



## Le DELF B1 en Thaïlande : un test de compétence culturelle.

### Problématique et cadre théorique

Luc NGUYEN\* Jarukan JITWONGNAN et Aticom CHITKASEMSUK

Faculté des Arts libéraux, Université de Phayao, Thaïlande

## The DELF B1 in Thailand: A Cultural Competency Test

### (Research Problem and Theoretical Framework)

Luc Nguyen\* Jarukan Jitwongnan and Aticom Chitkasemsuk

Faculty of Liberal Arts, Phayao University, Thailand

#### Article Info

##### Research Article

Article History:

Received 31 March 2021

Revised 3 June 2021

Accepted 19 June 2021

##### Mots Clés :

DELF B1

Culture partagée

Interculturel

Thaïlande

##### Keywords:

DELF B1

Shared culture

Intercultural

Thailand

#### Résumé

Le présent article fait partie d'une série de deux articles qui se propose d'analyser les sujets-types du DELF B1 « tous publics ». Le premier d'entre eux se demande dans quelle mesure les aspects culturels impliqués par le DELF B1 pourraient entraîner des difficultés pour les apprenants thaïlandais ? Afin d'apporter une réponse à cette question, il fait appel aux notions théoriques mises en jeu par ce questionnement. Dans un premier temps, il tente de définir la culture *lato sensu*. Comme cela n'est pas satisfaisant pour répondre à la problématique, un *distinguo* entre la culture « partagée » et la culture « cultivée » est établi ainsi qu'une définition de la culture éducative. Suite à ces rappels théoriques, l'article se penche sur les contraintes liées aux écarts entre la culture-cible et la culture-source. Enfin, il rappelle que la classe de langue est le lieu de rencontre entre plusieurs cultures.

\* Corresponding author

E-mail address:

[luc.ng@up.ac.th](mailto:luc.ng@up.ac.th)

---

## **Abstract**

---

This article is the first part of two-article series which mainly focus on the analysis of typical samples of DELF B1 « tous publics ». This first article is tasked with a principal question on how the cultural aspects of DELF B1 « tous publics » could provide some difficulties for Thai French language learners. To answer this question, we have to look back on the theoretical terms that surround the problem. Firstly, the study on the broadest sense of the word “culture” is required. This definition is unable to provide a complete answer to our issue. As a result, we can not only separate the “shared culture” from the “cultivated” culture, but also define the meaning of “educational culture”. Secondly, this article will focus on the limits related to the gap between the target culture and the source culture. Lastly, this article reminds that the language class is the place where different cultures usually intertwine.

## 1. Introduction

Le DELF/DALF est sans doute le test de certification de français le plus recherché par les employeurs désireux de s'assurer des compétences en français d'un candidat en Thaïlande.

Ce test standardisé repose sur une échelle de critères uniformisés, basés sur le CECR depuis 2005 qui en font un examen fiable et aisé à manipuler. Il existe cependant, selon nous, un écart entre la manière dont il est perçu et sa nature réelle. Le CECR est un document-cadre visant la promotion et la standardisation de l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre européen. En effet, sa finalité profonde est de favoriser les échanges et les déplacements sur le continent européen dans le contexte de la construction européenne. Si la création du DELF/DALF est largement antérieure à celle du CECR – puisque cette certification a été créée en 1985 – il n'en demeure pas moins que son alignement sur les descripteurs du CECR et plus largement le contexte actuel d'élargissement de l'Europe impacte sur sa nature, voire sa finalité.

Il existe donc un décalage entre les situations d'enseignement/apprentissage pour lesquelles le CECR et le DELF/DALF sont conçus et l'usage qui en est fait dans le contexte thaïlandais. En effet, la Thaïlande est un pays extra-européen qui, de surcroît, s'est maintenu à l'écart du mouvement de colonisation au XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, l'influence culturelle des puissances européennes y a été – et y demeure sans doute – moindre que dans les autres pays de l'ASEAN. Or, le DELF/DALF n'évalue pas seulement des compétences linguistiques, mais aussi culturelles ce qui complexifie la tâche des enseignants dans le contexte thaïlandais. En outre, la centration sur des méthodes communicatives et la perspective actionnelle se révèle peu opérante ou même réalisable dans ce pays.

L'ensemble de ces remarques nous a amenés à nous interroger sur le fait que le DELF B1 n'est pas uniquement un test de compétence linguistique. Nous nous sommes donc proposé d'analyser les quatre parties composant les sujets-types du DELF B1 mis à disposition du public par le CIEP dans le but de fournir des pistes de remédiations pour guider les enseignants préparant les étudiants à ce test dans le contexte thaïlandais. Nous avons arrêté notre choix sur les quatre sujets-types du DELF B1 parce qu'il s'agit du niveau seuil qui est, selon nous, celui qui permet réellement à nos étudiants de

faire face aux situations professionnelles courantes auxquelles ils seront confrontés à leur sortie de l'université. En outre, nous postulons que ces sujets sont absolument représentatifs de ce test parce qu'ils sont mis en avant comme tels par le CIEP.

Dans quelle mesure les aspects culturels impliqués – implicitement ou explicitement – par cette épreuve pourraient entraîner des difficultés pour les apprenants thaïlandais ?

Nous nous tenterons dans ce premier article d'apporter les notions théoriques mises en jeu dans l'analyse de notre corpus. Cette dernière sera abordée en propre dans un second article. Celui-ci comportera tout d'abord les erreurs probables des apprenants, au regard des écarts entre la culture-cible et la culture-source et d'observations empiriques en classe. Puis, nous avancerons des pistes de remédiations possibles. Concernant le présent article, après, une présentation des différentes dimensions de la culture mises en jeu dans notre recherche, nous évoquerons les contraintes liées aux écarts entre la culture-source des apprenants et la culture-cible. Enfin, nous verrons que la classe de langue constitue un lieu de rencontre entre deux cultures.

## **2. La culture : une pluralité des définitions**

L'analyse de notre corpus ne peut s'envisager sans faire appel à des notions théoriques. Du fait que nous considérons les certifications DELF/DALF comme des tests linguistiques qui évaluent également des aspects culturels, nous allons explorer les notions liées à la culture dans le cadre du cours de langue étrangère afin de mieux cerner les enjeux de cette recherche. Précisons d'ores et déjà que cette présentation ne poursuit pas l'ambition de définir *in extenso* les différentes acceptions et dimensions du concept de culture, ni d'en dresser un historique exhaustif. Nous souhaitons plus humblement poser les bases théoriques sur lesquelles s'appuieront notre étude ultérieure des sujets-types. Nous nous plaçons donc dans une perspective de praticiens de la didactique du FLE. Par conséquent, nous nous attacherons principalement à définir les concepts utiles à l'atteinte de notre objectif.

Il semble essentiel de nous pencher un instant sur ce qu'est la culture. Nous tenterons tout d'abord de la définir d'une manière générale, puis nous ferons le distinguo

entre d'une part la culture dite « cultivée » ou « savante » et d'autre part celle dite « partagée ». Enfin, nous terminerons par évoquer la culture éducative.

## 2.1 Définition générale

D'une manière générale, la culture est ce qui s'oppose à la nature. En d'autres termes, il s'agit d'un ensemble d'*habitus*, de compétences et de connaissances acquises. Le sens premier du terme « culture » renvoie à un espace agreste mis en valeur de manière artificielle. Donner une définition plus précise du terme est assez délicat car elle est très variable selon le domaine considéré. Pour notre part, dans cette étude, nous considérons le terme dans ses acceptions anthropologiques et sociologiques. Reprenons donc les définitions indiquées dans le dictionnaire de référence Larousse en ligne (Larousse, s. d.) :

« - Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels.

- Connaissances dans un domaine particulier : *Elle a une vaste culture médicale.*

- Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : *La culture occidentale.*

- Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : *Culture bourgeoise, ouvrière.* »<sup>1</sup>

L'analyse de ces acceptions montre que la culture peut être celle propre à un individu ou à un groupe plus large : nation ou classe sociale. La culture possède également un caractère discriminant parce que les éléments qui la composent définissent en partie l'appartenance d'un individu à une collectivité plus large. Cette conception de la culture est celle de Porcher (1995) qui en donne la définition suivante :

---

<sup>1</sup> La mise en page a été légèrement modifiée.

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (1995, p. 55)

Il convient cependant de fixer des limites à ce lien entre culture et communauté linguistique parce qu'il n'existe pas de stricte concordance entre elles puisque « des sociétés différentes partagent des langues communes, tandis que des dimensions culturelles partagées peuvent s'exprimer à travers des langues diverses. » (Castellotti, 2009, p. 67)

Dans cette étude, nous nous intéresserons principalement aux cultures propres aux francophones et aux Thaïlandais parce que ce sont celles qui sont mises en balance dans cette recherche.

## **2.2 La culture partagée et la culture savante**

La culture d'un groupe ethnique, national ou linguistique possède deux pans distincts qui sont dénommés de diverses manières selon les auteurs.

Un premier type est dénommé « culture cultivée » par certains auteurs, « savante » par d'autres et se rapporte à l'ensemble des artefacts conçu par l'activité intellectuelle, principalement la littérature et les arts (Besse, 1993, p. 42). La connaissance de ces productions est limitée à certaines couches sociales « dominantes » qui les légitiment en tant que représentantes du bon goût. Elles apparaissent « dans les pages « culture » des magazines médiatiques » (Demorgon, 2009, p. 19). Cette définition est proche de celle de Bourdieu qui considère la culture comme un capital qui définit partiellement la position d'un individu dans l'espace social. Certaines productions culturelles étant jugées plus légitimes que d'autres, leur possession participe du phénomène de distinction sociale (Bourdieu, 1979). Cette culture savante ne nous intéresse pas directement parce que les méthodes communicatives et la perspective actionnelle promues par le CECR ne la mettent pas en avant, contrairement aux méthodes dites grammaire-traduction qui leur faisaient la part belle (Cuq & Cruca, 2008, p. 255).

Le second type de culture est appelé de diverses manières selon les auteurs : anthropologique, quotidienne ou partagée pour Galisson. Elle renvoie aux habitudes de vie, « de se nourrir, de se vêtir, d'habiter, de vivre » (Demorgon, 2009, p. 19). Cette

culture est celle qui est la plus nécessaire aux apprenants parce que le DELF est basé sur la compétence de communication et des situations de vie courante simulées. Elle doit donc faire l'objet d'une attention particulière de la part des formateurs. D'ailleurs Galisson précise que :

« la culture partagée joue un rôle essentiel, parce qu'elle est une culture transversale, qui appartient au groupe tout entier, alors que la culture savante, bien que légitimée par l'école, n'est qu'une subculture, apanage exclusif d'une classe (seule à être dite « cultivée ») qui ne représente qu'une faible minorité du groupe. » (Galisson, 1988, p. 328)

### **2.3 La culture éducative**

On entend par culture éducative l'ensemble formé par la culture d'enseignement, la culture d'apprentissage et les cultures didactiques d'un groupe donné. Cortier opère une distinction multiscalaire en trois niveaux de la culture éducative :

- un niveau *macro* qui est relatif aux politiques éducatives, à la sélection des contenus et aux programmes.
- un niveau *méso* qui est représenté par « les manuels et les supports didactiques, mais aussi les modes de recrutement et de certification des enseignants. »
- un niveau *micro* qui concerne « les représentations, les conceptions, les rituels, les *habitus* dans la relation pédagogique, la communication, les modalités de prises de parole. » (Cortier, 2005, p. 479)

La culture éducative nous intéresse en propre en ce qu'elle influe sur les résultats des candidats. En effet, la forme des exercices est fortement corrélée à la culture éducative des concepteurs du DELF. En particulier, les parties de production dans lesquelles l'apprenant doit produire un discours long où il est amené à donner son avis. Or, ce type d'activités est peu pratiqué dans la culture éducative thaïlandaise, alors que Beacco, Chiss et Cicurel rappellent que :

« les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie les enseignants et les apprenants. Ainsi, les pratiques de transmission ou les pratiques didactiques, qui se déclinent concrètement en genres d'exercices bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un groupe d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique ». (Beacco et al., 2005, p. 6)

Les pratiques de classe sont assez différentes en Asie parce que les apprenants sont confrontés à des méthodes dans lesquelles ils sont généralement en situation de réception. Cette « ambiance pédagogique dite *silencieuse* » (Jaime-Aree, 2013, p. 29) est très caractéristique des systèmes éducatifs d'Asie du sud-est et orientale. Les apprenants sont donc peu accoutumés à exprimer une opinion d'une manière structurée parce que « l'attitude réservée » fait partie du contrat didactique en Asie (Jaime-Aree, 2003, 2018 ; Suzuki, 2005 ; Chanpiwat, 2011). En outre, l'apprentissage repose sur les supports écrits, en particulier les manuels, ce qui ne favorise pas une écoute active et la prise de notes. Cette centration sur le professeur et le manuel n'est pas propre à la Thaïlande et se retrouve dans d'autres pays d'Asie (Wang, 2005, p. 13). Cette prégnance du manuel est inscrite dans les structures lexicales de plusieurs langues extrême-orientales puisqu'apprendre est désigné par 读书 *dú shū* en chinois (littéralement « lire le livre »), une structure similaire au thaïlandais เรียนหนังสือ *rian nang sue* (étudier le livre). Ces quelques exemples illustrent le poids des cultures éducatives sur les habitudes, voire les performances des apprenants.

### **3. Les contraintes liées aux écarts entre la culture-source des apprenants et la culture-cible**

Les écarts culturels entre la culture des apprenants et la culture visée sont une contrainte majeure dans le contexte thaïlandais car il va de soi que ceux-ci sont importants. Nous nous pencherons tout d'abord sur la culture savante, avant de nous

intéresser à l'éloignement des cultures partagées. Enfin, nous verrons que la culture éducative est sans doute la divergence la plus importante entre les deux pays concernés.

### **3.1 La culture savante : non essentielle mais discriminante**

Nous avons déjà évoqué le fait que la culture savante n'est a priori pas un objectif des méthodes communicatives et du DELF. Pourtant, l'ensemble des universités proposant une licence de français intègre dans leur programme des cours dits de « civilisation » et/ou d'initiation à la littérature française.

Il est probable que la nature discriminante de la culture savante puisse influencer favorablement un examinateur lorsqu'un candidat glisse quelques références dans les épreuves de production.

Ainsi, en dépit de son caractère facultatif, nous pouvons présumer que la connaissance de la culture savante de la langue-cible constitue un atout pour les apprenants étant pourvus de quelques bases.

### **3.2 La culture partagée : un écart important mais prévisible**

La culture partagée est celle qui est visée par les méthodes communicatives. De ce fait, elle revêt une importance capitale pour les apprenants. Or, il existe un écart important entre la société thaïlandaise et celle(s) de(s) culture(s)-cible(s). Les exercices proposés par le DELF, en particulier celui d'interaction, se déroulent systématiquement en France ce qui implique que les candidats imaginent la situation de communication à laquelle ils seront confrontés. L'ennui est que cette situation peut être complètement absente de leur quotidien, voire de leur champ d'expérience. Prenons l'exemple des sujets abordant des moyens de transport, ces derniers étant assez courants au niveau A1 et A2. Les étudiants thaïlandais n'ont pour la plupart jamais pris un train de leur vie parce que le réseau ferroviaire thaïlandais a été peu à peu laissé à l'abandon au profit d'autres moyens de transport. En effet, l'usage d'autocars dépendant de compagnies privées est actuellement la solution la plus usitée par les jeunes Thaïlandais. De même, les transports en commun sont presque inexistants en dehors de la capitale. Les apprenants font plutôt usage de *tuk-tuks*, cyclo-pousses ou de taxis collectifs du type « *songthaeo* ». De ce fait, lorsque les candidats thaïlandais sont placés face à des simulations comme l'achat d'un billet de train ou des annonces dans une gare, ils

éprouvent fréquemment de grandes difficultés à concevoir ces situations absentes de leur quotidien. Ces difficultés sont donc autant linguistiques que culturelles.

Par ailleurs, l'écart de culture partagée se manifeste également au niveau pragmatique. Il est par exemple fréquent en Thaïlande – à l'instar d'autres pays asiatiques comme la Chine ou le Vietnam – de se saluer par des questions comme « Où vas-tu ? » ไปไหน (*pai nai ?*), ou « Tu as déjà mangé ? » กินข้าวหรือยัง (*kin khao rue yang ?*). Cette dernière question dans un contexte européen serait immédiatement interprétée comme une invitation implicite à partager un repas, alors qu'en Thaïlande, il s'agit d'une salutation absolument banale. Cela peut donc provoquer des quiproquos. Ce cas a été rapporté au Vietnam où un enseignant français se serait montré agacé par ce type de questions de la part de Vietnamiens ayant déjà acquis un bon niveau de français mais se contentant de traduire littéralement ce type de questions (Nguyen, 2005, p. 71-78). L'observation empirique des apprenants de français en Thaïlande montre que beaucoup ne sont pas conscients de ces écarts parce qu'ils considèrent l'acquisition d'une langue comme la traduction littérale d'une autre. Cette conception erronée de la nature d'une langue étrangère transparait dans l'usage intensif, inefficace et préjudiciable à l'apprentissage, des logiciels de traduction automatique de la part de nos étudiants. Cela pose d'autant plus de difficultés que la distance culturelle est importante entre la culture-source et la culture-cible.

Si les différences relatives à la culture partagée engendrent des difficultés, ces dernières restent prévisibles et peuvent donc faire assez aisément l'objet d'une remédiation en amont.

### **3.3 La culture éducative et la forme des exercices proposés**

La culture éducative constitue, selon nous, une contrainte majeure pour les candidats thaïlandais parce que cette dernière conditionne la forme des exercices proposés. Dans le cas du DELF B1, les épreuves de productions sont susceptibles d'entraîner de multiples embûches parce que ce sont des productions longues et articulées logiquement. Or, le système éducatif thaïlandais fait la part belle à l'évaluation des connaissances proprement dites – fussent-elles parcellaires et atomisées – plutôt qu'à la production de discours longs mettant en relations logiques ces dernières. Ainsi, les questions de cours et les questions à choix multiples (QCM) sont récurrentes dans les évaluations.

Il en résulte une centration sur les connaissances formelles dans les pédagogies habituellement employées en Thaïlande. Le problème est que le CECR s'appuie sur la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Cette démarche pose les tâches de la vie sociale que les apprenants auront à réaliser comme base des séquences pédagogiques parce qu'elles permettent de définir les compétences à acquérir. Les contenus linguistiques abordés par le cours découlent donc de ces compétences qui doivent de ce fait être définies au préalable. La démarche proposée par le CECR – et par voie de conséquence les épreuves du DELF – se révèle donc à l'extrême opposé des pratiques pédagogiques traditionnelles en Thaïlande.

Par ailleurs, cette focalisation sur les connaissances est renforcée par la position centrale qu'occupe le manuel dans les classes parce que les contenus grammaticaux et lexicaux y restent souvent les plus directement visibles. Cette visibilité accrue persiste même lorsque les concepteurs ont développé leur méthode en prenant comme point de départ les tâches et les compétences. En outre, la plupart des enseignants de français sont de nationalité thaïlandaise. Ils semblent par conséquent plus enclins à reproduire leurs habitudes d'apprentissage dans la classe, et ce même lorsqu'ils utilisent des méthodes conçues par des natifs. De plus, il est probable que leur sentiment d'insécurité linguistique amplifie cette centration sur les connaissances parce que celle-ci leur assure un sentiment de sécurité plus important.

Enfin, il convient de garder à l'esprit la nature « silencieuse » déjà évoquée de la classe en Thaïlande. Cette caractéristique peut évidemment entraver la capacité à exprimer son opinion ou son point de vue face au professeur ce qui rend la préparation aux épreuves de production d'autant plus délicate.

#### **4. La classe de langue : lieu de rencontre entre plusieurs cultures**

Nous avons vu que la culture éducative conditionne les attentes, les comportements et les stratégies des apprenants. Par conséquent, la classe de langue constitue d'une certaine façon un lieu de rencontre entre plusieurs cultures : celle de l'apprenant et la culture liée à la langue-cible. Cette nature d'interface est renforcée par l'usage de documents supports souvent produits par des natifs, que ce soit des manuels ou des documents authentiques ou pseudo-authentiques. En outre, les pratiques pédagogiques

sont marquées par l'influence de la culture-cible, notamment lors de la préparation d'un test de certification comme le DELF.

Nous allons à présent explorer ce lien entre classe et rencontre interculturelle, en revenant tout d'abord sur la relation entre langue et culture. Puis, nous évoquerons la notion d'interculturel avant de revenir sur la nécessité de développer une conscience interculturelle.

#### **4.1 Le lien entre la culture et la langue**

La langue et la culture sont étroitement liées. Cela explique que tout test de certification linguistique évalue toujours *in fine* des compétences culturelles. En effet, Galisson rappelle que le langage est tout « à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures » (1988, p. 330). Ce didacticien précise par la suite son propos :

« - Il est leur véhicule « universel » dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes que sont les mots, il peut rendre compte, au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littérature, d'arts, de sciences, ... de mythes, de rites, ... ou de comportements.

- Il est leur produit, parce que, pour être un véhicule fidèle, il doit s'adapter, évoluer, avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle.

- Il est un producteur de cultures, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent) ... et se défont. »

Ainsi, la langue et la culture sont indissociables. Il en découle que tout enseignement de langue étrangère est *de facto* également un enseignement culturel. De même, aucun test évaluant des compétences linguistiques ne peut faire abstraction des compétences culturelles.

Si la langue entretient une relation de réciprocité très étroite avec la culture, ce lien n'est pas d'égalité vigueur en tout point. En effet, le lexique est le lieu où s'établit de manière privilégiée ce rapport avec ce que Galisson appelle la « lexiculture ». En d'autres termes, la culture véhiculée par les mots par le biais de ce qu'il nomme la « charge culturelle partagée » qui est la « valeur ajoutée » aux sens dénotés et connotés des mots par la communauté des locuteurs natifs.

#### **4.2 La notion de compétence interculturelle**

La nature éminemment culturelle de la langue et par extension de la classe ainsi que du test de langue implique le développement d'une compétence interculturelle. Cette dernière est selon Puren l'une des composantes de la compétence culturelle. La compétence interculturelle est selon le même auteur la :

« Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par les représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel » (Puren, 2013, p. 5)

Ainsi, cette compétence se fonde sur la prise en compte de la culture de l'Autre et le regard critique sur la sienne. Donc, l'émergence d'une telle aptitude chez les apprenants pourrait être favorisée par la mise en place d'activités permettant de mettre en lumière leurs propres habitudes didactiques pour les comparer aux attentes des examinateurs. Cela suppose une capacité d'analyse en miroir pour mettre en place des stratégies permettant de surmonter les difficultés inhérentes à l'écart entre les deux systèmes.

### **4.3 Développer une conscience interculturelle**

Cette compétence interculturelle ne peut naître que de l'essor d'une conscience interculturelle, en d'autres termes par une conscience de la culture de l'Autre et de ses propres références dans la situation d'enseignement/apprentissage et de passation d'examen. Cette prise de conscience essentielle aux apprenants est définie dans le CECR comme :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté-cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83)

En ce qui concerne notre sujet, seule une connaissance des attentes des correcteurs et donc des modèles auxquels ils se réfèrent peut permettre une réussite aux épreuves de production du DELF B1, parce qu'un mail, une lettre, un essai ou un exposé sont des genres de discours bien définis qui répondent à des normes de production et de présentation marquées culturellement. En effet, ces productions appartiennent à des genres institués qui suivent « des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel » (Maingueneau, 2004, p. 3). De ce fait, les attentes implicites des correcteurs dépassent parfois les critères d'évaluation parce qu'ils se réfèrent à des schémas discursifs culturellement préconçus.

## 5. Conclusion

Ainsi, la langue est intimement liée à la culture. Par conséquent, un test de certification comme le DELF B1 comporte insidieusement une part culturelle. Cette dernière est une source importante de difficultés à surmonter pour les candidats thaïlandais parce que la Thaïlande se trouve physiquement et culturellement à une très grande distance de la France. À titre de comparaison, un candidat allemand ou italien n'éprouvera pas le même embarras face à l'épreuve. Cette aisance ne tient pas uniquement à la proximité linguistique des langues-sources et du français, mais aussi au caractère contigu des sociétés européennes.

Conséquemment, le formateur devrait impérativement mettre en place des activités permettant l'émergence d'une conscience interculturelle à même de favoriser le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants. Il s'agit selon nous d'une condition *sine qua non* au dépassement d'obstacles épistémologiques liés à des représentations antérieures erronées des situations présentes dans l'examen parce qu'elles ne correspondent pas aux expériences vécues par les apprenants. Plus encore, il est certain que le développement de cette compétence participe plus largement à la formation de l'individu car elle lui impose une décentration et une mise à distance de son *habitus*.

Pour aller plus loin dans notre analyse, nous nous tenterons dans un prochain article de décrire notre corpus, afin d'en extraire les obstacles culturels enfouis et de proposer des remédiations spécifiques.

### Références bibliographiques

- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Français Dans Le Monde*, (254), 42-48.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Castellotti, V. (2009). Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ? *Rencontres Pédagogiques du Kansai-Japon*, 67-72.  
[http://rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066\\_079\\_table ronde.pdf](http://rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf)
- Chanpiwat, S. (2011). La pédagogie du FLE en Thaïlande. *Cahiers pédagogiques*, 65(489), 66-67.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140(4), 475-489.
- Cuq, J.-P., & Cruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Demorgon, J. (2009). Comment vivre et penser les relations culturelles ? *Synergies Algérie*, (4), 19-23.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.  
<https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133>
- Jaime-Aree, P. (2013). La culture éducative dans les habitudes d'enseignement/ apprentissage des participants en milieu thaïlandais. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, (125), 25-34.
- Jaime-Aree, P. (2018). Les rôles de l'enseignant dans une classe de français. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, (122), 40-46.
- Larousse. (s. d.). Culture. In *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 25 mars 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

- Maingueneau, D. (2004). Typologie des genres de discours (texte issu d'une réécriture des pages 180-187 du livre). In *Le Discours littéraire Paratopie et scène d'énonciation* (Armand Colin). <http://dominique.maignueneau.pagespersoorange.fr/pdf/Typologie-des-genres>
- Nguyen, V. D. (2005). Les influences culturelles sur l'apprentissage du français : Le cas des étudiants vietnamiens. In O. Bertrand, *Diversités culturelles et apprentissage du français : Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette éducation.
- Puren, C. (2013). La composante culturelle et ses composantes. In « *Préambule* » du *Hors-série de la revue Savoirs et Formations* n° 3 (Fédération AEFTI, p. 6-15). [https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf)
- Suzuki, E. (2005). La « réserve » : Une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In J. C. Beacco, G. D. Véronique, & J.-L. Chiss, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Wang, M. L. (2005). *L'enseignement universitaire du français en Chine : Permanences et (r)évolution* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. <http://www.theses.fr/2005LYO20004>