spécifique ou être multifonction. D'autre part, il existe des limites implicites que l'on a le droit ou pas de franchir en fonction de la relation avec son hôte (voir Carroll 1987 : 31-42). Les rapports familiaux et d'intimité peuvent jouer un rôle sur les pièces accessibles aux visiteurs. La salle de classe est un autre exemple de lieu ayant une organisation formelle. En outre, les déplacements qui s'y effectuent ne sont pas arbitraires<sup>34</sup>. Selon le type de classe et de contexte d'enseignement, les déplacements des apprenants et de l'enseignant sont limités.

En plus de l'organisation spatiale des bâtiments et des habitations, le rapport à l'espace se manifeste dans les contacts physiques. De nombreux facteurs tels que l'âge, le sexe, les motifs de l'échange, le statut social déterminent les positions mutuelles des interactants (Dahl 2021 : 183) et, par conséquent, le type de contact physique permis. En effet, la distance interpersonnelle a un rôle important. Elle peut être jugée adéquate pour un membre d'un groupe, tandis que pour une personne appartenant à une autre communauté, elle peut sembler insuffisante (Ting-Toomey 1999 : 128).

Par ailleurs, selon les sociétés, le type de contact physique autorisé est variable (*ibid.* : 130). Chaque culture encode et interprète le contact physique de différentes manières (*ibid.*). Le degré de proximité ainsi que le lieu, le moment et la personne avec laquelle on a ou on n'a pas, le droit d'avoir un contact physique, sont soumis à des normes qui varient d'une société à l'autre. La bise est un exemple banal mais représentatif d'un contact soumis à des règles différentes à l'intérieur d'un pays. En France, l'usage le plus répandu est d'en faire deux. Toutefois, dans certaines régions la coutume est différente. Dans le nord, on peut faire quatre bises (ex. dans le Calvados ou la Sarthe). Dans le sud-est, on peut en faire trois (ex. dans le

---

34 Pour un travail sur la proxémie dans différentes classes de FLE au Mexique, voir Didier 2014.

Vaucluse, les Hauts-Alpes)<sup>35</sup>. Au Mexique en revanche, l'usage est de faire une seule bise, mais à la différence de la coutume en France, cette dernière est fréquemment accompagnée d'une accolade dans les cercles amical et familial.

Lors des interactions interculturelles, quel que soit le cadre (familial, professionnel, amical), l'individu est confronté à la gestion de l'espace physique avec ses interlocuteurs et à celle de contacts qui lui sont autorisés. Lorsque les normes qui régissent le contact et la distance physique à respecter sont différentes dans la communauté de l'apprenant, il est nécessaire de sensibiliser la classe aux comportements attendus en langue cible.

Après avoir introduit les rapports au temps et à l'espace, on traitera un autre élément issu de la communication non verbale : les gestes.

### 2.3.3 Corps et communication : la gestuelle

Lorsque l'on communique avec autrui ou pour autrui, le discours est généralement accompagné de gestes. Ceux-ci peuvent être définis comme « tous les mouvements qui s'exécutent dans le composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, volontaires ou involontaires » (Jousse 2008 : 687). Les gestes peuvent ainsi être de différente nature. Ils englobent les différentes langues des signes (Cadet et Tellier 2013 : 2), les gestes pédagogiques pour faire comprendre, évaluer ou gérer la classe (Stam et Tellier 2021 : 348-351), les gestes spontanés, soit ceux que l'on produit lorsque l'on parle, ou encore, les gestes propres à une culture qui ont une influence sur le sens de la communication (Cadet et Tellier *op.cit.*)<sup>36</sup>.

Les gestes spécifiques à certaines cultures sont particulièrement importants à traiter en classe de langue étrangère. Et pour cause, leur signification diffère d'une culture à l'autre et, de ce fait, cette variation peut interférer dans l'interprétation du message de l'interlocuteur. En effet,

la compétence gestuelle, (c'est à dire la capacité de comprendre les gestes d'une société, et, éventuellement, de les produire, de savoir ce qu'ils impliquent, de saisir ceux qui sont adéquats dans telle situation et ceux qui ne le sont pas [...]) fait partie intégrante de la compétence culturelle. (Calbris et Porcher 1989 : 9)

---

35 Voir <https://francaisdenosregions.com/tag/combien-de-bises/> et [https://www.lepoint.fr/sciences-nature/tout-sur-la-bise-07-10-2019-2339696\\_1924.php](https://www.lepoint.fr/sciences-nature/tout-sur-la-bise-07-10-2019-2339696_1924.php).

36 Pagination de la version disponible en ligne sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01486717>.

La compétence gestuelle est une pratique sociale. Elle relève du capital culturel de l'individu. Elle constitue « un héritage, une transmission, et une évolution » (*ibid.* : 15). Un geste exprime ou traduit une appartenance à une culture. C'est au sein des sociétés et des groupes qu'il est inventé et transmis (*ibid.*).

Pourquoi produit-on des gestes ? Quelle est leur fonction ? À l'instar des mouvements corporels et du regard, les gestes permettent d'inférer les sentiments et les attitudes de l'interlocuteur lors des interactions, ainsi que de changer la signification de ce que l'on exprime avec des mots (Ting-Toomey 1999 : 119). Le geste sert à renforcer, infirmer, moduler ou contredire un propos (Calbris 1985 : 83). Il permet également d'illustrer, compléter ou remplacer un énoncé (*ibid.* : 66). Dès lors, la connaissance de la signification des gestes est importante pour une bonne interprétation du message.

Les gestes qui ont une traduction verbale ou une définition connue par les membres d'un groupe sont appelés « emblèmes » (Ekman et Friesen 1963 : 63) ou gestes « quasi-linguistiques » (Cosnier 2016 : 114). Leur signification peut évoquer un mot ou deux ou, dans certains cas, des énoncés. Ils peuvent répéter, substituer ou contredire une partie ou l'ensemble du message verbal qu'ils accompagnent (Ekman et Friesen *ibid.*). Par ailleurs, leur utilisation est majoritairement consciente et intentionnelle. C'est-à-dire que celui qui s'en sert en est conscient et poursuit un objectif précis.

La plupart de ces gestes sont arbitraires ou conventionnels, autrement dit, le geste lui-même ne reflète pas ce qu'il signifie et, dans cette perspective, il est culturel (*ibid.* : 66). Comme le rappelle Tellier en s'appuyant sur Cosnier (1982), chaque communauté développe son propre répertoire d'emblèmes qui ne sont pas forcément compris et utilisés par d'autres groupes (2008 : 46). Certains emblèmes sont iconiques (ils imitent la réalité, ils sont motivés), et peuvent donc éventuellement être compris par des membres d'autres communautés culturelles (*ibid.*). Néanmoins, ce sont les gestes en partie motivés qui peuvent occasionner des malentendus, lorsqu'ils sont utilisés lors d'échanges entre des individus appartenant à des sociétés différentes. Si un geste donnant lieu à un emblème est similaire ou identique dans plusieurs cultures, chacune sélectionne l'analogie qui lui donne sa signification (Calbris et Porcher 1989 : 70). Ainsi « ce qui est politesse dans telle région sera grossièreté dans l'autre. Ce qui est aimable ici sera agressif ailleurs » (Morris 2001 [1994] : 5). Dans *Le langage des gestes*, Morris propose un inventaire des gestes et leurs significations selon la région où ils sont utilisés. Par exemple, le geste formant un anneau avec les doigts a sept significations

différentes. Il peut signifier « ok c'est bon », « c'est nul » ou sans valeur, il peut symboliser de l'argent, ou encore, être une insulte sexuelle (*ibid.* : 51-54).

Par ailleurs, il y a des gestes qui facilitent le maintien et la régulation du flux de la conversation. Il s'agit des régulateurs qui signalent au locuteur de continuer, répéter, accélérer, donner la parole, entre autres (Ekman et Friesen *op.cit.* : 82). Ils ont une fonction coordinatrice (Cosnier 2016 : 114). Ils font donc partie de la fonction phatique du langage. Le hochement de la tête, le mouvement des sourcils, des mouvements du corps vers l'avant, ou les changements de posture sont des exemples de régulateurs (Ekman et Friesen *ibid.*). La fréquence et le type de régulateurs peuvent varier considérablement selon le contexte, le rôle, la classe social et l'appartenance culturelle des participants (*ibid.* : 83).

En somme, l'étude des gestes est importante car leur utilisation lors de rencontres interculturelles peut occasionner des malentendus du fait de leur nature polysémique et des significations différentes que ce type de signes peut avoir d'une société à l'autre. Lorsque l'on entre en contact avec des personnes qui ne partagent pas les significations attribuées aux gestes, ou encore, lorsque le geste n'existe pas dans la communauté du locuteur, des failles ou des incompréhensions dans la communication sont susceptibles d'émerger. Par exemple, tirer vers le bas la peau du dessous de l'œil pour signaler que l'on ne croit pas ce qui est dit, ou encore, balayer sa main au-dessus de la tête pour indiquer qu'on en a ras le bol, sont des emblèmes qui n'existent pas au Mexique : ils sont donc difficiles à comprendre pour un public mexicain et nécessitent une explicitation en cours de FLE.

Enfin, il convient de souligner que, comme tout ce qui relève du culturel, les principes relevant du non verbal sont des tendances. Une personne peut se détacher de ces normes. Ce qui est essentiel dans un premier temps est d'être informé de leur existence, et par la suite, il convient d'être capable d'identifier les paramètres (âge, type d'échange ou de situation, statut social, groupes d'appartenance, etc.) qui ont une influence sur l'adoption ou non de ces comportements.

Les implicites culturels ne se rencontrent pas seulement dans les comportements qu'ils soient langagiers ou non. Ils sont également présents dans les objets visuels fixes ou animés. Affiches publicitaires, tableaux, photographies ou films, véhiculent souvent des implicites qui sont identifiés seulement par celui qui possède les informations et/ou la connivence culturelle permettant leur décryptage.

## 2.4 L'image comme véhicule du culturel

Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une magnifique image, dans un livre sur la forêt vierge qui s'appelait Histoires vécues.

Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve.

On disait dans le livre : « Les serpents boas avalent leur proie toute entière sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion ».

J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et à mon tour, j'ai réussi avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin.

J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur.

Elles m'ont répondu : « Pourquoi un chapeau ferait-il peur ? »

Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui avalait un éléphant.

*Le petit prince Antoine de Saint-Exupéry*

L'image, très utilisée en didactique des langues, mobilise des éléments culturels à la fois dans sa construction comme dans son interprétation, d'où l'importance de la traiter dans le cadre de ce travail.

En effet, l'image est un artefact considéré comme un outil facilitant l'accès au sens. Il sert fréquemment à des fins de décodage linguistique grâce à sa capacité à refléter la réalité. Cette qualité est particulièrement utile aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère. Quand bien même la perception visuelle<sup>37</sup> varierait d'un individu à l'autre, l'image offre un premier niveau d'intelligibilité que les codes linguistiques n'offrent pas (Metz 1970, cité par Besse 1974 : 30). Le recours à l'image s'est développé avec la méthode directe (Puren 1988 : 64). En effet, cette dernière interdisant l'utilisation de la langue source des apprenants, l'image s'est avérée un outil de choix pour associer les mots à ce qu'ils représentent (*ibid.* : 82).

Néanmoins, sa transparence n'est qu'apparente. Même dans les cas où l'image est donnée comme une représentation de la réalité, elle peut évoquer des signifiants qui divergent selon les sujets. Son décodage implique la mise en réseau des différentes images que l'individu stocke tout au long de sa vie (Muller 2014 ; Pauszet 2005, 2003 ; Zarate 1982). L'extrait du *Petit prince* présenté au début de cette section est révélateur de l'influence qu'ont les expériences vécues dans le décodage, mais aussi dans l'encodage des images qui arrivent à notre champ d'attention. Les expériences vécues modèlent non seulement notre façon d'interpréter les images, mais aussi de les produire.

37 L'image d'un arbre ressemble à un arbre, alors que la suite de lettres ou signifié au sens de Saussure ne lui ressemble pas.

On identifie deux temps forts dans les recherches portant sur l'utilisation de l'image en didactique des langues étrangères en milieu francophone : d'une part les années 1970, suite à son utilisation dans les manuels se réclamant de la méthode structuro-global audio-visuelle, dite SGAV, et par la suite dans les années 2000, suite aux réflexions sur l'utilisation de l'image authentique (Muller 2014 : 121). L'image des cours audio-visuels et l'image authentique mobilisent toutes les deux des dimensions culturelles même si leur mise à profit n'est pas systématique.

#### **2.4.1 L'image comme outil de décodage : le cas de la méthode audio-visuelle**

L'image est partie intégrante des cours pour débutants relevant de la méthode SGAV (voir Besse 1974 ; Coste 1975 ; Moirand 1974) où elle est utilisée pour représenter certains éléments de l'acte de communication et faciliter l'accès au sens (Muller 2012 ; Besse 1974 : 27). Le support sonore est associé à des images projetées qui l'illustrent et qui sont censées aider à sa compréhension. Dans cette perspective, l'illustration dans les manuels audio-visuels sert surtout au décodage linguistique, utilisation qui s'éloigne de son fonctionnement habituel (Muller *op.cit.*).

Dans les cours audiovisuels, des images contenant des signes « renvoyant à des objets qui n'existent pas dans la culture des apprenants » sont souvent présentées (Besse, 1974 : 29). L'apprenant cherche alors à rapprocher ces reproductions de ce qu'il connaît (*ibid.*). Néanmoins, cette mise en lien peut entraîner des erreurs, car, comme on l'a signalé, celle-ci est faite à partir des codes de la culture première. Ainsi, ce qui sera considéré comme ressemblant dépendra des représentations que l'apprenant possède en amont concernant l'icône à déchiffrer. Besse identifie deux types d'images dans les manuels audio-visuels : l'image-illustration et l'image-situation. Celles-ci impliquent des mécanismes d'interprétation différents, car elles reposent sur des codes divergents (*ibid.* : 41). L'utilisation faite de ces deux types d'images laisse de côté les dimensions culturelles qu'ils peuvent mobiliser.

##### *2.4.1.1 L'image-illustration*

Les images-illustration des cours SGAV sont des icônes de transcoding (Besse 1974 : 30). Elles sont utilisées pour traduire de manière visuelle les énoncés et les mots (Muller 2014 : 121). La linéarité qu'on leur impose imite de manière superficielle l'organisation de l'énoncé étranger (Coste, 1975 : 8) et s'éloigne de leur fonctionnement naturel (Muller *op.cit.*). Cette procédure, du fait qu'elle fait appel à la sémantique de la langue, s'apparente

finalement à une traduction mot à mot car, ne connaissant pas la langue cible, les apprenants interprètent les images à partir de leur(s) langue(s) première(s) (Besse, *op. cit.* : 44-45). Les images fonctionnent donc comme des mots à chercher dans un dictionnaire.

L'un des problèmes posés par ces représentations visuelles est leur polysémie. Même si l'image proposée cherche à évoquer une seule signification, il y a une multiplicité d'énoncés (donc de sens) qui peuvent y être rattachés. Les énoncés sont censés dissoudre l'ambiguïté. Cependant, au niveau débutant l'apprenant ne connaît pas leur signification. Le texte ne peut donc pas servir à désambiguïser l'image (Besse, *op. cit.* : 48). D'où le rôle décisif de l'enseignant qui guide l'interprétation de ces icônes de transcodage, afin qu'elles soient interprétées dans le sens que le manuel veut transmettre et non pas dans celui que l'apprenant leur donne du fait de son expérience du monde. Par ailleurs, cette utilisation de l'image ignore ses sens implicites, soit toute la charge culturelle qu'un élément visuel peut évoquer chez une personne.

#### 2.4.1.2 Images-situation

Les images-situation, quant à elles, cherchent à montrer des éléments de la situation de communication et non pas à servir d'outil métalinguistique. Ces images renvoient à l'extra linguistique : les gestes, les parties du décor, le moment de la journée. À la différence des images-illustration, les images-situation n'imposent pas une réalisation linguistique précise, car elles n'ont pas pour objectif de traduire le texte mais de mettre en scène la situation de communication étudiée (Cuq et Gruca 2017 : 271). Ainsi, il facilite la transmission d'informations concernant la « civilisation » du groupe social parlant la langue cible (Rivenc, 1973 : 192, cité par Coste, 1975 : 11). Ces illustrations montrent, par exemple, des tenues, des cadres physiques, de la nourriture propres à la société où se déroulent les actions, ce qui constitue une manière d'introduire des éléments culturels de manière implicite (Louis 2015 [2011] : 31). Pourtant, dans le cadre des manuels de langue audio-visuels, et dans certains cours de langues à l'heure actuelle, ces images, qui en disent plus que ce qu'on veut leur fait dire, restent homogènes ; les contenus socio-culturels qu'elles véhiculent ne sont pas diversifiés et montrent une société uniforme (Coste, *op.cit.* : 20). À cela s'ajoute une démarche où la maîtrise de la composante linguistique occupe une place principale, au détriment de l'exploitation des éléments culturels véhiculés par les images présentées.

En résumé, l'image des cours relevant de la méthode SGAV sert à comprendre les mots et les énoncés. Cet usage ignore les implicites culturels qui peuvent être véhiculés par



ces supports. Les illustrations permettent aussi de présenter l'environnement où se déroule l'action et c'est là où elles laissent transparaître des éléments culturels. Cette utilisation persiste encore de nos jours et elle n'est pas exclusive de la méthode SGAV. L'utilisation de l'image comme outil de décodage peut s'avérer pertinente dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère même si cela implique d'ignorer les implicites que le support visuel véhicule.

L'introduction des documents authentiques en cours de langue à partir des années 1970 et donc de l'image *authentique* met en exergue la complexité du décodage des images qui entourent notre quotidien sans que pour autant cette complexité soit exploitée. On va maintenant aborder les implicites culturels que véhicule ce type de support visuel.

#### **2.4.2 L'image comme véhicule d'informations implicites**

Dans les années 1970, l'introduction des documents authentiques en cours de FLE fait entrer dans la classe des images de natures diverses. Photographies, tableaux, affiches publicitaires, extraits de films et de reportages, entre autres, sont des supports utilisés plus ou moins régulièrement par l'enseignant, qu'il les apporte lui-même ou que ces illustrations soient issues du manuel utilisé.

Dans les manuels, les images, quelle que soit leur nature, ont souvent une fonction informative ou une valeur esthétique : elles le rendent plus attrayant (Mazmanian 2010 : 248-251). Ce phénomène a été constaté par Pauzet (2003). À partir d'une étude des œuvres picturales présentes dans un corpus de 74 manuels de FLE, elle a remarqué que la plupart des tableaux recensés ont uniquement fonction illustrative du thème des unités, ce qui permet aux manuels de revendiquer un contenu culturel (*ibid.* : 492-494) et lorsque les œuvres sont associées à une activité, celle-ci est souvent langagière (*ibid.* : 494). Dans tous les cas, la valeur culturelle de l'image n'est pas exploitée. Cette utilisation ne permet pas de sensibiliser les apprenants aux implicites mobilisés par ces œuvres.

L'image permet cependant de traiter des éléments culturels multiples. Une photographie peut être riche en éléments contextuels. Les vêtements, les éléments architecturaux offrent un portrait de la société où elle a été prise. Selon le type de photographie, elle peut également permettre un travail sur la proxémie si l'on s'intéresse à la distance entre les personnages.

Par ailleurs, outre son caractère analogique, l'image authentique met en lumière les multiples éléments à considérer lors de son interprétation. En effet, le sens qu'une personne lui attribue se construit à partir d'un réseau complexe d'images vues auparavant et de représentations (Muller 2014 : 125 ; Pauzet 2005 : 137).

La construction du sens des images est étudiée en sémiotique. Barthes identifie trois types de messages permettant de rendre compte de la signification d'une image : le message linguistique<sup>38</sup>, le message dénoté, appelé aussi littéral ou non codé et le message connoté, appelé également symbolique ou codé (1964 : 42-43).

Le message linguistique, présenté sous forme de titre, légende, dialogue de film, entre autres, a deux fonctions principales l'ancrage et le relais (*ibid.* : 44). L'ancrage est relatif à la capacité du message linguistique à fixer les signifiés divers que l'image peut avoir. Il permet d'identifier la nature de l'image, de guider l'interprétation, de diriger le lecteur vers certains signifiés et d'en ignorer d'autres (*ibid.*). La fonction de relais est de faire avancer l'action, de donner les significations qui ne se trouvent pas sur l'image. Dans ce cas, le message linguistique complète l'image. Le message linguistique a cette fonction dans le dessin humoristique, les bandes dessinées, le cinéma.

Alors que le message dénoté représente l'image littérale ou analogique, le message connoté véhicule des informations symboliques. Ces dernières varient selon les individus car elles proviennent des différents savoirs investis dans l'image tels que les savoirs pratique, national, culturel ou esthétique (*ibid.* : 48). Dans une célèbre analyse d'une publicité des pâtes Panzani, Barthes identifie l'*italianité* (message connoté) véhiculé par la marque Panzani et aussi par la réunion de l'image de la tomate, du poivron et de la teinte tricolore (jaune, vert, rouge). D'après le sémiologue, cette relation à l'*italianité* constitue un savoir proprement français (*ibid.* : 41). Ce savoir investi dans l'image est le produit des représentations circulant dans la société destinataire de l'image.

Cette valeur symbolique de l'image est une interprétation qui résulte de la relation que les individus établissent entre l'image à décoder et d'autres illustrations auxquelles ils ont été confrontés auparavant (Pauzet 2005 : 137 ; Zarate 1982 : 139-141). Celles-ci constituent un stock iconique de références visuelles. Ce stock est acquis tout au long de la socialisation et c'est dans son partage que se situent l'entente entre le concepteur et le décodeur d'une image ou, au contraire, l'incompréhension si les deux ne partagent pas le même arrière-plan culturel

---

38 D'après Barthes, pour trouver des images sans parole il faut remonter à des sociétés en partie analphabètes, soit à un état pictographique de l'image (1964 : 43).

(Zarate *op.cit.*). Même les images qui représentent le réel peuvent montrer un réel inconnu pour un apprenant de langue étrangère. L'interprétation de l'image mobilise un réseau de connections entre les images qu'une personne possède, soit son stock de références visuelles ou patrimoine visuel et les représentations ou sens symboliques liés à ces images (Muller 2014 : 125).

Quelle que soit sa nature, l'image se présente donc comme un objet complexe impliquant des procédés d'analyse qui se font souvent de manière inconsciente et immédiate lorsqu'un individu y est confronté. Celui-ci fait appel à l'ensemble des significations qu'il a accumulé tout au long de sa vie. Ce stock est donc individuel et il est fonction de son expérience, de son vécu. De ce fait, un même document visuel n'évoque pas les mêmes associations chez des individus différents (Borgé et Muller 2020 : 177).

En raison de différentes interprétations auxquelles elle peut donner lieu, l'image, notamment l'image artistique, intéresse les chercheurs en didactique des langues comme Borgé (2018), Borgé et Muller (2020), Muller (2009, 2012) et Pautzet (2003, 2005), en tant qu'outil pour travailler la dimension interculturelle.

La médiation de l'œuvre artistique est une démarche favorisant le dialogue interculturel (Borgé 2018 : 2). Les apprenants ont le rôle de médiateurs en agissant comme interprètes des œuvres. Il s'agit de partager la perception de chacun sur une œuvre, dans l'idéal, choisie par les apprenants eux-mêmes. Le travail d'interprétation et de partage de ces œuvres facilite la confrontation de leurs points de vue et de leurs interprétations, ce qui peut les aider à dépasser leurs représentations. Il permet également une prise de conscience des différentes sensibilités esthétiques de chacun, ce qui les aide à se distancier de leur propre culture.

L'image authentique favorise également un travail sur les représentations et sur l'origine de l'imaginaire culturel de chacun. L'utilisation de la photographie, par exemple, permet d'éveiller l'imaginaire des spectateurs et de susciter des réactions d'ordre culturel selon la nature de l'image (Muller 2009 : 61). Le caractère culturel de l'imaginaire de chacun est mis en relief lorsque des analogies entre les images analysées et d'autres objets culturels divergent d'un apprenant à l'autre. En outre, les apprenants peuvent partager certains éléments de leur imaginaire même s'ils appartiennent à des sociétés différentes (Muller 2012 : 127). Ce partage témoigne de la constitution diverse et transnationale des imaginaires de tout un chacun.

En définitive, l'image est un outil qui permet de travailler des éléments culturels variés en classe de FLE. Par exemple, un tableau représentant une bataille permet, entre autres, de travailler sur la période historique où s'est déroulé l'événement, les vêtements portés par les personnages, les émotions qu'il évoque chez les apprenants. Des tableaux représentant des femmes à des endroits et à des périodes historiques différents permet de travailler la représentation de la femme ou les canons de beauté à travers le temps et les sociétés. Tableaux et images autorisent un travail sur les éléments en lien avec leur interprétation et la façon dont cette interprétation s'effectue, soit à partir des représentations des individus et de leur bagage culturel, icônique et expérientiel. Le travail sur l'image dans une perspective culturelle est donc un élément qui peut être introduit en cours de FLE.

Les imaginaires et les représentations des individus et des groupes transparaissent également dans les discours. Les stéréotypes en sont un exemple.

## 2.5 Stéréotypes

La notion de stéréotype a été introduite par Lippman en 1922 qui définit les stéréotypes comme des images que l'on se construit au sujet des groupes sociaux (Schadron 2010 : 13). Ces images sont transmises par la société à ses membres (Amossy 1991 : 10), elles sont donc culturelles et collectives. Les stéréotypes sont préexistants à l'individu, ils lui sont donnés par son entourage, ce qui a pour conséquence que l'individu se construit des idées sur des groupes avec lesquels il n'a jamais été en contact. La presse, les livres, les films, la publicité sont souvent les véhicules de stéréotypes circulant dans la société où ils ont été produits.

À la suite de la définition du stéréotype de Lippman, d'autres se sont succédé (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 : 26). Malgré leurs différences, le stéréotype est majoritairement présenté comme relevant du préconçu et du pré-construit ancré dans le collectif, c'est-à-dire dans la société, la culture, le groupe (Amossy 1991 : 30). Même s'il découle souvent de l'observation de caractéristiques réelles du groupe concerné, des distorsions d'ordre divers ont souvent lieu (Schadron *op.cit.*). Ces constructions ont mauvaise réputation car elles traduisent une paresse intellectuelle, une représentation simpliste et souvent erronée de la réalité, une vision ethnocentrique (Dufays 2010 : 21).

Les stéréotypes sont pourtant indispensables en tant que processus cognitifs (Dufays *ibid.* : 24). Sans eux, l'individu se trouverait constamment confronté à la « sensation pure » et

il serait en permanence dans l'effort de l'interprétation. Schématisation et catégorisation restent des démarches nécessaires pour comprendre le monde et guider ses conduites (Amossy et Herschberg-Pierrot *op.cit.* : 28). Ce sont des processus indispensables à la cognition, car il ne semble pas possible d'examiner chaque objet du réel sans le classer dans une catégorie (*ibid.* : 26). Les personnes entrent en relation de manière symbolique par le biais d'étiquettes qui leur permettent de définir les comportements à avoir et à attendre (De Carlo 1998 : 86).

Par ailleurs, ces constructions, à l'instar des représentations sociales, jouent un rôle dans la cohésion d'un groupe et dans le renforcement de son unité du moment où la majorité de ses membres y adhère. Cette adhésion est signe d'appartenance au groupe où le stéréotype circule. En conséquence, elle est aussi facteur d'intégration.

Le mot stéréotype peut faire référence à des phénomènes divers. Dufays identifie trois utilisations du mot (2015, 2010). Il renvoie à des phénomènes langagiers. Dans ce cas, il s'agit de formules lexicales plus ou moins figées enracinées dans la langue. Il peut aussi s'agir de schémas discursifs, soit d'éléments textuels fixes qui donnent lieu aux genres discursifs. Enfin, le stéréotype est une représentation socioculturelle. C'est une généralisation non vérifiée (2010 : 22-23 ; 2015 : 59-61). Dans cette section du travail, c'est aux stéréotypes en tant que généralisations non vérifiées que l'on se réfère uniquement, le stéréotype au sens de formule lexicale figée ayant été abordé dans la section consacrée au lexique culturellement chargé (voir *supra* 2.2.2) et les schémas discursifs stéréotypés ayant été mis en lien avec les genres de discours et traités dans la section consacrée à l'agir langagier (voir *supra* 2.3.2.3).

Le stéréotype fait partie des objets qui émergent en classe de langue étrangère. D'après Dufays, qu'ils soient traités comme tels ou pas, les premiers éléments appris concernant la culture, notamment française, relèvent de ce type de connaissance (2015 : 69). Les grandes œuvres françaises, la baguette de pain, le béret, les traditions françaises ou la cuisine constituent, toujours d'après Dufays, des éléments stéréotypés que l'on traite en premier lieu. Ce type de savoir représente une manière de faire ressortir les connaissances préconçues des apprenants et de mettre en exergue leur statut réducteur ou partiel. Il s'agit donc d'y avoir recours et de les mettre à distance étant donné qu'ils véhiculent souvent des idées simplistes et répréhensibles (*ibid.* : 67). Il est également question de pouvoir identifier la manière dont ces constructions affectent les relations entre les groupes et les comportements (Castellotti et Moore 2002 : 8).

Le discours des manuels de FLE favoriserait l'émergence de stéréotypes en ce que l'auteur du manuel ne se montre pas explicitement (Auger 2007 : 78). Celui-ci se cache derrière les personnages. Ses discours lui permettent de transmettre « ses propres représentations de l'autre »<sup>39</sup> (*ibid.*). C'est ainsi que dans certains manuels, on rencontre des énoncés comme : « Le français c'est la plus belle de toutes des langues » (*ibid.*) ou « Les français mangent plus de fromages et de fruits que de desserts » (*ibid.* : 87). De telles phrases laissent transparaître les représentations<sup>40</sup> des auteurs. Il convient d'en faire prendre conscience aux apprenants faute de quoi, ceux-ci peuvent considérer ces affirmations comme des vérités absolues. Dans ce contexte, les stéréotypes peuvent en définitive constituer des « moteurs de réflexion » qui permettent de les relativiser (Auger 2010 : 83). Ils favorisent paradoxalement l'ouverture à la diversité (*ibid.*), car leur mise en évidence permet à l'individu de se rendre compte de l'existence des manières différentes d'agir et de concevoir le monde.

La prise de conscience du caractère relatif des stéréotypes et des représentations fait partie des éléments à traiter dans le cadre d'une approche interculturelle de l'enseignement des langues. Des éléments culturels en lien avec cette approche peuvent être présents dans le corpus de leçons recueillies, c'est pourquoi on abordera les objectifs et les compétences à développer dans le cadre de la perspective interculturelle. Cela contribuera à l'élaboration de la grille qui permettra d'identifier la nature des objets culturels enseignés en classe.

## 2.6 Gérer les contacts avec l'altérité : l'approche interculturelle

Lorsque des personnes appartenant à des groupes culturels différents sont amenées à interagir, des variations dans la manière d'agir et d'interpréter les comportements de l'Autre peuvent surgir et éventuellement occasionner des tensions. L'émergence de tels écarts est l'occasion de réaliser un travail de remise en question de ses propres évidences ou de « sa manière de penser habituelle » (Schütz 2017 [1994] : 17).

La classe de langue favorise, du fait de sa nature, le contact entre des personnes ne partageant *a priori* pas les mêmes schémas d'action. Des activités visant à développer la compétence interculturelle, entendue comme la capacité à gérer des situations complexes de

---

39 Les italiques sont de l'auteur.

40 Les représentations constituent un autre élément indispensable à traiter lorsqu'il s'agit d'introduire les dimensions culturelles en cours de FLE. Elles sont abordées *infra*, dans le chapitre 3 de ce travail. Ce traitement à part permet de mieux faire le lien avec l'étude des représentations des enseignants. Il contribuera également à dégager les outils d'analyse.

rencontre, peuvent donc être mises en place en classe. On s'intéressera aux caractéristiques de l'approche interculturel à partir des travaux qui lui sont consacrés, afin de pouvoir identifier le type de savoir à enseigner aux apprenants, ce qui contribuera à l'élaboration des regroupements qui seront proposés à la fin de ce chapitre.

### 2.6.1 Les origines : gérer les populations migrantes

En France, l'interculturel émerge dans le contexte de la scolarisation des enfants de migrants au milieu des années 1970 (Argaud 2021 : 89 ; Porcher 1995 : 53). Cette notion sera intégrée à la didactique des langues étrangères dans les années 1980 (De Carlo 1998 : 43). Dans le milieu scolaire, il s'agissait notamment de s'adapter à l'hétérogénéité linguistique et culturelle des classes. Les enfants issus des minoritaires étaient confrontés à la tension entre l'impératif de se conformer, à l'école, à la culture majoritaire et celui de préserver l'héritage culturel familial (Merkens 1999)<sup>41</sup>. Dans un premier temps, la pluralité culturelle a été perçue comme un obstacle à gommer, car elle était considérée comme un handicap. (Demorgon et Lipianski 1999)<sup>42</sup>. Ensuite, d'autres orientations ont émergé. La différence culturelle n'était plus vue comme un trait à dissimuler mais comme un aspect à mettre en valeur et sur lequel l'école pouvait s'appuyer pour opérer une réflexion sur « la diversité des cultures, sur la tolérance et la lutte contre les préjugés » (*ibid.*). Ainsi l'école devait être un lieu permettant de favoriser l'ouverture à la diversité culturelle tout en reconnaissant l'égalité des élèves « quelles que soient leurs origines » (*ibid.*).

Par ailleurs, le projet de construction européenne a favorisé la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle visant la compréhension mutuelle et la valorisation de la richesse linguistique et culturelle des différents pays de l'Europe (voir Beacco *et al.* 2016 : 15-16 ; CECRL 2001 : 9-10). La didactique des langues étrangères s'est avérée un terrain fertile au développement de la compétence interculturelle, car le contact avec l'altérité que suppose l'apprentissage d'une langue étrangère favorise la réflexion sur ce qui est en jeu lors d'une rencontre avec autrui.

Néanmoins, le domaine éducatif n'est pas le seul à s'intéresser à la gestion des rencontres avec l'altérité. D'autres domaines étudient les enjeux de la communication interculturelle et s'occupent de la formation dans ce champ à savoir, ceux de la santé, du

---

41 Le numéro de page est absent car on a consulté la version Epub de l'ouvrage. Dans ce format, les numéros de page ne sont pas indiqués.

42 Même commentaire que celui de la note précédente.

social et de l'entreprise (Abdallah-Preteuille 2003). Les professionnels de la santé et du social sont confrontés à un public pluriel avec des conceptions des soins, de la maladie et de la vie en société différentes des leurs (voir Leanza, Klein 2002 ; Bolzman 2012). Les échanges commerciaux internationaux et le développement mondial de certaines entreprises ont fait émerger le besoin de préparer les employés travaillant en milieu multiculturel (voir D'Iribarne 2014). Dans ce cadre, les travaux en management interculturel voient le jour avec l'objectif d'étudier les difficultés que les différences culturelles peuvent faire émerger en entreprise, afin de mieux y faire face (Chevrier 2003 : 03).

Ainsi, on observe que le domaine de l'interculturel émerge avec des objectifs précis : gérer les relations avec l'altérité pour améliorer l'intégration des enfants allophones dans le milieu scolaire et celle des migrants adultes dans la société, ou encore, contribuer à l'efficacité du travail en entreprise. En plus de ces objectifs, l'éducation interculturelle repose sur le principe que le développement personnel de l'individu passe par sa capacité à gérer ses expériences avec l'altérité : celles qui émergent dans des espaces familiers et celles qui naissent dans la rencontre avec des personnes issues d'autres sociétés (Beacco 2018 : 47). Ce contact doit être réalisé avec une attitude *a priori* positive et respectueuse (*ibid.*).

La mise en relation de groupes différents que la classe de langue étrangère suppose fait de celle-ci un lieu adapté à la mise en place d'une approche interculturelle permettant aux apprenants de développer la capacité de gérer des situations de rencontre avec l'altérité. C'est donc un élément que l'enseignant de langue peut viser dans ses cours.

Cependant, l'interculturel a été souvent réduit à la connaissance de la culture de l'autre. Avant de traiter les caractéristiques d'une approche interculturelle qui vise à préparer les apprenants à la gestion des rencontres avec autrui, on abordera les critiques faites à la notion.

### **2.6.2 Critiques de l'approche interculturelle**

L'interculturel a fait l'objet de critiques portant notamment sur la réduction de la complexité du terme et les objectifs qui lui sont attribués. La notion est souvent réduite à la connaissance de la culture de l'autre (Blanchet et Coste 2010 : 9). Elle se confond avec la connaissance des faits sur la culture de l'autre, cette dernière étant considérée comme un objet de connaissance homogène extérieur à l'apprenant (*ibid.*). Dans ce cadre, les enjeux de la rencontre interculturelle sont gommés et le culturel est envisagé comme un système fixe qu'il suffit de connaître pour gérer la rencontre avec l'Autre. Par ailleurs, une vision angélique est



dénoncée lorsque l'interculturel est considéré comme systématiquement capable d'amener à des relations humaines harmonieuses malgré les différences linguistiques et culturelles (*ibid.*). La démarche interculturelle ferait ainsi office de recette pour la résolution des conflits et pour leur suppression (voir De Carlo 1998 : 40), alors qu'en réalité, selon Demorgon, la rencontre implique aussi des violences, symboliques ou non (2015 : 82). Ainsi, ce dernier dénonce le fait que « la référence à l'interculturel ignore très souvent les références aux violences entre individus. Elle ignore quasi complètement les violences entre groupes, entre sociétés. » (*ibid.*).

Au-delà de l'objectif visant l'accès à des relations harmonieuses et sans impair, il s'agit d'accepter que les différences provoquent éventuellement des tensions et d'être capable de gérer les situations où ces frictions émergent. La démarche implique d'analyser ce qui les produit et surtout d'avoir les outils pour mener une compréhension globale de la situation afin de mieux y faire face. De surcroît, les rencontres interculturelles ne sont pas systématiquement synonymes de conflit. Comme le souligne Abdallah-Preteille « la relation prime sur l'appartenance », les conflits s'expliqueraient davantage par le dysfonctionnement dans la relation que par les caractéristiques culturelles des interlocuteurs (1997 : 380). De ce fait, si la relation est équilibrée et sans *a priori* négatifs de la part des participants, les éléments culturels porteurs de sens différents « font l'objet d'explicitation et d'objectivation mais ne sont pas source de conflit » (*ibid.* : 383).

Une approche interculturelle complexe, qui ne se réduit pas aux connaissances factuelles sur l'autre implique un certain nombre de principes de base. Les enjeux de cette démarche, ses fondements et les compétences qui lui sont généralement associées sont abordés dans la section qui suit. Il s'agira de mieux l'identifier, afin de déterminer si dans le corpus recueilli les compétences en lien avec la gestion des rencontres interculturelles sont enseignées.

### **2.6.3 L'approche interculturelle : gérer la rencontre avec autrui**

L'approche interculturelle implique d'avoir une attitude d'analyse et d'ouverture à l'altérité facilitant la gestion des situations de rencontre avec autrui. Les lectures réalisées des travaux portant sur l'interculturel ont permis de dégager un certain nombre d'éléments qui caractérisent cette approche.

L'un des aspects qui a été retenu, dès le début des réflexions sur cette approche, est le fait de considérer les groupes culturels comme égaux. Se situer dans une perspective

interculturelle implique d'accepter la diversité des groupes et de ne pas les hiérarchiser. Il s'agit de reconnaître que toute communauté est diverse et qu'il n'est pas question de supprimer sa singularité. En outre, toutes les sociétés doivent être considérées comme légitimes. Il n'y a pas de degrés de supériorité ou d'infériorité intrinsèques dans le domaine des groupes culturels (Camilleri 1997 : 391 ; Porcher 1984 : 10). Autrement dit, il n'y a pas de cultures qui auraient plus de valeur que d'autres en fonction du degré de « développement » qu'elles ont atteint. Il est toutefois important de reconnaître que des rapports de pouvoir entre les sociétés existent, ce qui en met certaines en position de domination symbolique (Porcher *op.cit.*). La reconnaissance de la valeur de chaque groupe suppose que l'approche interculturelle s'adresse à tous les individus. Il n'y a pas de groupes qui auraient besoin d'une telle d'approche alors que d'autres non (*ibid.*).

Dans une perspective interculturelle, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les différences, mais d'identifier aussi les ressemblances qui unissent les uns aux autres (Camilleri 1997 : 390). Comme le souligne Defays

[L]orsque deux personnes ou deux groupes se rencontrent, ils confrontent leurs différentes références culturelles en quête d'affinités et d'identité, ils cherchent la sphère commune où ils pourront établir un dialogue, que ce soit pour sympathiser ou s'affronter, de la même manière qu'ils cherchent une langue commune. (2018 : 86)

Le terrain de partage peut se trouver au niveau du métier, des goûts, de la génération, des rôles occupés dans la société, lesquels peuvent faire l'objet de dialogue et d'entente. Adopter cette approche ne signifie donc pas uniquement mettre l'accent sur les différences, mais s'intéresser également aux traits communs.

Néanmoins, il faut garder à l'esprit que tout individu naît au sein d'une société qui lui fournit des schémas de référence ou des « modèles culturels de la vie de groupe » (Schütz 2017 [1944] : 16). Ces modèles lui permettent d'agir dans sa propre société. Ils lui permettent de coder et d'envoyer des messages, ainsi que de recevoir et de comprendre ceux d'autrui (Dahl 2021 : 262). Des représentations et des manières de faire toutes faites sont disponibles pour que l'individu puisse agir au quotidien (*ibid.*). Cependant, chaque personne reste unique, avec des particularités qui ne sont pas forcément en lien avec la communauté d'appartenance, mais avec sa propre personnalité. Comme le souligne Abdallah-Pretceille « la variation est inhérente à la culture comme elle l'est au langage » (2020 : 47). De ce fait, la plupart des personnes trouvent le moyen de se comprendre malgré des différences importantes (Dahl

2021 : 03) et c'est à travers la négociation et le dialogue que cette compréhension se construit (*ibid.*).

Des tensions peuvent cependant émerger lors de contacts interculturels, aussi est-il important de disposer d'outils pour y faire face. Les valeurs et les usages d'une culture à l'autre peuvent être contradictoires ou opposés, ils « sont au fondement de nos attitudes, de nos comportements que nous soyons conscients ou pas, et que nous agissions en harmonie ou en contradiction avec les valeurs culturelles des groupes dont nous sommes membres. » (Bourse et Yücel 2019 : 201).

Une approche interculturelle doit donc intégrer le conflit (Camilleri *op.cit.* ; Demorgon 2015 : 83). L'objectif n'est pas de trouver une recette pour éviter ces tensions, mais de disposer de moyens pour les surpasser. En effet, la conscience de l'altérité émerge lorsque l'on est confronté à un événement ou à une situation qui sort de ce qui est attendu dans une situation donnée et qui s'oppose à nos attentes (Bonoli 2015 : 45). C'est lors de décalages entre « attentes » et « faits concrets » vécus que l'on prend conscience que nos schémas de référence ne sont pas universels.

Le travail sur l'interculturel peut ainsi s'appuyer sur des situations ou des supports qui mettent en exergue la complexité des sociétés et qui interrogent certains aspects des communautés qui sont présentes en classe (Beacco 2018 : 191-195). Cette proposition rejoint celle de Louis qui suggère d'analyser des situations de rencontre en termes d'écart et met en avant un travail en classe de langue à partir de situations-problèmes. La démarche consiste à placer l'apprenant dans une situation problématique lui permettant « d'effectuer la tâche qu'on voudrait justement le voir capable de réaliser » en dehors de la classe (2015 : 234). Ces situations permettent aux apprenants de prendre conscience des causes des malentendus et d'y proposer une solution (*ibid.* : 237). L'utilité de ces situations de décalage ou d'interférence est également soulignée par Auger (2022). Celle-ci indique que les phénomènes d'interférence en classe de langue sont des situations propices à l'activité de réflexivité et de prise de conscience de l'altérité, mais aussi d'éléments qui varient d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre (*ibid.* : 41).

Afin de permettre à l'apprenant de gérer des situations complexes qui mettent en exergue un décalage et de leur faire « apprendre à distinguer dans une situation donnée, les éléments qui relèvent de ce que l'on pourrait appeler une typicalité culturelle de ceux qui sont l'expression d'une individualité propre » (Abdallah-Preteuille 2020 : 149), il est nécessaire de travailler en classe le développement des compétences qui lui permettront de gérer les

rencontres avec autrui. Ces compétences doivent être incluses dans le classement qui sera proposé pour analyser le corpus. Cela permettra d'identifier si elles sont développées dans les séances du corpus.

#### **2.6.4 Aspects à travailler en classe de langue**

Pour faire face à des situations de rencontres interculturelles et pour gérer les tensions susceptibles de survenir, il convient de développer un certain nombre de compétences et d'attitudes en classe. On va présenter les compétences mises en avant dans les travaux portant sur l'interculturalité notamment dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

##### *2.6.4.1 Les attitudes en situation de rencontre*

La rencontre avec l'altérité implique d'adopter des attitudes qui favorisent les échanges. Certains comportements sont typiquement évoqués lorsqu'on se réfère aux savoir-être interculturels : l'empathie, la tolérance, le respect, l'ouverture à l'altérité (voir Dalh 2021 : 259 ; Huber et Reynolds 2014 : 83). En effet, la rencontre altéraitrice implique d'avoir d'emblée des attitudes positives et de bienveillance envers la différence. Le document *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, publié sous l'égide du Conseil de l'Europe, propose les attitudes suivantes comme faisant partie de cette compétence :

- apprécier la diversité culturelle et le pluralisme des vues et des pratiques ;
- respecter les personnes ayant d'autres références culturelles que les siennes propres ;
- être ouvert, intéressé et prêt à apprendre de la part et au sujet des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles ;
- être prêt à comprendre ce que peuvent ressentir des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- être prêt à remettre en question ce qui est habituellement considéré comme « normal » au regard de ses connaissances et de son expérience personnelle ;
- être prêt à tolérer l'ambiguïté et le doute ;

- être prêt à saisir les occasions d’entrer en contact et de coopérer avec des personnes ayant d’autres orientations et perspectives culturelles. (Huber et Reynolds 2014 : 83)

Cet ensemble de dispositions qui constituent des savoir-être sont censés être enseignés en classe de langue. Il convient de prendre en considération qu’une dimension éthique importante est en jeu dans l’enseignement des attitudes. Ces dernières relèvent de l’intime et on peut se poser la question de la légitimité de les enseigner en classe de FLE. Il est donc important pour l’enseignant de les développer en classe « sans que cela se traduise par des préceptes moralisateurs ou par un discours de bonnes intentions » (De Carlo 2013 : 97-98).

#### 2.6.4.2 La capacité de décentration

La décentration est une autre capacité mise en avant dans le cadre l’enseignement des langues (Beacco *et al.* 2016). Il s’agit d’un mouvement double où la découverte de l’autre amène à la découverte de soi (Louis 2015 : 100). Être confronté à la différence et aux représentations des autres conduit l’individu à la prise de conscience de la non universalité de ses propres repères. En effet, chaque personne est élevée au sein d’un ou plusieurs groupes qui lui fournissent un schéma de comportements à adopter dans les diverses situations qu’elle doit affronter. Ce schéma préfabriqué, standardisé et implicite constitue le « modèle culturel de la vie de groupe » (Schütz 2017 [1944] : 9). Il est composé de

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. (*ibid.*)

Chaque individu adhère à ce modèle de manière inégale, cependant, celui-ci lui est connu et lui fournit un guide ou un ensemble de recettes sur lequel s’appuyer pour interpréter le monde social et y agir avec un minimum d’effort (*ibid.* : 16). Sa fonction est de faire réaliser une économie d’efforts cognitifs en apportant des réponses déjà prêtes aux situations à affronter (*ibid.*). Ce schéma d’action reste valable tant qu’il n’y a pas de changements importants invalidant les principes qu’il instaure. Ce qui est commun chez l’être humain est de penser que cette manière d’agir est universelle, car l’individu a une tendance à l’ethnocentrisme et au refus des formes culturelles différentes aux siennes jusqu’à ce qu’une situation donnée vienne le mettre en question (Lévi-Strauss 2016 [1952] : 19-20). C’est l’écart

repéré dans les manières d’agir des groupes culturels qui amène chacun à initier un travail réflexif et de prise de recul vis-à-vis de sa ou ses cultures d’appartenance (Dufays 2018 : 86).

Ainsi, la classe de langue est un lieu favorable à la mise en place d’événements facilitant le contact avec d’autres visions du monde et d’autres modèles culturels. Cette confrontation amène à une prise de conscience de ces schémas implicites d’action et à leur relativisation. Elle amène à la décentration. Elle n’implique pas seulement d’apprendre sur l’Autre, mais surtout d’apprendre sur soi.

Prendre conscience de la non-universalité de sa manière de penser et du fait que celle-ci n’est pas la seule ni la meilleure ne signifie pas pour autant que l’on doive l’abandonner et adhérer à celle de l’Autre. De plus, il n’est pas question de se centrer uniquement sur les différences, mais il convient aussi de prêter attention aux ressemblances. Comme on l’a souligné plus haut (voir *supra* 2.6.2), l’approche interculturelle implique de prendre en compte les différences, mais aussi les ressemblances, car même dans la singularité s’exprime l’universel de l’être humain (Abdallah-Preteuille 2010 : 147 ; Camilleri 1997 : 390).

En somme, le contact avec l’altérité doit amener à une prise de conscience de la diversité de ses manières d’agir et de la relativité de ses schémas de référence. De surcroît, il est important de développer une capacité interprétative permettant de comprendre que ses manières d’agir ne sont pas seulement déterminées par un modèle préétabli, mais que les comportements sont pluriels et que, par conséquent, ils ne sont pas déchiffrables systématiquement. La classe de langue est un lieu adapté pour travailler cette capacité de décentration dont l’individu doit faire preuve lorsque des interférences émergent lors de ses contacts avec autrui. Il s’agit donc de l’un des éléments qui est susceptible d’être présent dans le corpus recueilli. Il doit ainsi être intégré aux regroupements que l’on proposera pour examiner les objets enseignés en classe de FLE.

Par ailleurs, être capable de se décentrer est un atout pour qui veut adopter une posture de médiateur lors de rencontres avec autrui.

#### 2.6.4.3 *La capacité de médiation*

Adopter une perspective interculturelle en classe suppose en effet de considérer l’apprenant comme un intermédiaire entre sa ou ses cultures sources et la ou les cultures

cibles (Liddicoat 2014 : 1<sup>43</sup> ; Byram et Zarate 1997 : 14). Celui-ci doit être capable d'identifier des « zones conflictuelles » et « servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence » (Byram et Zarate *ibid.*). Il doit pouvoir résoudre les conflits ou faire admettre que certains sont insolubles (*ibid.*). Sur ce dernier aspect, Huver souligne l'importance de considérer non seulement la médiation comme une voie d'évitement des conflits, mais aussi de la considérer comme une voie pour comprendre l'Autre à partir des conflits qui surgissent inévitablement lors des rencontres altéritaires (2018 : 14). Il est question pour le médiateur de « comprendre que d'autres comprennent autrement et comment ils comprennent autrement » (*ibid.*). En somme, la médiation implique de travailler sur le détour du conflit, mais aussi, elle suppose de le faire émerger en classe avec l'objectif d'analyser ce qui est à son origine (*ibid.* : 17).

Être médiateur implique de développer une compétence interprétative qui permette de comprendre, dans une certaine mesure, ce qu'il y a derrière les comportements dans une situation donnée. Chaque individu possède une compétence interprétative des faits sociaux de son environnement qui lui permet de leur donner du sens. Il s'agit de prendre conscience de ces mécanismes d'action et d'identifier dans quelle mesure ils sont pertinents dans d'autres situations et dans quelle mesure ils entrent en contradiction, car toute compréhension est en relation avec les conditionnements historico-culturels qui s'expriment dans les attentes et les projections de l'interprète (Bonoli 2015 : 33). Il est question d'apprendre à distinguer ce qui relève du culturel de ce qui se rapporte à d'autres facteurs dans une situation donnée (Abdallah-Preteille 2003 : 26). Les êtres humains étant polysémiques, complexes et contradictoires (*ibid.*), l'objectif n'est pas une recherche de transparence, mais la compréhension de situations complexes.

Même si elles datent de plusieurs décennies, les catégories proposées par Schütz sur la nature des connaissances de l'individu sont éclairantes pour la compréhension de la complexité de tout savoir. L'auteur souligne que la connaissance d'une personne a trois caractéristiques principales : elle est incohérente, elle est intelligible seulement en partie et elle est non exempte de contradictions (2017 [1944] : 13).

Elle est incohérente parce que les objets de la réalité qui intéressent les individus ne font pas partie d'un système cohérent. Ceux-ci sont organisés en divers plans ou domaines

---

43 Pagination de la version publiée sur Research Gate.

[https://www.researchgate.net/publication/274268574\\_Pragmatics\\_and\\_intercultural\\_mediation\\_in\\_intercultural\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/274268574_Pragmatics_and_intercultural_mediation_in_intercultural_language_learning).

comme les loisirs, le champ professionnel ou le domaine personnel. Cependant, l'importance de chaque sphère n'est pas stable. Par exemple, dans certaines situations le plan professionnel sera le plus important, alors que dans d'autres, on donnera la priorité au plan familial. De plus, les intérêts personnels changent avec le temps. Cette instabilité a une influence sur les objets auxquels l'individu va s'intéresser dans une situation donnée et sur le degré de connaissance ou d'analyse dont ils feront l'objet.

Le deuxième élément est en lien avec le fait que l'homme ne s'intéresse qu'occasionnellement à la manière dont il a acquis ses connaissances : l'organisation des objets du réel n'est pas en réalité analysée. On ne se questionne pas au sujet du fonctionnement précis de notre corps, de l'argent ou des appareils du quotidien que l'on utilise.

Enfin, la troisième caractéristique concerne les pensées paradoxales qu'un individu peut avoir selon les rôles qu'il occupe (père, enseignant, fils, époux, etc.) ou les domaines où il agit (professionnel, privé, public) (*ibid.* : 13-15). En somme, la complexité du système de savoir de l'individu est contradictoire, ce qui fait qu'un individu n'est pas toujours déchiffrable, car ce qui détermine ses manières d'agir n'a pas de logique systématique.

Ainsi, la capacité de médiation implique de développer une compétence interprétative permettant à l'individu de comprendre ce qui est en jeu dans un échange donné, tout en acceptant qu'il y ait des conduites qui ne sont pas explicables avec des paramètres prédéfinis, car elles relèvent du caractère opaque et énigmatique de tout un chacun.

Mettre en place une approche interculturelle implique une démarche compréhensive dans les contacts avec l'altérité qui évite les jugements rapides, tout en gardant à l'esprit que ces contacts ne sont pas toujours sereins et que certains aspects échappent à la compréhension. Rencontrer l'Autre amène surtout à une connaissance de soi et à une relativisation de ce qui semble aller de soi. Faire prendre conscience de la complexité des connaissances que l'individu possède et qui régissent ses comportements, comme l'explique Schütz, est essentiel dans une approche de la compréhension de l'altérité. Cette connaissance permet de ne pas expliquer la différence que par l'appartenance culturelle des personnes et de prendre en compte la complexité des savoirs qui régissent les comportements. Enfin, il convient de souligner que le développement de ces compétences exige que l'enseignant les possède également, afin de pouvoir les développer chez les apprenants (Valetopoulos 2022).



## 2.7 Circonscrire les objets culturels : proposition de classification pour analyser les dimensions culturelles présentes en cours de FLE

Comme on l'a vu tout au long de ce chapitre, le culturel est un ensemble hétérogène d'éléments dont l'étude relève de plusieurs disciplines. Il représente pour l'enseignant de langue étrangère une complexité importante à gérer étant donné la richesse des objets qu'il englobe. Des éléments composites tels que la proxémie, les gestes, les traditions, les registres, les termes d'adresse, la compétence de médiation, ou encore, les attitudes peuvent être plus ou moins connus de l'enseignant. Néanmoins, celui-ci doit disposer d'une base organisée de ces éléments, afin d'avoir *a minima* une vue d'ensemble et de pouvoir choisir ce qui est le plus adéquat pour son public en fonction de son niveau, de son contexte d'apprentissage, de ses motivations et de l'emploi immédiat ou ultérieur de la langue apprise.

L'objectif de recherche étant de cerner la nature des objets culturels enseignés en classe de FLE, une série de regroupements des dimensions culturelles réunis sous différents angles (lexical, discursif, anthropologique, social) sera proposée à partir de la synthèse de travaux proposée dans les sections précédentes<sup>44</sup>. Ces regroupements, ayant la fonction de grille d'analyse, permettront d'examiner le corpus recueilli. Ce dernier est composé d'entretiens semi-directifs, utilisés pour l'étude de représentations, et d'enregistrements de leçons de FLE ayant eu lieu en France et au Mexique, lesquels serviront à examiner les pratiques des enseignants.

Ainsi, l'approche permettra de cerner si les dimensions culturelles y sont majoritairement factuelles, si les savoir-faire interactionnels sont introduits ou si les savoir-être propres à l'interculturel sont abordés. La démarche permettra aussi d'observer s'il y a une évolution dans les objets culturels enseignés en classe de FLE : sont-ils en lien avec des savoirs de type anthropologique issus de la vie quotidienne, les traditions, la gastronomie, etc. ? Ou a-t-on dépassé ce stade et s'intéresse-t-on au développement des compétences de gestion de rencontres interculturelles ?

Outre la construction d'un outil d'analyse, cette classification a pour objectif de circonscrire et d'ordonner les faits culturels et, ce faisant, de donner à l'enseignant un guide pour l'aider dans ses choix en fonction du contexte d'enseignement et des objectifs poursuivis par son public dans l'apprentissage du français. Il s'agit d'une grille générale multi-niveaux.

---

44 Des éléments présentés dans le chapitre 1 (les définitions de culture et de culture partagée et culture cultivée) et dans le chapitre 3 (les représentations) sont également pris en compte pour l'élaboration de cette grille. Voir *supra* 1.2.2, 1.2.4 et 3.1.

Autrement dit, celle-ci offre un aperçu global des objets culturels qui peuvent être enseignés en cours de FLE. L'enseignant devra choisir ceux qui sont adaptés à un public spécifique.

On peut s'interroger sur l'intérêt de proposer une grille pour classer les éléments culturels. En ce sens, on rejoint Dolz et Schneuwly qui soulignent que pour qu'un savoir devienne objet d'enseignement, et donc, pour qu'il puisse être enseignable, il est nécessaire qu'il soit modélisé ou explicité un minimum sous forme écrite (2009 : 21). Autrement dit, pour introduire les dimensions culturelles, il est nécessaire que l'enseignant puisse identifier ce qui relève de ces éléments. La modélisation sous-jacente aux regroupements proposés peut aider le formateur à mieux cerner les contenus culturels. Elle doit permettre de définir les contours essentiels de l'objet de savoir et de le découper en éléments plus petits qui deviendront des objets d'étude (*ibid.*). De cette manière, l'objet de savoir pourra être « étudié à travers une progression qui est précisée et définie en partie par des contraintes inhérentes à l'objet lui-même et/ou liées à ceux qui apprennent et aux cheminements de l'apprentissage » (*ibid.*).

Les regroupements proposés sont donc les suivants :

a) **La culture cultivée** inclut les connaissances de type factuel en lien avec des éléments historiques, géographiques, artistiques et scientifiques. Il s'agit notamment des connaissances de type encyclopédique qui s'opposent à ce qui est appelé culture partagée<sup>45</sup>.

b) **L'entrée lexicaliste** regroupe les éléments issus du lexique à savoir les mots à charge culturelle, les expressions figées et les jeux de mots (voir *supra* 3.1.2).

c) **Le socio-anthropologique** comprend les éléments en lien avec les traditions, les coutumes, les valeurs, la gastronomie, en résumé, ce qui relève de ce qui a été communément appelée « civilisation », mais aussi ce qui relève des comportements non langagiers et des codes culturels implicites comme la relation à l'espace et au temps, les gestes.

---

45 Les caractéristiques de la culture partagée (voir 1.2.4.2.) laissent entrevoir qu'elle englobe des éléments de nature diverse. En effet, au cours de la socialisation au sein d'une communauté donnée l'individu acquiert les rites d'interaction et les comportements admis ou bannis dans une situation donnée, la manière de s'adresser à autrui, des stéréotypes sur les autres, pour ne citer que quelques exemples. Étant donné la nature diverse de ce qui relève de cette composante culturelle, elle ne fait pas l'objet d'un regroupement. Elle apparaît dans les différents regroupements que l'on propose.

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

e) **Le visuel** renvoie à l'analyse des images fixes ou animées d'un point de vue sémiotique. Le travail sur l'interprétation des images est également inclus.

f) **Le socio-discursif** rassemble les éléments culturels en lien avec les comportements langagiers et les discours oraux ou écrits. Ce regroupement inclut des objets tels que les registres, l'organisation des tours de parole, les termes d'adresse, les échanges rituels, l'agencement des genres discursifs.

g) **Les savoir-être d'ordre interculturel** comprennent les savoir-être notamment liés 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 à avoir envers l'altérité, la capacité de décentration et la capacité de médiation.

Les regroupements présentés, comme ce qu'ils prétendent classer, à savoir, la culture, possèdent des contours flous. Certains font partie de plus d'un groupe, car leur appartenance à un ensemble ou à un autre dépend de l'usage qui en est fait en cours de langue.

Par exemple, une peinture sera considérée comme relevant de la *Culture cultivée* si elle est uniquement exploitée dans sa dimension *biographique*, c'est-à-dire, si l'on s'intéresse seulement aux informations factuelles sur celle-ci, telles que le peintre qui l'a peinte, sa date de création, le courant artistique auquel elle appartient, les faits qu'elle représente. On peut également s'intéresser aux informations liées à l'histoire du pays qui l'a vue naître ou à des faits historiques qu'elle représente, lorsque c'est le cas.

Mais, un tableau pictural peut aussi être exploité sur le plan visuel. En effet, en tant qu'image, il permet un travail de décodage. Il peut être exploité en tant qu'outil permettant de 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 identifiés, tels que la distance entre les personnages de même que les vêtements et l'époque à laquelle ils renvoient (voir Puzet 2003, 2005). Ce

sont les activités proposées en cours pour l'aborder et leur enchaînement qui feront que l'élément culturel identifié appartienne à un regroupement ou à un autre.<sup>46</sup>

### **Pour récapituler**

La complexité des objets relevant des dimensions culturelles est à l'origine du choix que l'on a fait de recourir aux travaux issus de différentes disciplines abordant des objets culturels divers, afin de les circonscrire. La question de recherche étant de savoir quelles dimensions culturelles sont introduites en cours de FLE en France et au Mexique, on a recueilli un corpus constitué d'enregistrements de classe de FLE ayant eu lieu dans ces deux pays<sup>47</sup>. Afin d'analyser ces données, on a dû élaborer un outil opératoire permettant de délimiter et de catégoriser les objets culturels enseignés. Ainsi, après avoir présenté différentes dimensions culturelles que nous avons identifiées dans des travaux issus des sciences du langage, de la sociologie, de la sémiotique et de l'anthropologie, on a proposé une série de regroupements. Ceux-ci prennent aussi en compte les travaux sur les représentations qui seront abordés dans le chapitre suivant.

Notre objectif est de proposer des éléments réunis sous un angle englobant qui peut être le lexical, l'anthropologique, le discursif, etc., afin de pouvoir déterminer le type d'objets culturels enseignés en cours de FLE. Les lignes de démarcation des regroupements proposés ne sont pas immuables et l'appartenance d'un objet culturel à un groupe ou à un autre dépend de la manière dont il est traité en classe de langue : les activités proposées, leur type et leur enchaînement dans l'ensemble de la séance comme cela sera examiné dans l'analyse des données (voir *infra* chapitre 7).

---

46 La démarche adoptée pose la question de savoir pourquoi choisir de proposer des regroupements avec des contenus définis au lieu de se limiter à une classification en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. D'abord, la dimension culturelle a déjà été décrite en ces termes par différents chercheurs (voir Byram et Zarate 1997 ; Byram 1997 ; Lussier 1997, 2013). Cependant, examiner les objets culturels enseignés à partir de cet ensemble de savoirs n'est pas pertinent au regard de l'objectif de cette recherche qui consiste en une identification du type d'éléments introduits dans des cours de FLE. Par exemple, les savoirs peuvent inclure des contenus qui renvoient à la culture cultivée, aux règles implicites des interactions ou au lexique culturellement chargé, éléments qui, dans la grille, renvoient à des regroupements différents. Ainsi, une classification en termes de savoirs ou savoir-faire ne nous renseigne pas sur leur nature précise, c'est-à-dire, sur le fait qu'ils soient en lien avec la culture cultivée, les interactions, les représentations, le lexique, etc. Toutefois, les savoirs, les savoir-faire ou les savoir-être ne sont pas négligés dans la mesure où ils se retrouvent intégrés dans les regroupements proposés.

47 Le corpus recueilli est aussi constitué d'entretiens réalisés auprès des enseignants ayant assuré les cours observés. Ces entretiens permettront d'étudier leurs représentations sur l'enseignement des dimensions culturelles.

La classification élaborée répond également au besoin de circonscrire les dimensions culturelles, afin qu'elles puissent devenir des objets d'enseignement (Dolz et Schneuwly (2009 : 21). Cette modélisation peut constituer un outil de repérage pour le professeur de FLE qui pourra avoir un aperçu global des dimensions culturelles, pour ensuite décider de ce qui est adapté aux besoins de son public en fonction des connaissances préalables de celui-ci, du contexte d'apprentissage et des usages plus ou moins immédiats qui seront faits de la langue

La complexité et la diversité des éléments qui constituent le culturel amènent à s'interroger sur la façon dont les enseignants se représentent cette dimension. Comme les représentations orientent les comportements, leur étude contribue à la compréhension des pratiques de classe. Les représentations seront donc traitées dans le chapitre suivant.

## Chapitre 3 Les représentations des dimensions culturelles

La diversité des disciplines traitant des objets culturels et l'hétérogénéité de ces derniers ont été mises en évidence dans le chapitre précédent. Cette multiplicité d'éléments amène à s'intéresser à la manière dont les formateurs se représentent l'enseignement de cette dimension. En effet, les représentations orientent les comportements (Moscovici 1961 : 75). Par conséquent, la manière d'enseigner les objets culturels et le type d'objet enseigné peuvent être en partie déterminés par ces connaissances partagées, d'où l'intérêt de les traiter dans cette recherche. Afin de les étudier, des entretiens semi-directifs avec les enseignants ayant assuré les cours observés ont été recueillis (voir 4.4). On introduira dans ce chapitre les entrées d'analyse qui seront retenues pour leur étude.

Après avoir abordé la notion de représentation, on présentera certains objets de représentation étudiés dans les travaux en didactique des langues et la manière dont ils sont traités pour finalement proposer des outils d'analyse pour l'étude des représentations des enseignants dans les entretiens recueillis.

### 3.1 Les représentations : définition et enjeux

Les représentations sont des interprétations des objets du monde permettant de gérer leur complexité et d'agir. Elles ont été théorisées notamment dans le cadre de la psychologie sociale (Moscovici 1961 ; Jodelet 1989). Toutefois, la notion trouve son origine dans la sociologie de Durkheim (1898) avec la conception de représentations collectives.

Le monde se présente à notre perception comme un tout complexe qu'il s'agit de comprendre, de gérer et d'affronter (Jodelet 1989 : 32). Les représentations sont des processus permettant d'organiser et de donner une signification à la perception. Elles permettent d'interpréter un objet donné, de le catégoriser, d'adopter un positionnement à son égard (*ibid.* : 21). Elles contribuent donc à la réalisation d'opérations symboliques telles que qualifier une situation comme dangereuse ou anodine, qualifier quelqu'un comme poli ou impoli, ou encore, considérer l'apprentissage d'une langue étrangère comme facile ou difficile.

Les représentations naissent de la circulation et de la convergence des connaissances diverses que les individus emmagasinent. Pour illustrer la façon dont elles se construisent,

Moscovici compare les individus à des documentalistes. Il explique que chaque personne, à l'image d'un documentaliste, découpe, classe et résume différents types de « documents » qui lui parviennent selon les règles dont il dispose (*op. cit.* : 51). Les « documents » en question sont variés. Il s'agit d'articles que l'on lit, de conversations que l'on entend, de reportages que l'on regarde, d'expériences que l'on a vécues. Les règles d'organisation et de découpage de l'information sont apprises par l'individu au cours de sa socialisation, souvent de manière inconsciente. Ces processus de construction et de reconstruction des informations se répètent mille fois, donnant lieu aux représentations sociales (*ibid.*).

Les représentations permettent de rendre présent ce qui est absent, de rendre familier ce qui ne l'est pas (*ibid.* : 60). Elles peuvent donc porter sur des objets du réel auxquels on n'a jamais été confrontés. Ainsi, la classe de langue étrangère est un lieu où convergent les représentations des apprenants et de l'enseignant, quand bien même aucun des deux n'aurait jamais été en contact réel avec les locuteurs de la langue ou de la culture cible. L'absent, le lointain et le non familier entrent souvent dans la classe sous la forme d'évidences et d'affirmations sur l'Autre, considérées comme des réalités. Les apprenants au Mexique n'ont pas toujours la possibilité d'effectuer des séjours en France et lorsque c'est le cas, le séjour a souvent lieu après leur apprentissage du français. Ainsi, ces apprenants intègrent fréquemment la classe de français avec des connaissances qui relèvent plus de représentations et de stéréotypes circulant dans leur pays que de savoirs empiriques des communautés francophones.

Par ailleurs, les représentations ont des fonctions précises au sein d'une communauté. Elles orientent les conduites et les discours et contribuent à la cohésion du groupe (Moscovici *op.cit.* : 75). Autrement dit, elles dirigent l'action des individus et déterminent les idées circulant au sujet d'un objet du réel dans une communauté donnée. Par exemple, les enseignants se représentent l'acte d'enseigner, la matière à enseigner et la manière de la traiter avec les apprenants, ce qui se traduit par des pratiques de classe concrètes et des discours sur les différents éléments du processus d'enseignement-apprentissage, en l'occurrence d'une langue étrangère dans la communauté des enseignants. C'est de cette manière que les représentations des enseignants sur le traitement du culturel en classe peuvent influencer la manière dont ils abordent cette dimension.

En outre, l'étude de leurs représentations est importante car elle permet de comprendre certains phénomènes en lien avec l'apprentissage des langues (les difficultés dans leur apprentissage ou les réticences envers l'usage de telle ou telle langue). La connaissance des

constructions du monde des uns et des autres, permet de mettre en place un parcours d'enseignement adapté aux apprenants.

Les travaux en didactique des langues, notamment en FLE, portant sur l'étude des représentations permettront d'identifier les outils d'analyses privilégiés dans le cadre de ces recherches et ainsi, de cerner les entrées d'analyse que l'on mobilisera dans ce travail.

### **3.2 Étudier les représentations en didactique des langues**

L'étude des représentations en didactique des langues porte sur différents aspects tels que la langue elle-même, ses locuteurs, les pratiques d'enseignement-apprentissage, entre autres. En plus de sa contribution à la compréhension des choix didactiques de l'enseignant, l'intérêt d'une telle étude réside dans l'usage qui peut en être fait en classe pour faire prendre conscience de leur existence, pour les faire évoluer et pour comprendre les comportements des apprenants et des enseignants vis-à-vis des langues.

#### **3.2.1 Les représentations de la langue et de ses locuteurs**

Les représentations des langues ont une influence sur le désir ou le refus de les apprendre ou de les utiliser (voir Auger 2021 ; Deprez 1997 ; Perrefort 1997). Elles agissent comme un filtre qui détermine s'il est bon ou non d'apprendre une langue ou d'utiliser telle ou telle langue dans tel ou tel contexte. Une personne peut refuser de parler la langue familiale en public car celle-ci est minoritaire et peu valorisée, ou au contraire, revendiquer son usage et exprimer un refus pour la langue majoritaire de la société où elle vit. La valeur des langues (qu'elle soit symbolique ou utilitaire) sur le « marché linguistique » (Bourdieu 2001 [1982]) n'est pas sans influence sur leur utilisation et leur apprentissage. Elle a des conséquences variées telles que l'abandon de l'usage des langues minoritaires comme au Mexique où certains parents, locuteurs de langues indigènes, abandonnent leur transmission au profit de l'espagnol. Cette situation a pour cause leur volonté d'améliorer la maîtrise de l'espagnol de leurs enfants et de leur assurer une meilleure insertion dans le monde éducatif, car les langues indigènes sont peu utilisées aux niveaux supérieurs (Sordo 2017 : 1226). L'éducation bilingue (espagnol-langue indigène) existe, mais ce n'est, en réalité, qu'une manière d'assurer le passage de la langue minoritaire vers l'espagnol (Hernández-Rosete et Maya 2016 : 1162).

Les registres et les variétés de langues sont également l'objet de représentations, positives ou négatives, ce qui se répercute sur les comportements linguistiques. Les variétés



minoritaires ont tendance à être sous-estimées. Leur usage est souvent relégué à la sphère privée (voir Lozon 2002)<sup>48</sup>.

L'usage d'une variété de langue ou d'un certain registre engendre des images stéréotypées sur le locuteur (Perrefort 1997 : 52). Une personne peut être ainsi qualifiée d'instruite ou d'inculte, ou classée dans le groupe des personnes favorisées ou défavorisées en fonction de la langue ou de la variété de langue qu'elle utilise. C'est le cas au Mexique où parler une langue indigène renvoie encore souvent à des images : celles de pauvreté et de marginalisation (Hass-Pasciuc 2019 : 18).

Les qualités ou caractéristiques attribuées aux langues elles-mêmes ont une influence sur la perception de leur complexité. Il est en ainsi des caractéristiques attribuées à la langue allemande qui ne sont pas sans influence sur la complexité perçue de son apprentissage. Perrefort a identifié un lien entre cet aspect et les difficultés exprimées concernant son apprentissage (1997 : 55-56). L'allemand est caractérisé comme une langue rude, peu mélodieuse, dure de ton et difficile à apprendre (*ibid.*).

Le passé conflictuel entre les peuples est également à l'origine du refus envers l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue donnée : il peut en effet s'agir de la langue de l'ennemi, du bourreau ou du colonisateur. Dans les pays africains, la langue française a un statut ambivalent. Parfois valorisée, parfois rejetée, la langue française est associée au passé colonial. Une partie de la population la considère encore comme « un symbole d'assujettissement qui, du point de vue local, serait à l'origine de la négation, voire de la destruction des cultures africaines » (Canut 2010 : 143).

En définitive, les représentations attribuées aux langues ont pour origine à la fois la trajectoire expérientielle de chacun et les rapports historiques entretenus entre les peuples. Elles sont le produit de son propre cheminement et des rapports avec les langues fréquentées, de ses expériences uniques en tant qu'individu, mais aussi des discours circulant dans sa communauté. Elles sont également des héritages (Porcher 1997 : 15-17). Le contexte

---

48 Le cas du français dans le sud-est de l'Ontario constitue un exemple. Dans cette région, deux variétés de français coexistent : le français standard et le français régional (Lozon 2002 : 63). La variété régionale dans cet endroit se caractérise par l'utilisation de mots français, de régionalismes et d'emprunts, notamment de l'anglais, ainsi que par une alternance entre l'anglais et le français (*ibid.* : 58). Le français standard est celui transmis dans les contextes formels tels que l'institution scolaire, l'église, les médias et les organismes communautaires (*ibid.*). L'usage de la langue régionale se borne à la sphère familiale car les locuteurs sont conscients de la valeur négative que celle-ci véhicule. Bien que la notion de français standard soit discutable, les locuteurs ont souvent bel et bien conscience de l'existence d'une norme de laquelle ils se détachent plus ou moins, donc, dans certains contextes, ils évitent son utilisation.

historique joue un rôle majeur dans leur construction. Pour reprendre l'exemple du français en Afrique, cette langue porte encore des traces de l'époque de la colonisation ce qui peut engendrer un sentiment de rejet à son égard. Cependant, les expériences personnelles et le fait d'être en contact avec les locuteurs peuvent faire que l'individu se détache des représentations partagées par sa communauté.

Si la classe de langue est le lieu où ces représentations peuvent être analysées et remises en question (Zarate 1993), elle est elle-même objet de représentations. Chaque enseignant se fait sa propre conception de ce que l'on enseigne et de comment on l'enseigne, de la personne qui a la parole à un moment déterminé et des actions que chaque participant à l'acte d'enseignement-apprentissage est censé réaliser selon son statut. Ces aspects ont aussi donné lieu à des travaux ayant pour but de mener une réflexion sur les pratiques des enseignants.

### **3.2.2 Les représentations en lien avec la classe de langue**

Dans la classe de langue circulent non seulement des représentations sur la langue et sur l'Autre, mais aussi sur le processus même d'enseignement-apprentissage et sur les rôles de chaque participant. Ce que l'enseignant et les apprenants doivent faire ou ont le droit de faire, ainsi que les contenus d'apprentissage à favoriser et la manière de les transmettre font l'objet de représentations de la part des enseignants aussi bien que des apprenants.

Lors de toute interaction, les participants se représentent la structure acceptable de l'interaction : les rôles que joue chacun, le statut hiérarchique des participants, les actions permises ou interdites en fonction de leur statut dans l'échange. L'ensemble des idées que les locuteurs se font de l'interaction dans une situation donnée constitue l'« imaginaire dialogique » (Vasseur 2001 : 137).

Dans la classe de langue, cet imaginaire détermine les rôles interactionnels des participants. La place occupée par l'enseignant et celle occupée par l'apprenant leur indiquent les comportements à adopter et ce qu'il est autorisé à faire ou non dans la classe. L'alternance de tours de parole, le temps de parole attribué à chacun, les moments où l'on a le droit de parler ou non dépendent du contexte où se déroule l'action d'enseignement.

Par ailleurs, les pratiques d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère font l'objet de conceptions partagées qui peuvent influencer sur l'action de l'enseignant. Comment apprend-t-on une langue étrangère ? Quelle est la meilleure manière d'apprendre la grammaire ou la phonétique ? Quelles activités d'enseignement sont les plus adaptées pour

l'apprentissage de l'oral ? Comment évaluer les apprenants ? Les travaux s'intéressant aux représentations sur les pratiques des enseignants concernant tel ou tel objet d'enseignement (Guérif 2017 ; Hidden 2014 ; Huver 2010) proposent aussi bien des éléments pour identifier les représentations des enseignants sur un objet donné que des éléments pour comprendre sa construction.

### **3.2.3 Accéder aux représentations à partir du discours**

Les comportements et les discours constituent des moyens d'accès aux représentations. Étant donné que ces connaissances partagées influent sur les actions, ces dernières laissent transparaître les conceptions que les individus ont des objets du monde (voir *supra* 3.1). Cependant, le discours constitue un lieu privilégié pour faire ressortir les représentations, car c'est à travers lui que celles-ci se constituent, se façonnent, circulent, évoluent ou s'annulent (Py 2004 : 6). Ainsi, entretiens non directifs ou semi-directifs (individuels ou collectifs), questionnaires ouverts ou fermés, écrits réflexifs ou autobiographiques, entre autres, font partie des outils utilisés par les chercheurs pour y avoir accès (ex. Deprez 1997 ; Guérif 2017 ; Hidden 2014).

Par ailleurs, deux grands types d'analyse permettent l'étude de ces objets. Chacune englobe des démarches différentes : d'une part, une analyse de contenu du discours et, d'autre part, une analyse de certains phénomènes discursifs qui émergent lors de la mise en mots des représentations (voir Chardenet 2011 : 82). Ces démarches ne s'excluent pas l'une l'autre, elles peuvent être utilisées de manière complémentaire. On aura recours à ces deux démarches dans le cadre de ce travail.

L'analyse de contenu implique d'identifier dans le discours recueilli, les grands thèmes en lien avec les représentations qui font objet d'étude. Il s'agit d'une approche déclarative des représentations (Gajo 1997 : 9) où le discours sur les pratiques renseigne sur les éléments participant à leur construction. Cette analyse se focalise sur la notion de thème, lequel est une affirmation sur un objet, cette affirmation ou élément est présent ou absent dans le discours analysé (Chardenet *op.cit.*). Par exemple, dans une étude sur les représentations de l'enseignement de la conjugaison en FLE, l'analyse des données recueillies lors d'un entretien avec des enseignants est réalisée à partir des discours tenus autour de certains thèmes comme les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'enseignement de la conjugaison, les techniques et les activités d'apprentissage à proposer aux apprenants, l'influence de leur passé d'apprenant sur les pratiques d'enseignement (Guérif 2017 : 168-173). C'est ce qui est

dit autour de ces thèmes qui contribue à l'interprétation des représentations. Lorsque des questionnaires sont utilisés pour recueillir le corpus à partir duquel ce type de conceptions seront mises en évidence, leur contenu est thématiqué. C'est le cas d'une étude sur l'enseignement de la production écrite en FLE (Hidden 2014). Le questionnaire proposé compte des items où l'on demande aux enseignants la place qu'ils accordent à l'expression écrite, le type d'écrits proposés aux apprenants, les objectifs des activités proposées (*ibid.* : 135-136). Les réponses fournies constituent autant d'éléments contribuant à faire ressortir les représentations des participants.

Dans le cadre de ce travail, l'analyse de contenu est adoptée afin d'identifier dans le discours des enseignants des éléments renvoyant aux regroupements proposés dans le chapitre précédent (voir 2.7). Ces derniers constitueront les thèmes (Chardenet 2011 : 82) que l'on devra identifier lorsque les enseignants s'expriment au sujet de l'enseignement des dimensions culturelles dans l'entretien auquel ils ont participé.

Quant à l'approche discursive, elle implique un traitement formel du discours. Dans cette perspective, il s'agit de se concentrer sur les formes linguistiques utilisées lors du processus de réflexion, de construction, de co-construction des représentations (Berthoud 2001 : 150). Les éléments à observer sont multiples. Les séquences textuelles mobilisées pour la mise en mots de représentations comme la construction argumentative permettent l'identification des positionnements des (inter)locuteurs (Serra 2000 : 79). En effet, l'activité argumentative structure fréquemment la mise en discours des représentations, car ces dernières servent souvent à prouver ou à justifier ce qu'on allègue (*ibid.*). Les mouvements discursifs dans le dialogue permettent d'identifier l'imaginaire dialogique des participants, soit les rôles que s'attribuent les participants dans l'interaction et ceux qu'ils attribuent aux autres (Vasseur 2001 : 134). Les dénominations et les thématisations du dire (Berthoud 2001) permettent d'accéder aux catégorisations des objets du discours. En général, les opérations énonciatives, telles que le choix de la personne, la modalisation, le temps, la thématisation, informent sur le positionnement du locuteur vis-à-vis de son discours, ainsi que sur sa visée illocutoire (voir Moirand 1988 : 246). Ce sont autant d'éléments pouvant permettre de faire ressortir les représentations des individus. Dans ce travail, l'analyse discursive est privilégiée pour l'étude des représentations. Mais, comme on l'a signalé *supra*, on a également recours à l'analyse de contenu lorsque les regroupements proposés dans le chapitre précédent (voir *supra* 2.7), sont mis en lien avec les éléments culturels que les enseignants mentionnent lors des entretiens.

Que l'on s'intéresse aux discours ou aux comportements, la démarche impose quelques précautions. D'une part, en situation d'enquête, le discours de l'enquêté peut être l'objet d'adaptation et d'ajustement afin de répondre aux attentes de l'enquêteur (Mondada 1998 : 135). D'autre part, le décalage entre « dire » et « faire » ne doit pas être négligé, d'où l'intérêt de les mettre en perspective. Dans ce travail, les pratiques d'enseignement des dimensions culturelles (objets enseignés et place occupée dans la leçon) (voir *infra* chapitre 7) seront mises en lien avec les représentations des enseignants afin d'identifier dans quelle mesure ces dernières peuvent expliquer les pratiques de classe attestées.

L'examen discursif des représentations peut s'effectuer à partir de l'étude de la modalité et de l'analyse casuelle. Dans la section suivante, ces entrées seront présentées.

### **3.3 Étudier les représentations à partir de la modalité et de l'analyse casuelle**

L'étude des représentations dans ce travail repose sur les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants dont les cours ont été observés. Lors de ces entrevues les enseignants ont été invités à s'exprimer au sujet de l'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE<sup>49</sup>. C'est ce discours qui sera l'objet de l'étude de la modalité et qui sera soumis à l'analyse casuelle (voir chapitre 6). Ces deux outils vont être maintenant présentés.

#### **3.3.1 La modalité pour étudier les représentations sur la place des dimensions culturelles**

Comme on l'a vu précédemment (*supra* 3.1), les représentations sont une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une finalité pratique (Jodelet 1989 : 36). Elles constituent une interprétation d'un élément de la réalité et portent la marque du sujet qui les énonce. De ce fait, le discours véhiculant ce type de connaissance partagée comporte une dimension modale. La modalité est définie comme l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé (Le Querler 1996 : 61). L'examen de la modalité peut permettre l'identification des représentations puisque ces dernières mettent aussi en évidence le positionnement de l'énonciateur vis-à-vis de l'objet de représentation.

L'étude de la modalité a donné lieu à différentes classifications (voir Culioli 1976 ; Le Querler 1996 ; Gosselin 2005 ; Meunier 1974). Le choix d'une classification ou d'une autre n'a pas d'impact sur notre recherche, car toutes permettent de cerner le positionnement du locuteur et, de manière globale, elles se recouvrent, comme on va le voir.

---

49 Les aspects méthodologiques du recueil de ces entretiens sont présentés *infra* dans la section 4.4.

Les modalités de Culioli, par exemple, s'articulent autour de deux grands pôles : la relation intersubjective (modalités 1 et 4) et la relation quantification-qualification (modalités 2 et 3) (1976 : 80).

La relation intersubjective comprend le positionnement de l'énonciateur en relation avec ce que ce dernier affirme (modalité 1). Dans cette perspective, le locuteur se porte garant de son énonciation et est prêt à défendre son dire auprès d'autrui (*ibid.*). Cet aspect renvoie en partie à la modalité épistémique de Le Querler (1996). Cette modalité correspond également au degré de certitude du locuteur. Par ailleurs, la relation intersubjective de Culioli se rapporte également aux actions envisagées sur autrui (modalité 4). Le linguiste inclut ainsi l'ordre, la requête, la suggestion, le souhait et la prière. Ces éléments renvoient à la modalité intersubjective de Le Querler (*op.cit.*). Ainsi, le pôle intersubjectif de Culioli renvoie aux modalités épistémiques et intersubjectives de Le Querler. La différence entre les classifications de ces linguistes réside notamment dans le fait que Culioli ne fait pas une distinction catégorique entre les modalités 1 et 4 (certains éléments de la modalité 4 peuvent se retrouver dans la modalité 1), alors que les deux modalités correspondantes de Le Querler, sont bien distinguées par la chercheuse.

Concernant le pôle quantification-qualification de Culioli, il renvoie à la fois à la modalité épistémique et à la modalité appréciative de Le Querler. Pour Culioli, la quantification (modalité 2) inclut l'hypothèse, la possibilité, l'estimation. Ces éléments sont compris dans la modalité épistémique de Le Querler. Quant à la qualification (modalité 3), elle renvoie à la modalité appréciative de Le Querler. Dans les deux cas, il s'agit de l'appréciation que le locuteur porte sur le contenu de son dire, c'est-à-dire, son avis sur le caractère normal, naturel, bon, mauvais, scandaleux, etc., du contenu propositionnel (Culioli 1976 : 85 ; Le Querler 1996 : 65/85).

Ces différences dans la manière de nommer et de classer les modalités n'ont pas d'impacts pour l'étude de représentations. Ce qui importe pour leur analyse est de pouvoir cerner le positionnement du locuteur (dans ce cas, l'enseignant) par rapport à son dire. Que ce positionnement soit appelé modalité 4 ou modalité intersubjective n'a pas d'influence sur le positionnement lui-même.

La classification de Gosselin n'apporte pas non plus d'éléments supplémentaires à notre recherche. Elle est beaucoup plus détaillée par rapport à celle de Le Querler. Ce qui correspond à la modalité épistémique de cette dernière se trouve démultiplié dans la classification de Gosselin. Le désir et la volonté sont séparés des injonctions, alors que dans la

proposition de Le Querler, ces deux aspects correspondent à une même modalité (la modalité épistémique). Les impératifs sont aussi démultipliés en fonction de l'entité qui est à leur origine (un individu ou une institution) (voir Gosselin 2005 : 45-47), alors que Le Querler ne fait pas une telle distinction, ces impératifs faisant également partie de la modalité épistémique.

L'étude des représentations sur les dimensions culturelles à travers la modalité portera notamment sur la place qui leur est accordée (sont-elles nécessaires, obligatoires ou facultatives ?) et sur la caractérisation de ces objets en termes d'appréciation. La classification de Le Querler permet de distinguer ces aspects. Elle est opératoire et suffisante pour examiner les éléments renvoyant au positionnement de l'enseignant<sup>50</sup>. Elle sera donc retenue.

Ce classement s'organise autour du sujet énonciateur (*ibid.* : 1996 : 61). Trois types de modalités sont distinguées : subjectives, intersubjectives et implicatives (*ibid.* : 63-64). Les modalités subjectives expriment le rapport que l'énonciateur entretient avec le contenu propositionnel. Elles sont divisées en deux types : épistémiques et appréciatives.

Les modalités épistémiques concernent le degré de certitude de l'énonciateur sur ce qu'il dit. Des énoncés tels que « Il est possible que Julie rentre tard » ou « Elle rentrera probablement en retard » illustrent ce type de modalité.

Les modalités appréciatives expriment le jugement de l'énonciateur sur le contenu propositionnel. Le locuteur exprime son approbation, sa désapprobation ou sa condamnation du contenu propositionnel. Des énoncés comme « Heureusement que tu es venu » ou « J'apprécie ta compagnie » sont des exemples de cette modalité. Lorsqu'un enseignant de langue s'exprime au sujet de son métier, il peut laisser entrevoir les actions didactiques qu'il considère comme appropriées pour réaliser l'acte d'enseigner et celles qu'il estime moins adaptées à l'enseignement d'un objet linguistique ou culturel donné.

Les modalités intersubjectives expriment le rapport que l'énonciateur entretient avec un autre sujet à propos du contenu propositionnel de son énoncé. Il s'agit de l'expression de la volonté, du désir, de l'exigence. Des énoncés tels que « Il faut que tu révises tes leçons à la maison » ou « J'aimerais que tu viennes ce week-end » expriment une modalité intersubjective. Cette modalité peut informer sur ce que l'enseignant considère comme obligatoire ou nécessaire d'introduire dans son cours comme dans les énoncés *il faut leur*

---

50 Pour rappel, ce sont des extraits des entretiens semi-directifs avec les enseignants observés qui feront l'objet de l'étude de la modalité (voir 4.4.).

*parler de la France actuelle et on est obligés de réagir à ce qui se passe dans l'actualité* issus du corpus d'entretiens collecté au Mexique.

Enfin, les modalités implicatives manifestent le rapport que l'énonciateur établit entre le contenu propositionnel de son énoncé et la réalité objective. Elles recouvrent les implications au sens large comme les rapports de concession, de cause, de conséquence, de but et d'opposition. Lorsque l'on prononce des énoncés tels que « Pour grandir, il faut manger » ou « Si tu bouges, tu es un homme mort » (*ibid.* : 66), on exprime cette modalité. Dans ces deux énoncés, ce qui est asserté ne dépend pas ni de la volonté de l'énonciateur ni de son jugement, mais de la réalité objective (*ibid.* : 67). Lorsque l'enseignant s'exprime au sujet du processus d'enseignement-apprentissage, il peut mettre en avant des éléments qui ne dépendent pas de sa volonté et qui renvoient donc à cette modalité. Par exemple, dans l'énoncé *même si on veut pas, le côté culture est toujours dans la langue*, issu également des entretiens recueillis au Mexique, l'enseignant souligne que, selon lui, l'aspect culturel est imbriqué dans la langue et c'est un fait qui est indépendant de sa volonté.

Les marqueurs de modalités sont variés. Ils peuvent être intonatifs, morphologiques, lexicaux ou syntaxiques (*ibid.* : 62). « Tu écoutes attentivement » peut être une information, une prière ou une injonction selon l'intonation utilisée. Les modes, les temps verbaux, les verbes ou adverbes modaux sont aussi des marqueurs saillants de la modalité. Dans l'énoncé « Marie devrait arriver à 10h demain », le conditionnel exprime le caractère incertain de la proposition et renvoie à la modalité épistémique. Cette dernière est aussi marquée par des adverbes comme dans « Anne partira probablement demain », « Elle vient sans doute demain ». Les marqueurs de la modalité implicative sont souvent des compléments circonstanciels (*ibid.* : 107). Les valeurs sémantiques qui marquent cette modalité sont variés. Elles peuvent exprimer la condition, l'opposition, le but, la cause, la conséquence, le moyen.

L'étude des modalités qui sont présentes dans les discours des enseignants sur les dimensions culturelles permettra d'identifier la place accordée à ces dernières en classe de FLE. Cependant, cet instrument est moins approprié pour déterminer les objets que les enseignants considèrent comme appartenant aux dimensions culturelles et pour saisir la façon dont ceux-ci conçoivent leur enseignement. Pour dégager ces éléments, l'analyse casuelle s'avère pertinente.



### 3.3.2 L'analyse casuelle pour identifier les objets et les pratiques

L'étude des discours tenus par les différents auteurs de la revue *Le français dans le monde* de Moirand (1988) s'est effectuée à partir de l'analyse casuelle et de l'étude des opérations énonciatives.

Après avoir abordé l'analyse casuelle conçue par Fillmore, on présentera l'utilisation qui en a été faite par Moirand, avant d'articuler la démarche à notre étude.

#### 3.3.2.1 Fillmore et l'analyse casuelle

La théorie de Fillmore pose comme postulat que les éléments de surface de l'énoncé comme le sujet, le prédicat, le complément d'objet direct, etc., issus de la grammaire traditionnelle, ne déterminent pas sa structure profonde. En d'autres termes, ces catégories ne désignent ni les relations entre les constituants de la phrase ni les rôles que chacun de ces éléments jouent au niveau profond. Pour le linguiste, ce sont les rôles logés dans la structure interne des énoncés qui déterminent le sens de ce qui est dit (1968 : 21).

Les phrases suivantes, empruntées à Dubois-Charlier, permettent d'illustrer le propos de Fillmore :

(1) *Jean a donné un coup à Paul.*

(2) *Jean a reçu un coup de Paul.*<sup>51</sup> (1975 : 3)

Alors qu'en grammaire traditionnelle Jean et Paul ont la même fonction dans les deux phrases, à savoir Jean est le sujet et Paul le complément, dans la structure profonde, ils n'ont pas le même rôle. En (1) Jean réalise une action, il est *Agent*, alors qu'en (2) il est le *But* de l'action réalisée par l'*Agent*, rôle incarné cette fois-ci par Paul. C'est Paul qui exécute l'action dans cet exemple.

Pour Fillmore, ce sont donc ces rôles qui constituent la structure profonde de la phrase. C'est le lieu où se loge son sens. Les notions de sujet, de complément, etc., éléments de surface dans certaines langues, ne renseignent pas sur le type de relation qu'entretiennent les composants de la phrase (1968 : 2-3). Dans la théorie du linguiste, la phrase est constituée de deux éléments : le constituant modal et le constituant propositionnel. Elle est représentée ainsi :

P = constituant modal (CM) + constituant propositionnel (CP)

---

51 Les italiques sont de l'auteur.

Le constituant modal englobe des éléments comme la négation, le temps, la modalité et l'aspect. Le constituant propositionnel inclut les éléments sans marque temporelle, lesquels composent le noyau de la phrase. C'est ce dernier élément qui est la base de la grammaire casuelle, le constituant modal n'étant pas pris en compte pour cette analyse (1968 : 23). Dans la grammaire des cas, le noyau propositionnel de la phrase simple est composé d'un « prédicateur », soit un verbe, un adjectif ou un nom, autour duquel d'autres entités se greffent dans une relation sémantique particulière. Ces relations sont les « cas » (1975 [1971] : 68), lesquels désignent les rôles que chaque entité assume dans la prédication. Le répertoire de rôles établi par Fillmore est censé être valable pour toutes les langues (*ibid.*).

La liste des cas a évolué au fil des années (voir Fillmore 1966, 1968, 1975). La classification dont Fillmore se dit satisfait englobe les cas suivants :

**Agent** : entité animée instigatrice de l'action. Ex. *Jean a ouvert la porte.*<sup>52</sup>

**Expérencier** : l'entité animée affectée par le verbe lorsque ce dernier exprime un événement psychologique ou un état mental. Ex. *Jean est attristé par la nouvelle.*

**Instrument** : l'objet inanimé ou force impliqué dans la réalisation de l'action. Ex. *La clé a ouvert la porte.*

**Objet** : l'entité qui subit le changement ou le déplacement indiqué par le verbe. Ex. *La clé a ouvert la porte.*

**Source** : l'état/moment/lieu antérieur à une action. Ex. *Il est allé de la porte à la fenêtre.*

**But** : l'état/moment/lieu ultérieur ou le résultat d'une action. Ex. *Il est allé de la porte à la fenêtre, J'ai construit une maison.*<sup>53</sup>

**Lieu** : localisation spatiale de l'action. Ex. *Les élèves sont dans la cour.*

**Temps** : localisation temporelle de l'action. Ex. *Le cours commence à 9h.* (1975 : 69-70)

L'une des critiques adressées à cette théorie concerne le fait que Fillmore ait laissé de côté le constituant modal. Son existence est posée mais il n'est pas pris en compte pour étudier le sens des propositions de la phrase, alors que cet élément peut également jouer un rôle dans l'interprétation du sens. Dans ce cadre, la modalité est exclue de l'analyse casuelle,

---

52 Les exemples en italique sont empruntés à Fillmore (1968 : 25 et 1975 : 69). Les autres exemples sont proposés par nous-même. Le mot en gras dans les exemples désigne le cas exemplifié.

53 Pour Fillmore, le cas « but » comprend ce qu'il désigne comme le cas « résultatif ». Il s'agit du cas des objets qui se mettent à exister par l'action du prédicat (1975 : 70).

car elle fait partie du constituant modal. Mais, comme il s'agit d'un élément contribuant à l'étude des représentations, on ne l'écartera pas des analyses envisagées pour leur étude.

### 3.3.2.2 *Analyse casuelle et activités énonciatives : des outils pour étudier le discours didactique*

Moirand choisit la grammaire des cas pour mener son analyse, car elle observe dans son corpus, la présence fréquente de certains verbes-pivots structurant le discours pédagogique tels qu'expliquer, enseigner, écouter, répéter, etc. Ces verbes organisent les actes de désignation des participants et des objets dans la classe de langue, tels que les professeurs, les élèves, les moments de la classe, les supports etc. (1988 : 133). Comme ces verbes rendent compte des relations que le scripteur établit entre ces éléments, ils renseignent, par ricochet, sur les conceptions qu'il possède de l'acte d'enseignement, des éléments qui le composent et des rôles des acteurs. C'est ainsi que la grammaire de cas permet d'étudier les représentations des enseignants. En outre, lors des premières lectures du corpus d'entretiens (voir chapitre 4 *infra*), on a également remarqué la présence fréquente de ces verbes-pivots, ce qui nous a confortée dans le choix d'emprunter cette démarche d'analyse.

Moirand explique que dans tout texte produit il y a des structures profondes (identifiables à travers l'analyse casuelle) qui reflètent les relations entretenues par le texte et la réalité environnante et qui rendent compte des relations entre le texte et les objets de cette réalité. Ainsi, le discours sur la classe s'organise autour de verbes-pivots particuliers :

- les verbes bivalents à deux actants animés, traduisant les relations directes entre l'enseignant et l'enseigné, soit sans l'intervention d'actants non animés, tels que *désigner* ou *amuser* : « amuser un élève » ou « désigner un étudiant » ;
- les verbes trivalents de type « verbes de don » où le professeur est l'Agent et l'étudiant le Bénéficiaire<sup>54</sup> ;
- les verbes trivalents de type « verbe de dire » (*dire, demander de faire*). Dans ce cas, le professeur est l'Agent d'une action principale, laquelle a pour objet la réalisation d'une action secondaire où l'Agent est, cette fois-ci, l'étudiant ;
- enfin, le verbe « faire » qui est considéré comme un verbe à part car il renvoie à plusieurs rôles (*ibid.* : 134-136).

---

54 On précisera plus loin les cas retenus par Moirand et que l'on a nous aussi retenus pour l'étude des représentations.

Pour effectuer l'analyse casuelle il s'agit donc, dans un premier temps, d'identifier les verbes autour desquels s'organise l'activité didactique et les éléments qui y sont liés.

Dans un deuxième temps, la structure profonde de la phrase doit être dégagée. Pour ce faire, plusieurs étapes sont nécessaires.

a) Il faut d'abord réduire la surface discursive en phrases minimales autour d'un verbe-pivot et remplacer les segments cataphoriques et anaphoriques par leurs référés comme dans cet exemple du corpus, issu d'un entretien avec une enseignante travaillant au Mexique

Je leur ai **demandé** de regarder une vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France → J'ai **demandé**<sup>55</sup> aux apprenants de regarder une vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France

b) L'étape précédente est suivie d'une phase de reconnaissance au travers des manipulations de la forme de la phrase de surface comme dans l'exemple ci-dessous :

L'enseignante **demande** aux apprenants de regarder la vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France → il est demandé aux apprenants de regarder la vidéo de [...] → la vidéo de [...] est regardée par les apprenants à la demande de l'enseignante → les apprenants regardent la vidéo de [...] à la demande de l'enseignante

Il s'agit d'une phase d'observation qui permet de bien identifier les relations établies avec le noyau de la phrase, le prédicateur selon Fillmore, soit le verbe-pivot. Ces manipulations permettent une première reconnaissance des cas présents. Même si cette opération donne lieu à la modification de la surface de la phrase, le sens profond n'est pas modifié. Dans l'exemple que l'on vient de présenter, après le maniement de l'énoncé original, à savoir, *L'enseignante **demande** aux apprenants de regarder la vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France*, les cas ne sont pas modifiés. Malgré les modifications apportées aux énoncés, l'enseignante est systématiquement la personne qui effectue la demande et les apprenants sont ceux à qui ont l'adresse.

c) Ensuite, il est nécessaire de relever toutes les traces ou les marqueurs formels des opérations énonciatives sous-jacentes telles que les négations, les interrogations, les thématisations, les temps verbaux ou la modalisation, dans le but d'isoler le contenu propositionnel. Ce dernier est l'objet de l'analyse casuelle à proprement parler (*ibid.* : 140-141). Dans la phrase « J'ai **demandé** aux apprenants de regarder une vidéo de comment ça se

---

55 Dans cet exemple et ceux qui suivent le verbe pivot est souligné.

« passe dans une boulangerie en France » les constituants modaux (CM) et propositionnels (CP) sont représentés ainsi :

CM : assertion + passé composé + je

CP : demander + aux apprenants + je (l'enseignante) + de regarder une vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France

d) Enfin, un cas est attribué à chaque élément du composant propositionnel (CP).

CP : demander + aux apprenants + je (l'enseignante) + de regarder une vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France

CP : verbe pivot + Contre agent + objet

C'est donc en relation avec le verbe-pivot ou le prédicateur que s'articulent les cas et que le rôle joué par chaque élément de l'énoncé est attribué. Moirand ne s'appuie pas seulement sur les travaux de Fillmore, mais aussi sur ceux qui, à la suite de celui-ci, ont utilisé la grammaire casuelle pour analyser les discours (Slakta 1971 ; Pelfrène 1980). À partir de ces études et de sa conception de l'acte pédagogique, Moirand propose une liste de cas adaptée au discours pédagogique que l'on adoptera pour réaliser nos analyses (voir tableau 1 *infra*).

Dans la mesure où le corpus à étudier (voir chapitre 6 *infra*) est également un discours pédagogique<sup>56</sup>, ces cas s'avèrent pertinents pour notre recherche. La démarche envisagée consistera en l'identification de toutes les phrases minimales autour d'un verbe-pivot portant sur l'enseignement du contenu culturel. Elle permettra d'identifier le type d'activité réalisée ou à réaliser selon les enseignants, les objets à enseigner, le rôle des participants. Le verbe-pivot devrait également permettre de faire ressortir la manière de concevoir cet enseignement : est-ce expliquer ? Est-ce parler ou réfléchir sur un sujet culturel ? Est-ce regarder des vidéos ou écouter une chanson ? Est-ce comparer des coutumes ? Cette démarche permettra distinguer qui doit faire quoi dans le cadre de cet enseignement (cas Agent, Contre agent et Bénéficiaire). Elle permettra également d'identifier les activités et les objets culturels mis en avant par l'enseignant (cas Objet), les supports pédagogiques employés (cas Instrument), les moments de la classe où les contenus culturels sont introduits (cas Moment), les objectifs poursuivis (cas But), ou encore, les conditions pour la réalisation ou le traitement d'un objet culturel (cas Source). Ces cas seront par ailleurs mis en relation avec les

---

56 Ce sont les entretiens semi-directifs avec les enseignants du corpus qui feront l'objet de l'analyse casuelle. On présente précisément ce corpus dans le chapitre 4 (voir *infra* 4.4).

regroupements proposés dans le chapitre précédent<sup>57</sup> (voir *supra* 2.7). Ce croisement permettra de cerner le type d'objet que les enseignants mentionnent dans leur discours.

### Liste de cas retenus par Moirand

Cas directement reliés au nœud verbal :

**AGENT (A)** : être animé instigateur de l'action principale et parfois instigateur de l'action secondaire exécuté par le contre-agent

**BÉNÉFICIAIRE (B)** : Être animé qui « reçoit » ou « ressent » les bénéfices de l'action

**CONTRE-AGENT (CA)** : être animé qui est conduit à l'action par A (ou par l'intermédiaire de I)

**INSTRUMENTAL (I)** : objet ou phénomène abstrait sur lequel s'exerce l'action (également nommé OBJECTIF)

Cas non directement liés au nœud verbal :

**BUT (BT)** : objectif ou résultat de l'action

**SOURCE (S)** : entité qui constitue une condition pour l'action

**MOMENT (M)** : localisation temporelle de l'action de l'énoncé

**LIEU (L)** : localisation de l'action dans l'énoncé

Tableau 1. Liste des cas retenus par Moirand (1988 : 149) pour l'analyse de la revue *Le français dans le monde*

En résumé, l'analyse casuelle, qui a permis à Moirand, entre autres, d'identifier l'évolution des rôles des acteurs et des éléments participant à un cours de langue, les rapports établis entre les objets et les participants ainsi qu'entre les objets et les procédés, sera utilisée dans ce travail pour mettre au jour les représentations des enseignants. Il s'agira de cerner les relations établies par ces derniers entre les différents éléments en jeu dans l'enseignement des dimensions culturelles.

Si dans l'analyse casuelle de Fillmore le composant modal est identifié, mais non examiné (voir *supra* 3.3.2.1.), dans cette recherche il sera pris en compte pour étudier les représentations. Comme le souligne Moirand, c'est le constituant modal qui exprime la fonction illocutoire du discours : ce qui est une recommandation, une injonction, ou encore, une suggestion (*op.cit.* : 246). C'est la combinaison des résultats de l'analyse casuelle et des opérations énonciatives qui permet à la chercheuse de dégager « les traits caractéristiques

<sup>57</sup> Pour rappel, à la suite de la synthèse des travaux portant sur des objets culturels issus de différentes disciplines, on a proposé une série de regroupements qui servira de grille d'analyse du corpus (voir *supra* 2.7).

fondamentaux de ce type particulier de discours didactique, centré exclusivement sur ce qui se passe dans une classe de langue » (*ibid.* : 247) et d'identifier les rapports établis par les auteurs entre les éléments en jeu lors de l'acte d'enseigner.

L'étude que l'on va effectuer de la modalité contribuera à déterminer la relation que l'enseignant établit entre les objets culturels à enseigner et leur place en classe (voir *supra* 3.3.1). Le croisement de l'analyse casuelle avec l'étude de la modalité devrait permettre de rendre compte de la manière dont formateur se représente l'enseignement de ces dimensions, les objets à enseigner, les supports à utiliser, les activités à réaliser, les rôles attribués aux participants, ainsi que la place attribuée à ces enseignements.

### **Pour récapituler**

Les représentations que les enseignants ont des dimensions culturelles peuvent avoir une influence sur les pratiques d'enseignement. C'est pourquoi leur étude contribue à la compréhension de la place qui est accordée à cet enseignement en classe et des contenus effectivement enseignés.

Pour avoir accès aux représentations, on peut faire appel à l'étude des comportements ou des pratiques des enseignants, ou à celle du discours. Ces deux approches ne s'excluent pas l'une l'autre. Combinées, elles contribuent à la compréhension des pratiques d'enseignement.

Dans ce chapitre 3, une approche discursive a été proposée. L'analyse casuelle et l'étude de la modalité constituent les deux entrées d'analyse sur lesquelles on s'appuiera dans le chapitre 5 pour accéder aux représentations que les enseignants ont de l'enseignement des contenus culturels. L'analyse discursive sera complétée avec l'analyse de contenu. Les regroupements proposés dans le chapitre 2 seront mis en lien avec les objets culturels que les enseignants mentionnent lors des entretiens afin de faire ressortir les éléments que, selon eux, relèvent de ces dimensions.

Mais avant de passer à l'étape des analyses, on introduira dans la partie suivante les aspects méthodologiques de la recherche et le corpus recueilli.

## **Synthèse de la première partie**

Cette première partie a été consacrée au cadrage théorique de la recherche. Après avoir introduit le contexte mexicain et avoir exposé les implications de l'apprentissage en milieu alloglotte et homoglotte, on s'est intéressée à la multiplicité d'éléments que les dimensions culturelles recouvrent.

Cette variété d'objets a d'abord été mise en avant à partir de l'examen de la relation entre pensée, langue et culture, de l'étude des notions de culture et civilisation et de la distinction entre culture nationale et subculture. La démarche a permis de souligner que la notion de culture englobe des éléments hétéroclites tels que les traditions, les valeurs, les habitudes, les institutions, l'art, les échanges rituels, ou le lexique culturellement chargé. Selon les besoins et les caractéristiques de son public, l'enseignant doit choisir parmi ces objets ce qu'il est pertinent ou nécessaire d'introduire en classe. Encore faut-il qu'il ait une connaissance globale des éléments culturels qui peuvent être traités et/ou de ceux qui peuvent poser problème à ses apprenants.

La variété des éléments qui renvoient aux dimensions culturelles amène à s'interroger sur la nature des éléments effectivement enseignés en classe de FLE et sur la manière dont les enseignants se représentent cet enseignement.

Afin de catégoriser les objets culturels enseignés en classe de FLE, une série de regroupements a été proposée, celle-ci sera utilisée comme grille d'analyse. Ces regroupements sont : la culture cultivée, le socio-anthropologique, le socio-discursif, les représentations verbales de l'altérité, l'entrée lexicaliste, le visuel et les savoirs-être interculturels. La synthèse des travaux traitant des objets culturels proposée dans le chapitre 2 a permis l'élaboration de cet outil qui regroupe les objets culturels sous différents angles. L'objectif est d'identifier dans quelle catégorie s'inscrivent les objets culturels enseignés en France et au Mexique, ce qui permettra de montrer la nature des contenus culturels privilégiés en classe de FLE dans ces deux contextes.

Par ailleurs, cette grille d'analyse sera également employée pour l'analyse des représentations. En tant que connaissances partagées orientant les conduites (Moscovici 1961 : 75), les représentations sur l'enseignement des dimensions culturelles peuvent avoir une influence sur les objets culturels enseignés et la place qui leur est attribuée en classe par l'enseignant, d'où l'intérêt de les étudier.



Pour examiner les représentations, on aura recours à l'analyse discursive et à l'analyse de contenu (chapitre 6). Les données qui feront l'objet de ces analyses sont les entretiens semi-directifs que l'on a réalisés avec les enseignants observés (voir *infra* 4.4.)

L'analyse discursive sera effectuée à partir de l'étude de la modalité et à travers l'analyse casuelle. La modalité, définie comme l'expression de l'attitude du locuteur vis-à-vis du contenu de son discours (Le Querler 1996), permettra d'identifier le positionnement de l'enseignant au sujet de l'enseignement des dimensions culturelles : l'importance que celui-ci attribue à ces dimensions et la place que celles-ci occupent ou doivent occuper en classe. L'analyse casuelle permettra de cerner les rôles que les enseignants attribuent aux éléments participant à l'enseignement de ces dimensions. Les différents cas à analyser dans cette démarche permettront de dégager les rôles que l'enseignant attribue aux participants du processus d'enseignement. Ces cas contribueront également à identifier les activités à privilégier, les supports à utiliser et les objets à enseigner, ce qui permettra de faire ressortir comment l'enseignant se représente cet enseignement.

Par ailleurs, on aura recours à l'analyse de contenu lorsque les regroupements proposés, ayant la fonction des thèmes (Chardenet 2011 : 82), seront mis en lien avec les objets culturels mentionnés par les enseignants afin de cerner les objets concrets que ces derniers mettent derrière les dimensions culturelles.

Avant de présenter les analyses, le deuxième volet de ce travail vise à introduire les aspects méthodologiques du recueil des données, le corpus collecté et les outils qui seront mobilisés pour son traitement.

## PARTIE II

Après avoir présenté les éléments de contextualisation de la recherche et avoir introduit le cadre théorique, on abordera le deuxième volet de ce travail qui est composé de deux chapitres et traite des aspects méthodologiques de la recherche.

Le chapitre 4 aborde le protocole de recherche. Dans un premier temps, le type de recherche effectuée sera introduit. Ensuite, le protocole de recueil mis en place, de même que les organismes et les profils des enseignants ayant participé à notre étude seront présentés. Enfin, on précisera les données collectées et la constitution du corpus de référence.

Le chapitre 5 a pour objectif d'introduire le traitement des données et les outils qui contribueront à l'analyse du corpus.

La méthodologie mise en œuvre dépend des questions de recherche formulées. Un récapitulatif de celles-ci permettra de mieux comprendre les choix méthodologiques qui seront présentés tout au long du chapitre. Le premier ensemble de questions de recherche concerne les pratiques de classe.

On vise à examiner la place des contenus culturels en cours de FLE : occupent-ils la place centrale dans le sens où ils s'agit de l'élément principal à enseigner dans la leçon ? Ont-ils le statut de toile de fond thématique ? Émergent-ils de manière spontanée ?

On vise également à identifier le type d'objets culturels enseignés : relèvent-ils de ce qui est appelé culture cultivée ou plutôt de la dimension sociale et anthropologique ? Le discursif et le sociolinguistique sont-ils enseignés ? Enseigne-t-on des savoirs-être ?

Répondre à ces questions suppose de mener une recherche de terrain avec l'objectif de recueillir des données constituées d'enregistrements de cours, afin de pouvoir les analyser *a posteriori* à travers un outillage théorique et méthodologique qui permettra de faire ressortir les objets culturels et leur place.

Dans la première partie de la thèse, on a présenté les outils théoriques qui ont permis de construire et de sélectionner les entrées d'analyse des données collectées, à savoir la grille des objets culturels proposée dans le chapitre 2 (voir *supra* 2.7). Dans cette deuxième partie, on aborde les aspects méthodologiques du traitement du corpus collecté. Les outils empruntés à l'analyse des interactions didactiques et aux travaux portant sur les objets enseignés en classe de langue qui contribueront à effectuer les analyses du corpus des leçons recueilli seront également présentés.

Le deuxième ensemble de questions concerne les représentations que les enseignants ont de l'enseignement des dimensions culturelles. Étant donné l'influence que ces connaissances partagées ont sur les comportements (voir *supra* 3.1), leur étude peut contribuer à la compréhension des pratiques d'enseignement attestées dans le corpus. Nos questions sont donc : qu'est-ce que les enseignants mettent derrière la dimension culturelle ? Quelle est la place que cette dimension doit occuper en cours de FLE selon les enseignants ?

L'étude de ces représentations à travers une démarche discursive (voir *supra* 3.3) suppose d'amener les enseignants à s'exprimer explicitement sur ces dimensions. Dans cette perspective, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Le choix de ce type d'entretien et la décision d'avoir recours à des données provoquées au détriment des données spontanées sont explicités dans cette partie (chapitre 4).

## Chapitre 4 Description du protocole de recherche

Ce chapitre aborde les aspects méthodologiques de la recherche. En premier lieu, le type de recherche réalisé est présenté. La deuxième section est consacrée au protocole de recueil des données, aux contextes où les données ont été collectées et aux profils des enseignants ayant participé à l'étude. Dans un troisième temps, les données collectées sont introduites, ainsi que les critères retenus pour délimiter le corpus à analyser.

### 4.1 Une recherche empirique

La recherche effectuée est de type empirico-inductive. Elle a pour objectif la description et l'analyse des objets culturels enseignés en cours de FLE, ainsi que l'interprétation des représentations des enseignants concernant la dimension culturelle.

Ce travail de recherche se caractérise par l'utilisation de la méthode ethnographique, laquelle implique de « partir du travail terrain, recueillir et analyser des données empiriques, dans le contexte naturel où elles se réalisent, pour les interpréter théoriquement » (Cambra-Giné 2003 : 14-15). Dans cette perspective, il s'agit de recueillir des données *in situ* pour les analyser et les interpréter à l'aide de la grille d'analyse construite *supra* (voir point 2.7) à partir des travaux de disciplines variées.

Par ailleurs, les données empiriques doivent permettre « la compréhension théorique de faits locaux et singuliers, une description de cas individuels, c'est-à-dire d'universaux concrets, et non pas abstraits ni typiques ou représentatifs » (*ibid.* 2003 : 16). Il s'agit de comprendre, à partir de situations concrètes, et non de chercher une vérité universelle et valable pour tout type de situations. Notre objectif est d'identifier les pratiques de classe dans le corpus rassemblé sans considérer que ces pratiques sont forcément celles qui sont observées dans tous les contextes.

Dans une approche ethnographique, les données recueillies sont à considérer davantage comme significatives et moins comme représentatives (Blanchet 2007 : 347). Il s'agit de démontrer comment et en quoi le corpus recueilli rend compte des interprétations du monde social par certains de ses acteurs (*ibid.* 2011 : 19), dans le cas présent, celles des enseignants et de la chercheuse même. La multiplicité des configurations de cours de FLE à l'intérieur d'un même type d'institution et la pluralité des participants rendent moins aisée la construction d'un corpus qui serait représentatif de l'ensemble des cours de FLE en France et au Mexique. En effet, les configurations des classes peuvent être très variées, même en

prenant un seul type de structure comme les associations. Les apprenants de ces organismes sont souvent d'origines différentes et possèdent des niveaux de scolarisation divers, ou ne sont pas du tout scolarisés. Si souvent des groupes dits « alpha » destinés à ce public sont créés, on peut trouver dans un même groupe des scripteurs et des non-scripteurs, ce qui a un impact sur les contenus à introduire et ce qui sera considéré comme prioritaire pour ce public. Par ailleurs, la diversité de profils des enseignants est aussi un paramètre qui diversifie la configuration des classes. Ceux-ci peuvent être des bénévoles plus ou moins expérimentés, avec ou sans formation dans l'enseignement des langues, ayant ou non une expérience d'enseignement quelconque. Il peut aussi s'agir de professionnels du FLE novices ou chevronnés. Tous ces paramètres rendent chaque classe unique et rendent délicat le fait de constituer un corpus représentatif de ces configurations. Si à cela on ajoute d'autres types de structures comme les Alliances Françaises ou les universités en contexte alloglotte et homoglotte comme c'est le cas dans cette recherche, parler de corpus représentatif paraît moins pertinent.

Toutefois, cela ne signifie pas que les données recueillies ne sont pas révélatrices des pratiques d'enseignement répandues. Les situations concrètes d'enseignement qui constituent les observables de la recherche font partie de ce que l'on peut observer dans une classe de français comme langue étrangère. Selon le principe hologrammique « les caractéristiques du système global se retrouvent dans la partie dont les caractéristiques se retrouvent dans le tout » (Blanchet 2007 : 348). Ainsi, un corpus peut rendre compte des tendances de l'ensemble dans lequel il a été élaboré (*ibid.* : 349). Bien que les cours observés ne renferment pas l'ensemble des contenus culturels susceptibles d'être présents dans un cours de FLE dans ces deux contextes, ceux que l'on retrouvera font quand même partie de ce qui peut être enseigné dans ces cours. La variété des institutions observées (associations, universités, Alliance Française) permet de retrouver des pratiques de classe diversifiées à partir desquelles on peut néanmoins identifier des tendances.

Dans toute recherche ethnographique se pose également la question du rôle du chercheur dans le terrain à l'étude. En ce qui concerne ce travail, les enseignants aussi bien que les apprenants étaient informés de notre statut de chercheuse. Notre relation avec les acteurs a été « celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation » (*ibid.* : 17). Notre participation au sein de la classe s'est limitée à notre présence en tant qu'observatrice, même si on a été sollicitée par les enseignants pour deux

types d'interventions : se présenter au début de la première séance d'observation et apporter des informations sur les études en France.

Les observables sont issus d'un milieu concret et de situations telles qu'elles sont vécues habituellement (*ibid.* : 16). Certes, la présence du chercheur modifie cet environnement constitué normalement de l'enseignant et des apprenants. Ce phénomène connu comme « le paradoxe de l'observateur » a été minimisé, d'une part, par la discrétion de l'outil d'enregistrement utilisé (un dictaphone), d'autre part, comme partie du protocole de recueil des données, le sujet de recherche a été communiqué aux participants une fois les enregistrements achevés. Ce choix a pour objectif d'éviter la modification des comportements en fonction de ce qui est perçu comme les attentes du chercheur<sup>58</sup>.

Cette mise au point des caractéristiques de la recherche menée conduit à aborder le protocole de recueil des données et les structures où le corpus a été collecté.

## **4.2 La collecte des données : protocole et contextes de recueil**

Au vu des objectifs de recherche établis, il a été nécessaire de collecter des données sur les deux macro contextes à l'étude : le Mexique et la France. Le protocole mis en place pour rassembler le corpus nécessaire pour mener à bien le projet de recherche est introduit dans cette section.

### **4.2.1 Protocole de recueil**

La constitution du corpus a conduit à contacter des acteurs du champ du FLE, des enseignants, des coordinateurs, des directeurs de centre, etc. Au départ, on leur a demandé l'autorisation de filmer les cours, mais face aux refus catégoriques et aux demandes restées sans réponse, on a opté pour des enregistrements audios uniquement, ce qui nous a permis d'avoir plus de réponses positives.

On est donc allée là où notre présence a été acceptée sans cibler un type de structure en particulier. Ce choix a eu deux conséquences principales : d'une part on a assisté à des séances qui n'ont finalement pas été retenues, car le culturel comme objet d'enseignement n'était pas présent ; d'autre part, les données recueillies ne permettent pas de se focaliser sur l'enseignement d'une dimension culturelle en particulier. Même si certaines thématiques sont abordées dans plus d'un cours, on n'a pas d'occurrences significatives permettant de

---

<sup>58</sup> Le détail du protocole de recueil est présenté *infra* dans la section 4.2.

consacrer la thèse à l'étude d'un élément culturel précis. Cette situation a contribué à construire notre objet de recherche et à nous intéresser à l'ensemble des contenus culturels traités comme objet d'enseignement.

Ayant donc pour objectif général d'identifier les objets culturels enseignés en classe de FLE, les contraintes suivantes ont été fixées pour le protocole d'observation :

- ne pas révéler à l'enseignant le sujet de notre recherche ;
- observer le même enseignant au moins pendant deux séances de suite, de préférence avec le même groupe et
- avoir en entretien les enseignants après les observations dans la mesure du possible (une fois les observations commencées le cas échéant ou juste avant la dernière observation).

La première contrainte, essentielle dans toute démarche de recherche, permet d'éviter des comportements et/ou des pratiques adaptées à ce que l'on cherchait ou à ce que l'enseignant pourrait se représenter comme étant nos attentes au regard du sujet de recherche. Du fait de la difficulté d'accéder au terrain, on n'a pas ciblé de lieu d'observation spécifique. C'est pour cette raison que l'on n'adopte pas une visée comparative. Le public et les contextes d'observation de cette recherche ne sont pas comparables. Même si leur point commun reste l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère ou seconde, les objectifs d'apprentissage des apprenants d'une Alliance Française située dans un pays non francophone ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui effectuent leur apprentissage dans le milieu associatif d'un pays francophone. Les besoins immédiats des apprenants qui se trouvent en contexte homoglotte peuvent faire émerger en classe des contenus culturels qui ne seraient pas prioritaires lorsque l'apprentissage a lieu dans un pays non francophone où on n'a pas besoin de faire usage du français dans les activités quotidiennes.

Observer au moins deux séances permet d'augmenter les chances d'assister à un cours où un contenu culturel est présenté ou éventuellement, d'avoir plusieurs occurrences. Par ailleurs, il nous intéressait d'avoir, dans la mesure du possible, des séquences d'enseignement complètes ou le plus achevées possibles dans le cas où celles-ci débordent la séance, afin de mieux pouvoir reconstituer la logique des objets culturels enseignés. Il faut préciser que l'on n'a pas les fiches pédagogiques des cours observés. Les objets culturels enseignés doivent être cernés à partir des interactions en classe et des supports que l'on nous a fournis. Étant donné que l'on s'intéresse aux objets enseignés et non aux objets planifiés, ce manque n'a pas d'impact significatif sur le travail.

Enfin, le choix du moment de l'entretien est également important. Un entretien avant les observations est susceptible d'informer l'enseignant sur le sujet de recherche. Les questions posées, même si elles sont très générales (voir *infra* 4.4), permettent de déduire le thème global de la recherche. Cela peut constituer un biais dans le sens où l'enseignant pourrait avoir le temps de préparer un cours *ad hoc*, afin de nous aider dans la recherche ou improviser l'enseignement de cette dimension.

Les informations sur le profil des enseignants sont aussi importantes à recueillir car elles constituent des pistes qui permettent de comprendre leurs actions. L'expérience d'enseignement, la formation académique, l'expérience des langues étrangères peuvent expliquer ou être à l'origine de certaines pratiques. Un enseignant bénévole qui n'est pas formé à l'enseignement des langues étrangères et qui n'a pas une expérience de longue date dans le bénévolat peut avoir des pratiques qui ne sont pas tout à fait pertinentes au regard des objets enseignés. Par exemple, dans l'un des cours assurés par des bénévoles on a constaté l'enseignement de la lettre de motivation et du CV dans une séance d'une durée d'une heure sans que les apprenants n'aient eu à produire aucun de ces documents (voir *infra* 7.1.2.4).

Pour recueillir ces informations, on a eu recours dans un premier temps à une fiche de renseignements à remplir par l'enseignant. Par la suite, on a décidé d'obtenir les informations sur le profil des enseignants par le moyen de l'entretien, car les premières fiches de profil à remplir n'étaient pas très détaillées. Certains enseignants ne nous ont pas fait parvenir la leur malgré les relances. L'entretien s'est donc finalement substitué aux fiches de profil. Cela n'a pas un impact très important dans notre recherche, car les informations recueillies ont suffi pour éclairer certaines pratiques.

Concernant les aspects déontologiques, il a été demandé aux enseignants de lire et signer un formulaire d'acceptation de participation à la recherche que l'on a conçu nous-mêmes. Dans ce document, il est indiqué l'usage qui sera fait des données ainsi que la possibilité d'interrompre sa participation à la recherche. En outre, la participation au protocole a été conditionnée par l'anonymisation des données. Des prénoms fictifs ont été attribués à chaque enseignant. Ils conservent la marque du sexe du participant et la consonance francophone ou hispanophone de son prénom.

Avant de présenter de manière détaillée le corpus rassemblé, on introduira les structures où il a été recueilli et les profils des enseignants ayant participé à la recherche.



#### 4.2.2 Contextes d'observation au Mexique

Au Mexique, le corpus a été collecté dans trois institutions privées, à savoir, l'Alliance Française, l'Institut français d'Amérique Latine et l'université Cristobal Colón ; et une structure publique : le centre des langues de l'université Veracruzana. Les apprenants sont des Mexicains adultes ou jeunes adultes.

L'Alliance Française compte 38 centres au Mexique<sup>59</sup> distribués dans les différents états du pays. Celle où l'on a recueilli notre corpus se trouve dans la ville la plus peuplée de l'État de Veracruz. Les cours de l'Alliance Française de ce centre sont organisés par niveaux du CECRL. Les niveaux offerts vont du A1 au B2 et chaque niveau du CECRL est divisé en plusieurs sous-niveaux de 40 heures chacun, réalisés généralement en deux mois et demi (4 heures de cours par semaine).

L'Institut français d'Amérique Latine, désormais IFAL, est un organisme sous la tutelle de l'ambassade de France au Mexique. Il est situé dans la capitale du pays, la ville de Mexico. L'IFAL est impliqué dans la diffusion de la langue française, mais aussi dans la coopération linguistique, artistique, éducative et scientifique entre les deux pays. Il organise notamment des rencontres, des séances de cinéma français et francophone, ou encore, des expositions artistiques. Les cours offerts vont du niveau A1 au C1. Ces niveaux sont subdivisés en plusieurs niveaux<sup>60</sup> d'une durée d'un mois chacun avec une charge horaire de 32h ou 50h selon le choix de l'apprenant.

L'Université Cristóbal Colón est une université privée de la ville de Veracruz. Son offre éducative comprend des études de licence, de master et de doctorat. Les cours de français observés s'insèrent dans le cadre de la licence en langues. Dans celle-ci, l'apprentissage de la langue anglaise est obligatoire. La deuxième langue est à choisir parmi le français, l'allemand et l'italien. Les cours de français sont proposés pendant quatre semestres, le niveau visé à la fin de cette formation et le niveau A2, A2+.

Le centre de langues de l'Université Veracruzana campus Veracruz a été fondé en 1980. Son offre éducative est constituée de cinq langues différentes à savoir, l'anglais, le français, l'italien, le chinois et l'allemand. Les cours de français sont divisés en trois grands niveaux : débutant, intermédiaire et avancé. Chacun est sous-divisé en trois niveaux. Ces

---

59 Nombre recensé sur le site du réseau des Alliances Françaises au Mexique : <https://alianzafrancesa.org.mx/> consulté le 03 mars 2022.

60 La répartition de sous-niveaux n'est pas homogène d'un niveau à l'autre. Alors que le niveau A1 est composé de trois sous-niveaux, le niveau B2 en compte huit.

cours ne s'adressent pas uniquement à la communauté universitaire. En effet, tous les adultes souhaitant apprendre l'une des langues étrangères offertes peuvent s'y inscrire.

Le tableau suivant permet de récapituler les caractéristiques des structures où les données ont été collectées au Mexique.

	<b>Alliance Française Veracruz</b>	<b>IFAL</b>	<b>U. Cristobal Colón</b>	<b>Université Veracruzana</b>
<b>Niveaux offerts</b>	A1 à B2	A1 à C1	A1 à A2+	Débutant à avancé
<b>Durée de chaque niveau</b>	40h	32h à 50h	1 semestre (4h par semaine)	1 semestre (5h par semaine)
<b>Public visée</b>	Public en général	Public en général	Universitaire (Licence de langues)	Universitaire (toutes disciplines) et public en général

Tableau 2. Contextes d'observation au Mexique

#### 4.2.3 Contextes d'observation en France

Le type d'organismes où l'on a récolté le corpus en France n'est pas le même qu'au Mexique. En France, les données ont été collectées dans le milieu associatif et dans une université publique, la Sorbonne Nouvelle, alors qu'au Mexique on compte des structures comme l'Alliance Française ou l'IFAL. Ce type de structure n'a pas été observée en France. Le public constitue également une différence importante. Alors qu'au Mexique les apprenants sont tous mexicains, en France les groupes sont constitués d'apprenants de nationalités différentes. La présence d'étudiants d'origines différentes peut contribuer à la mise en évidence de différences culturelles. Ces différences sont par ailleurs vécues par les apprenants eux-mêmes dans leur vie quotidienne. Au Mexique, même si en classe on est confronté à des éléments culturels différents des siens par le biais de l'enseignant ou du manuel, il ne s'agit pas d'expériences vécues comme c'est le cas des apprenants en France.

Les cours observés à l'université Sorbonne Nouvelle s'inscrivent dans le cadre du *Diplôme universitaire de langue française* (DULF). Six niveaux sont proposés dans le cadre de cette formation, du niveau A1 à B2+. Chacun a une durée d'un semestre à raison de 16h de cours par semaine plus 4h de cours en autonomie. Les cours du DULF visent l'usage de la langue dans ses usages quotidiens et académiques. On peut donc trouver dans ces cours des éléments culturels liés à la quotidienneté des apprenants mais aussi des contenus liés aux écrits universitaires selon les niveaux.

L'association Essor<sup>61</sup>, localisée à Paris, offre des cours de FLE et d'alphabétisation, des ateliers sociolinguistiques, du soutien scolaire pour les jeunes (du primaire au lycée) ainsi que de l'aide administrative et juridique aux étrangers résidant en France. Les cours s'adressent à la population étrangère en général, et aux migrants, demandeurs d'asile et réfugiés en particulier. Ils ont une durée d'une année scolaire à raison de 1h30 ou 2h30 par semaine. Outre des cours de langue et de l'assistance juridique, Essor propose aussi aux apprenants des sorties culturelles. Les enseignants sont des bénévoles et n'ont pas de formation en FLE, ce qui peut avoir une influence sur les contenus enseignés, le type d'activités proposées, et de manière générale, sur la structure globale de la séance.

Localisée également à Paris, l'association Kolone<sup>62</sup> offre des cours de FLE de niveau A1 à B2 et des activités culturelles aux nouveaux arrivants en France. À la différence de l'association ESSOR, Kolone, ne propose pas de cours d'alphabétisation. Outre les cours de français, cette association organise différentes activités pour les apprenants : des ateliers d'écriture, de prise de parole et d'improvisation ainsi que des parcours de prévention et d'orientation en santé. L'équipe pédagogique est composée de professionnels du FLE, de stagiaires, de volontaires en service civique et de bénévoles.

Le tableau suivant récapitule les caractéristiques des organismes français où le corpus a été recueilli.

	<b>Association Essor</b>	<b>Association Kolone</b>	<b>Sorbonne Nouvelle</b>
<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 notamment migrants et demandeurs d'asile	Adultes étrangers profils variés	Adultes étrangers souhaitant souvent effectuer des études en France

Tableau 3. Contextes d'observation en France

#### 4.2.4 Le profil des enseignants

Les informations sur le profil des enseignants peuvent éclairer sur les pratiques observées. Leur formation et leur expérience dans l'enseignement du FLE déterminent en

61 Site internet : <https://association-essor.org/>

62 Site internet : <http://kolone.org/lassociation/>

partie la manière de préparer et de mener sa classe. Dans cette section, on présentera par rubriques les informations collectées<sup>63</sup>.

#### *4.2.4.1 Tranche d'âge*

Les tranches d'âge le plus représentées sont 30-39 et 40-49. Chacune compte 6 enseignants. La place suivante est occupée par la tranche 50-59 ans avec trois enseignants et, enfin, un enseignant appartient au segment 20-29 ans et un autre au segment de 65 ans et plus.

#### *4.2.4.2 Expérience des langues*

Les enseignants parlent tous au moins deux langues. Sur 17 enseignants, quatre ont le français comme langue seconde. Il s'agit d'enseignants mexicains qui exercent dans leur pays d'origine. Les enseignants travaillant en France sont tous Français et ont la langue française comme langue première.

Six enseignants français ont l'espagnol comme langue seconde (quatre exerçant au Mexique et deux en France). Les autres langues qui ont été mentionnées sont l'anglais, l'italien et le portugais. Celles-ci sont maîtrisées à de niveaux différents (du débutant à avancé<sup>64</sup>).

Les enseignants ont tous l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cas des enseignants bénévoles, cette expérience peut les aider à concevoir leurs cours. Étant donné qu'ils n'ont pas de formation à l'enseignement des langues étrangères, ils peuvent s'appuyer sur leur propre expérience d'apprenants pour préparer leur classe.

#### *4.2.4.3 Formation académique*

Comme on l'a mentionné dans la rubrique précédente, les enseignants bénévoles (5 au total exerçant tous en France) n'ont pas de formation académique en enseignement du FLE ou en didactique des langues étrangères. Ceux-ci ont suivi des formations différentes : doctorat en géographie, master en commerce, diplôme d'État de professeur de clarinette, licence de

---

63 Pour rappel, ces informations ont été collectées, dans un premier temps, par le biais d'un questionnaire. Étant donné que celui-ci n'était pas systématiquement rempli ou n'était pas suffisamment explicite, nous avons décidé de nous en passer et obtenir les informations sur le profil des enseignants lors de l'entretien. C'est pour cette raison que certaines informations n'ont pas été obtenues pour quelques enseignants. Cette situation n'a pas une influence importante dans notre recherche car les informations recueillies ont suffi pour expliquer certaines pratiques attestées. Des tableaux récapitulatifs du profil de chaque enseignant se trouvent dans l'annexe 1 (p. 313).

64 Ce sont les termes utilisés par les enseignants eux-mêmes pour parler de leur niveau de langue.

cinéma, D.E.U.G. chimie. Comme on l'a mentionné *supra* (4.2.4.2), ce manque d'expérience peut éventuellement se traduire par des pratiques moins pertinentes pour l'acquisition des compétences langagières quelle que soit leur nature.

Les enseignants de FLE avec une formation en didactique des langues ont différents niveaux d'études : licence en langue française, master FLE, maîtrise FLE, formation Profle et stage BELC. On retrouve également quatre enseignants français qui ont suivi un parcours Langue, lettres et littératures espagnoles avant de suivre des études en FLE ou de changer de l'enseignement de l'espagnol à celui du français ; et un autre qui a fait deux années de licence en arts du spectacle-théâtre et une année en sciences de l'éducation.

#### 4.2.4.4 *Expérience professionnelle dans le domaine du FLE*

L'expérience d'enseignement du français est variable chez les enseignants mais à l'exception des bénévoles, ceux-ci ont une expérience considérable. Concernant les cinq enseignants bénévoles, deux ont une expérience de moins d'un an (trois et quatre mois) deux ont enseigné pendant un an et une seule exerce cette activité depuis plusieurs années (quatre ans).

Quant aux enseignants de FLE, leur expérience est variable. La moyenne d'années d'enseignement de huit personnes qui exercent au Mexique est de 16,2 ans. Celle avec le moins d'expérience à quatre ans d'expérience et la plus expérimentée enseigne depuis 31 ans. La moyenne d'années d'enseignement de ceux qui exercent professionnellement en France est de 14 ans.<sup>65</sup> On constate que l'expérience d'enseignement de ces professionnels est considérable. On peut se demander si cela aura un impact sur les contenus culturels enseignés tant au niveau du type d'objet enseigné comme au niveau de la place que ces objets occupent dans la séance en comparaison avec les pratiques des bénévoles, lesquels n'ont pas de formation en FLE.

Suite à cet exposé succinct des institutions constituant notre terrain d'observation et du profil des enseignants, on va présenter les données recueillies. Dans le cadre de la recherche, deux types des données ont été rassemblées : les leçons enregistrées et les entretiens avec les enseignants. On explicitera d'abord l'élaboration du corpus de leçons pour ensuite introduire le corpus d'entretiens.

---

65 Cette moyenne comprend les informations des trois enseignants sur les quatre observés. On n'a pas eu la possibilité d'avoir ces informations pour l'un d'entre eux.

### 4.3 Constitution du corpus des leçons

Le recueil des données s'est déroulé à différents moments entre 2016 et 2017. Un premier séjour au Mexique en août-septembre 2016 a permis de réaliser des observations à l'Université Cristobal Colón et au centre de langues de l'université de Veracruz. Un second séjour a eu lieu en mars-avril 2017. Lors de ce séjour on a réalisé des observations à l'Alliance Française de Veracruz, l'Alliance française de Xalapa<sup>66</sup> et l'IFAL (voir 4.2.2). Le corpus français, quant à lui, a également été recueilli en deux temps dans trois structures différentes : les associations Essor et Kolone et la Sorbonne Nouvelle (voir 4.2.3). L'observation des cours de l'Association Essor s'est déroulée entre fin mai et mi-juin 2016. Les cours à l'Association Kolone ont été observés pendant la deuxième quinzaine du mois de juin 2016. Le corpus de la Sorbonne Nouvelle, a été recueilli en février et au début du mois de mars de l'année 2017.

#### 4.3.1 Différents types de corpus

Pincemin distingue le corpus existant, le corpus de référence, le corpus d'étude et le corpus distingué (1999 : 420-421).

Le corpus existant renvoie à l'ensemble de textes auxquels le chercheur peut avoir accès. Il s'agit dans notre cas de l'ensemble des cours que l'on a pu collecter à partir du protocole de recueil établi et que l'on allait être en mesure d'exploiter.

Le corpus de référence est construit à partir du corpus existant. Il est « en adéquation avec l'objectif de travail » (*ibid.* : 420). Dans ce travail de recherche, il est constitué des séances qui ont été retenues pour l'analyse. Étant donné que l'on a recueilli des données dans toutes les structures qui ont accepté de participer à la recherche, on a assisté à des leçons où aucun élément culturel n'est traité comme objet d'enseignement. Celles-ci ne sont pas pertinentes pour notre étude. Elles ont donc été écartées du corpus (voir *infra* 4.3.2).

Le corpus d'étude comprend l'ensemble des données sur lesquelles porte effectivement l'analyse et pour lesquelles des résultats sont attendus (*ibid.*). Il est constitué des segments<sup>67</sup> analysés qui ont permis de situer la place des contenus culturels dans le corpus et le type d'objets culturels enseignés.

---

66 Pour des raisons que l'on évoque dans le point 4.3.2, les données collectées dans l'Alliance Française de Xalapa n'ont pas été retenues pour l'analyse.

67 Le mot segment a le sens de séquence. Cette distinction est plus précisément expliqué *infra*, dans la section 5.1.3.3.

Enfin, le corpus distingué comprend les éléments du corpus d'étude qui partagent certains traits permettant de les caractériser par rapport aux autres éléments du corpus d'étude (*ibid.*). Par exemple, on peut catégoriser le corpus selon le type d'objets culturels enseignés. On peut ainsi distinguer les données où la culture savante est objet d'enseignement de celles où ce sont des éléments socio-discursifs qui sont traités.

L'ensemble des données collectées ne fait pas partie du corpus de référence de la recherche. Les critères de sélection de ce corpus sont précisés dans la section suivante.

#### **4.3.2 Critères de réduction des données**

Comme on l'a mentionné lors de la présentation du protocole de recueil mis en place (voir *supra* 4.2.1), on a enregistré tous les cours où notre protocole de recherche a été accepté. On a recueilli un nombre significatif d'heures de cours : 81 heures et 40 minutes d'enregistrement dont 44 heures et 41 minutes recueillies au Mexique et 36h et 59 minutes en France. L'ensemble de ces données ne fait pas partie du corpus de référence de cette recherche. Le critère méthodologique de pertinence au regard de l'objectif de recherche a contraint à écarter certaines séances.

Plusieurs critères ont entraîné la réduction des données. D'une part, les cours de remplacement ont été exclus. Dans certains cas, les enseignants ont été remplacés à la dernière minute et pour cette raison, le remplaçant a été informé de notre présence juste avant le début du cours. Ainsi, la participation à la recherche a été d'une certaine manière imposée. En effet, le supérieur de l'enseignant n'a pas demandé son accord, mais il a tout simplement informé que l'on assisterait au cours pour l'enregistrer. De surcroît, ces cours ne remplissent pas la contrainte « observer le même enseignant avec le même groupe au moins deux séances » établie dans le protocole de recherche (voir *supra* 4.2.1). Pour ces deux raisons ces données ont été écartées.

Par ailleurs, les cours dédiés exclusivement à la révision des devoirs ou à la révision d'un point grammatical et les cours ayant pour unique objectif la préparation d'une certification ont également été écartés, car ils ne contiennent pas d'éléments pouvant être exploités.

Enfin, les séances consacrées exclusivement à des activités issues du cahier d'activités (de nature grammaticale notamment) ont été également exclues. Cela ne veut pas dire que dans les données retenues on ne retrouve pas ce type d'activités, cependant ces exercices ne constituent qu'une partie de la séance et non la séance entière.

En résumé, la totalité du corpus recueilli n'a pas été exploité. Compte tenu du protocole de recueil des données mis en place, l'ensemble de séances enregistrées n'est pas pertinent au regard des objectifs de recherche, donc, il a été nécessaire de les exclure. Par ailleurs, pour des questions éthiques des données ont été également supprimées du corpus.

Le corpus qui a finalement été retenu est présenté dans la section suivante.

### **4.3.3 Présentation du corpus de référence**

Le corpus de référence est constitué de séances où le culturel apparaît comme objet d'enseignement. Trois séances où un élément culturel est saillant, mais il n'est pas exploité par l'enseignant ont été également incluses. Cette absence est aussi révélatrice de la place que les contenus culturels occupent dans la classe de FLE. En effet, il peut y avoir des cours où le culturel est présent de manière implicite sans faire l'objet d'une exploitation. Il nous a semblé important de prendre en compte ce cas de figure, afin de ne pas laisser sous-entendre que dans le corpus les dimensions culturelles sont toujours exploitées, étant donné que ce n'est pas le cas.

Le corpus mexicain des leçons est composé de 15 séances (durée totale indicative de 34 heures)<sup>68</sup> assurées par six enseignants : trois travaillant à l'Alliance Française (l'un d'entre eux a été également observé dans le milieu universitaire), deux dans le centre des langues de l'université de Veracruz et un à l'IFAL. Le corpus français est constitué de 11 séances (durée totale indicative de 26 heures) assurées par six enseignants : deux travaillant à l'université Sorbonne Nouvelle, et quatre dans le milieu associatif.

Le nombre de séances retenues et leur durée sont variables selon l'enseignant. La durée des séances va d'une heure à quatre heures. Les niveaux sont également différents : les groupes vont du niveau A1 à B2. Un groupe d'alphabétisation fait également partie du corpus<sup>69</sup>. Par ailleurs, il y a une différence entre le nombre de séances retenues pour le corpus mexicain (16) et celles retenues pour le corpus français (11). Cette différence s'explique par le nombre de séances et d'enseignants observés dans chaque contexte.

---

68 Ce chiffre correspond au nombre d'heures en fonction de la durée officielle de chaque séance, c'est-à-dire, selon les créneaux horaires de chaque structure. La durée des enregistrements peut varier de quelques minutes.

69 On a décidé de retenir le groupe d'alphabétisation un cours où l'on se centre uniquement sur l'écriture. Dans ce groupe, les apprenants ne sont pas francophones, donc, en même temps qu'ils apprennent à écrire, ils apprennent à parler en français.



Au Mexique, on a eu plus de réponses positives de participation à la recherche. Le corpus existant recueilli dans ce pays comprend environ 8h de plus que le corpus français. Compte tenu de cette situation, plus on recueille des données plus on a la possibilité d’avoir des séances pouvant être exploitées pour la recherche. Donc, de ce point de vue, il est logique que l’on ait davantage de données exploitables dans le corpus rassemblé en milieu alloglotte. Mais, comme on n’adopte pas une perspective comparative et quantitative des données, cette différence n’a pas une incidence importante sur notre recherche.

Comme on l’a indiqué *supra* (voir 1.1.4), les contextes alloglotte et homoglotte ne sont pas comparables. Le public et leurs objectifs, le fait d’avoir la possibilité ou non d’être en contact avec la culture francophone dans l’immédiat font qu’une comparaison stricte n’est pas possible. D’autre part, l’objectif n’est pas de dénombrer le nombre d’occurrences où le culturel devient objet d’enseignement en classe dans un contexte et dans l’autre, mais d’analyser, à l’aide des catégories proposées dans le chapitre 2 (voir *supra* 2.7), le type d’éléments culturels qui devient objet d’enseignement dans les deux contextes. Les tableaux 4 et 5 *infra* permettent d’offrir une vision globale des séances retenues.

Enseignant	Lieu	Groupe et horaires	Nombre de séances
Paul	Université UCC	Débutant (mardi et jeudi – 7h-9h)	2
	Alliance Française	B2.1 (lundi et mercredi – 17h-19h) (2)	2
Loïc	Centre de langues de l’Université de Veracruz	Niveau 3 (samedi – 9h-14h)	2
Luis	Centre de langues de l’Université de Veracruz	Niveau 3 (lundi à jeudi – 17h-18h15)	1
		Niveau 6 (lundi au jeudi – 19h30 – 20h45)	2
Céline	IFAL (Institut français d’Amérique Latine)	A1.1 (lundi au jeudi – 14h-15h)	3
Chloé	Alliance Française	B2.2 (lundi et mercredi 17h – 19h)	2
Dafne	Alliance Française	B2.1 (samedi – 10h-14h)	1

Tableau 4. Récapitulatif des séances du corpus de référence mexicain

Enseignant	Lieu	Groupe et horaires	Nombre de séances
Nicole	Association Essor	Alpha (mercredi 10h – 12h30)	1
Anne-Mathieu <sup>70</sup>	Association Essor	B1 (vendredi 19h – 20h30)	3
Marie	Association Kolone	B1 (mardi 14h – 16h30) (2)	2
Caroline	Sorbonne Nouvelle	Niveau 6 (jeudi 8h – 10h)	3
Géraldine	Sorbonne Nouvelle	Niveau 2 (jeudi 14h-18h) (2)	2

Tableau 5. Récapitulatif des séances du corpus de référence français

Enfin, le corpus d'enregistrements est complété par les supports qui nous ont été fournis par les enseignants dans certains cours seulement, car tous ne nous ont pas été systématiquement transmis.

#### 4.4 Constitution du corpus des entretiens

Le discours étant l'un des endroits où les représentations se manifestent (voir *supra* 3.2.3), il a donc été nécessaire de recueillir les dires des formateurs sur l'enseignement des dimensions culturelles, afin d'étudier leurs conceptions de cet enseignement. Deux options s'offrent au chercheur : obtenir des données provoquées ou les recueillir *in situ* dans le cadre des conversations entre les enseignants, par exemple. Obtenir des données issues des conversations suppose d'enregistrer des conversations où les enseignants échangent avec autrui ou avec le chercheur sur les dimensions culturelles de manière spontanée, ce qui implique de réaliser des enregistrements à leur insu. Outre le problème éthique que la démarche pose, en pratique, assister à ce type d'échanges entre des enseignants nécessite non seulement d'accéder au terrain comme observateur de classes, mais aussi d'être présent lors de moments de rencontre hors de la classe et que, de surcroît, la conversation porte sur le thème de la recherche.

Dans les structures où les données ont été recueillies, les enseignants ne sont présents qu'au moment des cours. Certains arrivent quelques minutes avant et partent dès que la séance est finie, ce qui rend difficile d'assister à des moments de rencontre entre enseignants. À cause de ces contraintes, cette approche a été écartée et on a opté pour des données

---

<sup>70</sup> Enseignants travaillant en binôme.

provoquées. Un entretien semi-directif a été proposé aux enseignants. Ce type d'enquête est pertinent lorsque l'on souhaite étudier

les sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet et Gotman 2007 : 24)

Combinant attitude non-directive, pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance, et projet directif, pour obtenir des informations sur des éléments définis en amont (Berthier 2010 : 78, cité par Sauvayre 2013 : 9), l'entretien semi-directif s'est avéré approprié pour analyser les représentations des enseignants sur les dimensions culturelles en cours de FLE. Ce type d'entretien permet aux participants de s'exprimer le plus librement possible sur les éléments à étudier. Il est réalisé à partir d'un guide comprenant « la liste de thèmes ou des aspects de thèmes qui devront être abordés ». (Combessi 2007 : 24). Le chercheur doit adopter une posture d'écoute et poser des questions ouvertes en évitant de suggérer des éléments de réponse (Imbert 2010 : 26).

En prenant en compte l'objectif d'étudier les représentations des enseignants et celui d'obtenir des informations sur leur profil, le canevas d'entretien a été conçu à partir de cinq éléments que l'on va maintenant présenter.

Trois éléments du canevas d'entretien concernent le profil de l'enseignant ont été abordés : la formation académique et l'expérience professionnelle ; les expériences comme apprenant d'une ou plusieurs langues étrangères ; la perception de l'influence de son expérience d'apprenant de langue étrangère sur ses pratiques d'enseignement.

Ces informations sont importantes à connaître, car tout enseignant possède un « répertoire didactique » (Cicurel 2002) qui se construit (et est en évolution permanente) à partir d'un ensemble de ressources acquises tout au long de la vie. En s'appuyant sur Lahire (1998), Cicurel précise que l'enseignant est un individu qui est forgé à partir des différentes strates, familiale, amicale, professionnelle, qui ont contribué à sa socialisation (2011). Celui-ci a reçu des formations pédagogiques déterminées, il a une certaine expérience professionnelle, il a été en contact (ou non) avec des individus qui parlent telle ou telle langue (*ibid.*). Il a également évolué et continue à le faire au sein d'une ou plusieurs cultures éducatives, entendues ici comme des constructions effectuées à partir des habitus d'enseignement acquis par « l'inculcation de règles, de normes et de rituels » dans les divers lieux d'éducation fréquentés et au sein même du cercle familial (Cadet 2006 : 9) . Tous ces éléments contribuent

à la formation des convictions pédagogiques qui influent sur les pratiques d'enseignement. C'est dans ce contexte que connaître la formation et l'expérience professionnelle des enseignants peut apporter des pistes de compréhension de leurs pratiques.

Un autre thème abordé renvoie aux éléments orientant le choix de contenus à enseigner. En plus du répertoire pédagogique, les pratiques des enseignants sont en partie déterminées par le type de contexte où les praticiens exercent. Le milieu institutionnel impose de manière plus ou moins catégorique la progression à suivre, par exemple, à travers un programme et/ou l'obligation de suivre un manuel.

Enfin, pour faire émerger leurs représentations, les enseignants ont été invités à s'exprimer sur leur conception de l'enseignement du culturel. Des questions-déclencheurs ont été posées en prenant soin de ne pas influencer les discours.

L'entretien commence systématiquement par l'explication de son déroulement. Une fois cette mise au point achevée, les questions sont posées. Le tableau suivant permet de récapituler les thèmes abordés (colonne à gauche) et les questions formulées (colonne à droite).

Thème	Exemples de questions
Formation académique et expérience professionnelle	Pouvez-vous me parler de votre expérience comme enseignant de FLE ?
Éléments orientant le choix des contenus à enseigner	Comment vous choisissez le contenu ou le matériel de votre cours ?
Conceptions du culturel en classe de FLE	Qu'est-ce que vous pensez de l'introduction des éléments culturels en cours de FLE ? Pouvez-vous me parler de l'introduction des contenus culturels en cours de FLE ? Pouvez-vous résumer en quelques phrases ce que signifie enseigner les dimensions culturelles en cours de FLE ?
Expériences comme apprenant d'une ou plusieurs langues étrangères	Quelles langues parlez-vous ? Où les avez-vous apprises ? Vous vous souvenez de votre expérience comme apprenant de langue étrangère ? Pouvez-vous m'en parler un peu ?
Perception de l'influence de son parcours d'enseignement sur ses pratiques de classe	Pensez-vous que votre expérience comme apprenant de langues étrangères influe sur votre manière d'enseigner ?

Tableau 6. Récapitulatif des thèmes abordés dans les entretiens semi-directifs

Un total de 16 entretiens a été recueilli et l'ensemble sera retenu pour l'analyse. Il faut noter que même si les cours de certains enseignants ont été écartés, on a gardé leurs

entretiens. En effet, comme l'analyse des entretiens et celle des leçons est dissociée, on a décidé de garder l'ensemble de ces entrevues. Le fait de ne pas avoir retenu leurs séances, car elle ne sont pas pertinentes pour cette recherche ne signifie pas que ces enseignants ne possèdent pas de représentations sur l'enseignement des dimensions culturelles en classe de langue.

Par ailleurs, les dires et les faire des enseignants ne seront pas mis en lien pour mettre en évidence un éventuel décalage entre les représentations et les pratiques d'un enseignant en particulier, mais pour examiner dans quelle mesure les conceptions globales de l'enseignement de ces dimensions permettent d'expliquer les pratiques observées dans les leçons analysées.

### **Pour récapituler**

Dans ce chapitre, on a présenté le type de recherche réalisé et le protocole de recueil des données mis en place. Deux types de données ont été rassemblés : les cours enregistrés (avec les supports qui ont pu être récupérés) et les entretiens avec les enseignants. L'ensemble des cours enregistrés n'a pas été retenu. En effet, au regard de nos objectifs de recherche, à savoir identifier le type de contenus culturels enseignés en cours de FLE, de même que leur place dans la séance, et au regard du protocole de recherche mis en place, certaines séances ne répondaient pas aux critères nécessaires pour atteindre les objectifs fixés et/ou au protocole établi. Elles ont donc été écartées. Ainsi, le corpus retenu pour la recherche est constitué de 15 séances collectées au Mexique et 11 séances en France pour un total de 60 heures de cours et de 16 entretiens.

Par ailleurs, on a également présenté brièvement les structures où les données ont été collectées et le profil des enseignants ayant participé à la recherche. Ces éléments peuvent fournir des pistes d'explication à propos des pratiques attestées dans les données recueillies.

La question du recueil des données ayant été traitée, on va maintenant présenter la manière dont celles-ci seront traitées.

## **Chapitre 5 Le traitement des données pour l'étude des objets culturels enseignés**

Ce chapitre aborde le traitement des données et introduit des outils contribuant à l'analyse du corpus. Il est divisé en deux parties. La première est consacrée à la présentation des choix de transcription, du synopsis et des outils d'analyse issus du champ des interactions didactiques. La deuxième partie est dédiée à la caractérisation de l'objet enseigné et au processus de transposition didactique. Dans cette partie, on introduit aussi l'unité didactique. Celle-ci contribuera à l'analyse des activités proposées pour l'enseignement des dimensions culturelles.

### **5.1 Le traitement des données**

Les données obtenues à partir des enregistrements des séances feront l'objet d'un traitement permettant de retracer la logique de la leçon à partir de l'identification des activités qui la composent et de l'évolution thématique tout au long des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Les outils utilisés pour réaliser ce travail sont présentés dans cette section.

#### **5.1.1 La transcription**

La transcription a été effectuée de manière à pouvoir identifier la place occupée par les dimensions culturelles dans la séance et les différents objets culturels enseignés. Cela comprend aussi ceux qui sont saisis par l'enseignant de manière spontanée, autrement dit, ceux qui deviennent des objets d'enseignement grâce à un événement qui se présente lors de la séance et qui déclenche une explication de type culturel. L'éternuement d'un apprenant ou la présence d'un mot à charge culturelle qui apparaît dans un texte peuvent donner lieu à l'introduction d'un élément culturel en classe. Ainsi, les séances ont été transcrites de manière quasi intégrale<sup>71</sup> afin de comprendre leur organisation globale et de mieux cerner les « pas de côté » par rapport à la logique du cours.

Les conventions de transcription utilisées s'inspirent de la convention proposée par le laboratoire ICAR de l'Université Lyon 2. Des éléments comme les aspirations, la distinction

---

<sup>71</sup> Les seuls échanges qui ne sont pas transcrits sont ceux qui débordent le cadre du cours (annonces en lien avec l'organisation de l'institution où ont lieu les cours, échanges à caractère personnel) de même que ceux qui correspondent à des moments d'enseignement explicite d'un point grammatical). Ils ont uniquement fait l'objet d'une note descriptive.

entre liaisons facultatives et obligatoires qui ne nous apportaient pas d'indication sur l'objet culturel enseigné n'ont pas été retenues. Le tableau suivant permet de récapituler le code de transcription adopté.

COR	Participant identifié
EF?	Étudiante non identifié
EH?	Étudiant non identifié
(inaud.)	Inaudible
-	Troncation
:::	Allongement
`	Suppression d'un son
(.)	Pause courte
(3.3)	Durée de la pause
[	Début d'un chevauchement
/	Montée intonative
//	Montée intonative forte
\	Chute intonative
\\	Chute intonative forte
((en espagnol))	Commentaire
<< ((en espagnol)) casa >>	Portée d'un commentaire

Tableau 7. Conventions de transcription retenues

La transcription est accompagnée d'un certain nombre d'informations que l'on peut identifier dans l'extrait du corpus Loïc présenté *infra*. On a ajouté des numéros dans l'exemple pour distinguer chaque élément de la transcription. Celle-ci inclut le nom fictif donné à l'enseignant (1). La date de la séance (2), le groupe ou niveau<sup>72</sup> (3), le lieu (4), le nombre d'apprenants présents (5), ainsi que la durée de l'enregistrement (6) sont systématiquement renseignés. Si l'enseignant utilise un manuel de base, celui-ci est également indiqué (7). Juste avant la transcription, une courte description du contexte est fournie, notamment lorsque le début de la transcription ne coïncide pas avec le début de l'enregistrement. Si c'est le cas, la minute de début de la transcription est indiquée (9). On a

---

72 L'intitulé donné au niveau par l'organisme où le cours a lieu a été conservé.

également inclus la numérotation des lignes. Les trois lettres en majuscules indiquées au début de chaque tour de parole renvoient à la personne qui parle.

**(1) Corpus Loïc**

**(2)** Date : 03.09.2016                      **(3)** Groupe : Niveau 3                      **(4)** Lieu : UV  
**(5)** Apprenants présents : 14 femmes, 4 hommes  
**(6)** Durée de l'enregistrement : 01 : 55 : 01  
**(7)** Manuel : Alter ego+ A1

**(8)** *Le cours commence par un rappel des thèmes abordés dans les séances précédentes. L'enseignant note au tableau les thématiques/vocabulaire que les apprenants évoquent et demande des précisions au fur et à mesure.*

**(9)** ((début de la transcription : 00 : 21 : 13))

01 ENS bon (.) quoi d'autre encore qu'est-ce qu'on a fait// avec les  
02 vêtements\  
03 EF? les stylés  
04 ENS oui on a parlé des STYLES (2.3) les styles et en particulier les  
05 grands mouvements eh::: (.) donc la (.) la mode  
06 EF? °la mode°  
07 ENS oui// (.) eh la mode euh le prêt-à-porter  
08 LIL le haut couture  
09 ENS pardon//  
10 ISA le haut coûture  
11 ENS la HAUTE couture  
12 ISA la haute  
13 ENS oui la HAUTE  
14 ISA la haute  
15 ENS la haute couture (.) les grands couturiers français (.) voilà  
16 alors quels sont les couturiers français que vous connaissez//  
17 ISA coco chanel  
18 ENS coco chanel  
19 ISA yves saint laurent  
20 ENS yves saint laurent  
21 ISA louis vuitton  
22 EF? luis vuitton  
23 ENS louis vuitton  
24 ISA louis vuitton et <((en espagnol)) cómo se llama//>  
25 ENS quartier  
26 ISA quartier (.) <((en espagnol)) cómo se llama> louboutin (.)  
27 lauboutin// (.) christian louboutin le le (inaud.) les boots et  
28 les chaussures avec la (.) le sol rouge  
29 ENS ah oui les chaussures  
30 ISA tous les politiques (.) observez (.) observez lui  
31 ENS ah oui\  
32 ISA ils ont de::s  
33 ENS des chaussures comme ça

Par ailleurs, le logiciel Elan a été utilisé notamment pour faciliter la transcription des cours bien que l'on ne possède pas de données visuelles. Cet outil a permis de découper les chaînes sonores et les tours de parole, afin d'effectuer la transcription plus rapidement. En



effet, Elan permet l'écoute en boucle des segments découpés, ce qui rend possible de transcrire des extraits sans avoir à manipuler le logiciel et à revenir en arrière dans l'enregistrement de manière manuelle. Cette fonctionnalité représente un gain de temps important. La transcription d'Elan fournit également la numérotation des lignes de manière automatique, ainsi que la durée des pauses si l'on a fait un découpage adéquat.

Le nombre important de séances constituant le corpus a imposé l'utilisation d'un outil permettant de saisir la globalité du cours et mettant en avant les thématiques traitées de même que l'articulation des activités réalisées. C'est le cas du synopsis. Celui-ci permet de réaliser le travail de réduction de données et de reconstruction de la logique d'une leçon. Il est présenté dans la section suivante.

### 5.1.2 Le synopsis

Le synopsis est un outil qui permet de condenser les données issues de la transcription des leçons en une unité plus facile à saisir, ce qui a pour but de faciliter leur analyse et leur comparaison (Ronveaux et Schneuwly 2007 : 59). Il a été mis au point par des chercheurs genevois dans le cadre de l'étude de l'objet enseigné<sup>73</sup> en classe de français langue maternelle (voir Dolz, Ronveaux et Schneuwly 2006 ; Schneuwly, Sales Cordeiro et Dolz 2005). Dans cette recherche, le synopsis permettra de repérer les objets culturels introduits et d'identifier les activités dans lesquelles ceux-ci s'inscrivent. Il permettra d'effectuer la hiérarchisation des activités réalisées, afin de déterminer la place que le culturel occupe dans chaque leçon. En somme, le synopsis contribuera à cerner quels objets culturels sont présents dans chaque activité et/ou à déterminer la thématique culturelle qu'une série d'activités recouvre.

Le synopsis offre une vision globale des séances transcrites. Il amène à saisir la structure hiérarchique et la séquentialité des activités et des thèmes introduits. Le point de départ de son élaboration est « l'activité scolaire » (Schneuwly, Sales Cordeiro et Dolz 2005 : 82), entendue comme « une activité d'enseignement/apprentissage orientée vers le tout ou une dimension précise de l'objet enseigné » et caractérisée par une consigne plus ou moins explicite qui détermine son but (*ibid.*). Ces activités sont regroupées en niveaux hiérarchiques et étiquetées en fonction de la thématique sous-jacente. Cette présentation facilite l'identification de l'objet enseigné tel qu'il fonctionne dans la classe, les activités mises en place pour le travailler, leur articulation et la manière dont il évolue au sein de la leçon.

---

73 L'objet enseigné est le résultat du processus de transposition didactique. Cet aspect est traité *infra* (voir 5.2.1).

Le synopsis est un outil interprétatif. Il implique de s'approprier le sens et la logique de la leçon à partir des transcriptions, des notes et des supports récupérés. C'est le chercheur qui, à travers les échanges entre les participants, le contexte, les dispositifs didactiques mis en place, reconstruit la leçon et identifie son objet d'étude.

L'élaboration du synopsis comporte trois temps (Dolz, Ronveaux et Schneuwly *op. cit.*). Elle nécessite d'abord la prise de connaissance de la séance dans son ensemble à partir d'une lecture attentive des transcriptions. L'identification des activités, des consignes, de l'annonce du plan de la leçon permettent d'opérer un premier découpage séquentiel et un premier étiquetage. Dans un deuxième temps, il s'agit de s'intéresser plus précisément aux activités. Les deux critères principaux pour les délimiter sont le déclencheur et le maintien d'un support. Le déclencheur peut être une consigne, l'introduction ou le changement de support et la mise en place d'un nouvel exercice (*ibid.*). Les différentes activités sont ensuite regroupées en plusieurs niveaux hiérarchiques supérieurs en fonction des objets qu'elles permettent de travailler pour enfin réaliser une restitution narrativisée de chaque niveau (*ibid.*).

Le synopsis peut compter trois à quatre niveaux. Le niveau « n » correspond à la thématique globale de la séance comme on peut observer dans le tableau 8 *infra*.

Dans l'exemple, la thématique de la séance entière est « Santé et médecine alternative ». Le niveau « nn » correspond à la sous-thématique regroupant une série d'activités. Ce niveau a été intitulé « Homéopathie et croyances en France et au Mexique ». Le niveau « nnn » correspond aux activités<sup>74</sup> et c'est celui-ci qui fait l'objet du résumé narrativisé.

L'extrait de synopsis présenté à titre d'exemple (tableau 8 *infra*) a été réalisé pour l'un des cours du corpus mexicain. Outre les niveaux hiérarchiques et le résumé narrativisé, des informations générales sont incluses en haut du synopsis pour 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>75</sup> et les supports utilisés sont également inclus.

---

74 Dans le cadre de ce travail, trois niveaux suffisent pour rendre compte des objets culturels enseignés.

75 L'étiquetage de formes sociales de travail est le même utilisé par Laurens (2013 : 249). E = travail mené par la formatrice de manière classique ou magistrale, Q = Discussion à partir des questions menées par la

Corpus MX Synopsis Chloé 1

Synopsis du cours CHL1 Corpus MX (1)				Lieu : AFV (2)
Enseignante : Chloé (3)				Classe : B2.2 (4)
Apprenants : 4 (3 femmes, 1 homme) (5)				Données : 1/1 01 48' 37" (6)
<b>Séance du 03/04/2017 (7)</b>				
Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
0. <i>Insert</i>	00' 00'' à 02' 10''			E annonce aux Aps les activités prévues pour la séance : visionnage d'une vidéo et réponse à des questions sur celle-ci, activité d'expression écrite (pour que E puisse prendre connaissance du niveau des Aps à l'écrit), préparation d'une activité d'expression orale.
0. <i>Transition</i>	02' 11'' à 04' 21''			E prépare la vidéo pour le visionnage. E donne des annonces diverses.
<b>1 (n)</b>				<b>Santé et médecine alternative</b>
<b>1.1 (nn)</b>				<b>Homéopathie et croyances au Mexique et en France</b>
1.1.1 (nnn)	04' 22'' à 27' 57''	I MC Q	Photocopies (Activité 1) TV Tablette Internet	<i>Identifier les principes de l'homéopathie</i> E invite les Aps à lire les questions auxquelles il faudra répondre après le visionnage de la vidéo. Les Aps lisent les questions individuellement. E lance la vidéo. Après le visionnage, E laisse aux Aps quelques minutes pour répondre aux questions. E lance le deuxième visionnage. E laisse aux Aps encore quelques minutes pour qu'ils finissent de répondre aux questions. E lance la mise en commun en désignant un Ap pour donner la première réponse. À tour de rôle, les Aps lisent une question et y répondent. E confirme ou infirme et demande des explicitations. E lit la deuxième consigne : <i>remettez dans l'ordre la recette de l'homéopathie</i> et, ensuite, leur demande ce qu'ils ont mis. E demande aux Aps si les médecins qui témoignent dans la vidéo sont pour ou contre l'homéopathie. Les Aps répondent et E demande de justifier. Une des Aps dit que le médecin X est contre parce que celui-ci dit que c'est psychologique puisque ces médicaments ne contiennent que du sucre. E demande aux Aps s'ils connaissent comment s'appelle cet effet. Un Ap répond : <i>placebo</i> . E explique en quoi celui-ci consiste.

Tableau 8. Extrait du synopsis du cours Chloé corpus MX

La logique de la classe peut cependant être perturbée par des événements qui complexifient le codage hiérarchique. Ces actions peuvent être complètement extérieures à la classe même, à moins qu'elles ne soient en lien avec celle-ci. Il s'agit de l'intermède, de la transition et de l'insert (*ibid.*). Un intermède rompt avec la progression du cours. C'est le cas d'une personne qui interrompt le cours pour solliciter l'enseignant. La transition est l'élément ou le discours qui marque explicitement le passage d'une activité à l'autre ou d'un sujet à l'autre. Enfin, un insert est un moment de décrochement du cours qui est toutefois en relation

---

formatrice, Dis. = discussion à partir des questions posées par les apprenants, G = travail en sous-groupes, MC = travail en grand groupe.

plus ou moins directe avec son contenu (Dolz et Scheuwly 2009 : 95-96). Ces éléments contribuent également à la reconstitution de la séance et permettent d'accéder aisément à ce qui s'est passé en cours. Ils sont ajoutés au synopsis le cas échéant et sont étiquetés avec le niveau 0 (voir tableau 8 *supra*).

En somme, la mise en synopsis permet de repérer la structure globale du cours et d'organiser les activités et les thèmes abordés en unités hiérarchisées. Cet outil de réduction des données facilite l'accès à la globalité de la séance, aux thèmes et aux activités qui la composent. Son élaboration constitue en soi un outil d'analyse dans le sens où elle implique une interprétation par le chercheur de la logique de l'enchaînement des activités et des thèmes mobilisés.

Les multiples lectures des transcriptions destinées à déterminer la structure globale des séances et à regrouper les activités en unités hiérarchiques englobantes demandent aussi de prendre en compte le fonctionnement des interactions didactiques. Cet aspect va maintenant être abordé.

### **5.1.3 L'analyse des interactions didactiques**

Les interactions didactiques sont un type d'échange spécifique comme peut l'être une consultation médicale ou une transaction commerciale (Cambra-Giné 2003 : 70). La classe de langue est « un lieu social ayant ses règles de communication et générant une interaction de type particulier – à visée didactique » (Cicurel 2011). Les actions qui s'y effectuent sont soumises à des contraintes temporelles, spatiales, institutionnelles et à l'un de ses buts principaux, à savoir le développement de la compétence en langue cible. Il est essentiel de prendre en compte ces traits lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des pratiques d'enseignement, car ils permettent d'expliquer ce qui se passe lors de l'événement didactique.

L'analyse des interactions didactiques permettra de dégager l'évolution thématique des activités proposées et les limites de ces dernières. Elle permettra de circonscrire les activités proposées par l'enseignant et d'identifier les déviations thématiques et les ajouts réalisés par les participants.

#### *5.1.3.1 Caractéristiques de la classe de langue*

La classe de langue peut être caractérisée à partir de ses traits spatio-temporels, de son objectif, du statut des participants et des contraintes institutionnelles (voir Cicurel 2011).

Elle se déroule à l'intérieur d'un horaire et d'un rythme prédéfinis par l'institution : une leçon a un début et une fin. Elle a un avant, un après (Cambra-Giné 2003 : 43) et fait partie d'une séquence ou unité didactique<sup>76</sup> qui peut, elle, dépasser les limites d'une seule séance. La prise en compte de ce paramètre est important pour comprendre les actions qui se déroulent dans le cadre des séances d'observation (*ibid.*). Lorsque le chercheur rejoint une classe, il a accès à une période temporelle définie et ignore l'histoire du groupe et les événements qui précèdent et succèdent à sa présence.

Le statut des participants est asymétrique. L'enseignant est le détenteur principal du savoir et a des droits et des obligations professionnels. Les rôles et les rapports de place sont établis institutionnellement et culturellement (Cambra-Giné *ibid.* : 43). Ces rôles se manifestent par des comportements langagiers précis. Ce n'est pas aux apprenants d'effectuer un certain nombre d'actions : ce n'est pas à eux d'initier le cours et de le clore, par exemple (*ibid.* : 70). Ils peuvent en revanche demander des explicitations et c'est à eux de répondre aux questions de l'enseignant. Par ailleurs, le statut asymétrique des participants se manifeste également par la disposition des personnes, des objets et du mobilier (*ibid.* : 43).

Les interactions dans la classe de langue sont également déterminées par son objectif de faire acquérir une compétence en langue cible. La focalisation sur la dimension métalinguistique se traduit par le foisonnement de paraphrases, d'explications, de reformulations et de répétitions (Cicurel 2011). L'encouragement de la production verbale est présente (*ibid.*) même si c'est l'enseignant qui, au demeurant, domine la prise de parole.

Ces caractéristiques impliquent un système d'organisation des tours de parole régi par des normes spécifiques à ce type d'interaction.

### 5.1.3.2 Les tours de parole

Le tour de parole constitue « la contribution d'un locuteur donné à un moment donné de l'interaction » (Traverso 2006 : 18). Des normes implicites régulent l'organisation séquentielle de l'interaction et déterminent qui dit quoi à quel moment. Dans les interactions didactiques, l'enseignant assume le rôle de chef d'orchestre. C'est le locuteur prioritaire et légitime pour initier l'action didactique et pour assigner les tours de parole aux apprenants

---

<sup>76</sup> La séquence didactique en FLM ou unité didactique en FLE (voir Laurens 2012) est une modélisation des activités d'enseignement qui répondent à des objectifs d'apprentissage précis (Courty 2003 : 32). Ces notions sont à distinguer de la séance ou leçon, entendue comme l'unité de temps pendant laquelle l'enseignant et les apprenants se retrouvent pour le cours (voir *infra* 5.1.3.3).

(Cambra-Giné *op. cit.* : 73). Il est aussi celui qui commente ou évalue les productions des apprenants (Cicurel 2002 : 3).

L'étude des tours de parole permet de distinguer la contribution pragmatique de chaque participant à l'événement d'enseignement. Leur enchaînement contribue à déterminer l'évolution thématique des activités, le passage d'une activité à une autre, d'un thème à un autre, ainsi qu'à identifier les participants à l'origine des « détopicalisations »<sup>77</sup> (voir Cicurel 2011). L'enchaînement des tours de parole permet d'identifier la succession des activités, de cerner à quel moment précis on passe d'une activité à une autre et de distinguer à quel moment émerge une intervention qui provoque une déviation de la thématique traitée et qui en est à l'origine. En ce sens, il contribue également à l'élaboration du synopsis.

Par ailleurs, l'enchaînement des tours de parole a une cohérence interne. Sa séquentialité peut être étudiée en termes de paires adjacentes (Schegloff 1968). Une paire adjacente est une suite de deux énoncés produits par des locuteurs différents. La relation entre deux tours de parole est de dépendance conditionnelle, c'est-à-dire que lorsque le premier est produit, le deuxième est attendu (*ibid.* : 1083). Cet enchaînement rend compte des échanges de type question-réponse, salutation-salutation, reproche-excuse, etc. (Traverso 2007).

Lors des échanges didactiques l'échange ternaire est un enchaînement fréquent (Bouchard 2005a, Cambra-Giné 2003, Mehan 1979, Roulet 1986). En effet, on retrouve une interaction constituée d'une question/requête (souvent de l'enseignant), d'une réponse de l'apprenant et d'une évaluation formulée par l'enseignant (Cambra-Giné 2003 : 112, Bouchard 2005a : 3).

Les échanges se succèdent jusqu'à former des unités complexes. Une forme de traitement des interactions didactiques est l'analyse par rangs. Cette analyse considère l'interaction comme un système constitué d'unités hiérarchisées, ce qui n'est pas sans lien avec l'élaboration du synopsis.

### 5.1.3.3 La division en rangs

Étudier les leçons en termes d'unités hiérarchiques est complémentaire à la mise en synopsis (ce dernier suppose d'ordonner et de regrouper les activités réalisées en classe, voir *supra* 5.1.2). Les activités peuvent être organisées en unités supérieures les englobant selon

---

<sup>77</sup> La détopicalisation est un phénomène de déviation du thème de la leçon. Le développement de celle-ci est modifié lorsque « l'un des éléments du thème est prélevé et placé dans autre direction » par l'un des participants (Cicurel 2011).

leur nature et leur thématique. L'enchaînement des unités telles que l'acte de langage ou l'intervention permet de circonscrire les activités proposées par l'enseignant et d'analyser leur articulation, afin de cerner la logique de la leçon.

Plusieurs modèles ont été suggérés pour découper les interactions de la classe de langue en unités hiérarchisées (voir Bouchard 2005b, Cambra-Giné 2003, Kerbrat-Orecchioni 1990, Sinclair et Coulthard 1975). Les unités de ces modalisations sont majoritairement équivalentes, mais les noms donnés à chacune varient selon les auteurs.

Les unités proposées par Cambra-Giné ont été retenues pour contribuer à la restitution de la logique de la leçon à travers l'outil synopsis. À l'instar de Laurens (2013) une unité supplémentaire proposée par Bouchard (2005b) est également considérée. On explicitera les raisons de ce choix dans la présentation de chacune de ces unités qui sont la leçon, le segment, la phase, l'échange, l'intervention et l'acte de langage.

La leçon est l'ensemble de la séance de classe dans un espace et un créneau temporel donnés. Ce terme équivaut à celui d'« interaction » proposé par Sinclair et Coulthard (1975) et Kerbrat-Orecchioni (1990). La distinction en leçons convient au corpus de recherche, car il permet de localiser les éléments culturels à la fois par rapport à l'enseignant observé et par rapport au numéro de séance observé<sup>78</sup>.

Le segment (nommé « transaction » par Sinclair et Coulthard et « séquence » par Kerbrat-Orecchioni) constitue une unité thématique qui regroupe une ou plusieurs tâches avec un objectif d'apprentissage déterminé (Cambra-Giné 2003 : 104). Il suppose une régularité dans les rôles organisationnels et interactionnels des participants (*ibid.*). Il comprend une série d'activités reliées par un fort degré de cohésion sémantique et pragmatique (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 218). Le découpage en segments est donc réalisé à partir des activités qui partagent un même thème et/ou objectif d'apprentissage. Il s'agit d'une interprétation de l'activité enseignante qui peut ne pas coïncider avec la séquence pédagogique pensée par le formateur. Cette dernière peut déborder les séances observées. C'est pourquoi on a préféré ce terme à celui de « séquence » utilisé par Kerbrat-Orecchioni, afin de ne pas le confondre avec la séquence pédagogique. Le segment correspond au niveau de découpage « nn » du synopsis (voir 5.1.2).

La phase est une unité proposée par Bouchard située entre le segment et l'échange. Il s'agit des étapes de différentes activités (2005a : 70). Par exemple, la compréhension d'un

---

78 Tout au long du travail, les mots « cours », « séance » et « leçon » sont considérés comme équivalents.

document écrit peut comprendre une phase d'observation globale, une phase de compréhension globale et une phase de compréhension détaillée. L'étude des phases permet de situer dans le corpus précisément le moment où les dimensions culturelles sont travaillées ou celui où émergent des événements de détopicalisation. Les phases sont décrites dans le récit narrativisé du synopsis (voir 5.1.2).

L'échange est la plus petite unité dialogale (Moeschler 1982 : 153). Il a un nombre variable d'interventions, mais comme on l'a souligné *supra* l'échange ternaire est fréquent dans les interactions didactiques. Par exemple, l'enseignant pose une question, l'apprenant répond et enfin l'enseignant évalue la réponse, ou encore, l'enseignant demande de faire une action (lire/écrire), l'apprenant l'exécute et ensuite l'enseignant évalue son action. Il peut y avoir également des échanges enchâssés lorsque les réponses ne sont pas complètes ou satisfaisantes.

L'intervention est une unité monologale (appelée mouvement par Sinclair et Coulthard 1975). Il s'agit de contributions porteuses de sens qui possèdent une fonction illocutoire qui les distingue (Roulet 1986 : 190). Une intervention peut être constituée de plusieurs actes de langage dont l'un est l'acte principal et les autres y sont subordonnés (*ibid.* : 191-192). Les interventions de l'enseignant rythment la classe et facilitent l'identification des contours des activités et leur regroupement en segments.

L'acte de langage est la plus petite action verbale. Ce sont des actions effectuées « par et dans l'activité énonciative » (Moeschler 1985 : 17). Un ou plusieurs actes de langages composent les interventions.

L'identification de ces unités permet de cerner la manière dont les objets d'enseignement évoluent, la contribution de chaque locuteur à cette évolution thématique et l'enchaînement des activités et leur articulation. Ces éléments facilitent ainsi l'élaboration du synopsis, outil qui permettra de faire ressortir la place des objets culturels enseignés dans le corpus.

## **5.2 L'objet enseigné en classe de FLE**

L'objet enseigné est ce que l'enseignant construit avec les apprenants et qui n'existe que dans l'interaction ou comme résultat de l'interaction (Schneuwly 2009 : 32). Il se traduit par le recours à des outils d'enseignement comme les supports, les activités, les explications ayant pour objectif de le montrer et de l'étudier (*ibid.* : 37). Lorsque l'on s'intéresse aux objets enseignés, il est nécessaire de comprendre comment les différents types de savoir



deviennent des objets enseignés en classe. Le processus de transposition didactique modélise cette transformation.

### 5.2.1 La transposition didactique

S'intéresser aux dimensions culturelles comme objets enseignés en classe de langue suppose de traiter le processus de transposition didactique. Celui-ci renvoie aux transformations que subissent les objets de savoir avant de devenir des objets enseignés. Ce cheminement a été d'abord théorisé par Verret (1975). Il a ensuite été développé et diffusé par Chevallard (1991) en didactique des mathématiques.

Ce processus est constitué de deux grandes étapes : la transposition externe et la transposition interne (*ibid.*).

La transposition externe s'effectue en amont de l'intervention de l'enseignant. Il s'agit d'identifier les savoirs au sein des disciplines de référence pour sélectionner les objets de savoir qui intégreront les programmes, les manuels, etc. et qui deviendront donc des objets à enseigner. Cette étape est réalisée par les universitaires, les auteurs de manuels, les didacticiens (Chevallard 1991 : 24-25)<sup>79</sup>. La prise en compte des « pratiques sociales de référence » (Martinand 1986) permet de sélectionner les savoirs à enseigner en fonction de leur utilisation dans le monde social car, comme le souligne Schneuwly, le savoir « existe d'abord comme savoir utile dans les situations avant d'être transposé dans la situation d'enseignement ». En effet, « les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans les situations diverses » (2008 : 48). En didactique des langues les savoirs à transposer ne sont pas uniquement des savoirs savants, entendus comme les connaissances produites par les disciplines de référence comme la grammaire pour la didactique du français. Il s'agit de savoirs langagiers qui englobent une dimension pragmatique, linguistique et culturelle et qui doivent permettre à l'apprenant de se servir de manière plus ou moins immédiate de la langue cible dans différentes situations.

La transposition interne correspond à la mise en œuvre des savoirs à enseigner en classe. Ce niveau concerne directement l'enseignant qui est en charge de mettre en place des activités qui visent à transformer le savoir à enseigner en savoir enseigné et, par la suite, en savoir acquis.

---

79 Cité par Bento *et al.* (2014 : 10).

En didactique du FLE, ce modèle de circulation du savoir de haut en bas ne peut pas s'appliquer strictement (Bento *et al.* 2014, Laurens 2020). Il ne tient pas compte d'autres éléments essentiels impliqués dans la sélection des savoirs à enseigner (Laurens 2020 : 157), à savoir, l'absence de programme défini, les besoins des apprenants et la didactisation des supports authentiques (*ibid.*).

L'une des caractéristiques de la didactique du français comme langue étrangère, notamment lorsque l'enseignement a lieu en dehors du système scolaire, est l'absence fréquente de programmes établis dans des instructions officielles. Même à l'intérieur de l'institution scolaire, l'enseignant peut se retrouver dépourvu de programme commun. Ce serait le cas du français langue seconde (Chnane-Davin 2014) où c'est l'enseignant qui doit « aller à la recherche du savoir à enseigner » (*ibid.* : 144). Dans le cadre de l'enseignement du FLE, ce sont souvent les structures qui créent leur propre programme, à moins que cette tâche ne soit entièrement attribuée à l'enseignant.

Dans le corpus de recherche, les savoirs à enseigner proviennent d'une source externe ou sont choisis directement par l'enseignant. La source externe est notamment le manuel. Celui-ci joue le rôle de programme, car il détermine les objets à enseigner et leur progression. On a observé dans le corpus que lorsque l'enseignant utilise un manuel de base comme fil conducteur (c'est le cas de tous les cours observés au Mexique et l'un des deux cours du DULF à la Sorbonne Nouvelle), les supports supplémentaires apportés sont souvent en lien avec la thématique proposée dans le manuel. Cette solidarité entre le thème du manuel et la thématique des supports ajoutés par l'enseignant, renforce son statut d'outil déterminant en grande partie les objets à enseigner. En l'absence de programme et de manuel exerçant cette fonction, c'est l'enseignant lui-même qui choisit les contenus. C'est le cas de figure retrouvé dans le corpus recueilli dans le milieu associatif en France où il n'y a pas de manuel de base et où les enseignants, bénévoles ou non, utilisent des ressources diverses (manuels variés, sites d'internet) en fonction du niveau du groupe et des besoins supposés ou exprimés des apprenants.

L'absence d'un programme institutionnel ne signifie pas qu'il n'y a pas de documents de référence contribuant à la sélection des objets à enseigner. Le CECRL exerce souvent ce rôle en ce que les groupes sont fréquemment alignés à ce référentiel. Par exemple, dans le milieu associatif les groupes sont organisés selon les niveaux proposés dans cet ouvrage (A1, A2, B1, etc.), ce qui suppose un certain type de savoirs langagiers à développer selon le niveau attribué au groupe. Lorsque l'enseignant est formé, le niveau attribué à son groupe lui

permet de faire une première sélection des objets qui peuvent devenir des contenus à enseigner. Cependant, lorsqu'il s'agit d'enseignants bénévoles, ceux-ci ne connaissent souvent pas les descripteurs et, de ce fait, les choix s'effectuent en fonction de ce qu'ils croient pertinent de traiter en classe ou en fonction des demandes des apprenants.

Les besoins langagiers des apprenants (Ritcherich 1985) sont également pris en compte lors de la sélection des objets à enseigner et jouent donc un rôle dans le processus de transposition des savoirs. Depuis l'avènement de l'approche communicative dans les années 1970, l'un des principes méthodologiques du champ de la didactique des langues est de déterminer les objets à enseigner à partir des actions que les apprenants seront amenés à réaliser en langue étrangère et non en fonction des traits de la langue elle-même (Laurens 2014 : 78). Cette prise en compte des besoins peut donc entraîner une différence des thèmes culturels enseignés dans deux classes supposées du même niveau, mais se trouvant dans deux contextes d'enseignement différents et regroupant un public n'ayant pas les mêmes objectifs d'apprentissage. En effet, les besoins immédiats des apprenants qui se trouvent en milieu homoglotte ne sont pas les mêmes que ceux qui se trouvent dans un pays non francophone. Si en milieu alloglotte, l'enseignant peut s'appuyer sur les intérêts des apprenants, car ils n'ont pas forcément de besoins immédiats à satisfaire, en milieu homoglotte les démarches à réaliser et les situations de la vie quotidienne à affronter peuvent orienter les choix des enseignants. La prise en compte des besoins influence à son tour le choix des supports à didactiser.

L'utilisation de documents authentiques en classe constitue une autre forme de transposition. Selon les besoins et les intérêts des apprenants, ces derniers peuvent avoir à mobiliser certains documents écrits et oraux en langue étrangère (Laurens 2020 : 161). L'enseignant détermine les éléments linguistiques, pragmatiques et/ou culturels que le support permet de travailler et décide des objets qui seront introduits en classe (voir Claudel et Lemeunier 2012).

On peut ajouter à ces trois éléments ce qui relève du spontané. En effet, en classe de langue, certains événements fortuits, les activités proposées ou les supports utilisés peuvent faire émerger des objets à enseigner de manière imprévue. L'enseignant saisit l'occasion pour expliquer un point linguistique ou culturel à la demande des apprenants ou parce qu'il considère que c'est le moment adéquat pour le faire. Ce cas de figure a été identifié dans notre corpus (voir *infra* 7.1.3) où des explications ou des réflexions sur un élément culturel sont apportées par l'enseignant de manière improvisée.

En définitive, le processus de transposition des savoirs à enseigner est très complexe en didactique des langues étrangères. La détermination des objets à enseigner dépend non seulement des programmes établis en dehors de la structure d'enseignement, mais surtout, des besoins du public et des actions que ceux qui apprennent la langue auront à effectuer.

Analyser les objets culturels enseignés suppose d'identifier la place que ceux-ci occupent dans la leçon et le type d'activité proposée pour faciliter leur enseignement et leur apprentissage. L'unité didactique est un outil qui permet de situer les objets culturels enseignés en classe au sein de chacune des activités proposées. Dans le cadre de l'étude des objets culturels enseignés, l'identification des étapes et des phases de l'unité didactique contribue à l'analyse des séances du corpus.

### **5.2.2 L'unité didactique pour situer les objets culturels enseignés dans la leçon**

La structure d'une leçon peut être analysée à partir de l'unité didactique (Courtyllon 1995, 2003). C'est un outil qui, dans le cadre de la formation des enseignants, permet de donner un cadrage aux activités de découverte et d'appropriation d'une langue étrangère (Laurens 2012 : 59). Il s'agit de proposer une « chrono-logique » qui favorise l'acquisition de la langue (Courtyllon *ibid.* : 52). Même si l'apprentissage n'est pas un processus linéaire, de manière générale

[i]l vaut mieux avoir compris des phrases pour les mémoriser, il faut en avoir mémorisé un certain nombre pour comprendre et pour parler, et il est préférable d'avoir compris des textes dans leur ensemble plutôt que de simples énoncés, car tout énoncé s'inscrit dans un contexte. Enfin, plus on a compris et mémorisé d'énoncés plus on a de chances de pouvoir prendre la parole pour s'exprimer en son propre nom et pas seulement pour répondre à une question (*ibid.* : 52)

Ainsi pour Courtyllon l'enchaînement des activités d'apprentissage peut être schématisé de la manière suivante : compréhension ↔ repérages → mémorisation → production (*ibid.* : 53). Ces activités ne sont pas catégoriquement séparées (*ibid.*). Elles sont souvent simultanées. En effet, lorsque l'apprenant lit ou écoute plusieurs fois un document le processus de mémorisation est déjà en route, même si, théoriquement, il est dans l'étape de compréhension (*ibid.*).

Pour l'élaboration d'unités didactiques dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle, Laurens (2013 ; 2020) propose un outil méthodologique qu'elle a appelé la *Trame méthodique repère* (désormais TMR) et qui reprend l'enchaînement proposé

par Courtillon. Cette modélisation n'est pas considérée, dans ce travail, comme un modèle à suivre pour l'enseignement du culturel, mais comme un guide facilitant l'identification des étapes et des phases où les objets culturels enseignés s'insèrent. Par ailleurs, elle permettra d'interroger l'enchaînement des activités qui visent l'enseignement de ces objets et l'absence ou la présence de certains éléments de cette trame.

La TMR est constituée de trois grandes étapes : une étape de réception, une étape de traitement de la langue et une étape de production (Laurens 2013 ; 2020). L'étape de réception est constituée de trois phases : l'anticipation, la compréhension globale et la compréhension détaillée. L'étape de traitement de la langue comprend une phase de repérage et une phase de modélisation, soit un moment d'identification des objets à traiter et un autre de découverte ou d'explication de leur fonctionnement. Enfin, l'étape de production englobe les activités de systématisation et de réemploi ou la tâche finale. (*ibid.*). Cette trame est flexible. Elle peut être organisée de différentes manières selon les besoins des apprenants et les objectifs d'enseignement, mais aussi, en fonction des contraintes horaires des structures d'enseignement (Laurens 2020 : 78-80).

Que l'on soit ou non adeptes d'une telle modélisation, celle-ci offre une classification des activités réalisées en classe de langue en situant celles-ci dans trois grands types de moments de travail sur la langue. Dans le cadre de la recherche, la modélisation incarnée par la TMR permettra de cerner l'étape et la phase de la leçon où les objets culturels sont introduits ou traités. Les retrouve-t-on dans l'étape de réception, dans celle de traitement de la langue ou de production ? Les objets culturels enseignés se trouvent-ils au cœur de ces activités ou émergent-ils de manière fortuite lors de leur réalisation ? L'enseignant propose-t-il des activités de systématisation ou de réemploi pour ce type de contenus ?

Les étapes et les phases de l'unité didactique sont l'un des points d'appui de l'analyse des objets culturels enseignés. Comme on l'a vu précédemment (voir *supra* 5.1.2 et 5.1.3 ), l'élaboration du synopsis et l'analyse des interactions didactiques contribuent à leur étude. Les étapes de l'unité didactique permettront également de cerner la place que ces objets occupent dans la séance. Ainsi, la démarche adoptée repose sur plusieurs points de vue comme on va le voir dans la section suivante.

### **5.2.3 Identifier les objets culturels enseignés : des angles d'analyse divers**

L'étude des objets culturels nécessite plusieurs points d'ancrage pour que puisse être entreprise la reconstruction de l'objet enseigné en classe de FLE.

L'élaboration du synopsis à partir des données transcrites permettra de reconstituer la globalité de la séance et de mettre en avant les thématiques culturelles travaillées et les activités dans lesquelles elles s'inscrivent. Cette reconstitution s'appuie sur l'identification des activités et de leur enchaînement. Effectuer cette restitution suppose de prêter une attention particulière aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'aux interventions de chaque participant. C'est cette focalisation sur les interactions qui permet de cerner les contours des activités et d'identifier les éléments culturels qui émergent de manière spontanée suite à des événements qui se produisent dans la séance et de pouvoir distinguer qui est à l'origine de ces ajouts. En somme, l'analyse des interactions didactiques permettra de distinguer l'apport pragmatique de chaque participant au fil du déroulement de la leçon.

La distinction en rangs (voir 5.1.3.3) contribue non seulement à la construction du synopsis mais aussi, à mieux exposer les analyses réalisées.

Par ailleurs, les étapes et les phases de l'unité didactique contribuent également à l'identification de la place que les éléments culturels occupent dans la leçon et à cerner le type d'activité dans lesquelles ils s'inscrivent dans le corpus à l'étude.

En définitive, la reconstitution des séances destinée à identifier l'objet culturel enseigné demande d'adopter des points de vue multiples. L'élaboration du synopsis, outil permettant de reconstituer et de saisir la globalité des leçons ainsi que de mettre en avant les thématiques abordées et les objets culturels enseignés nécessite l'analyse des interactions, afin de cerner les activités réalisées, leurs contours et leur enchaînement au fil de chaque séance. Par ailleurs, l'identification des étapes et des phases de l'unité didactique présentes dans les leçons à examiner permettra de situer le type d'activité dans laquelle les objets culturels enseignés s'inscrivent.

## **Pour récapituler**

Ce chapitre a permis d'aborder le traitement des données collectées et d'introduire les outils qui contribueront à l'analyse et à l'interprétation de celles issues des leçons enregistrées.

La lecture fine des transcriptions effectuées a contribué à l'élaboration des synopsis de chaque séance. Cet outil permet de réduire les données et surtout de reconstituer la globalité des leçons en niveaux hiérarchiques tout en les rendant plus facilement saisissables. Il permet

aussi de mettre en évidence les thématiques culturelles traitées dans le corpus, ainsi que les activités mises en place pour enseigner les objets culturels et leur enchaînement.

La réalisation des synopsis suppose d'identifier les contours de chaque activité et les ajouts spontanés ayant surgi au cours de la leçon. Pour effectuer cette délimitation, une attention particulière est portée sur les interactions didactiques, ce qui permet de cerner l'apport pragmatique de chaque participation à l'évolution de l'objet culturel enseigné.

L'étude des contenus culturels enseignés en classe de FLE implique d'adopter des points de vue variés. L'élaboration de l'outil synopsis suppose de distribuer les activités de la leçon en unités hiérarchiques. L'analyse en rangs proposée dans les travaux en interaction contribue à l'identification de ces niveaux hiérarchiques dans le synopsis. En outre, l'examen des interactions des participants a permis d'une part, l'identification du rôle des participants dans chaque activité et, d'autre part, de cerner l'apport de chaque participant à l'évolution de l'objet enseigné, ce qui a contribué également à l'élaboration du synopsis. Par ailleurs, l'étude du corpus des leçons conduit à porter une attention particulière aux types d'activités mis en place pour enseigner les objets culturels. Les étapes et les phases de l'unité didactique ont contribué également à situer le type de travail dans lequel les objets culturels enseignés s'inscrivent. Sont-ils l'objet d'activités de compréhension orale ou écrite ? Font-ils l'objet d'activités de systématisation ou de réemploi ?

## Synthèse de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie, la démarche de recherche sur les pratiques d'enseignement des dimensions culturelles a été détaillée.

Un corpus constitué d'enregistrements de cours de FLE et d'entretiens avec les enseignants ayant assuré ces cours a été recueilli, afin de cerner leurs représentations sur l'enseignement des contenus culturels et d'identifier la place que ces objets occupent, ainsi que le type de contenu concrètement enseigné. Les données ont été collectées dans différents organismes en France et au Mexique. Ces deux contextes ne sont pas nécessairement comparables (les apprenants de FLE d'une Alliance française au Mexique n'ont pas forcément les mêmes besoins et les mêmes objectifs que ceux d'une association à Paris). Néanmoins, l'intérêt est d'identifier s'il y a des écarts significatifs quant aux types de contenus culturels enseignés. En effet, si l'enseignant prend en compte les besoins immédiats des apprenants, les objets culturels à enseigner seront en adéquation avec les usages que ceux-ci auront à faire de la langue à court terme. Les apprenants en immersion ont besoin de connaissances culturelles en lien avec les échanges et les actions qu'ils ont à faire dans leur environnement, alors que ces éléments peuvent ne pas être une priorité en milieu alloglotte.

En résumé, le corpus de la recherche comprend :

- les enregistrements audio de 26 séances de FLE ayant eu lieu au Mexique et en France et les supports récupérés ;
- 16 entretiens semi-directifs ;
- les transcriptions des cours, des entretiens et le synopsis des cours analysés résultant du traitement des données.

En plus des outils théoriques destinés à étudier les représentations des enseignants et les contenus culturels enseignés présentés respectivement dans les chapitres 2 et 4, l'analyse des contenus culturels et de leur place dans la leçon s'appuie sur la mise en synopsis. L'élaboration de cet outil mettant en exergue l'objet culturel enseigné a comme point de départ l'identification des activités effectuées et leur enchaînement. Ce travail de reconstitution des séances repose à son tour sur l'analyse des interactions didactiques. Celle-ci permettra de cerner la contribution pragmatique des interventions des participants, les contours des activités et les objets d'enseignement introduits de manière fortuite, ce qui facilitera l'étude de l'évolution de l'objet enseigné au sein de chaque activité et de l'ensemble



de la séance. L'analyse des objets enseignés s'appuie également sur la reconnaissance des étapes et des phases de l'unité didactique au sein desquelles l'objet culturel est introduit. Il s'agit de distinguer si les objets culturels sont enseignés à une étape en particulier.

Ayant introduit les aspects méthodologiques de la recherche, les analyses concernant les représentations des enseignants sur l'enseignement du culturel en classe de FLE (chapitre 6 *infra*) et les objets enseignés (chapitre 7 *infra*) vont être présentées dans la partie suivante.

### Partie III

La troisième partie de ce travail est consacrée aux analyses qui ont pour objectif, d'une part, de faire ressortir les représentations des enseignants sur l'enseignement des dimensions culturelles et, d'autre part, d'examiner les pratiques attestées quant à l'enseignement des objets culturels au Mexique et en France. L'objectif est de déterminer s'il y a des différences dans les contenus culturels introduits et la place qu'ils occupent du fait du contexte où la classe a lieu.

Le chapitre 6 est dédié à l'étude des représentations. À travers l'examen de la modalité, on observera le positionnement des auteurs vis-à-vis de l'enseignement des objets culturels. En effet, lorsque les enseignants s'expriment en entretien à ce sujet, ils laissent entrevoir leur conception de cette dimension, l'importance et la place qu'ils lui attribuent. Par ailleurs, l'analyse casuelle envisagée contribuera aussi à l'étude de la manière dont les enseignants conçoivent l'introduction des objets culturels en classe de FLE. Elle devrait permettre notamment de cerner les rôles que les participants jouent dans cet enseignement et d'identifier les objets qui relèvent de ces dimensions selon les enseignants.

Le chapitre 7 est consacré à l'examen des pratiques de classe. L'élaboration des synopsis permet de reconstituer les séances et de les présenter de manière globale. Son élaboration nécessite l'identification des activités effectuées, de leur enchaînement et des thématiques sous-jacentes (voir *supra* 5.1.2). En ce qui concerne les interactions didactiques, l'examen des interventions des participants contribuera à l'identification de l'appartenance pragmatique des participants au déroulement de la séance, ce qui permettra à la fois de cerner les contours des activités et de dégager les objets qui sont ajoutés de manière spontanée à la leçon et de déterminer l'origine de l'ajout. La hiérarchisation des activités que le synopsis suppose permettra de spécifier la place occupée par les objets culturels introduits dans chaque leçon du corpus. Par ailleurs, afin de répondre à la question de recherche *quels sont les types de contenus culturels enseignés en classe de FLE au Mexique et en France ?* les objets culturels identifiés lors de l'analyse du corpus seront mis en lien avec les regroupements proposés dans le chapitre 2, à savoir, la culture cultivée, le socio-anthropologique, le socio-discursif, les représentations verbales de l'altérité, l'entrée lexicaliste, le visuel et les savoirs-être interculturels.



## Chapitre 6 Les représentations de l'enseignement du culturel

Du fait de leur capacité à orienter les conduites, les représentations sociales ont une influence sur les comportements des individus. Dans le cas des enseignants, les conceptions autour des pratiques d'enseignement peuvent se répercuter sur leurs pratiques dont celles qui touchent au traitement du culturel. C'est pour cette raison, que l'on s'est intéressée à l'étude de ces connaissances partagées. Afin d'accéder à leurs représentations, un entretien semi-directif a été effectué avec les enseignants ayant participé à la recherche où il leur a été demandé de s'exprimer au sujet de l'enseignement des objets culturels (voir 4.4). C'est ce corpus d'entretiens qui est examiné dans ce chapitre.

L'objectif de l'analyse des représentations est de cerner comment les enseignants se représentent :

- la place attribuée à cette dimension ;
- les contenus culturels à enseigner (afin de les situer dans l'un des regroupements proposés dans le chapitre 2) ;
- et les rôles attribués aux participants du processus d'enseignement-apprentissage.

Le chapitre est divisé en deux grandes sections. La première est consacrée à l'étude de la modalité. Cet examen permettra d'identifier le positionnement des enseignants vis-à-vis de la place des dimensions culturelles en classe. La deuxième section est dédiée à l'analyse casuelle. Celle-ci a pour objet d'identifier le type de contenu favorisé, les moyens utilisés et les rôles joués par les participants dans l'enseignement de cette dimension. Par ailleurs, les contenus culturels mentionnés par les enseignants seront mis en lien avec les regroupements proposés dans le chapitre 2 (voir *supra* 2.7).

### 6.1 L'étude de la modalité pour identifier les représentations des enseignants sur la place du culturel

L'étude de la modalité a été réalisée principalement à partir de la transcription des entretiens. Elle a été effectuée en plusieurs étapes. D'abord, on a identifié les extraits où les enseignants s'expriment sur la dimension culturelle ou sur un sujet en lien avec celle-ci. On a séparé ces extraits afin de déterminer s'ils étaient porteurs d'une modalité. Des lectures consécutives ont permis d'identifier les marqueurs de modalité de chaque fragment. Les extraits étudiés ont été reportés dans un tableau incluant une colonne par modalité. Ce dernier

nous a permis de visualiser l'ensemble des modalités pour enfin pouvoir dégager les représentations véhiculées par ce discours modalisé.

Certains extraits ou énoncés véhiculent plus d'une modalité et on a dans un premier temps hésité sur la catégorie de modalité à laquelle on devait les rapporter. Cependant, attribuer une seule modalité à un extrait n'était pas significatif pour l'étude des représentations. Ce qui nous intéresse est d'identifier les différents positionnements exprimés par l'enseignant que ce soit en termes de jugement de type bon/mauvais ou possible/impossible/nécessaire. Donc, qu'il y ait plus d'une modalité dans un extrait n'était pas forcément un problème. On a, en ce cas, rapporté l'extrait dans plusieurs colonnes tout en indiquant en gras les mots qui renvoyaient à la modalité de la colonne en question.

## **6.2 Les modalités dans le discours des enseignants**

L'étude de la modalité permet d'identifier le positionnement du locuteur vis-à-vis de ce qu'il affirme. Elle permet ainsi de repérer ce que le locuteur considère comme nécessaire, obligatoire, probable, ou encore, ce qu'il considère comme indépendant de sa volonté. Distinguer ces aspects dans le discours des enseignants permet de faire ressortir la façon dont ils conçoivent la place des dimensions culturelles dans la classe de langue. Le corpus d'entretiens analysé comporte les trois types de modalité cernés par Le Querler : subjectives, intersubjectives et implicatives (1996 : 63-64) (voir 3.1.1).

### **6.2.1 Modalités subjectives : le culturel comme un élément de choix**

Des traces des modalités subjectives, qui comprennent la modalité épistémique et la modalité appréciative (Le Querler 1996), ont été repérées notamment lorsque le locuteur exprime l'importance accordée à l'introduction des contenus culturels en cours de langue étrangère. L'utilisation de verbes, d'adverbes, d'adjectifs et d'expressions subjectives renforcent l'appréciation de l'enseignant quant à la place des contenus culturels. La dimension culturelle peut être considérée comme un élément de choix pour les enseignants interrogés. Sa présence peut être valorisée et son absence considérée comme regrettable, comme dans les extraits 1 et 2.

## Extrait n°1 Entretien Corpus Mathieu FR

01 ANT **je pense que** les deux sont **SUPER importants**<sup>80</sup> parce que  
02 voilà le français c'est une le français c'est une langue  
03 difficile et leur faire c'est toute une histoire c'est toute  
04 une culture **c'est important** de leur faire découvrir des  
05 poèmes leur faire découvrir des auteurs **c'est quand même**  
06 **dommage** d'apprendre à parler français mais de pas connaître  
07 de choses sur la culture française/ sur la géographie/

Le positionnement subjectif de l'auteur dans l'extrait 1 est d'abord introduit par *je pense que* (1) et ensuite véhiculé par des adjectifs subjectifs tels qu' *important* (01,04) ou *dommage* (05). Ces éléments permettent de mettre en évidence la valeur donnée à cet enseignement. L'adverbe *super* qui accompagne l'adjectif *important* avec une intonation plus élevée contribue à renforcer l'appréciation de l'enseignant quant aux dimensions culturelles. Affirmer que leur enseignement est *important* ou *super important* peut renvoyer également à la modalité épistémique si l'on considère que l'enseignant pose ce qu'il dit avec un degré de certitude maximale. Tous ces éléments montrent la place considérable que les contenus culturels ont pour cet enseignant.

Dans l'extrait 2, les adjectifs subjectifs utilisés par Maxime montrent également l'importance donnée à ces dimensions.

## Extrait n°2 Entretien Corpus Maxime FR

01 MAX **je pense que c'est fondamental** (.) **l'interculturel est**  
02 **extrêmement fondamental** on peut pas `fin\ toute langue c'est  
03 pas seulement lié au français langue étrangère **on peut pas**  
04 **faire fi des contenus culturels** dans un cours de langue  
05 **c'est absolument impossible** c'est c'est **ce serait**  
06 **COMplètement antinomique de séparer la culture de la langue**

L'appréciation, introduite aussi par *je pense que* (01), est véhiculée par les adjectifs *fondamental* et *antinomique* (01, 02 et 07) qui qualifient l'enseignement des contenus culturels comme fondamental et leur absence comme antinomique. Accompagnés des adverbes *extrêmement* (02) et *complètement* (06) qui renforcent l'appréciation du locuteur, ils marquent la valeur attribuée à l'enseignement de l'interculturel. Par ailleurs, la modalité épistémique, marquée par l'adjectif *impossible* accompagné de l'adverbe *absolument* (05), contribue également à la mise en exergue de l'importance accordée à cette dimension. C'est

80 Dans les extraits qu'on présente pour chaque modalité, celle-ci est mise en gras. Cela ne signifie pas que d'autres modalités ne sont pas présentes dans l'extrait. Souvent les modalités se superposent et un même énoncé peut véhiculer plus d'une modalité (voir Le Querler 1996 : 63). Les caractères en gras permettent seulement d'attirer l'attention du lecteur sur la partie du discours où s'actualise la modalité présentée.

également le cas lorsque l'enseignant utilise le verbe modal *pouvoir* dans *on peut pas faire fi des contenus culturels* (03-04). En effet, lorsque le verbe *pouvoir* signifie « les qualités du sujet lui permettent de », le sujet énonciateur donne une appréciation sur ses capacités (Le Querler 1996 : 134). Dans l'énoncé de Maxime, le pronom *on* peut être interprété comme un *on* inclusif (Benveniste 1966) qui englobe les enseignants de langue (je + eux), lesquels, du fait de leur statut d'enseignants, ne seraient pas en mesure de *faire fi* de ces enseignements.

Mathieu, enseignant bénévole, et Maxime, enseignant en milieu universitaire, considèrent l'enseignement du culturel/interculturel comme essentiel, même si chacun a une conception différente du fait culturel en général, et du contenu culturel à inclure en classe de langue en particulier. En effet, Mathieu (extrait 1) met en avant des contenus comme la *poésie*, la *géographie* ou encore, *des auteurs* (des éléments renvoyant à la culture cultivée) alors que Maxime (extrait 2) fait référence à l'interculturel. La conception de Mathieu peut être expliquée par son statut d'enseignant bénévole sans formation dans l'enseignement des langues, mais ayant lui-même l'expérience de l'apprentissage des langues étrangères lors de sa scolarisation. La poésie, la géographie, les écrivains sont quelques uns des éléments souvent introduits en classe de langue en milieu scolaire. Ainsi, sa conception actuelle de l'enseignement peut être en partie due à l'expérience qu'il a eu lui-même comme apprenant. Quant à Maxime, il s'agit d'un professionnel du FLE exerçant en milieu universitaire et étant lui-même formateur de futurs enseignants, ce qui pourrait expliquer la focalisation sur l'interculturel.

La mise en avant de l'importance des contenus culturels en classe de langue par un enseignant, comme c'est le cas des extraits 1 et 2, n'est pas étonnant en soi. D'une part, il y a des discours qui circulent au sujet des compétences culturelles et interculturelles auxquelles la plupart des enseignants ont accès : le CECRL, les manuels de langue. C'est valable aussi pour les bénévoles. Même s'ils n'ont pas de formation en didactique, ils ont souvent une expérience d'apprenants de langue étrangère et donc, du fait culturel dans ce cadre. C'est ainsi qu'ils se construisent une conception des objets culturels à enseigner.

La modalité appréciative est également utilisée pour donner son positionnement sur la place des contenus culturels ou sur une activité pédagogique en lien avec cette dimension. Dans l'extrait 3 qui suit, l'enseignante donne son appréciation sur sa propre manière de l'aborder en classe.

### Extrait n°3 Entretien Corpus Chloé MX

01 CHL    donc ça aide de parler de ma ville etcetera\ et:: et  
02        parfois ça n'a pas du tout de rapport avec à (.) un moment  
03        où on est mais (.) par exemple si on parle de grammaire ou  
04        on parle de nutrition **j'aime bien faire un moment une pause**  
05        **et bah je vais vous présenter une ville/** le entre nous par  
06        exemple (.) au milieu a différentes villes avec des images  
07        et ou certains pays de la francophonie donc (.) **CERTes c'est**  
08        **difficile de (.) peut-être de bah oui/ tu parles de**  
09        **l'imparfait de bondir directement sur marseille/ (.) mais**  
10        **j'essaie de le faire parce que ça fait une pause**  
11 CHE    [d'accord  
12 CHL    **[la culture c'est toujours plus agréable**  
13 CHE    hm hm

Le verbe subjectif aimer (04) lui permet d'exprimer son goût pour ce qu'on peut appeler « des pauses culturelles ». Par ailleurs, l'adjectif *difficile* est utilisé pour caractériser l'exemple précis qu'elle fournit : le fait de passer d'un thème grammatical (l'imparfait) à un thème culturel (la ville de Marseille) (08-09). Même si Chloé souligne la difficulté de procéder ainsi, elle le fait car ce moment de la leçon constitue une pause. Le culturel a ici un caractère accessoire. Il constitue une parenthèse que l'enseignante apprécie car *le culturel est toujours plus agréable* (12) que d'autres types de contenus. Le culturel constitue pour elle une récompense au travail réalisé par les apprenants. Il s'agit également d'un moment plus plaisant par rapport à un contenu plus difficile et/ou ennuyeux comme pourrait l'être l'introduction d'un élément grammatical comme l'imparfait.

Par ailleurs, les contenus culturels proposés dans les manuels de FLE font également l'objet d'une appréciation qui peut être négative ou positive, notamment à travers des verbes, des adverbes et des adjectifs subjectifs. Dans l'ensemble de cours observés au Mexique et dans l'un des cours observés à Paris (à la Sorbonne Nouvelle), les enseignants utilisent un manuel de FLE auquel s'ajoutent éventuellement d'autres supports. Même si notre objectif n'est pas de nous attarder sur les représentations véhiculées par les manuels de langue, il est intéressant d'inclure ce qui est dit à leur sujet, étant donné que, lorsqu'ils sont utilisés comme base de l'enseignement, ils dictent ou guident d'une certaine manière les contenus culturels enseignés.

Les critiques de la part de deux enseignants exerçant au Mexique, Paul et Loïc, portent sur la centration des manuels sur la société française et sur la pertinence des contenus mis en avant. Dans l'extrait 4, l'enseignant exprime sa gêne concernant le contenu des manuels, très centré sur la France.



#### Extrait n°4 Entretien Corpus Paul MX

01 ENS après au niveau du traitement du culturel en cours dans les  
02 méthodes il y a du culturel euh alors je vais donner un  
03 point de vue personnel **à mon avis c'est trop fran franco**  
04 **français dans les livres on nous parle beaucoup de la**  
05 **francophonie etcetera mais toutefois la plupart des méthodes**  
06 **reste quand même assez (.) française** alors c'est normal  
07 parce que c'est les maisons d'édition françaises qui les  
08 font mais d'un côté on leur parle de la francophonie euh::  
09 en afrique/ au québec/ en belgique/ etcetera mais dans le  
10 méthodes **il y a pratiquement que** du:: que des **des thèmes**  
11 surtout sur les niveaux b un b deux des choses **qui passent**  
12 **qui s`passent en france parfois je suis un peu gêné moi (.)**  
13 **par ça (.)** par l'obligation un peu de leur parler de  
14 thèmes qui sont dans les méthodes et qui sont des thèmes  
15 universels hein/ on parle d'écologie on parle de partage on  
16 **parle de tout ça mais:: (.) ouf j'ai l'impression que les**  
17 **méthodes nous manipulent un peu**

Plusieurs éléments permettent de relever l'appréciation négative de l'enseignant sur les manuels (même si cet avis est contrebalancé lorsque le fait que ces ouvrages sont publiés par des maisons d'édition françaises est souligné). L'utilisation de l'adjectif « franco-français » accompagné de l'adverbe « trop » qualifie de manière négative leur contenu. En effet, un adjectif qui en principe ne véhicule pas de connotation négative *français*, acquiert un sens négatif dans l'expression *franco-français* accentué par l'utilisation de l'adverbe intensif *trop*. Le contenu du manuel *trop franco-français* gêne l'enseignant, car il se centre sur la France au détriment de l'ensemble de la francophonie. D'autre part, lorsque Paul parle des contenus des manuels (04-06) l'adjectif *français* (au féminin) lequel est normalement un adjectif objectif, acquiert une valeur négative dans ce contexte. Cette valeur est véhiculée à la fois par la concession exprimée dans l'énoncé avec *mais toutefois* et *quand même* (05-06) qui permettent de soulever la contradiction entre dires et réalité et l'adverbe *assez* qui accompagne l'adjectif *française*. L'enseignant relève ainsi le paradoxe entre le fait que les manuels promeuvent la francophonie et le fait que les thèmes, en pratique présentés dans ces ouvrages, aient lieu en France, ce qui le gêne (12). Enfin, le verbe manipuler (04) est également un marqueur fort de l'appréciation du contenu de ces ouvrages même s'il est adouci par l'usage de l'adverbe *un peu*. Manipuler est un verbe subjectif qui porte un jugement de type bon/mauvais. Dans ce cas, c'est le manuel (son contenu) qui est jugé non convenable par l'enseignant.

Paul considère également que les contenus proposés manquent de pertinence pour certains publics.

## Extrait n°5 Entretien Corpus Paul MX

01 PAU **ce que je reproche parfois un peu aux méthodes c'est dans**  
02 **les méthodes les personnages c'est toujours edith piaf**  
03 **george brassens jacques brel** c'est bien d'accord ça ça fait  
04 partie de nos classiques mais:: il faut leur parler de la  
05 france actuelle parce que moi **un gamin de quinze ans je**  
06 **parle de brassens** il va pas **il va m'écouter respectueusement**  
07 **mais j'sais pas si ça va l'intéresser**

À travers le verbe subjectif reprocher (je dis à X que P n'est pas bon, admissible, pertinent), l'enseignant manifeste son insatisfaction par rapport aux personnages qui, d'après lui, sont très présents dans les manuels. Même si ce reproche est adouci par l'emploi des adverbes de fréquence *parfois* et d'intensité *un peu*, l'appréciation négative est renforcée par les modalités intersubjective et épistémique présentes dans ce discours. Le jugement de l'enseignant concernant l'obligation d'inclure cette dimension (modalité intersubjective) est marqué par le verbe *falloir* (04). Avec l'expression *je ne sais pas si*, l'enseignant exprime des doutes quant à la pertinence des contenus du manuel pour son public (04-07). Il justifie son avis par ce qu'il considère être, et ne pas être, les goûts des apprenants et propose ce qu'il *faut* enseigner, à savoir, des éléments de *la France actuelle* (05), ce faisant, il renseigne également sur ce qu'il considère bon ou acceptable.

Loïc n'apprécie pas non plus les contenus proposés dans les manuels. Dans l'extrait 6, il indique ajouter des éléments qui lui plaisent davantage que ceux inclus dans ces ouvrages.

## Extrait n°6 Entretien Corpus Loïc MX

01 LOI **les contenus culturels qui sont mis euh:: c'est pas toujours**  
02 **ma tasse de thé** eh:: ce sont des choses qui dépend vraiment  
03 beaucoup de goûts: qui dépendent donc donc j'hésite pas à si  
04 y` a une chanson à en mettre une autre ou deux autres/ euh  
05 s'y a une référence à un auteur euh par exemple je sais pas  
06 philippe delerm donc un auteur à la mode il est souvent repris  
07 dans les méthodes euh bon ils prennent des œuvres en fait je  
08 vais pas prendre cette œuvre-là mais il y a une autre qui me  
09 plaît plus c'est vrai que j'adapte j'essaie de rester dans la  
10 dans la lignée que nous indique la méthode mais **j'aime beaucoup**  
11 **m'EN ÉCARTER surtout le plus vite possible/ pour aller voir les**  
12 **choses que J'AIME/ et essayer de les faire aimer/ aux étudiants\**

En ayant recours à l'expression *c'est pas toujours ma tasse de thé* (01-02), l'enseignant donne une appréciation négative explicite du contenu du manuel. Par ailleurs, en utilisant le verbe subjectif *aimer*, il indique ce qu'il préfère faire : s'écarter des contenus du

manuel (qu'il n'aime pas) pour inclure des éléments qui l'intéressent lui (11-12). On peut constater que le choix de cet enseignant est de sélectionner des contenus en fonction de ses propres goûts et intérêts pour essayer que ses étudiants les aiment aussi. On peut se demander si les goûts de l'enseignant (qu'il ne précise pas) intéresseraient davantage les apprenants que ceux proposés par le manuel.

Les manuels de français consacrent effectivement une partie très importante aux contenus culturels en lien avec la France, laissant souvent de côté le reste de la francophonie. Si cela est considéré comme regrettable par les enseignants des extraits 4, 5 et 6, d'autres peuvent le voir comme un avantage lorsqu'ils sont Français ou lorsqu'ils se trouvent en France. C'est le cas de Géraldine qui a une appréciation positive du manuel qu'elle utilise, à savoir *Alter ego + A1*. Enseignante en milieu universitaire ayant un public hétérogène, elle trouve pertinents les contenus culturels proposés.

#### Extrait n°7 Entretien Corpus Géraldine FR

01 GER **c'est ça qui me plaît aussi dans ce manuel-là c'est le tous**  
02 **ces chapitres sur les différences culturelles** où on peut  
03 greffer d'autres choses (.) et d'ailleurs bon on voit bien  
04 la réaction ça les fait réagir tout de suite c'est euh (.)  
05 c'est une façon aussi de se sentir (.) euh:\ (.) de  
06 personnaliser en fait la (.) la: (.) problématique de  
07 l'apprentissage d'une langue et d'une culture nouvelle de  
08 DÉdramatiSER euh des choses de situations qui peuvent  
09 arriver qui peuvent être désagréables et **je trouve que c'est**  
10 **bien choisi**

Dans l'extrait 7, ce sont les mots subjectifs employés qui marquent l'appréciation de l'enseignante. Le verbe subjectif « plaire » introduit les contenus appréciés spécifiquement, à savoir les chapitres des manuels sur les différences culturelles. Après l'explication de son positionnement, elle confirme son appréciation à travers l'emploi du verbe d'opinion *trouver* et l'adverbe subjectif *bien* (09-10).

L'entretien avec Géraldine a eu lieu tout de suite après l'observation d'un cours où des différences culturelles étaient traitées dans le manuel. Comme les apprenants du groupe étaient de nationalités différentes et que, de surcroît, ils étaient eux-mêmes confrontés à l'altérité dans leur vie quotidienne, la thématique proposée leur est apparue particulièrement pertinente et les interventions des apprenants pour exprimer leur ressenti et leurs expériences ont été nombreuses. Cette expérience positive récente a pu éventuellement avoir une influence sur ce que Géraldine a dit sur le manuel.

Ce même manuel est utilisé par Loïc qui, comme on l'a constaté plus haut (extrait 6), a une appréciation moins positive des contenus culturels des manuels de langue en général. Cette différence peut être expliquée justement parce que les thématiques abordées peuvent être davantage adaptées à un public confronté quotidiennement à la différence culturelle. Il en va différemment en milieu alloglotte où les apprenants sont de même origine et sont moins confrontés à l'altérité culturelle à laquelle font face quotidiennement les apprenants en immersion.

En résumé, l'analyse de la modalité subjective a permis d'identifier le positionnement des enseignants quant à l'importance attribuée aux dimensions culturelles en classe. Celle-ci est exprimée à travers des marqueurs tels que des verbes, des adverbes et des adjectifs subjectifs, lesquels traduisent les différents jugements portés par les enseignants sur l'enseignement de ces dimensions. On a observé que leur enseignement peut être considéré comme un aspect important pour certains enseignants (extraits 1 et 2) alors que pour d'autres, il est conçu comme une composante accessoire qui permet de proposer un moment plus agréable par rapport à l'enseignement des éléments linguistiques (extrait 3).

Ces modalités ont également été relevées lorsque les enseignants parlent du manuel. Les contenus de ces ouvrages ne sont pas toujours appréciés. Les thématiques qui y sont abordées sont très souvent centrées sur la France (extrait 4) ou ne sont pas considérées pertinentes pour le public auquel ils s'adressent (extrait 5). Néanmoins, les contenus du manuel sont davantage considérés comme pertinents par une enseignante travaillant en France. Étant donné que les apprenants se trouvent en immersion dans ce pays, les contenus du manuel sont plus appropriés pour son public.

### 6.2.2 La modalité intersubjective : le culturel comme obligation

Dans le corpus observé, la modalité intersubjective apparaît au moment d'exprimer l'obligation d'inclure le culturel dans le cours de langue. Enseigner les dimensions culturelles peut être ressenti comme une exigence.

#### Extrait n°8 Entretien Corpus Paul MX

01 PAU j'ai appris de ce qui s`passe par exemple dans l'actualité on  
02 **est obligé de réagir** à ça **par exemple dans les attentats de**  
03 **charly bah on a été obligé `fin obligé non moi j'ai voulu** parce  
04 qu'en plus j'étais très: moi j`suis un ancien lecteur de charly

05 de la de la belle époque pas de l'actuelle mais (.) et donc  
 06 quand il s'est passé ça les élèves nous demandaient pourquoi je  
 07 suis charly donc on a des élèves qui sont loin du pays de la  
 08 langue qu'ils sont en train d'apprendre et puis moi j'avais mon  
 09 mon expérience avec ça de leur expliquer que la liberté eh  
 10 d'expression même si ça touche des thèmes de religion et  
 11 j'suis dans un pays où la religion est très importante bah **il f-**  
 12 **on est obligé de leur apporter notre propre réflexion SANS sans**  
 13 **essayer de leur de les faire penser comme nous donc ça des**  
 14 **fois** c'est un peu euh les thèmes on les choisit pas ils nous  
 15 arrivent tous seuls parce que ce qui se passe dans l'actualité  
 16 quand il peut y avoir même des tensions entre les deux pays  
 17 y'a eu des tensions entre la france et le mexique à un moment  
 18 à cause d'une affaire judiciaire quoi de florence cassez pareil  
 19 **on est obligé d'en parler** même si on évite les thèmes tabous

Cette obligation se traduit par l'utilisation répétitive de l'adjectif « obligé » (02, 03, 12 et 19) dans l'extrait 8. Même si cette idée d'obligation est nuancée par Paul lorsqu'il dit *on a été obligé fin obligé non moi j'ai voulu* (03), elle est renforcée par le recours au mot *obligé* dans la suite du discours (12 et 19). Ce participe passé introduit des exemples de contenus culturels perçus par l'enseignant comme obligatoires, à savoir apporter une réflexion sur la liberté d'expression (12-13) et parler des tensions entre la France et le Mexique (16-19).

L'idée d'une certaine obligation est aussi présente dans le discours de Loïc (extrait 9).

#### Extrait n°9 Entretien Corpus Loïc MX

01 LOI c'est c'est un peu subjectif c'est un: voilà très vaste mais  
 02 à la fois euh c'est important euh euh disons que\ (.) comment  
 03 ne pas tomber dans les\ dans les clichés/ quoi/ (.) tous  
 04 les français adorent yannick noah/ tous les français adorent  
 05 comment il s'appelle celui qui chante/ stromae/ je c'est pas  
 06 forcément ce qui est le plus fait par les français qui  
 07 m'intéresse quoi/  
 08 CHE d'accord  
 09 LOI **ce que les français aiment bien sûr on en parle c'est**  
 10 **évident pour définir c`que c'est qu'un français on est**  
 11 **obligé de (.) de dire des choses importantes pour qu'ils le**  
 12 **comprennent mais de manière assez générale**

Tout en soulignant le risque de tomber dans un enseignement des clichés, l'enseignant admet aussi l'obligation d'aborder certains éléments de nature culturelle (sans les mentionner concrètement). Cette exigence est également marquée par l'utilisation du mot « obligé » même si elle est nuancée par le marqueur de concession *mais* suivi de l'expression *de manière assez générale*.

La conception des contenus culturels comme des éléments à enseigner obligatoirement peut être expliquée en partie par leur omniprésence, et plus particulièrement celle des approches interculturelles, dans les discours officiels ou institutionnels : le *CECRL* (et sa version amplifiée), les manuels de langue, les publications issues du Conseil de l'Europe et des organismes connexes, tous soulignent et promeuvent l'introduction de ce type de contenu. Les éléments culturels peuvent ainsi être perçus comme obligatoires non pas parce que l'enseignant le croit, mais également parce que c'est cela qu'il entend dans son entourage à travers ses confrères, les discours des manuels, les formations proposées par les maisons d'édition ou celles suivies pendant sa formation initiale. Néanmoins, l'adhésion manifestée à ce qui est préconisé par les institutions n'est pas synonyme d'une vraie mise en pratique en classe.

Cet impératif peut également avoir pour origine l'étroite relation souvent établie entre langue et culture (Argaud 2021 : 06). En effet, la langue est toute entière marquée de « civilisation » et aucune « civilisation » existe en dehors de toute langue (Porcher 1982 : 40). La langue peut être considérée comme un produit de la culture, comme une partie de cette dernière ou comme son véhicule (Lévi-Strauss 1958 : 78). C'est un produit culturel car elle évolue au sein d'un groupe social qui la fait vivre et évoluer. En outre, une partie de son lexique reflète des « significations sociétales » des communautés où elle est en usage (Beacco 2018 : 144, Besse 1993 : 43). Les traditions, les institutions, l'organisation sociale, les régimes politiques, etc., sont à l'origine des mots qui sont propres à une langue particulière ou qui véhiculent des sens qui n'existent pas dans toutes les langues (Benveniste 1974 : 98, Wierzbicka 1997 : 2) (voir *supra* 1.2.1.2). Enfin, la langue est le véhicule et la condition de la culture, car c'est notamment à travers de l'usage de la langue que celle-ci se transmet.

En somme, la modalité intersubjective traduit l'obligation d'inclure l'enseignement des contenus culturels en classe de FLE. Cette exigence se manifeste notamment par l'utilisation du mot *obligé* (extraits 8 et 9). Comme on l'a mentionné, cette obligation peut être expliquée à la fois par les discours circulant dans le champ de la didactique et par l'étroite relation entre langue et culture dont le lien se traduit, dans le corpus, par l'utilisation de la modalité implicative.

### **6.2.3 La modalité implicative : langue et culture comme indissociable**

La modalité implicative renvoie à un fait qui est indépendant « de la volonté, du jugement ou de l'appréciation du locuteur » (Le Querler 1996 : 107). À travers cette modalité,

« le locuteur affirme que *p implique q* » (*ibid.*). Cela recouvre les implications au sens large tels que le rapports de concession, de cause, de conséquence, de but et d'opposition (voir *supra* 3.3.1).

Des traces de la modalité implicative apparaissent lorsque la complémentarité et/ou l'impossibilité de dissocier l'enseignement de la langue de celui des dimensions culturelles sont exprimées. Par exemple, Luis, enseignant mexicain au centre de langues de l'Université de Veracruz, explique et mentionne à plusieurs reprises cette indissociabilité par le biais des mots qui véhiculent l'idée d'imbrication : *mélange* (02) ou le verbe *s'entrecroiser* (04).

#### Extrait n°10 Entretien corpus Luis MX

01 LUI    donc vous voyez là tu sais la culture on peut pas **c'est**  
02        **c'est un mélange c'est un mélange c'est c'est une**  
03        **combinaison où en réalité on sait pas exactement où finit**  
04        **l'une où commence l'autre mais c'est ils s'entrecroisent ne**  
05        **c`pas// donc absolument ah même si on veut pas même si on**  
06        **veut pas le côté culture est toujours là dans dans la langue**  
07        **(.) on peut pas l'éviter**

Tout au long de cet extrait, une implication forte est posée : l'enseignement d'une langue suppose l'enseignement du culturel et ce fait est indépendant de la volonté de l'enseignant. Plusieurs éléments renforcent cette idée. L'emploi du terme *mélange* traduit l'impossibilité de les séparer. L'utilisation du verbe *s'entrecroiser* pour se référer à la relation entre langue et culture confirme également cette indissociabilité. La modalité implicative est présente à travers le marqueur de concession *même si*. L'énoncé où celui-ci s'insère contribue également à mettre en exergue la synergie de ces deux éléments. Ce fragment comporte aussi l'expression de la modalité épistémique à travers l'expression *on ne sait pas* accompagnée de l'adverbe *exactement* qui permet à son tour de renforcer l'implication énoncée : l'enseignement de la culture et celui de la langue ne peuvent pas être séparés, car ils sont intrinsèquement indissociables.

La ligne de démarcation entre ce qui relève du linguistique et ce qui relève des dimensions culturelles est ainsi posée comme étanche. Ce rapport étroit entre langue et culture doit néanmoins être exploité comme l'indique Géraldine, enseignante de FLE à la Sorbonne Nouvelle. En effet, les objets culturels peuvent circuler dans la classe sans faire l'objet d'une réflexion ou d'une didactisation systématique.

### Extrait n°11 Entretien Corpus Géraldine FR

01 GER c'est eh la diversité justement culturelle (.) et  
02 linguistique et **ça apparaît tout de suite** (.) je veux dire **si**  
03 **on fait attention** un peu attention à (.) **si on est prêt** en  
04 tant qu'enseignants à euh **à exploiter tout ce qui se présente**  
05 **comme matière culturelle** (.) **spontanément** (.) en cours bah **le**  
06 **sujet est là tout de suite rien qu'en disant bonjour/** (.) en  
07 tendant la main/ en inclinant la tête/ en regardant dans les  
08 yeux ou pas/ euh:: **c'est là tout suite même même pour des**  
09 **grands débutants**

Dans cet extrait, l'utilisation de la condition *si on fait attention* (02), *si on est prêt* (03) renvoie à la modalité implicative. Elle permet à l'enseignant d'exprimer les conditions pour que le culturel soit intégré dans la classe. Les éléments culturels présents de manière implicite se transforment en objet d'enseignement seulement *si l'enseignant fait attention* ou *s'il est prêt* à le faire. Car, si des implicites culturels se manifestent dans les comportements adoptés lors de l'interaction à travers les mots choisis ou la manière de saluer, cela ne signifie pas, d'une part, que l'enseignant en sera conscient et, d'autre part, que cet élément sera transformé en objet à enseigner.

Dans l'extrait 12 *infra*, des traces de modalité implicative sont présentes lorsqu'il est souligné qu'être un enseignant natif renvoie à être un enseignant du culturel.

### Extrait n°12 Entretien Corpus Paul MX

01 PAU **alors déjà moi le le fait d'être professeur natif de la**  
02 **langue que j'enseigne eh: implicitement moi j'suis je suis**  
03 **déjà un prof du culturel parce j'arrive avec un vécu avec un**  
04 **savoir être avec un savoir faire** et surtout avec une expérience  
05 **passée donc déjà rien que le contact d'avoir un professeur de**  
06 **la langue natif de la langue qui est enseignée c'est pour eux**  
07 **déjà une première expérience culturelle** au départ une attitude  
08 **moi j'ai un savoir-être qui est pas toujours adapté au public**  
09 **mexicain** en termes de fermeté sur certains trucs on manque de  
10 **sang de flexibilité sur d'autres choses donc ça déjà c'est un**  
11 **un premier contact culturel** pour eux

On y trouve des relations de cause (avec *parce que*) et de conséquence (avec *donc*) exprimant des faits indépendants de la volonté de l'enseignant et qui renvoient donc à cette modalité. L'enseignant est un enseignant du culturel *parce que* il possède des savoir-être et des savoir-faire qui seraient différents de ceux des apprenants (03-04) et *donc* ce contact représente *déjà une première expérience culturelle* (05-07). L'enseignant pose une



implication : « je suis un professeur natif *donc* j’enseigne le culturel ». Dans ce cadre, il s’agit d’un enseignement implicite, encore faut-il que les apprenants puissent saisir ces savoirs tacites. En effet, si un enseignant natif peut avoir des comportements dissemblables de ceux de son public, il est nécessaire que ces manières d’agir soient explicitées pour l’apprenant. Ne pas donner d’explicitations sur les comportements qui véhiculent des codes culturels implicites ou ne pas fournir aux apprenants les outils interprétatifs nécessaires pour les comprendre, suppose de les laisser les déchiffrer avec leurs propres cadres interprétatifs. Cette omission peut contribuer au renforcement des stéréotypes ou des idées erronées sur l’enseignant, ou plus précisément, sur ceux qui partagent son appartenance culturelle.

Enfin, à l’instar de la modalité appréciative<sup>81</sup>, la modalité implicative est identifiée lorsque l’enseignant parle des éléments culturels comme d’un contenu accessoire. De ce point de vue, le culturel se présente à la périphérie des supports utilisés, lesquels sont choisis avec un objectif qui ne relève pas spécifiquement de cette dimension. On retrouve dans l’extrait 13 des relations causales renvoyant à la modalité implicative (05-08).

#### Extrait n°13 Entretien Corpus Angeles MX

01 ANG    comme moi bah:: je l’ai travaillé à travers la chanson/ ou à  
 02           travers un jeu de (.) qui est un exercice de phonétique  
 03           mais (1.2) y’a une petite touche culturelle (.) je pense que  
 04           (.) **la culture apparaît (.) dans les documents que nous**  
 05           **utilisons dans les documents authentiques parce qu’on utilise**  
 06           **pas mal de documents authentiques (1.2) donc elle apparaît**  
 07           **comme ça (.) grâce à ça aux documents authentiques/ aux poésies**  
 08           **aux chansons (1.7) mais rarement parce qu’on va consacrer TOUT**  
 09           **un cours à (.) à un élément culturel** par exemple aujourd’hui  
 10           j’ai travaillé (.) TOUT UN COURS deux heures complètes sur la  
 11           phonétique non//(1.9) je ne crois pas que:: (.) que ça  
 12           m’arrive souvent de travailler deux heures complets sur un point  
 13           culturel ((petits rires))

Le marqueur *parce que* introduit les éléments qui permettent que la dimension culturelle soit traitée en classe. L’enseignante souligne le fait que les contenus culturels sont présents dans son cours parce qu’ils sont véhiculés par les documents authentiques. Ils ne sont pas conçus comme l’élément principal à enseigner. Si cette dimension est abordée, c’est pour donner *une petite touche culturelle* (03) à une activité portant sur un autre objectif comme l’enseignement de la phonétique (10-11). Pour cette enseignante, le culturel s’invite en classe *parce que* l’on utilise des documents authentiques et surtout *grâce à* ce type de documents et

---

81 Voir l’analyse de l’extrait 3 dans la section 5.2.1.

non pas parce que c'est son objectif principal. Dans cette perspective, les dimensions culturelles ont un caractère complémentaire. Par ailleurs, l'utilisation du verbe *apparaître* (04) pour se référer aux contenus culturels renforce leur caractère secondaire. Ces éléments sont introduits dans la classe parce qu'ils font partie des supports à utiliser et non parce que c'est la volonté de l'enseignante. Cette dernière leur donne une importance moindre que d'autres praticiens du corpus (voir les extraits 1 et 2).

En outre, les contenus culturels ont une fonction d'outil de motivation. Dans l'extrait 14, l'enseignante indique utiliser les pages culturelles, situées habituellement à la fin de l'unité, au début du cours avec l'objectif de motiver les apprenants. On retrouve dans son discours la modalité implicative à travers la relation de but marquée par l'utilisation du subjonctif (08).

#### Extrait n°14 Entretien Corpus Angeles MX

01 j'aime bien j'aime bien travailler les (1.6) **les pages**  
 02 **culturels** des méthodes disons parfois je change l'ordre par  
 03 exemple (.) **le:: point sur la culture (.) vient à la fin de**  
 04 **la (.) de l'unité pédagogique (.) et moi je l'utilise**  
 05 **plutôt au début comme** sensibilisation au thème  
 06 CHE d'accord  
 07 ENS hm hm (.) et **donc tout ça permet de de motiver** un peu les  
 08 étudiants **qu'ils aient envie de (.) de faire cette unité là**

L'utilisation faite des pages culturelles du manuel a pour objectif que les apprenants *aient envie de faire cette unité-là* (07-08). Celles-ci permettent à l'enseignante d'introduire le thème de la leçon et d'attirer leur attention. Dans ce cadre, les contenus culturels sont notamment vus comme une source de motivation.

Le positionnement de cette enseignante mexicaine s'oppose à celui des autres enseignants mexicains et français qui considèrent la culture comme un élément essentiel de la classe de langue. Celle-ci manifeste dans son entretien son manque d'intérêt pour cette dimension, ce qu'elle explique par le fait de ne pas être « native ». Elle signale se sentir moins compétente même si elle a fait deux longs séjours en France (6 ans au total)<sup>82</sup>, ce qui lui a permis *d'apprendre un peu de la culture française*. Cependant, elle considère ne pas avoir toutes les connaissances qu'il faut pour pouvoir enseigner cette dimension, ce qui expliquerait que ces aspects soient secondaires pour elle et qu'elle privilégie les éléments où elle se

---

82 L'enseignante a indiqué avoir fait un séjour de trois ans en France pendant son adolescence. Elle a effectué ses trois ans de collège en milieu francophone. Elle a par la suite vécu en France trois ans supplémentaires en étant déjà adulte, mais la raison de ce séjour n'a pas été précisée.

considère « forte ». Ce type de sentiment peut être partagé par certains enseignants dits « non natifs » qui, souvent, n'ont pas la possibilité de se rendre en France et qui ont eux-mêmes appris des éléments de la culture francophone de manière indirecte, même s'il n'est pas possible de généraliser. En effet, Luis, l'enseignant mexicain de l'extrait 10 (*supra*), n'a pas effectué de séjour en France et pourtant, il conçoit la dimension culturelle comme un élément essentiel à enseigner. Ainsi, dans le cas d'Angeles, qui a vécu en France, on peut se demander s'il s'agit d'insécurité ou tout simplement d'un manque d'intérêt pour ces dimensions.

La modalité implicative permet de distinguer deux conceptions différentes de l'enseignement des objets culturels. D'un côté, ceux-ci peuvent être considérés comme un contenu indissociable de l'enseignement de la langue et, de l'autre, ils peuvent être perçus comme un contenu accessoire. Dans l'extrait 10, l'utilisation des mots *mélange* et *s'entrecroiser* contribuent à mettre en avant cette synergie. Par ailleurs, la concession renvoyant à la modalité implicative permet à l'enseignant de souligner le fait que cette imbrication a pour conséquence que même si l'enseignant ne veut pas enseigner ces aspects, ce n'est pas possible, car l'aspect culturel est imbriqué dans la langue. Cette indissociabilité est également soulignée par un autre enseignant pour qui le fait d'être un enseignant natif revient à enseigner le culturel (extrait 12). Il s'agit d'un enseignement implicite qui a lieu par le contact avec l'enseignant qui se considère lui-même comme le vecteur de la culture à travers ses comportements, sa manière d'être.

L'attention portée au discours modalisé des enseignants a permis d'identifier deux grands types de représentations de la place accordée à la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères en général et du FLE en particulier. Elles seront à nouveau abordées dans la suite de ce travail.

#### **6.2.4 Les dimensions culturelles comme des éléments de choix ou comme des contenus accessoires**

Les dires des enseignants ont permis de relever deux conceptions de la place des contenus culturels en cours de langue. D'un côté, ces dimensions sont considérées comme des éléments de choix indissociables de l'enseignement de la langue. D'un autre côté, cette dimension est conçue comme un aspect secondaire et/ou subordonné à d'autres contenus. Elle est source de motivation ou de récompense après un travail ardu ou ennuyeux.

Les dimensions culturelles peuvent être considérées comme des éléments de choix inséparables de l'enseignement de la langue. Dans les extraits 1 et 2, la valeur attribuée à ces

dimensions se manifeste par un discours où l'on trouve des traces de modalités subjectives comme les adjectifs subjectifs *important* et *dommage* qui qualifient respectivement l'enseignement et l'absence de ce type de contenus. La séparation de la culture et de la langue est considérée, dans l'extrait 2, *complètement antinomique* et l'exclusion de ces éléments est vue comme *absolument impossible*.

Cette conception peut être expliquée par le lien étroit qui existe entre langue et culture. Dans l'extrait 10, l'enseignant considère l'enseignement de la langue comme indissociable de celui des contenus culturels. À travers les mots *mélange* et *s'entrecroiser*, il met en avant cette imbrication. En outre, la modalité épistémique véhiculée par le verbe *savoir* et l'adverbe *exactement* lorsque l'enseignant souligne que *l'on ne sait pas exactement où finit l'une où commence l'autre* lui permet de justifier son idée que la langue et la culture sont indissociables.

Ce lien est également mis en avant dans l'extrait 12 mais dans une autre perspective. L'enseignant natif considère que, de manière implicite, il enseigne les dimensions culturelles. Pour cet enseignant *parce qu'il est natif*, il est enseignant du culturel. Ses comportements, en l'occurrence différents de ceux de son public, sont considérés comme une manière d'entrer en contact avec la culture étrangère.

Une autre conception de l'enseignement des dimensions culturelles consiste à les envisager comme des éléments accessoires que l'on peut séparer de l'enseignement de la langue à proprement parler. Dans l'extrait 3, l'enseignante conçoit ces dimensions comme une parenthèse qui lui permet d'introduire des contenus plus intéressants que les éléments linguistiques comme la grammaire. Elle souligne aimer ces contenus car ceux-ci constituent une pause. De ce point de vue, ces dimensions sont considérées comme des éléments plaisants, à la marge de la leçon.

Travailler la dimension culturelle est aussi considéré comme une source de motivation. Considérés plus attractifs qu'un objet grammatical, par exemple, ces éléments serviraient à intéresser les apprenants lorsque, pour une raison ou une autre, la motivation ne serait pas là. L'usage qu'Angeles (extrait 14) fait des sections culturelles des manuels exemplifie cette vision. Alors que ces pages sont localisées surtout à la fin de l'unité, elle les utilise au début pour motiver les apprenants *pour qu'ils aient envie de faire cette unité*. Le fait que les manuels de langue proposent un aparté dédié aux éléments culturels peut contribuer à entretenir cette conception des contenus culturels comme accessoire ou comme un supplément.

On va maintenant faire le lien entre ces deux grandes conceptions que l'étude de la modalité a permis de faire ressortir avec le contexte où se trouvent les enseignants : le Mexique ou la France

### 6.2.5 Les représentations des enseignants en France et au Mexique

L'étude de la modalité a permis de déceler la place attribuée par les enseignants interrogés à l'introduction des dimensions culturelles en classe de FLE. On a distingué deux grands types de représentation : les contenus culturels sont considérés comme des éléments essentiels à introduire qui ne peuvent pas être séparés de l'enseignement de la langue ou ils sont vus comme des éléments secondaires (voir 6.2.4). Le tableau suivant, permet d'avoir une vision globale du contexte où les enseignants exercent.

Les dimensions culturelles comme des éléments essentiels à intégrer en cours				Les dimensions culturelles comme des éléments secondaires ou comme source de motivation			
Enseignant	Mexicain	Français	Contexte d'enseignement	Enseignant	Mexicain	Français	Contexte d'enseignement
Alma	X		Mexique	Anne		X	France
Caroline		X	France	Angeles	X		Mexique
Dafne	X		Mexique	Chloé		X	Mexique
Géraldine		X	France	Loïc		X	Mexique
Luis	X		Mexique				
Mathieu		X	France				
Maxime		X	France				
Paul		X	Mexique				

Tableau 9. Représentations sur l'enseignement des dimensions culturelles

L'analyse effectuée a permis de relever que pour 8 enseignants cette dimension occupe une place importante dans le cours de langue étrangère. Ces formateurs considèrent que cet aspect va de pair avec l'enseignement du langagier. Cette importance peut avoir des origines diverses : la relation étroite entre langue et culture (voir Argaud 2021 : 06), les discours entendus dans le milieu professionnel de l'enseignant à travers les discussions avec ses collègues, les formations auxquelles il a assisté, les référentiels comme le CECRL, ou encore, ses convictions et goûts personnels.

Parmi les 8 enseignants qui mettent un accent sur l'importance de ces dimensions 4 se trouvent au Mexique et 4 en France. Cette répartition ne reflète pas une différence significative due au fait de se trouver dans l'un ou l'autre de ces pays. Néanmoins, on a constaté que sur les 4 enseignants qui ont montré un avis un peu plus nuancé, 3 se trouvent au Mexique. Plusieurs éléments pourraient expliquer cette situation. On peut d'abord se demander si le fait que les apprenants dans ce pays n'ont pas un contact immédiat et direct avec l'altérité francophone a une influence sur cette perception. L'enseignant sait que son public n'a pas de besoin immédiate d'acquérir des éléments en lien avec les comportements culturels qui lui permettent de « survivre » en milieu francophone, donc, cette dimension n'occupe pas le premier plan de l'enseignement. Cependant, cette explication est à prendre avec précaution car, même si ces apprenants n'ont pas de besoins culturels immédiats, cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas d'intérêt pour la culture francophone. En effet, le fait de choisir volontairement d'apprendre le français témoigne d'un certain attrait pour cette culture. L'enseignant peut donc prendre cet aspect en considération.

Les représentations de ces enseignants sont davantage en lien avec le contexte précis où ils exercent et avec ses intérêts personnels. Chloé et Angeles, qui considèrent la culture comme source de motivation, travaillent dans des instituts privés qui mettent en avant la culture francophone en général, et française en particulier : l'Institut français de l'Amérique Latine et l'Alliance Française. Il convient de souligner que, comme il s'agit de structures privées, les apprenants sont considérés comme des clients qu'il faut essayer de préserver pour garantir la survie de la structure. Les motiver et leur donner envie de poursuivre l'apprentissage du français est donc essentiel. L'apprentissage des éléments culturels peut donc jouer ce rôle de motivation et d'élément ludique de l'apprentissage. Le fait que les apprenants sont considérés comme des clients dans son contexte d'enseignement a été d'ailleurs mentionné explicitement par Chloé dans son entretien.

Chloé aussi bien qu'Anne, enseignante en France, considèrent la culture comme un élément qui peut être séparé de l'enseignement de la langue lui-même. Toutes les deux disent consacrer une partie spécifique du cours à ce type de contenus, moment du cours qui est bien distinct de l'enseignement de la langue. Anne indique consacrer le dernier quart d'heure à des contenus que l'on peut classer sous les catégories culture cultivée et culture anthropologique. Chloé introduit des objets culturels parce que, d'après elle, cela constitue une pause et un moment plus agréable que les instants consacrés à l'apprentissage du linguistique.

Loïc, enseignant au Mexique, a également une vision plus nuancée de l'enseignement de ces dimensions. Lorsqu'il est interrogé à ce sujet, il fait rapidement le lien avec les contenus du manuel de FLE. Il considère que ce qui est inclus dans ces ouvrages relève souvent du stéréotype et son appréciation de cet enseignement semble influencée par les contenus proposés dans les manuels, qu'il n'apprécie pas généralement. Loïc mentionne le fait qu'il s'écarte des contenus proposés pour aborder d'autres éléments en lien avec ses propres intérêts et goûts. Ainsi, même s'il attribue une place moins importante aux objets culturels, il les introduit tout de même en cours.

La conception plus opposée à celle des enseignants qui attribuent une place essentielle aux dimensions culturelles est celle d'Angeles (voir *supra* extrait 14). Cette enseignante mexicaine montre un désintérêt pour ces aspects. Même si elle essaie d'expliquer ce positionnement par son statut d'enseignante « non native », le fait qu'elle a réalisé deux longs séjours en France (6 ans au total) et son goût manifeste pour d'autres aspects de l'enseignement du français tels que la phonétique laisse penser que ce désintérêt provient davantage de ses goûts personnels et moins de son statut d'enseignante « non native ».

En résumé, tant des enseignants qui travaillent au Mexique comme des enseignants qui exercent en France considèrent que l'enseignement des dimensions culturelles est essentiel dans le cours de français comme langue étrangère, et l'expriment de manière assez saillante. Quant aux enseignants qui attribuent une place accessoire à cet enseignement et qui le conçoivent comme un aspect qui peut être séparé de l'enseignement de la langue et/ou comme source de motivation, ils exercent principalement au Mexique. On peut déduire que le macro contexte d'enseignement (la France ou le Mexique) a moins d'influence sur la perception de l'importance de cet enseignement que la situation individuelle de chaque enseignant.

Lorsque les enseignants s'expriment sur l'enseignement des dimensions culturelles, ils ne font pas uniquement référence à la place que celles-ci occupent dans leur cours. Ils mentionnent aussi les activités d'enseignement à mettre en place, ainsi que le rôle de chaque participant dans le processus d'enseignement. Ils fournissent des éléments qui traduisent leurs représentations sur le type de contenu que ces dimensions recouvrent et sur le type de supports qui permettent de les introduire en classe. L'analyse casuelle permettra d'examiner ces aspects.

### 6.3 Les représentations sur les contenus culturels à enseigner

En plus de l'importance que les enseignants attribuent aux contenus culturels, intérêt qui peut être biaisé à la fois par la situation d'entretien et par l'envie de vouloir répondre en fonction de ce qui est attendu, les représentations sur les contenus concrets que les dimensions culturelles englobent vont être examinées. Didactiser les objets culturels suppose de choisir le contenu à enseigner, les supports à utiliser, les activités à réaliser et les rôles de l'enseignant et des apprenants au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Lorsque l'enseignant s'exprime à ce propos, il fait connaître sa manière de concevoir cet enseignement. Il précise qui fait quoi, à quel moment, à l'aide de quels supports. Dans cet énoncé extrait du corpus d'entretiens : *j'en profite aussi pour expliquer un petit peu plus les différences culturelles entre le fait de faire la bise en France, au Mexique, etc., dans quelle sphère*, l'enseignant indique comment il effectue cet enseignement, à savoir à travers l'explication. Il précise également l'objet qu'il explique concrètement, à savoir les différences culturelles dans la manière de faire la bise dans les deux pays. Il indique aussi que c'est lui qui donne les explications, donc, c'est l'enseignant qui a le rôle principal ou actif à ce moment de la séance.

L'analyse casuelle permet de cerner chacun de ces éléments participant au processus d'enseignement-apprentissage et les rôles que le locuteur, en l'occurrence l'enseignant, leur attribue (voir 3.3.2). La démarche a consisté à identifier et à extraire des entretiens les énoncés où l'enseignant faisait référence à l'enseignement des dimensions culturelles, pour ensuite procéder à leur analyse<sup>83</sup>.

Au total, 109<sup>84</sup> énoncés ont été relevés pour être analysés. Chacun de ces énoncés est articulé autour d'un verbe-pivot qui constitue le noyau de la phrase. Il s'agit notamment des verbes pédagogiques (voir *supra* 3.3.2.2), lesquels organisent les activités didactiques et les éléments en lien avec celles-ci. Le tableau suivant récapitule les verbes-pivots répertoriés dans chaque énoncé et leur fréquence.

Verbe	Fréquence	Verbe	Fréquence	Verbe	Fréquence
-------	-----------	-------	-----------	-------	-----------

83 La démarche suivie est expliquée *supra* (voir 3.3.2.2).

84 Un tableau récapitulatif des énoncés analysés est proposé dans l'annexe 2.



faire	21	améliorer	1	présenter	1
parler	14	apprendre	1	promouvoir	1
travailler	7	arriver	1	rattacher	1
enseigner	5	casser	1	réagir	1
expliquer	5	comparer	1	rebondir	1
montrer	5	connaître	1	rechercher	1
obliger	5	contrôler	1	recommander	1
demander	3	discuter	1	s'écarter	1
bondir	2	donner	1	se retrouver	1
dire	2	écrire	1	toucher	1
introduire	2	encourager	1	utiliser	1
mettre	2	favoriser	1	venir	1
regarder	2	glisser	1		
voir	2	inciter	1		
laisser	1	pallier	1		
permettre	1	préparer	1		

Tableau 10. Verbes-pivots répertoriés dans les énoncés analysés

L'analyse de cas permet d'identifier à la fois les rôles des participants dans l'enseignement du culturel et ce que l'enseignant met concrètement derrière cet enseignement : supports et contenus notamment. Comme on l'a mentionné auparavant (voir *supra* 3.3.2.2), les cas retenus pour effectuer l'analyse sont ceux proposés par Moirand lors de son analyse du discours de la revue *Le Français dans le monde*, à savoir, les cas Agent, Bénéficiaire, Contre-Agent, Instrumental, Objet, But, Source, Moment et Lieu.

Concernant le rôle des participants, ce sont le Cas Agent, Bénéficiaire et Contre-Agent qui permettent de le déceler. Ces cas indiquent la place occupée par chaque participant et les tâches qu'il a à réaliser. Quant au type de contenu culturel, ce sont les cas Instrumental, Objet et But qui permettent de faire le lien entre ce qui est dit par les enseignants et les catégories proposées dans le chapitre 2 (voir *supra* 2.7). Les objectifs poursuivis, les supports utilisés, les activités proposées offrent un aperçu de ce que l'enseignant met derrière les dimensions culturelles ou la façon dont il se représente leur enseignement. Si l'information principale se trouve notamment dans le cas Objet, le cas But apporte des précisions qui permettent de placer l'élément culturel dans une catégorie précise (culture cultivée, savoir-être d'ordre

interculturel, socio-anthropologique, etc.). L'analyse d'un énoncé du corpus Géraldine permet d'exemplifier le propos.

1) je prépare une visite au musée de l'homme pour aborder ce thème de la façon dont l'homme est façonné par sa langue sa culture son éducation etc., et puis de faire ressortir en même temps le fonds commun

CM<sup>85</sup> : assertion + présent + je

CP : préparer + je +une visite au musée + aborder ce thème de la façon dont l'homme est façonné par sa langue sa culture son éducation etc., et puis de faire ressortir le fonds commun

V.P. + Agent + Objet + But

Dans cet énoncé, l'objet *une visite au musée* peut être relié à la catégorie *culture cultivée*, mais comme le cas But apporte des précisions sur cette visite, cela permet de relier cet énoncé à la catégorie *savoir-être* d'ordre interculturel. Dans l'ensemble, ce sont aussi les verbes utilisés qui fournissent des informations sur la conception de l'enseignement. C'est souvent l'enseignant qui fait faire, mais il s'agit aussi d'expliquer, de montrer ou de parler d'un sujet culturel pour qu'il soit considéré comme enseigné.

L'analyse de cas contribuera donc à l'étude des représentations des enseignants sur l'enseignement des dimensions culturelles. Dans les sections suivantes, l'analyse par cas va être présentée.

### 6.3.1 L'Agent : l'enseignant comme principal instigateur de l'action

Le cas Agent renvoie à l'instigateur de l'action. Il s'agit de celui qui effectue l'action du verbe-pivot. Dans l'énoncé *J'essaie de montrer d'autres aspects de la culture pour que ce soit plus attractif pour les jeunes*, le verbe-pivot est *montrer* et l'Agent est *je* qui correspond à l'enseignant. Dans le corpus, ce rôle est rempli principalement par l'enseignant participant à l'entretien. Sur les 81 Agents répertoriés dans les 109 énoncés analysés, 70 correspondent à l'enseignant<sup>86</sup>. Cela renvoie à la conception de l'apprentissage où c'est l'enseignant qui possède le savoir et qui doit le transmettre aux apprenants. Trois cas de figure sont possibles :

---

85 Pour rappel, CM signifie constituant modal et CP signifie constituant propositionnel (voir *supra* 3.3.2.1).

86 Parmi les 11 Agents restant, 10 correspondent aux apprenants (on y reviendra) et 1 seul correspond aux auteurs des méthodes.

soit l'enseignant réalise l'action tout seul, soit il se positionne comme partie du groupe des enseignants, soit il réalise l'action avec les apprenants.

Sur les 70 occurrences où l'enseignant est Agent, 69 sont des formes pronominales ; la seule forme lexicalisée attestée est « le prof ». Le pronom le plus utilisé est « je » (35 occurrences). Cette quantité peut s'expliquer par la situation d'entretien. L'enseignant est amené à parler de lui, de ce qu'il pense, de ce qu'il fait. Il est invité à s'exprimer et il assume son discours. Cependant, le pronom « je » n'est pas le seul pronom se référant à l'enseignant interviewé. Les pronoms « on » (27 occurrences) et « nous » (3 occurrences) l'incluent également. Ces pronoms n'ont pas systématiquement la même valeur. Ils renvoient soit au groupe d'enseignants (je + les autres enseignants) : *on est obligés<sup>87</sup> de réagir à ce qui se passe dans l'actualité, on est obligés de leur apporter notre réflexion*, soit à l'enseignant et aux apprenants, lesquels font une activité ensemble : *nous avons regardé un film, on a parlé de qui devait garder les enfants*. Toutefois, il n'est pas aisé d'affirmer si leur valeur est inclusive ou exclusive (Benveniste 2004 [1966] : 233-234), si en se référant au groupe d'enseignants, l'enseignant interrogé inclut également le chercheur ou pas. S'agit-il d'un *je + eux* (je + les autres enseignants) ou d'un *je + eux* (les autres enseignants) + *vous* (enseignant également).

Le cas Agent, rempli par un enseignant, se traduit plus rarement par l'utilisation du pronom « tu » (3 occurrences) et « vous » (1 occurrence) : *quand tu es en France tu dois enseigner à ton élève à vivre en France pas seulement la langue et tu dois lui faire accepter peut-être la manière de vivre à la française au-delà de la langue*. L'utilisation de « tu » peut être interprétée comme une manière d'inclure explicitement le chercheur dans le groupe des enseignants. L'enseignant s'effacerait pour donner la place d'Agent au chercheur, reconnaissant ainsi que celui-ci appartient également à ce groupe.

Les apprenants apparaissent comme uniques Agents de l'action beaucoup moins souvent que l'enseignant : 10 occurrences sur les 81 agents répertoriés. Ils occupent la place de non personne à travers le pronom « ils » (Benveniste 2004 [1966] : 228). Ils sont donc exclus du cadre énonciatif. Ils apparaissent aussi sous une forme lexicalisée : les élèves. Ils occupent le rôle d'Agent lorsqu'ils réalisent une action en classe à leur initiative telle que poser une question au professeur : *ils demandent pourquoi je suis Charly ?* ou donner une information en tant qu'experts comme *expliquer au prof français c'est qu'est leur culture ou*

---

87 Dans les exemples où l'on inclut le verbe pivot, celui-ci sera systématiquement souligné.

*les distinctions qui peuvent en être témoins*<sup>88</sup>. Il faut souligner que dans ce cas, c'est l'enseignant qui attribue ces dires aux apprenants à travers le discours rapporté. Les apprenants ont également le rôle d'Agents lorsque l'enseignant parle des activités que les apprenants réalisent à l'extérieur du cours, telles que communiquer avec des étrangers sur les réseaux sociaux ou regarder une vidéo à la maison.

Dans le corpus, l'enseignant est majoritairement l'Agent de l'action. C'est lui qui montre, qui explique ou qui parle de quelque chose, ce qui correspond au rôle traditionnel de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, l'apprenant est Agent avec l'enseignant lorsqu'il s'agit de discuter ensemble d'un aspect culturel ou d'exécuter une action collective comme regarder un film ou une vidéo. L'apprenant réalise peu d'actions de sa propre initiative. Il effectue cependant quelques actions à la demande du professeur : dans ce cas, il est Contre-Agent.

### **6.3.2 Le Bénéficiaire et le Contre-Agent : les rôles de l'apprenant**

Les cas Bénéficiaire et Contre-Agent sont principalement remplis par les apprenants. Le Bénéficiaire est un être animé qui reçoit ou ressent l'action. Dans les énoncés suivants : *parler aux élèves de la France actuelle*, *montrer aux apprenants une vidéo*, ce sont les élèves/apprenants qui ont ce rôle. Dans les énoncés examinés, l'apprenant est Bénéficiaire dans 14 occurrences sur 18. Le fait que les apprenants occupent majoritairement ce rôle s'explique par le type de discours lui-même : le discours pédagogique. Comme le souligne Moirand, dans ce discours l'Agent est souvent celui qui enseigne et le Bénéficiaire celui qui apprend (voir Moirand 1988 : 159). On retrouve ainsi dans les discours recueillis une conception répandue de l'acte d'enseigner où c'est l'enseignant qui dirige l'action d'enseignement et qui transmet des connaissances.

Le cas Contre-Agent est l'être animé amené à réaliser une action par l'intermédiaire d'un Agent ou d'un Instrument : *je fais écouter aux élèves une chanson*, *je demande aux apprenants de regarder une vidéo*. Dans 8 des 12 occurrences de ce cas, c'est l'apprenant qui joue ce rôle, ce qui peut être expliqué par le fait qu'il est plus courant que ce soit l'enseignant qui demande aux apprenants de réaliser des actions et non l'inverse (Moirand 1988 : 161). Mais il arrive que ce soit l'apprenant qui demande de faire ou de dire à l'enseignant (*ibid.*) : *les élèves demandent à l'enseignant comment ça se passe en France* ; ou que ce soit un

---

<sup>88</sup> Les propos sont transcrits tels qu'énoncés par les enseignants.

élément externe non explicité qui permet à l'enseignant de réaliser une action, ce qui explique que ce dernier joue éventuellement le rôle de Contre-Agent. Dans l'énoncé *on est obligé de réagir à ce qui se passe dans l'actualité*, c'est un élément extérieur non explicité dans le discours qui fait réaliser une action à l'enseignant, à savoir, réagir à ce qui se passe dans l'actualité. On peut ainsi s'interroger sur l'origine d'une telle injonction. Ne provient-elle pas de la représentation de l'enseignant lui-même qui considère que ces éléments sont à introduire obligatoirement parce que c'est de cette manière qu'il conçoit l'enseignement des dimensions culturelles ? Ou provient-elle de ce qu'il écoute dans son entourage professionnel ? De ses collègues, des formations suivies, des lectures effectuées ?

Ces deux cas apparaissent en surface moins fréquemment que l'Agent. L'effacement du Bénéficiaire peut s'expliquer par le fait que dans un cadre d'enseignement/apprentissage les actions réalisées par l'enseignant s'adressent notamment à l'apprenant, donc, ce n'est pas nécessaire de l'explicitier systématiquement. De plus, le Bénéficiaire est souvent sous-entendu ou omis car il a été mentionné auparavant. Cette référence fréquente (souvent sous-entendue) fait que les formes pronominales sont les plus utilisées (12 occurrences sur 18).

### 6.3.3 L'Instrumental

Le cas Instrumental renvoie à un objet ou un phénomène abstrait utilisé par l'Agent pour réaliser l'action. Sur les 109 énoncés analysés, on a identifié 16 occurrences. La faible apparition de ce cas peut être expliquée par le fait que les enseignants se sont exprimés en termes généraux et ils ont donné peu de précisions sur les démarches spécifiques à mettre en place pour enseigner ces dimensions. Les réalisations de surface de ce cas peuvent être classifiées en deux grandes catégories : les outils ou supports de l'enseignement et les démarches pédagogiques ponctuelles.

Concernant les supports, on retrouve notamment des documents authentiques ou des outils : *à travers la chanson, à partir d'une vidéo, une vidéo qui parlait de Montmartre, la radio France Culture, les réseaux sociaux*. Il s'agit d'instruments que l'enseignant dit utiliser pour travailler les contenus culturels. Les supports authentiques autorisent en effet un travail sur des éléments culturels variés (voir Claudel et Lemeunier 2012). De nombreux travaux suggèrent l'utilisation sous un angle culturel des documents comme la photo (Muller 2009, 2012), la chanson (Paradis et Vercollier 2010), le tableau pictural (Pauzet 2003, 2005) ou le texte littéraire (Abdallah-Preteille 2010, Boza-Araya 2007, Collès 2013).

Par ailleurs, la dimension culturelle apparaît elle-même comme un outil pour travailler d'autres compétences. On a identifié un cas de figure où l'enseignant considère les contenus culturels comme des instruments contribuant au développement d'autres compétences comme l'expression orale. Cette utilisation est courante en classe de langue étrangère. Comme le souligne Beacco (2000), la dimension culturelle constitue souvent un supplément qui donne l'occasion de mettre en pratique la langue lors de conversations, discussions ou débats. De ce point de vue, les objets culturels sont introduits en classe avec le but de contribuer au développement de la compétence linguistique (*ibid.*)

Le cas Instrumental renvoie également à des démarches pédagogiques ponctuelles qui lui permettent de travailler un thème culturel. C'est le cas lorsqu'il est question *des conversations libres* ou *des échanges* sur un thème lié au culturel ou de poser des questions de type *chez toi ça se passe comment ?* afin de faire émerger des différences culturelles. Les exemples ont également un rôle Instrumental lorsqu'ils permettent de présenter un élément culturel, comme dans le cas d'Anne, enseignante en milieu associatif qui mentionne que dire : *la voiture traverse la Place de la Concorde* au lieu de *la voiture traverse le village* lui permet de présenter cette place, ou encore, qu'une activité de type grammatical où il faut placer des villes sur une carte lui permet de présenter la ville de Brest.

Le cas Instrument, permet d'avoir un aperçu des éléments qui relèvent des dimensions culturelles pour les enseignants. Enseigner cette dimension revient à utiliser des ressources comme des photos, des vidéos, des chansons. Il est question également de comparer les manières de vivre des uns et des autres. Dans certains cas, le contenu culturel peut être considéré comme un outil contribuant au développement de compétences langagiers.

#### 6.3.4 L'Objet

L'Objet est le cas qui est présent de manière quasi systématique à la surface de l'énoncé. Sur les 109 énoncés analysés, 104 comportent le cas objet. Ce cas contribue également à l'identification des contenus et des démarches qui relèvent de l'enseignement des dimensions culturelles. Les objets retrouvés dans le corpus peuvent être regroupés en trois catégories : demandes de faire au contre-Agent, contenus ou thèmes de l'enseignement et matériaux ou supports de l'enseignement.

Les demandes de faire sont majoritairement adressées à l'apprenant (7 sur 10). Il peut être question d'actions d'ordre mentale telles que *réfléchir sur des pratiques qui peuvent être différentes, accepter la manière de vivre à la française* ; des actions concrètes telles que

*écouter une chanson, regarder tous les jours les informations.* On retrouve cependant quelques demandes adressées aux enseignants pouvant être considérées comme des injonctions venues de l'extérieur : *on est obligés de leur apporter notre propre réflexion, on est obligés de réagir aux attentats de Charly.* Même si la voix passive permet d'effacer l'agent de la surface de l'énoncé, on peut inférer qu'il s'agit d'injonctions liées à la conception que l'enseignant a de son métier et de son rôle dans la classe, ou que ces impératifs proviennent des discours circulant autour de l'enseignement provenant des divers acteurs de l'enseignement des langues.

Le cas *Objet* renvoie également aux contenus ou aux démarches permettant de travailler des aspects culturels. Il permet de distinguer ce que l'enseignant travaille, fait, explique, montre, ce dont on parle dans la classe, ou encore, ce que l'on doit apprendre. Le contenu ou le thème est dans certains énoncés assez précis : *expliquer*<sup>89</sup> *les traditions françaises, parler de la Bretagne.* Dans d'autres, il est vague ou très général *introduire la culture dans le groupe, apprendre comment est la culture francophone.*

L'*Objet* renvoie aussi aux supports, matériaux ou événements utilisés par les enseignants. Il peut s'agir de documents authentiques ou de situations ou événements qui permettront d'aborder le culturel. Par exemple, Céline, enseignante au Mexique mentionne qu'enseigner cette composante c'est *rebondir sur les situations du moment* (sur ce qui se présente en cours de manière spontanée), ou encore Géraldine, enseignante en France, mentionne qu'elle prépare une visite au musée, afin de travailler des compétences d'ordre interculturel. Par ailleurs, les supports liés à l'enseignement du culturel mentionnés par les enseignants sont le film (2)<sup>90</sup>, la vidéo (2), la radio (1), la chanson (2), les tableaux (1), la B.D (1). À l'instar du cas *Instrumental*, on retrouve dans le cas *Objet*, des supports authentiques souvent privilégiés pour le travail sur les dimensions culturelles (voir *supra* 6.3.3).

En somme, l'identification du cas *Objet* permet de donner un aperçu des contenus et des supports que les enseignants associent à l'enseignement des dimensions culturelles. Des éléments renvoyant à ce cas comme *expliquer les traditions françaises, parler de la Bretagne, réfléchir sur des pratiques qui peuvent être différentes, préparer une visite au musée* donnent

---

89 Pour proposer des exemples du cas *Objet* le verbe pivot a été mis à l'infinitif. Dans les corpus, ces verbes sont conjugués.

90 Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'enseignants qui a mentionné le support en question. Si un même enseignant a cité un support plusieurs fois, celui-ci a été compté une seule fois.

une esquisse de la manière dont les enseignants conçoivent cet enseignement et les objets précis qui, pour eux, relèvent de ces dimensions.

En classe, l'introduction des contenus culturels peut avoir, ou ne pas avoir d'objectif précis. Cette thématique peut aussi découler d'une autre activité en cours, ou encore être vue comme une conséquence du support utilisé. Les cas But et Source se rapportent à ces éléments.

### 6.3.5 Le But et la Source

Les cas But et Source sont peu présents dans le corpus. Sur les 109 énoncés analysés, on a retrouvé 13 occurrences pour le cas But et 15 pour le cas Source.

Le cas But renvoie aux raisons ou aux buts de l'introduction d'un élément culturel donné. On retrouve notamment deux types d'objectifs : formatifs et d'animation de la classe.

Des contenus culturels peuvent être introduits pour faire travailler un élément précis. Dans les objectifs d'ordre formatif on retrouve, par exemple, *pour faire des apprenants des médiateurs culturels dans un idéal, pour que les élèves puissent rebondir et dire ah oui c'est vrai nous avons l'idée que...* ; *aborder la manière dont l'homme est façonné par sa langue, sa culture* ; *se rendre plus ouvert, plus capable de changer de point de vue.*

Concernant les buts d'animation du cours, on retrouve des réalisations de surface comme *faire une pause, pour que ce soit attractif pour les jeunes, pour donner une touche culturelle à une activité qui était sur un objectif complètement différent.*

Le cas But contribue à la désambiguïsation de la nature des objets culturels mentionnés par les enseignants, identifiés dans d'autres cas. Autrement dit, il donne des précisions qui permettent de déterminer la catégorie (parmi celles proposées *supra* 2.7) à laquelle l'objet culturel identifié dans l'énoncé analysé renvoie. Par exemple, dans l'un des énoncés analysés, le cas Instrumental *une visite au musée* peut faire penser à un élément en lien avec la culture cultivée. Cependant, le cas But, qui indique l'objectif de cette visite, à savoir, *pour aborder ce thème de la façon dont l'homme est façonné par sa langue, sa culture sont éducation etcetera et puis de faire ressortir en même temps le fonds commun,* permettra de mettre en lien cette visite avec le développement de la capacité de se décentrer et de prendre du recul. Par conséquent, cette activité sera classée dans la catégorie savoir-être interculturel (voir *supra* 2.7).



Le cas Source indique l'origine ou la condition de l'activité ou de l'action commandée par le verbe pivot. Les réalisations repérées renvoient, d'une part, à la justification ou à la condition nécessaire à l'enseignement d'un élément culturel et, d'autre part, à une activité en cours de réalisation ou à un événement qui a permis ou amené l'enseignant à aborder un aspect culturel précis. Par exemple, une discussion a été amorcée suite à un événement qui s'est présenté en cours : *Fatia est arrivée une fois en disant que le mari gardait le bébé et il y en a un qui a trouvé que c'était pas au mari de garder le bébé*. Le cas Source donne des indications sur les éléments à l'origine du traitement d'un objet culturel en classe. Il permet notamment de distinguer les occasions où des éléments culturels sont introduits de manière spontanée.

En résumé, les cas But et Source donnent de précisions qui ont permis soit de catégoriser les objets culturels et/ou les démarches d'enseignement mentionnés par les enseignants dans l'une des catégories proposées pour l'organisation des contenus culturels (voir 2.7), soit ils ont permis d'identifier les raisons pour lesquelles un objet culturel est introduit dans le leçon.

### 6.3.5 Le Moment et le Lieu

Le Moment où se déroule l'action commandée par le verbe pivot n'est pas souvent renseigné : 7 énoncés seulement comportent le cas Moment. Il est cependant fourni lorsque l'enseignant donne un exemple plus ou moins précis d'une activité ou d'un moment où le culturel est traité en cours :

- *ah oui la culture générale j'essaie de faire un cours avec un thème et généralement le dernier quart d'heure*

- *je fais les fêtes religieuses quand c'est Noël*

Quant au cas Lieu, il n'est pas présent dans les énoncés analysés. Comme le souligne Moirand, l'absence de l'indication de ce cas dans le discours pédagogique peut s'expliquer par le consensus établi par les scripteurs (dans ce cas les locuteurs) du discours pédagogique sur l'endroit où se déroulent les actions (1988 : 242). On sous-entend que ce dont on parle a lieu dans la salle de classe et que ce n'est pas nécessaire de l'explicitier.

L'analyse de cas a permis de faire ressortir la manière dont les enseignants conçoivent l'enseignement des dimensions culturelles notamment concernant les rôles des participants au

processus d'enseignement-apprentissage et les contenus précis à enseigner. Un récapitulatif de ces deux aspects va maintenant être présenté.

## **6.4 Les représentations sur les rôles des participants et les contenus à enseigner**

L'examen de chaque cas réalisé dans la section 6.3 a permis d'identifier notamment les rôles que les participants jouent dans l'enseignement des contenus culturels, les supports utilisés pour les introduire et les objets d'enseignement précis que les enseignants rapportent aux contenus culturels. Ces éléments informent sur la manière dont les enseignants du corpus conçoivent l'enseignement de ces dimensions.

### **6.4.1 L'enseignant comme acteur principal**

L'analyse a montré que l'enseignant occupait majoritairement le rôle de l'Agent (voir 6.3.1). C'est lui qui explique, qui montre, qui enseigne, qui fait faire. Ce constat renvoie à une conception de l'enseignement où le formateur a un rôle actif et l'apprenant un rôle plutôt passif. Cette orientation semble également valable pour les objets culturels.

Cependant, il faut rester prudent et ne pas généraliser, car souvent l'enseignant parle de manière peu précise et peu d'explications concrètes sont données sur le déroulement de l'enseignement d'un élément en particulier. Il se peut que, si l'on avait incité l'enseignant à expliquer concrètement une activité à partir de laquelle un élément culturel a été travaillé, l'apprenant serait apparu plus souvent comme Agent, car on aurait eu plus de précisions sur les qu'il doit effectuer.

Par ailleurs, comme on l'a déjà mentionné (*supra* 6.3.1), on peut considérer que la situation d'entretien individuel qui consiste à s'adresser directement à l'enseignant pour lui demander de s'exprimer, peut être à l'origine de la fréquence à laquelle il occupe le rôle d'Agent. Néanmoins, la manière dont s'actualise l'Agent en surface permet d'appuyer l'idée selon laquelle c'est plus la conception de l'enseignement qui fait apparaître l'enseignant comme Agent de l'action et moins la situation d'entretien. Même si le pronom « je » apparaît assez souvent, on retrouve aussi le pronom « on » et quelques fois « nous », utilisés pour parler au nom du groupe d'enseignants dont l'interviewé fait partie, sans qu'il soit clairement établi si l'enseignant inclut dans ce groupe le chercheur (valeur inclusive) ou s'il ne le fait pas (valeur exclusive).

#### 6.4.2 Les contenus liés au culturel

Les cas Objet, But et Instrumental ont permis de faire le lien entre les éléments culturels évoqués par l'enseignant et les catégories proposées dans ce travail (voir 2.7). Pour ce faire, on a d'abord identifié les contenus explicitement mentionnés dans les 109 énoncés étudiés pour leur attribuer un thème général. Celui-ci a été ensuite situé dans une catégorie donnée. Autrement dit, on a mis en lien les supports, les activités d'enseignement et les objectifs mentionnés pour leur attribuer une thématique qui, par la suite, a été mise en lien avec une catégorie. Le tableau 11 présenté *infra* permet de récapituler les thèmes évoqués et les catégories qui leur ont été attribuées.

La distribution des contenus évoqués par les interviewés fournit un aperçu global de leur manière de concevoir les dimensions culturelles. L'analyse a montré que ce sont les contenus de type socio-anthropologique et ceux issus de la culture cultivée qui sont les plus fréquents. Enseigner les dimensions culturelles signifie inclure des informations sur la société qui parle la langue cible : traditions, goûts, valeurs, actualité, mais la démarche signifie également connaître des informations de type historique, géographique ou artistique.

Les éléments issus de la culture cultivée ont été mentionnés principalement par les enseignants exerçant en France (13 sur les 14 occurrences attestées). Il convient de souligner que sur ces 13 occurrences, 12 proviennent des enseignants bénévoles qui n'ont pas de formation en didactique du FLE. Comme on l'a vu dans la première partie de ce travail (voir *supra* 3.1), les représentations sont des constructions partagées qui s'élaborent à partir des connaissances diverses et des expériences que l'individu accumule tout au long de sa socialisation (Moscovici 1961 : 51). Les enseignants construisent ces conceptions de l'enseignement à travers les formations suivies, les discours et les textes circulant dans leur environnement professionnel, ou encore, à travers leur propre expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ce dernier aspect qui peut avoir une influence importante dans le cas des enseignants bénévoles qui n'ont pas suivi de formation en didactique du FLE, mais qui ont une expérience d'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère. Dans ce contexte, ce sont souvent des éléments culturels de type culture cultivée ou culture anthropologique qui sont enseignés, ce qui peut en partie expliquer que les objets culturels mentionnés soient de cet ordre.

Catégorie/ Nombre de fois évoquée	Thème général	Thème évoqué	Catégorie/ Nombre de fois évoquée	Thème général	Thème évoqué	Catégorie/ Nombre de fois évoquée	Thème général	Thème évoqué
<b>culture cultivée (14)</b>	L'art	Le cinéma français	<b>socio- anthropologique (14)</b>	Actualités	Les attentats de Charly/ L'affaire Florence Cassez	<b>Socio-discursif (4)</b>	Échanges rituels et termes d'adresse	Les salutations Le vouvoiement et le tutoiement
		Culture générale			Regarder les informations pour être en phase avec l'actualité			Utilisation de l'expression « à tes souhais » en France et au Mexique
		Visiter des musées, des expositions		Valeurs	Liberté d'expression		Registre	L'utilisation d'un mot dans différentes situations
		Le théâtre			Le rôle des parents concernant la garde des enfants		<b>Constructions de l'altérité (8)</b>	Clichés et stéréotypes
		Découvrir des poésies, découvrir des auteurs		Comportements non langagiers	L'implicite (la relation au temps)	Idees des apprenants sur la France		
		Parler de la vie d'un poète			La bise en France et au Mexique	Stéréotypes sur les Japonais, les Chinois à partir de Tintin et le Lotus Bleu		
	Géographie/ Histoire	Patrimoine : le pont d'Avignon, la ville de Marseille		La façon d'être des Français	Traditions	Traditions françaises		
		Villes de France (3) <sup>91</sup>		Phénomènes sociaux divers		Fêtes religieuses	Expliquer aux apprenants la relativité de ses clichés	
		La géographie			Religion/ Politique			
		Cartes de la France (3)			Les sujets de la vie quotidienne			
		La place de la Concorde		Les goûts La vie à la française				

91 Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de fois où cet élément a été évoqué dans l'ensemble des entretiens. Lorsqu'un enseignant a mentionné un item plus d'une fois, et donc qu'il apparaît dans plusieurs énoncés dans un même entretien, il a été comptabilisé une fois seulement.

Catégorie/ Nombre de fois où elle a été évoquée	Thème général	Thème évoqué	Catégorie/ Nombre de fois où elle a été évoquée	Thème général	Thème évoqué	Catégorie/ Nombre de fois où elle a été évoquée	Thème général	Thème évoqué
<b>Les savoir-être d'ordre interculturel (6)</b>	Attitudes	Se rendre plus ouvert, plus capable de changer de point de vue	<b>L'entrée lexicale (1)</b>	Mots à charge culturelle	Les différentes significations d'un même mot en Amérique Latine	<b>Le visuel</b>	--	
	Capacité de médiation	Faire des apprenants de médiateurs culturels dans un idéal. Expliquer au professeur ce qu'est leur culture et les distinctions dont ils peuvent être témoins						
		Faire des liens entre la culture française et la culture des apprenants						
	Capacité de décentration	Aborder la manière dont l'homme est façonnée par sa culture, son éducation et au même temps faire ressortir le fonds commun						
		Constater et accepter qu'il y a des référentiels culturels						
		Développer la capacité à se distancer, prendre du recul						

Tableau 11. Distribution des thèmes évoqués par catégories

Concernant les éléments renvoyant au regroupement socio-anthropologique, leur répartition est équilibrée. Sur les 14 occurrences attestées, 7 ont été mentionnées par les enseignants exerçant en France et 7 par les enseignants au Mexique. Ces éléments sont mentionnés par des enseignants bénévoles aussi bien que par des enseignants professionnels.

Les aspects qui relèvent des constructions de l'altérité et des savoir-être de type interculturel sont également mentionnés à quelques reprises.

Ce qui relève des constructions de l'altérité a été mentionné 8 fois pour 7 enseignants différents. Sur les 7 enseignants qui ont mentionné ce qui relève du stéréotype et du cliché, 6 exercent au Mexique. Ces enseignants lient l'enseignement du culturel avec la mise à mal des stéréotypes que les apprenants possèdent sur la culture cible, et notamment sur la France et les Français. Les apprenants mexicains, qui apprennent en milieu alloglotte, ont peu d'occasions d'être en contact direct avec l'altérité francophone, ils possèdent toutefois un certain nombre d'idées, sur les Français notamment, qui leur ont été transmis par leur environnement. La classe de français est donc le lieu idéal pour que les enseignants puissent faire émerger ces idées préconçues sur la culture française et sur les Français que ces apprenants possèdent.

Les éléments qui relèvent des savoir-être interculturels ont été relevé 6 fois pour 3 enseignants différents (dont 2 exerçant en France et 1 au Mexique). Cette évocation montre qu'il y a une prise de conscience de la nécessité d'inclure cette dimension chez certains enseignants qui ont une vision de l'interculturel qui englobe des éléments issus du savoir-être comme la médiation et la décentration et non pas une vision minimaliste de l'interculturel, c'est-à-dire une conception où celui-ci se réduit à une comparaison des cultures (Argaud 2021 : 92).

Les objets issus du socio-discursif sont peu mentionnés. Sur les 4 occurrences attestées, 3 relèvent des échanges rituels et des termes d'adresse et 1 est en lien avec le registre. Ces 4 occurrences sont réparties parmi 2 enseignantes : 1 exerçant en France et l'autre au Mexique. Cet élément est ainsi moins présent dans la conscience des enseignants interrogés. Le fait d'être formé ou non ne semble pas avoir une incidence importante car cet élément est absent du discours des enseignants formés aussi bien que du discours de ceux qui ne le sont pas. Cependant, le fait de ne pas mentionner cet aspect ne signifie pas que les enseignants ne l'introduisent pas dans leur cours. Il peut s'agir d'un élément qui revient moins facilement à l'esprit des enseignants ou qui est plus lié à la dimension linguistique.

Enfin, le travail sur la catégorie lexicale a été mentionné une seule fois, tandis que le travail sur le visuel dans une perspective sémiotique est absent du discours des enseignants. Ces éléments seraient également moins ancrés dans la conscience des enseignants ayant participé à la recherche. On peut se demander si l'absence du lexique culturellement chargé est due à ce que les enseignants lient plus facilement les unités lexicales au travail sur la langue et moins au travail sur les dimensions culturelles.

Par ailleurs, même si le recours à la vidéo est mentionné, un travail sémiotique n'est pas évoqué. Ce support est utilisé pour exploiter les informations qu'il véhicule et non pour effectuer un travail sur l'interprétation de l'image. L'absence de travail sémiotique sur l'image peut également être expliquée par l'usage qui en est souvent fait en classe de langue, à savoir, comme outil à valeur esthétique permettant d'illustrer un thème ou pour déclencher une activité langagière (Mazmanian 2010 : 298-251, Pautet 2003 : 492-494) et aussi, par manque de formation à ce type d'analyse.

Il est important de souligner que certains éléments évoqués n'ont pas pu être catégorisés. Certains énoncés sont vagues ou correspondent à des idées assez générales ne pouvant être classées. À titre d'exemple, des énoncés tels que : *on doit apprendre comment est la culture francophone, je fais un travail sur une chanson, ou je leur fais écouter une chanson* n'ont pas été retenus. Les informations fournies ne permettent pas d'identifier l'élément qui a été travaillé. Ils renseignent toutefois sur d'autres aspects comme les supports utilisés ou le rôle des participants, utiles pour l'étude des représentations.

L'analyse effectuée a également permis de constater que traiter les dimensions culturelles revient aussi à utiliser un support spécifique. Un tel enseignement peut conduire à regarder un film, écouter une chanson, lire une poésie. Encore faut-il savoir comment ces supports sont exploités concrètement et quels sont les éléments traités. Lorsqu'ils sont invités à parler de la dimension culturelle en classe de FLE, les intéressés mentionnent des supports sans nécessairement fournir d'explication concrète sur le type de contenu didactisé à partir de ceux-ci. Les documents peuvent être utilisés pour travailler un élément qui n'est pas forcément en lien avec le culturel, cette composante ne servant que de toile de fond. Par exemple, Angeles, enseignante au Mexique a mentionné qu'elle employait la chanson avant tout pour enseigner des éléments de phonétique. D'après elle, développer cette compétence à

partir d'une chanson *donne une petite touche culturelle* à une activité sans que cet aspect soit véritablement exploité.

La répartition des contenus selon le contexte où les enseignants exercent est plus ou moins équilibrée selon la catégorie des objets culturels.

La catégorie « culture cultivée » est celle où l'écart est le plus saillant. Les éléments renvoyant à cette dimension ont notamment été mentionnés par des bénévoles. Ce phénomène s'explique davantage par le profil précis de ces enseignants et le fait qu'ils n'ont pas de formation en FLE. Leur conception des contenus qui relèvent des dimensions culturelles peut être davantage influencée par leur expérience d'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire que par le fait d'exercer en milieu homoglotte, d'autant plus que les contenus issus de la culture cultivée ne sont pas nécessairement ceux dont leur public a le plus besoin.

La répartition des contenus relevant de la catégorie « socio-anthropologique » est équilibrée. Ces éléments ont été soulevés par la même quantité d'enseignants au Mexique et en France et ils ont été mentionnés aussi bien par des enseignants formés que par des enseignants bénévoles. Ainsi, dans les deux contextes, enseigner la culture renvoie à traiter des questions en lien avec la vie quotidienne, les traditions, les goûts, les actualités.

Ce qui relève du cliché et du stéréotype a été mentionné principalement par des enseignants exerçant au Mexique (6 sur 7), ce qui peut s'expliquer par le fait que l'enseignant se trouve face à un public éloigné de la culture cible et qui a peu de contacts avec l'altérité francophone. Les enseignants dans ce contexte ont connaissance des stéréotypes circulant dans le pays et se donnent pour objectif en classe de les faire émerger et de les surpasser.

Le peu d'occurrences (ou l'absence) de contenus issus des autres catégories, à savoir les savoir-être interculturels, le socio-discursif et le visuel, rend difficile d'établir un lien certain avec le fait de se trouver en contexte homoglotte ou alloglotte. L'absence de ces éléments dans le discours des enseignants peut avoir pour origine son profil, ses goûts et ses intérêts, ou encore, elle peut être expliquée par le fait d'être ou non formé à l'enseignement de ces objets.

L'analyse des entretiens donne un aperçu des représentations des enseignants sur l'enseignement du culturel. Il s'agit de grandes tendances qu'il est intéressant de confronter avec les pratiques des enseignants pour identifier ce qui se passe concrètement en classe de



FLE : dans quelle mesure le discours des enseignants rejoint les pratiques ? Quels types d'éléments culturels sont enseignés en classe ? L'analyse du corpus des séances de cours observées permettra d'apporter des éléments de réponse.

### **Pour récapituler**

Dans ce chapitre, on a effectué l'analyse des entretiens recueillis, afin de faire ressortir la manière dont les enseignants se représentent l'enseignement des dimensions culturelles. Les représentations permettent en effet d'interpréter un objet donné, de le catégoriser, d'adopter un positionnement à son égard (Jodelet 1989 : 21). Quand les enseignants s'expriment au sujet de l'enseignement des contenus culturels ils laissent transparaître la manière dont ils le conçoivent : sa place en classe de langue et les types de contenus qui relèvent de cette dimension. La démarche d'analyse adoptée est discursive et elle s'est appuyée sur l'étude de la modalité et l'analyse de cas.

L'analyse de la modalité a permis d'identifier deux grandes conceptions de l'enseignement des dimensions culturelles quelque peu opposées. Celles-ci peuvent être considérées comme un élément indissociable de l'enseignement de la langue. À partir des éléments traduisant une modalité appréciative les enseignants soulignent l'importance attribuée à ces aspects (voir 6.2.1, extraits 1 et 2). Ils indiquent aussi leurs préférences quant aux activités ou contenus à introduire en classe. La modalité implicative quant à elle, montre l'indissociabilité de cet enseignement : enseigner une langue suppose l'enseignement de la culture (voir 6.2.3 extrait 10). La modalité intersubjective caractérise cet enseignement comme relevant de l'obligation (voir 6.2.2, extraits 8 et 9).

Une conception plus nuancée de l'importance de cet enseignement a également été identifiée. Pour certains enseignants ces dimensions ont un caractère accessoire et peuvent être séparées du traitement de la langue. Pour l'enseignante de l'extrait 3 (voir 6.2.1) ces contenus constituent une parenthèse dans le fil de la séance qui permet d'offrir aux apprenants un moment davantage agréable que lorsque l'on aborde des sujets d'ordre linguistique. Les contenus culturels peuvent également être vus comme une source de motivation (voir 6.2.3 extrait 14) et être introduits en cours non pas parce qu'ils soient l'objectif d'apprentissage principal, mais parce qu'ils sont véhiculés par les supports utilisés en classe (extrait 13). Ces utilisations renvoient à une vision du culturel comme un élément secondaire.

L'analyse de cas a permis d'identifier les rôles occupés par les participants du processus d'enseignement, ainsi que le type de contenu privilégié. L'enseignant occupe majoritairement le rôle d'Agent. C'est lui qui montre, qui enseigne et qui fait faire. Ce comportement traduit une conception de l'enseignement où le formateur a le rôle actif. Il orchestre l'activité en classe. Cependant, il est important de rester prudent quant à ce constat, car le discours des enseignants reste peu précis. Des explications sur le déroulement concret d'une activité où des éléments culturels sont travaillés n'ont pas été données par les enseignants interrogés. On ne peut pas écarter le fait que si les enseignants avaient expliqué en détail une activité réalisée, l'apprenant serait plus souvent apparu comme Agent.

Les cas Objet, But et Instrumental ont permis de faire ressortir les contenus culturels évoqués par les enseignants, pour ensuite faire le lien avec les regroupements proposés dans le chapitre 2 (voir 2.7). L'analyse a montré que ce sont les contenus de type anthropologique et ceux issus de la culture cultivée qui sont les plus fréquemment mentionnés. Traiter le culturel en classe de FLE revient à aborder les traditions, les goûts, les valeurs, l'actualité, mais aussi, il revient à connaître des informations de type historique, géographique ou artistique. Les éléments qui relèvent des conceptions de l'altérité et du socio-discursif sont également mentionnés, mais dans une moindre mesure par rapport aux deux premières. Cette évocation montre qu'il y a une conscience de la nécessité d'inclure ces éléments chez certains enseignants.

La distribution des contenus dans les contextes mexicain et français varie selon la catégorie d'objets dont il s'agit. Les trois regroupements les plus mentionnés sont « la culture cultivée », « le socio-anthropologique » et « les conceptions de l'altérité », c'est-à-dire, ce qui relève du stéréotype et du cliché.

Un écart important a été relevé concernant la culture cultivée. La quasi-totalité des occurrences (13 sur 14) a été mentionnée par des enseignants bénévoles exerçant en France. Ce phénomène peut davantage s'expliquer par le profil de ces enseignants que par le contexte où ils exercent et leur public. Leur représentation des contenus qui renvoient aux dimensions culturelles peut avoir pour origine l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire où ce sont souvent ces éléments qui sont traités. Leur public a une influence moindre, car les objets issus de la culture cultivée ne sont pas ceux dont les apprenants ont majoritairement besoin dans ce contexte.

Concernant les éléments issus de la catégorie socio-anthropologique (14 occurrences), l'analyse a montré que ces éléments sont mentionnés aussi bien par des enseignants exerçant en France que par ceux travaillant au Mexique. Leur répartition est équilibrée et ils sont mentionnés par des enseignants formés et par des bénévoles. Il s'agit donc de l'un des éléments qui est ancré chez les enseignants indépendamment du fait qu'ils soient formés ou qu'ils ne le soient pas, et qui vient communément à leur esprit lors qu'ils sont invités à parler de l'enseignement de cette dimension.

Les stéréotypes et les clichés ont principalement été mentionnés par des enseignants travaillant au Mexique. Les enseignants qui exercent dans un contexte où les apprenants ont peu de contacts avec l'altérité francophone en général considèrent la classe de langue comme un lieu où il est important de traiter les stéréotypes qui circulent dans leur communauté.

La faible présence d'autres catégories (ou leur absence), rend difficile de faire un lien avec le contexte. Les quelques occurrences sont plus à mettre en lien avec le profil particulier des enseignants qui les ont mentionnées que par le fait d'exercer au Mexique et en France.

Reste à savoir dans quelle mesure ces représentations rejoignent les pratiques. Dans le chapitre suivant, l'analyse des pratiques des enseignants est proposée.

## Chapitre 7 Place et type de contenus culturels enseignés

Après avoir traité les représentations, on va maintenant se pencher sur l'analyse des cours observés. Cette approche a un double objectif. D'une part, il s'agit d'identifier la place de la dimension culturelle au sein des cours. Est-elle au cœur de la leçon ? Constitue-t-elle un complément ou la thématique de fond permettant un travail sur un élément linguistique ? Émerge-t-elle de manière spontanée et/ou comme une déviation de la thématique du cours ? D'autre part, il s'agit de cerner la nature des dimensions culturelles enseignées. Quel type de contenus culturels est concrètement enseigné ? Y-a-il des contenus culturels qui sont davantage enseignés au Mexique qu'en France ou inversement ? Pour répondre à ces questions et entreprendre un classement, les regroupements proposés dans le chapitre 2 seront mobilisés (voir *supra* 2.7).

Dans ce chapitre, la version simplifiée du synopsis (voir 5.1.2) permettra de présenter l'ensemble des activités proposées dans la séance, afin de situer celles où l'on a repéré des éléments culturels et leur place dans le cours. L'élaboration du synopsis s'appuie sur l'analyse des interactions didactiques. L'étude de ces dernières contribue à la reconstitution de séances au niveau hiérarchique et thématique, mais également à identifier les contours des activités et les moments de déviation du thème initial.

### 7.1 La place des dimensions culturelles

Les objets culturels enseignés ont différents statuts au sein du corpus. L'analyse de l'articulation temporelle et thématique des activités proposées et celle des échanges dans la classe ont permis de cerner la place que cet élément occupe dans la leçon. La démarche a consisté à repérer les segments<sup>92</sup> qui constituent la leçon en regroupant les activités portant sur la même thématique et/ou ayant un objectif d'apprentissage commun.

---

92 Pour rappel, le segment est l'un des rangs de la modalisation des interactions didactiques (voir la section 5.1.3.3). Il s'agit d'une unité qui présente une continuité thématique et/ou dans les objectifs d'apprentissage (Cambrà-Giné 2003 : 104). Il correspond à la transaction de Sinclair et Coulthard (1975) et à la séquence de Kerbrat-Orecchioni (1990). Le segment est une unité construite par le chercheur, dans ce travail, au regard des interactions, de l'évolution des thèmes et des activités proposés par l'enseignant. On préfère l'utilisation du mot segment à celui de séquence, afin de ne pas le confondre avec la séquence didactique, laquelle est construite par l'enseignante.

Il s'est agi également de distinguer les étapes et les phases de la séance dans lesquelles le travail sur les objets culturels s'inscrit. C'est dans cet objectif que l'on a recours à l'unité didactique (voir *supra* 5.2.2). Étant donné que les classes observées sont des cours de langue, celles-ci peuvent comporter des activités de compréhension ou de production comme dans tout cours de ce genre. Le recours à l'unité didactique permet d'une part d'avoir un langage commun pour examiner l'articulation des activités de chaque séance à analyser et, d'autre part, il permet de déterminer les phases privilégiées pour traiter les contenus culturels. Un travail exclusif sur la compréhension du contenu culturel des supports utilisés ou des informations données et une absence de travail sur un élément linguistique en particulier montrera que l'objet enseigné dominant est d'ordre culturel. Lorsque les contenus culturels sont accompagnés d'éléments linguistiques qui font l'objet d'un travail de conceptualisation, de systématisation et/ou de réemploi, il a un statut de thématique globale ou de toile de fond permettant de donner du sens aux éléments linguistiques à enseigner. Il convient par ailleurs de préciser que l'unité didactique n'est pas considérée dans ce travail comme le modèle qu'il faut suivre pour traiter les dimensions culturelles en classe de langue. Elle a la fonction de repère pour examiner les activités proposées.

Enfin, l'analyse des interventions cadrantes des enseignants et celle des interventions des apprenants ont contribué à cerner les objectifs des activités réalisées et à identifier les éléments qui semblent émerger spontanément ou à la demande des participants.

On rencontre dans le corpus quatre cas de figure. Des segments consacrés entièrement à un élément culturel et des leçons où cet aspect constitue la thématique à partir de laquelle un travail explicite sur la langue est mené. Dans d'autres cas, l'objet culturel enseigné découle du thème abordé en classe ou émerge à la suite d'un événement qui se produit au cours de la séance. 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. Ces différentes configurations vont être présentées dans les sections suivantes.

### **7.1.1 Toile de fond thématique ou élément tributaire du sujet de la leçon**

La dimension culturelle peut être la thématique sous-jacente aux contenus d'ordre linguistique à traiter. Elle n'est pas l'unique objectif du cours, mais elle permet de donner un cadre contextuel aux objets enseignés de nature linguistique avec l'objectif de ne pas les

présenter de manière isolée et décontextualisée. Elle permet par ailleurs de sélectionner, dans le tout de la langue, ce qui sera proposé aux apprenants. Dans notre corpus, ce cas de figure se présente lorsque l'enseignant utilise un manuel de base. En effet, le manuel fournit une synthèse des savoirs langagiers et culturels à transmettre que l'apprenant doit acquérir pour développer une compétence de communication en français (voir Ranchon 2016 : 50-51). Ces savoirs sont regroupés en thématiques qui donnent du sens au contenu. Les segments *Les départements d'outre-mer* et *L'entretien d'embauche*, qui vont être examinés dans la section qui suit, sont un exemple représentatif du corpus d'étude.

#### *7.1.1.1 Les départements d'outre-mer pour apprendre les mots de la localisation géographique*

Le synopsis simplifié<sup>93</sup> présenté *infra* (tableau 12) correspond à une séance du corpus Paul MX<sup>94</sup>. La thématique globale de cette séance est *La géographie de la France* (niveau 1 du synopsis) et comporte 3 segments intitulés *Éléments de géographie française* (1.1), *Les territoires d'outre-mer* (1.2) et *Description de l'île de la Réunion* (1.3). Ces thèmes sont proposés dans le manuel *Alter Ego+ A1* qui est le support principal du cours.

La leçon compte six activités réparties en trois ensembles. Le niveau 1.1 intitulé *Éléments de géographie française* constitue un rappel de la classe précédente. Il est composé d'une seule activité qui consiste à revenir sur les réponses d'un quiz portant sur des éléments de géographie. Cette activité de rappel permet également de faire le lien avec le sujet de la séance du jour.

---

93 Le synopsis détaillé se trouve dans l'annexe 3 (p. 335).

94 Note méthodologique. Les corpus sont nommés avec le nom fictif donné à l'enseignant (voir 4.2.1 ). Les lettres MX (Mexique) ou FR (France) indiquent le lieu où il a été recueilli.

1.	<b>La géographie de la France</b>
1.1	<b>Rappel des éléments de géographie française</b>
1.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se rappeler des éléments de géographie travaillés lors de la leçon précédente à partir d'un quiz (division géographique et administrative de la France et le Mexique, pays limitrophes, situation géographique)</li> </ul>
1.2	<b>Les territoires d'outre-mer</b>
1.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier dans une série de textes les expressions de localisation</li> </ul>
1.2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier le lieu dont il est question dans l'enregistrement</li> </ul>
1.2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corriger l'exercice de systématisation sur les expressions de localisation</li> </ul>
1.2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédiger des phrases pour expliquer à un ami étranger où se trouvent certaines villes du Mexique</li> </ul>
<i>0. Insert</i>	L'enseignant fait une pause pour expliquer le projet à venir : un exposé en binôme. Les apprenants devront présenter une ville française. Il faudra introduire sa situation géographique (département, région, points géographiques de référence comme les rivières, les fleuves, les montagnes, etc.), ainsi que son climat aux différentes saisons de l'année.
1.3	<b>Description de l'île de la Réunion</b>
1.3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier le lieu dont il est question dans un document écrit (Lecture à voix haute par l'enseignant)</li> </ul>
<i>0. Transition</i>	L'enseignant demande la fonction des quelques mots présents dans le texte lu et annonce un travail sur les adjectifs pour le cours suivant. Il donne une activité à faire à la maison.

Tableau 12. Synopsis du corpus Paul2 corpus MX

Le niveau 1.2 *Les territoires d'outre-mer* comporte 4 activités. L'activité 1.2.1 consiste à identifier les expressions de localisation dans quatre textes courts lus à voix haute par trois apprenants différents. Après la lecture à voix haute de chaque texte, l'enseignant fait repérer ces expressions et propose à l'oral d'autres phrases contenant les termes identifiés, afin de diversifier les exemples d'utilisation. Les textes étudiés permettent à la fois de fournir des informations sur la position géographique des territoires d'outre-mer et de traiter les expressions de localisation : *au nord de*, *au sud de*, *à l'est de*, etc. L'activité 1.2.2 consiste à déterminer le lieu dont il est question dans un enregistrement. Celui-ci est écouté une fois afin de repérer les régions citées. Lors de la mise en commun, l'enseignant met l'accent sur les mots de localisation qui permettent de situer les différents départements d'outre-mer mentionnés. Cette activité de compréhension globale permet à la fois de poursuivre le travail sur les expressions de lieu et de fournir des informations sur les territoires localisés à

l'extérieur de la métropole. L'activité 1.2.3 consiste à corriger un exercice de systématisation demandé la classe précédente<sup>95</sup>, toujours sur le thème des expressions de localisation. Quant à l'activité 1.2.4, il s'agit d'une activité de production où les apprenants doivent rédiger des phrases pour expliquer la localisation d'une ville au Mexique.

Enfin, le niveau 1.3 *Description de l'île de la Réunion* comprend une seule activité. Celle-ci (1.3.1) consiste en la lecture d'un texte touristique qui présente l'Île de la Réunion. L'enseignant lit le document à voix haute et demande ensuite aux apprenants le lieu dont il est question puis, les caractéristiques de ce lieu, cette démarche lui permet de mettre en avant les adjectifs.

Les textes du manuel réunis sur le sujet des territoires d'outre-mer et celui présentant l'île de la Réunion fournissent un corpus des points linguistiques à faire acquérir : les expressions de localisation et les adjectifs. L'analyse des activités mises en place à partir de ces supports et de leur enchaînement permet de faire ressortir que, dans cette leçon, il n'est pas uniquement question d'apprendre la localisation de ces territoires ou de découvrir un endroit particulier, mais il s'agit aussi de faire acquérir un élément grammatical. Cette organisation correspond au déroulement prototypique de l'unité didactique (voir Courtillon 2003, Laurens 2020) où les objectifs d'enseignement combinent généralement à la fois des éléments d'ordre linguistique, pragmatique et culturel. Dans cette séance, on observe notamment la présence d'activités de réception, de repérage et de systématisation ayant pour objectif d'enseigner les expressions de localisation.

Dans la section suivante, on va examiner un autre exemple où la dimension culturelle occupe la place de thématique globale de la leçon.

#### 7.1.1.2 *L'entretien d'embauche pour apprendre le subjonctif*

L'extrait de synopsis<sup>96</sup> présenté *infra* (tableau 13) correspond à une séance du corpus Géraldine FR, recueilli en France, dont la thématique globale est l'entretien d'embauche.

---

95 Lors de la séance précédente, une première lecture d'un texte contenant des expressions de localisation a été réalisée. Il a été demandé aux apprenants de lire l'encadré *Point langue* du manuel et de répondre à l'activité qui y est proposée comme devoir à faire chez eux. Cet encadré est consacré à la conceptualisation des points linguistiques, dans le cas présent, à celle de l'expression de la localisation.

96 Le synopsis détaillé se trouve dans l'annexe 4 (p. 336).



Celle-ci est proposée dans le dossier 2 du manuel *Alter ego+ A2*. Dans cette leçon, ce sont également des objets linguistiques et des objets culturels qui sont enseignés.

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 <i>Pôle emploi</i> et répondre à un exercice de type vrai/faux</li> </ul>
<i>0. Transition</i>	
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 familier et formel</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>
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>
<i>0. Transition</i>	E annonce la pause
<i>0. Transition</i>	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 <i>Pôle emploi</i></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 13. Synopsis simplifié du cours Ger1 corpus FR

La composante linguistique est travaillée dans les activités 1.1.2, 1.4.1, 1.4.2, 1.7.1 et 1.7.2 que l'on va maintenant développer. L'activité 1.1.2 *Identifier la structure grammaticale des conseils* a comme support un document écrit de *Pôle emploi* où sont proposés des conseils pour réussir un entretien d'embauche. Il est demandé aux apprenants d'identifier la forme des conseils inclus dans ce texte. Dans cette activité, l'accent est mis exclusivement sur la forme des énoncés et non sur leur contenu, lequel porte sur les comportements à adopter dans ce type d'entretien. Le thème sous-jacent est donc d'ordre culturel. Les activités 1.4.1 *Identifier si un énoncé est un conseil ou un ordre* et 1.4.2 *Donner un conseil ou un ordre* permettent de travailler sur des aspects phonétiques. Il s'agit de déterminer si une phrase est un conseil ou un ordre à travers son intonation et de pouvoir reproduire l'intonation des conseils et des ordres d'un enregistrement. Par ailleurs, les activités 1.7.1 *Identifier la formation du subjonctif* et 1.7.2 *Employer le subjonctif dans un exercice* renvoient aux phases de conceptualisation et de systématisation de l'unité didactique (voir *supra* 5.2.2). Ce moment de la leçon est consacré à l'apprentissage du subjonctif.

L'ensemble de ces activités portant sur des aspects linguistiques ont comme thématique sous-jacente l'entretien d'embauche. On retrouve également dans cet exemple une organisation comprenant à la fois des objets à enseigner d'ordre linguistique, pragmatique et culturel en lien avec une situation de communication donnée.

Les éléments culturels apparaissent donc en filigrane tout au long de la séance à travers les textes travaillés sauf pour la question relative au registre de langue, laquelle 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*. L'activité 1.3.1 consiste à repérer les registres familier et soutenu dans une simulation d'entretien d'embauche. L'activité 1.3.2 est un exercice de discrimination où il faut reconnaître la phrase qui relève du registre familier. Dans ces deux activités, l'accent est mis notamment sur la dimension phonétique, à savoir sur la chute des sons comme marqueur du registre familier.

Les textes de la séance véhiculent de manière explicite et implicite des informations culturelles. À travers les supports utilisés, les apprenants sont informés des comportements à adopter et des règles à respecter dans un entretien d'embauche, sans que ces informations fassent l'objet d'explicitations de la part de l'enseignante, sauf lorsque les apprenants eux-mêmes en font la demande. En effet, les comportements culturels mentionnés dans les

supports font réagir les apprenants lorsqu'ils repèrent un décalage entre leur culture d'origine et la culture cible. Par exemple, l'activité de phonétique 1.4.1 (voir tableau 13 *supra*) a pour objectif de faire identifier si les énoncés sont des ordres ou des conseils en fonction de l'intonation. Donc, en principe, il s'agit d'une activité focalisée notamment sur un aspect linguistique. Cependant, l'enseignante est amenée à traiter un élément culturel car l'énoncé *Ne portez pas de boucles d'oreille* proposé dans l'exercice surprend les apprenants et contraint l'enseignante à traiter la question. Ceux-ci ne comprennent pas pourquoi cet accessoire est déconseillé dans un entretien d'embauche. L'extrait 15 *infra* permet de relever comment l'enseignante conduit les échanges et amène les apprenants à réfléchir sur le sujet à travers les questions posées. Géraldine, qui admet dans un premier temps que *c'est bizarre comme conseil* (05), semble comprendre cette interdiction lorsqu'un apprenant demande si *pour les femmes aussi* (08/10) c'est interdit. L'enseignante mène les échanges de façon à mettre en évidence la raison d'une telle préconisation. Les apprenants conviennent que celle-ci s'adresse aux hommes, car ils partagent l'idée que c'est un accessoire féminin. Toutefois, Géraldine précise que ce n'est pas une habitude dans leur culture (38), en laissant entendre que le port d'un tel bijou peut l'être dans une autre.

#### Extrait n°15 cours Géraldine Corpus FR

01 ENS ne mettez pas de boucles d'oreille  
02 EF? pourquoi//  
03 ENS pourquoi je ne sais pas\  
04 PLU ((rires))  
05 ENS **c'est bizarre comme conseil (1.8) à votre avis// vous** avez un  
06 [(inaud.)  
07 EF? [(inaud.)  
08 EH? pour le femmes aussi//  
09 ENS hm//  
10 EH? **pour les femmes aussi//**  
11 ENS **pour les femmes aussi alors (.) pour les hommes oui je vois**  
12 **parce que peut-être**  
13 EH? oui  
14 EF? les hommes c'est plus (inaud.) de faire ça  
15 EF? (inaud.)  
16 ENS hm//  
17 EF? que peut-être c'est pour les| hommes  
18 ENS **peut-être c'est pour les hommes**  
19 EF? (inaud.) très grosses  
20 ENS oui  
21 EF? peut-être que c'est une distraction o  
22 ENS peut-être

23 PLU ((rires))  
 24 ENS mais pour les hommes **alors pourquoi est-ce que c'est plutôt un**  
 25 **un conseil pour les hommes// (2.3) ne mettez pas de boucles**  
 26 **d'oreille**  
 27 EF? (inaud.)  
 28 ENS oui  
 29 EF? ça oui  
 30 ENS c'est ça oui (2.9) c'est encore une question de code  
 31 PLU oui  
 32 ENS **quel est le code// (2) l'habitude//**  
 33 EF? que les hommes (inaud.)  
 34 ENS **que les hommes n'ont pas de boucles d'oreille**  
 35 EF? oui  
 36 ENS **que c'est plutôt pour les femmes voilà**  
 37 PLU oui  
 38 ENS **voilà (.) dans notre culture**

Les questions successives posées par l'enseignante aident à faire émerger que l'interdiction du port de ces bijoux relève de codes culturels. Il s'agit d'une discussion qui est apparue de manière spontanée du fait des énoncés contenus dans l'exercice de phonétique proposé. Cette discussion précise n'aurait probablement pas émergé si l'activité avait été différente.

L'examen des activités de cette leçon montre que c'est la thématique globale de celle-ci qui détermine les éléments culturels abordés explicitement, ainsi que ceux qui émergent au fil des échanges. C'est le thème de l'entretien d'embauche qui permet d'inclure dans le manuel des informations sur *Pôle Emploi* et un dépliant de cet organisme (qui va à la fois permettre un travail sur la forme des conseils). La discussion autour de l'utilisation des boucles d'oreilles dans l'entretien d'embauche de l'extrait 15, a pour origine les affirmations présentes dans l'exercice de phonétique proposé dans le manuel.

Les séances *La géographie de la France* (voir tableau 12 *supra*) et L'entretien d'embauche (tableau 13 *supra*) sont des exemples de leçons où les objets culturels ont le statut de thématique globale. Les objets culturels apparaissent ainsi du fait du thème de la leçon, lequel détermine aussi les supports choisis par les auteurs du manuel dans le cas présent. Cependant, l'enseignement de ces aspects ne sont pas l'objectif central et unique de la séance. 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 constituent le « conteneur thématique » qui donne leur cohésion aux séquences

focalisées sur la langue (Beacco 2000). Cette organisation correspond 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. C'est ce cas de figure qui est présent dans les deux contextes observés : le Mexique et la France.

Si les objets culturels enseignés peuvent occuper une place complémentaire ou de toile de fond thématique, ils peuvent également constituer l'élément principal à enseigner. Ce cas est examiné dans la section qui suit.

### **7.1.2 Les dimensions culturelles : les éléments dominants de la leçon**

Les éléments culturels peuvent être l'objectif principal de l'ensemble de la leçon ou d'un segment de celle-ci. La langue constitue un moyen de communication, aucun objet linguistique précis n'est enseigné, sauf s'il est question d'un élément en lien avec un aspect culturel (ex. le vouvoiement, les expressions figées, les mots à charge culturelle partagée, etc.). Dans les séances où les objets culturels sont le principal objet enseigné, on ne retrouve pas d'étapes de conceptualisation, de systématisation ou de réemploi d'un point linguistique en particulier. Les activités proposées sont principalement de compréhension. On présentera quatre exemples de cours où la dimension culturelle occupe la place principale : deux ont lieu au Mexique et deux en France. Ceux-ci permettent d'illustrer la variété de supports utilisés (ou l'absence de support) et le type d'activités proposées.

#### *7.1.2.1 La réforme du travail comme objet enseigné*

Le segment *La réforme du travail* fait partie de la deuxième séance du corpus Marie FR. Il est consacré à la présentation de la loi El Khomri 2016, approuvée sous le mandat de François Hollande, à partir d'un support vidéo. Dans le découpage de la séance présentée dans le tableau 14 *infra*, on observe que la leçon est composée de deux segments détachés l'un de l'autre au niveau thématique : la réforme du travail et le subjonctif. C'est le premier qui est dédié à un élément culturel et qui fait l'objet de l'analyse.

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>
1.1	<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>
2.1	<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 14. Synopsis du cours Mar2 corpus FR

L'activité 1.1.1 *Identifier les principaux changements inscrits dans la réforme du travail* du synopsis (tableau 14) comprend le visionnage d'une vidéo exposant les changements proposés dans la loi El Khomri et des questions de compréhension orale. Celles-ci sont formulées à l'oral par l'enseignante (pas de support écrit) au fur et à mesure des visionnages. Ces questions permettent de décortiquer les informations de la vidéo, afin de faciliter sa compréhension. En effet, avant l'écoute, l'enseignante elle-même a indiqué aux apprenants que le niveau de la vidéo ne correspond pas à leur niveau<sup>97</sup>, ce qui explique le nombre important de visionnages effectués : trois intégraux et trois partiels. Ceux-ci permettent de cerner les éléments principaux de cette réforme et de ses enjeux. Cette manière de procéder permet aux apprenants de saisir les implications de cette modification à la loi malgré la complexité du support, notamment au niveau des informations mobilisées en peu de temps. Un travail sur la langue en tant que tel n'est pas proposé. Aucun élément d'ordre grammatical n'est mis en avant. Le français constitue le moyen de prendre connaissance des changements principaux que cette réforme implique et d'échanger à ce sujet. Le travail explicite sur la langue se limite à quelques explications sur la signification des expressions

---

<sup>97</sup> Vidéo de niveau B2 pour des apprenants de niveau B1.

figées et des jeux de mots apparaissant dans la vidéo, des éléments qui sont également en lien avec la dimension culturelle.

Ainsi, à partir d'un support vidéo la réforme de la loi de travail est présentée aux apprenants. L'activité se limite à la compréhension du support. Aucun point linguistique n'est travaillé. Un seul type d'activité est proposé, à savoir des questions de compréhension formulées à l'oral par l'enseignante au fur et à mesure des visionnages. Cette activité de compréhension a permis aux apprenants de prendre connaissance des principaux enjeux de cette réforme. Ce cours a d'ailleurs été préparé à la demande des apprenants. À l'époque, des manifestations contre cette réforme avaient lieu dans toute la France et, selon l'enseignante, les apprenants souhaitaient en connaître les raisons. L'objectif principal de cette partie de la séance est en définitive de nature culturelle.

Si dans cette leçon le travail sur le culturel est effectué à partir d'un seul support et d'une seule activité, dans d'autres cours, un support unique donne lieu à plusieurs activités de compréhension. Dans la section suivante, on présentera un cours où le support utilisé permet d'effectuer des activités diverses.

#### *7.1.2.2 L'homéopathie et la médecine traditionnelle au Mexique et en France Corpus Chloé MX*

Le segment *Homéopathie et croyances au Mexique et en France* qui va être analysé est issu du corpus mexicain Chloé MX. L'extrait de synopsis<sup>98</sup> ci-après (tableau 15) contient le découpage de la séance et les activités réalisées. Celle-ci est composée de deux segments dont seul le premier est dédié entièrement à un aspect culturel et fait l'objet d'analyse. Son objectif principal est de faire connaître des éléments concernant l'usage de l'homéopathie en France et de comparer l'usage de la médecine traditionnelle en France et au Mexique.

---

98 Le synopsis détaillé se trouve dans l'annexe 5 (p. 343).

<b>1</b>	<b>Médecine alternative</b>
<b>1.1</b>	<b>Homéopathie et croyances au Mexique et en France</b>
1.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir l'homéopathie et identifier ses principes à partir d'une vidéo</li> </ul>
1.1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborder la place de l'homéopathie et de la médecine traditionnelle en France et au Mexique</li> </ul>
<i>0. Insert</i>	Explication du système de santé en France
<i>0. Transition</i>	Annonce du changement d'activité
<b>2</b>	<b>Santé</b>
<b>2.1</b>	<b>Découverte d'une nouvelle maladie</b>
2.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventer une nouvelle maladie et la présenter à l'oral</li> </ul>
<i>0. Transition</i>	Clôture du cours. Informations diverses

Tableau 15. Synopsis du cours Chloé1 corpus MX

Le thème de l'homéopathie en France est présenté à partir d'un reportage vidéo<sup>99</sup>. Celui-ci comprend des témoignages recueillis auprès du grand public et de spécialistes. L'activité 1.1.1 *Découvrir l'homéopathie et identifier ces principes* consiste en un travail de compréhension globale et de compréhension détaillée de la vidéo. Trois phases sont proposées : un exercice de type questions ouvertes, un exercice de mise en ordre des étapes de la production des médicaments homéopathiques et un exercice d'identification des points de vue donnés par deux médecins. Le travail de réception réalisé, qui dans le cadre d'un cours de langue donne souvent lieu à des activités de repérage et/ou d'un élément langagier, n'est pas suivi d'un travail sur la langue, ce qui conforte l'idée que l'objectif de l'activité est certes de travailler la compréhension, mais aussi de prendre connaissance d'une information de nature culturelle. L'objectif principal est de découvrir les informations mobilisées par le support.

L'activité 1.1.2 *Aborder la place de l'homéopathie et de la médecine traditionnelle en France et au Mexique* consiste en une discussion en grand groupe sur des manières de se soigner autres que les médicaments. Elle prend la forme d'un échange de type question-réponse. L'enseignante, Chloé, amorce la discussion en demandant si au Mexique on utilise l'homéopathie. Comme les apprenants ne sont pas familiarisés avec cette pratique, elle élargit la question et demande si dans leur famille on utilise d'autres moyens que les médicaments

---

99 Ce reportage peut être visionné dans le site suivant : [https://www.francetvinfo.fr/sante/video-l-homeopathie-un-traitement-qui-divise-encore\\_741337.html](https://www.francetvinfo.fr/sante/video-l-homeopathie-un-traitement-qui-divise-encore_741337.html).





activité de compréhension du contenu de la vidéo travaillée. La discussion qui suit porte également sur des thèmes culturels tels que la médecine traditionnelle au Mexique. Les apprenants sont sollicités pour évoquer les manières, alternatives ou traditionnelles, de se soigner dans leur pays en général, et dans leur famille en particulier. Ils ont également appris qu'en France il y a aussi des croyances mystiques. Enfin, des informations sur le fonctionnement du système de santé en France leur ont été données. Ce cours est ainsi consacré principalement à fournir des informations d'ordre culturel. La langue est principalement un moyen de communication et ne fait pas l'objet d'un travail précis. Par conséquent, l'enseignante ne cherche pas à ce que les apprenants s'expriment en utilisant des outils linguistiques précis. On peut tout de même se demander si l'enseignante avait pour objectif principal de faire apprendre les informations véhiculées dans le support ou si c'était un document choisi comme moyen de déclencher la discussion et donc de susciter la prise de parole des apprenants.

Dans les deux derniers exemples présentés où la dimension culturelle est dominante, à savoir la *Réforme du travail* et *L'homéopathie et la médecine traditionnelle en France et au Mexique*, le travail sur les objets culturels enseignés a été réalisé à partir d'un seul support. Cependant dans d'autres cours les supports sont variés et les éléments culturels travaillés le sont également. C'est le cas du cours présenté dans la section suivante.

### 7.1.2.3 Les études en France du corpus Dafne MX

La leçon qui va être examinée s'articule autour de la thématique des études en France et fait partie du corpus mexicain Dafne MX. Plusieurs supports sont utilisés : des textes du manuel, un schéma, un enregistrement et un article journalistique. Le travail réalisé à partir de ces supports relève de la compréhension. Aucun thème linguistique n'est travaillé, ce qui informe sur le fait que l'objectif principal n'est pas d'apprendre un point linguistique précis. Dans les activités proposées, l'accent est mis sur les informations culturelles véhiculées par les supports. Le synopsis simplifié<sup>100</sup> *infra* (tableau 16) permet d'identifier les activités constituant la séance.

---

100 Le synopsis détaillé se trouve dans l'annexe 6 (p. 345).

1.	<b>Les études en France</b>
1.1	<b>La recherche d'emploi à la fin des études universitaires</b>
1.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parler du taux de chômage des jeunes diplômés au Mexique et en France à partir de la lecture d'un texte du manuel</li> </ul>
1.2	<b>Le système scolaire français</b>
1.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire un schéma présentant le système français pour comparer ce dernier au système scolaire mexicain</li> </ul>
1.3	<b>La place et les représentations du baccalauréat en France</b>
1.3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des informations relatives au bac dans un témoignage oral (exercice de compréhension de type questions ouvertes)</li> </ul>
1.3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Souligner les arguments pour et contre la suppression du bac dans un témoignage (texte écrit)</li> </ul>
0. Transition	E annonce la pause mais donne les consignes de l'activité à venir (un jeu de rôles). Un tirage au sort est réalisé pour choisir le rôle que jouera chaque apprenante
<b>PAUSE</b>	
1.3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convaincre la Ministre de l'Éducation de supprimer le bac lors d'un rendez-vous avec elle</li> </ul>

Tableau 16. Synopsis du cours Dafne MX

Les activités s'organisent autour de trois thématiques : l'insertion des jeunes diplômés sur le marché du travail, le système scolaire en France et le baccalauréat. L'activité 1.1.1 *Parler du taux du chômage des jeunes à partir d'un texte* et l'activité 1.2.1 *Lire un schéma présentant le système français pour le comparer au système mexicain* du synopsis sont toutes les deux des activités de compréhension : celle d'un texte du manuel sur l'insertion professionnelle des jeunes en France et celle d'un schéma sur le système scolaire français. Dans ces deux activités, suite à la lecture des documents, l'enseignante propose systématiquement de comparer les informations données, avec le Mexique.

#### Extrait n°17 corpus Dafne MX

48 ENS **voilà (.) vous voyez// ((tousse)) il dit là (.) la le taux**  
49 **de chômage (.) de jeunes (.) est (.) très très élevé en france**  
50 **(.) quelle est la situation actuelle ici au mexique// est-ce que**  
51 **(.) que vous pou- (.) vous pourriez dire (.) que ça c'est comme**  
52 **ça ici au mexique//** ou il y a des différences c'est plus facile  
53 ici de trouver un travail quand on termine (.) eh:: quand on  
54 finit les études ou bah:: c'est pareil (.) qu'est-ce que vous  
55 croyez//

76 (.) ok très bien (.) elsa qu'est-ce que tu en penses// (.)  
77 pourquoi hum hum **si on parle (.) de la france on dirait le**

À titre d'exemple, dans l'extrait 17 *supra*, on observe comment l'enseignante, après avoir repris l'information donnée sur les Français dans le texte *voilà vous voyez le taux de chômage de jeunes est très très élevé en France (48-49)*, demande de dire quelle est la situation au Mexique (50-52). Le texte étudié permet à la fois de faire prendre connaissance aux apprenants d'une situation vécue en France et de la mettre en lien avec ce qui se passe au Mexique, ce qui implique davantage les apprenants en leur permettant d'apporter des informations issues de leur propre vécu au lieu de se limiter à la simple compréhension du texte.

Les activités 1.3.1 *Identifier des informations relatives au bac* et 1.3.2 *Souligner les arguments pour et contre la suppression du bac* permettent de présenter cette épreuve aux apprenants. Dafne propose deux supports : un témoignage audio et un témoignage écrit. Ces documents permettent la découverte du bac. Ils permettent aussi d'introduire les représentations qui y sont associées et les avis relatifs à son maintien ou à sa suppression. Les activités réalisées portent uniquement sur la compréhension du texte : des questions ouvertes pour la première et de repérage d'information pour la seconde. Même si le travail sur l'identification des arguments pourrait également porter sur leur forme, l'activité se limite à leur reconnaissance dans le texte et à leur compréhension. Si la réalisation de ces deux activités implique un travail sur la langue au niveau de la compréhension orale et écrite, aucun aspect linguistique n'est relevé par l'enseignante, ce sont les aspects culturels qui dominent dans ces activités.

L'activité 1.3.3 *Convaincre la Ministre de l'Éducation de supprimer le bac* peut être considérée comme une forme de réemploi culturel. Il s'agit d'un jeu de rôles où il est nécessaire d'avoir recours aux éléments abordés dans les activités précédentes et de s'en servir pour argumenter auprès de la Ministre d'éducation qu'elles sont censées convaincre de supprimer le bac. Pour réaliser une telle activité, un travail sur le registre, les termes d'adresse ou les échanges rituels dans cette situation pourrait également être privilégié. Toutefois, l'activité se limite à la réutilisation des informations sur le bac mobilisées dans les supports. Certes, les apprenants doivent faire appel à toutes les ressources langagières qu'ils possèdent pour mener à bien cette activité. Cependant, aucune forme linguistique est mise en avant par

l'enseignante au préalable afin que les apprenants l'emploient lors de la simulation. Les éléments dont les apprenants sont conscients qu'ils doivent réemployer sont de nature culturelle.

Dans ce cadre, des supports variés sont utilisés pour travailler des thèmes en lien avec les études en France. À l'instar des exemples précédents, il s'agit d'un cours centré sur la présentation d'éléments culturels. La langue en tant que telle n'est pas travaillée. Aucun point de langue n'est mis en avant. La langue est le moyen utilisée pour prendre connaissance de certains éléments culturels et pour échanger à leur sujet. Le jeu de rôles proposé est certes une activité d'expression orale où la compétence linguistique est mise à contribution, mais on constate que ce qui est demandé aux apprenants est de réutiliser l'information qui a été fournie sans mettre l'accent sur une forme linguistique en particulier. D'ailleurs, ce sont ces éléments qui constituent le lien entre le travail de compréhension réalisé au préalable et le jeu de rôles proposé par la suite. En effet, on constate une rupture au niveau du genre entre les supports proposés pour la réception (un témoignage oral et un article journalistique) et l'activité de production demandée (le jeu de rôles). On peut également s'interroger sur la pertinence d'un tel jeu de rôles. La probabilité de vivre une telle situation est très faible. Cette situation conforte l'idée que l'objectif principal de l'enseignante est de faire réutiliser les informations et non de préparer les apprenants à affronter une vraie situation de communication.

Il convient également souligner que les retours faits aux apprenantes suite à la simulation portent non seulement sur le recours aux arguments issus des activités précédentes et leur précision, mais principalement sur les erreurs commises. Cet accent mis sur les fautes dans les commentaires de l'enseignante peut également donner l'impression que, finalement, le thème culturel était un prétexte pour faire parler les apprenantes. Cependant au regard de l'intégralité des activités proposées et des l'ensemble de supports travaillés, on constate que la primauté est tout de même donnée au contenu au niveau informationnel. À la fin de la leçon, les éléments principaux dont les apprenants ont pris connaissance sont les différents thèmes en lien avec les études en France.

Les objets culturels peuvent également être enseignés sans support de départ. C'est le cas du cours présenté dans la section suivante.

#### 7.1.2.4 Les documents pour la recherche d'emploi corpus Anne et Mathieu FR

La leçon *Les documents pour la recherche d'emploi* a pour objectif principal d'introduire la structure de deux genres : le curriculum vitae et la lettre de motivation. Le synopsis simplifié *infra* (tableau 17) en présente le découpage.

1	<b>Les documents pour la recherche d'emploi</b>
1.1	<b>La structure du curriculum vitae</b>
1.1.1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prendre connaissance de la structure d'un CV à partir d'un exemple écrit au tableau par E1</li></ul>
1.2	<b>La structure de la lettre de motivation</b>
1.2.1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prendre connaissance de la structure d'une lettre de motivation à partir d'un exemple écrit au tableau par E1</li></ul>

Tableau 17. Synopsis du cours Anne et Mathieu corpus FR

Cette séance est conduite par deux enseignants bénévoles. Mathieu est l'enseignant principal et Anne reste en retrait. Cette dernière se limite à donner quelques informations supplémentaires ou à commenter quelques éléments mentionnés par son binôme. La leçon est divisée en deux segments, le premier est consacré au CV et le deuxième à la lettre de motivation.

Les deux genres sont introduits de manière similaire. Mathieu les présente de façon magistrale et les rédige au fur et à mesure au tableau. Leur présentation est faite par rubriques. Autrement dit, l'enseignant passe en revue les informations à mettre dans chaque section de ces deux documents. Aucun accent n'est mis ni sur la forme des mots ni sur celle des énoncés. L'enseignant se contente d'indiquer les informations à inclure dans chaque partie. Le rôle des apprenants qui recopient ce que l'enseignant écrit au tableau est passif. Leurs interventions se limitent à des demandes d'explicitation du contenu des rubriques. Par ailleurs, la présentation de ces genres est accompagnée d'informations au sujet des droits des travailleurs à savoir, le temps de travail hebdomadaire, le droit aux congés payés, le SMIC. Cette manière de procéder peut être expliquée par le profil des enseignants. Il s'agit de bénévoles qui n'ont pas de formation d'enseignement. Au moment de l'observation, Mathieu a trois mois d'expérience de bénévolat comme enseignant de FLE et Anne en a un an.

Ainsi, en l'espace d'une heure deux genres différents sont présentés aux apprenants. La présentation se limite à leur structure et aux contenus de chacune de leurs rubriques. Ces deux genres discursifs sont abordés en tant qu'objets culturels sans que l'accent ne soit mis sur les éléments linguistiques formels qui les caractérisent.

L'examen de l'articulation des activités et des thématiques proposées dans les leçons et les échanges au sein du corpus ont permis d'identifier les séquences où un élément culturel est l'objet principal enseigné. Les quatre exemples proposés dans les sections précédentes, à savoir *La réforme du travail*, *L'homéopathie et la médecine traditionnelle*, *Les études en France* et *Les documents pour la recherche d'emploi* ; sont représentatifs de ce cas de figure présent dans le corpus. Dans ce type de cours, la langue est certes utilisée comme moyen de transmission des informations et de vérification de la compréhension, mais l'élément que l'on cherche à faire apprendre ou à faire découvrir est de nature culturelle. Ainsi, aucun de ces segments ne présente un travail sur un point linguistique particulier. Par exemple, l'article journalistique introduit dans le segment *La place et les représentations du baccalauréat en France* (voir 7.1.2.3), fait l'objet d'un travail d'identification des arguments pour et contre la suppression de cette épreuve. L'activité effectuée repose sur un travail au niveau informationnel et non pas au niveau formel : il s'agit de repérer les arguments et non de cerner leur forme. L'activité de production qui suit met l'accent sur la réutilisation de l'information identifiée et non sur l'usage d'un point linguistique spécifique. Les contenus culturels sont donc les objets enseignés dominants.

On va maintenant examiner les séances où la dimension culturelle devient objet d'enseignement de manière spontanée, suite à une déviation de la thématique abordée ou du fait d'un événement qui se produit.

### **7.1.3 Le culturel comme détopicalisation ou comme élément émergeant spontanément**

L'enseignant peut décider d'enseigner spontanément un élément culturel. Il peut être question présenter un objet culturel en lien avec un événement qui se produit en cours ou d'ajouter une information supplémentaire plus ou moins en lien avec le thème en cours de traitement. De surcroît, les apprenants peuvent eux aussi être à l'origine d'une déviation ou

d'un élargissement de la thématique lorsque ce qui est dit les interpelle. Ce phénomène de déviation de l'activité ou du sujet en cours de traitement renvoie à ce que Cicurel nomme la détropicalisation (2011 : 49). Il consiste à prélever l'un des éléments du thème en cours de traitement et à l'orienter dans une autre direction (*ibid.*). En effet, tout mot, qu'il se trouve dans un support ou dans le discours des participants, peut « faire problème » et occasionner une digression ou une parenthèse dans la classe (Beacco 2000)<sup>101</sup>. Ce qui émerge de manière imprévue constitue une occasion pour l'enseignant d'expliquer, de donner des informations, de faire des rapprochements (*ibid.*)<sup>102</sup>. Du fait des implicites culturels sous-jacents aux comportements langagiers et non langagiers, ceux-ci peuvent occasionner des réactions imprévues chez les apprenants ou chez les enseignants, lesquelles vont donner lieu à une parenthèse ou à un ajout culturel. Ce cas de figure est présent aussi bien dans le corpus mexicain que dans le corpus français.

On présentera un exemple où c'est l'enseignant qui est à l'origine de l'ajout culturel et un autre où ce sont les apprenants qui sont à l'origine d'une déviation momentanée dans le déroulement du cours.

#### 7.1.3.1 Élargissement de la thématique par l'enseignant

Le thème global du cours (que celui-ci soit culturel ou qu'il ne le soit pas) peut amener à traiter des thématiques culturelles proches. Dans la troisième séance du corpus Céline MX, l'une des activités proposées dans le manuel *Entre Nous 1*<sup>103</sup> amène l'enseignante à parler d'un thème connexe, mais qui n'est pas développé dans le manuel.

Comme préambule ou anticipation à l'activité de compréhension écrite du manuel où des échanges de SMS entre supporters du Paris Saint-Germain (PSG) et de l'Olympique de Marseille (OM) sont proposés, l'enseignante mène une discussion sur les matchs de football au Mexique et en France. Elle sollicite les apprenants pour leur demander quels sont les matchs les plus importants dans leur pays, quelles sont les équipes qui ont une forte rivalité, etc., avec pour objectif une mise en parallèle avec des matchs opposant des équipes telles que

---

101 On a consulté la version « Kindle » de cet ouvrage. Celle-ci ne contient pas les numéros de page, c'est pourquoi, on ne les inclut pas. Ce type de version est composée en revanche d'emplacements. L'emplacement correspondant à ce passage est 1247-1249.

102 Même commentaire que dans la note précédente. Emplacement « Kindle » : 1253-1254.

103 Pruvost N, *et al.*, 2015, *Entre Nous 1*, Paris, Maison des langues.



l'OM et le PSG. Lors de la discussion, un apprenant évoque les rencontres entre l'une des équipes de la capitale du Mexique et celle de la deuxième plus grande ville du pays : Guadalajara. Cette réponse donne lieu à un phénomène de détopicalisation. L'enseignante profite de la proposition de l'apprenant pour faire émerger les différences culturelles entre la capitale et Guadalajara et pour faire le rapprochement entre ces deux villes du Mexique avec Paris et Marseille. Des échanges sur la série de SMS portant sur un match de football, on passe à une discussion sur les différences entre deux villes du Mexique.

Dans l'extrait 18, on peut observer l'intervention qui permet d'identifier clairement où la détopicalisation se termine en signalant le support sur lequel ils travaillaient avant la déviation thématique (438-439).

#### Extrait n°18 corpus Céline MX

429 ENS la manière de parler (.) hm hm non// si tu as l'accent du NORD  
430 (.) si tu as l'accent de yucatán (.) c'est complètement  
431 différent alors marseille paris (.) super différent\ (.) aussi  
432 **(.) le style vestimentaire** (.) comme tu as dit c'est aussi une  
433 **grande différence à paris tout le monde est très élégant en**  
434 **général etcetera (.) et:: donc marseille il y la plage/ la mer/**  
435 **les vacances/ c'est un peu plus cool (.) au niveau de la tenue**  
436 **vestimentaire** (.) vous voyez finalement c'est assez similaire  
437 (.) on peut comprendre les différences entre une ville et  
438 l'autre (.) entre la france et le mexique\ **bien alors (.) ce**  
439 **petit dialogue entre deux personnes**

Ainsi, les échanges autour des différences entre deux grandes villes en France et au Mexique constituent une sorte de parenthèse dans l'activité proposée dans le manuel. C'est le contenu thématique de l'activité en cours qui permet le changement momentané de sujet. C'est l'enseignante qui saisit l'occasion pour présenter les caractéristiques de deux villes de France.

L'enseignant n'est pas le seul à faire émerger un élément culturel. Les apprenants peuvent également faire surgir un élément culturel qui provoquera une déviation ou une parenthèse dans la séance.

### 7.1.3.2 Ajout par les apprenants

Les supports utilisés par les enseignants peuvent occasionner des réactions imprévues des apprenants (Beacco 2018 : 66). Ces réactions peuvent engendrer une explication ou une précision d'ordre culturel venant de l'enseignant.

Dans le corpus Géraldine FR, le thème des stéréotypes et des clichés sur les Français est abordé à partir de la chanson proposée dans le manuel : *Maudits Français* de Lynda Lemay. Dans ce cours ayant eu lieu à Paris, des apprenants de nationalités différentes sont présents. Lors de la discussion sur ces aspects de la chanson, une apprenante Américaine d'origine Colombienne demande s'il n'y a pas d'autre mot pour dire « indiens » car, selon elle, c'est un mot impoli qui ne s'utilise plus aux États-Unis, car il est raciste.

Au Mexique, et de manière générale en Amérique latine, le mot « indio » a une connotation péjorative et renvoie à des traits d'infériorité (voir Bonfil-Batalla 1977). Encore de nos jours, appeler quelqu'un « indio » au Mexique est considéré comme une insulte (Lopez Reyes 2020 : 13). D'ailleurs, ce mot a été substitué peu à peu, dans les discours officiels et académiques, par le mot « indígena », même si celui-ci porte aussi le sceau du préjugé (*ibid.* : 14).

Dans l'extrait 19, on observe une partie des échanges des apprenants où ils discutent sur la connotation raciste qu'ils perçoivent dans le mot indien et la manière dont l'enseignante essaie de clarifier le malentendu.

#### Extrait n°19 corpus Géraldine FR

01 EF? **c'est possible que le ton (.) oui le ton c'est un peu (.)**  
02 **raciste//** ou non parce que ça  
03 CLA c'est le thème de la conversation maintenant parce que eh en 04  
aux état-unis le mot (.) indien c'est très impoli mais  
05 géraldine dit 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  
13 (.) elle fait allusion (.) d'accord// **elle parle (.) euh (.)**  
14 **d'un cliché que les français ont sur le canada (.)** ils  
15 pensent que (.) ils voient le canada comme un pays (inaud.)  
16 on peut aller faire du ski d'accord// et **on peut rencontrer**  
17 **euh (.) des indiens c'est-à-dire des gens qui vivent d'une**

18 façon un peu:: à l'ancienne/ (.) qui sont des indigènes  
 19 mais c'est pas forcément raciste (.) c'est exotique plutôt  
 20 (.) c'est plutôt exotique  
 21 CEL oui mais pour moi c'est (.) raciste  
 22 ENS alors ça c'est une autre discussion  
 23 CEL oui mais parce que aux états-unis le exotique quand on  
 24 parle dé les exotiques c'est être raciste oui  
 25 EF? pour moi cet exemple c'est raciste (.) mais  
 26 EF? (inaud.)  
 27 CLA mais c'est une différence (inaud.)  
 28 PLU [(inaud.)  
 29 ENS [bon mais (inaud.) c'est vraiment pas le sujet attendez (.)  
 30 c'est vraiment pas le sujet de la chanson je pense qu'il  
 31 n'y a pas du tout cette intention de la chanson  
 32 PLU (inaud.)  
 33 ENS dans l'intention de la chanson il je crois pas hein c'est  
 33 juste elle parle du cliché des français la façon les  
 34 français voient le canada ça s'arrête là (.) hein (.) sinon  
 35 ça serait un peu plus développé je pense\ (.) s'y` avait  
 36 cette intention (.) alors les autres thèmes (.) qui sont  
 37 euh (.) dans cette chanson

L'enseignante essaie cependant d'expliquer qu'en français ce mot n'a pas la même connotation, mais 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 utilisation est plus exotique que raciste, mais cela semble aggraver la situation, car le terme exotique a également une charge culturelle négative pour l'apprenante (21, 23-24). À partir du tour de parole qui commence en 29, l'enseignante donne une dernière explication, puis clôt la discussion sur le sujet avant de reprendre l'activité initiale (36-37).

Les apprenants peuvent donc également être à l'origine du phénomène de détopicalisation. Lorsqu'ils sont confrontés à des éléments qui les interpellent, une parenthèse émerge dans le cours pour traiter l'objet qui pose problème. Dans l'exemple que l'on vient de présenter, c'est le mot à charge culturelle « indien » qui fait réagir l'un des apprenants et qui amène l'enseignante à essayer d'expliquer que cette valeur n'est pas véhiculée par le mot en français. On peut identifier la fermeture de la parenthèse lorsque l'enseignant évoque le fait de revenir à l'activité ou de continuer l'activité en cours de réalisation avant la demande d'éclaircissement d'une apprenante.

Un ajout ou une déviation de la thématique du cours émerge également lorsque l'enseignant se saisit d'un événement qui se produit en classe pour introduire un objet culturel et l'expliquer.

### 7.1.3.3 Un événement qui se présente en cours

Certains événements qui se produisent en cours donnent lieu à une explicitation de la part de l'enseignant qui déborde du thème qui est en train d'être traité. L'enseignant saisit l'occasion pour introduire un objet culturel étroitement lié à l'événement. L'extrait n° 20 permet d'illustrer ce cas de figure. Il est issu d'un cours ayant eu lieu au Mexique.

#### Extrait n°20 Corpus Céline2 MX

108            alors une autre différence intéressante (1.8) c'est que (.)  
109            à **tes souhaits c'est possible de le dire uniquement aux**  
110            **personnes que vous connaissez (1) c'est la même chose au**  
111            **mexique//** (2.1) non hein/ (1.3) **pourquoi// au mexique (.)**  
112            qui **prononce à tes souhaits//**  
113 EF?       <((en espagnol)) todos>  
114 ENS       comment on dit ça//  
115 EF?       toutes//  
116 ENS       tout le monde/ (3.3) tout le monde À tout le monde non//  
117            (.) en **france non (.) uniquement dans un cercle (.) privé**  
118            **ou semi privé** ça signifie (.) dans la classe ça fonctionne  
119            (.) mais si vous êtes dans un bus (.) dans le métro dans un  
120            transport public (.) et vous éternuez (.) vous vous dites  
121            pardon (1) et c'est terminé l'histoire (.) personne  
122            ((petits rires)) <((en espagnol)) nadie> personne va vous  
123            dire à tes souhaits (1.4) **alors par conséquent (.) quand je**  
124            **suis arrivée au mexique** en (.) deux mille cinq (.) quelle  
125            année// deux mille cinq ça va// (.) quand je suis arrivée  
126            au mexique en deux mille cinq et (.) à l'époque il y avait  
127            des <((en espagnol)) peceros<sup>104</sup>> sur reforma<sup>105</sup>/ (1.2) je me  
128            souviens (.) **j'ai éternué et des personnes m'ont dit à tes**  
129            **souhaits à tes souhaits moi ↑oh oh oh (.) pourquoi tout le**  
130            **monde me dit à tes souhaits/ (.) qu'est-ce qui se passe/**  
131            non/ (.) comme en français c'est quelque chose de PRIVÉ  
132            (.) d'éternuer (.) alors en général c'est pas COMMUN  
133            que les personnes que vous ne connaissez pas disent (.) à  
134            tes souhaits (2.3) c'est différent non//

Dans l'extrait 20, l'éternuement d'un apprenant amène l'enseignante, Céline, à donner des précisions sur l'échange qui l'accompagne en France. Celle-ci sait que cette interaction

---

104 Façon d'appeler les petits bus dans la capitale du Mexique.

105 L'une des avenues principales de la capitale.

rituelle ne se passe pas de la même manière dans la communauté mexicaine. Elle en profite donc pour en parler. Après avoir sollicité les apprenants pour indiquer ce que l'on répond lorsque quelqu'un éternue, l'enseignante indique qu'en France, on dit *À tes souhaits* seulement aux personnes que l'on connaît et elle demande si au Mexique c'est également le cas (110-111). Par la suite, elle raconte son expérience personnelle et sa réaction : *oh oh oh pourquoi tout le monde me dit à tes souhaits ?* (129-130) le jour où elle a éternué dans un lieu public, à savoir, dans les transports.

Dans le corpus à l'étude, les ajouts spontanés ou les déviations du sujet traité prennent la forme d'explications que l'on nommera *flash informatif* (celui-ci est souvent assorti d'une anecdote comme dans l'exemple que l'on vient de voir). Il ne s'agit pas d'une didactisation en tant que telle, autrement dit, une activité didactique n'est pas effectuée de manière improvisée. Il s'agit de moments saisis par l'enseignant pour donner des informations de nature culturelle qu'il considère importantes pour son public. Dans l'exemple analysé, l'enseignante sait que le rituel autour de l'éternuement n'est pas le même en France et au Mexique, c'est pourquoi, lorsqu'un apprenant éternue, elle en profite pour en parler.

#### **7.1.4 Une dimension véhiculée par les supports ou les discours mais non didactisée**

Les supports utilisés en classe véhiculent souvent des éléments culturels que l'enseignant peut décider ou non d'exploiter. Ainsi, une chanson ayant pour thème les représentations permet d'aborder des éléments culturels variés : la vie du chanteur, le courant musical, les mœurs à l'époque de la sortie de la chanson, etc. Cependant, l'enseignant peut se détourner des informations culturelles pour privilégier un travail sur d'autres aspects plus spécifiquement linguistiques ou pragmatiques. Il peut également choisir un seul élément culturel parmi ceux que le support permet de travailler.

Dans le jeu de rôles proposé dans le segment *Les études en France* du corpus Dafne MX (voir *supra* 7.1.2.4), l'objectif principal est d'être capable de réutiliser les informations des supports travaillés. Cette simulation est aussi une manière de travailler l'expression orale, mais comme aucun point linguistique a été traité au préalable, l'accent n'est pas mis sur un élément de langue en particulier.

Cette activité aurait pu permettre également d'aborder la dimension sociolinguistique. Même si cette interaction semble peu probable, échanger avec un Ministre pour lui demander

de supprimer le bac, comme dans le jeu de rôles proposé par l'enseignante, suppose en effet le respect de certaines règles : échanges rituels, formules de politesse, termes d'adresse, registre soutenu, etc. Cependant, cet aspect a été laissé de côté au profit de la production du discours et de l'utilisation des informations culturelles apprises lors de la séance.

Le corpus Luis MX fournit un autre exemple où la dimension culturelle n'est pas exploitée. Dans la leçon, un travail sur la chanson Disco du groupe français Ottawan est proposé. Si cette chanson peut donner lieu, entre autres, à la présentation du groupe qui la chante, au type de musique de l'époque ou encore, au courant musical disco, le travail se limite à la transcription de la chanson. L'activité proposée consiste en des écoutes consécutives de la chanson à partir desquelles les apprenants doivent restituer les paroles. Une apprenante est invitée à passer au tableau pour se faire dicter la chanson par ses camarades. Ainsi, sont travaillées notamment la compréhension orale (reconnaissance des paroles) et l'orthographe (précision des paroles transcrites).

En définitive, le statut du culturel dans le corpus n'est pas uniforme. Comme on l'a indiqué *supra* (voir 4.2.1), dans le protocole de recherche mis en place on n'a pas ciblé de cours où l'on traite spécifiquement les dimensions culturelles. La démarche aurait impliquée d'informer les enseignants de notre sujet de recherche avant les observations, ce qui pouvait avoir comme conséquence de modifier leurs pratiques. Le protocole adopté a donc permis de recueillir des données permettant de démontrer la variété de statuts que les dimensions culturelles peuvent avoir en classe de FLE.

Ainsi, dans certains cours, il s'agit de l'élément principal à enseigner alors que dans d'autres il s'invite au grès des échanges. La séquence *La réforme du travail* du corpus Marie FR est un exemple où l'objet principal à enseigner est de nature culturelle. La vidéo utilisée permet de présenter cette réforme. Les questions successives portent sur la compréhension de celle-ci. Aucun point pragmatique ou exclusivement linguistique n'est travaillé. Le seul élément de langue enseigné, la signification d'une expression figée détournée, est également en lien avec le culturel (lexique culturellement chargé).

Dans d'autres séances, les objets culturels constituent la thématique globale de la séance. Le segment *Les territoires d'outre-mer* du corpus Paul MX en est un exemple. Dans cette séance les apprenants ont pris connaissance de l'existence de territoires français hors de

la métropole. Les textes (issus du manuel) donnent des informations sur ces lieux et sont utilisés pour travailler des points linguistiques, comme les expressions de la localisation et les adjectifs.

Les objets culturels peuvent également avoir un statut de contenu supplémentaire qui émerge au fil des échanges du fait des supports utilisés ou grâce à un évènement qui se produit. Ce phénomène qui renvoie à ce que Cicurel appelle la « détopicalisation » (2011 : 49), peut provenir de la part de l'enseignant ou de la part des apprenants.

Enfin, il y a également le cas où un aspect culturel peut être abordé mais l'enseignant se focalise sur d'autres éléments, comme dans le corpus Luis MX que l'on vient de présenter (voir *supra*). Dans la séance le travail sur la chanson *Disco* porte uniquement sur la dimension linguistique, à savoir, la compréhension et l'orthographe.

L'ensemble de ces cas de figure a été retrouvé aussi bien dans le corpus recueilli au Mexique que dans le corpus recueilli en France. Il n'y a pas de différence saillante quant aux occurrences retrouvées.

Après avoir traitée la place occupée par les dimensions culturelles dans la leçon, on va maintenant examiner la nature des objets enseignés.

## **7.2 Les objets culturels enseignés**

Pour examiner les types d'objets culturels enseignés, on a proposé une série de regroupements qui offre une catégorisation des éléments qui peuvent être introduits en classe de FLE : la culture cultivée, le socio-anthropologique, le socio-discursif, les représentations verbales de l'altérité, l'entrée lexicaliste, le visuel et les savoirs-être interculturels (voir 2.7). Ces entrées vont permettre de classer les objets culturels traités dans le corpus.

L'objectif de la recherche étant d'identifier la nature des objets culturels enseignés, afin de déterminer s'il y a des différences saillantes et des similitudes au niveau des contenus enseignés en France et au Mexique, l'analyse a été guidée par les questions suivantes : quel type d'objets culturels est explicitement enseigné dans ces deux pays ? Quel type d'éléments occupent une place centrale dans les leçons ? Quel type d'éléments ont un caractère complémentaire ou apparaissent comme des déviations de la thématique ? Y a-t-il des aspects qui ne sont pas du tout enseignés ?

On présentera dans cette section chaque regroupement en précisant les éléments concrets retrouvés. On reviendra par ailleurs sur le statut des éléments culturels de la leçon mais, dans cette section, on précisera la place occupée par chaque type de contenu culturel<sup>106</sup>. Il s'agit de dégager s'il y a certains types d'éléments qui ont tendance à être plus enseignés que d'autres, et s'ils sont accompagnés ou non d'un travail sur le linguistique.

### **7.2.1 Les objets enseignés : des éléments factuels**

Les objets culturels principalement enseignés dans le corpus de leçons analysé relèvent de savoirs factuels. L'enseignement de ces savoirs peut également avoir pour objectif le développement de savoir-faire. En effet, la transmission de certaines informations telles que les normes d'usage concernant le tutoiement et le vouvoiement ou l'utilisation de certains termes d'adresse ont pour objectif de sensibiliser l'apprenant pour qu'il puisse adopter les comportements adéquats, lorsqu'il sera amené à interagir avec des locuteurs francophones. Et cela, même si en classe leur enseignement s'est limité au niveau informationnel et l'étape de la mise en pratique n'a pas été franchie.

Sur les sept regroupements proposés dans le chapitre 2 pour inventorier les dimensions culturelles, cinq sont explicitement enseignés, à savoir, le « socio-anthropologique », le « socio-discursif », la « culture cultivée », « l'entrée lexicaliste » et « les constructions verbales de l'altérité ». Cependant, ces différents éléments n'ont pas tous le même statut. Comme on l'a vu dans la section précédente, le culturel peut être l'objet d'enseignement principal. Il peut aussi apparaître à la faveur des échanges et des événements qui se produisent pendant le cours.

Dans les sections suivantes, seront présentés chacun de ces cinq regroupements ainsi que leur place dans la leçon.

#### *7.2.1.1 Le socio-anthropologique : l'élément le plus enseigné en France et au Mexique*

La dimension socio-anthropologique est l'élément le plus fréquemment traité dans le corpus mexicain et dans le corpus français. Comme on l'a vu *supra* (voir 2.7), ce regroupement renvoie notamment à des faits sociétaux des lieux où se parle la langue cible

---

106 On fait référence ici aux regroupements proposés dans la première partie de ce travail, à savoir, la culture cultivée, le socio-anthropologique, le socio-discursif, les représentations verbales de l'altérité, l'entrée lexicaliste, le visuel et les savoirs-être interculturels (voir *supra* 2.7).



tels que les traditions, les coutumes, les valeurs, la vie quotidienne, la gastronomie, le monde professionnel, l'éducation, la politique. Il comprend aussi les éléments issus de l'agir non langagier comme la relation au temps, la relation à l'espace et les gestes.

Les objets renvoyant à ce regroupement n'occupent pas tous la même place au sein des cours du corpus. Trois cas de figure ont été identifiés :

1) Les objets relevant du regroupement socio-anthropologique constituent l'objectif centrale de la leçon. Autrement dit, il n'y a pas de travail sur un élément linguistique spécifique. On ne retrouve pas de phases de repérage, de conceptualisation ou de systématisation d'un point linguistique. Le segment du corpus Chloé MX présenté en 7.1.2.5 en est un exemple. À partir d'une vidéo, l'enseignante présente le sujet de l'Homéopathie en France. Des questions de compréhension sont réalisées suivies d'une discussion autour de la médecine alternative et de leurs usages en France et au Mexique. Aucun travail sur un point linguistique n'a été réalisé. La langue est un moyen de communication et d'échange qui permet de prendre connaissance d'un élément de nature socio-anthropologique.

2) Les éléments de type socio-anthropologique constituent la thématique globale de la leçon, mais des points grammaticaux sont également travaillés. C'est le cas d'un cours du corpus Géraldine FR présenté en 7.1.1.2. La thématique de l'entretien d'embauche permet de travailler, entre autres, la structure grammaticale des conseils et le subjonctif. Cette thématique permet de faire découvrir *Pôle emploi* et les comportements à adopter lors d'un entretien d'embauche. Cette organisation correspond à la structure de base de l'unité didactique.

3) Ces éléments prennent également la forme d'explications complémentaires données par l'enseignant directement en lien ou non avec le sujet du cours. Par exemple, dans l'un des cours du corpus Caroline FR où sont effectués des exercices de compréhension d'un article de presse portant sur les stratégies pour baisser le chômage en Allemagne, l'enseignante explique des éléments en lien avec le monde du travail en France. Elle explicite ce qu'est l'URSSAF, le travail au noir et parle du changement du temps de travail de 39h à 35h en France. On retrouve un autre exemple, dans l'un des cours du corpus Anne et Mathieu FR où

sont expliquées la structure du CV et de la lettre de motivation (voir 7.1.2.4). La présentation de ces deux documents est accompagnée d'informations en lien avec le domaine professionnel : les droits des travailleurs en France comme le SMIC, le temps de travail hebdomadaire, les congés payés. Les objets culturels constituent dans ce cadre un supplément informationnel donné par l'enseignant.

En ce qui concerne les thématiques précisément abordées, elles sont variées comme le montre le tableau 18 *infra*. Sur les 24 objets répertoriés, 15 ont été introduits au Mexique et 9 en France. Les thèmes traités ont été classés en trois groupes : faits sociaux, monde du travail et agir non langagier. On va maintenant donner le détail de ces trois éléments.

Comme le montre le tableau 18, les faits de société sont les éléments les plus nombreux. Cela peut être expliqué en partie par la variété de contenus que ce regroupement recouvre, ainsi que par la diffusion de l'approche thématique en didactique des langues étrangères. En effet, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle un changement s'opère quant au fil conducteur des leçons : d'une focalisation sur le point grammatical, on passe à une approche par thématiques (Argaud 2021 : 78). Cette approche caractéristique des manuels de FLE se focalise notamment sur des sujets sociétaux et de la vie quotidienne. Ces ouvrages imposent d'une certaine manière les thèmes qui seront abordés en classe.

Par ailleurs, les objets qui relèvent des faits de société ont été introduits principalement au Mexique. Sur les 16 thèmes identifiés, 14 ont été identifiés dans le corpus mexicain. Ces contenus donnent souvent lieu à des comparaisons entre le pays des apprenants et celui de la langue cible, en occurrence le Mexique et la France. Si l'on observe le tableau 17 *infra*, on retrouve des thèmes où sont mis en parallèle les usages entre ces deux pays. Les thématiques *Les occasions où l'on offre des cadeaux en France et au Mexique*, *Les deux différences culturelles entre deux grandes villes en France et au Mexique* et *Croyances et médecine traditionnelle en France et au Mexique* sont des exemples de contenus où l'enseignant propose de faire une comparaison. La démarche permet d'adapter le thème de la leçon au contexte des apprenants, afin de leur donner l'opportunité de participer aux échanges en apportant des éléments de leur propre expérience.

Faits de société, croyances, coutumes	Les matchs « clásicos » en France et au Mexique
	Le minitel

	Les deux différences culturelles entre de grandes villes en France et au Mexique
	Les occasions où l'on offre des cadeaux en France et au Mexique
	Les différences entre les pendants de crémaillère en France et au Mexique
	Usage de l'homéopathie en France
	Croyances et médecine traditionnelle en France et au Mexique
	Croyances sur les aliments au Mexique et en France
	Quelques habitudes alimentaires des Mexicains
	Les actualités de la France
	La vie de Yannick Noah
	Les générations x, y, z
	Les métiers exercés par des hommes et ceux exercés par des femmes en France et au Mexique
	Le fonctionnement de l'assurance maladie
	Le système scolaire en France et au Mexique
	Le baccalauréat
Monde professionnel/ du travail	La recherche d'emploi par les jeunes diplômés en France et au Mexique
	La réforme du travail
	Droits des salariés (3) <sup>107</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 18. Les thématiques identifiées dans le corpus renvoyant au regroupement socio-anthropologique

Cependant, ces comparaisons ne conduisent pas à une réflexion sur la variation des comportements. Même lorsque l'enseignant nuance les généralisations qu'il avance et semble être conscient de l'existence des usages divers, les apprenants ne sont pas amenés à y réfléchir. Les échanges de l'extrait 21 ci-dessous sont issus du corpus mexicain. Ils ont lieu

---

107 Le chiffre entre parenthèses indique que ce thème a été traité trois fois dans trois cours différents.

lors d'une activité sur les fêtes en France et les cadeaux que l'on offre à cette occasion. Cet extrait permet d'illustrer le propos.

#### Extrait n°21 corpus Loïc MX

769           ↑**pour la saint valentin//** (.) **on fait de cadeaux à qui//**  
770 LIL       aux amoureux  
771 ISA       **aux amoureux**  
772 LIL       aux amis  
773 EH?       aux amis  
774 ENS       **aux amis//**  
775 PLU       (inaud.)  
776 ISA       <((en espagnol)) en méxico si (.) aquí si>  
778 ENS       **non en france non**  
779 PLU       ((rires))  
780 ENS       **en france je ne sais pas je** (.) **moi en tout cas en france**  
781           (.) **JAMAIS je n'ai offert UN cadeau à un ami pour la saint**  
782           valentin(.) **JAMAIS** déjà j'avais des problèmes pour offrir  
783           un cadeau à ma femme à ma ma fiancée voilà j'avais pas le  
784           temps d'acheter des cadeaux ni d'argent pour les pour les  
785           amis hein// (.) d'accord// (.) ou **éventuellement euh on va**  
786           **boire un café avec un ami ou une amie** (.) **une amie qui est**  
787           **triste parce n'a pas d'amoureux ou l'ami qui est triste**  
788           **parce qu'il a pas** (inaud.) **il est tout seul je leur ai dit**  
789           **on va boire un un café bon** (.) **là d'accord\** (inaud.) **de la**  
790           **distance d'accord//** bien (.) Noël/

Les apprenants font des propositions qui ne correspondent pas aux habitudes de l'enseignant, Loïc. Ils indiquent offrir des cadeaux à leurs amis à la Saint Valentin (771-773), ce qui étonne ce dernier (774) et qui souligne qu'en France ce n'est pas le cas (778). Loïc revient ensuite partiellement sur sa réponse *en France je ne sais pas* et précise qu'il s'agit de son expérience personnelle *moi en tout cas en France* (.) *JAMAIS je n'ai offert UN cadeau à un ami pour la Saint Valentin* (780-781). Une nuance est également apportée lorsqu'il explique dans quelle situation il passerait cette fête avec un ami (785-790).

L'enseignant semble ainsi être conscient du fait que plusieurs facteurs sont à l'origine des comportements. Il souligne, plus loin dans les échanges, que *c'est très aléatoire* et que *selon les personnes, selon l'éducation, selon les habitudes* il peut y avoir des variations. Mais, au-delà de cette réflexion personnelle, les apprenants ne sont pas amenés à réfléchir sur les généralisations effectuées et sur le fait qu'au-delà des tendances culturelles, d'autres paramètres entrent en jeu dans les manières d'agir (Abdallah-Preteuille 2003 : 26).

Quant aux contenus liés à la vie professionnelle, ils ont principalement été traités dans le corpus français. Sur les 7 thèmes identifiés, 6 ont été introduits en France. Ces objets ont deux types de statuts : soit ils constituent le thème central, c'est-à-dire qu'aucun point linguistique n'est travaillé (c'est le cas de « La réforme du travail » et « La recherche d'emploi par des jeunes diplômés en France et au Mexique » (voir 7.1.2.1 et 7.1.2.2), soit ils apparaissent comme information ou explication supplémentaire en lien ou non avec le thème du cours (le cas de la plupart des thèmes retrouvés).

Le fait que les objets en lien avec le monde du travail en France sont principalement introduits dans le corpus recueilli dans ce pays peut en partie s'expliquer en partie par les caractéristiques du public. Ces apprenants sont concernés par la recherche d'emploi ou ils sont déjà salariés en France. Ces informations sont donc utiles pour ce public. Par exemple, dans le cours du corpus Anne et Mathieu FR où l'on a montré les genres « curriculum vitae » et « lettre de motivation », les enseignants ajoutent des informations sur les droits des salariés concernant les congés, la durée des contrats, le SMIC, le remboursement des titres de transports. Dans un cours du corpus Caroline FR, où une activité de compréhension d'un article sur la baisse de chômage en Allemagne est proposée, l'enseignante est amenée à parler du SMIC, du travail au noir en France, des fonctions de l'URSSAF et du passage du temps de travail de 39h à 35h en France et de ses conséquences.

Ce qui relève de l'agir non langagier 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 et, de ce fait, les manières d'agir qu'elles engendrent peuvent être à l'origine des malentendus. La distance physique acceptée, les gestes ou les repères temporels sont des éléments soumis à des règles que l'on maîtrise en tant que membres d'une société donnée sans forcément les avoir appris explicitement (voir 2.3). Le temps, par exemple, est un élément qui organise toute activité au sein d'une société (Hall 1992 : 11). Chaque société a des normes implicites qui déterminent où et quand des activités quotidiennes telles que dormir, manger, travailler, se reposer, etc., doivent être réalisées (Ting-Toomey 1999 : 135). Enfreindre ces règles risque de faire émerger des jugements de valeur envers le transgresseur : celui qui ne les respecte pas peut être considéré comme malpoli ou offensant.

Dans le corpus, le seul élément issu de l'agir non langagier traité est en lien avec le rapport au temps, à savoir, le temps de retard toléré dans le cas d'une invitation à dîner chez quelqu'un par des personnes originaires de différents pays. Ce sujet est abordé sous la forme de discussion dans un cours ayant lieu en France avec des apprenants de différents pays. Il est à l'origine de l'un des textes du manuel où des personnes en couple avec un étranger témoignent des quiproquos vécus avec leur partenaire. Dans le témoignage d'une femme française en couple avec un Allemand, on retrouve l'extrait suivant où une différence dans les normes de comportement implicites est mise en avant :

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>108</sup>, sinon on risque d'arriver au moment où les hôtes sont encore en train de se préparer. (Alter Ego+ A2 : 58)<sup>109</sup>

On peut d'abord s'interroger sur l'étendue de la validité de la règle de politesse française avancée par le manuel (à travers la voix de la personne qui témoigne) concernant l'heure d'arrivée à un dîner. Cette norme est présentée aux apprenants comme une vérité universelle, sans nuance : « il faut dire qu'en France, personne n'arrive à l'heure indiquée pour une invitation à dîner ».

Dans l'extrait 22, on constate que cette affirmation n'est pas mise en cause par l'enseignante, Géraldine.

#### Extrait n°22 Corpus Géraldine FR

01 ENS **est-ce que vous saviez ça//**  
 02 EF? oui  
 03 EF? [non  
 04 ENS **[que en france (.) la convention sociale veut qu'on arrive pas**  
 05 exactement à l'heure indiquée mais dix minutes un quart d'heure  
 06 après pas plus (.) mais dix minutes un quart d'heure après(.)

07 pour donner le temps  
 08 EF? **et pour interview ou pour le travail aussi non//**  
 09 ENS **non on parle d'une invitation à dîner**

108 On souligne.

109 Berthet A., *et al.*, 2012, *Alter Ego+ A2*, Paris, Hachette.

10 EF? ah: à dîner  
 11 ENS une invitation à dîner  
 12 LIL et si (.) eh:: une invitation à dîner mais avec dans un  
 13 restaurant ou un bistrot avec une seule personne//  
 14 ENS non c'est pas pareil  
 15 LIL ok ok  
 16 ENS là c'est cette situation (.) quelle est la situation//  
 17 PLU (inaud.)  
 18 ENS **quelle est la situation//**  
 19 EF? (inaud.)  
 20 ENS **dans la maison de qui//**  
 21 PLU (inaud.)  
 22 ENS **alors alors alors elle a été invitée où//**

Cette règle est validée par cette dernière lorsqu'elle demande si la classe était au courant de cette information (01, 04-07). Le texte amène les apprenants à se demander si cet usage peut être extrapolé à d'autres situations : *et pour interview ou pour le travail aussi non ?* (08). L'enseignante répond qu'on parle d'une invitation à dîner (09). Toutefois, les questions continuent pour savoir si ce retard est accepté dans d'autres contextes tels qu'un entretien d'embauche ou une invitation à dîner dans un bistrot (08, 12-13). Les questions posées par Géraldine permettent de délimiter la situation où un certain temps de retard est accepté (18, 20, 22).

Le temps de retard qui serait toléré en contexte français, selon le manuel, ne l'est pas dans d'autres communautés. Cet aspect est évoqué par les apprenants qui font le lien avec leur expérience personnelle, comme on peut l'observer dans l'extrait 23. Ceux-ci témoignent du retard accepté dans certains pays. La présence d'apprenants de plusieurs pays permet de faire émerger les habitudes chez les uns et les autres. Toutefois, les affirmations restent à un niveau de généralisation qui risque de ne pas être valable pour l'ensemble de la communauté.

#### Extrait n°23 Corpus Géraldine FR

01 ENS voilà qui préparent le dîner chez eux (.) que ça soit une  
 02 personne deux personnes trois personnes on s'en fiche (.)  
 03 hein/le nombre (.) **voilà donc ça c'est la coutume française/**  
 04 (.) **et en allemagne comment ça se passe//**  
 05 PLU (inaud.)  
 06 ENS l'heure c'est l'HEURE/ (.) en allemagne\ voilà et c'est  
 07 impoli si on arrive en retard  
 08 PLU (inaud.)  
 09 EF? **les mexicains (inaud.) non quinze**  
 10 ENS [pas quinze minutes  
 11 EF? **[de retard TRENTE minutes/ UNE heure/**  
 12 EF? **les brésiliens**

13 PLU (inaud.)  
 14 LIS **oui oh oui en kazaksdjtan c'est deux heures de retard**  
 15 PLU oh::  
 16 ENS lisa au kazaksdjtan c'est deux heures de retard  
 17 LIS oui [euh::  
 18 ENS [c'est PIRE que les mexicains//  
 19 PLU ((rires))  
 20 LIS **par exemple si je veux euh les gens arriver à sept heures/**  
 21 **je peux demander (.) à (.)sept heures (.) je peux demander**  
 22 **à cinq (.) à cinq heures**  
 23 ENS ah d'accord  
 24 LIS c'est comme ça  
 25 EMA **au brésil c'est comme (.) le mexique**  
 26 ENS comme au mexique  
 27 EMA **oui parce que (.) eh oui parce que si nous avons un dîner à**  
 28 **sept heures trente nous arrivons huit heures trente/ HUIT**  
 29 **heures/ et c'est pas grave**

Les normes implicites qui régissent les comportements non langagiers sont présentes dans la vie quotidienne et varient d'une société à l'autre, comme en témoignent les apprenants dans l'extrait 23. Elles ne relèvent pas uniquement des caractéristiques individuelles de la personne, mais également des codes de conduites ritualisées caractéristiques d'une communauté donnée (Picard 1996 : 239). Dans les extraits 22 et 23, les apprenants ont découvert une règle de politesse censée être valable en France et ils ont également pris connaissance des usages dans le pays de leurs camarades. Cependant, ces normes implicites sont abordées sous l'angle de la généralité. Aucun commentaire n'est effectué concernant leur relativité et le fait que certains individus peuvent s'écarter des conduites dominantes. Ces échanges restent au niveau factuel et ne permettent pas d'amener vers une prise de recul et/ou vers une relativisation des généralisations qui sont souvent à l'origine des stéréotypes.

Les comportements langagiers sont également soumis à des règles implicites qui varient d'un pays à l'autre et également à l'intérieur d'une même communauté socioculturelle. Ils font partie du regroupement socio-discursif qui va être traité dans la section suivante.

### *7.2.1.2 Le socio-discursif : un accent sur la politesse*

La dimension socio-discursive est le deuxième élément le plus enseigné dans le corpus étudié (9 objets identifiés). Il est tout de même loin derrière le regroupement « socio-anthropologique) traité dans la section précédente (24 objets cernés). Le regroupement



« socio-discursif » renvoie aux dimensions culturelles en lien avec les comportements langagiers (y compris au niveau sociolinguistique) et les discours oraux et écrits. Il inclut des éléments comme les échanges rituels, les termes d'adresse, l'organisation des tours de parole, le registre, les genres discursifs (voir 2.7). Le tableau suivant permet de présenter les éléments qui ont été relevés.

<b>Regroupement</b>	<b>Catégorie générale</b>	<b>Objet identifié dans le corpus</b>
Socio-discursif	Politesse et termes d'adresse	Tutoiement et vouvoiement avec les membres de la famille : différences entre la France et le Mexique
		Tutoiement et vouvoiement dans le cadre professionnel
		Formules de salutation et de prise de congé dans la lettre de motivation
		Formules de politesse à l'oral (pour s'excuser dans les transports/dans la rue)
		L'utilisation de madame et mademoiselle en France et au Mexique et d'autres appellatifs au Mexique
	Registre	Registres formel, courant, familier et argotique
		Registres familier et soutenu
	Échanges rituels	À qui dit-on à tes souhaits au Mexique et en France ?
Genres discursifs	Le CV et la lettre de motivation	

Tableau 19. Thèmes renvoyant au regroupement "socio-discursif" identifiés dans le corpus de leçons

Cette dimension est présente de manière équilibrée dans le deux corpus. Sur les 9 objets relevés, 5 ont été introduits en France et 4 au Mexique.

La dimension socio-discursive a deux places différentes dans le corpus :

1) Elle constitue la thématique centrale de la leçon dans deux séances du corpus (sur 15 au total). Dans l'une des deux leçons, on traite la question des registres soutenu, standard et familier sans s'intéresser à d'autres points linguistiques, notamment grammaticaux. Certes, il

s'agit d'un travail sur la langue mais sous un aspect qui est directement lié aux dimensions culturelles. Dans l'autre séance, on introduit les genres discursifs « lettre de motivation » et « curriculum vitae ».

2) Elle peut aussi prendre la forme d'explications données par l'enseignant qui découlent de la thématique de la leçon. Par exemple, dans une activité de compréhension orale où il s'agit d'identifier le lieu dont il est question dans un enregistrement (voir *infra* extrait 28), l'une des phrases proposées amène l'enseignante à aborder la question de l'usage de « madame » et de « mademoiselle » en France et au Mexique. Dans un autre cours, lors une simulation d'entretien d'embauche, des explications sont données sur l'usage du vouvoiement dans ce contexte (voir *infra* extrait 27).

Comme on peut constater dans le tableau 19 *supra*, les thèmes abordés ont été classés en 4 groupes : politesse et termes d'adresse, registre, échanges rituels et genres discursif. On va maintenant examiner quelques exemples.

Le système d'adresse est abordé dans trois cours : deux ayant eu lieu au Mexique (corpus Céline et corpus Paul) et un ayant eu lieu en France (corpus Nicole). Dans les trois cas, l'utilisation des pronoms « tu » et « vous » est présentée à l'oral. On constate deux manières de faire différentes : soit la règle est donnée de manière directe (cas du corpus Nicole), soit les différents usages émergent à partir des questionnements adressés aux apprenants (cas du corpus Paul et du corpus Céline).

L'utilisation des pronoms allocutoires varie d'une société à l'autre et, au Mexique aussi bien qu'en France, leur usage est soumis à des règles qui ne sont pas fixes. Elle peuvent être enfreintes ou modifiées en fonction de l'état de la relation entre les interlocuteurs ou de son évolution (voir Béal 2009, Dewaele 2002, Cepeda-Ruiz 2018) .

Au Mexique, on peut distinguer deux tendances concernant l'usage du tutoiement et du vouvoiement. Le premier est en général associé à la proximité, la confiance et l'égalité dans le statut hiérarchique (Garcia 1996 : 147). De ce fait, le pronom « tú » est utilisé pour s'adresser aux amis, aux membres de la famille, aux enfants (*ibid.*). Quant au vouvoiement, il est associé aux échanges formels et au respect dans les relations sociales où la distance sociale ou hiérarchique est importante (*ibid.* : 148). Donc, selon Garcia, du fait de la proximité et de la confiance supposée entre les membres de la famille, au Mexique on tutoie les membres de la famille comme c'est le cas en France. Cependant, des variations existent selon les régions,

l'âge des participants, le niveau d'instruction ou le contexte d'interaction (voir Cepeda-Ruiz 2018, Orozco 2006). Pour certains individus, l'âge et le statut hiérarchique à l'intérieur du cercle familial priment sur la proximité et la confiance (Cepeda-Ruiz 2018 : 16, 19-20), ce qui entraîne le recours au vouvoiement dans le contexte familial.

Ces variations émergent dans un cours du corpus Paul MX consacré à l'étude des registres soutenus, standard et familial. Lors des échanges sur les paramètres qui déterminent le recours à un registre ou à un autre (extrait 24 *infra*), l'enseignant interroge les apprenants sur l'usage du tutoiement avec les membres de la famille (570-571, 573-574) et explique par la suite que : *en France on tutoie les gens de sa famille* (574-575). Dans le groupe, les pratiques sont diverses et ne coïncident pas toujours avec l'usage en France. Deux apprenantes indiquent vouvoyer leurs grands-parents, leurs oncles et leur tantes (582, 584, 596, 598) alors qu'une autre indique ne pas le faire.

#### Extrait n°24 corpus Paul MX

573 ENS **est-ce que vous dites tu (.) vous tutoyez (.) tous les gens**  
574 **de votre famille// (1.1) en france par exem` on tutoie (.)**  
575 **les gens de sa famille (.) que ce soit (.) mon grand-père**  
576 **ma grand-mère mon oncle ma tante etcetera (.) le tu c'est**  
577 **la règle en famille d'accord// (.) mais ici c'est (.) c'est**  
578 **comment//** parce que tu dis non j`vois tu fais non avec la  
579 tête  
580 ALE (inaud.)  
581 ENS pourquoi//  
582 ALE **(inaud.) mes grands-parents c'est (.) vous vous vous**  
583 ENS d'accord  
584 ALE **pour mon tante mon oncle c'est vous ah (2.4) pour mes**  
585 **parents oui c'est (.) tu**  
586 ENS d'accord  
587 ALE mais  
588 ENS donc (inaud.) là c'est les deux verbes (.) tutoyer (.)  
589 quelqu'un tutoyer quelqu'un c'est lui dire tu (.) et  
590 SAR <((en espagnol)) [tutear>  
591 ENS [vouvoyer  
592 quelqu'un ouais ouais vouvoyer quelqu'un (.) donc toi tu  
593 (.) tu vouvoies (.) voilà on va conjuguer c'est comme les  
594 verbes en (.) en y e on élimine le y (.) donc tu vouvoies/  
595 (.) **qui est-ce qui tu vouvoies dans ta famille toi//**  
596 EF? **mes grands-parents et les::**  
597 ENS les oncles et les tantes  
598 EF? **les oncles et les tantes**  
599 ENS **mais les oncles ou les tantes directes// ou ÉLOIGNÉS//**  
600 EF? **directs**  
601 ENS d'accord\ ah oui/ (.) là c'est très catégorique (.) même

602            quand tu étais petite//  
603 EF?        oui  
604 ENS        ok c'est bizarre hein/  
605 SAR        ah oui  
606 ENS        et vous pareil (.) c'est pareil dans vos familles//  
607 SAR        non  
608 ENS        moi j'étais surpris là quand j'ai écouté les premières fois  
609            (.) des des gens eh (.) vouvoyer des gens de leur famille  
610            j'étais un peu (.) ça existait en france avant (.) ou ça  
611            existe encore mais dans la grande bourgeoise dans les  
612            classes un peu (.) bourgeoises (.) mais maintenant ça a  
613            **disparu avec le temps (.) tu vou- tu vouvoies quelqu'un**  
614            **dans ta famille//**  
615 SAR        **non**  
616 ENS        tu tutoies tout le monde toi  
617 SAR        ((petit rires))

Cette hétérogénéité dans les usages au Mexique est observable dans les travaux sur l'usage de ces pronoms allocutoires (voir 2.2.2.3). Par exemple, dans une étude comparative sur l'utilisation des pronoms « tú » et « usted » au Mexique et en Espagne, Schwenter conclut que les Mexicains tutoient tous les membres de leur famille (1993 : 147)<sup>110</sup>. Dans une autre publiée quelques années plus tard, Orozco constate que les habitants de la ville de Guadalajara ont une préférence pour l'utilisation du vouvoiement envers les oncles, les tantes et les grands-parents (2006 : 20). S'il y a un écart temporel entre ces travaux, les dires des apprenants témoignent du fait que, même à l'heure actuelle, les deux pratiques co-existent, même lorsqu'il s'agit de personnes habitant la même ville.

Un usage non conventionnel est observé dans la suite des échanges (extrait 25 *infra*). Une apprenante indique vouvoyer ses cousines, ce qui n'est pas une habitude fréquente au Mexique. Cependant, deux éléments mis en évidence par l'enseignant expliquent le recours au vouvoiement. D'une part, l'apprenante signale ne pas les aimer, l'utilisation de *vous* peut être une forme de mise à distance, comme le signale l'enseignant (628-629). D'autre part, elle indique, suite à la réaction de l'enseignant (631), que les cousines en question sont plus âgées qu'elle. Dans ce cas aussi, le paramètre âge et possiblement le paramètre sympathie ont plus de poids dans le choix du pronom que le fait d'être membre de la famille.

---

110 Son corpus a pourtant été collecté auprès d'habitants de la ville de Mexico uniquement.

## Extrait n°25 corpus Paul AF MX

615 ENS tes copains ((petit rires)) (.) ok d'accord\ et toi clara  
616 dans ta famille//  
617 CLA oui (.) les (.) mon grand parents/ (.) et mon (2) (inaud.)  
618 cousine  
619 ENS mon//  
620 CLA cousine  
621 ENS cousin  
622 CLA mes  
623 ENS mes tes cousines// (.) †tu vouvoies tes cousines  
624 CLA oui  
625 ENS tu les aimes pas ou parce que::  
626 PLU ((rires))  
627 CLA **je ne l'aime pas**  
628 ENS **ah ok donc ça permet de mettre (.) (inaud.) parfois de dire**  
629 **vous ça permet de mettre (.) une barrière (.) elles ont**  
630 **quel âge elles ont ton âge tes cousines//**  
631 CLA **non elles sont très (.) grandes**  
632 ENS très âgées  
633 CLA oui  
634 ENS d'accord\ parce que grand c'est (.) (inaud.) **avec son âge**  
635 **ok bon là aussi la différence d'âge peut:: obliger un peu à**  
636 **dire vous (.) marco tu vouvoies quelqu'un dans ta famille//**  
637 MAR **eh seulement comment on dit <((en espagnol)) bisabuela//>**  
638 ENS **alors mon arrière-grand-mère (1.3) on dit arrière grande mère**

Ces échanges montrent que même s'il y a des tendances dans les usages dans une même communauté, d'autres paramètres, qui ne relèvent pas forcément du culturel, peuvent apparaître. La tâche de l'enseignant consiste à faire émerger ce qui relève du culturel et ce qui relève d'autres paramètres avec l'objectif de développer chez l'apprenant la capacité d'analyser des situations de rencontre.

On peut par ailleurs remarquer que la discussion sur le vouvoiement et le tutoiement menée par l'enseignant est abordée à partir de l'expérience personnelle des apprenants. Même si, au départ, il leur est explicitement demandé comment cela se passe au Mexique (extrait 25 *supra*), par la suite, les questions leur sont adressées en tant que personnes individuelles et non pas comme des personnes appartenant à la catégorie « Mexicains ». L'enseignant demande *comment ils font eux et non pas comment les Mexicains font*. La démarche permet de contourner les généralisations du type *les Mexicains sont comme ça, les Français comme ci* et de constater que, même à l'intérieur d'une communauté, il y a des variations dans les usages.

Les interactions dans les commerces constituent un autre contexte où l'usage du « tu » et du « vous » est différent au Mexique et en France. Dans l'extrait n°26 *infra*, l'enseignant



d'utiliser le vouvoiement, l'apprenante continue à employer « tu » pour poser ses questions. Lorsque les apprenants sont habitués à tutoyer dans des contextes où l'on doit vouvoyer en langue cible, il est nécessaire d'explicitier d'une part, l'usage attendu et d'autre part, les éventuelles conséquences d'une transgression à la norme. La démarche devrait également inclure des activités où l'apprenant est mis en situation et est confronté aux conséquences que l'usage du pronom inadéquat peut entraîner.

Dans l'extrait 27, on constate qu'il peut être difficile pour un apprenant qui n'est pas habitué au vouvoiement de comprendre au premier abord l'importance d'utiliser le pronom adéquat, d'où la nécessité d'explicitier pourquoi on y a recours.

#### Extrait n° 27 corpus Nicole FR

137 BET **elle a dit vous appel**  
138 ENS oui alors(.) [vous c'est vous tous  
139 TOU [(inaud)  
140 ENS vous alors **j'explique vous c'est vous tous sans moi par**  
141 **exemple je dis vous mais c'est aussi le respect**  
142 BET ok  
143 ENS pour une personne on dit VOUS on peut dire tu comment tu  
144 t'appelles/ mais c'est  
145 BET **comment tu t'appelles/**  
146 ENS **non c'est trop familier**  
147 BET ah::  
148 ENS **quand on est dans dans quand on cherche du travail**  
149 [(plusieurs)) ah::  
150 TOU [c'est pas le respect  
151 [(plusieurs)) ah::  
152 ENS il [ne va pas vous dire tu  
153 TOU [c'est à cause de respect  
154 ENS [il va vous dire vous il va vous dire vous  
155 MIA [(inaud)  
156 BET **non moi c'était comment tu [t'appelles**  
157 ENS [non  
158 BET **parce que le c'est un personne**  
159 ENS c'est une personne [mais si vous lui dites  
160 BET [une personne c'est  
161 TOU (inaud)  
162 ENS **non mais si vous dites comment vous appelez-vous/ c'est**  
163 **aussi une personne quand c'est respect**  
164 TOU quand c'est respect oui  
165 ENS **si vous avez un entretien pour trouver du travail on doit**  
166 **pas vous dire tu et vous ne devez pas dire tu au patron**  
167 BET d'accord d'accord  
168 ENS ça c'est pas bien  
169 BET (inaud)  
170 ENS c'est pas bien et souvent  
171 TOU **même les contrôleurs**  
172 ENS sou-  
173 TOU **même les contrôleurs ratp**  
174 ENS **voilà**  
175 TOU **quand tu dis il va il va fâcher**





643 et alors (.) **qu'est-ce que vous pensez// pourquoi**  
644 **mademoiselle ou ma- c'est préférable madame que**  
645 **mademoiselle (.) en france**  
646 EF? madame  
647 ENS oui madame ouais\ **et au mexique qu'est-ce qu'on préfère**  
648 **d'utiliser/ (.) mademoiselle ou madame//**  
649 PLU **mademoiselle**  
650 ENS **alors pourquoi c'est quoi ça// pour quelles raisons// vous**  
651 **pensez\**

[...]

656 ENS vous pouvez imaginer/ (.) le français/ (.) parce que les  
657 français ne veulent pas dire (.) SI ils sont célibataires  
658 (.) ou mariés (.) c'est comme une question euh (.)  
659 personnelle (.) et <((en espagnol)) **de hecho hubo una ley**  
*au fait il y a eu une loi*  
660 **el año pasado hace dos años no recuerdo bien (.) para el**  
*l'année dernière il y a deux ans je ne me souviens pas bien (.) pour que*  
661 **uso de (.) de forma administrativa siempre que sea> (.)**  
*l'usage de (.) la forme administrative soit toujours*  
662 **madame (.) <((en espagnol))porque> mademoiselle (.) qu'est-**  
*parce que*  
663 ce (.) quelle est la différence entre madame et  
664 mademoiselle// (1.7) <((en espagnol)) entonces>  
665 **une madame de soixante-cinq ans (1.3) ou une mademoiselle**  
666 **de soixante-cinq ans (1.3) <((en espagnol)) como que no**  
*ça va pas non//*  
667 **no// señorita de sesenta y cinco años> (.) c'est comme**  
*mademoiselle de soixante-cinq ans*  
668 **une ça implique une connotation (.) possible péjorative**

On observe dans l'extrait 28 que des informations sont données sur les usages des termes d'adresse pour que les apprenants puissent les utiliser le jour où ils auront à échanger avec des francophones. L'enseignante explique pourquoi l'utilisation de « madame » est préférée en France et demande aux apprenants d'expliquer pourquoi « mademoiselle » est le terme privilégié au Mexique (650-651). La loi concernant l'utilisation de « madame » dans les documents administratifs en France (659-662) est aussi introduite et une explication sur la raison pour laquelle l'emploi de ce terme y est préférable (665-668). Ainsi, on peut constater que l'enseignante transmet des savoirs et que ces savoirs sont censés développer des savoir-faire. En effet, si ces précisions sont données, c'est pour qu'elles puissent être mises en pratique, même si cette étape de réemploi est négligée en classe.

Après la question de l'utilisation de « mademoiselle » et de « madame », l'enseignante souligne le fait qu'au Mexique, il y a une variété de termes d'adresse plus importante qu'en

France. La discussion bascule alors sur trois appellatifs utilisés au Mexique : güerita, seño et señoito.

Les termes d'adresse « güerita » ou « güerito »<sup>112</sup> sont très courants au Mexique. Cependant, s'adresser à quelqu'un en usant du terme « blanche » ou encore « petite blanche » serait très choquant en France. Pourtant, au Mexique, il s'agit d'un appellatif affectif (Carricaburo, 2015 : 72 citée par Takács 2019 : 56) et bien qu'il fasse notamment référence à une peau claire, il est employé à l'adresse d'à peu près n'importe qui.

L'enseignante française partage son expérience personnelle quant à l'utilisation de cet appellatif. Le partage du vécu est en effet l'une des stratégies utilisées par les enseignants pour aborder le culturel. Lorsqu'une différence des pratiques existe entre les apprenants et les enseignants, ces derniers parlent de leur vécu pour mettre en évidence ou faire connaître certains usages culturels. L'extrait 29 illustre le recours à cette stratégie. C'est l'enseignante qui fait ressortir la question de la multiplicité d'appellatifs au Mexique. Elle explique que le mot « güerita » ne pourrait pas être utilisé en France (704-706) et exprime son ressenti quant aux premières fois où elle a entendu ce terme (707-708, 713-714).

#### Extrait n°29 corpus Céline MX

703 ENS <((en espagnol)) güera güerita> ça aussi c'est intéressant  
704 güerita (1.1) **vous savez en france (.) on peut pas dire**  
705 **güerita (.) toutes les références en relation à la couleur**  
706 **de la peau c'est politiquement incorrect (1.3) donc moi**  
707 **pour moi aussi quand je suis arrivée au mexique (.) et**  
708 **l'idée de güerita:: (.) et c'était comme**  
709 EF? <((en espagnol)) aquí a todos nos dicen güerita>  
*ici on nous dit à tous güerita*  
710 PLU [((rires))]  
711 ENS [oui c'est ça  
712 EF? güerita  
713 ENS <((en espagnol)) (inaud.) **qué pero no es como tú extranjera**  
*mais c'est pas comme toi étrangère*  
714 **güera blanca no> c'est comme (.) quand j'ai commencé au**  
*blanche*  
715 **mexique (.) finalement tu comprends petit à petit tu**  
716 **l'intègres (.) mais c'est c'est c'est différent c'est TRÈS**  
717 **différent en france (.) par exemp` sur le passeport/ (.)**  
718 **des informations sur le physique/ uniquement (.) la couleur**  
719 **des yeux la taille (.) la stature c'est tout (.) au mexique**  
720 **quand je suis arrivée au mexique sur la (.) le fm<sup>113</sup> il y**

---

112 « Güerita » et « güerito » peuvent être traduits par « petite blanche » et « petit blanc » respectivement.

721            avait aussi la couleur de la peau et pour moi c'était super  
 722            choquant (.) ouais\ (.) ouais ouais ici c'est ça\ (.)  
 723            mais donc y`a señor señorita señora (.) voilà güerita  
 724 PAC      <((en espagnol)) señito//>

L'extrait 29 se termine par la mention d'une autre forme d'adresse utilisée au Mexique : señito. Il s'agit d'un dérivé des mots « señor/señora ». Son utilisation est déterminée par des règles implicites dont les apprenants ne sont pas conscients. Il s'agit d'un vocatif unisexe malgré la terminaison « o » qui pourrait faire penser à un nom masculin. La discussion se poursuit ainsi autour de ces mots. L'enseignante interroge les étudiants sur leur utilisation et exprime la difficulté qu'elle a à les utiliser. Les apprenants eux-mêmes admettent savoir les employer, mais indiquent ne pas être en capacité d'expliquer quand les utiliser. Cependant, aucun commentaire n'est fait par l'enseignant au sujet du caractère implicite de ces pratiques et de la manière dont ces comportements se construisent, de façon à pouvoir les extrapoler au contexte francophone, ce qui aurait permis une prise de conscience du caractère implicite de certaines connaissances.

Le thème du registre est présenté dans dans deux séances : une ayant eu lieu au Mexique et l'autre en France. Dans les deux cas, il s'agit d'un thème qui est proposé dans le manuel.

Dans le cours au Mexique, le registre constitue le thème principal de la leçon. Il est travaillé à partir de trois supports : deux vidéos proposées par l'enseignant et le manuel *Version originale 3*. La première vidéo, un document dit « fabriqué » introduit les registres familier, courant et soutenu. Dans ce support, les contextes d'utilisation de chacun de ces niveaux de langue sont précisés et des exemples sont donnés. La deuxième vidéo est un micro-trottoir où des passants sont interrogés sur l'utilisation et la signification des quelques expressions familières. La démarche suivie pour travailler sur ces deux supports est similaire. Après le visionnage, des questions à l'oral sur les mots entendus, sur leur signification et sur leur contexte d'utilisation sont posées.

Quant au travail sur le manuel, il s'agit de la lecture d'un dialogue entre un petit garçon et une dame âgée qui montre l'utilisation d'un registre inadapté à la situation de communication. Deux activités sont proposées suite à cette lecture. La première consiste à identifier les expressions familières du dialogue et à retrouver leur équivalent en registre

standard. La deuxième consiste à identifier le registre des trois textes. Une discussion émerge également sur les paramètres qui régissent le recours à un registre ou à un autre en France et au Mexique. Les apprenants doivent indiquer dans quelles situations ils ont recours à tel ou tel registre. Enfin, une activité de production est effectuée (proposée dans le manuel). Elle consiste à ré-écrire en registre standard un mail qui est écrit avec un langage familier. Tout au long de la séance, l'enseignant insiste sur l'importance d'être capable de reconnaître les différents registres et sur le fait que le langage utilisé en classe n'est souvent pas celui qui est utilisé par les francophones, ce qui peut entraîner des difficultés de compréhension. Cet aspect est effectivement l'une des difficultés auxquelles les apprenants ayant effectué un apprentissage en milieu alloglotte se voient confrontés lorsqu'ils interagissent avec des francophones. Par ailleurs, l'examen des activités réalisées à partir du manuel montre une discordance entre le texte de départ, un dialogue, et les textes proposés pour l'étape d'entraînement ou de systématisation : des mails.

La question des registres soutenu et standard est traitée dans le corpus français dans un cours dont la thématique globale est l'entretien d'embauche (voir *supra* 7.1.1.2). Le sujet est travaillé à partir d'une simulation d'entretien où le demandeur d'emploi utilise un registre qui n'est pas approprié. Les exercices proposés sont de discrimination et se focalisent sur la chute des sons comme marqueur du registre familier.

Un objet relevant des échanges rituels a été introduit une seule fois, et ce, dans le corpus mexicain. Il s'agit d'un élément qui émerge de manière spontanée suite à l'éternuement d'un apprenant<sup>114</sup>. L'enseignante française, qui sait que les échanges qui l'accompagnent ne se déroulent pas de la même façon en France et au Mexique, saisit l'occasion pour expliquer les différences et pour partager son expérience personnelle. Il s'agit d'un élément qui est introduit de manière spontanée. Il n'est pas ainsi suivi d'une mise en pratique.

Enfin, un seul cours est dédié au travail sur le genre discursif. Il fait partie du corpus français. Le genre permet pourtant un travail à la fois sur les marqueurs linguistiques caractéristiques et sur les aspects culturels qu'il véhicule (voir Claudel 2017 ; Claudel et

---

114 Cet événement a déjà été introduit dans la section dédiée à la place des objets culturels dans la classe (voir *supra* 7.1.3.3 extrait 20).

Laurens 2016). L'entrée par le genre pourrait ainsi être privilégiée pour un travail sur les dimensions culturelles.

Les genres qui ont fait l'objet d'enseignement sont la lettre de motivation et le CV. Il s'agit d'une présentation de type magistrale. La dynamique consiste à détailler le contenu de chacune des rubriques de ces documents en rédigeant un exemple au tableau au fur et à mesure des explications (voir *supra* 7.1.2.2). Concernant la lettre de motivation, des formules de politesse pour l'initier et la terminer sont données à l'oral et écrites au tableau. C'est le seul aspect linguistique abordé. La question du registre à utiliser dans ces genres n'est pas explicitement traitée. Or, c'est un élément important à respecter, notamment dans le cas de la lettre de motivation.

L'examen des activités où des éléments renvoyant au regroupement socio-discursif sont introduits a permis d'identifier que cet enseignement prend souvent la forme de discussions menées par l'enseignant où celui-ci interroge les apprenants sur leurs pratiques, notamment lorsqu'il sait que des différences existent. Ceux-ci sont sollicités pour expliciter certains usages, mais, ils ne sont pas toujours en mesure de donner des explications précises parce qu'eux-mêmes ne connaissent pas les règles implicites qui les régissent.

Des éléments issus du regroupement socio-discursif ont été abordés dans les contextes mexicain et français. Il s'agit du deuxième élément le plus traité dans le corpus (9 objets culturels relevés), loin derrière les contenus renvoyant à la dimension socio-anthropologique (24 occurrences). Sur les 9 thèmes identifiés, 5 correspondent au corpus français et 4 au mexicain. Il n'y a donc pas de différence saillante dans le nombre de fois où cet élément apparaît dans chacun de deux corpus.

Dans le corpus recueilli en milieu alloglotte, on constate que l'accent est mis sur les pratiques des Mexicains et, comme dans l'extrait 25 (voir *supra*), sur les paramètres qui peuvent expliquer les variations des usages dans ce pays. Par contre, on ne traite pas avec les apprenants mexicains le fait que ce type de variations de la « norme » peuvent se produire également en contexte francophone. Or, c'est en partie pour interagir dans ce milieu que ces informations sont fournies en cours de FLE. Certes, la mise en évidence des variations à l'intérieur de la communauté des apprenants permet de mettre en exergue le fait que toutes les manières d'agir ne peuvent pas être expliquées à partir des normes culturelles qui seraient

fixes. D'autres paramètres à caractère personnel peuvent influencer sur les choix discursifs. Encore faut-il pouvoir faire la transposition avec une situation en culture cible sans avoir mis en pratique ces connaissances en classe. Dans l'extrait 25 du corpus Paul MX, on a observé qu'une apprenante mexicaine s'écarte de la norme en vouvoyant ses cousines, mais cet écart s'explique par l'état de leur relation et la différence d'âge importante. Toutefois, il n'est pas mentionné explicitement que ces variations peuvent également surgir en contexte francophone. On peut donc se demander si les apprenants seront en mesure de faire le parallèle avec d'autres situations non seulement dans leur propre contexte, mais aussi dans d'autres communautés.

L'examen des activités a également montré que le discursif est abordé dans sa dimension informationnelle. À l'exception du cours d'alphabétisation en France où une simulation d'entretien d'embauche est proposée (voir l'extrait 27 *supra*), l'enseignement de cet aspect consiste en des moments de discussion ou, tout au plus, à la présentation d'un élément à partir d'un support où ce sont notamment des activités de compréhension qui sont proposées. Les enseignants transmettent des informations factuelles lors des discussions qu'ils dirigent et/ou partagent les expériences vécues au pays des apprenants où ils ont été confrontés à des différences culturelles. Cependant, des mises en situation ou des activités permettant de mettre en pratique ce qui a été appris ne sont pas réalisées. Il serait donc important de réfléchir à la mise en place des dispositifs permettant aux enseignants de faire travailler ces dimensions en classe, afin de ne pas se limiter uniquement à la transmission d'informations. Il est nécessaire que les apprenants puissent mettre en pratique les normes discursives qui leur sont communiquées, afin de garantir leur acquisition. Cet aspect est particulièrement important en milieu alloglotte où les apprenants n'ont pas la possibilité de mettre en pratique ce qui est abordé en classe. En effet, en milieu endolingue, même si la démarche pour introduire les dimensions discursives consiste uniquement à faire connaître les usages, les apprenants ont la possibilité de s'entraîner dans leurs échanges quotidiens, ce qui n'est pas le cas des apprenants mexicains.

Après avoir traité la dimension socio-discursive, on va maintenant présenter les éléments en lien avec la culture cultivée identifiés dans le corpus.

### 7.2.1.3 Culture cultivée :

La culture cultivée ou savante renvoie à des informations factuelles de type géographique, historique et artistique et à la connaissance d'œuvres artistiques (voir 1.2.4 et 2.7).

Les quelques éléments du corpus issus de la culture cultivée ont été classés en deux grands thématiques : les productions artistiques et la géographie. La plupart de thèmes ont été identifiés dans le corpus mexicain, à l'exception de *La localisation de la France*. Le tableau 20, récapitule l'ensemble des thèmes relevés dans les deux corpus.

Regroupement	Catégorie générale	Objet identifié dans le corpus
Culture cultivée	Géographie	La localisation de la France
		Éléments de géographie de la France et du Mexique (Division géographique, localisation, pays frontaliers)
		Les départements d'outre-mer
		Localisation des lieux touristiques à Lille
	Productions artistiques	Poésie <i>Le petit déjeuner du matin</i> (récitation)
		Chanson <i>Disco</i>
		Chanson <i>L'amoureux</i>

Tableau 20. Thèmes du regroupement culture cultivé identifiés dans le corpus

Les éléments en lien avec la géographie comportent des éléments variés : la localisation de la France, des éléments de géographie de la France et du Mexique, les territoires d'outre-mer, la localisation des lieux touristiques de la ville de Lille.

La localisation de la France été abordée dans le cours d'alphabétisation observé en France. Une carte du monde a été utilisée pour identifier les pays frontaliers et les mers qui entourent la France. Les apprenants ont dû également indiquer les pays par lesquels ils ont transité avant d'arriver à la métropole. L'objectif de cette courte activité est de faire connaître aux apprenants la localisation du pays où ils se trouvent. Selon l'enseignante, son public n'est pas souvent capable de repérer la localisation du pays.

Les thèmes « les départements d’outre-mer » et « la localisation des lieux touristiques à Lille » sont proposés dans les manuels *Alter Ego+ A1* et *Entre Nous A1* respectivement et ont été abordée dans le corpus mexicain. Les supports inclus dans ces unités permettent de travailler également des éléments linguistiques. Les objets culturels ont le statut de « conteneur thématique » (Beacco 2000). Ils fournissent un contexte aux contenus grammaticaux enseignés.

Les productions artistiques introduites prennent deux formes : le poème et la chanson. Le poème est présent dans un seul cours ayant eu lieu au Mexique. Au début de la séance, une apprenante récite *Le petit déjeuner du matin* de Jacques Prévert à la demande de l’enseignant. Celui-ci a demandé en amont aux apprenants de mémoriser ce poème pour le réciter devant le groupe. Aucune présentation du poète, de sa vie, de son œuvre n’est pas réalisée dans cette leçon. Un travail sur l’interprétation ou message de ce texte n’est pas proposé non plus. C’est pourquoi l’on considère que ce poème est abordé sous l’angle de la culture cultivée dans le cadre spécifique de ce cours. En effet, comme on n’a pas assisté aux cours précédents, il n’est pas possible de savoir si, en dehors d’un travail de mémorisation, d’autres activités ont été effectuées.

La chanson, qui apparaît comme support trois fois dans le corpus, est considérée comme un élément de la culture cultivée dans deux cours ayant eu lieu au Mexique<sup>115</sup> où elle est exclusivement utilisée pour un travail sur la langue.

Dans la séance du corpus Luis MX, la démarche proposée consiste à transcrire les paroles de la chanson *Disco* (voir *supra* 7.1.4). Des écoutes multiples et fractionnées sont proposées avec pour objectif de reconstituer les paroles. Une fois l’ensemble de la chanson transcrite, un apprenant est désigné pour se faire dicter les paroles par ses camarades et pour les écrire au tableau. Cette démarche montre que l’objectif de l’activité est de travailler la compréhension orale et éventuellement l’orthographe. Il ne s’agit pas d’introduire d’élément de type culturel en lien avec le document en question.

Dans le cours du corpus Céline MX, l’écoute de la chanson *L’amoureux* d’Arthur H est proposée pour faire repérer les objets que le chanteur aime. Cet exercice s’inscrit dans le prolongement d’un travail sur l’expression des goûts effectuée à partir du manuel. Dans un

---

115 La troisième occurrence correspond à un cours du corpus français où ce support a été utilisé pour travailler les stéréotypes sur les Français, usage qui ne relève pas de la culture cultivée.



premier temps, une activité de compréhension prenant appui sur un texte du manuel *Entre Nous 1* a été effectuée. Il s'agit d'un support où une personne exprime ce qu'elle aime de la ville de Paris. Suite à la lecture de ce texte, il est demandé à la classe d'indiquer les différents lieux que la personne aime. Par la suite, l'enseignante interroge les apprenants sur ce qu'ils aiment de leur ville. Enfin, l'écoute de la chanson d'Arthur H leur est annoncée. Quelques informations rapides sur l'interprète et le genre de musique qu'il chante sont données avant l'écoute.

La démarche empruntée montre que ce support a été choisi du fait de la présence du verbe *aimer* et donc, pour continuer à travailler l'expression du goût et non pas pour exploiter une quelconque dimension culturelle. On constate par ailleurs que le choix de cette chanson implique une rupture thématique. En effet, l'expression du goût a été travaillée au départ à partir du sujet des lieux de la ville proposé dans le manuel, alors que le support ne porte pas sur ce sujet. Il y a tout de même une continuité au niveau pragmatique, l'expression du goût demeure centrale.

Il ressort de l'analyse du travail effectuée à partir des chansons *Disco et l'Amoureux*, qu'au regard de la manière dont elles sont introduites, celles-ci font partie du regroupement « culture cultivée ». À la fin de la leçon, elles rejoindront la liste de chansons et d'interprètes francophones dont les apprenants auront pris connaissance.

#### 7.2.1.4 L'entrée lexicale : un contenu complémentaire

Certains mots et certaines expressions véhiculent des implicites culturels (voir 2.1). Ceux-ci sont caractéristiques d'un groupe et sont normalement partagés par ses membres. Les apprenants de langue étrangère y ont généralement difficilement accès et, par conséquent, un travail d'explicitation est nécessaire.

Ces éléments ont été rencontrés dans quatre séances du corpus. Le tableau 21 permet de récapituler les objets relevés dans le corpus. On y observe l'élément lexical enseigné et la catégorie générale à laquelle il peut être reliée. Sur les 4 objets distingués, 3 ont été relevés dans le corpus français et 1 sur le corpus mexicain.



15 **casserole une grosse casserole pour préparer à manger**  
16 **d'accord/ à partir de ce moment** <((en espagnol)) aunque  
même  
17 no haya ventanas ni nada de eso> d'accord/ <((en  
s'il n'y pas de fenêtres ni rien  
18 **espagnol)) la casa es habitable>** d'accord/ c'est ça qui  
la maison est habitable  
19 fait que donc  
20 ISA <((en espagnol)) que sale el humo por arriba>  
que la fumée sort en haut  
21 ENS <((en espagnol))de preferencia a veces se va para adentro  
de préférence parfois ça sort à l'intérieur  
22 también hein/ cuando hay mal tiraje> ça c'est dans la  
aussi quand il y a un mauvais tirage  
23 maison (.) **la crémaillère c'est ça** <((en espagnol)) es  
24 esta cadena> **alors pendre la crémaillère** <((en  
25 **espagnol))es inaugurar su casa\>**

Pour expliquer l'expression, il est demandé aux apprenants quelle est la partie la plus importante de la maison (01-02). Le mot « cuisine » est proposé. Or, ce n'est pas la réponse attendue, ou plutôt, ce n'est pas celle dont l'enseignant a besoin pour poursuivre son explication, à savoir le mot « cheminée ». Elle est d'autant plus compliquée à donner par les apprenants qu'ils habitent dans une ville où il fait 20 degrés en hiver, ce qui explique le rire d'une apprenante face à la proposition de l'enseignant (05). L'enseignant poursuit en désignant la cheminée comme l'endroit le plus important de la maison (09-13). Il finit par préciser que la crémaillère est la chaîne utilisée pour pendre des casseroles et que du moment où l'on peut pendre cette chaîne, la maison est habitable. C'est pourquoi, cette expression renvoie à l'inauguration d'un lieu d'habitation.

La réponse attendue par l'enseignant, à savoir « la cheminée » témoigne de sa propre représentation de la constitution d'une maison. Lorsqu'il souligne *je ne parle pas de Veracruz je parle en général* (09), l'enseignant fait une généralisation qui n'est pas applicable à n'importe quel public, car la présence d'une cheminée dans une maison n'est une généralité que dans certains endroits. On peut d'ailleurs se demander si, même en France, à l'heure actuelle, la réponse à cette question serait celle que l'enseignant pourrait espérer.

L'enseignement du jeu de mots « Rose promise, chôme dû » a lieu dans le segment *La réforme du travail* du corpus Marie FR. Ce segment a pour objectif principal la présentation de la loi El Khombri 2016<sup>116</sup> et de ses enjeux. Cette loi est introduite à l'aide d'un support

116 Le synopsis réduit de cette leçon a été présenté dans la section 7.1.2.1.

vidéo. La démarche consiste à effectuer des visionnages multiples et à poser des questions de compréhension au fur et à mesure. La vidéo contient un passage où les personnages manifestent contre cette réforme. Sur une pancarte tenue par l'un des manifestants, on observe le jeu de mots « rose promise, chômage dû ». C'est cette phrase qui va nécessiter des explications de la part de l'enseignant.

La signification du jeu de mots est précisée à travers l'apport de l'information nécessaire à sa compréhension. L'extrait 31 *infra* permet d'observer la démarche de l'enseignante. Dans un premier temps, l'énoncé originel est fourni et sa signification explicitée (1-3). Par la suite, elle revient sur le jeu de mots et explique d'une part le mot « chômage » (11-13) et puis, elle fait le rapprochement entre le mot rose et le parti politique ayant pour symbole une rose (14-15). Elle spécifie par ailleurs l'orientation politique de ce parti, ce qui permet de comprendre la contradiction qui est mise en évidence dans le PVC en question : *on a échangé hein, on a en le français chose promise chose due, en rose promise, on avait promis une politique socialiste et en fait le résultat c'est du chômage* (24-27). Sans ces informations, il est difficile d'accéder au sens du message qui est assuré par la connaissance des implicites culturels sous-jacents, par la maîtrise de la lexiculture, laquelle se trouve dans la mémoire de l'individu (Galisson 1994 : 43).

#### Extrait n° 31 corpus Marie FR

01 ENS **en français (.) il y a un petit proverbe (3.1) qui dit chose**  
 02 **promise (.) chose due (2.1) quand une chose est promise (3)**  
 03 **elle est due(3.3) d'accord// quand on promet quelque chose/**  
 04 EH? tu fais ça  
 05 ENS c'est dû exactement je fais ça (.) je promets quelque chose  
 06 d'accord// c'est un petit proverbe qu'on a en français (.)  
 07 peut-être que (inaud?) il y a des équivalents dans d'autres  
 09 langues\ **et là sur la pancarte c'est écrit (.) ROSE (.)**  
 10 **PROMISE (1.6) chômage dû (.) alors chômage dû c'est un mot (.)**  
 11 **pour dire de façon un petit familière de façon un petit peu**  
 12 **familiale le chômage le (inaud)(.) et la rose c'est le**  
 13 **symbole de quel parti politique la rose// de la gauche//**  
 14 EH2 rose à gauche  
 15 ENS ouais et **laquelle quel parti de gauche**  
 16 EH1 (inaud.) de:: pas extrême pas extrême  
 17 ENS (inaud.) **le parti de hollande il s'appelle comment/ ce parti**  
 18 **le parti**  
 19 EH1 eh parti:: (.) socialiste//  
 20 ENS oui  
 21 EF1 oui socialiste

22 ENS le symbole du partie socialiste c'est la rose (.) donc (.) on a  
23 échangé hein/ (.) on a en le français chose promise (.) chose  
24 due en (.)rose (.) promise (.) on avait promis une politique  
25 socialiste et en fait le résultat c'est du chômage (.) ok//  
26 d'accord//

Ce passage montre que c'est essentiellement l'enseignante qui effectue l'élucidation du jeu de mots. Les apprenants ne sont pas amenés à déchiffrer par eux-mêmes la signification de l'énoncé détourné avant que des explications ne leur soient données. Leur implication est faible et se limite à répondre aux questions qui leur sont posées (12-13, 17, 17-18). L'enseignement a lieu au cours d'une activité de compréhension orale. Cette façon de procéder montre que l'objectif premier de la leçon n'est pas d'apprendre ce type de manipulations du langage, mais de prendre connaissance de la réforme en question.

Les éléments renvoyant à l'entrée lexicale sont explicitement enseignés, mais ne constituent jamais, ni dans le corpus français, ni dans le corpus mexicain, la thématique centrale des cours du corpus. Ils sont peu enseignés dans le corpus : 4 éléments ont été relevés dont 3 enseignés en France et 1 au Mexique. Ces objets sont introduits parce que le support de la leçon les contient ou parce qu'un événement les fait émerger. Ainsi, la séance ne leur est pas spécifiquement consacrée : ce type d'unités lexicales est enseigné au grès des supports utilisés et des thématiques abordées. L'enseignant explicite leur signification en fournissant aux apprenants les informations historiques, sociales ou autres dont ils ont besoin pour les comprendre.

Des conceptions des objets du monde comme les représentations et les stéréotypes font partie du regroupement qui sera présenté dans la section suivante.

#### *7.2.1.4 Constructions de l'altérité : représentations sociales et stéréotypes*

Le regroupement « constructions de l'altérité » renvoie aux représentations sociales, aux clichés et aux stéréotypes. L'étude de ces éléments est souvent évoquée dans l'enseignement des dimensions culturelles. On s'y réfère particulièrement dans le cadre de l'approche interculturelle dont l'une de ses actualisations est justement l'étude des représentations ou des stéréotypes (voir Abdallah-Preteuille 1986, Collès 2015, Zarate 1993).

Trois objets culturels associés au regroupement « constructions de l'altérité » ont été identifiés dans le corpus comme le montre tableau récapitulatif suivant. Sur ces trois éléments 2 ont été relevés dans le corpus mexicain, à savoir, *Les représentations du bac* et *les représentations des rôles des hommes et des femmes* ; et 1 dans le corpus français : *stéréotypes des belges et des Québécois sur les Français*.

Regroupement	Catégorie générale	Objet identifié dans le corpus
Constructions de l'altérité	Représentations et Stéréotypes	Stéréotypes des belges et des Québécois sur les Français
		Les représentations du bac
		Les représentations des rôles des hommes et des femmes

Tableau 22. Thèmes du regroupement "Constructions de l'altérité" identifiés dans le corpus

Les stéréotypes sur les Français constituent le seul thème du regroupement « constructions verbales de l'altérité » qui est abordé de manière explicite. Autrement dit, c'est le seul cours où l'un des objectifs explicites est de traiter la question des stéréotypes. 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 présents dans le dossier 3 du manuel *Alter Ego+ A2*. La séance fait partie du corpus Géraldine FR. On va maintenant expliciter la démarche suivie par l'enseignante pour traiter cet aspect en classe.

Le premier support est un article de presse intitulé « Qu'est-ce que les Belges pensent des Français ». Il permet de prendre connaissance de certaines représentations sur les Français à partir des résultats d'une enquête. Il est utilisé pour travailler sur les pourcentages, nombreux dans ce texte.

Le deuxième support, un enregistrement où l'on entend un Français qui raconte des blagues sur les Français, entendues lors d'un voyage en Belgique, est utilisé pour identifier les pronoms démonstratifs présents. Cet exercice est réalisé suite à la lecture du *Point langue* du manuel portant justement sur ces pronoms. Dans ces deux documents, la dimension culturelle est complémentaire aux points linguistiques traités. Il occupe la place de toile de fond thématique. À ce stade de la séance, les apprenants ont pris connaissance de certains stéréotypes à travers les supports étudiés.

Le troisième support, la chanson *Maudits Français*, n'est pas traité sous l'angle linguistique. Il est orienté vers l'identification des stéréotypes mobilisés<sup>117</sup>. Deux activités de compréhension proposées dans le manuel sont effectuées. L'une pour cerner la thématique globale de la chanson et l'autre pour identifier les thèmes de chaque couplet.-Il s'agit, à ce stade, de lier chaque thématique à un couplet de la chanson. La vérification des réponses de cette deuxième activité conduit l'enseignante à poser des questions destinées à faire identifier les stéréotypes que véhiculent les paroles et à faire émettre des hypothèses sur leur origine.

L'extrait 32 *infra*, permet de montrer qu'en plus de stéréotypes inclus explicitement dans un support comme la chanson de Lynda Lemay, des représentations sur les locuteurs de la langue cible circulent dans la classe.

#### Extrait n° 32 corpus Géraldine FR

01 ENS d'accord (.)alors est-ce que quelqu'un peut reprendre (.)  
 02 les menus qu'on comprend pas comment vous interprétez cette  
 03 phrase  
 05 EF? (inaud.)  
 06 EF? bizarres  
 07 ENS pourquoi bizarres des menus bizarres  
 08 EF? pourquoi//  
 09 ENS pourquoi bizarres  
 10 EF? je ne sais pas  
 11 ENS ah  
 12 PLU ((rires))  
 13 EF? (inaud.)  
 14 ENS qu'est-ce qu'ils ont bizarre les menus  
 15 EF? je pense que (.) les menus en france c'est bizarre pour (.) les  
 16 québécois parce que (.) il y a beaucoup de (.) de (.) parce que  
 17 le menu c'est en français mais il y a beaucoup de (.) eh  
 18 alimentation que c'est étrange pour les québécois peut-être\  
 19 ENS hm hm  
 20 EF? ou des mots que (.) que (.) on ne comprend pas oui comme  
 22 comme foie gras  
 23 ENS **alors peut-être ça vient de la langue (.) peut-être il y a une**  
 24 **autre raison qu'est-ce que vous en pensez nos deux cuisiniers**  
 25 **là-bas**  
 26 PLU ((rires))  
 27 EH? ah oui oui  
 28 ALF **parce que ici en france le menu (.) pour expliquer un repas un**  
 29 **plat (.) ils écrit beaucoup (.) quand c'est euh (.) poulet (.)**  
 30 **poulet ou petit euh je sais pas (.) poulet à la crème avec (.)**  
 31 **quelque chose (.) blablabla**

---

117 L'absence de travail sur un point linguistique est liée au fait que cette chanson se trouve dans la section *Carnet de voyage*. Cette section clôt systématiquement chaque dossier du manuel et permet de découvrir un aspect culturel.

32 PLU    ah oui ((rires))  
33 ALF    (inaud.)de seulement écrire poulet  
34 ENS    on fait tout un poème pour désigner le plat

Dans cet extrait, il est demandé d'interpréter l'une des phrases de la chanson : « des menus qu'on comprend pas ». Après la première proposition reçue (15), l'enseignante sollicite des apprenants qui travaillent comme cuisiniers pour tenter d'expliquer ce que signifie l'énoncé (23-25). La réponse de l'apprenant rend compte de son interprétation, mais aussi de sa représentation de la manière dont les plats sont nommés en France (28-31).

Le traitement d'une chanson a permis de faire prendre connaissance aux apprenants des clichés qui circulent au Québec sur les Français et il a fait également émerger les représentations des apprenants. Dans la suite des échanges, l'enseignante a mis l'accent sur le caractère ironique de la chanson afin de nuancer les propos de la chanteuse. Le travail sur les stéréotypes a pris la forme d'une discussion dirigée par l'enseignante.

Dans le corpus analysé, le thème des stéréotypes sur les Français est le seul élément en lien avec les constructions de l'altérité qui est explicitement traité. Et si les représentations sont souvent présentes dans les échanges ou les supports, elles ne sont cependant pas traitées comme des objets d'enseignement.

C'est le cas du segment *Le système scolaire en France* du corpus Dafne MX qui comprend des activités en lien avec la place du baccalauréat en France. Les supports utilisés véhiculent des informations sur les représentations circulant en France sur cette épreuve. Cependant, le document n'est pas traité sous cet angle<sup>118</sup>.

Par ailleurs, les représentations émergent également dans le discours des enseignants et des apprenants sans qu'ils en soient conscients. Dans l'extrait 30 du corpus Loic MX présenté *supra* (voir 7.2.1.4), on a observé la conception que l'enseignant se fait de la constitution d'une maison lorsqu'il explique la signification de l'expression « pendaison de crémaillère ».

En définitive, les stéréotypes et les représentations sont peu enseignés explicitement dans le corpus. Ils font l'objet d'enseignement explicite dans un seul cours (Corpus Géraldine FR). Les supports utilisés dans la séance permettent de découvrir les stéréotypes sur le

---

118 Le synopsis simplifié de cette leçon a été présenté en 7.1.2.3. Le synopsis détaillé se trouve dans l'annexe 6 (p. 345).



Français circulant en Belgique et au Canada. Cependant, les apprenants ne sont pas sollicités pour parler de ceux qui existent dans leurs pays. En effet, plusieurs nationalités sont représentées dans le groupe, ce qui aurait pu apporter d'autres visions et de voir que les stéréotypes sur une société varient d'un pays à l'autre et qu'ils sont « révélateurs du groupe catégorisant et non du groupe catégorisé » (Abdallah-Preteille 1986 : 81).

## **7.2.2 L'absent : le visuel et les savoir-être d'ordre interculturel**

Deux éléments ne sont pas traités comme des objets d'enseignement dans le corpus, à savoir, le visuel et les savoir-être interculturels. On va maintenant expliciter les raisons.

### *7.2.3.1 Le visuel : l'image comme accessoire*

Le regroupement intitulé « le visuel » (voir 2.7) renvoie au travail sémiologique sur l'image (Barthes 1964), laquelle n'est pas nécessairement un dédoublement de la réalité. L'image est en effet investie de significations implicites. Pour la décoder, l'individu fait appel à son répertoire mental ou à sa « mémoire iconique » (Borge et Muller 2020 : 176). Ce catalogue est constitué d'images vues précédemment (fixes ou animées), de souvenirs de scènes vécues qui deviennent des images mentales et de représentations mentales construites à travers l'écoute de conversations et/ou d'informations, de la lecture d'œuvres littéraires (*ibid.*). Ce répertoire est donc le fruit de l'expérience individuelle, mais aussi de l'expérience collective.

L'interprétation d'une même image par des individus ayant non seulement des vécus différents et uniques, mais aussi appartenant à des communautés culturelles différentes peut être divergente. L'utilisation de l'image en classe de langue étrangère peut être le moyen de faire émerger les arrière-plans culturels et individuels qui entrent en jeu lors du décodage des artefacts visuels.

Dans le corpus, aucun travail explicite sur l'interprétation des images n'est effectué, bien que l'image y soit présente, notamment dans les séances où le manuel est utilisé. Le support visuel est là pour illustrer le thème de la leçon ou comme complément d'une activité. C'est le cas, par exemple, dans un exercice proposé dans le corpus mexicain qui consiste à mettre en lien une image représentant un lieu ou un objet avec une liste de vocabulaire et des phrases courtes enregistrées. Dans ce cadre, les images ont le rôle d'outil de décodage. Elles

permettent de fournir les mots nécessaires pour répondre à l'activité de compréhension orale.

Par ailleurs, les illustrations ne semblent pas poser de problème d'interprétation aux apprenants, ce qui peut expliquer l'absence de travail observée. L'enseignante se préoccupe surtout de la vérification de la compréhension du contenu informationnel des phrases et d'établir une relation avec le lieu où l'action se déroule. L'image a donc un rôle secondaire et ne fait pas l'objet d'un travail spécifique. Des dispositifs pourraient être imaginés pour préparer les enseignants à didactiser les supports visuels sous un angle culturel. Ils pourraient s'appuyer sur des travaux comme ceux de Borgé (2018, Puzet 2003, 2005 et Muller 2009, 2012 qui proposent des exploitations des images mettant l'accent sur les éléments culturels en jeu lors de leur interprétation.

Un autre élément absent du corpus sont les savoir-être interculturels.

#### *7.3.1.2 Les savoir-être d'ordre interculturel*

Les savoir-être interculturels comportent trois éléments : le développement des attitudes positives envers l'altérité, la capacité de médiation culturelle et la capacité de décentration (voir *supra* 2.6.2). Ceux-ci ne sont pas explicitement enseignés.

Néanmoins, à propos de la capacité de médiation, on observe, dans certaines séances, que l'enseignant exerce un rôle de médiateur culturel. C'est le cas lorsqu'il explicite le sens des objets qui peuvent être opaques pour les apprenants. Par exemple, dans le cas du cours du corpus Géraldine (extrait 19 voir *supra* 7.1.3.2) où le mot « indien » a vexé certains apprenants, l'enseignante tente d'expliquer que ce mot en français ne véhicule pas le sens que ceux-ci lui donnent. Dans ce cadre, elle joue le rôle de médiatrice culturelle, même si ses explications semblent ne pas avoir convaincu certains apprenants.

Par ailleurs, les apprenants jouent le rôle de médiateurs lorsqu'ils sont sollicités pour expliquer un fait d'ordre culturel à l'enseignant, notamment lorsque celui-ci est d'origine étrangère. Dans une séance du corpus Céline MX (voir 7.2.1.2), l'enseignante demande aux apprenants des explications sur l'utilisation des termes d'adresse « *señito* » et « *seño* » qu'elle avoue ne pas maîtriser. Au fur et à mesure que les apprenants tentent d'expliquer l'usage de ces mots, ils prennent conscience de leur incapacité à expliquer leur emploi. Ainsi, un travail ou une réflexion sur la nature des normes implicites régulant les usages que l'on est capable

de respecter, mais que l'on n'est pas en mesure d'expliquer aurait trouvé sa place dans le cours.

La capacité de médiation et celle de décentration, absentes du corpus, sont pourtant au cœur de la gestion des contacts avec autrui. Du fait de la persistance des rencontres entre individus provenant d'horizons différents, les savoirs et les compétences liées à la gestion des contacts avec l'Autre sont toujours d'actualité et intéressants à travailler dans la classe de langue étrangère. Il convient donc d'envisager des formations qui fournissent à l'enseignant des démarches à mettre en place pour faire développer chez les apprenants leur capacité de médiation. Cette dernière va de pair avec la capacité de décentration qui permet de prendre conscience des normes implicites qui régissent certains comportements. En effet, il est nécessaire que l'enseignant puisse lui-même développer ces compétences pour être capable de les faire développer chez les apprenants (voir Valetopoulos 2022).

### **Pour récapituler**

Au terme de ce chapitre consacré à l'analyse des pratiques d'enseignement concernant les contenus culturels, on revient sur son objectif double : déterminer la place occupée par le culturel dans le corpus et identifier le type d'objets culturels enseignés afin de caractériser les pratiques d'enseignement dans ces deux contextes. Concernant la place du culturel, quatre cas de figure ont été identifiés.

Les dimensions culturelles constituent le thème global de la leçon ou sont tributaires de celui-ci. (7.1.1). On peut considérer qu'il s'agit de la toile de fond thématique qui, d'une part, permet de contextualiser les éléments linguistiques à enseigner et qui, d'autre part, détermine les informations culturelles qui peuvent être incluses dans la leçon. Par exemple, dans le corpus *Géraldine* (voir 7.1.1.2), la thématique globale de l'entretien d'embauche permet de présenter la structure qu'est *Pôle emploi* et quelques-unes de ses fonctions. À partir d'une brochure de cet établissement public, la structure grammaticale des conseils est traitée. Par ailleurs, un exercice de phonétique comprenant des phrases dont le contenu porte sur les comportements à adopter dans un entretien d'embauche fait réagir les apprenants qui demandent des explications quant aux comportements préconisés. C'est donc le thème global qui détermine en partie les supports à choisir et ce qui émergera à partir de ces supports. L'enseignement des objets culturels n'est pas l'objectif unique de la séance, ni le principal.

Des éléments pragmatiques et linguistiques tels que l'acte de parole « conseiller », la structure du conseil et le subjonctif sont présentés et ce sont eux qui font l'objet d'activités de conceptualisation et/ou de systématisation. Cette démarche renvoie à la structure prototypique de l'unité didactique où les objectifs d'enseignement sont à la fois linguistiques, pragmatiques et culturels. Elle permet de combiner à la fois le travail sur le linguistique et les objets culturels en proposant une thématique sous-jacente qui donne sens aux éléments étudiés.

Les objets culturels peuvent par ailleurs constituer l'élément principal à enseigner (7.1.2). Les objets culturels peuvent être au cœur de la leçon sans qu'un élément linguistique précis ne soit travaillé. Certes, il y a un travail sur la langue au niveau de la compréhension et éventuellement de l'expression, mais les supports utilisés et les activités proposées se centrent sur le contenu informationnel et non sur l'enseignement d'une forme linguistique en particulier. Les dimensions culturelles peuvent ainsi constituer l'élément dominant de la séance. La langue est un moyen d'apprendre des éléments de la ou les cultures cibles

Les objets culturels peuvent aussi émerger comme un phénomène de détopicalisation (Cicurel 2011) (7.1.3). Autrement dit, comme une déviation de la thématique qui est en train d'être traitée ou de l'activité en train d'être réalisée. Un élément qui pose question ou qui est différent dans la communauté des apprenants est relevé par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes. Pour l'enseignant, il s'agit de saisir l'occasion pour donner des informations qu'il considère importantes pour son public. Pour les apprenants, il s'agit d'obtenir des explications suite à un élément qui les interroge ou qui leur pose problème. Même si la classe de langue est un lieu où des épisodes de réactions aux événements qui se produisent et aux objets traités peuvent émerger, il convient, comme le souligne Beacco, de passer d'une démarche de gestion spontanée de ces occasions à une stratégie réfléchie définie au préalable (2018 : 186). Celle-ci consiste à planifier en amont les contacts qui mettent en avant des divergences dans les manières d'agir des uns et des autres à travers des supports authentiques.

Enfin, il arrive que des aspects culturels soient véhiculés dans les supports utilisés sans qu'ils ne soient traités (7.1.4). Bien que pouvant permettre un travail sur les dimensions culturelles, leur exploitation porte sur un élément qui s'en écarte. Par exemple, la chanson peut permettre un travail sur son contenu thématique, mais aussi sur l'artiste qui la chante, le courant musical, les mœurs de l'époque où elle est sortie (lorsqu'il s'agit de chansons qui ne

sont pas contemporaines), etc. Or, sur les trois séances où ce support est utilisé, deux sont consacrées à un travail exclusivement linguistique.

L'analyse a également montré que les activités de compréhension sont majoritaires. La démarche laisse penser que lorsqu'il s'agit de savoirs factuels, il n'est pas nécessaire ou utile de passer par une étape de mise en pratique. Cependant, on peut se demander si cette omission ne masque pas le statut réel des contenus culturels travaillés de cette manière. Si l'on ne vérifie pas si les informations sont retenues, cela ne signifie-t-il que ces objets sont vus comme un prétexte pour développer des compétences langagières telles que la compétence de compréhension ou celle de production ?

Par ailleurs, l'analyse a permis d'identifier une autre stratégie qui consiste à fournir des explications à l'oral de manière spontanée ou programmée pouvant porter sur des éléments d'ordre socio-discursif (registre, politesse, etc.). La démarche pose la question de l'apprentissage de ces éléments. Dans quelle mesure l'apprenant retient-il ces éléments ? Par exemple, l'utilisation du vouvoiement et du tutoiement peut-elle être acquise sans qu'un emploi soit entrepris en classe et seulement parce que l'enseignant a dit que l'on vouvoie dans tel ou tel contexte ?

Un autre moyen d'enseigner des objets culturels, notamment dans le corpus mexicain, est le recours à l'anecdote. Les enseignants francophones partagent les expériences vécues en France aussi bien qu'au Mexique. Cette pratique leur permet de mettre en avant les différences constatées entre les usages des deux pays.

Les analyses ont également été consacrées à l'identification des objets enseignés. Pour effectuer ce travail, on a construit une série de regroupements introduite dans le chapitre 2 de ce travail. Ces regroupements – la culture cultivée, le socio-anthropologique, le socio-discursif, les représentations verbales de l'altérité, l'entrée lexicaliste, le visuel et les savoirs-être interculturels – ont permis de classer les objets culturels enseignés.

C'est en partant de ces regroupements qu'on a pu faire le constat que dans le corpus, les objets renvoyant aux dimensions socio-anthropologiques étaient les plus présents. Les thèmes issus de ce regroupement ont été classifiés en trois groupes : faits sociaux, monde du travail et agir non langagier.

Les éléments renvoyant au regroupement « socio-discursif » sont également enseignés. Les contenus introduits sont notamment liés à la politesse. L'enseignement du vouvoiement et

du tutoiement, des formes nominales d'adresse et du registre relève de cette composante. Par ailleurs, le genre discursif, qui est un élément compris dans ce regroupement, est peu présent. Une seule séance traite du genre et se limite à la présentation de la lettre de motivation, mais aussi du curriculum vitae. Les grandes entrées qui composent ces genres sont les seuls éléments enseignés. L'entrée par le genre constitue pourtant une manière de traiter les aspects culturels de l'utilisation de la langue

L'entrée lexicaliste, la culture cultivée, les constructions de l'altérité (stéréotypes, clichés) apparaissent peu, mais ils sont tout de même présents (entre 3 et 5 occurrences dans l'ensemble de séances). La faible présence d'éléments renvoyant à la culture cultivée peut être expliquée par l'abandon progressif d'une culture considérée comme élitiste (voir Castellotti et Debono 2018), pour laisser place à des éléments de la vie quotidienne, de la vie professionnelle, ou encore, à des éléments plus directement en lien avec le développement de la compétence de communication. Quant aux constructions de l'altérité, on peut se demander si leur faible présence n'a pas justement pour origine la volonté d'éviter de se focaliser sur ce qui relève du cliché, ce qui montre la nécessité de sensibiliser les enseignants à l'importance d'aborder ces dimensions.

Par ailleurs, l'analyse a montré que le visuel en tant qu'objet sémiotique et que les savoir-être d'ordre interculturel étaient absents du corpus des leçons. Néanmoins, les participants exercent le rôle de médiateurs dans certaines séances, bien que cette capacité ne soit pas enseignée explicitement. Il en est ainsi lorsque les apprenants Mexicains sont sollicités pour expliquer à l'enseignante (française) certains comportements ou usages de leur pays. Cependant, il n'y a pas de réflexion ou d'activité menées de façon à faire prendre conscience du rôle joué à ce moment précis. On peut se demander si, sans un apprentissage conscient de cette capacité, ces mêmes apprenants seront capables d'adopter une posture de médiateur dans des situations impliquant une certaine tension.

Par ailleurs, l'absence de travail sémiotique sur l'image, peut avoir pour origine deux éléments : l'absence de formation au traitement sémiotique de l'image ou le fait de considérer les supports visuels plutôt comme un décor ou comme un outil de décodage.

## Synthèse de la troisième partie

La troisième partie de la recherche avait le double objectif de faire ressortir les représentations des enseignants de l'enseignement du culturel et d'examiner leurs pratiques, afin de cerner la place que ce contenu occupe en classe et le type d'éléments qui sont concrètement enseignés. Le recueil en milieu alloglotte, le Mexique, et en milieu homoglotte, a pour objectif de déterminer si les représentations et les objets culturels enseignés sont différents en fonction du contexte.

Pour réaliser ce travail d'analyse, on a procédé en deux temps. On a d'abord effectué l'analyse des représentations à travers le discours, puis on a procédé à l'examen des séances du corpus. Les analyses présentées prennent appui à la fois sur le cadre théorique introduit dans la première partie de ce travail (chapitres 2 et 3 de la première partie) et les outils de traitement des données abordés dans la deuxième partie (chapitre 5).

Le premier volet des analyses concerne les représentations, étudiées à partir du corpus d'entretiens semi-directifs recueilli. La modalité et l'analyse casuelle ont permis de faire émerger deux grands types de représentations quelque peu opposées.

D'un côté, on retrouve une conception de l'enseignement des éléments culturels considéré comme un élément de choix ne pouvant être séparé de l'enseignement de la langue. Cette conception a été relevée chez certains enseignants qui exercent au Mexique et aussi chez certains qui exercent en France. Sur les 8 enseignants qui considèrent l'introduction des dimensions culturelles comme essentielle, 4 travaillent au Mexique et 4 en France. Ainsi, le fait de travailler dans un contexte où dans l'autre n'empêche pas que les formateurs considèrent cet élément comme essentiel.

D'un autre côté, ces dimensions sont conçues comme un élément accessoire qui peut être séparé de l'enseignement du linguistique ou comme source de motivation. Les objets culturels sont considérés comme une parenthèse par rapport au fil de la séance, à moins qu'ils ne soient conçus comme une source de motivation. Ils peuvent par conséquent être considérés comme la partie ludique ou amusante de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette conception a été relevée principalement chez des enseignants travaillant au Mexique (3 sur les 4 qui ont une telle conception de ces dimensions).

Le fait de concevoir la dimension culturelle comme essentielle ou comme accessoire est davantage en lien avec le profil des enseignants et leurs goûts personnels que par le fait

d'exercer au Mexique ou en France. Leurs goûts personnels, le fait de travailler dans des organismes privés où les apprenants sont considérés comme des clients qu'il faut garder, leur expérience d'apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'ils s'agit d'enseignants bénévoles ont une influence sur la place attribuée aux objets culturels.

En outre, l'analyse casuelle à laquelle les entretiens ont également été soumis a permis de cerner les rôles des participants dans l'enseignement du culturel et le type de contenus favorisés. L'étude des cas Agent, Bénéficiaire et Contre-Agent a montré que c'est surtout l'enseignant qui a un rôle actif dans le processus d'enseignement. Ce phénomène renvoie à une conception traditionnelle de l'enseignement où c'est l'enseignant qui transmet les savoirs et dirige les processus d'enseignement-apprentissage. L'analyse des cas Objet, But et Instrumental a permis de déceler ce qui relève du culturel chez les enseignants, ainsi que les supports et les activités privilégiées.

Les objectifs visés, les supports utilisés et les objets culturels traités offrent un aperçu de ce que l'enseignant met derrière le culturel ou la manière dont il se représente cet enseignement. Ils ont été repérés à travers de l'examen des cas Objet, Instrumental, But et Source. Ces éléments ont été mis en relation avec les regroupements proposés dans la partie théorique de notre travail (chapitre 2). Il est ressorti de l'analyse que les thèmes les plus mentionnés par les enseignants relèvent des regroupements « socio-anthropologique » et « culture cultivée ». Enseigner ces dimensions revient à parler ou à expliquer les traditions, les goûts, les valeurs, l'actualité, mais aussi à transmettre des informations de type historique, géographique ou artistique. Les aspects relevant des savoir-être ou encore des conceptions de l'altérité, comme les stéréotypes sont tout de même mentionnés tout de même par quelques enseignants, ce qui montre que certains sont sensibilisés à ces aspects. Cependant, leur faible présence dans le discours des enseignants témoigne du fait que cette dimension n'est pas systématiquement ancrée dans l'imaginaire de ceux qui sont sur le terrain. Il convient donc d'envisager des dispositifs de formation initiale et continue qui sensibilisent les enseignants à l'importance d'introduire ces dimensions en cours de FLE, mais aussi qui leur proposent une démarche concrète à suivre.

Le deuxième versant des analyses a porté sur les objets culturels enseignés et leur place dans la séance. Ainsi, c'est le corpus constitué de leçons enregistrées qui fait l'objet de cet examen. L'analyse s'est appuyée sur plusieurs éléments : l'analyse des interactions, le



synopsis et les regroupements proposés dans la partie théorique de notre travail (chapitre 2). Le niveau de détail fourni par l'analyse des interactions didactiques a contribué à l'identification des objets culturels enseignés et leur traitement au niveau des activités. À travers l'étude des échanges et de l'apport pragmatique des interventions des apprenants et des enseignants ont pu identifier comment certains objets émergent de manière spontanée et la manière dont l'enseignant y fait face. En outre, certaines informations ou implicites véhiculés à travers les activités réalisées font réagir les apprenants lorsqu'ils posent ou lorsqu'ils mettent en évidence une différence culturelle, ce qui amène l'enseignant à fournir des informations ou à expliciter le contenu culturel dont il est question. L'analyse des interactions didactiques a ainsi permis d'identifier le passage d'une activité à une autre, les phénomènes de détopicalisation et les parenthèses dans le déroulement de la leçon.

Les objets culturels enseignés ont souvent le statut d'information donnée de manière spontanée par l'enseignant en fonction des événements qui se produisent en cours. Dans ce cadre, l'enseignement des objets culturels prend la forme de *flash informatifs* spontanés qui peuvent porter sur tout type de contenu. La démarche pose la question de l'apprentissage des objets ainsi introduits, notamment lorsqu'il s'agit d'informations à appliquer en discours, comme l'utilisation des termes d'adresse l'impose. L'examen des formes allocutoires a montré que celles-ci étaient introduites en tant que savoirs factuels. Elles n'ont pas fait l'objet d'un travail de systématisation ou de réemploi, alors qu'elles sont censées être mobilisées lors d'échanges.

L'étude de l'enchaînement des activités a contribué à la restitution de la séance, laquelle est réalisée à partir de l'outil synopsis. Cet instrument a permis d'avoir un aperçu global de la leçon, c'est-à-dire, au niveau de l'articulation des activités et des objets enseignés pour les rassembler sous des thématiques.

Les thématiques et les objets culturels identifiés ont été mis en lien avec les regroupements des dimensions culturelles proposés lors de l'élaboration du cadre théorique (voir chapitre 2). La démarche a permis de faire ressortir que ce sont surtout les éléments d'ordre socio-anthropologique et d'ordre discursif qui sont principalement enseignés dans le corpus mexicain et français. Le travail sur l'analyse de ses propres représentations est absent. Il en va de même du travail sur la capacité de décentration et de médiation. Or, ces trois éléments sont en lien avec la gestion des rencontres interculturelles, de plus en plus courantes

dans les sociétés actuelles. On peut se demander si une telle omission ne relèverait pas d'un manque volontaire : pour une raison ou une autre l'enseignant ne serait pas intéressé ou il ne serait pas en mesure de travailler ces capacités dans sa classe, ou si cela ne découlerait pas d'une absence de formation et d'outils concrets pour mettre en place un tel enseignement. Dans ce cas, cette recherche met en avant la nécessité de réfléchir à la mise en place de formations (continues) fournissant des outils concrets à la fois aux futurs enseignants, mais aussi à ceux qui sont déjà en exercice.

## Conclusion

Ce travail de recherche avait pour objectif d'identifier le type de contenus culturels enseignés en classe de FLE. Il visait aussi l'étude des représentations des enseignants dans le but de situer les pratiques de classe effectives concernant les dimensions culturelles en France et au Mexique. Enseigne-t-on des contenus d'ordre factuel et notamment civilisationnel ? Les savoir-être d'ordre interculturel permettant la gestion des rencontres interculturelles sont-ils développés en classe ?

L'hypothèse de départ était que, comme les apprenants qui se trouvent en contexte alloglotte n'ont pas les mêmes besoins que ceux qui se trouvent en milieu homoglotte, les objets culturels enseignés étaient susceptibles d'être différents afin de répondre aux besoins du public.

Ainsi, la recherche s'est articulée autour de deux grandes questions : comment les enseignants se représentent-ils l'enseignement des dimensions culturelles ? Et, quels sont les objets effectivement enseignés en France et au Mexique ?

Pour répondre à ces questions, un corpus constitué de séances de cours de FLE enregistrées dans les deux pays et un autre corpus composé d'entretiens avec les enseignants ayant assuré ces cours ont été recueillis (voir *supra* chapitre 4). Par ailleurs, afin d'atteindre l'objectif d'identifier les types d'objets culturels enseignés, une série de regroupements permettant d'offrir une synthèse et une classification de ces objets a été élaborée (voir *supra* chapitre 2). Pour construire ce classement, on a eu recours à des travaux issus de différentes disciplines traitant des aspects culturels, ce qui a permis d'identifier les éléments qui peuvent être traités en cours de FLE. Cette catégorisation, qui regroupe les objets culturels sous différents angles : lexical, socio-anthropologique, socio-discursif, interculturel, etc., a été employée à la fois pour l'examen des représentations (*supra* chapitre 6) et pour celui des objets culturels enseignés (*supra* chapitre 7).

L'étude des représentations a été effectuée à partir du corpus d'entretiens. Elle a été entreprise sous l'angle discursif et s'est appuyée sur la modalité et sur l'analyse casuelle.

L'étude de la modalité a permis de faire ressortir deux grandes conceptions de la place des dimensions culturelles quelque peu opposées. D'un côté, cette dimension est considérée comme un élément indissociable de l'enseignement des langues étrangères. Elle serait essentielle et difficile à séparer de l'enseignement de la langue, ces deux éléments étant

considérés comme imbriqués. Cette conception peut être expliquée par plusieurs éléments : la relation étroite entre langue et culture (voir Argaud 2021 : 6), les discours entendus dans le milieu professionnel à travers les discussions avec les pairs, les formations reçues, les référentiels comme le CECRL, les éléments mis en avant par les manuels de langue, ses convictions et ses goûts personnels, ou encore, sa propre expérience avec l'altérité étrangère. Cette conception est partagée de manière équilibrée par des enseignants travaillant en France et par ceux exerçant au Mexique. Sur les 8 enseignants qui ont souligné l'importance de cet enseignement et la nécessité de l'associer à l'enseignement des points linguistiques, quatre se trouvent en milieu alloglotte et quatre en milieu homoglotte. La différence de besoins que ces deux contextes supposent (les apprenants en France doivent faire face à des contacts directs avec l'altérité étrangère de manière plus ou moins quotidienne, alors que ce n'est pas le cas de ceux qui se trouvent au Mexique), n'aurait pas d'influence sur la conception de l'importance de cet enseignement pour ces professeurs. En effet, les apprenants en milieu alloglotte aussi bien que ceux en milieu homoglotte, ont des besoins ou des attentes diverses quant aux contenus culturels. En France, les apprenants doivent faire face à la quotidienneté étrangère. Au Mexique, les apprenants, bien qu'ils n'aient pas de besoins « culturels » immédiats, ont toutefois des intérêts culturels : le fait d'avoir choisi d'apprendre le français témoigne d'un certain attrait pour les aspects culturels associés à cette langue (voir Beacco 2018 : 37).

D'un autre côté, l'examen de la modalité a permis de faire ressortir une conception plus nuancée. Les contenus culturels sont considérés comme des éléments accessoires, conçus notamment comme source de motivation du fait de leur caractère plus plaisant que les éléments d'ordre purement linguistique. Par ailleurs, les objets culturels sont considérés comme des aspects qui peuvent être dissociés de l'enseignement du linguistique. Cette conception, moins fréquente que la première, a été identifiée principalement chez les enseignants exerçant au Mexique. Elle est cependant davantage à mettre en lien avec le profil des enseignants, ainsi que leurs goûts et la structure où ils exercent, qu'avec le fait d'avoir un public qui ne se trouve pas en immersion.

À un autre niveau, l'analyse de cas a permis de faire ressortir les objets que les enseignants mettent derrière les dimensions culturelles. L'examen des cas Objet, Instrumental, But et Source a permis de déterminer les supports reliés à cet enseignement et les objets précis qui relèvent du culturel pour les enseignants. Les éléments culturels identifiés ont été mis en

lien avec les regroupements proposés dans le chapitre 2, afin de déterminer à quelle catégorie renvoyaient les contenus mentionnés. L'analyse a montré que ce sont des éléments en lien avec les regroupements « socio-anthropologique » et « culture cultivée » que les enseignants mentionnent principalement. Les éléments socio-anthropologiques ont été évoqués de manière équilibrée dans le corpus mexicain et dans le corpus français.

Les éléments associés à la culture cultivée ont été mentionnés principalement par les enseignants bénévoles. Ce phénomène peut être expliqué par le fait de ne pas avoir de formation en FLE. Comme le souligne Moscovici les représentations se construisent à partir des différentes expériences vécues lors de la socialisation (1961 : 51). Dans le cas des enseignants sans formation, leur conception de l'enseignement de ces dimensions peut avoir pour origine leur propre expérience d'apprenants des langues étrangères en milieu scolaire, contexte où ce sont souvent des éléments issus de la culture cultivée et anthropologique qui sont enseignés (voir Beacco 2018 : 21).

Les éléments issus des regroupements « conceptions de l'altérité » et « savoir-être interculturels » sont mentionnés à quelques reprises. Ce qui relève des conceptions de l'altérité, à savoir les stéréotypes et clichés a été notamment mentionné par des enseignants exerçant au Mexique. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'en milieu alloglotte, les apprenants ont peu de contacts avec la culture cible, la classe de langue serait l'endroit idéal pour déconstruire leurs stéréotypes. Les éléments qui renvoient aux savoir-être interculturels ont été également peu mentionnés. Ainsi, les éléments renvoyant aux savoirs interculturels peinent à s'ancrer dans l'imaginaire de la plupart des enseignants interrogés. On peut se demander si ce phénomène est dû à un manque de formation, à un manque d'intérêt ou à la priorité donnée à des composantes d'ordre linguistique.

Le deuxième volet d'analyses a porté sur les objets culturels enseignés et leur place (chapitre 7). Cette analyse s'est appuyée sur trois éléments complémentaires : le synopsis, les interactions didactiques et l'identification des étapes et des phases de l'unité didactique. L'utilisation du synopsis a contribué reconstituer la globalité des séances et de classer les activités effectuées en fonction de leur continuité thématique. Cet outil a permis d'avoir une vision d'ensemble de la séance et a contribué à l'identification de la place des objets culturels enseignés dans la leçon. Sa construction s'appuie sur l'identification des activités et leur enchaînement et sur l'analyse des interactions didactiques, lesquelles permettent d'identifier

les contours des activités, ainsi que les ajouts spontanés qui surviennent au cours de la leçon. Le synopsis s'avère un outil de choix pour la recherche en pratiques de classe. Il permet de mettre en perspective différentes séances et d'éviter de recourir sans cesse à la totalité des transcriptions. L'unité didactique a été mobilisée pour déterminer si les objets culturels enseignés s'insèrent dans l'étape de compréhension ou de production. Il convient de préciser qu'elle n'est toutefois pas considérée comme un modèle à suivre pour l'enseignement des dimensions culturelles.

L'analyse du corpus des séances de FLE a montré que les objets culturels ont quatre statuts différents dans les leçons du corpus :

- ils constituent l'objet enseigné dominant ;
- ils peuvent être la thématique globale qui permet de donner du sens aux éléments linguistiques enseignés ;
- ils émergent de manière spontanée du fait d'un événement qui se produit et dont l'enseignant décide de se saisir pour donner une explication de type culturelle. Ces ajouts peuvent également avoir pour origine une phrase ou élément qui interpelle les apprenants, lesquels demandent des précisions à l'enseignant ;
- enfin, ils peuvent être véhiculés par les supports utilisés, mais ils ne sont pas exploités.

L'ensemble de ces cas de figure a été relevé aussi bien dans le corpus mexicain que dans le corpus français, ce qui témoignerait que le contexte, qu'il soit alloglotte ou homoglotte, n'a pas d'influence saillante quant à la place que ces dimensions occupent dans la classe.

Par ailleurs, le traitement des activités effectuées en classe montre que l'enseignement de la langue et la culture ne sont pas aussi indissociables que le mentionnent les enseignants dans les entretiens. Dans le réel de la classe, les objets culturels peuvent avoir un statut dominant, ou au contraire, être ignorés. Une position intermédiaire peut également exister lorsque les objets culturels permettent de donner un sens aux éléments linguistiques à introduire. Il s'agit d'un équilibre que l'élaboration de l'unité didactique permet de trouver lorsque les objectifs d'enseignement définis sont à la fois linguistiques, pragmatiques et culturels. Cependant, il n'est pas obligatoire que les trois éléments soient présents. Comme on

l'a vu dans certains cours, les objets culturels priment alors que, dans d'autres, ce sont les objets linguistiques qui prennent le dessus.

Il a été par ailleurs constaté que lorsque les dimensions culturelles sont enseignées, soit elles prennent la forme de *flash informatif*, soit elles font l'objet d'activités de compréhension. Cela témoigne d'un enseignement qui porte essentiellement sur le niveau factuel (dans une séance seulement, on a constaté le réemploi d'informations culturelles enseignées). Même lorsque l'on traite des éléments à utiliser en discours comme les termes d'adresse ou les registres, des activités pour mettre en pratique les informations fournies ne sont pas proposées alors qu'elles contribueraient au développement de ces savoir-faire.

Concernant la question de départ *quels types de contenus sont principalement enseignés en France et au Mexique ?* On a constaté que les éléments les plus enseignés dans ces deux contextes renvoient au regroupement socio-anthropologique. Ce qui coïncide de manière globale avec les objets que l'examen des représentations a permis de faire ressortir. Les contenus du manuel de FLE peuvent, en partie, être à l'origine de ce fait. Ils renvoient aux thématiques qui y sont souvent présentes. En effet, sur les 11 groupes différents observés, 7 utilisent un manuel comme support principal de la leçon. Par ailleurs, les objets culturels renvoyant à ce regroupement ont été classés en trois groupes : faits de société, monde professionnel et agir non langagier. Les faits de société sont principalement enseignés au Mexique. Les aspects qui relèvent du monde professionnel sont principalement traités en France.

En ce qui concerne l'agir non langagier, une seule occurrence a été identifiée, ce qui ne permet pas de faire un lien avec le contexte, mais tout simplement de constater que, dans le corpus, ces éléments sont négligés.

Le deuxième élément le plus enseigné relève du regroupement « socio-discursif ». Cette dimension est présente dans les deux corpus. Les objets enseignés sont principalement en lien avec la politesse. L'entrée par le genre est peu présente, alors qu'elle permet un travail à la fois sur les aspects linguistiques et sur les objets culturels mobilisés par les supports (voir Claudel 2017). Il s'agit d'un point de repère important pour l'introduction des objets culturels, dans la mesure où la démarche les inscrit dans des usages attestés de la langue.

La recherche effectuée a également permis de constater que l'étude sémiotique de l'image et les savoir-être interculturels, comme la capacité de décentration ou la capacité de

médiation, n'étaient pas explicitement enseignés. Il convient donc d'envisager des dispositifs accessibles aux enseignants en formation et à ceux qui sont déjà en poste qui leur proposent des démarches spécifiques pour introduire ces dimensions dans leurs cours.

Au vu des résultats des analyses, les apports de cette recherche sont de deux ordres.

D'une part, le fait de proposer un travail portant sur les pratiques effectives des enseignants concernant les dimensions culturelles. Ce type de travail manque. Lorsque l'on s'est penché sur la question, on a constaté que les travaux portant sur les dimensions culturelles se centrent sur des aspects théoriques (Argaud 2021, Beacco 2018, Beacco 2000), font des propositions pour didactiser certains objets culturels (Argaud 2021, Windmuller 2011) ou traitent la place de ces dimensions dans les manuels (Auger 2007, Buchart 2013). On n'a retrouvé aucun texte traitant des pratiques effectives des enseignants. Cette recherche est ainsi une contribution à la description et à l'étude des pratiques effectives de classe.

Par ailleurs, ce travail a montré que les contenus enseignés relèvent notamment du niveau informationnel. Les savoir-faire d'ordre socio-discursif sont traités également comme savoirs factuels. Des mises en pratique ne sont pas proposées pour ces éléments qu'il s'agit, dans la pratique, d'utiliser en discours. La sensibilisation à la pluralité culturelle, à la gestion des rencontres interculturelles et, en général, à ce qui relève du savoir-être interculturel comme la capacité de se décentrer et celle de médiation ne sont pas enseignés. Cette situation appelle à effectuer une réflexion sur la manière de faciliter cet enseignement et de repenser la formation des enseignants. Il convient de penser des dispositifs de formation qui donnent des outils concrets que les enseignants puissent mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement et, surtout, il convient de réfléchir à une meilleure diffusion des travaux qui existent.

D'autre part, les regroupements proposés pour l'étude des objets culturels enseignés constituent une modalisation flexible de ces éléments. Ils ont permis de distinguer le type de contenus enseignés et peuvent constituer une grille d'analyse pour d'autres cours de FLE, afin d'étudier les objets culturels enseignés dans d'autres contextes et de déterminer si ceux-ci sont principalement de nature socio-anthropologique comme dans cette recherche, ce qui confirmerait ou infirmerait la nécessité que les chercheurs s'intéressent à la création de



dispositifs pour préparer les enseignants à enseigner la gestion des rencontres interculturelles et au traitement des compétences d'ordre socio-discursif.

De surcroît, cette catégorisation représente un outil qui peut être utilisé pour penser la formation des enseignants. Elle constitue une base de départ pour une prise de connaissance de la diversité d'éléments culturels susceptibles d'être abordés en FLE. Sans prétendre à l'exhaustivité et à la fixation du culturel, cet outil permet d'avoir un aperçu des faits culturels. C'est à l'enseignant de décider ce qu'il est nécessaire d'aborder en classe en fonction de son public.

Cette recherche comporte également des limites.

L'étude des représentations des enseignants gagnerait à être approfondie à la faveur d'autres types de données comme des questionnaires, mais aussi par le biais d'entretiens visant à recueillir des exemples concrets de l'enseignement des dimensions culturelles. L'analyse casuelle aurait gagné en profondeur si les extraits analysés avaient été plus précis et moins généraux. Ces entretiens se sont déroulés à un stade assez précoce de la recherche. Notre désir de ne pas influencer le discours des enseignants a eu pour conséquence de ne pas les avoir suffisamment relancés. Par ailleurs, d'autres types d'analyses seraient nécessaires pour confirmer l'intérêt de la démarche entreprise pour étudier les représentations par rapport à d'autres comme la mise en place des questionnaires pour recueillir les données et le recours à l'analyse de contenu pour les examiner.

Dans le cadre de futures recherches et pour prolonger ce travail, il serait pertinent de mettre en place une formation en s'appuyant sur les regroupements du culturel qui ont été proposés dans cette thèse et d'étudier comment les enseignants s'en servent (ou s'ils s'en servent) dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement. Il serait également pertinent de mettre à l'épreuve la grille élaborée pour l'analyse d'autres corpus, dans d'autres contextes d'enseignement, afin de la faire gagner en précision.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteceille M., 1986, Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations, *in* Porcher L., *La civilisation*, Paris, Clé internationale, 71-87.
- Abdallah-Preteceille M., 1997, Du bon usage des malentendus culturels : pour une pragmatique de la culturalité, *Revue suisse de sociologie*, n°23(2), 375-388.
- Abdallah-Preteceille M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.
- Abdallah-Preteceille M., 2010, La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, *Synergies Brésil*, n° spécial 2, 145-155.
- Abdallah-Preteceille M., 2020, *La communication interculturelle. Entre pertinence et impertinence*, Paris, L'Harmattan.
- Agar M., 1994, *Language shock: Understanding the culture of conversation*, New York, William Morrow.
- Aguilar-Nery J., 2004, Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 9, n°20, 39-59.
- Amossy, R., 1991, *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
- Amossy, R., Herschberg-Pierrot, 2014 [1997], *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Armand Colin.
- Anscombe J.-C., 2012a, Matrices rythmiques et parémies, *in* Anscombe J.-C., Darbord B. et Oddo A. (dir.), *La parole exemplaire*, Paris, Armand Colin, 147-158.
- Anscombe J.-C., 2012b, Pour une théorie linguistique du phénomène parémique, *in* Anscombe J.-C., Darbord B. et Oddo A. (dir.), *La parole exemplaire*, Paris, Armand Colin, 21-39.
- Appadurai A., 2015 [1996], *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Éditions Payot et Rivages.
- Argaud E., 2021, *Le fait culturel en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Aubage L., 1986, Les stratégies de résistance des langues précolombiennes au Mexique, *Langages*, n°83, 111-116.
- Auger N., 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Belgique, EME.
- Auger N., 2010, Le stéréotype en classe et dans les manuels de langue : un outil de réflexion pour la didactique, *Le langage et l'homme*, vol. XXXXV, n°2, 77-84.

- Auger N., 2021, Chapitre 9. De la présence du français dans la mondialisation à ses représentations in Chiss J.-L., *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris, Armand Colin, 91-101.
- Auger N., 2022, Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu, *Glottodidactica*, vol. XLIX/1, 35-51.
- Auzanneau M., Lambert P., Maillard N., 2017, Parole de jeunesse : vers une meilleure prise en compte de la différenciation sociale, *Glottopol*, n°29, 2-12.
- Bakhtine M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Barthes R., 1964, Rhétorique de l'image, *Communications*, n°4, 40-51.
- Beacco J.-C., 2018, *L'altérité en classe de langue*, Paris, Didier.
- Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
- Beacco et al., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Béal C., 1993, Les stratégies conversationnelles en français et en anglais : conventions ou reflet de divergences culturelles profondes ?, *Langue française*, n°98, 79-106.
- Béal C., 2009, L'évolution des termes d'adresse en français contemporain, in Peeters B. et Ramière N., *Tu et Vous : l'embarras du choix*, Limoges, Lambert-Lucas, 115-145.
- Béal C., 2010, *Les interactions quotidiennes en français et en anglais : de l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*, Bern, Berlin, Peter Lang.
- Beliakov V., 2020, La créativité phraséologique, *Revue des études slaves*, XC14, 489-505.
- Bento M. et al., 2014, Présentation. La transposition didactique du FLE et du FLS, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°55, 9-15.
- Benveniste E., 2004 [1966], *Problèmes de linguistique général 1*, Paris, Gallimard.
- Benveniste E., 2017 [1974], *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard.
- Berthier N., 2010, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin.
- Berthoud A.-C., 2001, Traces discursives de la construction des représentations, in Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 149-163.
- Besse, H., 1974, Signes iconiques, signes linguistiques, *Langue française*, n°24, 27-54.
- Besse H., 1993, Cultiver une identité plurielle, *Le français dans le monde*, n°254, 42-48.

- Blancher M., 2015, De l'auteur de jeux de mots aux jeux de mots d'auteur, in Winter-Froemel E. et Zirker A. (Éds.), *Enjeux du jeu de mots: Perspectives linguistiques et littéraires*, Berlin, De Gruyter, 163-186.
- Blanchet A., Gotman A., 2007, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin.
- Blanchet P., 2007, Sur le statut épistémologique de la notion de « corpus » dans un cadre ethnosociolinguistique, in Auzanneau M. (dir.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 341-352.
- Blanchet P., 2011, Nécessité d'une réflexion épistémologique, in Blanchet P., et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 9-19.
- Blanchet P., Coste D., 2010, *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- Boas F., 1930, Anthropology, *Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 2, 73-110.
- Bolzman C., 2012/4, Travail social auprès des populations migrantes et interculturalité, *Les cahiers dynamiques*, n°57, 29-39.
- Bonfil-Batalla G., 1977, El concepto de indio en América : una categoría de la situación colonial, *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, Vol. 39, n°48, 14-32.
- Bonoli L., 2015, Que peut-on savoir du formé pour le former ? Pour une épistémologie de la situation d'enseignement en contexte interculturel, in Debono M. et Goï C. (éds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers*, Bruxelles, EME, 29-51.
- Borg S., 2005, Être et avoir : ou les deux privilèges d'apprendre le français en milieu homoglotte, *Synergies Italie*, n°2, 104-108.
- 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*, n°15-3.
- Borgé N., Muller C., 2020, *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Bouchard R., 2005a, Les interactions didactiques comme polylogues, *Lidil*, n°31, [En ligne] consulté le 02.05.2021, URL : <http://journals.openedition.org/lidil/150>.
- Bouchard R., 2005b, Le « cours », un évènement oralographique structuré, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° spécial, 64-74.

- Bourdieu P., 1979, *La distinction*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Bourdieu P., 2001 [1982], *Ce que parler veut dire*, Paris, Éditions Fayard.
- Bourse M., Yücel H., 2019, *Communication interculturelle : mode d'emploi*, Paris, L'Harmattan.
- Boyer H., 2017, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- Boza Araya V., 2007, L'enfant de Sable de Tahar Ben Jelloun : développer les compétences communicatives tout en découvrant la culture maghrébine, in Collès L., et al., *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Bruxelles, EME, 19-34.
- Braudel F., 1997, *Écrits sur l'histoire*, Paris, Champs Flammarion
- Bravo D., 1999, ¿Imagen « positiva » vs. imagen « negativa » ? : pragmática socio-cultural y componentes de *face* , *Oralia*, n°2, 155-184.
- Bronckart J.-P., 2004, Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, n°153, 98-108.
- Brown P., Levinson S., 1987, *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, CUP.
- Brunsvick Y. 1984, Les origines : du français élémentaire au français fondamental, in Coste D. (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 80-82.
- Byram M., 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual matters.
- Byram M., 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*, Conseil de l'Europe, 9-42.
- Cadepont E., 2011, Apprendre le français pour apprendre en français : les nouvelles perspectives de l'enseignement bilingue au Mexique, *Synergies Mexique*, n°1, 29-33.
- Cadet L., 2006, Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique, *Les cahiers de l'Acedle*, n°2, [En ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/4813>.
- Cadet L., Tellier M., 2013, Dans la peau d'un natif : état de lieux sur l'enseignement des gestes culturels, *La Revue Française d'Éducation Comparée*, n°9, 111-114.
- Calbris G., 1985, Geste et parole, *Langue française*, n°68, 66-84.
- Calbris G., Porcher L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Hatier.

- Cambra-Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- Camilleri C., 1989, La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir *in* Camilleri C. et Cohen-Emerique M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 21-73.
- Camilleri C., 1997, Les implications théoriques de la formation à l'interculturel, *Revue suisse de sociologie*, n°23(2), 389-400.
- Camilleri C., Vinsonneau G., 2002, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- Canut C., 2010/3, « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcolonial, *Langue française*, n°167, 141-158.
- Carricaburo N., 2015, *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid, Arco Libros.
- Carroll R., 1987, *Évidences invisibles*, Paris, Seuil.
- Castellotti V., Debono M., 2018, D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE, *Documents*, n°60-61, [En ligne] <https://doi.org/10.4000/dhfles.5127>.
- Castellotti V., Moore D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cavalla C., 2006, Lexique et représentation des sentiments, *in* Belu I., Auger N., et Louis V., *Former les professeurs de FLE à l'interculturel*, Bruxelles, EME Éditions, 185-198.
- Cavalla C., 2009/1, La phraséologie en classe de FLE, [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>.
- Cepeda Ruiz C.-Y., 2018, Tú y usted en la ciudad de México ¿Qué tanto y cómo influyen el sexo, la edad y el nivel educativo, *Textos en proceso*, n°4/1, 1-29.
- Chamoreau C., 2013, Diversidad lingüística en México, *Amerindia*, n°37(1), 3-20.
- Chardenet P., 2011, L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données, *in* Blanchet P., et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 77-83.
- Chauve A., 2016, La culture scientifique, *L'enseignement philosophique*, Vol. 66, 37-50.
- Chevallard Y., 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevrier S., 2003, *Le management interculturel*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Chnane-Davin F., 2014, La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°55, 138-152.
- Cicurel F., 2002, La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Aile*, n°16, [En ligne] <http://journals.openedition.org/aile/801>.
- Cicurel F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Claudé Ch., 2004a, La notion de figure : propositions pour une approche comparée du genre interview de presse en français et en japonais, *Tranel*, n°40, 27-45.
- Claudé Ch., 2004b, De l'utilisation du système d'adresse dans l'interview de presse écrite française, *Langage et société*, n°108, 11-25.
- Claudé Ch., 2008, Les formes allocutoires dans le maintien des faces ou, gare à 'vous' », *Interculturalité et intercommunication, Signes, Discours et Sociétés*, n°1, [En ligne] [http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-Ls6Z9AGOnGQ885cSp6\\_](http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-Ls6Z9AGOnGQ885cSp6_).
- Claudé Ch., 2009, *Tu et vous* dans l'interview de presse, in Peeters B. et Ramière N., *Tu et Vous : l'embarras du choix*, Limoges, Lambert-Lucas, 149-174.
- Claudé Ch., 2014, *L'apport de l'analyse de discours à la didactique des langues. Les genres en français et en japonais dans des perspectives unilingue et contrastive*, Thèse d'Habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 2.
- Claudé Ch., 2017, Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires, *Les carnets du Cediscor*, n°13, 19-32.
- Claudé Ch., 2021, *L'E-politesse dans les courriels en français et en japonais*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Claudé Ch., Laurens V., 2016, Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français, *5ème Congrès mondial de linguistique française*, 1-14. [En ligne] [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_07005/shsconf\\_cmlf2016\\_07005.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005/shsconf_cmlf2016_07005.html).
- Claudé Ch., Lemeunier V., 2012, Créer une banque de données de documents authentiques : quels critères retenir ? *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, n°16, 139-160.
- Collès L., 2007, Enseigner la langue-culture et les culturèmes, *Québec français*, n°146, 64-65.
- Collès L., 2013, La littérature migrante dans l'espace francophone : une métaphore de la diversité culturelle à exploiter en classe de français, in Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, EME Éditions, 313-318.

- Collès L., 2015, Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies, in Collès L., Dufays J.-M. Et Thyron F., *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles, EME Éditions, 9-26.
- Colleta J.-M., 1998, Socio-cultures, interactions communicatives et didactique des langues, in Billiez J. (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Université Stendhal, 101-108.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Combessi J.-C., 2007, *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte.
- Cosnier, J., 1982, Communications et langages gestuels, in Cosnier, J., Berrendonner, A., Coulon, J. et Orecchioni, C. (éds.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales*, Paris, Bordas, 255-304.
- Cosnier J., 2000, Le non-verbal dans la relation duelle, *Revue scientifique francophone de communication organisationnelle*, n°18, [En ligne] consulté le 11.12.2021, <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2403>.
- Cosnier, J., 2016, Les Gestes du dialogue, in Dortier J.-F., (éds), *La Communication*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 112-121.
- Coste D., 1975, Les piétinements de l'image, *Études de linguistique appliquée*, n°17, 5-28.
- Courtillon J., 1995, L'unité didactique, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, numéro spécial janvier, 109-120.
- Courtillon J., 2003, *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- Cuche D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Cuciuc N., 2011/2, Traduction culturelle : transfert de culturèmes, *La linguistique*, Vol. 47, 137-150.
- Culioli A., 1976, *Transcription du Séminaire de DEA, Recherche en linguistique, Théorie des opérations énonciatives*, Département de recherches linguistiques, Paris, Université de Paris VII.
- Cuq J.-P., Gruca I., 2017, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.



- Curcó C., 2014, Un comentario en torno a la noción de imagen, *in* Flores-Treviño M.-E. et Infante-Bonfiglio J.-M., *La (des)cortesía en el discurso*, Monterrey-Estocolmo, Edice, 19-52.
- Curcó C., De Fina, 2002, Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía verbal : el contraste entre México y España, *in* Placencia M.-E. et Bravo D. (éds.) *Actos de habla y cortesía en español*, Munich, Lincom Europa, 107-140.
- Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dahl O., 2021, *Communication Interculturelle*, Oxford, Peter Lang.
- Debyser F., 1973, Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants, *in* Reboullet A. (coord.), *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette, 58-75.
- Debyser, F., 1975, Lecture des civilisations, *Micromégas*, anno II, 83-96.
- De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, France, CLE International.
- De Carlo M., 2013, Réflexions sur une compétence difficile à cerner : le savoir-être. Tentative de déclinaison à la lumière du concept de reconnaissance, *ELA*, n°169, 93-107.
- Defays J.-M., 2018, *Enseigner le français langue étrangère et seconde*, Bruxelles, Mardaga.
- De Féral C., 2006, Décrire un « parler jeune » : le cas du camfranglais, *Le français en Afrique*, n°21, 257-266.
- De Féral C., 2012, Parlers jeunes : une utile invention, *Langage et société*, n°141, 21-46.
- Demorgon J., 2015, L'interprétation de la culture et de l'interculturel. À la recherche des fils rouges, *in* Debono M. et Goï C. (éds), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers*, Bruxelles, EME, 79-106.
- Demorgon J., Lipianski E.-M. (dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- De Oliveira R., 2020, Une approche socio-pragmatique du dys/fonctionnement du rituel des salutations en français, *Congrès Mondial de Linguistique française*, [En ligne] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207801011>.
- Deprez C., 1997, L'apprenant et ses langues : représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques, *in* Zarate G., (coord.) *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en questions*, n°2, Saint-Cloud, Didier Érudition, 113- 128.

- Dewaele J.-M., 2002, Vouvoiement et tutoiement en français natif et non-natif : une approche sociolinguistique et interactionnelle, *La Chouette*, n°33, 1-13, [En ligne] <https://www.researchgate.net/publication/228580567>.
- Dewaele J.-M., 2004, Vous or tu ? Native and non native speakers of French on a sociolinguistic tightrope, *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 42, 383-402.
- Dietz G., 2014, Educación intercultural en México, *Revista de investigación educativa*, n°18, 163-171.
- D'Iribarne P., 2014, *L'épreuve des différences. L'expérience d'une entreprise mondiale*, Paris, Le Seuil.
- Dolz J., Ronveaux C., 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)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 175-189.
- Dolz J., Schneuwly B., 2009, *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Dolz J., Sales Cordeiro G., Schneuwly B., 2005, À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°14, 77-93.
- Donnat O., Lévy F., 2007/03, *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*, Paris, Département des études, de la prospective et la statistique, 1-31, [En ligne] <https://books.openedition.org/deps/860?lang=fr>.
- Dubois-Charlier F., 1975, Avant-propos : les premiers articles de Fillmore, *Langages*, n°38, 3-17.
- Dufays J.-L., 2010, Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ?, *Le langage et l'homme*, vol. XXXXV, n°2, 21-31.
- Dufays J.-L., 2015, Stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et pistes didactiques, in Collès L., Dufays J.-L. et Thyron F. (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles, EME, 57-84.
- Dumas I., 2008, Éléments pour une comparaison des interactions de commerce et de service, in Kerbrat-Orecchioni C., et Traverso V., *Les interactions en site commercial*, Lyon, ENS Éditions, 181-216.
- Dumont F., 1968, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et comme mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise.

- Dumont F., 1981, La culture savante : reconnaissance du terrain, in Dumont F. (dir.), *Cette culture que l'on appelle savante*, Québec et Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture et Éditions Leméac, Série Questions de culture, n°1, 17-34.
- Durkheim E., 1898, Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 273-302.
- Ekman P., Friesen W.-F., 1969, The repertory of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding, *Semiotica*, n°1, 49-98.
- Elias N., 2017 [1967-1939], *La civilisation des mœurs*, France, Pocket.
- Félix-Brasdefer J.-C., 2009, Estado de la cuestión sobre el discurso de la (des)cortesía y la imagen social en México, in Rodríguez Alfano L. (éd.), *La (des)cortesía y la imagen social en México*, México, Edice, 15-44.
- Fillmore Ch., 1966, A proposal concerning English prepositions, in Francis P. et Dinneen S.J., *Monograph Georgetown University, Series on languages and linguistics*, n°19, 19-33.
- Fillmore Ch., 1968, The case for case, in Bach E. et Harms R.-T., *Universals in linguistic theory*, Grande Bretagne, Holt Rinerhart Winston, 1-88.
- Fillmore Ch., 1975, Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle, *Langages*, n°38, 65-80.
- Gadet F., 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- Gajo L., 1997, Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue, *Tranel*, n° 27, 9-27.
- Gajo L., 2000, Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°71, 15-33.
- Galisson R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.
- Galisson R., 1994, Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables, *Repères*, n°8, 41-62.
- García W.-R., 1996, Respeto : A mexican base for interpersonal relationships, in Gudykunst, W., Ting-Toomey S. et Nishida T. (éds.), *Communication in personal relationships across cultures*, États-Unis, Sage publications, 137-155.
- González-Rey I., 2007, *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, EME.
- Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

- Gohard-Radenkovic A., 2004, *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.
- González-Rey I., 2007, *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, EME.
- Gosselin L., 2005, *Modalité et temporalité*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Grice H.-P., 1979, Logique et conversation, *Communications*, n°30, 57-72.
- Gross G., 1996, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys.
- Gueladze S., 2018, Comment traduire des expressions culturellement chargées et des ambiguïtés linguistiques ? *Études interdisciplinaires en Sciences Humaines*, n°5, 351-365.
- Guérif N., 2017, L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices, *Bulletin VALS-ASLA*, n°105, 163-177.
- Guiraud P., 1961, *Les locutions françaises*, Paris : PUF.
- Guiraud P., 1976, *Les jeux de mots*, Paris, PUF.
- Gumperz J., 1989, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Hall E.T., 1971 [1966], *La dimension cachée*. France, Éditions du Seuil.
- Hall E.T., 1984 [1959], *Le langage silencieux*, France, Éditions du Seuil.
- Hall E.T., 1992 [1983], *La danse de la vie*, France, Éditions du Seuil.
- Hass-Pasciuc A., 2019, Discriminación, marginación y racismo en México contra los hablantes de lenguas indígenas, *Revista de la Universidad Iberoamericana*, n°61, 18-21.
- Henry J., 2003, *La traduction des jeux de mots*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Hernández-Flores N., 2009, Percepciones de la cortesía en México y España, in Rodriguez Alfano L. (éd.), *La (des)cortesía y la imagen social en México*, Monterrey-Estocolmo, Edice, 165-197.
- Hernández-Rosete D., Maya O., 2016, Discriminación lingüística y contre cultura escolar indígena en la Ciudad de México, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Vol. 14, n°2, 1161-1176.
- Hidden M.-O., 2014, Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE, in Aguilar Rio J.-I., Bruderman C. et Leclère M. (dir.), *Complexité, diversité et spécificité : pratiques didactiques en contexte*, 133-150.

- Hmed N., 2008, Analyse comparative d'interactions dans des petits commerces français, tunisien et franco-maghrébin, in Kerbrat-Orecchioni C. et Traverso V., *Les interactions en site commercial*, Lyon, ENS Editions, 253-275.
- Huber J., Reynolds C., 2014, *Développer la compétence culturelle par l'éducation*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Humboldt W., 2000, *Sur le caractère national des langues*, Paris, Éditions du Seuil.
- Huver E., 2010, Quelles représentations de l'évaluation des enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? in Dervin F. et Suomela-Salmi (éds.), *Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Bern, Peter Lang, 81-96.
- Huver E., 2018, Penser la médiation dans une perspective diversitaire, *Les cahiers de l'Acedle*, 1-24, [En ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/2964>.
- Imbert G., 2010, L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, n°102, 23-34.
- Jaki S., 2015, Détournement phraséologique et jeu de mots : le cas des substitutions lexicales dans la presse écrite, in Winter-Froemel E. et Zirker A. (éds.), *Enjeux du jeux de mots. Perspectives linguistiques et littéraires*, Berlin, Boston, De Gruyter, 245-271.
- Jodelet D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jousse M., 2008, *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard.
- Kasper G., 1990, Linguistic politeness: Current research issues, *Journal of pragmatics*, 14/12, 193-218.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1990, *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1992, *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1994, *Les interactions verbales*. Tome 3, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2001, Je voudrais un p'tit bifteck, *Les Carnets du Cediscor*, [En ligne] <http://journals.openedition.org/cediscor/307>.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2002, Système linguistique et ethos communicatif, *Cahiers de praxématique*, n°38, 35-37.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2004/2, Négociier dans les petits commerces, *Négociations*, n°2, 7-22.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2010, Pour une approche contrastive des formes nominales d'adresse, *Journal of Frech Language Studies*, n°20(1), 3-15.

- Kerbrat-Orecchioni C., 2014, (Im)politesse et gestion des faces dans deux types de situations communicatives : petits commerces et débats électoraux, *Prágmatica sociocultural*, Vol. 8/2, 293-326.
- Koike D., 1998, La sugerencia en español : Una perspectiva comparativa, *Diálogos Hispánicos*, n°22, 211-235.
- Kroeber A.-L. Kuckhohn C., 1952, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, New York, Vintage Books.
- Laberge Y., 1993, De la culture aux cultures. Délimitations d'un concept pluri-sémantique, *Laval théologique et philosophique*, Vol. 52, n°3, 805-825.
- Lamizet B., 2004/1, Y-a-t-il un « parler jeune » ? *Cahiers de sociolinguistique*, n°9, 75-98.
- Laurens V., 2012, Modéliser des séquences en FLE et en FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, n°176, 59-75.
- 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*, Paris, Didier.
- Leanza Y., Klein P., 2002, Professionnels de la santé et de la relation d'aide en situation interculturelle : quelle formation ? in Dasen P.-R. et Perregaux C., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck, 281-298.
- Lederer M., 1994, *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- Le Querler N., 1996, *Typologies des modalités*, Caen, PUC.
- Lévi-Strauss C., 2016 [1952], *Race et histoire*, Barcelone, Denoël.
- Liddicoat A., 2014, Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning, *Intercultural Pragmatics*, vol. 11, n°2, 259-257.
- Lino M.-T., Pruvost J. (dir.), 2003, *Mots et lexiculture. Hommage à Robert Galisson*, Paris, Honoré Champion.
- Linton R., 1977 [1945], *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Bordas.
- Louis V., 2015 [2011], *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*, Bruxelles, EME.

- López-Reyes J., 2020, Identidades impuestas, *in* Iturriaga-Acevedo E., et López-Reyes J., *Pueblos indígenas frente al racismo mexicano*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 112-26.
- Lozon R., 2002, Représentations et sentiments linguistiques des francophonies du Sud-Ouest de l'Ontario et la reproduction des variétés de français, *Francophonies d'Amérique*, n°14, 55-70.
- Lussier D., 1997, Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues, *ELA*, n°106, 231-246.
- Lussier D., 2013, Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°53, 92-104.
- Maingueneau D., 2007, Genres de discours et modes de généricité, *Le français aujourd'hui*, n°159, 29-35.
- Martin P., 2012, Intonation, rythme et eurythmie de locution et proverbes français, *in* Anscombe et al. (dir.), *La parole exemplaire*, Paris, Armand Colin, 159-169
- Martinand J.-L., 1986, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Martineau D., 2006, *El acto de invitar a comer en casa en el discurso de mexicanos y franceses*, Manuscrit non-publié, UNAM-CELE, Mexique.
- Matsumoto Y., 1988, Reexamination of the universality of face : Politeness phenomena in Japanese, *Journal of pragmatics*, 403-426.
- Mayrhofer U., 2017, *Management interculturel*, Paris, Vuibert.
- Mazmanian A., 2010, *La sémiologie de l'image fixe dans les manuels de FLE : représentations et usage interculturels*, Thèse en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Mehan H., 1979, *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA and London, Harvard University Press.
- Meier O., 2019, *Management interculturel*, Paris, Dunod.
- Mejri S., 2016, Les mots du jeu: entre idiomaticité et culture, *Les Cahiers du dictionnaire*, n°8, 29-46.
- Merkens H., 1999, Quelles visées pour la pédagogie interculturelle, *in* Demorgon J. et Lipianski E.-M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Metz C., 1970, Images et pédagogie, *Communications*, n°15, 162-168.

- Meunier A., 1974, Modalités et communication, *Langue française*, n°21, 8-25.
- Moallemi S., 2019, *Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles. D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une démarche didactique dans des institutions de FLE à Téhéran*, Thèse de doctorat en Didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle.
- Moeschler J., 1985, *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier.
- Moirand S., 1974, « Audio-visuel intégré » et communication (s), *Langue française*, n°24, 5-26.
- Moirand S., 1988, *Une histoire de discours. Une analyse des discours de la revue "Le français dans le monde" 1961- 1981*, Paris, Hachette.
- Moirand S., 2003, Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?, [En ligne] <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document>.
- Mondada L., 1998, De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte, *Cahiers de praxématique*, n°31, 127-148.
- Morales-Roura A.-V., 2014, Compétence interculturelle en classe de langue, *Synergies Mexique*, n°4, 51-63.
- Morris D., 2001 [1994], *Le langage des gestes*, Paris, Marabout.
- Moscovici S., 2001 [1961], *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Muller C., 2009, Rencontre interculturelle d'imaginaires : débat sur le mariage devant la photographie *Café noir et blanc* de Doisneau, *Synergies Chili*, n°5, 59-69.
- Muller C., 2012, La photographie, un outil anthropologique en classe de FLE, in Dervin F. et Fracchiolla B. (éds.), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*, Berne, Peter Lang, 117-142.
- Muller C., 2014, L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, *Synergies Portugal*, n°2, 119-130.
- Muryn T., Mejri S., Prazuch W., Sfar, I., 2013, *La phraséologie entre langues et cultures*, Frankfurt, Peter Lang.
- Navarro F., 2012, Détournements et modifications des proverbes et autres parémies dans la presse quotidienne espagnole, in Anscombe J.-C., Darbord B. et Oddo A. (dir.), *La parole exemplaire*, Paris, Armand Colin, 197-211.



- Nowikow W., 2005, Sobre la transmisión de la información en los contactos interculturales. Un estudio contrastivo entre el español de México y el polaco, *in* Murillo Medrano J., *Actas del segundo coloquio internacional de programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español : Perspectivas teóricas y metodológicas*, Estocolmo y Costa Rica, EDICE, 407-418.
- O'Donoghue J. (coord.), 2015, *Sorry. El aprendizaje del Inglés en México*, México, Mexicanos Primero.
- Olivieri C., 1996, La culture cultivée et ses métamorphoses, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, 8-18.
- Orozco L., 2006, No me hable de *tú* despectivo, hábleme de *tú* correcto, *in* Martín Butragueño P. (éd.), *Líderes lingüísticos: estudios de variación y cambio*, México, El Colegio de México, 131-158.
- Orozco L., 2012, Cortesía, imagen y razones para no realizar una petición, *in* Escamilla-Morales J. et Henry-Vega G. (éds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Barranquilla-Estocolmo, EDICE, 158-177.
- Paradis S., Vercolier G., 2010, La chanson contemporaine en classe FLE/FLS : un document authentique optimal ?, *Synergies Canada*, n°2, 1-11.
- Parpette Ch., 2006, L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée *in* Fievet M. et Abry D. (éds), *L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, spécificités et exigences*, Grenoble, PUG, 7-16.
- Pauzet 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*, n°132, 491-510.
- Pauzet A., 2005/2, Représentations picturales et imaginaire collectif, *Études de linguistique appliquée*, n° 138, 137-151.
- Peirce Ch. S., 1965, *Collected Papers*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Peeters B., 2004, Tu ou vous ?, *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, Vol. 114 (1), 1-17.
- Peeters B., 2009, Tu ou vous ?, *in* Peeters B. et Ramière N., *Tu et Vous : l'embarras du choix*, Limoges, Lambert-Lucas, 9-39.

- Pelfrène A., 1980, *Autour d'une théorie de la production du discours*, Thèse de doctorat en didactique des langues, Université de Besançon.
- Perrefort M., 1997, « Et si on hachait un peu de paille », Aspects historiques des représentations langagières, *Tranel*, n°27, 51-62.
- Perrin L., 2012, L'énonciation des proverbes, in Anscombe J.-C., Darbord B. et Oddo A. (dir.), *La parole exemplaire*, Paris, Armand Colin, 53-66.
- Perrin R., 2011, Le Street art, entre art et sous-culture : le défi d'une nouvelle définition, *Histoire de l'art*, n°68, 111-120.
- Pincemin B., 1999, *Diffusion ciblée automatique d'informations: conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne.
- Placencia M.-E., 1996, Politeness in Ecuadorian Spanish, *Multilingua : Journal of crosscultural and interlanguage communication*, vol. 15, n°1, 13-34.
- Porcher L., 1982, L'enseignement de la civilisation en questions, *ELA*, Vol. 47, 39-49.
- Porcher L., 1984, Pistes pour une pédagogie interculturelle, in Porcher L. (dir.), *L'enseignement aux enfants migrants ?*, Paris, Didier, 9-18.
- Porcher L., 1986, *La civilisation*, Paris, CLE International.
- Porcher L., 1994, L'enseignement de la civilisation, *Revue française de pédagogie*, n°108, 5-12.
- Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère*, France, Hachette.
- Porcher L., 1997, Lever de rideau, in Zarate G., (coord.) *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en questions*, n°2, Saint-Cloud, Didier Érudition, 11-27.
- Porcher L., 2006, Introduction. Le concept de culture, *Les cahiers de l'asdifle*, n°18, 7-10.
- Pruvost J., 1999, Lexique et vocabulaires : une dynamique d'apprentissage, *ELA*, vol. 0, 395-419.
- Puren C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International.
- Py B., 2004, Pour une approche linguistique des représentations sociales, *Langages*, n°154, 6-19.

- Rabatel A., 2015, Point de vue en confrontation ou cumulatifs dans les contrepèteries, *in* Winter-Froemel E. et Zirker A. (éds.), *Enjeux du jeux de mots. Perspectives linguistiques et littéraires*, Berlin, Boston, De Gruyter, 31-64.
- Radulesco A., 2014, De nouveau sur l'intraduisibilité : les structures culturellement connotées, *in* Bartha-Kovács K. et al. (dir.), *Transfer nec mergitur*, Szeged, Jate Press.
- 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*. Paris, Hachette.
- Rey A. (dir.), 2011, *Dictionnaire Historique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- Richer J.-J., 2011, Les genres de discours : une autre approche possible dans la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du FLE ? *Linx*, n°64-64, 15-26.
- Rivenc P., 1973, Vers une approche sémiotique du discours audiovisuel dans les méthodes d'apprentissage linguistique, *Journal de psychologie normale et pathologique*, n°1-2, janvier-juin, 189-207.
- Ronveaux C., Schneuwly B., 2007, Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats, *Éducation et didactique*, Vol. 1, 55-72.
- Roulet E., 1989, Complétude interactive et mouvements discursifs, *Cahiers de linguistique française*, n°7, 189-206.
- Sanetra K., 2016, *Un estudio comparativo de la cortesía verbal en polaco y en español de México en el contexto de la consulta médica*, Mémoire de master, Universidad Autónoma de México.
- Sapir E. 1967, *Le langage Introduction à l'étude de la parole*, Paris, Petite bibliothèque Payot.
- Saussure F., 2016 [1916], *Cours de linguistique générale*, Paris, Éditions Payot.
- Sauvayre R., 2013, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Schadron G., 2010, Une question de « nature », le rôle de l'essentialisme dans l'impact des stéréotypes, *Le langage et l'homme*, vol. XXXXV, n°2, 13-20
- Schapira C., 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys.

- Schmelkes S., 2005, Interculturalidad, democracia y ciudadanía en México, *in* Consejo Nacional para prevenir la discriminación, *La discriminación racial*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 91-100.
- Schmelkes S., 2008, Les universités interculturelles au Mexique, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°7, 105-119.
- Schmelkes S., 2009, Interculturalidad, democracia y formación, valoral en México, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, n°2, 1-10.
- Schneuwly B., 2008, De l'utilité de la transposition didactique, *in* Chiss J.-L., David J. et Reuter Y., *Didactique du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 47-59.
- Schnuchel S., Wright-Carr D.-C., 2020, « La gente se ríe de nosotros porque hablamos otra lengua » : discriminación étnica y lingüística en León, Guanajuato, México, *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, n° 12, 66-86, [En ligne] <https://doi.org/10.17118/11143/18443>.
- Schütz A., 2017 [1944], *L'étranger*, Paris, Éditions Allia.
- Schütz A., 2008, [1971], *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck.
- Schwenter S., 1993, Diferenciación dialectal por medio de pronombres : una comparación del uso de tú y usted en España y México, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, n°21, 127-149.
- Serra C., 2000, Traitement discursif des représentations sociales, *Tranel*, 2000, n°32, 77-90.
- Silva H., 2011, Le statut de la langue française au Mexique : esquisse d'une problématique, *Synergies Mexique*, n°1, 17-26.
- Sinclair A., Coulthard R.-M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- Slakta D., 1971, L'acte de « demander » dans les « Cahiers de doléances », *Langue française*, n°9, 58-73.
- Sordo J., 2017, Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 22, n°75, 1213-1237.
- Stam G., Tellier M., 2021, Gesture Helps Second and Foreign Language Learning and Teaching, *in* Morgenstern, A. et Goldin-Meadow S. (Éds.), *Gesture in language : Development across the lifespan*, Berlin, De Gruyter, 335-364.

- Sullet-Nyllander F., 2018, Jeux de mots à la Une d'hier et d'aujourd'hui : dynamique et diversité d'un genre, in Winter-Froemel E. et Demeulenaere A., *Jeux de mots, textes et contextes*, Berlin, De Gruyter, 241-263.
- Takács L., 2019, La variación dialectal de los vocativos en los países de habla hispana, *Acta hispánica*, n°24, 49-73.
- Tannen, D., 1992 [1986], *That's not what I meant !*, Grande Bretagne, Virago Press.
- Tellier M., 2008, Dire avec les gestes, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°44, 40-50.
- Thévenet M., 2015, *La culture d'entreprise*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ting-Toomey, S., 1999, *Communicating across cultures*, New York, Guilford.
- Torres-Castillo C., 2020, Hiérarchies imaginées des locuteurs et des langues-cultures au Mexique, *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, n°12, 42-64, [En ligne] <https://doi.org/10.17118/11143/18442>.
- Traverso V., 2001, Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle, *Langage et société*, n°95, 5-31.
- Traverso V., 2006, *Des échanges ordinaires à Damas: aspects de l'interaction en arabe*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon, Insitut français du Proche-Orient.
- Traverso V., 2007, *L'analyse de conversations*, Paris, Armand Colin.
- Trottet S., Amireault V., 2018, Rencontre interculturelle dans le cadre d'un projet universitaire pour futurs enseignants de français langue étrangère au Mexique, *Alterstice*, n°8 (1), 37-49.
- Tylor E.-B. 1873 [1871], *La civilisation primitive*, Paris, Reinwald.
- Valetopoulos F., Lamprou E, Dkhissi L., 2022, La conscience et l'autoconscience des futurs formateurs de FLE dans le développement de la compétence interculturelle, *Glottodidactica*, n°49(1), 53-68.
- Vasseur M.-T., 2001, Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue, in Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 133-148.
- Velazquez-Herrera A., 2015, Diversité pédagogique et culturelle en classe de FLE : vers une intégration contextualisée de la compétence interculturelle, *Les cahiers de l'Acedle*, n°12-1, [En ligne] <https://doi.org/10.4000/rdlc.407> .
- Verret M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.

- Whorf B.-L., 1969, *Linguistique et anthropologie*, Paris, Éditions Denoël.
- Wierzbicka A., 1991, *Cross-Cultural pragmatics. The Semantic of human interaction*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka A., 1997, *Understanding cultures through their key words*, Oxford, Oxford University Press.
- Winter-Froemel E., Zirker A., (Éds.), 2015, *Enjeux du jeu de mots: perspectives linguistiques et littéraires*, Berlin, De Gruyter, [En ligne] <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk26z> .
- Wozniak A., 2009, Le proverbe détourné : étude théorique appliquée à un corpus bilingue franco-espagnol, *Paremia*, n°18, 185-196.
- Wosniak A., 2010, Peut-on traduire un proverbe ?, *ELA*, n°157, 35-48.
- Zarate, G., 1982, Les contraintes interculturelles de l'image authentique en classe de langue, *Antholobcl*, n°5, 133-142.
- Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.



## Index des auteurs

### A

Abdallah-Preteuille 86, 88, 89, 90, 93, 94, 188, 236, 264  
Agar 66  
Aguilar-Nery 25, 26  
Amossy 83  
Anscombe 51  
Appadurai 36  
Argaud 35, 36, 39, 86, 173, 180, 197, 233, 276, 280  
Aubage 22  
Auger 84, 85, 90, 103, 279

### B

Bakhtine 54  
Barthes 81, 265  
Beacco 19, 32, 36, 86, 87, 90, 92, 173, 189, 212, 223, 224, 255, 267, 275, 276, 279  
Béal 64, 65, 241  
Benveniste 29, 30, 31, 166, 173, 186  
Berthier 138  
Berthoud 54  
Besse 39, 77, 78, 79, 173  
Blancher 53  
Blanchet 87, 123, 124  
Boas 34  
Bolzman 87  
Bonfil-Batalla 226  
Bonoli 90, 94  
Borg 28  
Borgé 82, 98, 265, 266  
Bouchard 149, 150  
Bravo 58, 59, 62  
Bronckart 55

### C

Cadepont 24  
Calbris 63, 74, 75  
Cambra-Giné 123, 147, 148, 149, 150, 203  
Camilleri 33, 34, 89, 90, 93  
Castellotti 84, 270  
Cadet 74, 138  
Cavalla 47, 48, 49  
Cepeda-Ruiz 65, 242, 243  
Cicurel 138, 147, 148, 149, 224, 231, 268

Claudé 32, 54, 55, 56, 64, 66, 154, 188, 252  
Chardenet 106, 107, 120  
Collès 47, 188, 261  
Combessi 138  
Cosnier 63, 75, 76  
Courtilon 148, 155, 207, 212  
Cuche 33, 35  
Curcó 60, 61, 67

### D

D'Iribarne 103, 106  
Dabène 27  
Dahl 63, 71, 73, 89  
De Carlo 84, 86, 88, 92  
De Féral 69  
Debyser 35, 47, 48  
Demorgon 24, 86, 88, 90  
Deprez 103, 106  
Dewaele 64, 241  
Dietz 22, 25  
Dolz 19, 96, 100, 144, 145, 147  
Dubois-Charlier 112  
Dumont 39, 40  
Durkheim 101

### E

Ekman 75

### F

Félix-Brasdefer 59, 60, 61  
Fillmore 112, 113, 115, 116, 117

### G

Gadet 68, 69, 70  
Gajo 28, 106  
Galisson 40, 41, 46, 47, 48, 52, 260  
Garcia 65, 66, 242  
Goffman 56, 57  
Gonzalez-Rey 50  
Gotman 138  
Grice 32  
Gross 50  
Gueladze 46, 49  
Guérif 106  
Guiraud 50



Gumperz 56

## H

Hall 50, 63, 71, 72,  
Hernández-Flores 59, 60, 67  
Hernández-Rosete 103  
Hidden 50  
Huber 91  
Huver 93, 106

## I

Imbert 138

## J

Jaki 46, 53  
Jodelet 101, 108, 200  
Jousse 74

## K

Kerbrat-Orecchioni 31, 32, 57, 58, 62, 63,  
64, 67, 151, 249  
Koike 61  
Kroeber 33

## L

Laberge 39, 40  
Lamizet 38, 69  
Laurens 61, 150, 153, 154, 155, 156  
Lederer 46, 49  
Le Querler 61, 108, 109, 110, 164, 166, 174,  
Lévi-Strauss 92, 173  
Linton 34, 35  
Lipiansky 24, 86

## M

Maingueneau 54  
Matsumoto 58  
Mejri 50  
Merkens 86  
Metz 77  
Moallemi 60  
Moeschler 151  
Moirand 54, 58, 60, 78, 197, 112, 114, 117,  
184, 187, 192  
Mondada 108  
Morales-Roura 25  
Morris 75

Moscovici 101, 102, 119, 194, 277  
Muller 77, 78, 80, 82, 188, 265, 266

## O

Orozco 62, 65, 241, 243

## P

Parpette 29  
Pauzet 77, 80, 81, 98, 188, 199, 266  
Peeters 64  
Pincemin 133  
Placencia 58  
Porcher 35, 36, 37, 38, 41, 43, 63  
Py 106

## R

Rey 33, 35  
Richer 55  
Rivenc 79  
Ronveaux 144, 145  
Roulet 149, 151

## S

Sanetra 67  
Schadron 83  
Schapira 49, 50, 51  
Schmelkes 22, 25, 26, 27  
Schneuwly 19, 97, 100, 144, 151, 152  
Schütz 19, 85, 89, 92, 94, 95  
Serra 107  
Silva 23  
Sinclair 150, 151, 203  
Slakta 116  
Sordo 103  
Sullet-Nyllander 53

## T

Tannen 62  
Tellier 74, 75  
Thévenet 38  
Ting-Toomey 62, 63, 71, 73, 75, 236  
Torres-Castillo 23  
Traverso 32, 67, 148, 149  
Trottet 25  
Tylor 33, 35

**V**

Valetopoulos 95, 266

Vasseur 105, 107

**Z**

Zarate 77, 81, 93, 98, 105, 261



## Index des notions

### A

acte de langage, 149, 150  
alloglotte, 15, 16, 18, 20, 26, 27, 28, 117, 122, 134, 153, 158, 169  
analyse casuelle, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 160, 161, 181, 182, 198, 199, 280

### C

civilisation, 20, 28, 31, 32, 34, 41, 42, 45, 77, 95, 117, 171  
compétence interculturelle, 14, 83, 84, 89  
corpus, 131, 132, 133, 140, 141, 142  
culture cultivée, 38, 39, 40, 95, 96, 97, 117, 119, 160, 164, 183, 192, 193, 229, 230, 253, 254, 276  
culture, 15, 20, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 49, 53, 69, 71, 72, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 95, 96, 97, 100, 109, 117, 119, 132, 134, 160, 163, 164, 165, 168, 171, 172, 173, 175, 177, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197, 199, 209, 210, 229, 230, 247, 252, 253, 254, 255, 276, 278

### D

détopicalisation, 150, 222, 223, 225

### F

face, 55, 60, 64

### G

genre discursif, 53, 106, 251

### H

homoglotte, 15, 16, 18, 20, 26, 27, 28, 117, 122, 124, 134

### I

interactions didactiques, 119, 140, 146, 147, 148, 150, 155, 156, 157, 158, 160, 202  
interculturel, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 25, 42, 43, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 94, 96, 163, 164, 183, 189, 194, 195, 196, 279  
intervention, 148, 149, 150

### L

leçon, 149  
lexique, 30, 31, 42, 43, 51, 52, 67, 82, 95, 97, 117, 171, 196, 229

### M

modalité, 106, 107, 108, 109, 111, 116, 118, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 198, 199  
mots à charge culturelle, 47, 95, 194, 211

### O

objet enseigné, 99, 130, 140, 143, 150, 155, 157, 158, 211, 212, 277

### P

politesse, 31, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 73, 228, 236, 237, 239, 240, 241, 252

### R

représentations, 14, 16, 17, 18, 19, 33, 39, 40, 44, 46, 49, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 90, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 136, 137, 138, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 177, 181, 191, 197, 198, 200, 202, 217, 218, 221, 227, 229, 230, 274, 278, 280

### S

savoir-être, 36, 43, 89, 90, 94, 96, 97, 174, 183, 194, 195, 196, 279  
segment, 149  
socio-antropologique, 43, 95, 117, 160, 183, 192, 195, 197, 200, 229, 230, 233, 276, 278  
socio-discursif, 96, 117, 160, 193, 229, 230, 239, 240, 252  
stéréotypes, 39, 81, 82, 83, 96, 100, 174, 193, 195, 198, 200, 224, 239  
subculture, 18, 117  
Synopsis, 17, 140, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 155, 156, 157, 158, 160, 202, 204, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 217, 220

### T

tours de parole, 61, 62, 96, 103, 142, 147, 148, 239  
transposition didactique, 140, 151

### U

unité didactique, 140, 147, 154, 155, 156, 157, 159,



## Index des tableaux

Tableau 1. Liste des cas retenus par Moirand (1988 : 149) pour l'analyse de la revue <i>Le français dans le monde</i> .....	117
Tableau 2. Contextes d'observation au Mexique.....	129
Tableau 3. Contextes d'observation en France.....	130
Tableau 4. Récapitulatif des séances du corpus de référence mexicain.....	136
Tableau 5. Récapitulatif des séances du corpus de référence français.....	137
Tableau 6. Récapitulatif des thèmes abordés dans les entretiens semi-directifs.....	139
Tableau 7. Conventions de transcription retenues.....	142
Tableau 8. Extrait du synopsis du cours Chloé corpus MX.....	146
Tableau 9. Représentations sur l'enseignement des dimensions culturelles.....	180
Tableau 10. Verbes-pivots répertoriés dans les énoncés analysés.....	184
Tableau 11. Distribution des thèmes évoqués par catégories.....	196
Tableau 12. Synopsis du corpus Paul2 corpus MX.....	206
Tableau 13. Synopsis simplifié du cours Ger1 corpus FR.....	208
Tableau 14. Synopsis du cours Mar2 corpus FR.....	213
Tableau 15. Synopsis du cours Chloé1 corpus MX.....	215
Tableau 16. Synopsis du cours Dafne MX.....	218
Tableau 17. Synopsis du cours Anne et Mathieu corpus FR.....	221
Tableau 18. Les thématiques identifiées dans le corpus renvoyant au regroupement socio-anthropologique.....	234
Tableau 19. Thèmes renvoyant au regroupement "socio-discursif" identifiés dans le corpus de leçons.....	240
Tableau 20. Thèmes du regroupement culture cultivé identifiés dans le corpus.....	254
Tableau 21. Thèmes du regroupement "L'entrée lexicaliste" identifiés dans le corpus de leçons.....	257
Tableau 22. Thèmes du regroupement "Constructions de l'altérité" identifiés dans le corpus.....	261



## **Annexes**

**Annexe 1 Profil des enseignants p. 313**

**Annexe 2 Tableau récapitulatif des énoncés analysés p. 321**

**Annexe 3 Extrait du synopsis Corpus Paul MX p. 335**

**Annexe 4 Synopsis Corpus Géraldine FR p. 336**

**Annexe 5 Synopsis Corpus Chloé MX p. 343**

**Annexe 6 Synopsis Corpus Dafne MX p. 345**





## Annexe 1. Profil des enseignants

### Enseignants corpus mexicain

<b>Angeles IFAL</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Espagnol langue première Français langue seconde (3 ans de séjour en France pendant l'adolescence, 5ème, 4ème et 3ème réalisées en France et 3 ans de séjour à l'étape adulte) Anglais Italien Portugais
<b>Formation académique</b>	Psychothérapeute
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignante de FLE depuis 32 ans (début à 18 ans) 1 an dans une école religieuse Depuis 31 ans à l'IFAL
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Ateliers de théâtre Ateliers de psychopédagogie /gestion des groupes

<b>Céline IFAL</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	30-40 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Espagnol langue seconde
<b>Formation académique</b>	Licence Langues , lettres et civilisations espagnoles et latino-américaines mention FLE Maîtrise Espagnol Maîtrise FLE
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignante Alliance Française de Nice (deux étés) Enseignante de FLE à l'Institut Français, à l'Alliance française au Mexique Enseignante à l'IFAL depuis 2005
<b>Expérience professionnelle autre</b>	

<b>Chloé AFV</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	30-40 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Espagnol langue seconde
<b>Formation académique</b>	1ère et 2ème année de licence en Arts du spectacle – Théâtre 3ème année de licence en Sciences de l'éducation M1 Sciences du Langage Université Paul Valéry
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignant FLE : Université Technologique de Gutierrez Zamora (Mexique) et Alliance Française de Veracruz
<b>Expérience professionnelle autre</b>	

<b>Lily AFV</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	30-40 ans
<b>Expérience des langues</b>	Espagnol langue première Français langue seconde
<b>Formation académique</b>	Licence en langue française Université de Xalapa (Un semestre réalisé à l'Université de Nantes)
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignant de FLE dans le secondaire et à l'Alliance française de Veracruz
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Assistante d'espagnol en France

<b>Alma Centre de langues UV</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40- 50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Espagnol langue première Français langue seconde
<b>Formation académique</b>	Licence en langue française Université de Xalapa
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignante de FLE depuis 1996 Centre des langues privé différents publics : enfants , adolescents, adultes Centre des langues de l'Université de Veracruz
<b>Expérience professionnelle autre</b>	

<b>Loïc Centre de langues UV</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40-50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Espagnol Langue seconde Anglais courant Italien courant Portugais intermédiaire
<b>Formation académique</b>	Licence de Langue Française, Universidad Veracruzana, 2015 Licence d'Histoire de l'Art et d'Archéologie, Poitiers, 1999 Master, Langues, Lettres et Civilisations Espagnole et Latino-Américaine, Montpellier 3, 1998
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignant de FLE au Mexique depuis 2007. Divers établissements : primaire, secondaire et universitaire Formateur de formateurs
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Conseiller à Groupama, Paris Chargé de clientèle au Courrier International de France, Aéroport CDG Agent commercial à Aeromexico, Mexique Secrétaire du consul de Tunisie au Mexique Adjoint à l'attaché culturel de l'Ambassade de France au Mexique

<b>Luis Centre de langues UV</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40-50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Espagnol langue première Français C2 Anglais
<b>Formation académique</b>	Licence en langue française Université de Xalapa Master Didactique du FLE Université de Xalapa
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Vingt ans d'enseignement du FLE en contexte universitaire Université de Veracruz
<b>Expérience professionnelle autre</b>	

<b>Paul UCC et AFV</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40 – 50 ans

<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Espagnol langue seconde Anglais débutant
<b>Formation académique</b>	PROFLE Stage BELC Habilitation DELF/DALF
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignant de FLE depuis l'année 2000 Collège / Lycée Alliance Française de Veracruz Université Cristóbal Colón
<b>Expérience professionnelle autre</b>	

### Enseignants corpus français

<b>Nicole Essor</b>	
<b>Tranche d'âge/âge</b>	+65ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Anglais Allemand
<b>Formation académique</b>	Doctorat en géographie Journalisme
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Bénévolat de 3 mois à Haïti (Formatrice des enseignants) Enseignante de FLE Bénévole depuis 2012
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Rédaction d'articles dans la presse médicale

<b>Anne Essor</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	30-40 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue premières Anglais (Niveau estimé : avancé)

	Espagnol (Niveau estimée : débutant)
<b>Formation académique</b>	Médiation culturelle
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Bénévolat en association depuis un an Enseignant de FLE quelques semaines dans un centre culturel français à l'étranger
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Médiatrice culturelle

<b>Sophie Essor</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	30-40 ans
<b>Expérience des langues</b>	Italien
<b>Formation académique</b>	DEUG Histoire Licence Cinéma
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Bénévolat 1 an
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Comédienne

<b>Marine Essor</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	30-40 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Anglais (Niveau estimée : avancé) Allemand et espagnol (Niveau estimé débutant)
<b>Formation académique</b>	Bac scientifique Dut Chimie Diplôme d'État de professeur de clarinette
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	4 mois de bénévolat
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Professeur de clarinette dans un conservatoire Musicienne dans une orchestre

<b>Mathieu Essor</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	20-30 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Anglais

	Espagnol
<b>Formation académique</b>	Bac + 5 (vente, commerce)
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	3 mois de bénévolat
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Directeur Commercial

<b>Marie Kolone</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40- 50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première
<b>Formation académique</b>	M2 Didactique du français langue étrangère et seconde - Sorbonne Nouvelle
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignante de FLE en milieu associatif
<b>Expérience professionnelle autre</b>	-----

<b>Caroline Sorbonne Nouvelle</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40- 50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première
<b>Formation académique</b>	Master langues, littératures et civilisations étrangères
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Chargé de cours de FLE Université Sorbonne Nouvelle DULF Cours municipaux de la mairie de Paris
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Enseignante d'espagnol

<b>Géraldine Sorbonne Nouvelle</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40 -50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Français langue première Espagnol
<b>Formation académique</b>	

<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Enseignant de FLE depuis 17 ans ENSAE École nationale de la statistique et de l'administration économique ENSAM École national supérieur d'arts et métier École centrale de Marseille École centrale de Paris Sorbonne Nouvelle DULF DUEF
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Enseignante d'espagnol dans le secondaire et dans des écoles d'ingénieur

<b>Maxime Sorbonne Nouvelle</b>	
<b>Tranche d'âge</b>	40 -50 ans
<b>Expérience des langues</b>	Anglais langue seconde
<b>Formation académique</b>	Master didactique des langues
<b>Expérience professionnelle dans le domaine du FLE</b>	Vingt ans d'expérience d'enseignement Enseignant de FLE dans des instituts privés à Londres Alliance française et milieu associatif Enseignant en Didactique du FLE
<b>Expérience professionnelle autre</b>	Enseignant d'anglais





## Annexe 2 Tableau récapitulatif des énoncés analysés

<b>Caroline</b>	améliorer	on (ens)				l'usage que les aps font de la langue comme l'usage du vouvoiement et du tutoiement		
<b>Alma</b>	apprendre					comment est la culture francophone		
<b>Caroline</b>	arriver	on (ens et aps)				À l'utilisation de ce mot dans telle ou telle situation culturelle ou situation sociale		
<b>Chloé</b>	bondir	tu (l'enseignant)				sur Marseille		tu parles de l'imparfait
<b>Chloé</b>	bondir	je				sur Marseille	faire une pause	tu parles de l'imparfait
<b>Paul</b>	casser	je				l'image des clichés les stéréotypes, la France ce n'est pas seulement la Tour Eiffel, le béret, la moustache, la baguette sous le bras		
<b>Maëlle</b>	comparer	on (ens et aps )				les traditions françaises		

<b>Ronan</b>	connaître					des choses sur la culture française, sur la géographie		
<b>Paul</b>	contrôler	On ( ens et aps)				tout ce qui est de l'implicite		
<b>Paul</b>	demander	les élèves				pourquoi je suis charly ?		
<b>Céline</b>	demander			aux apprenants		de regarder une vidéo de comment ça se passe dans une boulangerie en France		
<b>Luis</b>	demander	les élèves		à l'enseignant		Comment ça se passe en France en Belgique		
<b>Maëlle</b>	dire	je				La voiture traverse la place de la concorde au lieu de la voiture traverse la village		
<b>Maëlle</b>	dire	je				chez toi ça se passe comment ?		
<b>Alma</b>	discuter					sur les sujets de la vie quotidienne		
<b>Chloé</b>	donner	Je (l'enseignant)				un nuage de mots avec les idées que les apprenants ont de la France		

<b>Loïc</b>	écouter					la radio		
<b>Luis</b>	écrire	les élèves	des étrangers		sur Facebook, les réseaux sociaux			
<b>Lili</b>	encourager		les élèves		une vidéo qui parlait de Montmartre		qu'ils aient envie d'y aller (bon j'aimerais y aller)	
<b>Paul</b>	enseigner		leur (aux élèves)			un savoir-être		s'ils vont voyager
<b>Paul</b>	enseigner					un savoir-être (se fait parfois naturellement= manière)		
<b>Céline</b>	enseigner		Aux Apprenants				faire des apprenants des médiateurs culturels dans un idéal	
<b>Chloé</b>	enseigner	tu (l'enseignant)	ton élève			à vivre en France, pas seulement la langue		Quand tu es en France

<b>Géraldine</b>	enseigner				Favoriser des échanges où les étudiants parlent de la façon dont en Amérique latine il y a mille manières de dire ceci cela et que quelques fois il ne se comprennent pas	la culture		
<b>Céline</b>	expliquer					les différences culturelles entre le fait de faire la bise en France au Mexique etc., dans quelle sphère		
<b>Céline</b>	expliquer	apprenants	au professeur			ce qu'est leur culture et les distinctions dont ils peuvent être témoins		
<b>Alma</b>	expliquer					qu'il y a beaucoup de types de français que c'est comme les mexicains qu'il y a de tout de partout		
<b>Maëlle</b>	expliquer	je	aux apprenants			les traditions françaises		
<b>Maëlle</b>	expliquer	je			dans des conversations libres	la culture française, la socioculture française		

<b>Paul</b>	faire	je		leur (aux élèves)		écouter une chanson		
<b>Paul</b>	faire	je				un travail sur une chanson		
<b>Céline</b>	faire					réfléchir sur des pratiques qui peuvent être différentes		
<b>Loïc</b>	faire			Les étudiants	La radio France Culture	rentrer dans la culture (par l'intermédiaire des thèmes qui les intéressent)		
<b>Chloé</b>	faire	tu (l'enseignant)		ton élève		accepter la manière de vivre à la française au-delà de la langue		Quand tu es en France
<b>Géraldine</b>	faire	ils (les étudiants)				une exposition la France vue par mes étudiants		
<b>Caroline</b>	faire	vous (l'enseignant)			Par la porte de la langue sociolinguistique	intervenir le culturel	Pour le travail avec le tutoiement et le vouvoiement	
<b>Caroline</b>	faire	on (l'enseignant ? l'institution?)	Apprenants public alpha			Visiter des choses, des musées, des expositions et cetera		

<b>Anne</b>	faire	je				un cours avec un thème de la culture générale		
<b>Anne</b>	faire	on (ens binôme ou avec apps?)				de la culture générale		
<b>Anne</b>	faire					passer le culturel (en message secret * manière)		
<b>Anne</b>	faire					des liens entre la culture des apprenants et la culture française		
<b>Mathieu</b>	faire			aux apprenants		découvrir des poèmes, découvrir des auteurs		
<b>Mathieu</b>	faire					une petite carte en disant où était Soissons		dans un texte on parlait de Soissons
<b>Nicole</b>	faire	Je (l'enseignant)				des cartes de la France		
<b>Nicole</b>	faire	Je (l'enseignant)				la thématique des fêtes religieuses		
<b>Sophie</b>	faire	on (les enseignantes?)				plein de contenus culturels		
<b>Sophie</b>	faire	on (ens binôme ou avec apps?)				sur le patrimoine, sur la pont d'Avignon, sur la ville de Marseille		
<b>Marine</b>	faire	on (enseignants)*				du culturel		

<b>Angeles</b>	faire	je				des fiches pédagogiques sur les tableaux qui se trouvent au musée		
<b>Angeles</b>	faire	je				une fiche pédagogique sur toutes les peintures de l'ifal qui portent sur les clichés		
<b>Géraldine</b>	favoriser					Le développement d'une intelligence interculturelle, un sensibilité à la culture de l'autre, c'est à dire , développer la capacité à se distancer à prendre du recul par rapport à ses propres références culturelles	Se rendre plus ouvert, plus capable de changer de point de vue et au moins ne serait-ce que d'admettre, de constater et d'accepter qu'il y a des référentiels culturels de même qu'il y a des référentiels linguistiques	
<b>Nicole</b>	glisser	on (l'enseignant comme groupe)				quelque chose sur les français, sur la façon d'être		
<b>Paul</b>	inciter	moi (l'enseignant)		les (élèves)		à réfléchir sur un thème		
<b>Luis</b>	introduire	le prof				la culture dans le groupe		



<b>Luis</b>	introduire	les élèves				la culture dans le groupe		
<b>Angeles</b>	laisser	nous				la culture un peu de côté		nous avons tellement d'objectifs dans nos progressions à atteindre
<b>Loic</b>	mettre	je				une autre chanson o deux autres	s'il y a une chanson dans la méthode	
<b>Anne</b>	mettre	les apprenants			Cet indice (un indice donné par l'enseignant à l'aide d'une carte de France	Brest sur la carte		
<b>Céline</b>	montrer					une vidéo sur la question des salutations		
<b>Alma</b>	montrer					du cinéma français		
<b>Chloé</b>	montrer	aux élèves				une vidéo qui est sur youtube qui s'appelle Français les clichés	pour que les élèves puissent rebondir dire ah oui c'est vrai nous on a l'idée que les français sentent mauvais	
<b>Chloé</b>	montrer	je				d'autres aspects de la culture	pour que ce soit attractif pour les jeunes	

<b>Lili</b>	montrer	je				une vidéo qui parlait du quartier Montmartre		
<b>Paul</b>	obliger	on (l'ens)		élèves		à réfléchir sur des thèmes qu'ils n'ont pas envie de réfléchir ni besoin de réfléchir		quand on pense trop à ce qui peut venir au delf
<b>Paul</b>	obliger	on (ens)				De réagir à ce qui se passe dans l'actualité		
<b>Paul</b>	obliger	on (ens)	leur (aux élèves)			de leur apporter notre réflexion sur la liberté d'expression sans essayer de les faire penser comme nous		
<b>Paul</b>	obliger	on (enseignants)				de parler d'une affaire judiciaire		il y a eu des tensions entre les pays
<b>Loic</b>	obliger	on (les enseignants)	aux étudiants			de dire des choses importantes	pour définir ce qu'est un français pour qu'ils comprennent	
<b>Paul</b>	parler	On (auteur du manuel)	nous (ens et aps)			de francophonie etc		
<b>Paul</b>	parler	je				de moi de ce qui m'intéresse (au niveau culturel)		

<b>Paul</b>	parler		leur (aux élèves)			de la France actuelle		
<b>Loïc</b>	parler	on (les enseignants				De ce que les français aiment		
<b>Chloé</b>	parler					de ma ville		je suis française, j'ai la chance d'être française
<b>Anne</b>	parler	on (ens et aps ?)			une activité où ils devaient placer les villes dans une carte	de la Bretagne		
<b>Nicole</b>	parler	On ( ens et aps)				De qui devait garder les enfants l'homme ou la femme)		Fatia est arrivée une fois en disant que le mari gardait le bébé et il y a eu un qui a trouvé que c'était pas au mari de garder le bébé
<b>Sophie</b>	parler	On ( ens et aps)*				du cinéma		
<b>Sophie</b>	parler	On ( ens et aps)*				du théâtre		
<b>Sophie</b>	parler	On ( ens et aps)*				du patrimoine		
<b>Marine</b>	parler	On ( ens et aps) ?				de certaines villes en France donc le patrimoine		

<b>Marine</b>	parler	On ( ens et aps) ?				de religion		
<b>Marine</b>	parler	On ( ens et aps) ?				de politique		
<b>Angeles</b>	parler	je				de la vie du poète		si je travaille une poésie
<b>Dafne</b>	permettre		te (professeur)			de développer d'autres compétences , l'expression orale, faire des comparaisons entre ton pays et le pays étranger		
<b>Géraldine</b>	préparer	Je (l'enseignant)				une visite au musée de l'homme	aborder la manière dont l'homme est façonnée par sa langue, sa culture, son éducation, etc., et puis de faire ressortir en même temps le fonds commun	
<b>Chloé</b>	présenter	je	aux apprenants			une ville		si on parle de grammaire ou on parle de nutrition j'aime bien faire un moment de pause

<b>Luis</b>	promouvoir				s'écrire avec des étrangers sur Facebook, les réseaux sociaux	un intérêt plus vivant de ce qui se passe là-bas (à l'étranger, dans un pays francophone)		
<b>Anne</b>	rattacher	je			chez toi ça se passe comment ?	une tradition		
<b>Paul</b>	réagir	moi				aux attentats de Charly		
<b>Céline</b>	rebondir					sur les situations du moment		
<b>Loïc</b>	recommander		aux étudiants			de regarder tous les jours les informations	parce qu'ils sont en phase au moins avec l'actualité	
<b>Caroline</b>	réduire	on (les enseignants	leur (apprenants alpha)			Les problématiques de compréhension et d'intercompréhension		
<b>Céline</b>	regarder					une vidéo sur les salutations		
<b>Alma</b>	regarder					un film qui s'appelle l'élégance du hérisson		

<b>Loic</b>	s'écarter	je				du contenu culturel de la méthode	aller voir les choses que j'aime et essayer de les faire aimer aux étudiants	
<b>Angeles</b>	toucher	je			surtout à travers les comptines, les chansons, la dans, les poésies	aux thèmes de la culture		
<b>Alma</b>	travailler					le film		
<b>Angeles</b>	travailler	je			avec des tableaux qui se trouvent au musée			
<b>Angeles</b>	travailler	je			à partir d'une vidéo	sur les clichés		
<b>Angeles</b>	travailler	je			avec les peintures murales de l'IFAL	sur les clichés		
<b>Angeles</b>	travailler	nous				la culture de manière indirecte		
<b>Angeles</b>	travailler	je			à travers la chanson ou à travers un jeu qui est un exercice de phonétique	la culture		
<b>Angeles</b>	travailler	m' (enseignant)				sur un point culturel deux heures complètes		

<b>Géraldine</b>	utiliser	je				Tintin et le lotus bleu	pour les stéréotypes sur les chinois, les japonais, etc.	
<b>Angeles</b>	venir					les éléments culturels	pour donner une petite touche à l'activité qui était sur un objectif totalement différent	
<b>Paul</b>	voir	on (ens et élèves)				un film		
<b>Céline</b>	voir	on (ens et aps)				à tes souhaits		

### Annexe 3 Extrait du synopsis du Corpus Paul MX

Synopsis du cours PAU2				Lieu : Université UCC.
Enseignant : Paul				Classe : Niveau 3
Apprenants : 18				Données : 1 34' 52''
<b>Séance du 25.08.2016</b>				
Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
0. <i>Transition</i>				E fait l'appel. Ensuite, E note les équipes qu'il a demandé de former le cours précédent. E donne des informations sur le partiel également
<b>1</b>				<b>Éléments de géographie de la France et du Mexique</b>
<b>1.1</b>				<b>Rappel des éléments de géographie</b>
1. 1. 1.		Q		E fait un rappel de ce qui a été vu le cours précédent. E revient sur le quiz réalisé sur la géographie de la France et du Mexique
<b>2.</b>				
<b>2.2</b>				<b>La localisation des territoires d'outre-mer</b>
2. 2. 1		I Q	Livre Alter Ego + A1	E annonce la lecture à voix haute des textes du manuel. E rappelle quelques règles de prononciation. E demande à une Ap de commencer la lecture. Ensuite E revient sur l'information contenue dans l'extrait lu, explicite le vocabulaire et met l'accent sur les expressions de localisation. Les trois textes du manuel sont lus en suivant la même démarche.
2 . 2. 1		MC	Livre Alter Ego + A1	E demande aux Aps d'imaginer qu'ils doivent expliquer à un ami étranger la localisation d'une ville au Mexique. Il demande d'écrire des phrases pour exprimer la localisation de différentes villes. Les Aps travaillent individuellement pendant quelques minutes et puis E démarre la mise en commun.
0. <i>Insert</i>				L'enseignant fait une pause pour expliquer le projet à venir : un exposé en binôme. Les apprenants devront présenter une ville française. Il faudra introduire sa situation géographique (département, région, points géographiques de référence comme les rivières, les fleuves, les montagnes, etc.), ainsi que son climat aux différentes saisons de l'année.



## Annexe 4 Synopsis Corpus Géraldine FR

Synopsis du cours GER1 Corpus FR				Sorbonne Nouvelle Dulf
Enseignante : Géraldine				Classe : Niveau 2 14h-18h
Apprenants : 20 (14 femmes, 6 hommes)				Données : 1/2 01 58' 12" 2/2 01 37' 09"
<b>Séance du 09/02/2017 1/2 01 58' 12"</b>				
Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
<i>Transition 0</i>	00' 00" à 09' 22"			E présente la chercheuse et lui demande de se présenter. Celle-ci se présente et explique le motif de sa présence. Quelques Aps lui posent de questions. Ensuite, E prépare son matériel et donne des informations sur les cours à venir et des précisions sur les examens. Entretemps, les Aps continuent à arriver.
<i>Insert 0</i>	09' 23" à 15' 33"			E annonce un petit sondage avant de continuer avec le thème abordé la veille. E écrit l'adjectif <i>silencieux</i> au tableau et demande aux Aps quel est l'adverbe qui correspond à cet adjectif. E demande comment construire l'adverbe. Un Ap propose l'adjectif au féminin. E confirme, ensuite, un autre Ap ajoute la terminaison -ent. E demande à d'autres Aps de transformer un adjectif en adverbe. Après quelques exemples, E récapitule la règle.
<i>Transition 0</i>	15' 34" à 17' 22" »			E s'adresse à deux Aps (absentes le cours précédent) pour leur indiquer les activités réalisées en cours (travail sur le CV) et les devoirs pour le lendemain (rédaction d'un CV), ainsi que celles pour une date ultérieure (écrire une lettre de motivation).
<b>1</b>				<b>L'entretien d'embauche</b>
<b>1.1</b>				<b>Les conseils de Pôle emploi pour un entretien d'embauche</b>
1.1.1	17'23" à 21'07"	Q		<i>▮ Se remémorer ce qu'est Pôle emploi</i> E annonce qu'ils continueront avec le sujet de la veille, les conseils donnés par Pôle emploi. E demande aux Aps qui ont été absentes si elles connaissent Pôle Emploi. Une des Aps répond non. E demande au reste de la classe de le lui expliquer. Un Ap propose une association. E signale qu'il est mieux de dire organisme. Ap poursuit son explication en disant que c'est un organisme public qui aide les personnes qui cherchent du travail. E confirme et ajoute qu'ils ont vu des conseils pour réussir un entretien d'embauche et demande si tous se rappellent ce qu'est un entretien. Les Aps font des propositions et E les aide à construire l'idée.
1.1.2	21' 08" à 23' 11"	Q	Livre Alter Ego+ A2 p. 42	<i>▮ Identifier la structure grammaticale des conseils</i> E demande aux Aps de dire comment sont formulés les conseils dans la brochure de Pôle emploi à la page 42. E demande aux Aps de lui donner un exemple de

				conseil. Un Ap lit le suivant : <i>Si le recruteur vous demande pourquoi vous souhaitez quitter votre emploi actuel, évitez d'être négatif par rapport à votre société ou à vos supérieurs.</i> E confirme, répète la phrase et demande aux Aps comment est construit ce conseil. Un Ap propose Si + verbe au présent + verbe au futur. E demande si <i>évitez</i> est au futur. L'Ap corrige et dit impératif. E confirme et indique qu'il est possible aussi d'utiliser le futur pour donner des conseils. E demande aux Aps de lui donner un conseil au futur (toujours parmi ceux proposés dans le livre). L'Ap donne un exemple. E répète la phrase et identifie le futur.
<b>1.2</b>				<b>Écoute d'une simulation d'entretien d'embauche</b>
1.2.1	23' 12" à 34' 26"	I MC Q	Livre Alter Ego+ A2 p. 43 Hauts parleurs Ordinateur Act. 3A p. 43	<i>▮ Écouter une simulation d'embauche et répondre à un exercice vrai-faux</i> E annonce l'écoute d'une simulation d'entretien d'embauche. E demande aux Aps de répondre aux questions de compréhension du livre (p. 43). E laisse aux Aps le temps de lire l'exercice avant l'écoute. E fait écouter l'enregistrement. E lance la mise en commun de l'activité de type vrai/faux. À tour de rôle, un Ap lit une phrase et dit si elle est vraie ou fausse. E demande de justifier la réponse ou pose des questions d'explicitation aux Aps.
<i>Transition 0</i>	34' 27" à 35'13"			E annonce la deuxième écoute et indique aux Aps les trois prochaines activités : donner son impression, relire des conseils de Pôle emploi et déterminer leur utilité pour le candidat.
1.2.2	35'14" à 42'47"	I Q	Livre Alter Ego+ A2 Hauts parleurs Ordinateur	<i>▮ Échanger sur le ressenti de l'écoute</i> E fait écouter l'enregistrement une deuxième fois. E revient sur un item de l'exercice précédent qui est resté sans réponse. Ensuite, E demande aux Aps s'ils ont eu une bonne impression générale de cet entretien. Un Ap répond non. E demande aux autres de donner leur avis. Deux Aps répondent non et justifient leur réponse. Un autre Ap intervient et ajoute que peut-être il n'est pas une bonne personne, mais il est un bon vendeur. E lui demande de justifier sa réponse. L'Ap répond : par son expérience et l'amour du métier. La discussion entre E et les Aps se poursuit sur les qualités nécessaires pour être vendeur.
1.2.3	42'48" à 57'38"	I MC	Livre Alter Ego+ A2 p. 42 Ordinateur Hauts Parleurs	<i>▮ Identifier les conseils les plus adaptés selon la situation</i> E annonce une troisième écoute. E demande aux Aps de relire les conseils du livre (p. 42) afin de les mettre en lien avec l'enregistrement et pouvoir dire si le recruteur a été convaincu par le candidat. Après l'écoute, E lance la mise en commun en demandant son avis à un Ap. Les Aps sont d'accord sur la mauvaise performance du candidat lors de l'entretien. Les raisons données sont : il parle de manière très familière ; il prononce <i>j'suis</i>

				<p>au lieu de je suis ; <i>ouais</i> au lieu de oui (E explique que <i>ouais</i> c'est familier et que c'est plus utilisé dans le nord de la France) ; il ne dit pas merci à la fin de l'entretien ; il a mal parlé de son ex patron. Un Ap mentionne une expression qu'il a entendu : <i>Il est toujours dans son dos</i>. E explicite cette expression. Ensuite, E demande aux Aps de dire quels conseils proposés dans le livre peuvent être utiles au candidat. Après la discussion E demande aux Aps de dire ce qu'ils comprennent de la personnalité du candidat. Un Ap propose : autoritaire. E demande aux Aps pourquoi il veut quitter son emploi. Un Ap dit qu'il y a peut-être un conflit. E revient sur la phrase <i>`supporte pas</i> pour confirmer l'hypothèse de l'Ap.</p>
<b>1.3</b>				<b>Registres familier et formel</b>
1.3.1	57' 37" à 01 09' 50"	I Dis	Livre Alter Ego+ A2 Ordinateur Hauts parleurs	<p><i>▮ Identifier les différences dans la manière de s'exprimer des participants à un entretien d'embauche.</i> E annonce la réécoute de l'enregistrement et demande aux Aps de dire la différence entre la manière de parler du recruteur et celle du candidat. E fait écouter l'enregistrement. Ensuite, E demande aux Aps ce qu'ils ont remarqué comme différences. Les Aps font des propositions et E confirme ou infirme et donne ou demande des précisions. Les réponses données par les Aps sont : le recruteur parle clairement ; le candidat est agressif quand il parle ; le recruteur a un vocabulaire formel ; le candidat parle très familièrement. Pendant la discussion, un Ap dit que le candidat ne parle pas mal qu'il s'agit d'un niveau différent de formation. E est d'accord avec Ap, mais ajoute qu'il y a des codes de communication. L'Ap confirme, mais ajoute qu'il ne croit pas que le candidat soit agressif. E signale que c'est le volume de la voix qui a un effet agressif. Ensuite, E demande aux Aps de dire pourquoi le recruteur n'est pas convaincu. Les Aps reprennent des phrases pour répondre : <i>Nous allons vous téléphoner aujourd'hui ou la semaine prochaine ; On arrête pour aujourd'hui.</i> E demande aux Aps de comparer la manière d'exprimer les sentiments de deux interlocuteurs. E demande si le candidat exprime ses sentiments. Les Aps confirment et proposent des exemples : <i>j`supporte pas mon chef ; il parle de son pied.</i> Les Aps font des hypothèses sur la signification de cette dernière phrase. E reprend l'expression <i>marcher sur les pieds</i> et demande aux Aps ce que cela veut dire pour eux. E attire leur attention sur le fait que la négation est incomplète : <i>J'aime pas qu'on me marche sur les pieds.</i> La discussion se poursuit sur la signification de cette expression. Par la suite, E en explique la signification. E résume les différences remarquées en disant qu'il y a une différence dans le volume de la voix, la façon de prononcer les mots employés et qu'il y a une question d'ordre sociolinguistique puisqu'ils n'ont ni la même</p>

				éducation ni les mêmes codes.
1.3.2	01 09' 51" à 01 18' 27"		Ordinateur Haut parleurs	E dit aux Aps qu'ils vont écouter l'exercice 6 de phonétique. E donne les consignes : à chaque paire d'énoncés, identifier celui qui relève du registre familier. E fait écouter une première fois tous les énoncés. Ensuite, E les fait écouter paire par paire et les Aps indiquent l'énoncé qui relève d'un registre familier. E demande de justifier la réponse ou donne elle-même des explications. Pendant les échanges, E explique la chute des sons (j'suis au lieu de je suis) et les trois types de liaison : obligatoire, facultative et impossible et signale que l'utilisation des liaisons facultatives est le signe d'une langue plus cultivée.
<b>1.4</b>				<b>L'intonation des ordres et des conseils</b>
1.4.1	01 18' 28" à 01 28' 47"	Q Dis	Ordinateur Hauts Parleurs	<i>Identifier si un énoncé est un conseil ou un ordre</i> E annonce l'écoute d'un autre enregistrement et demande aux Aps d'identifier s'il s'agit de conseils ou d'ordres. E fait écouter l'enregistrement. E demande aux Aps ce qu'ils remarquent. Les Aps signalent que la différence c'est les voix, l'intonation. E annonce une deuxième écoute phrase par phrase et donne les consignes. Les Aps devront dire s'il s'agit d'un conseil ou d'un ordre et devront répéter la phrase avec l'intonation. E fait écouter la première phrase. Les Aps disent qu'il s'agit d'un conseil. E demande à un Ap de répéter. Celui-ci ne se souvient pas de la phrase. E indique qu'ils vont d'abord dire s'il s'agit d'un conseil ou d'un ordre et, après, il y aura une autre écoute pour répéter avec l'intonation. Deux phrases de l'activité incitent la discussion : <i>Ne croisez pas les jambes</i> et <i>Ne mettez pas de boucles d'oreille</i> . Pour la première, E signale que croiser les jambes dans un entretien n'est pas très poli. Une Ap semble s'étonner de cela. Elle n'est pas d'accord. E explique que c'est une question de code. Certains Aps font des hypothèses sur le pourquoi de ce conseil. Concernant la seconde phrase, un Ap demande pourquoi ce conseil. E dit ne pas savoir que c'est un conseil bizarre. Ensuite, une Ap demande si c'est valable aussi pour les femmes. E dit comprendre le pourquoi si c'est un conseil pour les hommes. E demande aux Aps pourquoi ce conseil serait un conseil pour des hommes. E dit que c'est une question de code et demande aux Aps quel est le code. Une Ap propose que les hommes n'ont pas de boucles d'oreilles. E confirme et ajoute que dans leur culture, c'est ainsi. Un Ap donne l'exemple d'un homme en jupe. E dit que ce n'est pas toute à fait la même chose puisque c'est moins fréquent de voir des hommes en jupe qu'avec des boucles d'oreille. L'Ap ajoute comme en Écosse. E dit qu'il s'agit d'une tenue traditionnelle dans ce cas.

1.4.2	01 28' 48" à 01 37' 58"	MC	Ordinateur Hauts Parleurs	▢ <i>Exprimer un conseil ou un ordre avec l'intonation</i> E indique aux Aps qu'ils vont répéter les phrases en adoptant l'intonation. À tour de rôle, les Aps répètent la phrase et avec l'intonation qu'ils entendent.
<b>1.5</b>				<b>Compréhension d'une fiche d'évaluation avec des comportements à améliorer</b>
1.5.1	01 37' 59" à 01 48' 48"	I Q MC	Livre Alter Ego+ A2 p. 44	▢ <i>Identifier des informations dans une fiche d'évaluation</i> E demande aux Aps de lire le document de la page 44 et de répondre à l'activité 8 du livre. Les Aps lisent le document individuellement. E lance la mise en commun en désignant un Ap pour y répondre. Ap lit sa réponse : <i>C'est la fiche d'évaluation de la conseillère de l'atelier de Pôle emploi, après l'entretien de Simon.</i> Certains Aps confirment la réponse, un autre Ap donne une réponse différente. E leur pose des questions et leur donne des explications qui leur permettent de choisir la réponse. Par la suite, E demande aux Aps d'identifier la partie du document où on décrit l'attitude de Simon. Les Aps ne comprennent pas la question. E explicite et ensuite demande aux Aps de lire les phrases qui décrivent l'attitude, le comportement. Les Aps proposent : <i>Le candidat regarde l'interlocuteur en face ; Il se tient droit et Il ne montre pas des signes de nervosité.</i> Après avoir donné des explications de vocabulaire, E attire leur attention sur le fait qu'elles se trouvent dans la rubrique des points forts.
1.5.2	01 48' 49" à 01 56' 32"	Q	Livre Alter Ego+ A2 p. 44	▢ <i>Lire les changements nécessaires</i> E demande aux Aps de lire les conseils, les changements nécessaires. À tour de rôle les Aps lisent les conseils du document p. 44. Pendant la lecture, E revient sur le vocabulaire familier utilisé dans le document oral écouté précédemment : Utilisation de OK ; J'suis cool. E demande aux Aps ce que c'est d'agir avec diplomatie. Les Aps proposent : empathie, le respect, être d'accord, comportement neutre. E reprend ce que les Aps ont proposé et écrit les propositions au tableau sous forme d'adjectifs. E demande aux Aps pourquoi le candidat est qualifié d'arrogant. Un Ap répond en reprenant des phrases entendues dans l'enregistrement : <i>J'suis cool, Je suis un bon vendeur.</i> E confirme.

1.5.3	01 56' 33" à 01 57' 53"	Q	Livre Alter Ego+ A2 p. 44	<i>▮ Choisir l'image qui représente le mieux la situation</i> E demande aux Aps de regarder les dessins du livre et d'identifier le dessin qui correspond au candidat. Les Aps répondent le numéro 2. E leur demande de justifier la réponse.
<i>Transition 0</i>	01 57' 54" à 01 58' 12"			E annonce la pause.
<b>PAUSE</b>				
<b>Séance du 09/02/2017 Enregistrement 2/2 01 37' 09"</b>				
<i>Transition 0</i>	00' 00" à 02' 03"			Les Aps reviennent peu à peu de la pause. E annonce les activités à venir : écoute d'un enregistrement et grammaire.
<b>1.6</b>				<b>Écoute du débriefing sur la simulation d'entretien d'embauche dans un atelier de Pôle emploi</b>
1.6.1	02' 04" à 12' 22"	I MC	Ordinateur Hauts parleurs	<i>▮ Identifier la thématique globale d'un document oral</i> E indique le début et demande aux Aps d'identifier la situation. E fait écouter l'enregistrement une première fois. E lance la discussion en demandant où et quand cela se passe et qui parle. Les Aps proposent : Après l'entretien, à Pôle emploi, Simon, la conseillère, une autre fille. E demande combien de voix ils ont entendu. Les Aps proposent quatre et cinq. E propose une deuxième écoute afin de vérifier le nombre de participants. Après cette écoute, les Aps ne sont pas toujours d'accord sur le nombre de participants, cela reste sans réponse. E continue à poser des questions aux Aps permettant de préciser la situation de l'enregistrement.
1.6.2	12' 23" à 27' 07"	I MC E	Livre Alter Ego+ A2	<i>▮ Identifier des conseils pour réussir un entretien d'embauche dans un enregistrement</i> E propose une deuxième écoute et demande aux Aps d'identifier les conseils qui apparaissent également dans le document lu auparavant (p.44). E fait écouter l'enregistrement. Après l'écoute, les Aps discutent sur la dernière phrase de Simon "classique quoi". E demande aux Aps de quoi le locuteur parle quand il dit cela. Les Aps proposent : la tenue. E demande comment est constitué une tenue classique. Aps proposent : traditionnel, cravate et costume. E confirme et demande aux Aps si le locuteur utilise le mot <i>tenue</i> . Aps répondent non mais ils n'ont pas identifié le mot. E indique que c'est le mot <i>fringues</i> et que celui-ci relève du registre argotique. Ensuite, E parle des différents registres de langue. E demande aux Aps les conseils qu'ils ont entendu.
<b>1.7</b>				<b>Repérage du subjonctif et réflexion sur son sens et son utilisation</b>

1.7.1	27' 08" à 47' 20"	Q Dis E	Livre Alter Ego+ A2 p. 45	<i>▮ Réflexion sur l'utilisation du subjonctif pour exprimer la nécessité ou un conseil</i> E attire l'attention des Aps sur les verbes entendus et ajoute que c'est une autre manière de donner des conseils. E demande à un Ap de lire la première partie du Point Langue (p. 45) E demande aux Aps de distinguer les phrases qui expriment un conseil de celles qui expriment une nécessité et d'identifier le ou les mots qui marquent cette différence. E demande le deuxième item du Point langue. Un Ap lit. E explique la différence entre le temps et le mode. Une Ap demande s'il y a des langues où les verbes ne sont pas conjugués. E confirme et demande aux Aps de dire si dans leur langue les verbes sont conjugués.
1.7.2	47' 21" à 01 10' 56"	Q Dis E	Livre Alter Ego+ A2 p. 45	<i>▮ Identifier la formation du subjonctif</i> E demande à un Ap de lire le deuxième Point langue. E se sert du Point Langue pour expliquer la formation du subjonctif présent. E construit d'autres exemples qu'elle écrit au tableau pour récapituler la formation de celui-ci.
<i>Transition 0</i>	01 10' 57" à 01 13' 29"			E annonce un exercice d'entraînement. Certains Aps parlent de la difficulté du subjonctif.
1.7.3	01 13' 30"	I MC	Livre Alter Ego+ A2 p. 49	<i>▮ Vérifier l'utilisation du subjonctif</i> E demande des Aps de faire l'exercice 12 de la page 49. E conseille de se reporter au Point langue pour répondre. Les Aps répondent l'exercice individuellement. E lance la mise en commun en demandant un Aps de lire le début de l'exercice.
<i>Transition 0</i>	01 35" 42" à 01 37' 09"			E clôt le cours en annonçant un test à réaliser le lendemain et un travail de groupe

## Annexe 5 Synopsis Corpus Chloé MX

Synopsis du cours CHL 1 Corpus MX				Lieu : AFV
Enseignante : Chloé				Classe : B2.2 17h-19h
Apprenants : 4 (3 femmes, 1 homme)				Données : 1/1 01 48' 37"
<b>Séance du 03/04/2017</b>				
Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
0. <i>Insert</i>	00' 00" à 02' 10"			E annonce aux Aps les activités prévues pour la séance : visionnage d'une vidéo et réponse à des questions sur celle-ci, activité d'expression écrite (pour que E puisse prendre connaissance du niveau des Aps à l'écrit), préparation d'une activité d'expression orale.
0. <i>Transition</i>	02'11" à 04' 21"			E prépare la vidéo pour le visionnage. E donne des annonces diverses.
<b>1</b>				<b>Santé et médecine alternative</b>
<b>1.1</b>				<b>Homéopathie et croyances au Mexique et en France</b>
1.1.1		I MC Q	Photocopies (Activité 1) TV Tablette Internet	<i>▮ Identifier les principes de l'homéopathie</i> E invite les Aps à lire les questions auxquelles il faudra répondre après le visionnage de la vidéo. Les Aps lisent les questions individuellement. E lance la vidéo. Après le visionnage, E laisse aux Aps quelques minutes pour répondre aux questions. E lance le deuxième visionnage. E laisse aux Aps encore quelques minutes pour qu'ils finissent de répondre aux questions. E lance la mise en commun en désignant un Ap pour donner la première réponse. À tour de rôle, les Aps lisent une question et y répondent. E confirme ou infirme et demande des explicitations. E lit la deuxième consigne : <i>remettez dans l'ordre la recette de l'homéopathie</i> et, ensuite, leur demande ce qu'ils ont mis. E demande aux Aps si les médecins qui témoignent dans la vidéo sont pour ou contre l'homéopathie. Les Aps répondent et E demande de justifier. Une des Aps dit que le médecin X est contre parce que celui-ci dit que c'est psychologique puisque ces médicaments ne contiennent que du sucre. E demande aux Aps s'ils connaissent comment s'appelle cet effet. Un Ap répond : <i>placebo</i> . E explique en quoi celui-ci consiste.
1.1.2	27' 58 » à 42' 07 »	Q		<i>▮ Parler de la place de l'homéopathie et de la médecine traditionnelle au Mexique</i> E demande aux Aps si les gens utilisent l'homéopathie au Mexique. Un Ap dit ne pas savoir ce que c'est l'homéopathie. E dit que l'homéopathie consiste à utiliser les plantes comme médicament. Un autre Ap dit que ce n'est que les grands-mères qui utilisent ce type de médecine. E dit qu'elle n'a jamais vu des gens au Mexique prendre des médicaments homéopathiques. E demande aux Aps si quand ils sont malades, dans leur famille, ils utilisent d'autres moyens pour se soigner à part les médicaments. Les Aps proposent : thé d'eucalyptus, des milkshakes, du gingembre avec du citron et de l'orange. Les Aps ajoutent que c'est leurs grands-mères qui les leurs donnent. E demande aux Aps si au Mexique il y a



				d'autres manières de se soigner. Les Aps proposent : des feuilles avec de l'œuf, les chamanes. E demande à quoi ça sert la feuille avec l'œuf. Un Ap répond : <i>quand tu as la température</i> . Un autre Ap ajoute pour guérir le mauvais œil. E demande si au Mexique le mauvais œil est considéré comme une maladie. Un Ap confirme et une autre raconte son expérience. E demande s'il y a d'autres exemples. Un Ap suggère les nettoyages. E demande à l'Ap d'expliquer en quoi cela consiste. L'Ap explique qu'une personne te nettoie le corps avec une plante en faisant une prière. Une autre Ap ajoute qu'un œuf est aussi utilisé pour le nettoyage. E demande aux Aps s'ils croient en cela. Les Aps répondent non. Un Ap dit que dans sa famille on fait des nettoyages, mais il ne sait pas si y croire ou pas. La discussion continue autour de cette thématique et, ensuite, s'est élargie à des croyances en général : le diable, les fantômes, les aliens. E explique qu'en France il y a aussi beaucoup de croyances dans d'autres types de médecine surtout dans le sud. E parle des personnes qui enlèvent le feu et des magnétiseurs. E souligne que même en France il y a du mysticisme contrairement à ce qu'on pourrait imaginer.
0. Insert	42' 08" à 45' 43"	E		E annonce une parenthèse et demande aux Aps s'ils connaissent le système de santé en France. E explique comment cela marche.
0. Transition	45' 44" à 46' 26"			E annonce qu'ils vont passer à l'activité de production écrite. E réfléchit et décide de faire cette activité la prochaine séance et dit aux Aps qu'ils vont faire plutôt une activité sympa.
<b>1.2</b>				<b>Découverte d'une nouvelle maladie</b>
1.2.1	46' 27" à 01 44' 32"	I MC Q	Feuille d'instructions pour la présentation Images découpées représentant des maladies	☒ Inventer et présenter une nouvelle maladie E explique aux Aps qu'ils sont des scientifiques très connus et doivent présenter deux maladies étranges qu'ils ont découvert. E repartit des cartes avec des images représentant une maladie. E indique que pour la présentation il faut inventer le nom de la maladie, circonstances de la découverte, symptômes, les conséquences de cette maladie, moyens de prévention et traitement. E accentue sur le fait de préparer une présentation originale. Les Aps travaillent individuellement à la préparation de leur présentation. Ensuite, chaque Ap fait sa présentation devant les autres. E pose des questions à la fin de chaque présentation.
0. Transition	01 44' 33" à 01 48' 37"			E parle des activités pour la prochaine séance et donne des informations sur l'achat des livres pour le cours. E demande aux Aps les difficultés qu'ils ont à l'écrit.

## Annexe 6 Synopsis Corpus Dafne

Synopsis du cours Daf Corpus MX				AFV
Enseignante : Dafne				Groupe : B2.1 (Samedi 10h-14h)
Apprenants : 3 femmes				Données : 01 44' 28"
<b>Séance du 01/04/2017 Enregistrement 1/2</b>				
Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
1.				<b>Le système scolaire en France</b>
1.1				<b>Discussion sur la recherche d'emploi à la fin des études universitaires</b>
1. 1. 1.	De 00' 00'' à 11' 18''	Q	Manuel Version Originale	<p><i>▮ Parler du taux de chômage des jeunes diplômés au Mexique et en France</i></p> <p>E indique aux Aps d'ouvrir le manuel page 88. E demande à une Ap de lire le titre de la leçon. Ap lit : il y a-t-il une vie après l'école ? E demande aux Aps leur avis par rapport à cet question. Les Aps répondent à tour de rôle. Ensuite, E demande à une Ap de lire le premier paragraphe du texte présenté dans le livre. Ap lit. Après la lecture, E reprend ce qui est dit dans l'article concernant le fait qu'en France le taux de chômage chez les jeunes est très élevé et ajoute que la plupart des Français partent travailler à l'étranger. E demande aux Aps s'ils pensent qu'au Mexique la situation est similaire à ce qui est décrit dans le texte concernant la France. Une Ap affirme mais ajoute qu'au Mexique il n'y pas beaucoup d'opportunités de partir à l'étranger. E demande pourquoi. Une Ap répond : le manque de ressources, le fait que la société mexicaine est plus traditionnelle. E réagit en soulignant le fait qu'au Mexique, on reste chez ses parents longtemps et que dans d'autres pays les jeunes partent après avoir fini leurs études secondaires. Après quelques échanges à ce sujet, E demande à une Ap de poursuivre la lecture. L'Ap lit. E reprend la question posée dans le texte. La lecture se poursuit de cette manière. Une Ap lit un fragment et ensuite E reprend ce qui vient d'être dit ou pose aux Aps une question.</p>
1.2				<b>L'organisation du système scolaire en France</b>
1. 2 . 1	11'09''à 28' 48''	Q	Schéma sur le système scolaire français	<p><i>▮ Parler du système scolaire français et le comparer au système scolaire mexicain</i></p> <p>E demande aux Aps si elles connaissent le système d'éducation en France. Les Aps répondent que non. E attire leur attention sur le mot baccalauréat et demande aux Aps si elles savent ce qu'est le baccalauréat. Une Ap répond. E confirme et explicite. Ensuite E distribue une feuille qui montre l'organisation du système éducatif en France. E précise que l'école secondaire regroupe le collège et le lycée (le mot secondaire peut</p>

				prêter à confusion, car, en espagnol (du Mexique), le mot « secundaria » fait référence au collège). E dit aux Aps qu'elles ont cinq minutes pour observer le schéma et que par la suite elles devront dire ce qui a été compris ou pas et les différences entre le système scolaire mexicain et le système scolaire français. Après quelques minutes, E lance la discussion en demandant aux Aps ce qu'elles ont compris et l'âge à laquelle commencent les études en France. E pose des questions aux Aps sur le document et donne des explications/explications au fur et à mesure. Les questions sont orientées sur les différences entre les deux systèmes scolaires.
<b>1.3</b>				<b>La place du baccalauréat en France</b>
1. 3. 1	28' 49'' à 1 07'	I MC	Enregistrement Transcriptio	<p><i>▮ Identifier des informations relatives au bac dans un témoignage oral (exercice de compréhension de type questions ouvertes)</i></p> <p>E annonce l'écoute d'un enregistrement sur ce que représente le bac pour les Français. E écrit au tableau cinq questions, demande aux étudiants de les copier et indique d'y répondre selon ce qui est dit dans l'enregistrement. Les questions sont : E fait écouter l'enregistrement deux fois. Ensuite, E lance la mise en commun. E distribue la transcription et annonce qu'ils vont réécouter l'enregistrement afin de répondre aux questions dont ils n'ont pas encore trouvé la réponse. E demande aux Aps de souligner les réponses sur la transcription. E fait réécouter l'enregistrement, par la suite E revient sur les réponses manquantes.</p>
1. 3. 2	1 07' 01'' à 1 34' 25''	I MC	Texte intitulé « Le baccalauréat est un rite initiatique au prix exorbitant et au coût désastreux pour l'éducation »	<p><i>▮ Souligner les arguments pour et contre la suppression du bac dans un témoignage (texte écrit)</i></p> <p>E distribue un nouveau texte. E souligne qu'il s'agit du témoignage d'une personne qui n'est pas d'accord avec le bac. E indique aux Aps de faire la lecture du document et de souligner les arguments pour et contre la suppression du bac. E demande également de souligner les mots qu'ils ne connaissent pas. Aps lisent individuellement. Après le temps de lecture E lance la mise en commun en signalant qu'elle a écrit au tableau des mots qu'elle pense que les Aps ne connaissent peut-être pas. Ensuite, E explique leur signification. Les mots sont : filière, négliger, redoubler, à quoi bon ?, bachotage, peaufiner, mirobolant, refonte. Par la suite, E revient sur le travail fait par les Aps en demandant si l'auteur du document est pour ou contre le bac. Aps répondent contre. Ensuite, E demande aux Aps de dire les arguments que la personne donne pour l'élimination du bac. A tour de rôle, les Aps donnent les arguments qu'ils ont trouvé. E affirme ou infirme et donne des</p>

				explicitations.
1 . 3. 3	1 34'' 26 à 1 44' 35''			E annonce l'activité suivante. Il s'agit d'un jeu de rôles. Deux lycéens ont un rdv avec le ministre de l'éducation. Ils doivent la convaincre de supprimer le bac. Il s'agit de préparer le plus d'arguments possibles contre le bac. E donne aux Aps 15 de minutes pour préparer la situation.

## **L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique**

S'inscrivant dans les recherches en didactique du français langue étrangère, cette thèse vise la mise au jour des objets culturels enseignés en classe de FLE en France et au Mexique, ainsi que les représentations de l'enseignement des dimensions culturelles. Pour mener à bien cet objectif, un corpus constitué de séances de FLE enregistrées dans ces deux pays et un autre composé d'entretiens avec les enseignants ayant assuré ces cours ont été recueillis. Il a été également nécessaire de créer une série de regroupements permettant de classer les objets culturels afin de distinguer le type d'éléments enseignés concrètement. L'étude des représentations a été effectuée à partir des entretiens collectés. Elle a été réalisée sous l'angle discursif et s'est appuyée sur la modalité et sur l'analyse casuelle. L'analyse a permis de faire ressortir deux grandes conceptions de l'enseignement des dimensions culturelles. D'un côté, ces éléments sont considérés comme des objets essentiels qui ne peuvent pas être dissociés de l'enseignement du linguistique. D'un autre côté, cette dimension est envisagée comme un aspect accessoire ayant pour fonction de motiver les apprenants. Par ailleurs, l'analyse des objets enseignés montre que ce sont notamment des savoir factuels d'ordre socio-anthropologique qui sont les plus enseignés en France et au Mexique. Les savoir-être interculturel comme la capacité de décentration et la capacité de médiation ne sont pas développés en classe. Ces résultats interrogent à la fois sur la formation des enseignants et sur les moyens de diffusion des travaux de recherche existants proposant de démarches précises pour introduire ces dimensions en classe de FLE.

**Mots-clés : dimensions culturelles, FLE, pratiques d'enseignement, représentations, Mexique, France**

As part of research in didactics of French as a Foreign Language (FFL), this thesis aims to uncover the cultural objects taught in FFL classes in France and Mexico, as well as the representations of the teaching of cultural dimensions. To achieve this goal, a corpus consisting of recorded FFL sessions in these two countries and interviews with the teachers who taught these courses were collected. It was also necessary to create a series of categories allowing to classify the cultural objects in order to distinguish the type of elements concretely taught. The study of the representations was carried out from the interviews collected. It was carried out from a discursive angle and based on modality and case analysis. This analysis brought out two major conceptions of teaching cultural dimensions. On the one hand, these elements are seen as essential objects that cannot be dissociated from teaching the language. On the other hand, this dimension is seen as an accessory aspect which only function would be to the motivate learners. Moreover, an analysis of the taught objects, carried out from the corpus of lessons, shows that it is notably factual knowledge of a socio-anthropological nature that is taught the most in France and Mexico. Intercultural soft-skills such as the capacity to decentralize and mediate are not developed in the classroom. These results raise questions about both teacher training and the means of disseminating existing research work proposing precise approaches for introducing these dimensions into the FFL classroom.

**Key-words : cultural dimensions, FFL, teaching practices, representations, Mexico, France**

**Université Sorbonne Nouvelle**

ED 622 Sciences du langage

EA 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures DILTEC

ed662@sorbonne-nouvelle.fr