Recherches en langue française
Vol. 7, N° 13, Printemps-Été 2026
www.rlf.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/RLF.2026.90596.1234

Recherche originale
Reçu : 08.08.2026 Révisé : 25.08.2026 Approuvé : 01.09.2026

Le bagage culturel de la méthode *Edito A1* et la réception des apprenants

Nahid DJALILI MARAND *
Département de Français, Faculté de Littérature, Université Alzahra, Téhéran, Iran.

Saideh BOGHEIRI
Département de Français, Faculté de Littérature, Université Alzahra, Téhéran, Iran.

Résumé

Les débats concernant l'intégration du Culturel dans l'enseignement des langues étrangères ne datent pas d'hier. En fait, ils prennent une bonne allure depuis la seconde moitié du siècle précédent à la suite des évolutions technologique, politique et socio-démographique de la vie humaine. Et depuis, la didactique des langues se transforme grâce à Robert Glisson en Didactique des Langues-Cultures dans son passage à la professionnalisation. Ainsi, augmentant en nombre et en forme, les méthodes de langues s'efforcent d'englober, entre autres, des contenus culturels selon les critères du CECR pour adapter l'enseignement des langues aux exigences de la vie réelle. Nous avons centré cette recherche sur l'étude de l'évolution du bagage culturel d'un manuel de FLE utilisé en Iran, *Edito A1,* et sa relation avec la réception par les apprenants. Il s'agit d'une analyse qualitative et quantitative du contenu culturel dans le cadre des approches communicative et actionnelle étayées par des observations empiriques pour savoir dans quelle mesure elle pourrait aider les enseignants pour une élaboration pertinente de

* Auteur correspondant : djalili.nahid@gmail.com
Comment citer : Djalili Marand, N., Bogheiri, S. (2026). Le bagage culturel de la méthode Edito A1 et la réception des apprenants, *Recherches en langue française*, 7(13), 67-98. DOI: 10.22054/rlf.2026.94931.1247.

contenus culturels selon les attentes/besoins pédagogiques de leurs apprenants afin de favoriser leur apprentissage.

Mots clés : Approches communicative et actionnelle, Bagage culturel, Besoins et attentes, CECR, *Edito A1*, Méthode de FLE, Réception.

Introduction

Les débats sur l'intégration des aspects culturels dans l'enseignement des langues étrangères ne sont pas nouveaux. Ce sujet trouve ses racines dans la didactique des langues, entre autres, grâce à Robert Galisson et son approche, Didactique des Langues-Cultures (DLC) dans les années 1970. En effet, la seconde moitié du siècle passé constitue le lit, avec tous les évènements technologiques et socio-politiques auxquels elle a donné naissance, des modifications essentielles dans l'enseignement des langues. Ce paradigme axé d'une façon traditionnelle et plutôt unilatérale sur l'enseignement des bases lexico-grammaticales des textes anciens ou littéraires s'achemine vers un processus multilatéral et interactif entre l'enseignant, l'apprenant et l'objet pédagogique. Le but en était et l'est toujours d'ajuster l'éducation aux besoins des apprenants dans la vie sociale et professionnelle autant que possible, ce qui reste une exigence impérative dans le monde actuel allant à toute allure vers une complexité délirante.

Constituant la pierre angulaire de l'enseignement des langues, outre leurs contenus linguistiques, les manuels offrent des contenus culturels qui pourraient aider les apprenants à faire face au choc culturel quand ils se trouvent dans la situation de communication authentique, soit d'une manière permanente comme l'immigration, soit dans des conditions précaires comme les études ou le travail. Cela dit, les méthodes de langue se sont vues un développement indéniable depuis la parution des approches communicatives dans les années 1970 pour inclure des aspects culturels ou civilisationnels des pays cibles dans le but d'en fournir les premières connaissances aux apprenants non sans enrichir leur apprentissage.

Etant donné que la méthode *Edito A1* « privilégie l'approche par tâches communicatives authentiques grâce auxquelles l'apprenant développera des savoir-faire en interaction » (*Edito A1*, introduction), on s'interroge sur les modalités de la réception et de l'assimilation de ces « tâches communicatives authentiques » considérées comme le contenu culturel du manuel. Et en partant de cette question, on vise à les analyser surtout à travers ses textes de la compréhension écrite. Dans ce droit fil, on attend d'y découvrir une version renouvelée de l'approche communicative des années 1970 intégrant la Perspective Actionnelle (PA) dans l'élaboration des contenus pour les mettre à jour et de les rendre authentiques tenant compte des attentes et des besoins des apprenants dans la vie réelle. La réception et l'accueil de ces derniers envers les contenus culturels présentés pourraient favoriser leur ouverture face à la langue-culture des sociétés francophones, ce qui

constitue une stratégie importante de l'apprentissage des langues étrangères (Stern, 1975 *cité in* Cyr, 2008).

En guise de méthodologie, nous avons tenté de répertorier les documents visuels/oraux/écrits dans cette méthode pour en dresser une liste des thèmes culturels avant de les analyser à la loupe sur les plans qualitatif et quantitatif dans le cadre de la Didactique des Langues-Cultures (DLC) ainsi que de la Perspective Actionnelle (PA). Dans la deuxième étape, on s'est concentrées sur la réception de ces thèmes par le jeune public qui représente notre société statistique, 22 étudiantes débutantes du FLE dans une université d'Etat à Téhéran. En fait, il s'agit d'une étude à double phases, l'une bibliothécaire et analytique, l'autre pratique, celle qui a été effectuée sur les étudiantes pendant un semestre universitaire d'un cours de 8 unités de crédit, soit quatre séances de deux heures par semaine.

C'est ainsi que nous avons observé l'attitude et la réception des étudiantes envers les thèmes culturels traités à travers lesdits documents dans *Edito A1*. Nos observations concernant leur attitude pendant l'enseignement de ces contenus, leurs réactions et leur ouverture envers les thèmes abordés ainsi que leur compréhension des textes ont été notées afin de faire une synthèse de leur réception pendant le semestre universitaire hivernal 2025-2026. Ces observations ont finalement été l'objet d'une analyse descriptive pour en extraire les résultats de l'étude.

Historique de recherche

Nous avons trouvé un bon nombre de recherches effectuées dans le domaine de l'insertion de l'aspect culturel dans l'enseignement des langues, en l'occurrence celui du FLE en Iran. En voici quelques-unes :

Sajjadi (2020) a centré sa recherche doctorale à l'étude de la place de la pragmatique dans l'enseignement du FLE en Iran, en tant qu'une composante de la compétence communicationnelle. Elle a mené cette étude intitulée *Exploitation des textes littéraires pour le développement de la compétence pragmatique des apprenants du FLE en Iran*, à l'université Tarbiat Modares.

Djalili Marand et Navarchi (2025) ont choisi le traitement des recettes de cuisine dans la classe de langue comme un domaine aussi bien pour élargir des connaissances linguistiques que pour favoriser la communication interculturelle chez les apprenants. Intitulée « les recettes de cuisine en classe de langue : s'exprimer sur sa propre culture culinaire », cette recherche est parue dans la revue *Recherches en langue française*.

« Interaction entre Langue et Culture dans l'enseignement d'une langue étrangère », tel est le titre d'une autre étude réalisée par Djalili Marand en 2009, et publiée dans la revue *Plume*. Elle y a abordé le terme « Culture » du point de vue socio-anthropologique et sa place dans

l'enseignement des langues ainsi que le rôle de l'enseignant dans le transfert de la culture étrangère aux apprenants.

Sa'adat Nejad et Farsian (2019) s'intéressent, quant à eux, au « Développement de la compétence interculturelle à travers les textes littéraires et les stratégies de son enseignement en langue française ». Cette recherche qui se concentre sur la place de la compétence culturelle des apprenants dans le cours de français et son développement à l'aide des aspects culturels des textes littéraires du XXe siècle constitue l'un des articles de la revue *Language Related Research.*

Azimi Meibodi et Talaii (2020) ont abordé le thème de culture dans leur étude intitulée « Enseignement de la culture cible à travers les textes littéraires ». Cette recherche réalisée sur les étudiants des niveaux intermédiaires de la langue et littérature françaises est publiée dans la revue *Recherches en langue française*.

Les recherches vues sous différents angles dans ce domaine ne manquent pas dont on a énuméré quelques-unes dans les limites du présent article, mais la nouveauté de la nôtre réside dans sa concentration sur le contenu culturel d'une méthode de langue bien précise, l'examen analytique des thèmes y abordés ainsi que la réaction des apprenants face à ce bagage culturel venant d'un autre horizon sans oublier les modalités de l'assimilation de ce contenu par le jeune public.

Cadre théorique

Avec l'avènement de l'approche communicative et surtout depuis les années 1970, l'aspect culturel s'impose à l'enseignement des langues pour en assurer la fructification sociale et favoriser la transformation des savoirs encyclopédiques aux savoir-faire. La communication se définit dorénavant comme le but de l'apprentissage des langues. Pourtant, ce qui reste privilégié dans cet enseignement, ce sont l'expression et la compréhension au détriment de la production et de la réception. Autrement dit, « les opérations mises en œuvre lors des activités d'apprentissage » remportent sur « la visée finale de cet apprentissage : l'accès au sens et la production du sens dans la langue cible » (*Référentiel du CECR*, 2008, p.12), ce qui reflète en fait le but ultime de l'approche communicative des années 1970.

« Les savoir-faire communicatifs à développer lors de l'apprentissage passent par la réalisation d'actes de parole dans un contexte d'utilisation précis et par la connaissance des codes sociolinguistiques. De même, l'apprentissage des actes de parole passent par l'acquisition d'une compétence linguistique, nécessitant des savoirs grammaticaux et lexicaux » (*Ibid.* p.12).

Ce passage pourrait justifier « l'élaboration pendant plusieurs décennies d'une panoplie de contenus lexicaux et grammaticaux listés selon les différents critères de leur usage dans l'enseignement des langues, y compris la fréquence, les besoins des apprenants ou bien les situations de communication » (Bidar Maghz, 2022 : 53). Le Niveau-

Seuil (1976) en fait le tableau le plus représentatif. Le « choix » des contenus reste quand-même « aléatoire » dans ces listes, car il faut attendre une tournure décisive dans la didactique des langues étrangères avec le surgissement de l'optique DLC centrée sur l'intégration des aspects culturels dans l'enseignement des langues. L'objectif était désormais de ne pas faire la sourde oreille aux questions des apprenants concernant les situations réelles de la vie dans les communautés de la langue cible. Du coup, il fallait aller au-delà des listes présupposées des matériaux fabriqués pour s'initier à des situations de communication primaires, non suffisamment rassurantes que pour une communication initiale, précaire et peu approfondie. En effet, l'objectif de l'approche communicative est résumé ainsi par Puren :

> Les auteurs se proposent de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'enseignement des langues au service du développement de rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel d'où « la liste des notions et des actes de parole (…) d'un séjour à la fois initial et de courte durée » contribuant plutôt « à commencer une conversation qu'à la reprendre (2002 : 5).

Le concept de culture se fraye progressivement le chemin au sein de l'enseignement des langues, prenant des aspects plutôt pratique et mutuel qu'encyclopédique, issu de la prise en considération des réalités de la vie sociétale de l'époque y compris l'accroissement des immigrations et des voyages touristiques, professionnels ou estudiantins. Ce à quoi est attirée l'attention des chercheurs-

didacticiens comme l'a souligné Beacco : « Enseigner la communication sans décrire aussi les protocoles sociaux qui constituent la trame des échanges langagiers et qui en définissent les conditions de succès, c'est se condamner à ne pas répondre à de sourdes interrogations des apprenants » (2000 : 17).

Ainsi, la DLC nait avec Galisson en vue de répondre à des questions muettes des apprenants sur la réalité de vivre dans les sociétés cibles, car les recherches montraient déjà le fait que de purs savoirs linguistiques ne répondaient pas aux besoins socio-culturels. Lehmann (1993) s'est ainsi attardé sur ce sujet : « Il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever » (Beacco, 2000 : 20). Alors, comme toute autre approche didactique, l'AP (Approche communicative) révèle à son tour ses limites menant au surgissement d'autres approches psychopédagogiques en vue de les combler. Puren et Galisson vont au-delà d'une simple insertion de la culture dans l'enseignement des langues, en considérant une « intégration » dans les langues/cultures et en y accordant même une « consubstantialité » dans l'enseignement (Véronique, 2006).

Cette insertion prend son essor avec la Perspective Actionnelle (PA) abordée par Puren dans les années 1990, ce qu'on pourrait définir comme un rafraichissement de l'AC. En effet, il dépasse bien les adeptes de la DLC tout en y accordant un point de vue pragmatique. Selon Puren, c'est la première fois que les « ressources culturelles » deviennent des « ressources pour l'action ». En d'autres termes,

l'activité langagière se met au service de l'action sociale, car l'enseignement-apprentissage prend dès lors ses distances avec la logique détenteur-récepteur de savoirs purement linguistiques en visant à transformer les apprenants aux « acteurs sociaux ».

Étayée sur une pensée complexe dans le sens morinnien, la PA s'impose désormais au paradigme didactique des langues en étalant sa portée pragmatique approfondie ayant pour but de développer l'autonomie éducative chez les apprenants en même temps que leur intelligence collective (Puren, 2002 : 13). Effectivement, la PA dépasse l'AC des années 1970, qu'elle juge superficielle à certain point, car elle ne définit pas la communication comme la réception à la surface, mais la langue y est enseignée et apprise pour et par l'action à dimension sociale (Puren, 2002 : 10). Nonobstant, ce fait n'implique pas la substitution des approches antérieures par la PA, mais il s'agit plutôt de l'accumulation d'une « panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement-apprentissage ». En fait, c'est la définition des « activités langagières (…) à l'intérieur d'actions en contexte social qui, seules, leur donnent leur pleine signification » (*Ibid.* :1-2).

Ainsi, le concept *d'interaction* se voit un approfondissement considérable à la suite des modifications radicales des exigences de la vie réelle et des communications : la globalisation, l'avènement des sociétés multinationales, les vastes immigrations dans le monde exigeant ainsi des cohabitations que des coopérations à long terme en présentiel ou à distance, allant bel et bien au-delà des rencontres

occasionnelles et précaires vers une coaction dans le sens des « actions communes à finalité collective ».

La didactique prend donc ses distances avec l'AC des années 1970 figée dans une sorte de communication simulée et une situation d'apprentissage fabriquée au niveau d'un échange langagier de surface entre les apprenants, pour se rapprocher de l'optique du Cadre Européen et des approches favorisant un apprentissage dans l'action et par l'action de manière à promouvoir le statut des apprenants aux acteurs sociaux, autonomes dans leur apprentissage et responsables pour entreprendre des actes sociaux ou professionnels dans les sociétés pluriculturelles d'aujourd'hui (Puren, 2002 : 7-9). Donc, il s'agit dorénavant d'un processus d'enseignement-apprentissage « en boucle récursive » pour reprendre les termes de Puren (*Ibid.* : 13) et « non plus linéaire », ce qui incarne la complexité de la vie actuelle dans le paradigme didactique.

Basée sur les travaux de ces didacticiens, la présente recherche se met dans le cadre de la DLC et de la PA citées et décrites plus haut.

Développement du sujet

L'enseignement des langues étrangères prend des formes variées pendant ces dernières décennies grâce aux évolutions de toutes les branches des sciences humaines contribuant au développement de la

didactique. La psychopédagogie, en rapport très direct avec celle-ci, reflète une partie considérable des évolutions susdites dans les stratégies d'apprentissage des langues.

Depuis les années 1980, les chercheurs-didacticiens se sont centrés sur la recherche des stratégies d'apprentissage appropriées des langues, d'où la parution d'une vaste gamme de stratégies classées dans diverses publications. On peut en citer à titre d'exemple, Mayrand (2016), Oxford (2017), Ruph (2010), Cyr (2008), Griffith (2008), Weinstein & Hume (2001), O'Malley & Chamot (1990), etc.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, être actif constitue une stratégie d'apprentissage prouvée exigeant l'attitude ouverte et la réception envers la langue-culture cible. Autrement dit, il s'agit de dépasser et de digérer le choc culturel initial au moment d'y être confronté, ce qui figure parmi les stratégies de bons apprenants des langues, marquée par plusieurs chercheurs (Cyr, 2008). Une élaboration adéquate du contenu didactique pourrait contribuer à attiser l'intérêt des apprenants pour cette initiation et réception, surtout quand on tient compte du fait qu'un bon nombre d'entre eux, habitant un autre pays que la société cible, apprennent la langue dans un contexte hétéroglotte.

Le manuel *Edito A1*, élaboré selon ses auteurs dans le cadre de l'approche par tâches communicatives, pivote sur *l'interaction*. Du point de vue esthétique, il constitue un support d'enseignement de qualité, comme ce que nous avons montré à travers une analyse détaillée dans une recherche antérieure à paraître dans la revue *Plume*.

Son élaboration bénéficie d'une architecture symétrique qui se répète en alternance par doubles unités, ce qui pourrait contribuer à un ordre et à une sûreté mentale chez les apprenants qui se trouvent bientôt face à une structure prévisible. Ce manuel est également riche en documents, authentiques ou fabriqués, oraux et écrits confondus, qui aideraient à porter des éclaircissements sur des aspects culturels de la France ou des pays francophones. Notre point d'intérêt dans cet article est l'étude de ces documents de manière à en observer les *bagages culturels*.

Dans chaque unité, la leçon zéro exceptée, se trouvent en moyenne 5 ou 6 documents de la compréhension écrite. En fait, constituant le point de départ et la première rencontre des apprenants avec la nouvelle culture qu'ils étudient, celle-ci ne possède que des documents sonores et illustrés. En général, le débit des images est bien élevé dans ce manuel, ce qui favoriserait chez les apprenants une meilleure transmission du sens menant à une compréhension implicite facilitant leur mise en contact avec le nouveau monde qu'ils sont en train de découvrir. On imagine que l'absence des documents écrits dans cette unité rapproche le manuel à l'Approche neurolinguistique (ANL) de Germain et Netten selon laquelle le début de l'apprentissage des langues est marqué par la compréhension et l'expression orales (2016). En effet, cette approche favoriserait selon ses auteurs, le développement de la compétence orale d'une façon implicite et inconsciente à travers l'utilisation fréquente et répétitive d'une même structure linguistique (p.44), ce qui pourrait mener à une entrée plus facile dans le paradigme de la langue étrangère

chez les apprenants, par rapport aux méthodes traditionnelles centrées sur l'écrit.

La répartition des textes de la compréhension écrite commence par l'unité 1 avec une sixaine de textes par unité en moyenne. Ceux-ci sont majoritairement accompagnés d'une image qui suggère un certain éclaircissement visuel. En plus, les textes figurant dans les unités initiales sont des textes courts basés sur les mots transparents, ce qui contribuerait à leur compréhensibilité ainsi qu'à un rapprochement, au moment de la rencontre, des deux langues-cultures source et cible auprès des apprenants. En guise d'exemple, on peut citer le document « Langues en Duo » à la page 20, qui est un message sur le réseau social Duo contenant des vocabulaires de la salutation, de l'âge, des nationalités et des préférences. Ce court dialogue transfère un bon volume d'informations culturelles en un très court échange : Vincent, Sanae, japonaise, français, suisse, musique, cinéma, sport, art, langue, 25 ans et 23 ans.



Photo : Edito A1, p. 20

Le deuxième exemple caractéristique en est l'activité 3 de la page 21 fondée en principe sur les images et les dates de naissance des célébrités de plusieurs nationalités. Les mots transparents et l'optique culturelle internationale en favoriseraient non seulement la compréhension, mais l'expression orale ou/et écrite des apprenants grâce à l'intérêt qu'ils suscitent en eux pour s'exprimer.

Les mots transparents cèdent la place aux mots et informations clés dans les unités suivantes au fur et à mesure que le savoir langagier des apprenants se développe. Les textes s'étoffent et les images accompagnent toujours les documents pour une plus grande précision.

La figure et le document de la page 48 à l'unité 3 présentent par exemple des statistiques touchant les commerces importants pour les Français avec les produits qu'ils offrent : boulangerie, fromagerie, poissonnerie, épicerie, boucherie, pain, baguette, croissant, poisson, viande, beurre, riz, etc.

L'autre exemple concerne le document « Des artistes à Grenoble ! », p. 60 de l'unité 4 avec le thème de ville, de quartier et d'indication de l'itinéraire. Ce texte illustré par des scènes de fresques urbaines donne en trois paragraphes des explications sur le festival de l'art à Grenoble en juin. En voici le vocabulaire qu'il présente : Grenoble, juin, Street Art Fest, Grenoble-Alpes, festival, artistes, nationaux, internationaux, grenoblois, quartier, ville, centre-ville, banlieue, fresque, bâtiment, rue, boulevard, avenue, habitant, touriste, programme, riche, créer, découvrir, pratique, unique, expérience, etc., et tout cela donne une information culturelle authentique à travers un champ lexical riche sur le thème visé.

Le vocabulaire relié à chaque unité, offert en deux listes thématiques présentées en alternance de 5-6 pages, fournit un bagage lexical classé, cohérent et suffisant selon les critères du CECR (2008 : 19-40) en fonction du niveau en question, qui est appliqué dans plusieurs documents oraux/écrits de l'unité pour en élargir également le bagage culturel et communicatif concernant la vie réelle. Les champs lexicaux relatifs, entre autres, à la famille proche, à la description (physique/caractère), au climat, aux pays/nationalités, aux professions, aux loisirs et aux objets personnels font partie des critères susdits. La

prise en considération de l'ensemble des pays francophones enrichit ce bagage à son tour. D'ailleurs, l'élaboration des activités individuelles ou collectives traitant ces thèmes contribuerait largement à la transmission des contenus aux apprenants par interaction tout en les incitant à lancer des recherches sur Internet pour des informations supplémentaires en vue d'assouvir leur curiosité. L'extrait vidéo de la page 65 créée par D. Foenkinos sur Paris, intitulée « Un oiseau à Paris » ainsi que son activité suivante qui s'élargit sur d'autres pays francophones en apporteraient de bons exemples. « La fiche d'une célébrité » concernant Kylian Mbappé à la page 99 de l'unité 6 en serait un autre exemple flagrant.

Vers la fin du manuel, les documents textuels exposent leur face progressivement plus difficile. Le document « Sport et bien-être » de la page 122 de l'unité 8 ayant pour thème la santé, ou bien le texte de la page 130 de l'unité 9 présentant « 5 idées originales de vacances » en sont des exemples bien que ces documents soient illustrés et censés être à peu près compréhensibles. Pourtant, on pourrait attribuer cette difficulté de transmission de la charge culturelle en partie à la forme du document présenté. En fait, les documents vidéo offrent un plus grand intérêt aux apprenants par rapport aux documents écrits qui demandent une plus grande attention et de la concentration. Dans la même unité, la page 135 « Culture » comprenant une vidéo de la Bretagne est entièrement capable d'attirer l'attention des apprenants sur la carte géographique de la France, ainsi que son activité « Pour aller plus loin »

vue son aspect exotique, bien qu'elle présente des mots de la langue bretonne non compréhensibles pour eux.

Dans l'ensemble, bénéficiant d'une harmonie esthétique et architecturale indéniable entre la forme et le fond tant sur le plan linguistique que thématique, *Edito A1* offre un bagage culturel riche et intéressant relié à la vie pratique, distribué suivant une logique cartésienne et créative en même temps sur toutes les unités. Cela pourrait être rassurant aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants vu le caractère déchiffrable qu'il accorde à ces contenus. D'ailleurs, l'adoption d'un point de vue relativiste culturel à côté de cette harmonie augmenterait la richesse culturelle du manuel. De même, le débit très limité des documents touchant les pays/cultures francophones, à savoir un document par unité en moyenne, laisse sensiblement à désirer. En voici quelques exemples : le document de la compréhension écrite de la page 66 de l'unité 4 « Au Luxembourg, les transports en commun sont gratuits » ; la vidéo « Recyclons ! » dans la page 79 de l'unité 5, relative à l'Atelier de couture au Congo ; l'unité 6, la page 94 « Idées de lecture » présentant des créateurs de la BD de quelques pays ; l'unité 7, la partie « Pour aller plus loin » de la page 107 touchant des designers africains ; l'unité 9, la page 137, le document audio « Retour de vacances » sur la Martinique et la Suisse ; l'unité 10, la vidéo « Les études et après » de la page 149 présentant l'ULB et finalement, à la page 150, le document écrit à propos des artistes étrangers parlant de leurs carrières et expériences de voyage en France. Suivant le développement du niveau langagier des apprenants,

les documents prennent évidemment un aspect plus dense vers la fin du manuel.

Tableau n°1

Contenu concernant les pays/cultures francophones dans *Edito A1*

Unité	Intitulé du document francophone	Type de document
Unité 1	- Atelier médiation, p.29	- Tâche collective
Unité 2	---	---
Unité 3	---	---
Unité 4	- Pour aller plus loin, p.65 - *Mobilité gratuite au Luxembourg*, p.66	- Tâche de compréhension écrite - Compréhension écrite
Unité 5	Culture : *Recyclons !*, p. 79	- Compréhension audiovisuelle
Unité 6	- *On sort ce soir ?* p.90 - *Idées de lecture*, p.94	- Compréhension orale - Compréhension écrite
Unité 7	- Pour aller plus loin, p.107	- Tâche de compréhension écrite
Unité 8	- Atelier médiation : *annoncer son logement*	- Tâche collective
Unité 9	- *Retour de vacances*, p. 137	- Compréhension orale

Unité 10	- Cultures *: les études et après ?*, p. 149	- Compréhension audiovisuelle

L'attitude et la réception des apprenants envers les thèmes culturels de *Edito A1*

En offrant une présentation classée des stratégies d'apprentissage des langues, Cyr (2008) indique de la part de plusieurs chercheurs dont Stern (1975) ou Naiman (1978, p.13-15) l'attitude ouverte envers la langue et la culture étrangères parmi les stratégies de bons apprenants, puisqu'en plus d'une étape essentielle de l'apprentissage des langues, cela constitue le point de départ d'une communication authentique et efficace entre les interlocuteurs des deux langues source et cible, sur lequel se fonde une compréhension réciproque et en fonction des situations, une cohabitation, une coaction ou bien une interaction co-culturelle dans les phases suivantes pour reprendre les termes de Puren (2002 : 1). En fait, après une analyse structurelle de la charge culturelle de *Edito A1*, cette étude vise à présenter les résultats de nos observations sur la réception de ces thèmes pendant un semestre auprès de notre jeune public débutant. Pour cela, nous avons pris des exemples sur l'ensemble des thèmes traités dans ce manuel.

- **La famille :** l'unité 2 aborde les thèmes de famille et le réseau de parenté, de loisirs et d'habitation. La famille a figuré parmi

les sujets intéressants, parce que les étudiantes se sont intéressées à chercher le titre de tel ou tel membre de famille à travers le labyrinthe français/iranien de devinettes familiales. Le point important à découvrir par les étudiantes était le fait qu'une simple dénomination familiale en français pourrait avoir une panoplie d'équivalents en persan dont pour chacun existe un titre à part. Par exemple, la « tante » en français désigne la sœur de la mère/du père, la femme de l'oncle paternel/maternel et ce, alors que chacun de ces liens de parenté possède une appellation précise dans notre langue.

- **La cuisine** : la cuisine, figurant dans l'unité 3, a également constitué un thème de grand intérêt pour nos étudiantes. La page 44 présente des paniers bio en formules que les Français peuvent choisir en faisant leurs courses. N'étant pas très courant dans notre culture, ce type d'achat ne disait pas grande chose aux étudiantes. C'était aussi le cas de la page suivante où se voit l'épicerie bio. Comme la majorité des familles iraniennes font leurs courses quotidiennes dans les supermarchés, nos étudiantes n'avaient pas une idée claire d'une épicerie bio. En revanche, au moment de travailler sur le document audio de la page 53 centré sur l'application Frigo Magic, elles y ont montré un grand intérêt en lançant tout de suite leur recherche sur Internet pour la télécharger ! En somme, cette unité constituait un thème intéressant qui les incitait à s'exprimer d'une manière ou d'une autre sur les cultures culinaires. Leur collaboration

était tellement active que nous avons organisé une tâche collective au cours de laquelle elles ont présenté des spécialités de leurs propres régions.

- **Transports en commun et la mobilité** : voilà le thème de l'unité 4 dont la page 65 annonce un extrait de la vidéo de D. Foenkinos, citée plus haut et prise par drone au-dessus des monuments historiques et des quartiers de Paris. Elle a attiré l'attention des étudiantes à tel point qu'un groupe entre elles a choisi le même sujet pour préparer son exposé de l'évaluation finale. Effectivement, bien que les vidéos n'aient pas toujours été faciles à comprendre, elles suscitaient néanmoins l'intérêt des étudiantes à travers l'exotisme offert par le contenu. Nous avons vécu l'expérience comparable aux moments de projeter dans la classe d'autres supports vidéo que ceux du manuel portant, entre autres, sur le style de vie des jeunes générations en France, louer un logement, chercher un emploi, etc.

- **Les vêtements :** l'unité 5 de cette méthode est centrée sur le thème de la mode vestimentaire et des structures qui permettent de donner des appréciations. A ce propos, la page 79 propose une activité imagée présentant des célébrités dont les étudiantes devaient choisir un look. Nous avons constaté qu'elles n'avaient pas de connaissance sur ces personnes célèbres et que leur look n'était pas apprécié par elles. Leur ouverture tant envers celles-

> ci qu'envers leur style vestimentaire s'est donc avérée assez réduite. En fait, n'accordant pas une grande importance aux styles présentés, les étudiantes ont préféré pour la plupart un style simple et élégant, un peu traditionnel et pratique à porter au quotidien avec des couleurs plutôt discrètes. Il y en avait quelques-unes qui faisaient des choix à fortuit quant à leurs vêtements pour qui, la possession d'un style particulier ne présentait pas un grand intérêt en principe.

Les étudiantes n'ont pas apprécié non plus la vidéo annoncée sur la même page correspondant à un atelier de mode au Congo, bien qu'elles s'intéressent en général aux documents vidéo. Plus clairement, elles n'ont aimé ni l'exotisme ni l'avant-gardisme existant dans cet atelier de mode recyclée. On pourrait attribuer ce désintéressement à l'égard du thème de mode en partie aux mentalités du groupe d'étudiantes dont la moitié est issue des milieux traditionnels, ce qui aurait pu être en contraste avec le gout moderniste de cette vidéo.

L'appréciation : contrairement à notre attente, les étudiantes ont immédiatement reçu et accueilli certaines activités comme le document écrit de la page 82 intitulé « Personnalisez vos objets » ou bien l'activité 4 de la page 23 de l'unité 1 « Bonjour en différentes langues » qu'elles connaissaient probablement grâce à l'IA ou Google translate et qu'elles ont aimée. En plus, elles ont montré un grand intérêt à l'atelier de la page 99, « Kylian Mbappé » sur la réalisation de l'affiche d'une célébrité, qu'elles nous ont demandé d'accomplir à quelques occasions.

Il y avait pourtant des thèmes qui ne se sont pas avérés saisissables tout de suite au moment de l'enseignement dont « créer une cagnotte » pour partager les frais d'un digne cadeau d'anniversaire pour un ami, à la page 80 de l'unité 5, bien que des notions telles *Golrizan* ou bien *Sandogh Mochtarak* ou encore *Bank Doustaneh* dans notre culture soient des équivalents approximatifs de « créer une cagnotte », mais il se peut qu' à cause de leur jeune âge qu'elles ne soient pas familières de ces notions.

Un autre thème de la catégorie indiquée était BlaBlaCar. Il faudrait toutefois affirmer la nuance culturelle concernant ce concept qui existe dans les cultures française et iranienne, ce qui nous semble intéressant et en même temps pourrait être à l'origine du malentendu empêchant les étudiantes d'en saisir le sens sur-le-champ. A vrai dire, les concepts de taxi et de covoiturage désignent des réalités un peu différentes dans les deux sociétés. Le taxi en France est un moyen de transport public, mais utilisé d'une manière privée, c'est-à-dire, il rend service à un seul client à un moment donné, tandis que dans notre pays, ce concept incarne un moyen de transport public utilisé de façon collective dans le sens du covoiturage en France, autrement dit, il est utilisé par plusieurs personnes qui parcourent simultanément le même trajet. Par ailleurs, nous avons le concept de *Snapp* ou de *Tapsi* qui peuvent être des synonymes pour le taxi en France. Toutefois, quand on prend un *Snapp* ou un *Tapsi* partagé, ceci équivaudrait aussi le covoiturage, d'où la confusion du sens chez les étudiantes.

A part ce qui vient d'être indiqué, il y avait des sujets auxquels les étudiantes ne s'intéressaient pas beaucoup ou bien, qu'elles ne

connaissaient même pas. A titre d'exemple, elles n'avaient pas de grande connaissance sur les universités européennes quand on travaillait sur la page 149 de l'unité 10, Université Libre de Bruxelles. En effet, elles n'en ont évoqué que la Sorbonne et l'Oxford.

En plus, elles ne connaissaient pas les fêtes françaises indiquées à la page 15 à savoir la fête du travail, celle de la musique, la fête nationale et Mardi gras, mais elles parlaient plutôt des fêtes iraniennes comme *Naurouz* ou *Yalda* au moment de choisir un sujet pour leur exposé de cours. A notre avis, la maîtrise du thème en aurait pu être une raison de manière à amoindrir les difficultés de la préparation. C'était également le cas des territoires francophones de la page 65, « pour aller plus loin » : Djenné (Mali), la Chaux-de-Fonds (Suisse), le Vieux-Québec (Canada), Bruxelles (Belgique), Tunis (Tunisie) et Hanoï (Vietnam). Elles n'avaient effectivement aucune idée ni de ces régions ni de leurs monuments touristiques caractéristiques, d'où leur difficulté à faire l'activité correspondante. A notre sens, c'est là qu'intervient le rôle crucial de l'enseignant et ses connaissances dans divers domaines pour les faire connaître ces terres qui font partie de la francophonie et ce, en recourant aux documents authentiques aptes à relater l'Histoire de ces contrées.

Finalement, il y a des textes qu'elles ont eu mal à assimiler, non pas pour leur thème, mais plutôt à cause des difficultés linguistiques y compris la longueur du texte ou bien l'existence du vocabulaire inconnu qui les empêchaient d'en appréhender le sens. On peut citer à titre d'exemple le document écrit de la page 66 « Au Luxembourg, les transports en commun sont gratuits ! », celui de la page 74 « La mode

est à nous ! », ou bien « 5 idées originales de vacances » dans la page 130 ou encore « Rencontrez les étudiants ambassadeurs ! » à la page 144.

Au terme de notre analyse du contenu culturel d'*Edito A1*, voici une récapitulation de la réception positive, neutre et négative de notre jeune public débutant insérée dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 2
Réception du contenu culturel de ***Edito A1*** **par les étudiantes**

Réception positive	Réception presque neutre	Réception plutôt négative
La famille : exotisme et comparaison interculturelle		
La cuisine : nouveauté, incitation de s'exprimer	Faire les courses : méconnaissance des différents lieux d'achats ; achats en ligne	
	La mobilité : des ambiguïtés conceptuelles interculturelles	
		La mode et les vêtements : exotisme, avant-gardisme, ambiance traditionnelle de la classe
Célébrités : K. Mbappé		

Personnalisation des objets : adolescence		
Rencontre des langues : accès aux technologies informatiques		
	Faire une cagnotte : méconnaissance du thème dans la culture cible	
Universités : méconnaissances des universités étrangères ; curiosité envers elles		
	Fêtes françaises : méconnaissance de ces fêtes ; surmonter les difficultés langagières et culturelles	
	Territoires francophones : manque d'informations géographiques	
Vidéos : exotisme, facilitation de la compréhension par les images		
		Documents de la compréhension écrite : difficultés lexico-syntaxiques ; longueur du texte ; nécessité d'une concentration

Conclusion

Nous avons centré cette étude sur les bagages culturels d'*Edito A1* ainsi que sur les modalités de la réception des étudiantes envers ces contenus. On a pu classer ceux-ci en plusieurs catégories selon leur degré de difficulté linguistique ou thématique, la connaissance des étudiantes des thèmes abordés sans oublier le décalage entre ceux-ci et la culture iranienne. Effectivement, il y avait des thèmes qui ont été bien accueillis par le public vu la proximité culturelle ou bien par leur intérêt et leur curiosité pour connaître les cultures des sociétés francophones auxquelles elles s'initiaient.

Quant à l'organisation des documents oraux ou écrits dans cette méthode, ils y apparaissent sur un ordre croissant allant du facile vers le difficile. Ainsi, les documents plus courts, plus clairs, contenant des illustrations ou bien des mots transparents figurent aux unités initiales tandis que les documents plus longs et plus compliqués viennent progressivement dans les unités finales, ce qui s'avère conforme aux critères du CECR concernant la priorité de la compréhension orale/écrite ainsi que l'expression orale dans l'apprentissage des langues (*Référentiel du CECR*, 2008 : 12).

Dans l'ensemble, *Edito A1* offre un bagage culturel acceptable selon les critères du CECR. Une combinaison pertinente de la Perspective Actionnelle et de l'Approche Communicative a mené à l'élaboration d'un support culturel pratique aux apprenants où les documents

culturels sont mis au service d'un apprentissage langagier adéquat grâce à de nombreuses activités qui les suivent. Les thèmes présentés ont été reçus d'une manière plutôt positive par notre société statistique. Il y en avait cependant qui se sont vus un accueil plutôt froid vu l'absence d'intérêt ou bien le manque d'informations linguistiques, thématiques ou culturels nécessaires à assimiler par les étudiantes. En plus, le débit limité des documents francophones, soit un document par unité en moyenne, et la centration sur la culture française y laissent à désirer. Parmi ces documents restreints, on peut faire allusion à ceux de la page 65, sur les territoires francophones « pour aller plus loin » : Djenné (Mali), la Chaux-de-Fonds (Suisse), le Vieux-Québec (Canada), Bruxelles (Belgique), Tunis (Tunisie) et Hanoï (Vietnam). Comme on a déjà souligné sous la rubrique concernée, nos étudiantes n'avaient aucune idée ni de ces régions ni de leurs sites touristiques, d'où leurs difficultés à faire l'activité correspondante. Etant donné que l'Iran n'est pas un pays francophone, donc il incombe aux enseignants d'intervenir dans des cas pareils en jouant le rôle crucial de médiateur pour les faire connaître, entre autres, ces terres qui font partie de la francophonie non sans recourir aux documents authentiques aptes à relater l'Histoire de ces contrées, ce qui sera enrichi par leurs connaissances générales dans une langue conforme au niveau du public.

Malgré tout, la créativité graphique et géométrique ainsi que la diversité de ses thèmes culturels contribueraient à faire de cette méthode de langue un support pédagogique efficace aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Nous espérons que cette étude aidera les enseignants à élaborer et à sélectionner des contenus culturels

convenables et authentiques pour leurs cours en vue de favoriser l'initiation et l'attitude ouverte des apprenants envers la langue-culture de la société cible.

On pourrait élargir, dans les recherches ultérieures, l'étude de la charge culturelle sous d'autres angles de manière à en analyser l'acceptation par les apprenants des niveaux supérieurs, pour qu'ils puissent être plus autonomes dans leur apprentissage.

Déclaration

Conflit d'intérêt

Les auteures affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Nahid Djalili Marand **http://orcid.org/0000-0002-1641-5548**

Références :

Azimi Meibodi, N. & Talaii, M. (2020). Enseignement de la culture cible à travers les textes littéraires. *Recherches en langue française,* V.1, N.1, pp. 37-59. https://doi.org/10.22054/rlf.2020.29641.1022

Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris : Hachette Livre.

Bidar Maghz, R. (2022). Place de l'enseignement du vocabulaire en FLE : apprentissage incident et enseignement progressif. *Didactique du FLES : Recherche et pratiques*, pp. 51 71.https://czasopisma.uni.lodz.pl/romanica/article/view/20378

Cyr, P. (2008), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

Djalili Marand, N. & Navarchi, A. (2025). Les recettes de cuisine en classe de langue : s'exprimer sur sa propre culture culinaire, *Recherches en Langue française*, V.5, N10, pp. 89-120. https://rlf.atu.ac.ir/article_19104_fa.html

Djalili Marand, N. (2009). Interaction entre « Langue et Culture » dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Plume*, N.7, pp. 37-57. https://doi.org/10.22129/plume.2008.48795

Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge : Cambridge UP.

Mayrand, J. (2016), *Utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants universitaires suite à une formation en efficience cognitive*. Thèse de doctorat, Montréal, l'Université de Montréal.

Naiman, N., Fröhlich, M & Todesco, A. (1978). The good second language learners. *TESL Talk,* vol. 6, PP. 58-75.

Netten, J. (2016). L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du « comment » on apprend une langue seconde. *La Revue de l'AQEFLS,* 32(1), pp. 41-58. https://doi.org/10.7202/1090210ar

O'Malley J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* New York, Cambridge University Press.

Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies* (2e ed.), New York. Routledge.

Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des Langues-Cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, pp. 55-71. https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844

Référentiel du CECR (2008). CLE International.

Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université [Guide to Developing Learning Strategies in university]*. 2nd ed. Rouyn-Noranda, Québec : Presses de l'université du Québec.

Sajjadi, Y. (2020). *Exploitation des textes littéraires pour le développement de la compétence pragmatique des apprenants du FLE en Iran.* Thèse de doctorat, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran.

Weinstein, C. E., Hume, L. M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Paris : De Boeck Université.

منابع فارسی

سعادت‌نژاد، ز. و فارسیان، م.ر. (1398)، تقویت توانش بینافرهنگی از خلال متون ادبی و راهبردهای آموزش آن در زبان فرانسه، *جستارهای زبانی*، د10، 6(54)، صص 345-372.

Comment citer : Djalili Marand, N., Bogheiri, S. (2026). Le bagage culturel de la méthode Edito A1 et la réception des apprenants, *Recherches en langue française*, 7(13), 67-98. DOI: 10.22054/rlf.2026.94931.1247.

Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International