



Analyse des dimensions interculturelles dans Adosphère 2 et Adomania 2 : limites et perspectives pédagogiques pour les enseignants thaïlandais

***Montiya PHOUNGSUB¹, Sarochin ARDHARN², Jirawut CHAIPET³, Pacharee SUDASNA⁴
et Unsumarin TOMDUANGKAEW⁵***

Faculté des Humanités, Université de Chiang Mai, Thaïlande

Analysis of Intercultural Dimensions in Adosphère 2 and Adomania 2: Limits and Pedagogical Perspectives for Thai Teachers

***Montiya Phoungsub¹, Sarochin Ardharn², Jirawut Chaipet³, Pacharee Sudasna⁴
and Unsumarin Tomduangkaew⁵***

Faculty of Humanities, Chiang Mai University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History :

Received 11 June 2025

Revised 2 October 2025

Accepted 21 October 2025

Mots clés :

Dimension interculturelle,
CECRL, Manuel du FLE

Keywords :

Intercultural dimension,
CEFR, FFL textbook

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais implique aussi immersion dans les cultures des locuteurs natifs. Dans l'enseignement du FLE, cette dimension culturelle joue un rôle essentiel en permettant aux apprenants de mieux comprendre la langue tout en explorant les valeurs et normes qui la sous-tendent. Cette étude analyse la place de la culture, et plus particulièrement de la dimension interculturelle telle que recommandée par le CECRL, dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*, utilisés dans plusieurs écoles du nord de la Thaïlande. L'objectif est d'identifier les limites de ces manuels et de proposer des pistes pédagogiques adaptées au contexte thaïlandais. Les résultats révèlent des différences notables : *Adosphère 2* offre une diversité thématique plus large mais demeure centré sur la culture française et la dimension explicite, tandis qu'*Adomania 2* valorise davantage les contenus universels, les dimensions implicites et doubles. Nous observons également, dans *Adomania 2*, une place plus importante accordée à l'interaction orale et aux projets collaboratifs, sollicitant plus

* Corresponding author

E-mail address: sarochin.a@cmu.ac.th

fréquemment les niveaux cognitifs supérieurs de la taxonomie de Bloom. Toutefois, les deux manuels présentent un déséquilibre marqué en faveur des supports écrits et visuels, au détriment de l'oral et de l'audiovisuel. De plus, les tâches et projets restent confinés au cadre scolaire. Des recommandations sont proposées, telles que l'utilisation de vidéos en ligne adaptées au niveau A2 et la conception de projets créatifs ouverts à un véritable public extérieur, afin de répondre pleinement aux principes de l'approche actionnelle du CECRL.

Abstract

Learning a foreign language is not limited to the acquisition of linguistic skills but also involves immersion in the cultures of native speakers. In the teaching of French as a Foreign Language (FFL), this cultural dimension plays a crucial role in enabling learners to better understand the language while exploring the values and norms that underpin it. This study analyzes the role of culture, and more specifically the intercultural dimension as recommended by the CEFR, in *Adosphère 2* and *Adomania 2*, which are used in several schools in northern Thailand. The aim is to identify the limitations of these textbooks and to propose pedagogical approaches adapted to the Thai context. The results reveal notable differences: *Adosphère 2* offers a broader thematic diversity but remains centered on French culture and explicit cultural aspects, whereas *Adomania 2* places greater emphasis on universal content as well as implicit and dual cultural dimensions. We also observe in *Adomania 2* a stronger focus on oral interaction and collaborative projects, more frequently engaging higher cognitive levels in Bloom's taxonomy. However, both textbooks display a marked imbalance in favor of written and visual materials, to the detriment of oral and audiovisual resources. Furthermore, tasks and projects remain confined to the classroom context. Recommendations include the use of online videos adapted to A2 level and the design of creative projects open to an authentic external audience, in order to fully align with the principles of the action-oriented approach of the CEFR.

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère va bien au-delà de la simple acquisition du vocabulaire et de la grammaire. Il implique également une immersion dans la culture de la langue cible, ces deux éléments étant intrinsèquement liés (Tschirner, 2001). Selon Byram (1997), la culture joue un rôle central en offrant un contexte pour l'utilisation de la langue. De plus, la compréhension culturelle aide à saisir les expressions idiomatiques et les nuances subtiles, qui sont souvent négligées dans l'enseignement des langues traditionnel (Han & Bae, 2005). Ainsi, l'enseignement de la culture est désormais reconnu comme un pilier fondamental de la pédagogie des langues.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), cette dimension culturelle se manifeste notamment dans les manuels scolaires, qui jouent un rôle clé dans la préparation des apprenants à naviguer entre différentes références culturelles (Amerian & Tajabadi, 2020 ; Qiu, 2018). Cependant, ces manuels, souvent conçus par des auteurs n'appartenant pas aux pays des utilisateurs, peuvent poser des défis aux enseignants en raison de décalages culturels ou pédagogiques.

Face à ces enjeux, il est pertinent d'examiner comment les manuels de FLE intègrent la culture et contribuent au développement de la compétence interculturelle des apprenants. Ce travail s'inscrit dans cette perspective en explorant la place de la culture, et plus précisément celle de l'interculturel, recommandé par le Cadre européen commun de référence pour les langues ou le CECRL (Conseil de l'Europe, 2005), dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*, supports pédagogiques utilisés principalement dans les écoles du Nord du pays, où se situe notre université. L'analyse portera sur les éléments interculturels véhiculés par ces manuels ainsi que sur les limites que ces deux manuels posent aux enseignants non natifs. L'objectif principal est de proposer des pistes pédagogiques pour pallier aux éventuelles limites des manuels en matière d'enseignement interculturel.

2. Revue de la littérature

2.1 La dimension culturelle dans les manuels de FLE : entre explicite et implicite

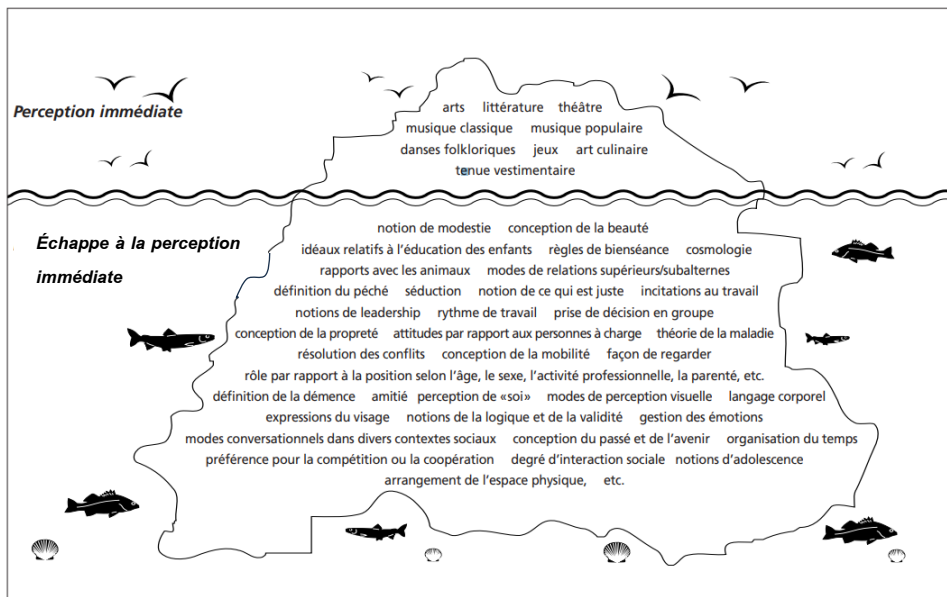
Initier les jeunes apprenants d'une culture à une autre est une tâche complexe, nécessitant une approche à la fois pédagogique et culturelle. En tant qu'intermédiaires, les manuels de langue étrangère sont des outils essentiels pour introduire la culture des locuteurs natifs car ils fournissent aux apprenants un aperçu de la culture cible sous forme de divers supports et activités (Cortazzi & Jin, 1999 ; Racmadhany, 2020). De plus, le contenu culturel des manuels de FLE contribue au développement des compétences en communication interculturelle et d'une conscience interculturelle. Ces deux éléments sont essentiels pour une communication efficace dans un monde globalisé (Qi, 2024 ; Racmadhany, 2020).

Cependant, certaines études montrent que les manuels mettent davantage l'accent sur la culture explicite, tout en négligeant les dimensions implicites, telles que les normes sociales, les comportements interactionnels et les conventions communicatives (Risager, 2006). Ces deux niveaux de culture correspondent au concept de l'iceberg culturel. Ce concept est généralement associé à l'anthropologue américain Edward T. Hall qui l'a largement diffusé dans ses travaux sur la communication interculturelle, notamment son ouvrage *Beyond Culture*, publié en 1976. Cette métaphore divise la culture en deux dimensions : la culture explicite et implicite. La culture explicite correspond à la partie émergée de l'iceberg, visible et facilement accessible à l'observation. Elle englobe des éléments tangibles comme la gastronomie, les vêtements, les monuments ou encore certaines traditions festives. À l'inverse, la culture implicite se situe dans la partie immergée de l'iceberg, moins visible et souvent inconsciente. Elle renvoie à des aspects profonds tels que les valeurs, les croyances, les attitudes, les représentations sociales ou les règles implicites de communication (Kramsch, 1993).

L'illustration du concept de l'iceberg culturel, proposée dans « *AFS Orientation Handbook* » (1984), met en évidence que seule une petite partie de la culture est explicite, tandis que la majeure partie reste implicite et requiert un apprentissage approfondi pour être comprise (voir Figure 1). Ces deux dimensions se complètent et

nécessitent une attention particulière dans les manuels afin d'offrir aux apprenants une vision globale de la culture cible. De ce fait, le dialogue interculturel représente toujours un défi pour des apprenants dont la culture d'origine diffère de celle de la langue cible. Pour mieux se comprendre, ils doivent explorer les causes sous-jacentes d'un comportement ou d'une coutume et dépasser les seuls aspects explicites de la culture.

Figure 1 : L'iceberg - un concept de culture (Zaremba, 1984, p.14)



2.2 Compétence interculturelle selon CECRL

La France, ainsi que les autres pays de l'Union européenne, encouragent l'interculturalité en tant que valeur fondamentale, favorisant la prise de conscience culturelle, le développement d'aptitudes relationnelles et comportementales, ainsi que la construction d'une identité interculturelle. Cette approche se reflète dans le CECRL qui place l'interculturalité au cœur de l'enseignement des langues.

Le CECRL, allant au-delà de la simple compétence culturelle, identifie plusieurs éléments constitutifs de la compétence interculturelle. Selon le CECRL (2025 : 83-85), les compétences interculturelles englobent une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la

communauté cible ». En plus de la prise de conscience interculturelle, les apprenants de langue devraient posséder les aptitudes et les savoir-faire interculturels. Ils doivent être capables d'établir une relation entre leur culture d'origine et la culture étrangère, ainsi que d'adopter diverses stratégies pour entrer en contact avec des personnes d'une culture différente. Ces compétences incluent également la capacité à gérer les malentendus culturels. Pour ce faire, les apprenants doivent jouer un rôle d'intermédiaire culturel, facilitant la communication et la compréhension interculturelles. Et enfin, ils doivent être en mesure de dépasser les stéréotypes et de respecter la diversité culturelle, en développant une posture ouverte et critique face aux différences.

La compréhension et l'appréciation des traditions, valeurs et croyances culturelles permettent aux apprenants d'interagir efficacement avec des personnes issues de contextes culturels variés (Minoia, 2019) et jouent un rôle clé dans la promotion du respect mutuel et de la tolérance au sein des interactions interculturelles (Natsiuk & Babii, 2019 ; Emecen & Sarıçoban, 2023).

2.3 L'interculturalité dans les manuels de FLE en Thaïlande : un champ d'étude encore peu exploré

Les manuels de langue étrangère sont considérés comme un espace de rencontre entre la culture cible et la culture d'origine des apprenants. À ce titre, ils jouent un rôle essentiel en tant que médiateurs interculturels dans l'apprentissage des locuteurs non-natifs (Amerian & Tajabadi, 2020 ; Qiu, 2018). Bien que les recherches sur les compétences interculturelles dans les manuels de FLE soient largement développées à l'échelle mondiale (Otroschi & Abdoltajedini, 2020 ; Ouali, 2018 ; Qiu, 2018 ; Racmadhany, 2020 ; Zahra, 2023), elles restent limitées en Thaïlande.

Peu d'études se sont concentrées sur la manière dont les manuels utilisés dans les écoles thaïlandaises intègrent les dimensions culturelles ou interculturelles. Parmi les travaux pionniers figurent ceux de Jiewjiam (1995¹, cité dans Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak, 2011, p.100),² qui a analysé la série de manuels *Méthode*

¹ รัศมี จิวเจียม. (2538). การวิเคราะห์แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสชุด MÉTHODE ORANGE สำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

² ชนยา ตำนสวัสดิ์, สิริจิตต์ เตชอมรชัย และ จุฑามาศ ประมูลมาก (2554). การเปลี่ยนแปลงเนื้อหาวัฒนธรรมในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสสำหรับชาวต่างชาติ. วารสารมนุษยศาสตร์, 18(1), 98-112.

Orange pour les lycéens, et ceux de Malikul (1992³, cité dans Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak, 2011, p.100), qui a élaboré des documents complémentaires sur la culture française pour les enseignants de FLE.

Des travaux plus récents, comme ceux de Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak (2011),⁴ mettent en évidence les évolutions des contenus culturels. Les résultats montrent une diminution des thèmes liés à l'histoire, aux figures historiques, à la géographie et aux lieux emblématiques de France. De même, les textes abordant la littérature, la musique, le cinéma et les arts français sont de moins en moins présents. En revanche, les manuels récents élargissent leur champ d'approche en incluant des informations sur d'autres pays européens et, surtout, sur les pays francophones. Cette diversification reflète une volonté de représenter la francophonie dans son ensemble, au-delà des frontières de la métropole. Par ailleurs, l'étude de Darnsawasdi (2012)⁵ révèle une intégration accrue des problématiques interculturelles, telles que les questions liées à l'immigration, à la ségrégation des droits humains et aux différences culturelles. Ces thématiques apparaissent sous forme de récits ou de dialogues, et les nouveaux manuels mettent davantage en scène des personnages issus de diverses origines culturelles, illustrant une société multiculturelle et globalisée.

Malgré ces initiatives, il existe un vide académique en Thaïlande concernant l'analyse des compétences interculturelles dans les manuels de FLE comme *Adosphère* ou *Adomania*, largement utilisés dans les écoles secondaires dans la région du Nord de la Thaïlande. Face à ce manque, deux questions se posent :

- Dans quelle mesure les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2* reflètent-ils les contenus interculturels conformes aux attentes du CECRL ?
- Les activités proposées dans ces manuels encouragent-elles une interaction active des apprenants avec les contenus interculturels ?

³ สอวรงค์ มะลิกุล. (2535). รายงานการวิจัย การพัฒนาเอกสารเสริมความรู้วัฒนธรรมฝรั่งเศส สำหรับครูสอนภาษาฝรั่งเศส. คณะศึกษาศาสตร์. มหาวิทยาลัยศิลปากร.

⁴ ชนยา ด่านสวัสดิ์, สิริจิตต์ เตชอมรชัย และ จุฑามาศ ประมูลมาก (2554). การเปลี่ยนแปลงเนื้อหาวัฒนธรรมในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสสำหรับชาวต่างชาติ. วารสารมนุษยศาสตร์, 18(1), 98-112.

⁵ ชนยา ด่านสวัสดิ์ (2555). การสอนวัฒนธรรมในบริบทโลกปัจจุบัน. วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ฯ, 35(2), 70-83.

2. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à analyser la manière dont les dimensions interculturelles sont présentées dans les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2*. À partir de cette analyse, l'étude met en évidence les limites des démarches adoptées dans ces manuels et propose des recommandations afin d'enrichir l'enseignement et l'apprentissage des compétences interculturelles, en particulier dans le contexte thaïlandais.

3. Méthodologie de recherche

3.1 Choix des manuels

Nous avons choisi comme corpus deux manuels de FLE : *Adosphère 2* (2011) et *Adomania 2* (2016), publiés par Hachette Français Langue Étrangère. Ces manuels ont été retenus en raison de leur large adoption dans les lycées de la région. En effet, 64,29% des lycées du Nord supérieure recourent aux manuels *Adosphère 1* et *2* dans le cadre de l'enseignement, dont plus de 43% l'utilisent depuis plus de cinq ans, et 35,71% utilisent la série *Adomania* depuis deux à quatre ans (Ardharn, 2024).⁶

Nous avons exclu *Adosphère 1* et *Adomania 1* de notre analyse, car les contenus interculturels y sont abordés de manière moins approfondie que dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*. Ces derniers présentent une richesse interculturelle plus significative, rendant leur étude plus pertinente pour notre recherche sur l'interculturalité.

Adosphère 2 vise les niveaux A1 et A2 du CECRL et s'inscrit dans une logique didactique actionnelle. Il adopte une démarche thématique et ludique, centrée sur l'univers quotidien des adolescents. Le manuel se compose de huit modules (à travers huit personnages), chacun introduit par une page d'ouverture, suivi de trois leçons principales (« moi et les autres », « ma page perso » et « mes découvertes »), d'une leçon de prolongement et d'une double page de systématisation. Chaque module se conclut par une tâche finale et une évaluation des quatre compétences sur le modèle du DELF. Les leçons s'appuient sur une grande variété de documents authentiques

⁶ ศโรชินี อาจหาญ. (2567) . การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน. มนุษยศาสตร์สารมหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 25(1), 48-80.

(courriels, SMS, conversations, invitations, etc.) et mènent à une activité en interaction. L'ouvrage est accompagné d'un « Cahier d'activités » qui propose des exercices de renforcement et d'auto-évaluation, ainsi que d'un DVD contenant 34 vidéos authentiques (reportages, clips, publicités, bandes-annonces, etc.), exploitées à l'aide de fiches pédagogiques.

Publié cinq ans plus tard, *Adomania 2*, vise, comme *Adosphère 2*, les niveaux A1 et A2 du CECRL et s'inscrit dans une logique didactique actionnelle mais *Adomania 2* met davantage l'accent sur l'apprentissage collectif et la réalisation de projets collaboratifs. Sa structure comprend un dossier de découverte et huit dossiers appelés « étapes », organisés chacun autour de trois leçons, d'une double page « Cultures / Projet », d'une double page d'entraînement et d'une évaluation. Chaque étape intègre une préparation au DELF et propose une progression claire sur la langue (lexique, grammaire, phonétique). Le manuel accorde une place importante à la comparaison interculturelle à travers la rubrique « Cultures », inspirée de la presse pour adolescents. Il est complété par un « Cahier d'activités » favorisant l'autonomie, des ressources numériques (manuel numérique élève et enseignant, Parcours digital® avec plus de 120 activités autocorrectives) ainsi que par des vidéos documentaires diffusées en partenariat avec TV5MONDE.

Pour cette étude, nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur le livre de l'élève d'*Adosphère 2* et d'*Adomania 2*. Ce choix s'appuie sur des données empiriques recueillies par Ardarn (2024, données non publiées)⁷ : lors d'entretiens avec des enseignants, ceux-ci ont indiqué utiliser principalement ce support dans leur pratique de classe.

3.2 Outil de recueil de donnée, données recueillies et types d'analyse

Notre équipe, composée de cinq enseignants (deux spécialistes en FLE, une en littérature et deux en linguistique) a élaboré une grille d'analyse pour examiner les manuels sélectionnés. Elle a ensuite été relue par deux enseignants natifs spécialisés dans l'enseignement du FLE. Cette grille repose sur six axes d'étude :

⁷ ศโรชินี อาจหาญ. (2567) . การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน. *มนุษยศาสตร์สารมหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 25(1), 48-80.

thèmes et sujets, dimension culturelle, types de contenus culturels, supports pédagogiques, compétences travaillées et objectifs d'apprentissage.

Pour l'analyse des thèmes et sujets, nous avons eu recours au codage thématique, une méthode consistant à identifier et classer les éléments interculturels présents dans les manuels selon les thèmes et les sujets émergents. Cette approche s'inspire de la méthode utilisée par Darnsawasdi, Dejamonchai & Pramoolmak (2011). Ces chercheurs ont centré leur analyse sur des manuels de FLE publiés en France entre 2005 et 2009. Les contenus culturels y ont été classés en six grandes rubriques : la découverte de la France, la culture traditionnelle, la culture vivante, la découverte de la vie française, la culture française dans le monde et la problématique interculturelle.

Concernant les dimensions culturelles, nous avons défini des catégories préétablies en nous basant sur le concept de l'iceberg (voir Figure 1) et sur l'étude de Risager (2006) qui distinguent deux niveaux culturels : explicite et implicite. Nous avons ajouté une troisième catégorie, nommée « double », pour tenir compte des éléments combinant ces deux dimensions.

Pour les types de contenus culturels, nous avons également défini trois catégories préétablies : français, francophone et universel. Ces catégories sont inspirées des concepts évoqués dans l'étude de Darnsawasdi, Dejamonchai et Pramoolmak (2011), où des mots-clés tels que « mode de vie des Français », « Francophonie », « différences culturelles » et « diversité » étaient présents.

Concernant les supports pédagogiques, ceux-ci ont été classés en quatre catégories préétablies : écrits, visuels, audios et audiovisuel. Cette classification s'inspire de l'étude de Sillavatkul (2022).

Quant aux compétences travaillées, elles ont été réparties, conformément au cadre des activités de communication défini par le CECRL (2005 : 48-72), selon les catégories suivantes :

- Activité de production⁸ : production orale, production écrite
- Activité de réception⁹ : compréhension orale, compréhension écrite, réception audiovisuelle

⁸ L'apprenant produit un message oral ou écrit destiné à un récepteur.

⁹ L'apprenant comprend un message oral, écrit ou audiovisuel produit par autrui.

- Activité d'interaction¹⁰ : interaction orale, interaction écrite
- Activité de médiation¹¹ : médiation orale, médiation écrite

Enfin, pour les objectifs d'apprentissage, nous avons mobilisé la taxonomie de Bloom révisée (Anderson et al., 2001) qui regroupe des objectifs d'apprentissage en six catégories : se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Pour les cinq derniers axes (dimension culturelle, types de contenus culturels, supports pédagogiques, compétences travaillées et objectifs d'apprentissage), nous avons procédé à l'analyse de contenu combinant les approches qualitative et quantitative pour examiner la répartition et la représentation des différentes catégories. En croisant ces données, nous avons pu mieux comprendre la manière dont l'interculturalité est représentée dans les supports étudiés.

4. Résultats d'analyses

4.1 Thèmes et sujets abordés

Les deux manuels partagent un socle de thématiques communes. Toutefois, *Adosphère 2* propose un éventail plus large de thèmes, en intégrant notamment l'histoire ainsi que les lois et règlements, sujets absents dans *Adomania 2*. L'analyse de ce dernier met en effet en évidence 12 thèmes principaux et 50 sujets, tandis que celle d'*Adosphère 2* recense 14 thèmes et 53 sujets (voir Tableau 1).

¹⁰ L'apprenant échange des messages en alternant les rôles d'émetteur et de récepteur.

¹¹ L'apprenant sert d'intermédiaire pour faciliter la compréhension entre personnes.

Tableau 1

*Thèmes et sujets abordés dans Adosphère 2 (Ados) et Adomania 2 (Adom)*¹²

Thème	Sujet	Ados	Adom
Lieux	- Sites naturels - Pays, villes, régions, villages - Constructions et monuments	✓	✓
Alimentation et objets du quotidien	- Alimentation - Objets du quotidien	✓	✓
Arts	- Littérature - Musique et chanson - Arts visuels - Arts du spectacle - Cinéma	✓	✓
Médias	- Sites web - Télévision, radio - Presse écrite - Applications (par exemple, <i>Skype</i>)	✓	✓
Personnalités	- Personnalités historiques - Personnalités contemporaines célèbres - Personnages fictifs	✓	✓
Environnement	- Écosystème - Énergie - Catastrophes naturelles	✓	✓

¹² Lorsqu'un support aborde plusieurs thématiques, il peut être comptabilisé dans différentes catégories à la fois. Par exemple, l'illustration de la Figure 3 (Les ados préfèrent l'ordinateur, la télé...) est classée simultanément dans les rubriques « médias » et « mode de vie ».

Tableau 1

Thèmes et sujets abordés dans Adosphère 2 (Ados) et Adomania 2 (Adom) (Ext.)

Thème	Sujet	Ados	Adom
Traditions et fêtes	- Traditions - Fêtes et festivals - Jours fériés	✓	✓
Relations interpersonnelles	- Humanitarisme - Amitié - Solidarité - Amour	✓	✓
Langue et communication	- Langues¹³ - Registres de langue - Symboles - Expressions et figures de style	✓	✓
Organisations et institutions	- Union européenne - Nations unies - Communauté francophone mondiale - Établissements scolaires	✓	✓
Technologie et sciences	- Astronomie - Innovations - Saisons¹⁴	✓	✓

¹³ Le terme « langues » renvoie aux moyens de communication parlés et écrits dans le monde.

¹⁴ Ce contenu est classé dans le domaine Technologie et sciences, car les saisons s'expliquent par l'inclinaison de l'axe terrestre et par la révolution de la Terre autour du Soleil.

Tableau 1*Thèmes et sujets abordés dans Adosphère 2 (Ados) et Adomania 2 (Adom) (Ext.)*

Thème	Sujet	Ados	Adom
Histoire	- Évènements historiques	✓	×
Lois et règlements	- Citoyenneté	✓	×
	- Droits de l'homme		

Malgré cette plus grande diversité thématique, l'analyse de la fréquence des contenus révèle qu'*Adosphère 2* aborde certains thèmes de façon plus ponctuelle, tandis qu'*Adomania 2* les traite de manière plus récurrente et régulière, avec des occurrences plus nombreuses réparties dans l'ensemble des unités (voir Tableau 2).

4.2 Fréquence et répartition des contenus interculturels selon les dimensions explicite, implicite et double

Le Tableau 2 illustre la répartition des contenus interculturels selon trois dimensions : explicite, implicite et double dans *Adosphère 2* et *Adomania 2*.

Tableau 2*Dimensions explicite, implicite et double dans Adosphère 2 et Adomania 2¹⁵*

Thèmes	Dimension explicite		Dimension implicite		Dimension double		TOTAL	
	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom
Lieux	15	26	-	-	-	-	15	26
Alimentation et objets du quotidien	12	12	-	-	1	1	13	13

¹⁵ Chaque occurrence a été classée dans une seule catégorie en fonction de sa caractéristique dominante. Autrement dit, lorsqu'un contenu est identifié comme « implicite » ou « double », il n'est pas comptabilisé à nouveau dans la catégorie « explicite ».

Tableau 2

Dimensions explicite, implicite et double dans Adosphère 2 et Adomania 2 (Ext.)

Thèmes	Dimension explicite		Dimension implicite		Dimension double		TOTAL	
	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom	Ados	Adom
Arts	17	6	-	-	-	-	17	6
Médias	6	14	-	-	-	-	6	14
Personnalités	16	19	-	-	-	-	16	19
Environnement	2	-	-	-	-	15	2	15
Mode de vie	39	33	5	7	5	29	49	69
Traditions et fêtes	5	-	-	-	-	2	5	2
Relations interpersonnelles	-	1	-	10	7	2	7	13
Langue et communication	17	3	5	14	-	2	22	19
Organisations et institutions	2	1	-	-	3	1	5	2
Histoire	4	-	-	-	-	-	4	-
Technologie et sciences	9	2	-	-	-	1	9	3
Lois et règlements	-	-	1	-	1	-	2	-
Total	144	117	11	31	17	53	172	201

Les résultats montrent d'abord que les thématiques liées aux modes de vie, aux lieux, à la langue, à la communication ainsi qu'aux personnalités apparaissent très fréquemment dans les deux manuels. Cette forte présence peut s'expliquer par la volonté des auteurs de privilégier des thématiques proches de l'univers des adolescents et donc plus accessibles à un public débutant (A1–A2). Ces thèmes offrent en effet des situations de communication concrètes et familières, telles que pays, loisirs, transports, qui permettent de travailler la langue en contexte et d'introduire progressivement des éléments culturels. Cependant, même si *Adosphère 2* couvre un plus grand nombre de

sujets, ils sont plus récurrents dans *Adomania 2* (172 occurrences pour *Adosphère 2* contre 201 pour *Adomania 2*).

Par ailleurs, la répartition entre contenus explicites (voir Figure 2), implicites (voir Figure 3) et doubles (voir Figure 4) révèle qu'*Adomania 2* présente une proportion plus élevée de contenus implicites et doubles (31 et 53) qu'*Adosphère 2* (11 et 17). Cette orientation peut s'expliquer par la logique pédagogique d'*Adomania 2*, qui privilégie des tâches plus ouvertes et collaboratives, incitant les apprenants à interpréter, comparer et négocier du sens plutôt qu'à se contenter de restituer des savoirs, et répond ainsi aux recommandations du CECRL concernant le développement de la compétence interculturelle.

Il convient également de souligner la présence quasi-systématique des éléments implicites et doubles dans les deux manuels en ce qui concerne les thèmes des modes de vie. Cela confirme que cette catégorie constitue un vecteur privilégié pour travailler les représentations culturelles et les attitudes, au-delà des simples connaissances factuelles, et correspond à un objectif majeur du CECRL en matière de compétence interculturelle.

Figure 2 : Exemples de support visuel mettant en valeur un aspect culturel explicite



Valeur culturelle explicite (et francophone) : les œuvres littéraires emblématiques de la culture francophone
(*Adosphère 2*, p.10, collection *Adosphère*, Hachette FLE)

Exercice 3 ► pour s'entraîner à la partie 3 de l'épreuve orale : l'exercice en interaction

PAR DEUX. Tu es en vacances à Tours avec un(e) ami(e) français(e). Vous voulez visiter la ville. Vous vous mettez d'accord sur un programme de visite (lieux, moyens de transport, activités).



La cathédrale



Le Vieux-Tours



L'hôtel de ville



Le tramway



La Loire

Valeur culturelle explicite (et française) : le patrimoine architectural, historique et naturel de France
(Adomania 2, p. 36, collection Adomania, Hachette FLE)

Figure 3 : Exemples de supports visuels illustrant un aspect culturel implicite



Valeur culturelle implicite (et française) : le choc culturel et le cliché (Adosphère 2, p.22, collection Adosphère, Hachette FLE)

Les ados préfèrent l'ordinateur à la télé ? C'est vrai : chaque semaine, ils passent 13 h 30 sur le Web contre 11 h 15 devant la télé. Alors, quand ils sont devant leur poste, que regardent-ils ?

Valeur culturelle implicite (et universelle) : la transformation des pratiques culturelles et médiatiques
(Adomania 2, p.56, collection Adomania, Hachette FLE)



Valeur culturelle implicite (et universelle) : prise de conscience écologique (*Adomania 2*, p.76, collection *Adomania*, Hachette FLE)

Figure 4 : Exemple de supports visuels illustrant une dimension culturelle double



Valeur culturelle double (explicite : associations solidaires ; implicite : l'engagement citoyen) (et universelle) (*Adosphère 2*, p.73, collection *Adosphère*, Hachette FLE)



Valeur culturelle double (explicite : monnaie européenne ; implicite : la notion d'épargne, la responsabilité financière, la solidarité citoyenne) (et universelle) (Adomania 2, p.90, collection Adomania, Hachette FLE)



Valeur culturelle double (explicite : la place centrale du pain dans les repas quotidiens chez les Français ; implicite : la responsabilisation individuelle vis-à-vis de son régime alimentaire) (et universelle) (Adomania 2, p.28, collection Adomania, Hachette FLE)

4.3 Classification des contenus culturels : français, francophones et universels

Le Tableau 3, ci-dessous, présente la répartition des contenus culturels en trois catégories : français, francophones et universels (voir Figure 2, Figure 3 et Figure 4) pour les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2*.

Tableau 3 :

Classification des contenus culturels : français, francophones et universels¹⁶

Thèmes	Français		Francophone		Universel		TOTAL	
	<i>Ados</i>	<i>Adom</i>	<i>Ados</i>	<i>Adom</i>	<i>Ados</i>	<i>Adom</i>	<i>Ados</i>	<i>Adom</i>
Lieux	5	18	4	2	6	6	15	26
Alimentation et objets du quotidien	9	4	1	2	3	7	13	13
Arts	12	1	5	-	-	5	17	6
Médias	5	4	-	1	1	9	6	14
Personnalités	15	12	-	1	1	6	16	19
Environnement	-	-	-	-	2	15	2	15
Modes de vie	18	18	5	5	26	46	49	69
Traditions et fêtes	2	1	-	-	3	1	5	2
Relations interpersonnelles	5	2	-	-	2	11	7	13
Langue et communication	10	16	9	-	3	3	22	19
Organisations et institutions	4	-	-	-	1	2	5	2
Histoire	3	-	-	-	1	-	4	-
Technologies et sciences	2	-	-	1	7	2	9	3
Lois et règlements	-	-	-	-	2	-	2	-
TOTAL	90	76	24	12	58	113	172	201

La comparaison des deux manuels montre que la culture abordée s'ancre spécifiquement dans la réalité de la France, s'ouvre à l'ensemble de la Francophonie, et renvoie à des enjeux plus globaux et transculturels. Cependant à la différence

¹⁶ Chaque contenu est classé dans une seule catégorie (français, francophone ou universel), sans double comptage.

d'*Adosphère 2*, *Adomania 2* accorde une plus grande importance aux contenus d'envergure universelle, au détriment de la culture française et francophone.

Le nombre particulièrement élevé de contenus universels dans *Adomania 2* (113 occurrences) semble refléter une tendance éditoriale actuelle, en cohérence avec les orientations du CECRL, qui promeut une compétence interculturelle ouverte sur les enjeux globaux. Cette orientation correspond également aux valeurs éducatives européennes (respect, tolérance, citoyenneté mondiale) et permet aux apprenants, d'établir des ponts entre leur propre expérience et des problématiques universelles.

4.4 Répartition des supports pédagogiques

L'analyse des supports pédagogiques présents dans les deux manuels, en lien avec les contenus culturels proposés, met en évidence une forte prédominance des documents écrits (textes, dialogues, courts extraits) ainsi que des supports visuels (images, illustrations) (voir Tableau). En revanche, les supports audios (enregistrements sonores) et les supports audiovisuels (vidéos, clips) sont largement sous-représentés dans le livre de l'élève, ce qui limite l'exposition des apprenants à la diversité des modes de communication authentiques.

Tableau 4

Répartition des supports pédagogiques¹⁷

	Supports écrits	Supports visuels	Supports audios	Supports audiovisuels	TOTAL
Ados	153	131	61	15	360
Adom	164	138	36	4	342
TOTAL	317	269	97	19	702

Nous constatons également des différences significatives entre les deux manuels en ce qui concerne la nature des supports mobilisés. *Adosphère 2* utilise plus fréquemment des supports audios et audiovisuels (61 enregistrements sonores et 15 vidéos), contre seulement 36 audios et 4 vidéos dans *Adomania 2*. Cette différence peut

¹⁷ Chaque occurrence est classée dans une seule catégorie exclusive, sans double comptage.

s'expliquer par l'orientation méthodologique explicitée dans l'Avant-propos d'*Adosphère 2*, où l'accent est mis sur le développement de l'oral, de la mémorisation et de la systématisation à travers une grande variété de situations de communication. À l'inverse, *Adomania 2* privilégie davantage l'apprentissage collectif et les projets collaboratifs, ce qui réduit la place relative des supports audio et vidéo au profit d'activités interactives centrées sur les tâches et la coopération entre pairs.

4.5 Compétences travaillées

D'après le tableau 5, nous constatons qu'*Adosphère 2* consacre une place importante à la production orale (66 occurrences), soit trois fois plus qu'*Adomania 2* (22 occurrences). Les activités de compréhension orale sont également plus présentes dans *Adosphère 2* (68 contre 47), tout comme les activités de réception audiovisuelle (20 contre 12). Ces éléments témoignent d'un effort marqué pour développer la compétence orale dans sa globalité, en cohérence avec le nombre élevé de supports audios et audiovisuels mobilisés (voir Tableau).

Tableau 5

Répartition des activités langagières concernant des thèmes culturels¹⁸

Activité de communication langagière		Ados	Adom	TOTAL
Activité de production	Production orale	66	22	88
	Production écrite	20	13	33
Activité de réception	Compréhension orale	68	47	115
	Compréhension écrite	101	111	209
	Réception audiovisuelle	20	12	32

¹⁸ Chaque activité est comptabilisée une seule fois dans la catégorie de communication langagière correspondante (production, réception, interaction ou médiation), sans double comptage.

Tableau 5

Répartition des activités langagières concernant des thèmes culturels (Ext.)

Activité de communication langagière		Ados	Adom	TOTAL
Activité d'interaction	Interaction orale	42	99	139
	Interaction écrite	-	-	-
Activité de médiation	Médiation orale	-	-	-
	Médiation écrite	-	-	-
TOTAL		317	304	616

En revanche, *Adomania 2* se distingue par une présence beaucoup plus marquée des activités d'interaction orale (99 contre 42 dans *Adosphère 2*), ce qui reflète une approche plus axée sur la communication interactive et l'échange entre apprenants.

Concernant la compréhension écrite, les deux manuels présentent une répartition relativement équivalente (101 pour *Adosphère 2*, 111 pour *Adomania 2*), confirmant l'importance accordée à cette compétence dans l'enseignement du FLE.

En revanche, les activités d'interaction écrite ainsi que celles de médiation (orale ou écrite) sont totalement absentes dans les deux ouvrages. L'absence d'activités d'interaction écrite et de médiation (orale ou écrite) dans les deux manuels peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Ces compétences sont généralement introduites aux niveaux supérieurs (B1 et au-delà), ce qui correspond aux descripteurs du CECRL. De plus, le public visé (des adolescents débutants) conduit les auteurs à privilégier des activités plus concrètes et accessibles, centrées sur l'oral et sur des situations de communication immédiates. Cette absence constitue néanmoins une limite, car elle ne reflète pas certaines pratiques actuelles des adolescents (échanges écrits numériques, reformulation pour les pairs), et appelle donc à une complémentarité pédagogique de la part des enseignants.

4.6 Niveaux d'acquisition des compétences selon la taxonomie de Bloom

Le tableau 6 présente la répartition des activités pédagogiques dans les manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2* en fonction des six niveaux de taxonomie de Bloom : se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Tableau 6

*Répartition des activités pédagogiques selon la taxonomie de Bloom révisée*¹⁹

	Se souvenir	Comprendre	Appliquer	Analyser	Evaluer	Créer	TOTAL
<i>Adosphère 2</i>	107	24	23	3	5	10	172
<i>Adomania 2</i>	141	19	12	5	11	13	201
TOTAL	248	43	35	8	16	23	373

L'analyse des données met en évidence que les deux manuels privilégient majoritairement des activités relevant des niveaux de base de la taxonomie, à savoir « se souvenir », « comprendre » et « appliquer ». En revanche, les activités mobilisant des compétences analytiques et évaluatives demeurent marginales. Enfin, les tâches de création, bien que présentes (10 occurrences dans *Adosphère 2* et 13 dans *Adomania 2*), représentent une proportion réduite de l'ensemble des activités.

Dans *Adosphère 2*, dont l'objectif final de l'apprentissage est l'accomplissement d'une tâche finale à réaliser en interaction, on trouve des exemples tels que :

- « Avec la classe, rédigez les "règles à respecter en classe". Parlez ensemble et mettez-vous d'accord. » (p.21)
- « Choisissez un thème et écrivez un poème en forme de dessin. Rassemblez tous les poèmes de la classe et affichez-les dans la classe. » (p.29)
- « À vous, maintenant ! Préparez un dessin animé. Si vous n'avez pas d'ordinateur, vous pouvez faire des dessins ou mettre des photos et écrire les dialogues dans des bulles ou sous les images. » (p.93).

Dans *Adomania 2*, les consignes de fin d'unité sollicitent explicitement la créativité des apprenants à travers des projets collectifs, par exemple :

¹⁹ Dans ce décompte, chaque activité pédagogique est classée uniquement selon le niveau le plus élevé de compétence cognitive mobilisé, conformément à la taxonomie révisée de Bloom.

- « *Créer des stands pour la semaine du "bien manger" au collège.* » (p.31)
- « *Créer la une du journal du collège pour la Semaine de la presse et des médias.* » (p.57)
- « *Imaginer un projet écologique à réaliser au collège.* » (p.83).

Le recours à des projets collectifs dans *Adomania 2* conduit naturellement à solliciter davantage les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom, en particulier « évaluer » et « créer », par rapport aux simples tâches proposées dans *Adosphère 2*. La conception d'un journal, d'un stand ou d'un projet écologique amène en effet les apprenants à produire de manière créative tout en portant un jugement critique sur la pertinence de leurs idées, ce qui favorise le développement d'une pensée critique et innovante, contrairement.

5. Discussion

5.1 *Adosphère 2* et *Adomania 2* et au regard des exigences du CECRL : des approches contrastées de la compétence interculturelle

L'analyse des manuels *Adosphère 2* et *Adomania 2* a permis de mettre en évidence des différences dans leur manière d'intégrer les dimensions interculturelles au regard des exigences du CECRL. À cet égard, *Adomania 2* semble mieux répondre aux exigences du CECRL au sujet du développement des compétences interculturelles chez les apprenants. Cette conformité se manifeste principalement à travers deux aspects majeurs : une plus grande diversité des dimensions culturelles implicites et doubles (voir Tableau 2) et une orientation marquée vers des thématiques universelles (voir Tableau 3).

Tout d'abord, *Adomania 2* présente un nombre significativement plus élevé de contenus implicites (31 occurrences contre 11 dans *Adosphère 2*) et doubles (53 contre 17). Or, le CECRL insiste sur l'importance de sensibiliser les apprenants non seulement aux aspects explicites de la culture, tels que l'histoire, les activités de loisirs ou la gastronomie, mais aussi aux dimensions implicites, notamment les valeurs, les croyances, les comportements, les relations interpersonnelles et le savoir-vivre (CECRL, 2005 : 82-83). Ces éléments sont fondamentaux pour le développement d'une réelle compétence interculturelle. En effet, ils permettent aux apprenants non seulement

de saisir les comportements culturels dans toute leur complexité mais aussi de dépasser les stéréotypes et les préjugés qui existent entre différents groupes.

Ensuite, *Adomania 2* se distingue par une orientation plus marquée vers des thématiques universelles (113 occurrences contre 58 dans *Adosphère 2*), ce qui favorise une ouverture culturelle plus large. L'élargissement des horizons culturels des apprenants leur permettra de mieux comprendre les enjeux interculturels, de mieux interagir dans des contextes variés et de mieux se situer dans un monde globalisé. Cette approche universelle encourage également le développement d'une posture de tolérance et de respect envers la diversité culturelle, des objectifs fondamentaux du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe dont s'inspire le CECRL (2005 : 10) :

« [...] le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. [Et] c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. ».

En revanche, l'absence relative de ces thématiques dans *Adosphère 2* peut s'expliquer par son ancrage éditorial, centré sur l'univers concret et quotidien des adolescents, jugé plus accessible aux apprenants de niveau A1–A2. Toutefois, cette limitation réduit les occasions de sensibiliser les apprenants à des enjeux globaux dès les premiers niveaux d'apprentissage.

5.2 Un déséquilibre en faveur des supports écrits au détriment de l'oral présent dans les deux manuels

L'analyse des supports pédagogiques dans *Adomania 2* et *Adosphère 2* met en évidence une forte prédominance des supports écrits et visuels, reléguant les

supports audios et, en particulier, les supports audiovisuels à une place secondaire. À titre d'illustration, *Adomania 2* compte 164 supports écrits et 138 visuels, mais seulement 36 audios et 4 audiovisuels. De même, *Adosphère 2* propose 153 supports écrits et 131 visuels, contre 61 audios et 15 audiovisuels (voir Tableau 4).

Or, il a été démontré que les supports audios, et en particulier audiovisuels, sont des outils essentiels pour faciliter l'acquisition de la langue et soutenir la compréhension interculturelle, car ils rendent les concepts abstraits plus tangibles et favorisent une immersion linguistique et culturelle authentique (Gilmore, 2007 ; Herron et al., 2002 ; Noreillie, Grisez & Desmet, 2012).

Toutefois, la question ne se limite pas à la répartition quantitative des supports. Leur valeur éducative dépend largement de l'usage qui en est fait en classe. En effet, dans la pratique de classe, les supports écrits et visuels ne constituent pas une fin en soi, mais bien des supports pédagogiques servant de documents déclencheurs. Leur potentiel formatif dépend étroitement de la manière dont l'enseignant conçoit et met en œuvre les activités d'apprentissage. Ainsi, même un texte ou une image peut devenir le point de départ d'interactions orales et d'activités de prolongement (débat, prises de position, expressions de préférences et de justifications) qui développent à la fois les compétences linguistiques, cognitives et interculturelles des apprenants. L'enjeu n'est donc pas seulement la nature du support, mais aussi la créativité pédagogique déployée pour transformer ces documents en situations d'apprentissage actives et porteuses de sens.

5.3 Entre apprentissages reproductifs et projets collaboratifs : deux orientations différentes

La répartition des activités pédagogiques selon la taxonomie de Bloom dans *Adosphère 2* (voir Tableau 6) met en lumière un déséquilibre net en faveur des apprentissages reproductifs, dominés par les niveaux « se souvenir », « comprendre » et « appliquer », au détriment des activités mobilisant la pensée critique, la créativité et les compétences de haut niveau. Cette tendance est corroborée par les données du Tableau , qui montrent que la majorité des activités langagières proposées, bien qu'en lien avec des thèmes culturels, relèvent principalement de la compréhension, notamment par le biais de la compréhension écrite (101 occurrences) et orale (68 occurrences). Les

activités de production, qu'elles soient orales (66 occurrences) ou écrites (20 occurrences), apparaissent en moindre proportion, tandis que les activités d'interaction orale (42 occurrences) sont limitées, et celles d'interaction écrite ou de médiation sont pratiquement absentes. Cette orientation pédagogique, centrée sur la restitution de connaissances plutôt que sur leur mobilisation dans des contextes complexes, limite les possibilités d'apprentissage exhaustif.

À l'inverse, *Adomania 2* met davantage l'accent sur la réalisation de projets collectifs, ce qui se traduit par la présence de compétences associées aux niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom, tels qu'« évaluer » et « créer » (voir Tableau 6). Cette dynamique est renforcée par une forte occurrence d'activités d'interaction orale (99 occurrences, contre seulement 22 pour la production orale). Les projets sont reconnus comme des leviers efficaces pour stimuler l'engagement, l'autonomie et la créativité des apprenants (Avsheniuk et al., 2023). Dans une approche actionnelle prônée par le CECRL, ils jouent un rôle central en plaçant l'apprenant dans des situations de communication authentiques, où il doit mobiliser différentes compétences linguistiques, culturelles et cognitives.

Toutefois, les projets dans *Adomania 2*, tout comme les activités proposées dans *Adosphère 2*, demeurent le plus souvent centrés sur la classe ou l'institution scolaire et offrent encore peu d'occasions de développer une véritable interaction interculturelle. Des pistes visant à pallier cette limite seront proposées dans la conclusion.

6. Conclusion

6.1 Recommandations pédagogiques pour renforcer l'enseignement interculturel en Thaïlande

L'enseignement de la compétence interculturelle en classe de FLE en Thaïlande se heurte à plusieurs défis spécifiques, notamment le manque d'exposition directe à la culture cible pour les enseignants et les apprenants. En effet, de nombreux enseignants thaïlandais n'ont pas eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone, ce qui peut limiter leur connaissance des dimensions culturelles, en particulier celles qui

sont implicites. Or, ces éléments sont essentiels à une compréhension fine des comportements et représentations socioculturelles.

Dans ce contexte, le contact direct avec des locuteurs natifs constitue une ressource précieuse pour enrichir les contenus interculturels. Cependant, lorsque cela est impossible, le recours à des supports vidéo devient un levier essentiel pour pallier ce manque. Les documents audiovisuels permettent une immersion partielle dans la culture cible. Comme le souligne Tschirner (2001), les vidéos favorisent l'accès aux éléments implicites de la communication interculturelle, en rendant explicites les dimensions verbales et non verbales dans des contextes authentiques. Or, les deux manuels proposent relativement peu de vidéos en comparaison avec d'autres supports. Certes *Adosphère 2* met à disposition un DVD contenant 34 vidéos authentiques et *Adomania 2* offre des vidéos documentaires diffusées en partenariat avec TV5MONDE. Toutefois, les enseignants interrogés lors d'entretiens (Ardharn, 2024, données non publiées)²⁰ ont déclaré utiliser principalement le livre de l'élève dans leur pratique de classe (voir 3.1). De plus, même si ces supports avaient été mobilisés, ils auraient rapidement posé le problème de leur obsolescence au fil du temps. Dès lors, l'exploitation de vidéos en ligne apparaît comme une solution plus flexible, permettant aux enseignants de renouveler et d'adapter continuellement les ressources aux besoins des apprenants. Un point de vigilance s'impose néanmoins : face à un public de niveau A2, dont les compétences en compréhension de l'oral restent limitées, le choix des supports audiovisuels est crucial. Des vidéos courtes, variées et adaptées au public adolescent de niveau A2, telles que des dessins animés, des scènes de vie quotidienne ou des mini-documentaires, avec un débit de parole modéré et accompagnées de transcriptions accessibles, peuvent constituer une solution pertinente. Les vidéos soutiennent non seulement la compréhension orale mais renforcent également la confiance des apprenants tout en facilitant l'appropriation progressive des compétences interculturelles.

Enfin, l'intégration de projets créatifs peut représenter un moyen efficace de donner du sens à l'apprentissage et de développer le rôle d'acteur social des

²⁰ ศโรชินี อาจหาญ. (2567). การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน. *มนุษยศาสตร์สารมหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 25(1), 48-80.

apprenants, tel que promu par le CECRL. La production de courtes vidéos dans lesquelles les élèves présentent un aspect de leur culture, suivie d'une diffusion sur des plateformes en ligne (groupes francophones en Thaïlande, réseaux sociaux éducatifs), pourrait favoriser une véritable dynamique d'échange interculturel. Ce type de projet valorise la parole de l'élève, encourage l'expression personnelle et permet une mise en œuvre concrète des compétences langagières dans un cadre réel, actif et motivant. À titre d'exemple, l'activité proposée à la page 83 dans *Adomania 2* (« *Imaginer un projet écologique à réaliser au collège* ») pourrait également être ouverte à un public extérieur, afin de renforcer la portée sociale et interculturelle du projet. Au-delà des tâches de compréhension et de mémorisation, ces projets mobilisent des niveaux cognitifs plus complexes selon la taxonomie de Bloom, tels que l'analyse, la création et l'évaluation. En concevant, structurant et présentant leur contenu, les apprenants développent leur pensée critique, leur capacité à synthétiser des informations culturelles, ainsi que leur créativité linguistique. Par ailleurs, la diffusion de ces productions sur des plateformes en ligne offre aux élèves un véritable public, au-delà du cadre scolaire. Cette exposition crée des conditions favorables à l'interaction écrite : commentaires, réactions et échanges avec d'autres utilisateurs permettent aux apprenants de reformuler, d'argumenter et de clarifier leurs idées. Ce type de pratique contribue non seulement au développement de compétences rédactionnelles et réflexives, mais favorise aussi un échange interculturel authentique, en rapprochant les adolescents de pratiques numériques qui leur sont familières dans leur quotidien. Ainsi, l'apprentissage devient plus actif, plus engageant et mieux ancré dans des situations authentiques.

En définitive, le rôle de l'enseignant demeure central. En véritable guide, conseiller et facilitateur, il accompagne les apprenants dans l'interprétation et la contextualisation des éléments culturels, qu'ils soient explicites ou implicites. Son intervention est essentielle pour prévenir les risques de malentendus ou de généralisations stéréotypées et pour aider les élèves à construire une compréhension nuancée et respectueuse des cultures.

6.2 Limites et perspectives de recherche

Cette étude se fonde sur une analyse de contenu de deux manuels de FLE, sans prise en compte directe du vécu des enseignants et des apprenants. Pour mieux évaluer l'impact réel de ces supports sur le développement de la

compétence interculturelle, des enquêtes de terrain (questionnaires, entretiens, observations de classes) pourraient être envisagées. Cela permettrait de comprendre comment les activités sont perçues, interprétées et utilisées en contexte réel d'enseignement du FLE en Thaïlande.

Il serait également intéressant d'aborder plus systématiquement la typologie d'exercices. En effet, les activités interculturelles ne se limitent pas à la simple présentation de contenus culturels, mais peuvent prendre des formes variées : exercices de comparaison entre cultures, jeux de rôles favorisant la mise en situation, ou encore projets collaboratifs qui stimulent la réflexion critique et la créativité des apprenants. Intégrer une telle dimension permettrait non seulement de mieux cerner la valeur pédagogique des supports, mais aussi d'identifier les approches didactiques qui favorisent une véritable appropriation des savoirs et savoir-être interculturels.

Enfin, il serait pertinent d'élargir l'analyse à d'autres manuels utilisés en Thaïlande, afin de mieux cerner les stratégies éditoriales actuelles en matière d'interculturel. Une approche comparative, tenant compte de la diversité des contextes d'enseignement dans le pays, permettrait d'enrichir la réflexion et d'identifier des leviers concrets pour renforcer l'éducation interculturelle en classe de FLE dans le contexte thaïlandais.

Références bibliographiques

- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*. 31(6), 623–644.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1747291>.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Ardharn, S. (2024). Exploring issues and difficulties in French teaching and learning based on action-oriented approach in upper northern secondary schools. *Chiang Mai University Journal of Humanities*. 25(1), 48-80.

- Avsheniuk, N., Lutsenko, O., Seminikhyna, N. & Svyrydiuk, T. (2023). Fostering Intercultural Communicative Competence and Student Autonomy through Project-Based Learning. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*. 130-143.
DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/comm1.10>.
- Brillant, C. & Himber, C. (2016). *Adomania 2*. Collection Adomania, Hachette FLE.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (196-219). Cambridge University Press.
- Darnsawasdi, C. (2012). Enseignement de la culture dans le contexte mondial actuel. *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs*. 35(2), 70-83.
- Darnsawasdi, C., Dejamonchai, S. & Pramoolmak, J. (2011). Change of cultural contents in French methods as a foreign language used for foreigner students. *Journal of Studies in the Field of Humanities*. 18(1), 98-112.
- Emecen, S. & Sarıçoban, G. (2023). An Analysis of Cultural Elements in Count Me In: A Sociocultural Knowledge Criteria of CEFR and Kachru's Three Circles Model. *Shanlax International Journal of Education*. 11(3), 57-72.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture (1st edition)*. Anchor.
- Han, Y.-J., & Bae, Y.-S. (2005). An analysis of the cultural content of high school and college English textbooks. *English Teaching*. 60(4), 47-70.
- Herron, C.A., Dubreil, S., Corrie, C., & Cole, S. P. (2002). A classroom investigation: Can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture?. *Modern Language Journal*. 86(1), 36-53.
- Himber, C. & Poletti, M.L. (2011). *Adosphère 2*. Collection Adosphère. Hachette FLE.
- Kramsch, C.J. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

- Minoia, M. (2019). Intercultural competence in the language classroom. In C. Gorla, L. Guetta, N. Hughes, S. Reisenleutner & O. Speicher (Eds), *Professional competencies in language learning and teaching* (89-98). Research-publishing.net.
- Natsiuk, M. & Babii, L. (2019). Intercultural competence in CEFR: implementation in practice. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University Series pedagogy*, 1, 75-81.
- Noreillie, A.-S., Grisez, V. & Desmet, P. (2012). (Semi)authentic audio-visual materials for the A2 level in the online language learning environment FRANEL: Pitfalls and challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 34, 164-168.
- Otroshi, M.-H. & Abdoltajedini, K. (2020). Analyse de la dimension interculturelle du manuel « Version Originale 1 ». *Les Cahiers de l'Acedle*. 17(3). 1-11.
- Ouali, K. (2018). Quelle place pour L'interculturalité dans le manuel scolaire de FLE de l'enseignement primaire ?, *Revue Algérienne des Sciences du Langage*. 3(2). 4-21.
- Qi, S. (2024). Study on the Importance of Promoting Intercultural Teaching of Foreign Languages through Textbook Development. *Journal of Education and Educational Research*, 7(1), 252-255.
<https://doi.org/10.54097/fxy35805>.
- Qiu, S. (2018). Les manuels de FLE comme médiation en contexte chinois. Une étude comparative dans une perspective interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*. 15(3). 1-16.
- Racmadhany, A. (2020). Aspects culturels dans le manuel du français langue étrangère : étude de cas. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 45-55.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Multilingual Matters.
- Sillavatkul, N. (2022). L'étude des contenus culturels dans les méthodes de FLE, niveaux A1 et A2 et les propositions didactiques. *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs*. 144(45). 22-41.
- Tschirner, E. (2001). Language acquisition in the classroom: The role of digital video. *Computer assisted language learning*, 14(3-4), 305-319.

- Zahra, F.A. (2023). Analyse du design et du développement de la méthode de FLE « De l'ouest à l'est ». *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*. 7(2), 100-106.
- Zaremba, M.A. et al. (1984). *AFS Orientation Handbook (Volume IV)*. AFS International/Intercultural Programs.