

Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

**Numérique et culture : deux incontournables
dans l'enseignement du français**

Coordonné par Béatrice Blin



Synergies Mexique

Numéro 14 - Année 2024

**Numérique et culture : deux incontournables dans
l'enseignement du français**

Coordonné par Béatrice Blin



REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Mexique est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte à l'interdisciplinarité, au champ de la didactique des langues et des cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Mexique, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Mexique* est une revue coéditée par le GERFLINT et l'UNAM qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Mexique*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2007-4654 / ISSN en ligne 2260-8109

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Présidente d'honneur

María del Carmen Contijoch Escontría, Directrice de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédacteur en chef

Víctor Martínez de Badereau, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédacteur en chef adjoint

Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Universidad Nacional Autónoma de México

Secrétaire de publication

Jessou Denise Jandette Torres, Universidad Nacional Autónoma de México

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10, rue Chartraine
27 000 Évreux, France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction au Mexique

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria
Delegación Coyoacán - C.P. 04510 - México D.F.
<http://enallt.unam.mx/>

Contact : synergies.mexique@gmail.com

Comité scientifique

Béatrice Blin (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique), Noëlle Groult Bois (Universidad Nacional Autónoma de México), Silvia López del Hierro (Universidad Nacional Autónoma de México), Laura López Morales (Universidad Nacional Autónoma de México), Claudia Ruiz García (Universidad Nacional Autónoma de México), Haydée Silva Ochoa (Universidad Nacional Autónoma de México), Adelina Velázquez Herrera (Universidad Autónoma de Querétaro).

Comité de lecture permanent

Clotilde Barbier Muller (Universidad de Sonora, Mexique), Monique Landais Choimet (Universidad Nacional Autónoma de México), Elsa López del Hierro (Universidad Nacional Autónoma de México), Mónica Rizo Maréchal (Universidad Nacional Autónoma de México), Stéphanie Voisin (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).

Coordinatrice invitée pour ce numéro

Béatrice Blin (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique)

Révision des résumés en anglais

Ioana Cornea (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique).

Patronages et partenariats

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

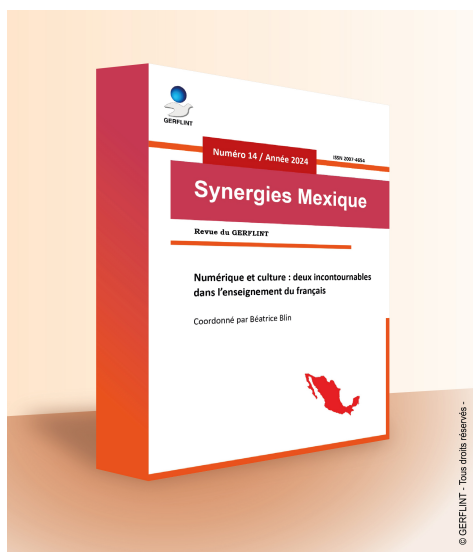
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Mexique n° 14 / 2024
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>



ENALLT

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción



Synergies Mexique, Año 2024, No 14 es una publicación anual editada por el GERFLINT y la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción*, Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F, teléfono 56-22-06-50 y 56 22 06 78, Director de la publicación : Jacques Cortès, correo electrónico gerflint.edition@gmail.com, Redactor Jefe : Víctor Martínez de Badereau, correo electrónico synergies.mexique@gmail.com, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No 04 – 2011 – 100709472100 – 102, ISSN 2007-4654, Certificado de Licitud del Título y Contenidos No: 15395 otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, Impresa por Formación Gráfica S.A de C.V., Domicilio Matamoros No 112, Col Raúl Romero, C.P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl Edo. de Méx. Este número se terminó de imprimir el día 28 de diciembre de 2024, con un tiraje de 200 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond blanco de 120 grms y cartulina couché 250 grms para forros. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros de los editores.

© Gerflint – Evreux - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2024 (pour le format imprimé)

Distribuida en México por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT),
Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F.

Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
Communication Source (Ebsco)
Communication & Mass Media Complete (Ebsco)
Emerging Sources Citation Index (ESCI)
Ent'revues
ERIH Plus
EZB
HAL science ouverte
JournalSeek
Journal Citation Report (JCR)
Latindex (Répertoire)
Linguistics Collection (ProQuest)
Linguistics & Language Behavior Abstracts
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA Directory of periodicals
OpenAIRE
Open policy finder
Portal del Hispanismo (Instituto Cervantes)
ROAD (ISSN Portal)
Revistas Unam
Ulrichsweb
WOS
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité





Synergies Mexique n° 14 - Année 2024

ISSN 2007-4654 / ISSN en ligne 2260-8109

Numérique et culture : deux incontournables dans l'enseignement du français

Coordonné par Béatrice Blin

Sommaire

Béatrice Blin	7
Poursuivre les efforts pour œuvrer au développement scientifique et culturel francophone	

Usages et créations numériques

Jessou Denise Jandette Torres	15
La séquence d'ouverture des cours de français langue étrangère en visioconférence	

María Antonieta Rodríguez Rivera, María Teresa Cesáreo Castillo	33
Metáforas visuales en el diseño digital de una aplicación móvil para aprender francés	

Regards croisés autour de la dimension culturelle

Diana Martinez	53
Des savoirs factuels aux savoir-être interculturels : objets et pratiques en classe de français langue étrangère au Mexique	

Marc Rollin	75
Manuels d'espagnol au collège : une représentation homogène du Mexique	

Ioana Cornea	93
Le rôle de la traduction et de l'interprétation dans les contextes multiculturels : l'exemple du Mexique	

Comptes rendus

Étienne Von Barragan Barcenas, Adela Marina Gómez Alonso	111
Rendez-vous littéraire 2024 : <i>Le lièvre d'Amérique</i>	
Cristian Mosqueda González	121
<i>GraFon</i>	
Víctor Martínez de Badereau	125
6 ^e Journée internationale des professeurs de français	

Annexes

Profils des auteurs	131
Projet pour le n° 15 – Année 2025	135
Consignes aux auteurs	137
Publications du GERFLINT	141



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.
 Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>
 Bibliothèque nationale de France.
 - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Poursuivre les efforts pour œuvrer au développement scientifique et culturel francophone

Béatrice Blin

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

beatriceblin@posteo.net

<https://orcid.org/0000-0001-5140-197X>

Je tiens à remercier chaleureusement les membres de l'équipe éditoriale de la revue *Synergies Mexique* pour l'honneur et la confiance qu'ils m'ont témoignées en me choisissant comme coordinatrice du quatorzième numéro. J'ai accepté avec joie cette responsabilité, heureuse de pouvoir contribuer activement à la qualité et à la renommée de la revue.

Ce travail m'a procuré un immense plaisir, notamment grâce à la collaboration étroite avec une équipe jeune, dynamique et passionnée, qui était animée d'un enthousiasme débordant et d'une réelle volonté de faire rayonner cette revue. Ce numéro m'a replongé dans de nombreux souvenirs marquants, en particulier mes échanges avec Jacques Cortès lors de la fondation de la revue en 2011.

Aujourd'hui, la revue s'impose comme un espace inestimable de dialogue scientifique qui offre une tribune précieuse pour le français dans un contexte mondial où l'anglais ne cesse de renforcer chaque jour son hégémonie et où les autres langues peinent à se faire entendre. Au Mexique, ces trois dernières années, cette pression s'est fait sentir avec une acuité particulière. En tant que voisin direct des États-Unis, le pays subit de plein fouet l'influence écrasante de l'anglais. Cela se traduit par une diminution significative du nombre d'apprenants de français, moins de postes pour les enseignants-chercheurs spécialistes du français, et bien sûr une survalorisation des publications en anglais, qui jouissent de plus de prestiges. Le rôle de *Synergies Mexique* devient ainsi encore plus crucial. La revue s'inscrit dans une démarche de résistance et de valorisation du français. Elle lui offre un espace non seulement pour exister, mais aussi

prosperer et contribuer activement au développement scientifique et culturel francophone. Les contributions des auteurs de ce numéro, articulées autour de deux axes majeurs - les usages du numérique et le traitement réservé à la culture de l'autre dans l'enseignement et dans la traduction -, en sont une parfaite illustration.

Usages et créations numériques

Dans la première partie de ce quatorzième numéro, le numérique occupe une place centrale. Il est exploré sous deux angles différents. Une première contribution portant sur la formation de futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). Il y est question des pratiques de classe données par vidéoconférence, un format qui, comme l'ont expérimenté les enseignants pendant la pandémie, redéfinit les dynamiques pédagogiques. Une deuxième contribution qui concerne les choix à faire, en matière de stylisme, dans la conception d'une application mobile pour l'apprentissage du français, ainsi que les défis relevés par les illustratrices pour créer un environnement stimulant pour l'apprentissage.

Dans son article, **Jessou Denise Jandette Torres** partage les résultats d'une recherche qui s'inscrit dans la dynamique des études sur les interactions en classe de langue. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement du français par vidéoconférence. Un des points forts de cette étude est que les enseignants observés sont des stagiaires en formation. La chercheuse a observé et analysé 24 séquences d'ouverture, moments clés dans les interactions didactiques, où se jouent des enjeux importants en termes de placement des participants et de négociation de la relation interpersonnelle. Elle met en évidence l'impact de la dimension multimodale sur les interactions didactiques, un domaine qui devrait faire l'objet de plus de recherches. Cette perspective est particulièrement pertinente au Mexique, où après la pandémie, on a vu se multiplier les formations en ligne, mais où les études accompagnant cette transformation éducative sont rares. Il est pourtant nécessaire de mieux comprendre les implications didactiques et interactionnelles de ces modalités d'enseignement.

Pour leur part, **María Antonieta Rodríguez Rivera** et **María Teresa Cesáreo Castillo** nous font pénétrer dans l'univers fascinant des métaphores visuelles et du stylisme d'interfaces graphiques. Ces deux expertes, qui sont membres de la Coordination d'éducation à distance de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción de la UNAM, présentent une partie du processus créatif et technique qu'elles ont mené pour concevoir une application mobile destinée à l'apprentissage du français. Elles expliquent comment les métaphores visuelles servent à optimiser l'expérience d'apprentissage. Elles montrent aussi de quelle manière la communication visuelle peut servir de médiateur culturel. Elles décrivent l'influence des couleurs et des univers thématiques sur l'apprentissage. Elles reviennent aussi sur certaines illustrations, notamment les rues enneigées de Québec et le port ensoleillé de Montpellier. Elles abordent également les stratégies à adopter afin d'éviter les stéréotypes lors de la création des illustrations. Elles nous rappellent qu'une tour Eiffel ne définit pas Paris, tout comme Paris ne se résume pas à la tour Eiffel !

Regards croisés autour de la dimension culturelle

Les deux premiers articles de la deuxième partie de ce numéro offrent un jeu de miroirs. Ils explorent la France à travers le regard mexicain et le Mexique à travers le regard français, dans le contexte de l'enseignement du français et de l'espagnol respectivement. Un premier article examine et propose une typologie des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE au Mexique. Un second article analyse et opère une classification des contenus culturels portant sur le Mexique, dans des manuels d'enseignement de l'espagnol en France. Enfin, le troisième article s'intéresse au rôle spécifique de la traduction et de l'interprétation dans les contextes multiculturels, avec une attention particulière portée au cas du Mexique.

Dans sa contribution, **Diana Martínez** présente la recherche qu'elle a menée dans des classes de FLE au Mexique. Son corpus est composé des transcriptions de 11 cours, soit 24 heures de séances observées et enregistrées. Sa grille d'analyse, qui vise à « identifier l'objet culturel enseigné », montre qu'il existe une grande diversité dans le traitement des

éléments culturels, selon les groupes observés, que ce soit en termes de contenu ou d'approches didactiques. Elle met également en évidence l'absence d'activités portant sur la compétence de médiation culturelle dans les cours observés, alors même que cette dernière devrait occuper une place centrale dans l'enseignement des langues.

De l'autre côté du miroir, **Marc Rollin**, dans une démarche qualitative, analyse la présence du Mexique dans sept manuels scolaires d'espagnol utilisés au cycle 4 du collège en France. Il examine comment ces ouvrages véhiculent des représentations et des stéréotypes. Il explique que les simplifications opérées pour faciliter l'apprentissage finissent par réduire, voire effacer, la complexité et la diversité tant culturelle que linguistique du pays. Il rappelle, à juste titre, que l'utilisation de documents authentiques, parfois perçus comme une solution pour contrer les stéréotypes, ne suffit pas à enrayer ces biais. Son article interroge sur l'impact de la mondialisation culturelle, qui permet à des éléments comme la fête des Morts de franchir les frontières. Cela invite à réfléchir sur le coût de cette diffusion culturelle.

Sans aucun doute, les représentations sur le Mexique relevées dans les manuels scolaires français susciteront l'intérêt des lecteurs mexicains de *Synergies Mexique*, qui seront alors amenés à questionner, eux aussi, les stéréotypes sur la France véhiculés par les manuels de FLE utilisés au Mexique.

Dans son article, **Ioana Cornea** propose une description précise et détaillée des enjeux de la traduction et de l'interprétation au Mexique. Ce pays qui se caractérise par une grande diversité linguistique et culturelle, ainsi que par d'importants flux migratoires. Après avoir rapidement évoqué certains travaux en traductologie pour rappeler que la traduction relève avant tout de considérations culturelles, l'auteure souligne le rôle fondamental du traducteur en tant que médiateur culturel. Elle insiste également sur la nécessité de former des traducteurs et interprètes professionnels, des acteurs clés d'une nation multilingue. Son propos résonne tout particulièrement avec l'actualité et offre au lecteur mexicain francophone un point de vue éclairant sur les défis culturels et linguistiques du pays.

Les comptes rendus de ce numéro

Ce numéro se conclut par trois comptes rendus, chacun d'une nature distincte mais tous en résonance avec l'actualité de l'enseignement et de la diffusion du français au Mexique : un rendez-vous littéraire immanquable, une application mobile innovante et une journée consacrée aux enseignants de français.

Le premier a été rédigé par deux étudiants de l'UNAM, **Etienne Von Barragan Barcenas** (École Nationale de Langues Linguistique et Traduction, Licence en traduction) et **Adela Marina Gómez Alonso** (Faculté de Sciences, Licence en physique). Intitulé « Rendez-vous littéraire 2024 : *Le lièvre d'Amérique* », ce compte rendu s'inscrit pleinement dans les deux thématiques de ce numéro. D'un côté, il traite du numérique, puisqu'il relate une expérience de lecture et d'écriture sur supports digitaux. De l'autre, il examine la dimension culturelle, les étudiants ayant découvert divers aspects de la culture québécoise et ayant interagi en français avec l'auteure. Il convient de souligner que Le *Rendez-vous littéraire*, organisé chaque semestre grâce à la collaboration entre le Centre de la francophonie des Amériques et l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l'UNAM célébrera son 10^e anniversaire, dans quelques mois. Cette initiative, portée par le professeur Nicole Trocherie dans le cadre d'une approche pédagogique par tâches, témoigne d'une décennie de travail dédié à la promotion de la littérature et de la culture francophone.

Le deuxième texte, proposé par **Cristian Mosqueda González**, est un compte rendu d'utilisateur d'une application mobile. Inscrit dans le volant numérique de ce quatorzième numéro, il doit être mis en relation avec notre deuxième article, car il présente les contenus et les objectifs de l'application mobile GraFon, développée par l'École Nationale de Langues Linguistique et Traduction de l'UNAM. **Cristian Mosqueda González** explique que cette application, spécialement conçue pour un public hispanophone, se centre sur la correspondance non univoque entre les graphèmes et les phonèmes du français. Cauchemars de nombreux étudiants, les morphogrammes et les phonogrammes sont au cœur de cette application qui vise à aider les étudiants dans leur apprentissage du français. On souhaite que les oiseaux Grafon et Grafona deviennent des compagnons d'études précieux pour les apprenants mexicains !

Enfin, **Víctor Martínez de Badereau** présente un compte rendu de sa participation à la « 6^e Journée internationale des professeurs de français » qui s'est tenue à Mexico le 21 novembre 2024. Des ateliers en ligne et des tables rondes, organisés à la Casa de Francia par l'Ambassade de France au Mexique, la Délégation Générale du Québec, l'Institut Français d'Amérique Latine et la Fédération des Alliances Françaises ont réuni les principaux acteurs du FLE au Mexique. **Víctor Martínez de Badereau** achève son compte rendu par une note d'espoir pour l'avenir du français au Mexique. Il rapporte l'annonce faite, durant cette journée, de la création prochaine de la *Asociación Mexicana de Docencia e Investigación en el área de Francés*. Cette nouvelle association permettra de remplir le vide laissé par la disparition de l'AMIFRAM.

Nous terminons cette présentation avec un regain d'optimisme, malgré le contexte national évoqué en introduction. Nous remercions chaleureusement toutes les plumes qui ont rendu possible l'existence de ce numéro et nous invitons tous les chercheurs francophones du Mexique à contribuer au rayonnement de la revue.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Usages et créations numériques





La séquence d'ouverture des cours de français langue étrangère en visioconférence

Jessou Denise Jandette Torres

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

jessoudjt@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0009-0002-3861-0720>

Reçu le 01-04-2024 / Évalué le 07-08-2024 / Accepté le 21-10-2024

Résumé

Cet article expose les résultats d'une recherche en cours, menée au Mexique, sur l'enseignement du français langue étrangère en visioconférence par des stagiaires en formation. 24 séquences d'ouverture de cours, dispensées par des étudiants en linguistique appliquée, ont été analysées. Dans cette première phase de l'étude, les séquences d'ouverture de ces cours sont analysées en termes de procédures, rituels et règles interactionnelles qui structurent ces moments clés, au cours desquels se négocient les relations interpersonnelles influençant la dynamique pédagogique. L'analyse met en évidence la complexité spécifique de cette interaction didactique, accentuée par sa dimension multimodale, ce qui soulève des défis particuliers dans la formation des futurs enseignants. Les résultats montrent que, si la visioconférence offre de nouvelles possibilités, telles que l'enrichissement de l'ambiance par la musique ou l'appui visuel par des présentations partagées, elle génère également de nouveaux défis, notamment la gestion des silences et la coordination des gestes.

Mots-clés : analyse multimodale, interaction, séquence d'ouverture, visioconférence

La secuencia de inicio de clases de Francés Lengua Extranjera por videoconferencia

Resumen

Este artículo expone los resultados de un estudio en curso, realizado en México, sobre la enseñanza del francés como lengua extranjera mediante videoconferencia por parte de enseñantes en formación. Se analizaron 24 secuencias de apertura impartidas por estudiantes de lingüística aplicada. En esta primera fase del estudio, las secuencias de apertura de estos cursos se analizan en términos de procedimientos, rituales y reglas interaccionales que estructuran estos momentos clave, en los cuales se negocian las relaciones interpersonales que influyen en la dinámica pedagógica. El análisis pone de relieve la complejidad específica de esta interacción didáctica, acentuada por su dimensión multimodal, lo que plantea desafíos particulares en la formación de los futuros docentes. Los resultados muestran que, si bien la videoconferencia ofrece nuevas posibilidades, como el enriquecimiento del ambiente mediante música o el

apoyo visual a través de presentaciones compartidas, también genera nuevos desafíos, entre ellos la gestión de los silencios y la coordinación de los gestos.

Palabras clave: análisis multimodal, interacción, secuencia de inicio, videoconferencia

The opening sequence of French as a Foreign Language classes via videoconference

Abstract

This article presents the results of an ongoing study carried out in Mexico on the teaching of French as a foreign language via videoconference by teachers in training. Twenty-four opening sequences delivered by students in applied linguistics were analyzed. In this first phase of the study, the opening sequences of these courses are analyzed in terms of procedures, rituals, and interactional rules that structure these key moments, during which interpersonal relationships influencing the pedagogical dynamics are negotiated. The analysis highlights the specific complexity of this didactic interaction, accentuated by its multimodal dimension, which raises particular challenges in the training of future teachers. The results show that, while videoconferencing offers new possibilities, such as enriching the atmosphere with music or visual support through shared presentations, it also generates new challenges, notably the management of silences and the coordination of gestures.

Keywords : multimodal analysis, interaction, opening sequence, video conferencing

Introduction

La pandémie de COVID-19 a contraint de nombreux enseignants, peu expérimentés en matière d'environnements éducatifs numériques, à s'adapter rapidement aux exigences de l'enseignement en ligne. Si l'utilisation des technologies éducatives n'est pas nouvelle, cette crise sanitaire a souligné l'importance de continuer à produire des connaissances fondées sur la recherche en interaction didactique médiatisée par ordinateur. Dans cet article, nous présenterons une recherche, située à l'intersection de l'analyse interactionnelle, des études sur la multimodalité et de la didactique des langues étrangères. Le but est d'explorer la manière dont les enseignants en formation interagissent avec l'aide de la technologie, ainsi qu'examiner les marques discursives de leur positionnement identitaire.

En effet, les professeurs de langues étrangères, lorsqu'ils dispensent leurs cours via vidéoconférence, font bien plus que simplement transmettre des savoirs linguistiques et culturels. Ils endossent le statut d'enseignant dans cet espace spécifique. Ainsi, la construction discursive de leur identité professionnelle est façonnée au fil des négociations interactionnelles,

résultats de l'utilisation de ressources provenant de différents modes sémiotiques. La cooccurrence cohérente de ces ressources lors de l'interaction en classe structure l'action pédagogique.

L'objectif de cette recherche est d'observer, d'analyser et de caractériser le positionnement des enseignants en formation lors de leurs pratiques professionnelles par visioconférence. Cette étude descriptive se concentre sur l'analyse de la séquence d'ouverture, car elle constitue une séquence hautement ritualisée qui revêt une fonction cruciale dans la négociation des identités et dans la construction des relations interpersonnelles entre les participants. La population de l'étude comprend les enseignants¹ en formation, c'est-à-dire des étudiants qui sont en train de construire leur conception de l'enseignement et leur identité professionnelle. Il est à noter qu'ils ont tous suivi leur formation et acquis une expérience pratique par le biais de vidéoconférences.

Dans cet article, nous examinerons d'abord la structure organisationnelle des interactions et les aspects spécifiques des interactions didactiques en classe de langue. Nous décrirons ensuite les séquences d'ouverture et leurs composantes interactionnelles. Dans un second temps, nous présenterons la méthodologie que nous avons suivie et partagerons nos premiers résultats².

1. Analyser la structure organisationnelle de l'interaction

L'interaction peut être examinée sous deux angles distincts. Le premier est axé sur la dimension sociale, il relève des sciences sociales, tandis que le second se concentre sur la gestion du discours et relève directement de la linguistique.

Dans la perspective sociologique de l'interactionnisme symbolique, la société émerge des effets réciproques entre les individus et n'existe que lorsque plusieurs individus s'engagent dans cette action réciproque

¹ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

² Cette étude fait partie d'une recherche plus large dans le cadre d'un projet de doctorat qui, en revendiquant une approche multimodale, cherche non seulement à explorer les ressources sémiotiques utilisées par les enseignants lors d'un cours par visioconférence, mais aussi à comprendre comment elles sont utilisées de manière cohérente pour établir leur position dans l'interaction, en relation avec les rôles institutionnels préétablis d'enseignants et d'apprenants.

(Simmel, 2014). Cette notion de réciprocité a été mise en évidence par Goffman (1959) pour élaborer l'une des premières définitions d'interaction sociale. D'après Goffman, l'interaction se produit exclusivement dans les situations sociales, c'est-à-dire lorsque deux individus ou plus sont en présence et adaptent leurs comportements au fur et à mesure que l'échange se déroule. Lorsque la possibilité physique de l'interaction verbale se présente, cela implique non seulement un travail de négociation des identités présentées, mais aussi un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui servent de moyen d'orientation et d'organisation du flux de messages.

Pour la linguistique, l'analyse d'une interaction commence par le découpage en différentes unités ou niveaux d'étude (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Les critères pour définir ces unités sont déterminés par la nature du corpus. Les découpages sont guidés par les questions de recherche et par les objectifs de l'analyse. Pour analyser la structure interactionnelle, les outils développés par l'analyse de la conversation (AC) s'avèrent efficaces pour comprendre comment les tours de parole, c'est-à-dire les énoncés tels qu'ils émergent dans le processus dynamique de l'alternance interactive, sont construits. L'une des bases de l'AC est l'affirmation selon laquelle le caractère dialogique de la conversation quotidienne repose sur l'alternance systématique des contributions des interlocuteurs. Dans cette optique, l'objectif principal est d'analyser l'action réalisée avec chaque tour de parole, par exemple : saluer, inviter, accepter, remercier, s'excuser, prendre congé.

Cependant, le tour de parole, en tant qu'unité fondamentale d'analyse pour l'AC, n'existe pas de manière isolée et indépendante au sein de l'interaction, sa définition ne peut être donnée qu'à partir de sa relation avec son complément. Ainsi, les tours de parole se présentent sous forme d'unités séquentielles ou de paires adjacentes (*adjacency pair* en anglais) : salutation-réponse, invitation-réponse.

Bien que l'AC privilégie généralement l'identification des tours de parole pour les coupures d'analyse, l'organisation structurelle d'une interaction doit être décomposée en paires adjacentes. Cependant, l'une des limites à cette méthode est que les unités dialogiques élémentaires ne fonctionnent pas toujours en paires adjacentes. Par conséquent, selon Kerbrat-

Orecchioni (2005), ces unités d'analyse ne sont pratiques que dans une première étape de l'analyse ; pour comprendre la cohérence d'une conversation à travers ce lien entre les tours de parole, il est également nécessaire d'analyser les interventions et les échanges fonctionnels que les tours de parole véhiculent. En effet, selon l'approche proposée par Kerbrat-Orecchioni (2005), l'analyse du discours en interaction ne peut pas se limiter à l'alternance des tours de parole mais doit également prendre en compte le contenu des interventions, ce qui implique un changement de perspective au niveau de l'analyse.

Ainsi, à partir de l'AC, l'acte de parole, ou acte de langage, est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. Kerbrat-Orecchioni (1990) ajoute les unités suivantes à cette unité minimale : des unités dialogiques (la séquence et l'échange) et des unités monologiques (l'intervention). L'intervention est définie comme la contribution d'un locuteur à un échange particulier. Une série d'interventions donne lieu à un échange. La notion d'échange est comprise comme l'unité dialogique la plus petite. Le niveau suivant d'analyse concerne les séquences qui sont constituées par un bloc d'échanges liés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), on peut décrire de manière très générale la structure de la plupart des interactions comme suit :

1. Séquence d'ouverture ;
2. Corps de l'interaction (composé d'un nombre indéterminé de séquences dont l'organisation interne sera, à son tour, très variable selon le type d'interaction) ;
3. Séquence de clôture.

Dans cette structure, il est possible d'observer que les séquences qui servent de cadre à l'interaction sont la première et la troisième. Il est donc essentiel de souligner le rôle des rituels dans ces deux séquences, car ce sont celles qui déterminent en grande partie la réalisation d'un objectif relationnel.

L'ouverture et la clôture représentent des séquences particulièrement délicates dans l'interaction, car elles comportent un risque de menace pour

les *faces*³ négociées par les participants. En effet, pendant la séquence d'ouverture, une menace liée à la perception de soi des participants est présente, affectant la manière dont ils cherchent à se positionner dans l'interaction. C'est pourquoi, pendant la séquence d'ouverture, les interactants utilisent différentes stratégies, verbales et non verbales, pour mettre en valeur leurs *faces* et assurer leur position identitaire. Il est important de noter que l'organisation interne de ces deux moments, l'ouverture et la clôture, peut varier en fonction du type spécifique d'interaction et de la culture dans laquelle elles se déroulent. Des aspects comme la durée, la fréquence, l'objectif, le degré de connaissance mutuelle entre les participants et la nature de leur relation, ainsi que les rituels à mettre en œuvre, ne sont que quelques-uns des nombreux facteurs qui influencent la construction des séquences.

2. Les Règles Interactionnelles

L'interaction est caractérisée par une organisation fortement systématique, gérée par des règles sociales spécifiques. Parmi ces règles, certaines des plus importantes concernent les accords relatifs au commencement, au maintien et à la fin d'un échange. Ces règles, que les participants doivent avoir intériorisées, les guideront dans des interactions réelles.

Les règles qui ont été mieux décrites sont celles qui régissent une conversation. Les propositions de Grice (1975) sont fondamentales à ce sujet. Or, selon les approches interactionnistes, la conversation est un effort collaboratif qui vise à une compréhension partagée, et non à une simple succession de tours de parole. Il est donc essentiel d'identifier les règles favorisant des interactions efficaces. Pour atteindre les objectifs de cette étude, nous nous appuyons sur les règles définies par Kerbrat-Orecchioni (1990), car elles regroupent les principes de Grice tout en offrant une perspective plus descriptive. Ces règles se divisent en trois catégories : celles qui gèrent l'alternance des tours de parole ; celles qui décrivent

³ La *face* et le *face-work* en sociologie se réfère aux stratégies d'interaction sociale que les individus utilisent pour gérer leur présentation de soi et maintenir une image sociale positive ou *visage* devant les autres. Ce concept a été introduit par Erving Goffman.

l'organisation structurelle de l'interaction en séquences ; et celles concernant la construction de la relation interpersonnelle, c'est-à-dire les règles rituelles du *face-work*.

3. L'interaction en cours de français langue étrangère

Avant de décrire la séquence d'ouverture, il est important de souligner les spécificités de l'interaction didactique. En effet, les différences entre les interactions en classe de langue étrangère et les conversations de la vie quotidienne sont significatives.

Contrairement aux interactions spontanées de la vie quotidienne, celles qui sont menées en classe se déroulent dans un cadre institutionnel où plusieurs éléments sont prédéterminés, tels que le cadre spatio-temporel, les rôles et statuts des participants, ainsi que les objectifs et le contenu de la leçon. Dans la classe de langue, l'interaction possède au moins trois caractéristiques distinctives.

La relation entre les interactants (enseignant et apprenants) est asymétrique. L'objectif central des échanges est l'apprentissage de la langue. Le cadre des échanges est un cadre institutionnel (Cicurel, 2011). Tous ces éléments ont un impact sur l'organisation structurelle de ce type d'interaction.

Selon Seedhouse (2004), l'architecture interactionnelle de l'interaction qui se déroule dans une classe de langue étrangère est largement déterminée par le cadre interactionnel dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit d'un équilibre subtil entre la rigidité des paramètres établis par le cadre institutionnel et la flexibilité inhérente à la réalisation concrète de l'interaction en classe. Cette flexibilité et cette variabilité rendent extrêmement difficile la proposition d'un schéma de structure organisationnelle générale de l'interaction en classe de langue. Cependant, Seedhouse identifie au moins deux étapes minimales qui se manifestent dans toute classe de langue étrangère : 1) un focus pédagogique est introduit et 2) au moins deux personnes parlent dans la langue cible avec une orientation normative vers le focus pédagogique.

4. La séquence d'ouverture

La littérature décrivant le fonctionnement de différentes séquences d'ouverture pour différents types d'interactions est abondante. Depuis les études fondamentales de Schegloff et Sacks (1973), divers chercheurs se sont efforcés d'analyser comment commence une consultation médicale, un appel téléphonique à un ami, un entretien ou une conférence, pour ne citer que quelques exemples. Ces études sur la structure et le fonctionnement des séquences d'ouverture ont révélé le lien étroit entre l'action de communiquer verbalement et le cadre socio-institutionnel des échanges.

La séquence d'ouverture remplit une fonction phatique fondamentale. En effet, elle vise à assurer à la fois la possibilité de l'échange et le maintien de la communication entre les participants à l'interaction. C'est au cours de cette séquence que sont définies les caractéristiques générales de la situation interactive : le canal de communication est ouvert, le contact avec l'autre est établi et le ton de la rencontre est fixé.

De plus, pendant cette séquence, de nombreuses négociations ont lieu, que ce soit sur la possibilité de la rencontre, sur les conditions de sa poursuite, ou sur les modalités de contrôle des comportements potentiellement menaçants. Les participants s'engagent à respecter les règles spécifiques à l'interaction en cours, qui dépendent largement d'une négociation identitaire, c'est-à-dire d'une négociation liée à l'expression de qui nous sommes et de la manière dont nous nous rapportons aux autres. Il faut briser la glace pour dissiper la tension initiale et négocier les statuts, rôles et la nature de la relation entre les interlocuteurs.

5. Analyser la séquence d'ouverture d'un cours de français langue étrangère

Lors d'une interaction didactique, il faut distinguer phase initiale et séquence d'ouverture. La phase initiale peut coïncider ou non avec la présentation de l'objectif d'apprentissage⁴. Cependant au niveau

⁴ Selon l'approche pédagogique adoptée, cette phase initiale, prévue lors de la planification de la classe, peut prendre différents noms : sensibilisation, découverte (français), *warm-up* (anglais), pour en citer quelques exemples.

interactionnel, un cours commence dès que les participants entrent en contact et sont en mesure d'établir la dynamique des influences réciproques. Autrement dit, du point de vue interactif, la séquence d'ouverture commence dès que l'enseignant se retrouve en présence d'au moins un apprenant dans la salle de classe.

Ainsi, la séquence d'ouverture de l'interaction en classe de langue étrangère comprend, entre autres éléments : les salutations entre l'enseignant et les apprenants ainsi que les échanges de certaines formules de politesse. Les salutations confirment l'engagement des participants dans l'interaction à venir et peuvent se manifester avec différents degrés d'implication ; mais dans toutes leurs manifestations, cette première forme de contact à la fois physique et psychologique prépare les généralités de l'interaction à venir. Cela inclut le nombre de participants (combien sont présents, quels sont leurs rôles et statuts, ainsi que la relation entre eux) et le degré de formalité à adopter : le ton et le registre de langue à utiliser durant l'échange.

Les programmes, les objectifs pédagogiques et les méthodes d'enseignement sont établis par l'institution avant le début des cours. Plusieurs composantes de l'interaction sont aussi prédéfinies : le lieu et la régularité des rencontres, les positions interactives des participants (enseignant et apprenants), l'objectif (apprendre la langue étrangère), le canal et un type de développement ritualisé (selon la culture éducative, la classe suit un certain ordre). L'enseignant et les apprenants sont tenus de respecter ce contrat didactique défini par l'institution. Ces éléments affectent l'idée initiale de la nature des échanges ; par exemple, en ce qui concerne les représentations des rôles que doivent jouer les enseignants et les apprenants. Cependant, dès le début de l'interaction, même dès les premières secondes de la séquence initiale, ces rôles et positions interactives peuvent être défendus et renégociés. Il en va de même pour le choix des sujets de conversation, la gestion des tours de parole ou la structuration des échanges.

Bien que des règles soient établies avant toute interaction, une constante à tout type d'interaction est son caractère imprévisible car elle est soumise aux influences mutuelles. Cela est vrai même pour les séquences les plus ritualisées, comme la séquence d'ouverture.

Selon Cicurel, en observant le déroulement d'une classe, on peut constater que l'interaction ne se produit pas toujours comme prévu :

L'imprévu survient du fait que l'objet d'apprentissage est une langue et que les propositions des apprenants, leurs difficultés ou leurs idées se construisent et se développent au fil de l'interaction (2011 : 42).

Ainsi, même si la séquence d'ouverture possède une forte ritualisation, ce qui facilite son identification par rapport à d'autres séquences plus variables dans leur structure, elle n'est pas complètement exempte d'éléments inattendus ou de négociations sur place. Ces derniers permettent d'identifier des phénomènes singuliers.

En effet, il peut arriver que les participants introduisent des éléments inattendus, comme une salutation peu conventionnelle, une question inhabituelle ou une réaction surprenante. Ces petites subtilités dans l'interaction peuvent l'enrichir et offrir des opportunités de négociation et d'adaptation aux besoins spécifiques des participants.

Ainsi, pour analyser la séquence d'ouverture d'un cours de FLE, il faut tout d'abord, réaliser un découpage pré-interprétatif (Bigot : 2018) de toute l'interaction et ensuite réaliser une seconde segmentation qui résulte de l'analyse de la co-construction des échanges.

Selon Bigot, lors de l'analyse des séquences sélectionnées de manière préinterprétative, le découpage du corpus n'est plus antérieur à l'analyse des interactions, mais l'accompagne. L'objectif est alors d'étudier la séquence choisie dans son émergence et sa co-construction. L'étude des modes de co-structuration de l'interaction permet, par exemple, de comprendre comment les participants négocient, ou pas, lors de la séquence d'ouverture.

Dans le cadre de cette étude, la segmentation et l'analyse des séquences d'ouverture de 24 cours de français en visioconférence ont été réalisées afin de les caractériser et de décrire le fonctionnement de ces moments spécifiques de l'interaction. Pour le découpage pré-interprétatif, le point de départ a été le moment où les enseignants en formation ont donné accès aux apprenants à la session de visioconférence *Zoom*. Cela correspond au moment où les participants sont entrés en contact. Quant au marqueur de fin de la session d'ouverture, il a été déterminé par l'introduction d'un changement de cohérence pragmatique (par exemple, la présentation

d'une tâche ou activité à réaliser) ou sémantique (par exemple, la présentation des objectifs du cours).

6. Méthodologie

Ce projet de recherche de type qualitatif possède une orientation essentiellement descriptive. Afin de réaliser l'analyse, nous avons suivi les recommandations de Gumperz (2015). Une phase initiale de recherche ethnographique a été effectuée ; les résultats ethnographiques ont été ensuite utilisés pour sélectionner des événements reflétant des ensembles représentatifs d'interactions. La phase suivante de l'analyse a consisté à passer en revue les matériaux enregistrés afin d'identifier des unités séquentiellement délimitées, marquées par un certain degré de cohérence thématique dans les données recueillies.

L'objectif était de découvrir des fragments représentatifs d'interactions naturellement organisées contenant des preuves empiriques pour confirmer ou réfuter les interprétations de l'analyste. Une fois isolés, les événements ont été transcrits et des textes interactionnels ont été créés, c'est-à-dire des transcriptions enregistrant tous les signes significatifs en communication, verbaux et non verbaux, perçus pendant l'interaction.

Ce travail réalisé, nous avons identifié l'organisation structurelle de la séquence d'ouverture et analysé la gestion des tours de parole : qui parlait, qui écoutait, qui posait des questions et qui répondait, ainsi que le type de questions posées (Sert, Seedhouse, 2011).

L'enregistrement vidéo des interactions a permis une analyse approfondie. Le développement d'outils technologiques a désormais un impact instrumental et spatial sur l'étude de la multimodalité en classe de LE. À cet égard, Sert (2021) souligne que les récents progrès technologiques ont significativement influencé la collecte, la transcription, et l'analyse des données d'interactions en classe de LE.

7. Le contexte et les participants

Les sujets d'étude sont sept étudiants de la licence de linguistique appliquée de l'ENALLT, qui se préparent à devenir professeurs de français.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de leur cours « Observation, Planification et Pratique de Classe ». D'août à octobre 2023, ces futurs enseignants ont travaillé sur l'élaboration du programme, et sur les matériaux et les activités à réaliser pendant les pratiques de classe. D'octobre à novembre 2023, les sessions de pratique de classe du module « Planification et de Pratique de Classe III » ont été enregistrées en vidéo. Pour ces pratiques, les sept étudiants se sont organisés en trois équipes : deux équipes de deux, et une équipe de trois.

Au total, 24 pratiques de classe ont été enregistrées en vidéo via *Zoom*, chaque session durant environ deux heures, soit un total de 48 heures d'enregistrement. De plus, des fichiers et des documents complémentaires associés aux sessions enregistrées ont été recueillis, tels que les discussions du chat des sessions, des captures d'écran, des fichiers audios et des documents partagés utilisés comme matériel de classe. Pour l'analyse, des découpages des séquences sélectionnées ont été réalisés, en se concentrant spécifiquement sur la séquence d'ouverture de chaque cours.

8. La structure organisationnelle

Nous avons délimité les séquences d'ouverture comme suit : elles débutent lorsque l'interaction commence entre les enseignants et un ou plusieurs apprenants qui entrent dans la salle de *Zoom*. Elles terminent dès qu'un changement pragmatique ou sémantique a lieu. Durant ces séquences, les caméras des enseignants sont allumées, contrairement aux caméras et microphones des apprenants qui sont généralement éteints. Dans une classe de 2 heures, les séquences ont une durée très variable, allant de seulement 50 secondes à 8 minutes et 40 secondes. La plupart d'entre elles durent environ 5 minutes et on peut les découper en deux étapes.

Lors de la première étape, on observe que les enseignants accueillent graduellement les apprenants, leur souhaitant la bienvenue en français et en espagnol et en faisant parfois des gestes de la main. En attendant que tous les apprenants arrivent, les enseignants diffusent parfois de la musique de fond ou projettent des clips musicaux en français. Ils peuvent aussi engager une conversation amicale spontanée dans la langue maternelle ou

cible avec des questions comme : « qu'avez-vous fait le week-end dernier ? », « allez-vous vous déguiser pour Halloween ? », « vos facultés sont-elles toujours en grève ? », « avez-vous beaucoup de devoirs ? ».

L'apparition d'une conversation personnelle au sein de l'interaction lors d'un cours de langue étrangère n'est pas rare et a été étudiée par Cicurel (2011). Effectivement, cela met en évidence des positions modulaires qui apparaissent dans le cadre interactif mais qui ne correspondent pas nécessairement à celui-ci. C'est pourquoi ce type de positions peuvent être considérées comme des écarts par rapport aux règles de fonctionnement d'un type d'interaction spécifique. Selon Vion (1996), l'apparition d'un module au sein d'une interaction peut être le résultat d'une initiative positive acceptée par l'autre ou, au contraire, une conséquence de l'impossibilité de poursuivre l'échange comme prévu.

La deuxième étape débute par une série de contrôles logistiques. Ceux-ci ont pour but d'assurer une bonne qualité sonore, la visibilité de la présentation, et la disponibilité du matériel nécessaire pour la classe. Enfin, la séquence se termine quand les enseignants projettent les objectifs de la classe sur l'écran.

Sur le plan verbal, la conclusion de la séquence est caractérisée par des énoncés tels que : « maintenant, nous allons vraiment commencer », « aujourd'hui, nous allons voir... », « qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? », « nous allons apprendre à... », « ok, on y va ! ». En ce qui concerne l'aspect technologique, il convient de souligner le rôle primordial de la présentation de diapositives préparées pour la classe car celle-ci apparaît comme indispensable pour commencer et mener à bien la session et constitue même un marqueur multimodal pour indiquer la fin de la séquence.

9. Les règles de gestions des tours de parole

Les premières études sur le discours en classe de langue ont mis en lumière que l'interaction entre l'enseignant et les apprenants est généralement basée sur des séquences de type initiation-réponse-évaluation (IRE) (Sinclair, Coulhard, 1975 ; McHoul, 1978 ; Mehan, 1979). Cela signifie que l'enseignant commence par poser une question, puis

l'apprenant répond dans le tour de parole suivant, et enfin l'enseignant évalue cette réponse. Dans cet échange, l'initiative revient à l'enseignant, elle est suivie de la réponse de l'élève, et se conclut par la rétroalimentation de l'enseignant. Il s'agit donc d'une interaction asymétrique où l'enseignant non seulement attribue les tours de parole, mais supervise également l'ensemble du déroulement de la conversation.

L'analyse du corpus montre que la séquence d'ouverture présente une structure quasi monologique, avec une nette asymétrie lors des interactions. En effet, les enseignants en formation ne se contentent pas de distribuer les tours de parole, mais ils les régulent activement. Cette dynamique n'est pas très différente de celle observée dans les cours en présentiel où les tours de parole sont attribués par le biais de questions posées à l'ensemble du groupe. En l'absence de réponse, un apprenant est désigné par son prénom.

On observe que les échanges peuvent être multicanaux car, lorsque les apprenants sont interpellés par leur prénom par les enseignants en formation, ils peuvent répondre de manière verbale en activant leur microphone ou par écrit en utilisant le chat du système de visioconférence. Le message écrit dans le chat est fréquemment lu à haute voix par les enseignants, ce qui crée un phénomène de voix hors champ.

Pendant ces moments d'échange, l'importance et la durée des silences méritent d'être analysées en détail. Dans une interaction en face-à-face, les silences sont souvent accompagnés de régulateurs phatiques, mais dans un environnement virtuel comme la visioconférence ces régulateurs sont opérés d'une manière différente. En effet, les apprenants ayant leurs caméras et leurs microphones éteints, les enseignants ne peuvent pas voir leurs réactions. De plus, la durée des silences absolus est considérable, ceux-ci dépassent souvent les 7 secondes. Ces moments sont teintés d'une grande incertitude pour les enseignants de l'étude, qui espèrent voir leur statut institutionnel confirmé et légitimé par des apprenants de leur âge.

10. Les règles de construction de la relation interpersonnelle

Les interactions impliquent la gestion des tours de parole entre les interactants. En effet, certaines règles définissent quand et comment les

participants peuvent prendre la parole. Cela comprend, par exemple, des pauses, une intonation et des gestes corporels pour indiquer la fin d'un tour et montrer la volonté de laisser la parole à un autre participant. Dans le cas de cette étude les apprenants ne prenaient la parole que lorsqu'ils étaient directement interpellés par l'enseignant. S'ils voulaient prendre la parole de manière spontanée, ils utilisaient la fonction « lever la main » de *Zoom* ou demandaient la parole via le chat.

Par ailleurs, les malentendus et les interruptions sont fréquents dans les conversations. Pour y remédier, des stratégies de réparation et de clarification sont mises en place par les interactants. Ils peuvent, par exemple, faire une demande de répétition, de clarification ou de reformulation. Les apprenants de notre étude utilisent ces stratégies à l'oral en espagnol ou en français.

En ce qui concerne les ressources multimodales utilisées pour montrer la participation active des interactants pendant les échanges, elles peuvent s'exprimer grâce à des marqueurs non verbaux, comme un hochement de tête, des réponses verbales brèves (« ah bon », « je vois ») ou des expressions faciales. Cela indique à l'interlocuteur que l'autre reste encore attentif et l'encouragent à continuer. Or, étant donné que les caméras des apprenants restaient souvent éteintes, ces gestes étaient surtout utilisés par les enseignants. Deux points méritent d'être soulignés ici : le niveau de conscience des enseignants concernant leurs propres gestes et les différents types de regards qu'ils portent.

On peut dire que d'une certaine manière, la négociation des gestes par les enseignants s'opère en interaction avec eux-mêmes, notamment grâce à la caméra de l'ordinateur qui leur permet de voir leurs propres gestes, une possibilité absente lors d'une conversation en face à face. Ce dispositif crée un effet rétroviseur, offrant ainsi la possibilité de se voir en temps réel pendant l'échange. Ce phénomène permet aux enseignants de vérifier ce qu'ils projettent d'eux-mêmes aux apprenants mais il conduit aussi à un paradoxe, car la négociation n'est pas basée sur l'évaluation de la réaction de l'autre mais sur l'évaluation individuelle de sa propre image. Sans oublier que la question du regard pose également un défi complexe, car il est crucial d'orienter son regard de manière à donner l'illusion de regarder directement l'interlocuteur à travers l'écran de l'ordinateur (Guichon, 2017).

Les règles de politesse et de préservation de la face sont indispensables pour maintenir des interactions sociales efficaces. Ce type de règles met en évidence l'importance d'utiliser un langage courtois et de respecter l'autre pour favoriser un échange fructueux. Dans le contexte des interactions se déroulant dans un cadre institutionnel, telles que les interactions didactiques, ces règles répondent aussi au besoin de s'adapter aux rôles préétablis. Dans les séquences analysées, ces règles de politesse ont été quelque peu nuancées, peut-être moins en raison du fonctionnement du système de visioconférence que du fait que les enseignants en formation et les apprenants appartenaient au même groupe d'âge (le tutoiement dans la langue d'origine et la langue cible n'était pas rare). Toutefois, bien que les apprenants aient été autorisés à garder leur caméra et leur micro éteints, les enseignants affirmaient leur rôle institutionnel en maintenant leur caméra allumée et en choisissant de diffuser un arrière-plan évoquant l'environnement scolaire traditionnel (ils se positionnaient souvent devant un tableau ou un autre élément caractéristique d'une salle de classe en présentiel). Ce qui pourrait être un indicateur de la ressource spatiale multimodale en ce qui concerne les rôles des participants.

Conclusion

Cette recherche met en évidence l'importance de décrire et d'analyser le fonctionnement des séquences d'ouverture des cours de langue étrangère par visioconférence, car cette séquence constitue l'un des moments clés où se négocient et se construisent les relations interpersonnelles entre les participants, ce qui influence directement la dynamique pédagogique.

Cette étude révèle certaines caractéristiques de ce type spécifique d'interaction didactique, par exemple la complexité ajoutée par sa dimension multimodale. En effet, cette caractéristique pose des défis particuliers dans la formation des futurs enseignants de langues étrangères. Tellier (2021) introduit d'ailleurs le terme *enseignants multimodaux* pour faire référence à cet enjeu.

Les résultats montrent que, même si la visioconférence ouvre de nouvelles perspectives, telles que la création d'une ambiance accueillante

avec de la musique de fond ou l'organisation du déroulement du cours grâce à une présentation de diapositives en utilisant la fonction du partage d'écran, elle entraîne également de nouveaux défis. La gestion des silences, la négociation de la gestuelle, ainsi que la multiplicité des canaux d'intervention apparaissent comme des points clés.

Cela met en relief la nécessité de réviser et d'adapter les pratiques pédagogiques à l'environnement de la visioconférence. Il est essentiel de reconnaître l'émergence de dynamiques interactionnelles distinctes à celles observées en présentiel. Pourtant, il convient de remarquer que cette étude se limite à l'analyse d'un groupe spécifique d'enseignants, ce qui peut restreindre la portée des résultats. Pour les recherches futures, il serait pertinent d'explorer d'autres contextes éducatifs.

Les résultats obtenus ouvrent de nouvelles pistes pour l'exploration des pratiques pédagogiques en visioconférence, en soulignant la nécessité d'un accompagnement spécifique dans la formation des enseignants, visant à maîtriser ces nouveaux enjeux interactionnels.

Bibliographie

- Bigot, V. 2018. *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. 3^e cycle. [En ligne] : [<https://hal.science/hal-02314832> consulté le 25 mars 2024].
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions en classe de Langue*. Paris : Didier.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Guichon, N. 2017. « Sharing Multimodal Corpus to Study Webcam-Mediated Language Teaching ». *Language Learning & Technology*, n° 21 (1), p. 56-75.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In : *Syntax and semantics*. Londres : Academic Press.
- Gumperz, J. 2015. Interactional Sociolinguistics A Personal Perspective. In : *The Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Norris, S. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction : A Methodological Framework*. Londres : Routledge.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom : A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning Research Club.
- Sert, O. 2021. « Transforming CA Findings into Future L2 Teaching Practices :

Challenges and Prospects for Teacher Education ». *Classroom-based Conversation Analytic Research*, n° 46, p. 259-279.

Sert, O., Seedhouse, P. 2011. « Introduction : Conversation Analysis in Applied Linguistics ». *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, n° 5, p. 1-14.

Schegloff, E. A., Sacks, H. 1973. « Opening up closings ». *Semiotica*, n° 8 (4), p. 289-327.

Simmel, G. 2014. *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.

Tellier, M. 2021. « Des enseignants multimodaux en devenir : L'articulation de la recherche et de la formation ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 31, p. 5-78.

Vion, R. 1996. L'analyse des interactions verbales. In : Blondel, E., Cicurel, F. *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Metáforas visuales en el diseño digital de una aplicación móvil para aprender francés

María Antonieta Rodríguez Rivera

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción,
Universidad Nacional Autónoma de México, México
antonieta.rodriguez@enallt.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1806-4689>

María Teresa Cesáreo Castillo

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción,
Universidad Nacional Autónoma de México, México
tere@enallt.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0005-4214-3979>

Reçu le 09-08-2024 / Évalué le 25-08-2024 / Accepté le 23-10-2024

Métaphores visuelles dans la conception numérique d'une application mobile pour apprendre le français

Résumé

La communication visuelle, le dessin de l'interface graphique et l'usabilité sous-jacente dans la création numérique visent à concevoir des environnements interactifs où l'échange communicatif et la facilité d'utilisation conduisent à une expérience utilisateur optimale. À cet égard, l'utilisation de métaphores visuelles peut faire la différence en dotant les environnements d'objets, de concepts et de messages empreints d'expressivité ou de beauté. Ces éléments transmettent des émotions, apportent de la variété, de la force, de la mémorabilité et de l'impact. Cet article se penche sur le cas spécifique d'une application mobile pour l'apprentissage du français, appelée *GraFon*. Nous examinons sa proposition de stylisme numérique axé sur les métaphores visuelles, et ce, sous un angle visotécno-pédagogique, incluant une perspective ludique.

Mots-clés : création numérique, communication visuelle, métaphore visuelle, interface graphique, utilisabilité

Metáforas visuales en el diseño digital de una aplicación móvil para aprender francés

Resumen

La comunicación visual, el diseño de interfaz gráfica y la usabilidad implícitos en el diseño digital buscan generar ambientes interactivos donde el intercambio comunicativo y la

facilidad de uso conlleven a una buena experiencia de usuario. Para ello, el uso de metáforas visuales, puede representar la diferencia al dotar los ambientes con objetos, conceptos y mensajes provistos de expresividad o belleza que transmiten sentimientos, den variedad, fuerza, memorabilidad y contundencia. Además, al tratarse en este artículo el caso específico de una aplicación móvil para el aprendizaje del francés llamada *GraFon*, hablamos de un ambiente educativo cuya propuesta de diseño digital basado en metáforas visuales se aborda desde un enfoque visotecnopedagógico en el que se incluye la perspectiva lúdica.

Palabras clave: diseño digital, comunicación visual, metáfora visual, interfaz gráfica, usabilidad

Visual metaphors in the digital design of a mobile app for learning French

Abstract

Visual communication, graphic interface design, and usability inherent in digital design aim to create interactive environments where communicative exchange and ease of use lead to a positive user experience. In this regard, the use of visual metaphors can make a difference by providing environments with objects, concepts, and messages that are expressive or beautiful, convey emotions, offer variety, strength, memorability, and impact. Moreover, since this article discusses the specific case of a mobile application for learning French called *GraFon*, we are referring to an educational environment whose digital design proposal, based on visual metaphors, is approached from a visuotechnopedagogical perspective, including a playful approach.

Keywords: digital design, visual communication, visual metaphor, graphic interface, usability

Introducción¹

El proceso comunicativo, de manera general, implica el intercambio de información (mensaje), mediante un conjunto de códigos (lenguaje) entre el emisor y el receptor a través del canal (medio), en un contexto determinado. Cuando el intercambio es recíproco entre dos o más personas, objetos, agentes hablamos de interacción y cuando la interacción se da entre personas y contenido o dispositivos se conoce como interactividad. La comunicación visual, al igual que la verbal y escrita, conlleva las dimensiones del lenguaje: sintáctica, pragmática y semántica. La dimensión sintáctica se encarga de la construcción correcta del mensaje

¹ María Antonieta Rodríguez Rivera es autora de las partes Introducción y Diseño de interfaz gráfica y usabilidad. María Teresa Cesáreo Castillo es autora de las partes Color y Conclusiones. Las demás partes fueron redactadas por ambas autoras.

visual, es decir, de la composición visual de los elementos que la conforman, punto, línea, contorno, forma, color, textura, dirección dimensión, escala y movimiento. La dimensión pragmática nos brinda la relación entre el mensaje, los emisores, los receptores, la situación comunicacional y el contexto dentro de un acto comunicativo. La semántica aborda los aspectos de significado, sentido e interpretación del lenguaje visual con el que se conforma el mensaje. Dentro de esta dimensión encontramos las llamadas figuras retóricas, formas no convencionales de emplear el lenguaje para dotarlo de expresividad o belleza y con ello transmitir sentimientos, dar variedad, fuerza, memorabilidad y contundencia al mensaje.

El intercambio comunicativo que se lleva a cabo con dispositivos digitales conocidos como interacción e interactividad se hace a través de una interfaz de usuario, la cual puede estar constituida por dispositivos físicos como el monitor, pantallas táctiles, teclado, mouse, plumas digitales, etc., y por los elementos o puntos de contacto visuales o auditivos incluidos en una interfaz gráfica. Se define a la interfaz gráfica como el soporte comunicativo que se conforma, entre otras cosas, de la representación de “objetos” tomados de la realidad analógica para imitar su función y así recrear un ambiente digital relacionado con las experiencias de la cotidianidad, de esa manera, facilitar la comunicación, la interacción y la interactividad. Esta recreación de la realidad, en el ámbito del diseño de interfaz gráfica, se representa por medio de metáforas visuales.

Por otro lado, el diseño de comunicación visual y de interfaz gráfica forman parte de un proceso de desarrollo multidisciplinario² y conllevan un proceso creativo que implica conocer la temática, los objetivos, las metas de quienes diseñan, las metas previstas para los usuarios, el perfil de usuarios primarios³ y secundarios; para con ello, proponer el concepto

² Es importante mencionar que en el diseño de aplicaciones móviles se trabaja de manera multidisciplinaria para obtener un resultado óptimo. En el caso de *GraFon*, trabajaron profesoras de francés, programadores y diseñadoras que de manera colegiada y colaborativa elaboraron un diseño visotecnopedagógico (Rodríguez, 2024), es decir, integraron los saberes pedagógicos, tecnológicos y visuales en un mismo nivel de importancia y convergencia, para obtener un resultado deseable, viable y desarrollable.

³ Los usuarios primarios son aquellas personas a quienes beneficiará principalmente el producto educativo, en el caso de *GraFon* se trata de los estudiantes de nivel medio superior y superior que están aprendiendo francés en la ENALLT y de la UNAM en general; mientras que los secundarios son los profesores de Francés de la UNAM y demás interesados en la enseñanza y aprendizaje de francés.

visual, diseñar la estructura, organización y jerarquía de la información, los aspectos de usabilidad y de comunicación educativa; todo dentro de un estilo visual y comunicativo, que puede basarse en metáforas visuales.

Este artículo se estructura en seis apartados en los que se enuncian algunos de los aportes que las metáforas visuales hacen al diseño de comunicación visual y de interfaz gráfica para mejorar la comunicación y la experiencia de usuario de productos educativos digitales. Para ello, se explora la relación de los aspectos formales del diseño, la usabilidad y el componente lúdico con ejemplos de la aplicación móvil para el aprendizaje del francés *GraFon*⁴ (*GraFon*, s/f.).

1. Metáforas y diseño de comunicación visual

La metáfora es un tropo o figura retórica de significación que se emplea en la literatura, principalmente en la poesía, aunque también en el habla cotidiana para expresar ideas, pensamientos o conceptos con cierta relación de semejanza que permite enriquecer el mensaje. Existen distintos tipos de metáfora, sin embargo, la que nos interesa en este texto es la metáfora visual, que se usa para transmitir ideas complejas o conceptos a través de la imagen. La metáfora visual “es el recurso que trata de expresar una idea visualmente para hacerla memorable y duradera en la mente del consumidor” (Bassat citado en Marugan, 2016: 119).

Las metáforas visuales enriquecen el diseño de comunicación visual pues al crearlas se echa mano de los aspectos formales del diseño (dimensión sintáctica) que podemos conjuntar en composición, color, textura, tipografía e imagen; y de aspectos significativos (dimensión semántica) para lograr una comunicación afectiva y efectiva que conlleve al usuario a formarse un modelo mental⁵ que le ayude a recordar mejor por asociación y con ello, a disminuir la curva de aprendizaje (Tognazzini, 2014).

⁴ *GraFon* es el nombre de una aplicación móvil diseñada para la comunidad estudiantil de la UNAM, cuyo objetivo es ayudar a los aprendientes en la comprensión de la correspondencia grafema-fonema en la lengua francesa (Blin, 2023). *Grafón* es el nombre de uno de los personajes diseñados para acompañar al usuario en su recorrido dentro de la aplicación.

⁵ De acuerdo con Donald Norman (1983) un modelo mental es la representación visual de la estructura y el funcionamiento de un sistema que el usuario tiene en su mente.

Además, la metáfora visual puede ofrecer una visualización general y a detalle del sistema o aplicación móvil para comunicar conceptos, representados de manera icónica, que se retoman de las experiencias previas de los usuarios (dimensión pragmática) y por ello, su decodificación o interpretación resulta en ideas familiares y acciones concretas (Royo, 2004) que se llevan a cabo en poco tiempo y están condicionadas por la memoria visual del usuario independientemente de la lengua que hable o del país donde habite.

Desde la perspectiva artística, la metáfora visual es un elemento retórico universal que transmite mensajes diversos a lo que la imagen o el color metafóricamente hablando plasman, por ejemplo, en la pintura “La persistencia de la memoria” de Salvador Dalí, el reloj que se derrite se puede interpretar como la fugacidad del tiempo y lo relativo que es el espacio; para el caso del cuadro “La noche estrellada” de Vincent Van Gogh, el uso de los colores fríos y cálidos se puede interpretar como la tensión existente entre la tranquilidad de la noche y el estado de aturdimiento mental del artista.

La metáfora, de acuerdo a la Lingüística Cognitiva, es el mecanismo permanente de la mente que permite conocer y comprender un concepto trasladando las características concretas a abstractas. “Las metáforas crean sentidos nuevos y los seres humanos pensamos con conceptos metafóricos, vivimos con ellos y entendemos en base a las asociaciones metafóricas que realizamos” (Cuenca, 1999 citada en Marugan, 2016: 121).

Considerando lo anterior, para el caso de *GraFon*, la primera decisión de diseño fue utilizar metáforas visuales para representar el contenido informativo ya que en su mayoría era textual. En otras palabras, diseñar diversas interfaces gráficas, basadas en metáforas visuales, que proporcionen al usuario un ambiente agradable y placentero que le permita entender de manera lúdica y memorable los sonidos y las palabras que forman parte del contenido informativo, además de incluir personajes para acompañarlo y guiarlo a lo largo de su recorrido dentro de la aplicación.

Con esto en mente y contemplando el contenido didáctico de *GraFon*, partimos de dos metáforas visuales principales de las cuales parten las posteriores decisiones de diseño. La primera, se relaciona con el acceso a la información para lo cual, retomamos la representación metafórica universal

para “entrar o salir” de algún lugar: una puerta. La segunda, corresponde a ese “espacio” que está detrás de la puerta y, debido a que la información se estructuró en cuatro secciones, pensamos trasladarla y asociarla con las cuatro estaciones del año. De esta forma, el usuario entra a cuatro distintos ambientes, a través de las puertas, de manera libre y flexible, con el control del recorrido en la aplicación en sus manos; como se observa en las ilustraciones 2 y 3⁶.

Cada puerta da acceso a un ambiente del que se simula la inmersión por medio de una animación. Mientras se encuentran cerradas, cada una de ellas se identifica con una paleta de color, detalles, elementos y personajes que dan una referencia visual al ambiente o estación del año que se encuentra detrás de ella. La metáfora visual continúa al interior de cada puerta, donde se muestra el menú principal y el contenido desplegado en la recreación del ambiente de cada una de las estaciones del año, con referentes de naturaleza francófona (Francia y Quebec) como los árboles y los pájaros; así como el techo de una casa de la campiña y un puerto francés, como se observa en la ilustración 3.

2. Composición

La composición en el diseño de comunicación visual, es la disposición de los distintos elementos en el espacio o formato, en este caso, en la pantalla de un dispositivo móvil. La composición debe contribuir a dirigir la mirada, alinear elementos, ordenar y jerarquizar el contenido, proporcionar contraste o armonía para percibir el equilibrio y la estructura que favorezcan la legibilidad. Para todas las pantallas de *GraFon* se determinaron espacios fijos en la pantalla como los encabezados para la ubicación y la navegación, así como una barra o pleca inferior para los accesos a menús principales y a los juegos de cada sección. En el espacio central restante se optó por una composición libre para el despliegue cada metáfora visual, en cada una de las cuales, el orden de los planos y el tamaño de las formas, los textos e

⁶ El lector podrá consultar las ilustraciones mencionadas en este artículo en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/17uR6t4fH6qiBR9o2EZaVupqvQwiDN1fP/view?usp=sharing>

imágenes sobre el fondo brindan una sensación de profundidad y de inmersión, como se observa en la ilustración 3.

De manera particular, en la estación de invierno titulada “Símbolos y Sonidos” encontramos la puerta azul con detalles de metáforas que nos evocan la época invernal (de algunos países francófonos de regiones como Quebec y el norte de Francia) como una guirnalda navideña en la que se posa un gorrión, en el piso unas botas para la nieve y un par de paraguas, ver ilustración 2a. Al entrar, las aves que cantan están dispuestas en un alambrado que hace referencia a un pentagrama. Los símbolos están contenidos dentro de una envolvente en forma de globo de diálogo que, junto con las aves posadas sobre el pentagrama, remiten a las notas musicales. Las aves a su vez, tienen la función de menú principal de la sección, dan acceso a cada “símbolo y sonido” del francés, ver ilustración 3a. Al seleccionar uno de los símbolos se accede al contenido con imágenes que ilustran la palabra y el sonido que representa el símbolo, así como con el audio correspondiente para reforzar su identificación, como las que se muestran en la ilustración 1.

Para la sección de otoño, la puerta es de color marrón y ahí encontramos hojas de árbol tiradas en el suelo y al personaje *Grafón* sobre un letrero de madera donde se lee el nombre de la sección “Palabras en la boca”, ver ilustración 2c; esta metáfora se refuerza al interior con la representación al fondo de un arce (árbol característico de algunas regiones francófonas), en una composición central y cuyas hojas se levantan con el viento creando un juego de combinaciones de letras que evocan también a los diferentes grupos de letras que representan un sonido. Adicionalmente, dentro de la composición de este menú podemos observar una pluma y algunas hojas de papel que se agitan con el viento, que hacen alusión a la práctica escrita y que posteriormente serán la referencia visual de acceso a las distintas palabras, ver ilustración 3b. El usuario, al seleccionar cada grupo de palabras que se encuentran sobre la representación de hojas de papel, tendrá acceso a la información textual y auditiva para comparar cómo se escriben y cómo se escuchan, acompañadas, además, de una breve explicación y en ocasiones, de consejos proporcionados por *Grafón*.

Para la primavera, sección titulada “Más que una palabra”, incorporamos en su puerta de color verde, plantas, flores y uno de los

pájaros que aparecen en el menú de esta sección, con la idea de representar el nacimiento o la renovación característica de esta época, ver ilustración 2b. Al interior, encontramos en el fondo la silueta de aves sobre las ramas de árboles que nos remiten a la sección de invierno; en el primer plano hay dos árboles que florecen, una jacaranda como metáfora de los árboles que hay en esta época en la ciudad de México, y una Magnolia rosa que podemos encontrar en París. En sus ramas entrelazadas posan un grupo de aves que, con su canto, representan las opciones de acceso a los grupos de palabras en globos de diálogo, ver ilustración 3c. Al elegir a cada una de las aves encontramos también, sobre la representación de hojas de papel, los enunciados que brindan acceso a la información textual, auditiva, explicaciones y algunos consejos proporcionados por otro de los personajes diseñados, la pajarita llamada *Grafona*, ver ilustración 4.

En la puerta del verano combinamos la bicicleta, que hace alusión al “*Tour de France*”, con detalles como una pegatina y una botella de agua con el símbolo puma de la UNAM, ver ilustración 2d. Al entrar encontramos la representación de un ambiente marítimo y vacacional que hace alusión al puerto francés de Montpellier con una serie de embarcaciones a la orilla del lado izquierdo. La composición de la pantalla resalta los conceptos de diversión y juego, que sumados a la metáfora del barco de papel en el que navegan los personajes (*Grafón*, *Grafona* y *Grafiti*) refuerzan el aspecto lúdico de la sección. En la parte superior, volando encima de ellos, se encuentra Gaviota (personaje de esta sección) que, por medio de globos de diálogo, permiten el acceso a todos los juegos de la aplicación diseñados para practicar y consolidar el conocimiento.

3. Color

Del mismo modo que la composición, otro elemento formal del diseño de comunicación visual es el color, el cual representa uno de los aspectos más emotivos del mensaje visual por su capacidad para provocar emociones y expresar sentimientos o estados de ánimo relacionados con la percepción y el contexto socio-cultural de los usuarios. Además del aspecto conceptual del color es importante reiterar que, su uso en el campo educativo, se recomienda para obtener énfasis e impacto, para crear atención,

proporcionar amenidad, claridad, orden y para ayudar a retener información importante (Wong, 1990).

En la actualidad el color es el elemento visual por excelencia, es una herramienta poderosa que es utilizada por diferentes disciplinas con diversos propósitos. Tanto los estudios de Newton, desde la ciencia y la razón, como los de Goethe, desde la intuición y la imaginación dieron pie al estudio del color más allá del fenómeno puramente visual, profundizando en el estudio del color como fenómeno físico aplicable en la tecnología y como detonante emocional desde el punto de vista de la percepción psicológica del color (Pueyo, 2009: 29). El conocimiento y la investigación sobre la psicología del color no se conforma con explicar el significado cultural de los colores, sino que indaga en la connotación emocional del color para incluso explicar cómo influye éste en el comportamiento humano. El empleo del color hoy en día, es tan vasto e importante que existen convenciones para su uso, clasificación y aplicación dependiendo del propósito de su uso (Heller, 2012).

En la aplicación *GraFon* decidimos elegir distintos esquemas cromáticos, uno para cada estación del año, de esta manera enriquecemos y fortalecemos cada metáfora al aportar una estructura cromático-conceptual a la totalidad de los elementos visuales que las componen. En este sentido, el color forma parte de la estructura comunicativa y conceptual de la aplicación móvil en su totalidad.

Para el invierno, elegimos como color de base al azul en tonalidad fría en conjunto con distintas gamas de gris. Al interior encontramos, en el menú principal de esta sección, los símbolos para los cuales elegimos el color rosa “mexicano” por ser un color armónico con el azul, pero que, a la vez, proporciona el acento necesario para la legibilidad por el contraste entre la frialdad del tono azul y la calidez del tono rosa. Este contraste cromático se refuerza con la metáfora visual, la cual hace referencia al invierno, con un cielo azul grisáceo y un árbol sin hojas, ambos propios de un clima frío.

Para el otoño, se eligió un color marrón y tonalidades cálidas del amarillo, naranja, rosa y verde para las distintas hojas del árbol que contienen las letras en marrón para que sean legibles. Los colores predominantemente tierra, propios del otoño, buscan generar un ambiente de calidez y tranquilidad en esta sección.

La primavera tuvo como color de base un verde oscuro en armonía con sus distintos matices. Para darle la vitalidad propia de la estación se eligieron dos árboles con flores de colores, uno de flores violetas y el otro de flores rosas que brindan el contraste cromático necesario.

En la metáfora del menú principal del verano integramos en el fondo la imagen de un paisaje con texturas en colores azules y verdes principalmente. El color de base es el amarillo en contraste con su complementario, el violeta. El matiz amarillo elegido tiene un toque de rojo para proporcionar calidez que, de acuerdo con la psicología del color (Heller, 2012), se relaciona, entre otros, con la alegría, la diversión, vitalidad y la creatividad, conceptos que quisimos representar por medio del color por ser la sección de juegos y pertenecer a la estación en la que regularmente hay vacaciones. Para dar unidad cromática en todas las secciones de la aplicación conservamos el color rosa “mexicano” como acento para los símbolos.

Como se puede observar, además del aspecto significativo y emotivo del color, en *Grafon* lo utilizamos para dar consistencia, intención, distinción y jerarquía en la estructura del contenido, para distinguir entre figura-fondo de manera que los elementos tuvieran suficiente contraste entre ellos y así favorecer la legibilidad e identificar visualmente su importancia o funcionalidad dentro de su composición en la pantalla.

4. Imagen y audio

La imagen es la representación visual de un elemento, idea o concepto en la cual podemos encontrar las diferentes funciones del lenguaje que propone Jakobson (1981). La función referencial para informar procesos, procedimientos y datos; la función conativa para influir, motivar o apelar; la función fática para atraer o llamar la atención y la función emotiva para evocar o transmitir sentimientos.

Para *Grafón* se diseñaron ilustraciones en la sección de “Símbolos y sonidos”, cuyo objetivo principal es reforzar la grafía y el sonido con la imagen. Fueron diseñadas considerando las funciones del lenguaje mencionadas anteriormente, en ese sentido, se toman en cuenta las características del contexto de los usuarios primarios (México), el contexto

de la lengua francesa (francofonía) y, en los casos necesarios con un enfoque incluyente, alejado en lo posible de estereotipos culturales y de grupos de individuos, para dar una visión más amplia, original y auténtica. Asimismo, se incluyeron ilustraciones de personas, paisajes u objetos de las culturas mexicana y francófona en las que se buscó recrear ambientes y situaciones más que ilustrar lo predecible.

Algunos ejemplos en los que se muestran de manera evidente situaciones distintas a las establecidas son: la ilustración de la palabra “papa” en la que se representa a un papá cambiando el pañal de tela a su bebe, la ilustración de la palabra “femme” que representa una mujer de tez morena, con maquillaje natural y un corte de cabello mixto, mitad rapado y mitad semilargo, como se observa en la ilustración 1. Se muestra una calle de Quebec para ilustrar la palabra “rue”, el lago de Chapultepec para la palabra “lac”, un billete de cien pesos mexicanos para la palabra “cent” y un maíz criollo para la palabra “maïs”, entre otras. Otro detalle, en este mismo sentido, es el icono de “labios” que se encuentra en el juego de “Encuentra al intruso” cuya representación fue lo más neutral posible.

Otro medio utilizado fue el audio, del cual nos beneficiamos como recurso didáctico para escuchar la pronunciación exacta de las palabras, pero también como metáfora auditiva con sonidos de ambientación y efectos de sonido en los juegos, lo cual brinda soporte de las acciones del usuario (realimentación) y reacciones de los personajes. La sinergia de los diferentes elementos gráficos y cromáticos dentro de la composición crean contraste entre figura y fondo, entre la calidez de algunas estaciones y la frialdad tonal del invierno; pero también armonía visual en cada estación. Los elementos gráficos, los colores y las texturas se conjugan de tal manera que refuerzan el impacto de la metáfora que busca despertar la curiosidad del usuario para averiguar qué hay detrás de cada puerta y de cada opción.

5. Diseño de interfaz gráfica y usabilidad

La interfaz gráfica o interfaz de usuario se compone de los elementos icónicos, gráficos, textuales y funcionales que se despliegan en la pantalla y es donde se establecen los intercambios comunicativos, la interacción entre usuarios y la interactividad del usuario con el contenido; esto sucede

mediante componentes como botones, menús y barras o mediante herramientas interactivas llamadas *widgets* todos ellos, por lo general, con una representación icónica de su funcionalidad y cuyo acceso, en el caso de las aplicaciones móviles, es a través de los dedos sobre la pantalla.

En ese sentido, la interfaz gráfica debe ser intuitiva y de fácil acceso, es decir, que debe ser usable. “La usabilidad es un aspecto clave de un buen diseño. Implica facilidad de uso, lo cual significa que para los usuarios la interfaz debe resultar fácil de entender y navegar” (Yablonski, 2022: 13). Explicado de otra manera, la usabilidad es la sencillez con que las personas pueden utilizar una herramienta digital en particular.

La usabilidad es una de las características que ayudan a garantizar la calidad de la aplicación ya que al poner en práctica sus leyes se logra principalmente que el sistema sea sencillo de entender, que la información sea legible, que se descargue o se proyecte ágilmente, para con ello, promover una buena experiencia de uso. La usabilidad va de la mano con la experiencia de usuario, la cual se refiere a las percepciones y respuestas de una persona por el uso de un producto o servicio (ISO 9241-210, 2019).

Una buena experiencia de usuario implica que el usuario se siente con el control, se siente ubicado dentro de la interfaz gráfica del producto y logra que el uso del dispositivo no interfiera en la tarea que debe realizar. Para el caso de la aplicación *GraFon* consideramos esencialmente las siguientes leyes de la usabilidad⁷ que describe Yablonski (2022):

“La Ley de Jakob”, que se refiere al uso de patrones de diseño y convenciones comunes conocidas por la experiencia acumulada en el uso de aplicaciones, lo cual les permite transferir su experiencia previa y un modelo mental para disminuir la curva de aprendizaje en el uso de la aplicación y con ello, enfocarse en el aprendizaje del contenido. Las cualidades de esta ley se relacionan con las propias de las metáforas visuales, explicadas previamente. Además, esta ley la podemos ver reflejada

⁷ Además de las leyes de usabilidad y desde el punto de vista tecnológico es importante mencionar brevemente que la gran cantidad de tamaños y densidades de pantallas de los distintos modelos de celulares y tabletas, sobre todo en el sistema Android, afectan las decisiones de diseño. Asimismo, se deben considerar los diferentes parámetros descritos en *Developers* para Android y *Designing for* iOS, los cuales establecen lineamientos y guías de diseño de interfaz humana para ofrecer la mejor experiencia de usuario posible.

en la estructura común de cualquier aplicación móvil establecidas tanto para iOS como para Android.

“La Ley de Fitts”, que trata de la importancia del tamaño y la distancia de y entre los objetos táctiles para su fácil selección por medio de los dedos. Aunque resulta complicado atender esta ley a cabalidad por el espacio tan limitado en las pantallas de los dispositivos móviles, es indispensable tenerla en cuenta, en medida de las posibilidades, para que la composición de los elementos en la pantalla tenga el tamaño y espacio suficiente para ser asequibles por ser los dedos.

En *GraFon* tuvimos cuidado de que las zonas sensibles fueran lo suficientemente grandes o con el espacio necesario para evitar la confusión al momento de seleccionar alguna opción. Quizá los mayores retos que enfrentamos con relación a esta ley fueron en el diseño de los menús de invierno y otoño por la gran cantidad de opciones requeridas. También en el juego de “Encuentra al intruso” ya que en él caen las opciones escritas en las hojas de arce; en este ejemplo se conjugan el tamaño del objeto, el espacio entre objetos y la velocidad con la que transcurre el despliegue de opciones a elegir, como se observa en la ilustración 1a.

“La Ley de Hick”, que en términos generales consiste en simplificar y organizar la información sin llegar a la abstracción para mostrarla al usuario de manera progresiva o por orden de interés, con la finalidad de disminuir la carga cognitiva. Un ejemplo en nuestra aplicación es el uso de la metáfora de hojas de papel en las que se despliegan las opciones de palabras en las secciones llamadas “Palabras en la boca” y “Más que una palabra”, como se observa en la ilustración 1b.

6. El componente lúdico

Ahora bien, el componente lúdico, según Domínguez Chavira (2015), hace referencia a la capacidad simbólica del ser humano, se acompaña de sentimientos como tensión, alegría y voluntad, entre otros, así como de la posibilidad del usuario de ser de otra manera o de estar en lugares distintos a la realidad objetiva. Permite romper con el orden simbólico establecido para explorar o proponer otros modelos de acción y pensamiento que brindan felicidad o diversión.

El componente lúdico exige libertad y creatividad, prepondera la interacción comunicativa entre quienes participan lo cual posibilita aprendizajes de alta significación y reduce la sensación de gravedad frente a los errores (Marcano, 2008). En este sentido, la metáfora visual es en sí misma lúdica pues cumple con las cualidades descritas, por ello también es recomendable incluirla en el diseño de productos educativos digitales y, a la par, si el objetivo y los propósitos educativos lo requieren, se pueden diseñar e incorporar juegos como los que se proponen en *GraFon*.

Siguiendo la idea de la propuesta conceptual metafórica y lúdica incorporamos personajes para acompañar a los usuarios, tanto en los momentos de posibles dudas de funcionamiento, como para dar consejos de contenido o bien para ser los “contrincantes” en los distintos juegos.

La elección de los personajes se basó en el objetivo didáctico de la aplicación que, como recordaremos es ayudar a los aprendientes a entender la correspondencia entre los grafemas fonemas del francés; por ello, elegimos a las aves como los personajes adecuados por que emiten sonidos y porque existe una gran variedad de especies y hábitats que nos podían proporcionar la libertad creativa para elegir al menos una para cada estación. Los personajes diseñados son: un búho llamado Grafón, una calandria llamada Grafona, un gorrión (pajarillo urbano) llamado Grafíti y Gaviota que viven y conviven en las distintas estaciones a lo largo de la aplicación, como se observa en la ilustración 4.

Podemos concluir, al respecto de este apartado, que la directriz principal de usabilidad y del diseño de interfaz gráfica usando metáforas visuales y auditivas es mejorar el desempeño de la aplicación y ayudar a los usuarios a centrarse en el contenido al facilitar la interactividad con el sistema, de manera que, sea transparente, lúdico y amigable.

Finalmente, las metáforas visuales utilizadas en la aplicación *GraFon* se convierten en el vehículo a través del cual el usuario accede a los contenidos, asimila y participa de manera activa en la decodificación de los conceptos transmitidos por medio de las imágenes y composiciones gráficas en la pantalla. El usuario es quien interpreta el mensaje le da sentido y significado al todo y lo hace a partir de sus experiencias, recuerdos y conocimiento previo, así, la premisa es que, en la medida en que las metáforas cobran sentido generan en el usuario una experiencia

emocionalmente única y memorable, “[...] la metáfora es parte de la estructura conceptual del sujeto; esto quiere decir que es posible apropiarse de la experiencia porque nuestra forma de pensar es esencialmente metafórica” (De La Rosa, 2011 : 69).

Conclusiones

Al visualizar la aplicación en su conjunto consideramos que el uso de metáforas visuales enriqueció el contenido educativo, desde el punto de vista estético por el estilo armónico en la creación de ambientes bellos para cada sección y desde lo didáctico porque buscan crear conexiones entre lo conocido con lo nuevo por conocer mediante experiencias de usuario usables, memorables, flexibles y alejadas del temor a la equivocación.

Las metáforas visuales son un recurso de diseño de comunicación visual que impacta en los productos de diseño digital educativo pues repliega los elementos formales como la composición, al color, a la tipografía, a la imagen (fija o en movimiento), los medios como el audio, los aspectos de diseño de interfaz gráfica, la usabilidad y por supuesto el componente lúdico presente en los ambientes, los personajes y los juegos.

Así mismo, las metáforas visuales influyen el proceso comunicativo, en tanto lenguaje visual, por el significado e interpretación de los distintos ambientes y elementos visuales, que a su vez involucran a las emociones que, al procesarse, se convierten en sentimientos como la motivación, la voluntad, el sentido de logro y la curiosidad, entre otros, los cuales conllevan a lograr mejores experiencias de usuario y con ello mejores experiencias de aprendizaje.

Es primordial conocer el perfil de usuario a quien se dirige la aplicación móvil, tener claridad en sus requerimientos de aprendizaje y posibilidades de acceso tecnológico para que la propuesta visotecnopedagógica (Rodríguez, 2024) sea deseable, viable y desarrollable, como el caso de *GraFon*.

Finalmente, el proceso de diseño y desarrollo de *GraFon* fue muy enriquecedor en el sentido profesional, pues confirmamos que, con el trabajo colaborativo del equipo multidisciplinario, los proyectos se enriquecen y se concluyen de manera exitosa.

Bibliografía

- Blin, B., *et al.* 2023. “Desafíos de la correspondencia grafema-fonema del francés: Percepciones de los aprendientes durante sus primeras horas de aprendizaje”. *Semas. Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol 4, nº 7, p. 107- 124. [En línea] : <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/124> [recuperado el 2 de agosto de 2024].
- Crespo, A. s/f. *El Pequeño Libro de la Psicología del Color: Descubre el Significado de los Colores y Cómo Influyen en las Personas*.
- De La Rosa, E. A. 2011. *Las figuras retóricas visuales: Apuntes para explorar la metáfora visual*. Universidad Autónoma de Occidente. [En línea] : <https://red.uao.edu.co/entities/publication/00423399-d2ba-40e4-b84d-1a40ff1d308f> [recuperado el 2 de agosto de 2024].
- Domínguez, C. T. 2015. *La lúdica: Una estrategia pedagógica depreciada*. (Reporte Técnico de Investigación. Coordinación de la colección de Lisbeily Domínguez. 978-607-520-171-9) [Pdf]. Recursos electrónicos. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. [En línea] : <http://ri.uacj.mx/vufind/Record/oai:erecursos.uacj.mx:20.500.11961ir-6638> [recuperado el 2 de agosto de 2024].
- GraFon. s/f. <https://ced.enallt.unam.mx/grafon/descarga.html> [Recuperado el 11 de noviembre de 2024].
- Heller, E. 2012. *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Gustavo Gili.
- ISO 9241-210 *Ergonomics of human-system interaction—Part 210: Human-centred design for interactive systems* (3. Terms and definitions 3.15; Versión 2). 2019. [En línea]: <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso:9241:-210:ed-2:v1> [Recuperado el 11 de noviembre de 2024].
- Jakobson, R. 1981. Lingüística y poética. En: *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Marcano, B. 2008. “Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital”. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 9(3). p. 93- 107. [En línea]: <https://doi.org/10.14201/eks.16791> [Recuperado el 11 de noviembre de 2024].
- Marugán, F. 2017. *La metáfora visual, elemento comunicador de las marcas en la publicidad exterior*. *Prisma Social*, No.17, p. 116-139.
- Martin, J., Duée, C. (coord.). 2024. *Technologies immersives, interactives et applications mobiles : une valeur ajoutée pour l'enseignement/apprentissage du français*. *Synergies Espagne*, nº 17. [En línea]: <https://gerflint.fr/synergies-espagne/103-pages-synergies/320-synergies-espagne-17>
- Norman, D.A. 1983. Some observations on mental models. En D. Gentner y L.A. Stevens (Eds.) *Mental Models*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Pueyo, C.M. 2009. *El color del romanticismo: En busca de un arte total*. Peter Lang.
- Rodríguez R. M. A. 2024. *Resignificación visotecnopedagógica del pensamiento visual para la innovación educativa*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea] : http://132.248.9.195/ptd2024/abr_jun/0853544/Index.html [Recuperado el 11 de noviembre de 2024].
- Royo, J. 2004. *Diseño Digital*. Barcelona: Paidós.
- Tognazzini, B. 2014. *First Principles of Interaction Design*. En: *Ask Tog. Interaction Design Solutions for the Real World*. [En línea]: <https://asktog.com/atc/principles-of-interaction-design/> Recuperado el 14 de julio de 2024
- Wong, W. 1990. *Principios de diseño en color*. México ed. Gustavo Gili.

Yablonski, J. 2022. *Las leyes del UX. Utilizando la psicología para mejorar la experiencia de usuario (UX)*. Parramon.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.
Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>
Bibliothèque nationale de France.
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Regards croisés autour de la dimension culturelle





Des savoirs factuels aux savoir-être interculturels : objets et pratiques en classe de français langue étrangère au Mexique

Diana Martinez

Universidad Sorbonne Nouvelle, France

diana.martinez-lara@sorbonne-nouvelle.fr

<https://orcid.org/0009-0002-6712-0886>

Reçu le 01-08-2024 / Évalué le 26-08-2024 / Accepté le 25-10-2024

Résumé

L'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à l'apprentissage de ses aspects formels comme la grammaire, la syntaxe ou la phonétique. Il suppose également de faire découvrir des éléments culturels propres aux sociétés où la langue cible est parlée. Cette dimension englobe des objets variés et hétéroclites comme les traditions, la vie quotidienne, la relation au temps et à l'espace, les stéréotypes, ou encore, la prise de conscience de l'altérité. Cet article vise à rendre compte des pratiques d'enseignement des éléments culturels en classe de FLE de cinq enseignants exerçant au Mexique. Il s'intéresse spécifiquement à la nature des contenus culturels enseignés, leur place dans le cours ainsi qu'à la démarche méthodologique empruntée pour les étudier. L'analyse effectuée a permis de montrer que les dimensions culturelles enseignées relèvent principalement des savoirs factuels. En contraste, un travail explicite sur les savoir-être interculturels tels que la capacité de décentration, la capacité de médiation et les attitudes envers l'altérité n'est pas proposé.

Mots-clés : dimension culturelle, pratiques d'enseignement, FLE

Del conocimiento factual a las habilidades interculturales: objetos y prácticas en la clase de FLE en México

Resumen

La enseñanza de una lengua extranjera no se limita al aprendizaje de sus aspectos formales como la gramática, la sintaxis o la fonética. También implica descubrir elementos culturales específicos de las sociedades donde se habla la lengua meta. Esta dimensión engloba objetos diversos y heterogéneos como las tradiciones, la vida cotidiana, la relación con el tiempo y el espacio, los estereotipos o incluso la conciencia de la alteridad. Este artículo tiene como objetivo informar sobre las prácticas de enseñanza de elementos culturales en clases de FLE de cinco docentes que trabajan en México. Se centra específicamente en la naturaleza del contenido cultural enseñado, su lugar en el curso y el enfoque metodológico utilizado para estudiarlo. El análisis realizado mostró que las dimensiones culturales enseñadas se relacionan principalmente con el conocimiento fáctico. Por el contrario, no se propone un trabajo explícito sobre

habilidades interculturales como la capacidad de descentración, la capacidad de mediación y las actitudes hacia la alteridad.

Palabras clave: dimensión cultural, prácticas de enseñanza, FLE

**From factual knowledge to intercultural skills :
objects and practices in FFL classrooms in Mexico**

Abstract

The teaching of a foreign language extends beyond its formal aspects—grammar, syntax, and phonology—to encompass the cultural dimensions of the societies in which the language is spoken. These dimensions include diverse and heterogeneous elements such as traditions, everyday practices, temporal and spatial perceptions, stereotypes, and awareness of otherness. This article aims to examine the teaching practices of this dimension of five French as a Foreign Language (FFL) teachers based in Mexico. Specifically, it examines the nature of the cultural content taught, its integration into the lesson, and the methodological framework adopted for the study. The analysis reveals a predominance of factual knowledge in the cultural content taught. In contrast, there is no explicit work on intercultural competences such as decentering, mediation skills, or attitudes toward otherness.

Keywords : cultural dimension, teaching practices, FFL

Introduction

Apprendre une langue étrangère et développer la capacité d'interagir et d'entretenir des relations et des interactions dans celle-ci nécessite davantage que le développement de connaissances strictement linguistiques (McConachy, 2018). En effet, lors des interactions en langue étrangère, et en l'occurrence avec des personnes qui ne partagent pas les mêmes codes culturels, des interprétations erronées peuvent surgir, des malentendus peuvent se cristalliser. Si connaître des informations sur l'Autre s'avère utile dans certaines situations, il est également nécessaire d'être capable d'analyser la situation de conflit afin de comprendre ce qui est à son origine, de la surpasser ou, tout du moins, d'éviter que des stéréotypes et des représentations négatives sur l'Autre se fossilisent. La dimension culturelle est donc nécessaire à introduire en classe. Cependant, celle-ci comprend des connaissances diverses qui ne se limitent pas à des savoirs factuels sur la culture « étrangère ». La question est donc de savoir quelle est la nature des objets culturels introduits en classe.

Dans cet article, on s'intéresse aux éléments culturels effectivement enseignés en cours de FLE, en particulier dans certaines classes au Mexique. On se propose de répondre aux questions suivantes : quels types de savoirs culturels sont effectivement enseignés ? Comment sont-ils intégrés au cours ? Quelle est leur place dans l'ensemble de la séance ? Pour répondre à ces questions, on donnera d'abord un aperçu de l'hétérogénéité d'éléments culturels pouvant être introduits en classe et on en proposera un classement. La suite sera consacrée à la présentation des données examinées et à la méthodologie adoptée pour mettre en évidence les objets culturels enseignés. Enfin, on présentera la place que ces derniers occupent dans les séances soumises à l'analyse et le type d'objets culturels effectivement abordés.

1. Des connaissances factuelles aux savoir-être interculturels : que peut-on enseigner en classe de FLE ?

Les dimensions culturelles constituent un domaine vaste composé d'éléments hétérogènes. Ce qui relève du culturel ne renvoie pas uniquement à des connaissances factuelles telles que des dates historiques importantes, des noms d'auteurs célèbres, des données géographiques, ou encore, des aspects de la vie quotidienne. Il comprend également des pratiques sociales (langagières ou non) qui prennent source dans des représentations et des valeurs communes à un groupe (Argaud, 2021), pratiques dont les individus sont plus ou moins conscients. Enseigner ces dimensions suppose aussi de développer chez les apprenants les compétences de médiation (Liddicoat, 2014) et de décentration (Louis, 2011) afin de faire face à des situations où les divergences culturelles peuvent occasionner des malentendus, voire des conflits. Ainsi, les éléments culturels qui peuvent être enseignés en classe de FLE sont de nature diverse. Ayant pour objectif de distinguer les uns des autres et d'identifier le type d'éléments effectivement enseignés, on a élaboré une classification permettant de regrouper un certain nombre d'objets culturels à partir d'angles englobants comme le lexique, les aspects discursifs, les représentations, la culture cultivée.

La lecture des travaux issus de différentes disciplines touchant à des aspects culturels a permis de proposer une telle classification et de déterminer les traits communs de chaque regroupement qui la constitue. En plus des travaux en didactique des langues, on s'est intéressée à des disciplines diverses comme la sociologie, l'anthropologie, l'analyse de discours, l'analyse de conversations, la traductologie, la psychologie, entre autres. Ces travaux ont permis de faire ressortir la diversité d'éléments culturels pouvant être enseignés en cours de FLE, et comme on l'a signalé auparavant, de les regrouper à partir de traits communs. Pour donner un exemple, les travaux en anthropologie et notamment ceux de E.T Hall ont permis de faire ressortir les implicites et les normes culturelles en lien avec la relation à l'espace et au temps qui orientent les comportements non langagiers. Ces éléments ont intégré l'entrée que l'on a intitulée « socio-anthropologique » qui inclut aussi les faits de société, la vie quotidienne, les croyances, les valeurs. En somme, ce qui relève de ce qui auparavant était souvent nommé des contenus de « civilisation¹ ».

Nous avons ainsi retenu les entrées suivantes : la culture cultivée, l'entrée socio-anthropologique, la dimension socio-discursive, l'entrée lexicale, les représentations de l'altérité et les savoir-être interculturels.

La culture cultivée englobe ce qui relève des données factuelles en lien avec les domaines artistique, historique, géographique et scientifique. Il s'agit de connaissances de type encyclopédique acquises principalement de manière explicite. L'entrée socio-anthropologique, comme on l'a mentionné plus haut, renvoie à des éléments comme les traditions, les croyances, les valeurs, les aspects de la vie sociale et quotidienne. Elle englobe également ce qui relève des comportements non langagiers et des codes culturels implicites tels que les gestes, la relation à l'espace et au temps. L'entrée socio-discursive renvoie à des aspects culturels se rapportant aux comportements langagiers oraux ou écrits. Elle comprend des éléments tels que les registres, l'organisation des tours de parole, la politesse, les échanges rituels, l'agencement des genres discursifs. L'entrée lexicale regroupe les éléments culturels en lien avec les unités lexicales, à

¹ Dû aux contraintes qu'un article impose, on ne développe pas ici de manière détaillée les apports de chaque discipline à notre travail et à la constitution de la classification des dimensions culturelles proposées. Un développement plus important a été proposé dans notre thèse de doctorat (Martinez, 2022).

savoir, les mots à charge culturelle, les expressions figées, les jeux de mots et toutes les manipulations du lexique dont le décodage nécessite la connaissance d'implicites culturels. Quant aux représentations de l'altérité, elles englobent ce qui relève des représentations sociales, des stéréotypes et des clichés. Enfin, l'entrée savoir-être interculturel inclut des éléments souvent associés aux compétences interculturelles telles que les attitudes envers l'altérité, la capacité de décentration et la capacité de médiation² (voir Byram, Zarate, 1997 ; Lussier, 2013). Cette catégorisation ou cette série de regroupements est employée comme grille d'analyse pour situer les éléments culturels effectivement enseignés dans le corpus soumis à l'étude.

2. Données et méthodologie : identifier l'objet culturel enseigné

Résultat du processus de transposition didactique (Chevallard, 1991), l'objet enseigné est ce que l'enseignant construit collectivement avec les apprenants lors de l'interaction (Dolz, Schneuwly, 2009). Pour l'identifier, il est donc nécessaire d'examiner les supports utilisés, les activités proposées, les explications fournies et, de manière globale, d'étudier les interactions didactiques qui façonnent les objets effectivement enseignés dans un cours donné.

L'étude de l'objet culturel enseigné a été réalisée à partir d'un corpus composé des transcriptions de 11 séances de FLE (24 h de cours) observées et enregistrées dans différentes structures au Mexique³, à savoir, l'Institut français d'Amérique Latine, l'Alliance française, un centre des langues

² Les regroupements proposés sont souples et ont pour but de situer les objets culturels effectivement enseignés au sein d'un ensemble. Leur appartenance à un regroupement ou à un autre dépend de la manière dont ils sont didactisés par l'enseignant. Par exemple, un extrait d'œuvre littéraire peut être travaillé en tant que produit issu de la culture cultivée en se limitant à aborder des aspects factuels. Il peut cependant appartenir à d'autres catégories. Par exemple, si des aspects sociaux sont didactisés, il sera identifié comme faisant partie de l'entrée socio-anthropologique.

³ Les données ici présentées font partie d'un corpus plus vaste issu de notre recherche doctorale portant sur les pratiques et les représentations des enseignants en France et au Mexique sur la dimension culturelle (Martinez, 2022). On se limite dans cet article à la présentation des résultats d'une partie du corpus mexicain. Les résultats de l'analyse des pratiques des enseignants du corpus français ont fait l'objet d'un article (Martinez, 2024).

universitaire et une université privée. Ces cours ont été assurés par cinq enseignants⁴ différents⁵.

La transcription de ces séances a permis l'élaboration de leur synopsis. Celui-ci est un outil qui permet de condenser les transcriptions des leçons afin de rendre plus accessibles les activités et les thèmes de chaque séance. L'objectif est de faciliter leur analyse et leur comparaison (Ronveaux, Schneuwly, 2007). Dans ce travail, le synopsis a permis de mettre en évidence les objets culturels enseignés et les activités dans lesquelles ils s'inscrivent⁶.

Le point de départ de l'élaboration du synopsis est « l'activité scolaire » (Dolz, Sales Cordeiro, Schneuwly, 2005 : 59), définie comme « une activité d'enseignement-apprentissage orientée vers le tout ou une dimension précise de l'objet enseigné » et caractérisée par une consigne plus ou moins explicite qui fixe son objectif (*ibid.*). Ces activités sont organisées en niveaux hiérarchiques et étiquetées par le chercheur en fonction des thématiques sous-jacentes, ici, les thématiques culturelles.

La structure de la leçon que le synopsis permet de dégager, associée aux étapes d'un cours de langue (Courtyllon, 2003 ; Laurens, 2020) permet d'identifier dans quelle étape et dans quelle phase les objets culturels enseignés s'inscrivent : sont-ils intégrés dans l'étape de réception, de traitement de la langue ou de production ? Sont-ils au cœur des activités de ces étapes, ou surgissent-ils de manière fortuite lors de leur réalisation ? L'enseignant propose-t-il des activités de systématisation pour ce type de contenus ? Le synopsis permet par ailleurs d'identifier les objets enseignés pour après les rattacher à une thématique globale, et par la suite, à l'un des regroupements proposés précédemment.

⁴ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

⁵ Tout au long de l'article, lorsque l'on se réfère aux extraits de corpus d'un des enseignants, on utilise le prénom fictif qui lui a été attribué.

⁶ Pour avoir un aperçu de l'outil synopsis, on renvoie le lecteur à la page 114 de notre article « Les dimensions culturelles dans l'enseignement des langues étrangères : objets enseignés en classe de FLE » publié dans la revue *Mélanges Crapel* (n° 44/2) : <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>.

3. La place des objets culturels

Les objets culturels enseignés présentent des statuts variés dans le corpus. L'examen de l'organisation temporelle et thématique des activités proposées ainsi que l'analyse des interactions en classe ont permis l'identification de leur place dans la leçon. Quatre cas de figure ont été répertoriés : 1) Des leçons ou des segments où la dimension culturelle est dominante. 2) Des segments où la dimension culturelle constitue l'arrière-plan thématique à partir duquel un travail explicite sur la langue est mené. 3) L'objet culturel découle de la thématique de la leçon ou émerge à la suite d'un évènement qui se produit lors de la séance. 4) L'élément culturel est présent dans les supports utilisés, mais il n'est pas exploité. Ces cas de figure vont maintenant être présentés.

3.1. L'objet culturel comme thème principal de la leçon

Les éléments culturels peuvent constituer l'objectif principal de l'ensemble de la leçon ou d'un segment de celle-ci. La langue est un moyen de communication permettant de s'informer sur un aspect culturel. Aucun objet linguistique précis n'est enseigné, sauf s'il est question d'un élément qui véhicule une dimension culturelle (ex. le vouvoiement, les expressions figées, les mots à charge culturelle partagée, etc.).

Dans les séances où les objets culturels sont l'objet principal de l'enseignement, on ne retrouve pas d'étapes de conceptualisation, de systématisation ou de réemploi d'un point linguistique particulier. Les activités proposées sont principalement axées sur la compréhension. C'est le cas de la séance du corpus Dafne qui va être présentée. Dans cette séance, des activités de compréhension sont effectuées à partir de supports variés : des textes du manuel, un schéma présentant le système scolaire français, un enregistrement et un article journalistique. Aucun thème linguistique n'est traité. Les activités proposées se focalisent sur les informations culturelles transmises dans les supports. On a intitulé cette leçon « Les études en France ». L'élaboration du synopsis a permis de mettre en évidence que celle-ci s'articule autour de trois segments thématiques et de cinq activités listées ci-dessous.

1.1 La recherche d'emploi à la fin des études universitaires
1.1.1 Parler du taux de chômage des jeunes diplômés au Mexique et en France à partir de la lecture d'un texte du manuel
1.2 Le système scolaire français
1.2.1 Lire un schéma présentant le système français pour comparer ce dernier au système scolaire mexicain
1.3 La place et les représentations du baccalauréat en France
1.3.1 Identifier des informations relatives au bac dans un témoignage oral (exercice de compréhension de type questions ouvertes)
1.3.2 Souligner les arguments pour et contre la suppression du bac dans un témoignage (texte écrit)
1.3.3 Convaincre la ministre de l'Éducation de supprimer le bac lors d'un rendez-vous avec elle

On peut constater que la première (et parfois unique) activité de chaque segment, est de compréhension. Lors de l'analyse des interactions, on a pu constater que l'enseignant propose systématiquement de comparer la situation introduite dans les supports avec celle du Mexique comme dans l'extrait suivant, présenté à titre d'exemple.

Extrait 1 corpus Dafne

- 01 ENS **voilà + vous voyez//** ((tousse)) il dit là + la **le taux de chômage de jeunes + est + très très**
02 **élevé en France + quelle est la situation actuelle ici au Mexique// est-ce que vous pou- +**
03 **vous pourriez dire + que ça c'est comme ça ici au Mexique//** ou il y a des différences c'est
04 plus facile ici de trouver un travail quand on termine + eh :: quand on finit les études ou bah ::
05 c'est pareil + qu'est-ce que vous croyez// [...]
06 ENS ok très bien + Elsa qu'est-ce que tu en penses// + pourquoi hum hum **si on parle + de la**
07 **France on dirait le taux de chômage est très élevé + et ici au Mexique//**

Le texte étudié dans l'activité 1.1 permet aux apprenants de prendre connaissance d'une situation vécue en France et de la mettre en perspective avec la même situation au Mexique. La démarche permet d'impliquer davantage les apprenants en leur donnant l'occasion d'apporter des informations en lien avec leur propre vécu au lieu de les limiter au travail de compréhension du texte.

Quant aux activités 1.3.1 et 1.3.2, elles ont pour objectif de traiter l'épreuve du bac et ses enjeux. L'enseignante utilise deux supports qui présentent cette épreuve et les représentations qui y sont associées. Les activités proposées portent uniquement sur la compréhension du texte et visent à repérer des informations. Elles impliquent certes un travail sur la langue au niveau de la compréhension orale et écrite, mais aucun point linguistique n'est relevé par l'enseignante. C'est un aspect culturel, ici au niveau informationnel, qui domine dans ces activités.

Enfin, l'activité 1.3.3 peut être vue comme une forme de réemploi culturel. Il est question d'un jeu de rôles où les apprenantes doivent avoir recours aux informations apprises lors des activités précédentes pour argumenter auprès de la ministre d'éducation et la convaincre de supprimer le baccalauréat. Une telle activité aurait pu être accompagnée d'un travail préalable sur le registre, les termes d'adresse, ou encore, les échanges rituels qu'une telle situation implique. Néanmoins, l'activité est uniquement focalisée sur la réutilisation des informations d'ordre culturel fournies dans les supports étudiés.

En définitive, cette leçon met principalement l'accent sur les contenus culturels. La langue est certes travaillée au niveau de la compréhension et de l'expression orales, mais aucun point linguistique n'est étudié précisément. Le niveau informationnel prime. C'est le thème culturel qui constitue le lien entre le travail de compréhension réalisé et le jeu de rôles proposé. On observe en effet une rupture au niveau du genre entre les supports proposés dans les activités de réception (un témoignage oral et un article journalistique) et l'activité de production (un jeu de rôles). Cette dernière se focalise principalement sur la compréhension et la mémorisation des informations culturelles apprises.

3.2. La dimension culturelle comme arrière-plan thématique

La dimension culturelle peut également constituer l'arrière-plan thématique d'une leçon portant sur un ou plusieurs points linguistiques. Ce n'est pas le seul objectif de la séance, mais elle contribue à contextualiser le versant langagier. Par ailleurs, inscrire les points de langue à traiter dans une thématique précise permet de sélectionner dans le tout de langue, ce qui sera proposé dans une leçon donnée. Dans le corpus, ce cas ressort lorsque l'enseignant utilise un manuel comme support de base de son cours. En effet, le manuel constitue une synthèse de savoirs langagiers et culturels à enseigner pour développer la compétence de communication chez l'apprenant (Ranchon, 2016). Ces savoirs sont regroupés en thématiques permettant de donner du sens et de présenter les usages concrets des contenus traités.

On va maintenant présenter une leçon qui permet d’illustrer ce cas de figure. Sa thématique globale est *La géographie de la France*. La séance est composée de trois segments et de six activités, listés ci-dessous.

1.1 Rappel des éléments de géographie française
1.1.2 Se rappeler les éléments de géographie travaillés lors de la leçon précédente à partir d’un quiz (division géographique et administrative de la France et du Mexique, pays limitrophes, situation géographique)
1.2 Les territoires d’outre-mer
1.2.1 Identifier dans une série de textes les expressions de localisation
1.2.2 Identifier le lieu dont il est question dans l’enregistrement
1.2.3 Corriger l’exercice de systématisation sur les expressions de localisation
1.2.4 Rédiger des phrases pour expliquer à un ami étranger où se trouvent certaines villes du Mexique
1.3 Description de l’île de la Réunion
1.3.1 Identifier le lieu dont il est question dans un document écrit (Lecture à voix haute par l’enseignant)

Ainsi qu’on peut le voir, le niveau 1.1 est constitué d’une seule activité qui consiste à revenir sur les réponses d’un questionnaire sur des éléments de géographie traités lors de la séance précédente. Cette activité de remémoration permet de faire le lien avec la thématique du jour.

Le niveau 1.2 est composé de quatre activités. L’activité 1.2.1 consiste à identifier les expressions de localisation dans quatre textes courts lus à voix haute par trois apprenants différents. Après chaque lecture, l’enseignant aide les apprenants à repérer ces expressions et propose oralement d’autres phrases utilisant les termes identifiés afin de diversifier les exemples d’utilisation. Les textes étudiés fournissent des informations sur la position géographique des territoires d’outre-mer tout en abordant des expressions de localisation telles que « au nord de », « au sud de », « à l’est de », etc. L’activité 1.2.2 vise à déterminer le lieu évoqué dans un enregistrement audio. Ce dernier est écouté une fois pour identifier les régions mentionnées. Lors de la mise en commun, l’enseignant met l’accent sur les termes de localisation permettant de situer les différents départements d’outre-mer cités. Cette activité de compréhension poursuit le travail sur les expressions de lieu tout en fournissant des informations sur les territoires situés en dehors de la métropole. Quant à l’activité 1.2.3, elle consiste à corriger un exercice de systématisation assigné lors de la classe précédente, toujours axé sur les expressions de localisation. L’activité 1.2.4 est une production où les apprenants doivent rédiger des phrases pour expliquer la localisation d’une ville au Mexique.

Enfin, le niveau 1.3 comprend une seule activité qui consiste en la lecture d'un texte touristique qui présente l'Île de la Réunion. L'enseignant lit le document à voix haute et demande ensuite aux apprenants le lieu dont il est question puis, les caractéristiques de ce lieu. Cette démarche lui permet d'entreprendre un travail sur les adjectifs.

En somme, les documents et les activités du manuel regroupés sous le thème des territoires d'outre-mer fournissent un corpus de savoirs linguistiques et culturels à enseigner. L'examen des activités mises en place et de leur organisation fait ressortir que dans cette séance l'objectif n'est pas uniquement d'apprendre la localisation de ces territoires, mais aussi de faire acquérir un élément grammatical. Cet agencement renvoie au déroulement prototypique de l'unité didactique (Courty *op.cit.*, Laurens *op.cit.*), où les objectifs d'enseignement intègrent des éléments de nature linguistique, pragmatique et culturelle. Dans cette leçon, on constate la présence d'activités de réception, de repérage et de systématisation ayant pour but de travailler l'expression de la localisation.

3.3. L'objet culturel comme élément spontané

Un autre cas de figure identifié est l'introduction spontanée d'un élément culturel dans la leçon. Cela peut se manifester par la présentation d'un objet culturel en lien avec un événement survenu en cours, ou par l'ajout d'une information complémentaire, qu'elle soit directement ou indirectement liée au thème en cours. De plus, les apprenants peuvent eux-mêmes être à l'origine d'une déviation ou d'un élargissement du thème lorsqu'une information les interpelle et ils demandent des explications supplémentaires à l'enseignant. Ce phénomène, que Cicurel nomme « détopicalisation » (2011 : 49), consiste à extraire un élément du thème en cours pour l'orienter dans une autre direction. En effet, tout mot, qu'il soit issu d'un support pédagogique ou du discours des participants, peut « poser problème » et entraîner une digression ou une parenthèse en classe (Beacco, 2000). Ce qui émerge de manière imprévue offre à l'enseignant l'occasion d'expliquer, de fournir des informations ou de faire des rapprochements (*ibid.*). Dans une séance du corpus Céline, l'une des

activités proposées dans le manuel « Entre Nous 1 »⁷ amène l'enseignante à parler d'un thème connexe.

En guise de phase d'anticipation de l'activité de compréhension écrite du manuel où des échanges de SMS entre supporters du Paris Saint-Germain (PSG) et de l'Olympique de Marseille (OM) sont proposés, l'enseignante mène une discussion sur les matchs de football au Mexique et en France. Elle sollicite les apprenants pour leur demander quels sont les matchs les plus importants dans leur pays, quelles sont les équipes qui ont une forte rivalité, etc. Le but est de les mettre en parallèle avec des matchs opposant des équipes telles que l'OM et le PSG. Lors de la discussion, un apprenant évoque les rencontres entre l'une des équipes de la capitale du Mexique et celle de la deuxième plus grande ville du pays : Guadalajara. Cette réponse donne lieu à un phénomène de détopicalisation. En effet, l'enseignante saisit cette occasion pour mettre en lumière les différences culturelles entre la capitale et Guadalajara, en établissant un lien entre ces deux villes du Mexique et Paris et Marseille. Ainsi, la conversation évolue d'échanges sur une série de SMS concernant un match de football à une discussion sur les différences culturelles entre deux villes mexicaines et deux villes françaises. Ces échanges constituent une forme de parenthèse qui permet à l'enseignante de donner quelques informations culturelles et d'effectuer une comparaison avec le Mexique. Celle-ci est fermée lorsque l'enseignante reprend l'activité précédant cette digression.

Dans une autre séance du corpus Céline, on retrouve également un élément enseigné de manière spontanée, à savoir le rituel qu'accompagne un éternuement au Mexique et en France. En effet, à la suite de l'éternuement d'un apprenant, Céline profite pour faire relever les différences autour de ce qu'on dit à quelqu'un lorsqu'il éternue en France et au Mexique et raconte son expérience personnelle autour du dit rituel. Cette parenthèse est refermée, encore une fois, lorsque l'enseignante propose de continuer avec l'activité qui était en train d'être effectuée.

3.4. Une dimension présente mais non didactisée

Les différents supports utilisés en classe véhiculent souvent des aspects culturels que l'enseignant peut décider de didactiser ou non en fonction des

⁷ Pruvost, N, *et al.*, 2015, *Entre Nous 1*. Paris : Maison des langues.

objectifs établis. Par exemple, une chanson évoquant des représentations sur une société ou un groupe permet d'aborder des thèmes culturels variés directement ou indirectement liés : la vie de son interprète, le genre musical, les mœurs ou le style de vie à l'époque de la sortie de la chanson, les représentations mises en avant, etc. Néanmoins, l'enseignant peut faire le choix de ne pas aborder ces éléments pour se focaliser uniquement sur un point linguistique ou pragmatique. Il peut également décider de se centrer uniquement sur un élément culturel en particulier parmi toutes les possibilités offertes.

Le corpus Céline nous offre également un exemple de ce cas de figure. Après des activités de compréhension et de systématisation portant sur l'apprentissage de l'expression de ses goûts (j'aime, j'adore, je n'aime pas), l'enseignante propose l'écoute de la chanson *L'amoureux* d'Arthur H. L'unique activité faite à partir de ce support consiste à identifier les objets que le chanteur dit aimer. Or, comme on l'a précédemment mentionné, un document tel qu'une chanson permet de travailler des éléments culturels variés qui dans cette séance ne sont pas traités. L'enseignante se limite au versant linguistique, ici l'identification du vocabulaire introduit par l'expression *j'aime*.

Après avoir abordé la place que les objets culturels occupent dans le corpus soumis à l'analyse, la nature de ces objets sera précisée.

4. Objets culturels enseignés

Les objets culturels enseignés dans le corpus sont majoritairement factuels, avec un objectif parfois orienté vers le développement de savoir-faire. Par exemple, la transmission des normes liées à l'usage du tutoiement et du vouvoiement ainsi qu'à l'emploi des noms d'adresse vise à préparer les apprenants à adopter les comportements adéquats, lors d'interactions avec des francophones. Toutefois, dans le corpus, cet enseignement s'est limité au niveau informationnel, sans mise en pratique.

La série de regroupements proposée plus haut a permis de mettre au jour le type d'objets culturels effectivement enseignés. On va les présenter en fonction de leur fréquence dans le corpus.

4.1. Les objets socio-anthropologiques : les éléments les plus enseignés

La dimension socio-anthropologique est l'aspect le plus enseigné. Comme souligné précédemment, ce regroupement renvoie à des faits de société tels que les traditions, les coutumes, les croyances, les loisirs, la vie quotidienne, le travail, ainsi qu'à des éléments implicites comme le rapport au temps, à l'espace, les gestes. On a identifié 11 objets relevant de cette entrée que nous listons ci-dessous.

- Les matchs « Classico » en France et au Mexique
- Les différences culturelles entre de grandes villes en France et au Mexique
- Les occasions où l'on offre des cadeaux en France et au Mexique
- Les différences entre les pendants de crémillère en France et au Mexique
- L'actualité de la France
- Croyances sur les aliments au Mexique et en France
- Quelques habitudes alimentaires des Mexicains
- Le fonctionnement de l'assurance maladie
- Le système scolaire en France
- Le baccalauréat
- La recherche d'emploi par les jeunes diplômés en France et au Mexique

Si on observe la présence de divers faits sociaux, la dimension implicite des comportements est absente. Les éléments en lien avec la relation au temps, à l'espace, ou encore, la gestuelle ne sont pas abordés. Ces aspects sont pourtant pertinents dans l'enseignement du FLE, car ils sont souvent implicites et peuvent entraîner des malentendus. Par exemple, le temps structure les activités au sein d'une société (Hall, 1992), et chaque culture impose des normes qui déterminent où et quand des activités quotidiennes, comme dormir, travailler ou se reposer, doivent s'effectuer (Ting-Toomey, 1999). Enfreindre ces règles peut conduire à des jugements négatifs à l'égard du transgresseur, qui risque d'être perçu comme impoli ou offensant.

Par ailleurs, on constate que ces contenus donnent parfois lieu à des comparaisons entre le pays des apprenants et celui de la langue cible, en

occurrence le Mexique et la France. Cette mise en lien permet d'adapter le thème de la leçon au contexte des apprenants, afin de leur donner l'opportunité de participer aux échanges en apportant des éléments de leur propre expérience. Néanmoins, ces comparaisons ne conduisent pas à une réflexion sur la variation des comportements. Même lorsque l'enseignant nuance les généralisations qu'il avance et semble être conscient de l'existence des usages divers, les apprenants ne sont pas amenés à y réfléchir. La démarche est cependant nécessaire si l'on ne veut limiter cet enseignement au niveau factuel et si on veut contribuer à la prise de conscience de non-universalité des implicites culturels.

4.2. La culture cultivée

On a identifié 5 objets culturels enseignés renvoyant à la culture cultivée. Ces éléments ont été classés en deux grandes thématiques : la géographie et les productions artistiques. Les thèmes de la géographie sont : *Éléments de géographie de la France et du Mexique (division géographique, localisation, pays frontaliers)* ; *Les départements d'outre-mer* et *Les lieux touristiques de Lille et leur localisation*. Les productions artistiques sont : *La récitation de la poésie « Le petit déjeuner du matin »* et *La chanson « L'amoureux »*.

Les thèmes « les départements d'outre-mer » et « la localisation des lieux touristiques à Lille » sont proposés dans les manuels « Alter Ego + A1 » et « Entre Nous A1 » respectivement. Les supports inclus permettent de travailler également des éléments linguistiques. Les objets culturels ont le statut de « conteneur thématique » (Beacco, 2000). Ils fournissent un contexte aux contenus grammaticaux enseignés. Quant au thème « Éléments de géographie française » il s'agit d'un rappel des connaissances abordées dans la séance précédente.

Concernant les productions artistiques, le poème *Le petit déjeuner du matin* de Jacques Prévert est récité par une apprenante au début d'une des séances du corpus Paul. L'enseignant a demandé en amont aux apprenants de le mémoriser pour le réciter devant le groupe. Aucune présentation du poète, de sa vie, de son œuvre n'est effectuée dans la leçon observée. Un travail sur l'interprétation de ce texte n'est pas proposé non plus. C'est pourquoi l'on considère que ce poème est abordé sous l'angle de la

culture cultivée dans le cadre spécifique de ce cours. En effet, comme on n'a pas assisté aux cours précédents, il n'est pas possible de savoir si, en dehors d'un travail de mémorisation, d'autres activités ont été effectuées.

Quant à la chanson *L'amoureux* d'Arthur H, elle a été utilisée dans un cours du corpus Céline. Une activité de compréhension orale dont l'objectif est de faire identifier les objets que le chanteur affectionne a été proposée à partir de ce support. En effet, les paroles de cette chanson contiennent plusieurs répétitions de l'expression « j'aime ». Cette activité s'inscrit dans la continuité d'un travail sur l'expression des goûts, basé sur le manuel. Initialement, une activité de compréhension a été réalisée en utilisant un texte extrait du manuel « Entre Nous 1 », dans lequel une personne exprime son affection pour divers aspects de la ville de Paris. À la suite de sa lecture, les apprenants sont invités à identifier les différents lieux que la personne apprécie. L'enseignante poursuit en interrogeant les élèves sur ce qu'ils aiment dans leur propre ville. Enfin, l'écoute de la chanson d'Arthur H est annoncée, accompagnée de quelques informations succinctes sur l'interprète et le genre musical qu'il représente avant le début de l'écoute.

La démarche adoptée indique que ce support a été choisi en raison de l'emploi du verbe « aimer », dans le but de poursuivre le travail sur l'expression des goûts, et non pour explorer une dimension culturelle spécifique comme les représentations des genres musicaux circulant en France ou dans d'autres pays francophones, les festivals musicaux et leurs publics, etc. L'introduction de cette chanson et la manière dont celle-ci est exploitée correspondent ainsi à l'entrée cultivée. À la fin de la leçon, elle rejoindra la liste de chansons et d'interprètes francophones que les apprenants connaissent.

4.3. L'entrée socio-discursive

Les éléments socio-discursifs sont également présents dans le corpus. On en a identifié les 4 objets listés ci-dessous.

- Le tutoiement et le vouvoiement avec les membres de la famille : différences entre la France et le Mexique ;
- L'utilisation de madame et mademoiselle en France et au Mexique et d'autres appellatifs ;

- À qui adresse-t-on ses souhaits en France et au Mexique ?
- Les registres formel, courant, familier et argotique.

Les éléments enseignés se sont focalisés sur la politesse et concernent les termes d'adresse, le registre et un échange rituel. On constate que sur les 4 objets identifiés, 3 sont enseignés en proposant une comparaison entre les usages au Mexique et en France. Dans le cas de ces contenus culturels, cette manière de procéder permet d'informer les apprenants des usages divergents avec l'objectif qu'ils puissent adopter les comportements adaptés. Dans le corpus, cet enseignement prend la forme d'explications qui émergent à la suite du contenu thématique ou informationnel des activités effectuées. Par exemple, l'usage de « madame » et de « mademoiselle » a été abordé à la faveur d'une activité proposée dans le manuel *Entre Nous A1*. Lors de l'écoute d'un document oral, l'énoncé *Garçon, l'addition s'il vous plaît !* soulève d'abord la question de la manière de s'adresser aux serveurs puis, celle de s'adresser aux femmes en utilisant madame ou mademoiselle. Une différence de pratiques existant entre les deux pays, l'enseignante amorce une discussion à ce sujet, dont l'extrait suivant constitue une partie.

Extrait 2 corpus Céline

- 01 ENS alors + qu'est-ce que vous pensez//
 02 pourquoi mademoiselle ou ma- c'est préférable madame que mademoiselle + en France
 03 EF ? madame
 04 ENS oui madame ouais\ et au Mexique qu'est-ce qu'on préfère d'utiliser/ + mademoiselle ou
 05 madame//
 06 PLU mademoiselle
 07 ENS alors pourquoi c'est quoi ça// pour quelles raisons// vous pensez [...]
 08 ENS vous pouvez imaginer/ (.) le français/ (.) parce que les Français ne veulent pas dire + SI ils
 09 sont célibataires + ou mariés + c'est comme une question euh + personnelle + et < ((en
 10 espagnol)) de hecho hubo una ley el año pasado hace dos años no recuerdo bien + para el
 11 uso de (.) de forma administrativa siempre que sea > madame
 12 + pour que l'usage de (.) la forme administrative soit toujours
 13 < ((en espagnol))porque > mademoiselle + qu'est- ce + quelle est la différence entre madame
 14 parce que
 15 et mademoiselle// (1.7) xxx une madame de soixante-cinq ans ++ ou une mademoiselle
 16 de soixante-cinq ans ++ <((en espagnol)) como que no no// señorita de sesenta y cinco
 17 ça va pas non/ mademoiselle de soixante-cinq ans
 18 años > + c'est comme une ça implique une connotation + possible péjorative

Dans cet extrait, on remarque que des informations sont données sur l'usage de « mademoiselle » et « madame » pour que les apprenants puissent les utiliser le jour où ils auront à échanger avec des francophones. L'enseignante explique pourquoi l'utilisation de « madame » est préférée en France et demande aux apprenants d'expliquer pourquoi « mademoiselle » est le terme privilégié au Mexique (07). La loi concernant l'utilisation de « madame » dans les documents administratifs en France (10-11) est aussi introduite et une explication sur la raison pour laquelle l'emploi de ce terme y est préférable (13-15). Ainsi, on peut constater que l'enseignante transmet des savoirs et que ces savoirs sont censés développer des savoir-faire. En effet, si ces précisions sont données, c'est pour qu'elles puissent être mises en pratique, même si l'étape de systématisation est négligée en classe. Après la question de l'utilisation de « mademoiselle » et de « madame », l'enseignante souligne le fait qu'au Mexique, il y a une variété de termes d'adresse plus importante qu'en France. La discussion bascule alors sur trois appellatifs utilisés au Mexique : *güerita*, *seño* et *señito*. Ces termes d'adresse font référence à la teinte de peau et sont très courants. Cependant, s'adresser à quelqu'un faisant référence à sa couleur de peau serait très choquant en France. L'enseignante française partage donc son expérience personnelle quant à leur utilisation et la manière dont elle a été choquée à son arrivée dans ce pays. Le partage du vécu est une autre stratégie utilisée par les enseignants pour aborder le culturel. Lorsqu'une différence des pratiques existe entre les apprenants et les enseignants, ces derniers parlent de leur expérience pour mettre en évidence ou faire connaître certains usages culturels.

En définitive, il apparaît que l'introduction de ces éléments reste au niveau informatif et qu'aucune systématisation n'est proposée, à l'exception de la séance consacrée aux registres où des exercices de réemploi sont effectués. Les apprenants sont donc censés pouvoir développer des savoir-faire uniquement à partir des informations qui leur sont communiquées.

4.4. L'entrée lexicale

Le seul élément identifié relevant de cette entrée est l'expression « pendaison de crémaillère », expliqué en réponse à la question d'une apprenante. Cette demande survient lors de la phase de compréhension

globale d'un support du manuel « Alter Ego + A1 » où cette expression figure. L'objectif de cette activité n'est pas d'enseigner cette expression en particulier, mais d'examiner les traits généraux du document à l'étude.

4.5. Des objets non enseignés explicitement : les représentations de l'altérité et le savoir-être interculturel

Un travail explicite sur les représentations ou les stéréotypes n'est pas proposé dans le corpus. Aucune activité permet de travailler sur l'identification et/ou la manière dont ces savoirs sur l'Autre se construisent et évoluent. Néanmoins, on constate que des représentations sont présentes dans certains supports employés par les enseignants sans que celles-ci soient discutées. Par exemple, les supports utilisés dans le corpus Dafne (voir 3.1) portant sur le baccalauréat véhiculent des représentations sur cette épreuve circulant en France, mais ces documents ne sont pas exploités sous cet angle.

Les savoir-être interculturels, tels que les attitudes positives envers l'altérité, la capacité de médiation culturelle ou la capacité de décentration, ne sont pas explicitement travaillés. Toutefois, en ce qui concerne la capacité de médiation, on a constaté que dans certaines séances les apprenants et/ou l'enseignant exercent le rôle de médiateur culturel sans qu'il y ait un travail explicite proposé par ce dernier. Par exemple, les apprenants exercent le rôle de médiateurs lorsqu'ils sont sollicités pour expliquer un fait d'ordre culturel à l'enseignant, notamment lorsque celui-ci est d'origine étrangère. Dans la séance du corpus Céline où l'enseignante demande aux apprenants des explications sur l'utilisation de « seño » et « seño », les apprenants, au fur et à mesure de leurs tentatives d'explicitation, prennent conscience de leur incapacité à expliquer précisément leur emploi.

Ainsi, une réflexion sur la nature des normes implicites régulant les usages que l'on est capable de respecter, mais que l'on n'est pas en mesure d'expliquer aurait trouvé sa place dans ce cours. Ces normes implicites ne sont pas universelles et une telle situation permet un travail sur le développement de la capacité de centration et la capacité d'analyser des situations où un élément est choquant pour les uns et non pour les autres, afin de comprendre les raisons d'une telle divergence.

Conclusion

L'enseignement en classe de FLE ne se limite pas uniquement aux contenus d'ordre linguistique (points de grammaire, de phonétique). Apprendre une langue suppose également de découvrir les sociétés qui la parlent. Les contenus culturels sont donc souvent présents en classe. Néanmoins, comme on l'a montré l'analyse du corpus soumis à l'étude, leur statut varie d'une leçon à l'autre. Dans certaines séances, ils constituent l'objet principal à enseigner ou l'arrière-plan thématique qui permet de contextualiser les contenus linguistiques, tandis que dans d'autres, il s'agit d'un aspect implicite qui n'est pas didactisé.

Les analyses menées montrent que les éléments principalement enseignés dans le corpus étudié relèvent des savoirs socio-anthropologiques en lien avec des aspects de la vie sociale et quotidienne de la société cible, en l'occurrence, la France. La prédominance de ces éléments s'explique en partie par le recours à un manuel de base comme support principal de la leçon. En effet, ces supports sont organisés en thématiques qui permettent d'organiser et de contextualiser les éléments linguistiques à traiter. Par ailleurs, l'analyse des activités et des interactions didactiques a fait ressortir que cet enseignement prend la forme d'explications données par les enseignants qui émergent à la suite du contenu thématique des activités effectuées. Ces explications se présentent comme des moments informationnels où l'enseignant explique le fonctionnement d'un aspect culturel, sans qu'il soit suivi d'une mise en pratique ou en situation.

Des éléments issus de la culture cultivée ont été identifiés à 5 reprises et concernent principalement des informations de type géographique et quelques productions artistiques. Ces éléments servent soit de cadre thématique pour les points linguistiques à traiter, soit de support pour leur mise en pratique.

Par ailleurs, la manière dont les représentations se construisent et circulent ainsi que les savoir-être interculturels ne sont pas enseignés explicitement alors qu'il s'agit d'aspects importants à aborder en classe de langue. Si les informations culturelles sont nécessaires et constituent une base pour initier une réflexion sur les enjeux potentiels d'une rencontre interculturelle, il est également nécessaire de développer des capacités

interprétatives nécessaires au développement des capacités de décentration et de médiation propres à une démarche interculturelle en classe de langue. Ce sont néanmoins des aspects complexes à travailler en classe de langue. L'étude des pratiques d'enseignement peut contribuer à la réflexion sur les dispositifs à mettre en place afin de travailler ces dimensions en classe de FLE, notamment en contexte exolingue où la langue est absente de l'environnement quotidien de l'apprenant et où les contacts avec l'altérité francophone se limitent souvent au cadre du cours, comme c'est le cas au Mexique.

Bibliographie

- Argaud, E. 2021. *Le fait culturel en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Byram, M., Zarate, G. 1997. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In : Byram, M., Neuner, G. et Zarate, G. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe, p. 9-42.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Courtyllon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Dolz, J., Sales Cordeiro, G., Schneuwly, B. 2005. « À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°14, p. 77-93.
- Dolz, J., Schneuwly, B. 2009. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hall, E.T. 1992 [1983]. *La danse de la vie*. France : Éditions du Seuil.
- Laurens, V. 2020. *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Paris : Didier.
- Liddicoat, A. 2014. « Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning ». *Intercultural Pragmatics*, vol. 11, n° 2, p. 259-257.
- Louis, V. 2011. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. Bruxelles : EME.
- Lussier, D. 2013. « Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 53, p. 92-104.

Martinez, D. 2022. *L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-04239025> [consulté le 15 juillet 2024].

Martinez, D. 2024. « Les dimensions culturelles dans l'enseignement des langues étrangères : objets enseignés en classe de FLE ». *Mélanges Crapel*, Varia, n° 44/2, p. 107-133.

McConachy, T. 2018. *Developing Intercultural Perspectives on Language Use*. Multilingual Matters.

Ting-Toomey, S. 1999. *Communicating across cultures*. New York : Guilford.

Ranchon, G. 2016. *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel de FLE, discours et réalisations*. Thèse de doctorat en didactique des langues-cultures. Université Jean Monnet. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-01537196/> [consulté le 15 juillet 2024].

Ronveaux, C., Schneuwly, B. 2007. « Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats ». *Éducation et didactique*, vol. 1, p. 55-72.



© Synergies Mexique, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Manuels d'espagnol au collège : une représentation homogène du Mexique

Marc Rollin

Collège G. Clemenceau (Lyon), France

marc.rollin@ac-lyon.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3808-0056>

Reçu le 11-06-2024 / Évalué le 30-08-2024 / Accepté le 12-10-2024

Résumé

Cet article étudie comment plusieurs manuels scolaires d'espagnol français représentent le Mexique au cycle 4 du collège (correspondant aux élèves âgés de 12 à 14 ans). Les contenus, rangés en trois catégories (géographie, histoire et culture), sont analysés sous un angle qualitatif et contrastif afin de montrer quelles représentations ils sous-tendent. Les résultats montrent qu'il existe une homogénéisation du « discours » porté sur ce pays latino-américain par les éditeurs français. L'étude aborde également les stéréotypes liés au Mexique, dans un contexte de mondialisation culturelle, dont les manuels sont à la fois porteurs et générateurs.

Mots-clés : représentations, Mexique, manuels, espagnol

Libros de texto de español para secundaria: una representación homogénea de México

Resumen

Este artículo estudia cómo varios libros de texto de español franceses representan a México en el ciclo 4 de secundaria (correspondiente a alumnos de 12 a 14 años). Los contenidos, divididos en tres categorías (geografía, historia y cultura) se analizan desde un ángulo cualitativo y contrastante para mostrar qué representaciones subyacen. Los resultados muestran que existe una homogeneización del «discurso» sobre este país latinoamericano por los editores franceses. El estudio también aborda los estereotipos vinculados a México, en un contexto de globalización cultural, de los cuales los libros de texto son a la vez portadores y generadores.

Palabras clave: representaciones, México, libros de texto, español

Middle school Spanish textbooks : a homogeneous representation of Mexico

Abstract

This article examines how several French-Spanish textbooks represent Mexico in the 4th cycle of secondary school (corresponding to students aged 12 to 14). The contents,

divided into three categories (geography, history and culture), are analyzed from a qualitative and contrastive point of view in order to show the representations underlying them. The results show that there is a homogenization of the « discourse » given to this Latin American country by French publishers. The study also addresses the stereotypes associated with Mexico in the context of cultural globalization, of which textbooks are both carriers and generators.

Keywords : representations, Mexico, textbooks, spanish

Introduction

Conçu pour les enseignants et les apprenants, le manuel scolaire est un outil didactique pour ces acteurs mais il est aussi un objet qui lie un éditeur avec l'institution scolaire, l'Éducation nationale française dans notre cas, puisque celui-ci doit répondre à ce que Puren (2015 : 4) nomme des « critères d'évaluation externe », telle la conformité aux programmes et aux progressions.

Pour Klett (2012 : 9), il s'agit d'« un objet discursif complexe qui exige de celui qui l'analyse un regard attentif à ses composantes multiples » (influences des auteurs et éditeurs, contenus, public cible, etc.). Offrant un « discours de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37), « le manuel donne à lire, ouvre à des champs de connaissance variés, guide l'apprentissage » (*id.* : p.51).

Comme le définissent dans le titre de leur ouvrage Condei, Mogonea et Popescu (2024), le manuel est « outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique ».

Conscients des limites (voir, par exemple, Gerard, 2010 et Leroy, 2012), notamment épistémologiques (validité des savoirs, choix des contenus pour « intéresser » les apprenants, etc.), en partie liées au cahier des charges et aux choix de l'éditeur, nous considérons néanmoins que le manuel reste un terrain d'exploration intéressant sur le plan des contenus et nous avons donc souhaité porter un regard, au vu de l'intérêt de la revue pour toute thématique liée au Mexique, sur les représentations du pays dans quelques manuels d'espagnol de cycle 4 (niveaux de 5°, 4° et 3°) en France.

Parmi les questions posées par les manuels et qui nous occupent dans le cadre de cet article, il y a celle de la culture qu'il véhicule. En effet, comme l'écrit Bruillard (2021 : 5), « les manuels transmettent de manière explicite

une compréhension de l'histoire et une vision du monde ainsi que des modèles de comportements sociaux, des normes et des valeurs ». Cependant, selon lui, « En France, plusieurs études montrent une grande similarité entre les manuels scolaires (voir Baldner *et al.*, 2003), malgré un marché ouvert qui est censé permettre une offre variée » (*id.* : 7).

1. Corpus et méthode

Les enseignants du second degré reçoivent chaque année des spécimens de la part des éditeurs concernant leurs dernières publications. C'est cela qui nous a permis d'avoir accès aux derniers manuels parus, la récence ayant donc été le premier critère de sélection. Le second a été celui de l'accès aux sources, c'est-à-dire que nous avons retenu les ouvrages qui indiquaient systématiquement l'origine de tous les documents. Le fruit de cette sélection nous a conduit à retenir les manuels des séries *Nuevo Vamos allá* (Hérard, 2022, 2023, 2024) de Didier, *¡Lánzate !* (Clemente, Vernauzou, 2022, 2023) de Nathan et *¡Atrévete !* (León, 2022, 2023) de Magnard, tous publiés entre 2022 et 2024. Ces manuels comportent environ le même nombre de pages : entre 144 et 176 pour les *¡Lánzate !*, 175 pour les manuels *¡Atrévete !* et entre 139 et 159 pour les *Nuevo Vamos allá*. Si pour Didier, nous avons pu analyser la série entière, pour les deux autres éditeurs, Magnard et Nathan, celle-ci est incomplète et nous avons étudié, respectivement, les manuels des niveaux 5^e et 4^e et ceux de 4^e et 3^e, la publication ou l'obtention du troisième manuel pour avoir la collection complète (le cycle 4 est composé de trois niveaux) n'ayant pas eu lieu au moment de l'écriture de cet article. Cependant, sept manuels nous semblent tout de même constituer un corpus signifiant.

Par ailleurs, ces manuels de cycle 4, tous publiés après 2020, ont pour point commun d'appliquer le programme national¹ qui demande d'inscrire chaque séquence pédagogique dans au moins l'une des quatre thématiques

¹ Les programmes au collège visent à l'acquisition progressive des connaissances et des compétences au sein des trois cycles de la scolarité obligatoire. Le cycle 2 est le cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, et CE2) ; le cycle 3, est le cycle de consolidation (CM1, CM2 et classe de 6^e) et, finalement, le cycle 4, est celui cycle approfondissements (classes de 5^e, 4^e et 3^e).

suivantes : « Langages », « École et société », « Voyages et migrations » et « Rencontres avec d'autres cultures ». Ces thématiques sont elles-mêmes composées de sous-thèmes. Par exemple, « Langages » comprend trois catégories : « Codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques. Graphiques, schémas, cartes, logos, tableaux », « Media, modes de communication, réseaux sociaux, publicité. Extraits de manuels scolaires de pays ou de la région de la langue cible » et « Langages artistiques : peinture, musique et chansons, poésie, cinéma et théâtre, littérature, bande dessinée, science-fiction. Représentations de sculptures, tableaux, œuvres architecturales, monuments ». Du point de vue des objectifs linguistiques, le programme précise qu'au cycle 4, « pour la LV2², le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières » (Ministère de l'éducation nationale, 2020 : 38) est attendu.

Ces publications proviennent d'éditeurs différents mais elles sont parfois liées aux mêmes grands groupes. Les Éditions Didier ont fusionné en 2022 avec les Éditions Hatier, devenant un département de ces dernières. Or, ces Éditions Hatier, fondées en 1880, sont devenues une filiale de Hachette Livre (fondé en 1826) en 1996, Hachette appartenant au groupe Lagardère, racheté en 2023 par Bolloré. Les Éditions Magnard, créées en 1936, sont la filiale éducation du groupe Albin Michel, groupe éditorial indépendant, fondé en 1902. Quant à Nathan, maison d'édition fondée en 1881, elle appartient au groupe Editis, formé en 2004, à partir d'une partie de *Vivendi Universal Publishing*, Vivendi étant dirigé par le groupe Bolloré.

Inscrite dans une approche qualitative, notre analyse suppose de considérer les liens qui existent entre les documents choisis par les éditeurs, le discours qu'ils « portent » et les pratiques sociales, rituelles et festives auxquels ils font référence. Notre approche se veut contrastive puisqu'elle consiste d'abord à comparer plusieurs manuels puis à confronter ou mettre en relation les éléments observés, dans un contexte socioculturel donné (ici, les enseignants d'espagnol français et les collégiens étudiant cette langue). Considérant notre objet d'étude (le Mexique dans les manuels) comme la représentation donnée du pays par chaque éditeur, nous avons retenu trois

² LV2 : deuxième langue vivante étrangère apprise à l'école. Elle débute en Cinquième au collège et est généralement suivie jusqu'en Terminale au lycée.

éléments pouvant le caractériser : les éléments géographiques, historiques et culturels.

Pour les éléments géographiques, nous avons observé les cartes (physiques, politiques, thématiques), les textes explicatifs sur les caractéristiques physiques et les lieux, les photographies et illustrations de paysages. Pour les éléments historiques, les illustrations d'un événement ou d'une période historique, les extraits d'œuvres littéraires faisant référence à un fait historique, les documents historiques, les biographies de personnages importants, les chronologies, les tableaux faisant référence au passé. Enfin, pour les éléments culturels, les documents faisant référence aux traditions ou aux coutumes ancestrales, aux fêtes et aux célébrations, les aspects de la vie quotidienne, tels que la nourriture, les vêtements, ainsi que les œuvres artistiques et littéraires emblématiques.

2. Aspects théoriques

Notre travail convoque plusieurs notions, souvent complexes. Tout d'abord, celle de représentations. En sciences humaines, les représentations sont définies comme des constructions mentales partagées qui permettent aux individus de donner du sens aux réalités sociales. Cette notion est centrale dans les études sur l'éducation et l'apprentissage des langues, car elle influence la façon dont les élèves perçoivent les langues étrangères et les cultures associées. En psychologie sociale, pour Jodelet (2003 : 53), le concept de représentation sociale désigne « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». En analyse de discours, précisent Charaudeau et Maingueneau (2002 : 504), « les représentations se configurent en discours sociaux qui témoignent les uns d'un savoir de connaissance sur le monde, les autres d'un savoir de croyance renfermant des systèmes de valeurs dont se dotent les individus pour juger cette réalité ». Dans notre cas, les différentes informations concernant le Mexique (population, histoire, géographie, etc.) constituent des connaissances mais, les manuels scolaires n'étant pas neutres, ils peuvent refléter le système de valeurs de la société qui les produit et véhiculer des croyances, des idéologies et des jugements

implicites sur le Mexique et sa culture. Ainsi, produits culturels qui participent à la construction de discours sociaux, les manuels scolaires reflètent les interactions qui existent entre l'institution scolaire, les médias et la société. L'analyse des représentations du Mexique dans les manuels scolaires peut donc révéler comment ces discours sociaux sont configurés et quelles connaissances sont privilégiées dans notre société.

Ensuite, comme souligné précédemment, la notion de discours revêt une importance particulière dans l'analyse des manuels scolaires de langues. L'analyse du discours – entendu ici comme l'outil qui construit, de manière volontaire ou non, des représentations sociales – permet de mettre en lumière les images véhiculées par le manuel, notamment celles liées au contenu culturel. En d'autres termes, la façon de traiter le Mexique dans les manuels se pose à la fois sur un plan épistémologique et discursif. En effet, notre regard porte à la fois sur les contenus, c'est-à-dire les informations factuelles et historiques fournies sur le Mexique, afin de vérifier si elles sont précises, équilibrées et représentatives du Mexique ; et sur les représentations culturelles et sociales du Mexique véhiculées par le langage, les images et les exemples utilisés dans les manuels, incluant les stéréotypes qui peuvent influencer la perception des apprenants. En effet, inclure ou exclure certains événements historiques, certaines figures culturelles ou certains aspects de la vie quotidienne peut orienter les perceptions qu'ont les élèves du Mexique et renforcer ou déconstruire des stéréotypes existants. Les questions d'interculturalité et d'authenticité se posent alors puisqu'il s'agit d'observer quelles voix ou quels regards incluent les manuels : sont-ils mexicains et/ou étrangers (en l'occurrence, français) ?

Enfin, lié à cette question, le concept de culture joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues. En effet, celle-ci influence profondément la manière dont les langues sont enseignées et apprises, mais aussi véhiculées, notamment par les manuels scolaires. En didactique des langues, selon Vidal Arráez (2018), le concept de culture a évolué : de Galisson, qui a distingué la « culture quotidienne » et la « culture savante », au CECRL, qui met l'accent sur la « compétence sociolinguistique », soulignant l'importance de comprendre les normes socioculturelles pour une communication réussie, ancrant la culture aux

éléments du quotidien, à travers des documents authentiques. Cependant, comme l'écrit Beacco (2000 : 149), « sélectionner des documents sur la base de leur authenticité ne permet pas de résoudre, comme par enchantement, le problème de leur représentativité ». Il met également en garde contre ce que cela peut produire : des stéréotypes. En effet, la simple inclusion de documents authentiques ne permet pas forcément d'éviter une vision monolithique de la culture mexicaine que nous pourrions caractériser par l'absence de représentation de la diversité interne mexicaine (régions, peuples indigènes, pratiques culturelles, etc.).

3. Description et analyse

Tout d'abord, dans notre corpus composé de sept manuels, nous observons que les éditeurs consacrent trois unités entières et deux partielles au Mexique. Dans le manuel *Nuevo Vamos allá 5°*, l'unité 2, consacrée à l'identité (*Dime quién eres*), se concentre sur le thème du *Día de Muertos*, offrant une variété de documents qui abordent cette célébration mexicaine emblématique (les familles indigènes Na Savi sont mises en avant). De même, dans *¡Atrévete ! 5°*, la Fête des Morts fait l'objet d'un chapitre. En revanche, *¡Lánzate ! 3°*, *¡Atrévete ! 4°* et *Nuevo Vamos allá 3°* proposent des unités dédiées aux civilisations préhispaniques, notamment les Mayas et les Aztèques, ainsi qu'à des figures historiques telles que Hernán Cortés. Nous constatons donc que la Fête des Morts – que nous imaginons considérée plus ludique ou accessible par les éditeurs – est proposée aux apprenants les plus jeunes, alors que les chapitres plus historiques semblent réservés aux élèves plus âgés.

3.1. Éléments géographiques

Les ouvrages de Didier offrent une couverture géographique limitée. Par exemple, *Nuevo Vamos allá 5°* propose simplement une photo des familles indigènes Na Savi lors de la célébration du *Día de Muertos* à Cochoapa (p. 21), mettant en avant une dimension régionale (l'État du Guerrero), et *Nuevo Vamos allá 3°*, une peinture de Diego Rivera, *El mercado de Tlatelolco* (p.52), qui offre une perspective historique

(Tlatelolco aurait été fondée en 1337) sur un quartier de l'ancienne Tenochtitlán, désormais intégré à la ville de Mexico.

Chez Nathan, *¡Lánzate ! 4°* et *¡Lánzate ! 3°* font référence à d'autres lieux. Le premier manuel, en incluant un extrait du site de la mairie de Cancún (dans le Yucatán), relate l'exploit du navigateur espagnol Álvaro de Marichalar (p. 107). Le second propose plusieurs documents visuels : une infographie artistique de Tenochtitlán (p. 82-83), une peinture de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 87), et une infographie de Chichén Itza (p.94-95), ancienne ville maya du Yucatán.

Quant à *¡Atrévete ! 4°*, de Magnard, il présente une fresque de Cancún illustrant les offrandes des Mayas (p. 98-99), une photo du temple de Kukulcán à Chichén Itza (p. 100), une peinture de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 102), et un extrait d'Isabel Bueno décrivant la vie quotidienne des nobles aztèques à Tenochtitlán (p. 103).

Les éléments géographiques, plus ou moins développés selon les éditeurs, ont donc en commun de lier ce domaine avec des aspects historiques (Tenochtitlán et Chichén Itza), culturels (Fête des Morts) ou artistiques (Rivera). Cela explique le fait qu'on retrouve plusieurs éléments identiques dans divers manuels. En ce qui concerne les autres documents du corpus, ils renvoient simplement au terme générique « México », c'est-à-dire, au pays dans son ensemble. Par conséquent, nous pouvons noter l'absence de référence à la variété de la géographie physique mexicaine (plateaux du centre, Nord aride, hautes terres, *sierras*, fleuves et rivières, climat, etc.).

Par ailleurs, d'autres éléments liés à la géographie, en lien avec les thématiques du programme évoquées précédemment, auraient pu être traités dans les manuels. Par exemple, concernant École et société, la géographie du Mexique influence la structure et le fonctionnement du système éducatif. Dans les régions rurales ou isolées, l'accès à l'éducation peut s'en trouver limité ou compliqué. Ce thème, correspondant aux objectifs de la LV2 au collège, aurait pu trouver un espace dans une séquence sur l'école ou la vie quotidienne au Mexique. Pour ce qui est de Voyages et migrations, les manuels auraient pu aborder soit l'exode rural mexicain, soit la migration vers les États-Unis mais il est probable que ces sujets aient été considérés trop difficiles pour des débutants.

3.2. Éléments historiques

Si certains manuels scolaires de notre corpus proposent des documents sur l'histoire des peuples amérindiens, il existe quelques différences en termes de nombre de documents, de nature et de thèmes.

En termes de nombre de documents, *Nuevo Vamos allá 3°* se distingue par une certaine richesse de documents, totalisant douze éléments. En comparaison, *¡Lánzate ! 3°*, propose seulement quatre documents, tandis que *¡Atrévete ! 4°*, en offre dix. Quatre unités, consacrées à l'histoire, sont observées : « Érase una vez la América prehispánica » et « Encuentros y desencuentros en el Nuevo Mundo » dans *Nuevo Vamos allá 3°*, « Modernidades prehispánicas » dans *¡Lánzate ! 3°*, « El mundo maya y azteca » dans *¡Atrévete ! 4°*, les autres manuels ne proposant pas de chapitre ou de documents dédiés à l'histoire du Mexique.

La nature et les thèmes des documents varient également. *Nuevo Vamos allá 3°* inclut des infographies (p. 49, p. 112), un extrait de blog (p. 50), des audios (p. 51, p. 53), un extrait vidéo (p. 51), des peintures (p. 52, p. 114) et un extrait littéraire (p. 115). Les thèmes abordés sont variés, couvrant les civilisations préhispaniques (infographie des Aztèques et Mayas, p. 49), des aspects alimentaires (aliments préhispaniques, p. 50), des mythes (vidéo sur le mythe aztèque, p. 51), et des événements historiques comme la rencontre entre Hernán Cortés et Moctezuma II (infographie, p. 112). En revanche, *¡Lánzate ! 3°* propose une infographie (p. 82-83), un article (p. 86), et une peinture (p. 87). Ces documents sont centrés sur les thèmes de Tenochtitlán et de l'astronomie maya. *¡Atrévete ! 4°* combine une peinture murale (p. 98-99), une photo (p. 100), des extraits de blogs (p. 100-101), des vidéos (p. 104-105) et une bande dessinée (p. 112), couvrant des sujets tels que les offrandes mayas (peinture murale, p. 98-99), la vie quotidienne des nobles aztèques (extrait d'Isabel Bueno, *National Geographic*, p. 103), et des aspects culturels comme le jeu ancestral *Pok ta pok* (vidéo, p. 105).

Malgré ces quelques nuances, nous constatons que les trois manuels abordent le sujet des civilisations précolombiennes et la période de la conquête, à travers divers supports visuels, audios ou textuels. Si nous dressions une liste des périodes historiques clés du Mexique non évoquées, nous pourrions citer la Nouvelle Espagne, le mouvement

d'indépendance, le Mexique indépendant, l'intervention française, la Restauration républicaine, la révolution. Cette absence de couverture de ces périodes est signifiante et elle ne peut pas être seulement justifiée par le niveau des élèves puisque des thèmes concernant le passé du Mexique sont traités. Elle est le signe d'un impensé ou, à l'inverse, d'un choix de ne pas aborder certaines périodes de l'histoire mexicaine. À titre d'exemple, l'absence de traitement de l'intervention de Napoléon III au Mexique, c'est-à-dire de l'entrée des troupes françaises du général Achille en 1863 dans la capitale mexicaine, qui va aboutir à l'installation de l'archiduc autrichien Maximilien en tant qu'empereur du Mexique jusqu'en 1867, illustre l'absence de proposition de réflexion sur les tensions impérialistes de l'époque et les luttes pour le contrôle des territoires et des ressources dans le monde.

3.3. Éléments culturels

Au niveau 5^e, *Nuevo Vamos allá* 5^o propose une photo de familles indigènes célébrant le *Día de Muertos* (p.21), un article sur une personnalité contemporaine, la chanteuse américano-mexicaine Ángela Aguilar (p. 22), un extrait vidéo d'une émission télévisée populaire comme *La voz Kids* (p. 24), ainsi qu'un extrait vidéo du Sistema Zacatecano de Radio y Televisión (p. 26), fournissant un certain aperçu de la vie quotidienne et des divertissements au Mexique. De plus, une référence cinématographique telles que *Coco*, illustrée par un photogramme (p. 28), et un hommage artistique à Frida Kahlo (p. 31) enrichissent cette immersion culturelle. Des éléments textuels, tel qu'un extrait de blog sur la Fête des Morts (p. 28) et un poème sur les Catrinas (p. 30), complètent cette exploration du Mexique. De son côté, *¡Atrévete !* 5^o offre un extrait vidéo de *La academia Kids México* (p. 28) qui permet de découvrir le talent vocal d'enfants mexicains, tandis qu'un extrait de dessin animé, *Frida Kahlo y sus mascotas* (p.43), offre une vision ludique de la vie de l'artiste. La présence de la peinture de Frida Kahlo, *Autorretrato* (p. 43), ainsi que d'un fragment d'une fresque de l'artiste contemporain Farid Rueda (p. 51), enrichissent la connaissance des élèves sur l'art mexicain. De plus, une infographie sur les *alebrijes* (p. 55), une photo de Steve Mc Curry du *Día de Muertos* dans un cimetière mexicain (p. 144-145) et une autre d'un autel traditionnel à Milpa

Alta (p. 147) offrent une représentation visuelle des traditions culturelles mexicaines. Enfin, une chanson sur la Fête des Morts (p. 146), ainsi qu'un extrait de blog et de texte sur les *Catrin*as (p. 148), complètent ce panorama.

En 4^e, *Nuevo Vamos allá* 4^o illustre *El Día de Muertos* par une photo (p.16). *¡Lánzate !* 4^o met en avant un aspect culinaire avec un extrait de blog sur des insectes comestibles (p. 66) et offre un regard sur l'œuvre de Frida Kahlo, *La vida con loro y bandera* (p. 68). De plus, un extrait du site de la mairie de Cancún traite d'un exploit sportif d'Álvaro de Marichalar (p. 107). De son côté, *¡Atrévete !* 4^o propose une photo de Lorena Ramírez (p. 28-29), lors d'un marathon aux Canaries, combinant tradition et modernité, tandis qu'une fresque représentant des offrandes aux dieux mayas (p. 98-99) et une photo du temple de Kukulcán à Chichén Itzá (p. 100) donnent une perspective artistique et architecturale aux élèves. De plus, la peinture de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 102), l'extrait vidéo sur l'histoire du chocolat (p. 104) et le jeu ancestral *Pok ta pok* (p. 105) enrichissent la découverte des traditions culturelles. Enfin, un article sur le nopal (p. 143) apporte un regard contemporain sur l'agriculture mexicaine.

Pour le niveau 3^e, *Nuevo Vamos allá* 3^o propose une diversité d'expressions artistiques. Le tableau *La creación de las aves* de Remedios Varo, exposé au musée d'art contemporain de Mexico (p. 22), offre une incursion dans le monde du surréalisme mexicain. De plus, un extrait de blog sur Yalitza Aparicio, une actrice amérindienne mexicaine (p. 34), met en avant la diversité ethno-culturelle du pays. L'affiche de l'Institut national de propriété industrielle (Inpi) du Mexique sur la couleur de peau (p. 35) va dans le même sens. Quant à la chanson *Pueblos* de S. Curruchich y L. Downs (p. 119), elle traite de la lutte des peuples indigènes. Parallèlement, une affiche de la *Teletón Fundación* du Mexique (p. 37) invite à une réflexion sur le bonheur. Enfin, la peinture de Diego Rivera, *El mercado de Tlatelolco* (p. 52), plonge les élèves dans l'ancienne vie urbaine mexicaine. De son côté, *¡Lánzate !* 3^o met l'accent sur une œuvre majeure de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 87).

Sur ces éléments culturels, nous observons donc que les manuels tendent à mettre en avant deux artistes renommés que sont Frida Kahlo et Diego Rivera, ainsi que la Fête des Morts. Seuls les manuels de 5^o semblent

mettre davantage l'accent sur des aspects contemporains de la culture mexicaine. En effet, les manuels de 4° et de 3° l'explorent plus sous l'angle artistique, social et historique, ce qui peut s'expliquer par une plus grande maturité des apprenants.

4. Représentations et discours

L'analyse précédente montre que le contenu des manuels scolaires de notre corpus tend vers des représentations stéréotypées ou simplifiées, ainsi que vers un discours lissé.

Tout d'abord, en ce qui concerne les représentations, nous avons remarqué que certains thèmes sont abordés de manière « classique » (par rapport à une certaine tradition didactique et éditoriale qui, depuis des années, propose ces sujets ou documents), ce qui peut contribuer à perpétuer des clichés sur le Mexique. Par exemple, la Fête des Morts est souvent présentée comme une célébration pittoresque sans approfondir les aspects plus complexes de cette tradition ou son évolution contemporaine. De même, la présentation des civilisations précolombiennes est généralement réduite aux mêmes aspects historiques, architecturaux ou artistiques, ne reflétant pas toujours l'héritage de ces cultures dans la société mexicaine contemporaine. De ce point de vue, l'affirmation de Bruillard (2021) sur la similarité des manuels français, citée en introduction de cet article, semble se vérifier. De même, pour reprendre l'expression de Condei, Mogonea et Popescu (2024), le manuel est bien un « outil de son époque » dès lors que la polyphonie apparente se trouve, dans les faits, limitée par des choix éditoriaux standardisés ou renvoyant à une forme d'internationalisation d'une culture. À titre d'exemple, le film d'animation *Coco*, des studios Disney et Pixar, oscarisé en 2018, évoqué dans l'un des manuels (*Nuevo Vamos allá 5°*), met en avant le *Día de Muertos*, à travers des scènes qui intègrent des éléments esthétiques et musicaux traditionnels, comme le mariachi. Son succès mondial a renforcé la visibilité et la reconnaissance de la culture mexicaine et sa présence dans un manuel n'est que le reflet de ce phénomène socio-culturel. Nous touchons donc ici aux enjeux de la mondialisation culturelle qui implique la confrontation d'économies mais aussi d'imaginaires et de symboles. Nous ne

développerons pas, dans le cadre de cet article, les enjeux géopolitiques de ce *soft power* mais nous ne pouvons pas ne pas les mentionner.

Par ailleurs, le traitement du Mexique en lien avec les thématiques du programme officiel de 2020 est inégal. La première thématique, « Langages », précise que sont abordés les « codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques » et les arts dans leurs différentes formes. Ces éléments sont plutôt bien traités dans les manuels de notre corpus. Par contre, le sous-thème « média, modes de communication, réseaux sociaux, publicité. Extraits de manuels scolaires » l'est moins. La seconde thématique, « Rencontres avec d'autres cultures », inclut des « repères historiques et géographiques : Patrimoine historique, naturel et architectural » que nous avons trouvés dans plusieurs ouvrages. En revanche, cette thématique prévoit aussi de travailler sur les notions d'« inclusion et d'exclusion », les « parcs nationaux, réserves de biosphère, les spécificités climatiques des pays concernés, leur biodiversité », ainsi que sur les « énergies renouvelables développées dans les pays concernés ». Or, force est de constater que ces éléments du programme ne sont pas traités ou pas en lien avec le Mexique, alors que la situation de ce pays pourrait s'y prêter. La troisième thématique, à savoir « École et société », est abordée dans certains manuels sous l'angle des « activités scolaires et extrascolaires » mais, là encore, plusieurs autres points de cette thématique ne sont pas traités, à savoir la « comparaison des systèmes scolaires », la « découverte du monde du travail » et le « numérique et environnement ». Enfin, la quatrième thématique, « Voyages et migrations » n'est pas traitée directement. En effet, elle prévoit d'aborder les « voyages scolaires, touristiques. Le tourisme écoresponsable, l'empreinte carbone » et « exil, migration et émigration. L'imaginaire, le rêve, le fantastique ». Or, si ces éléments peuvent apparaître au détour d'un autre sujet ou être amenés par l'enseignant, ils ne sont pas mis en lien direct avec le Mexique dans les manuels analysés.

Histoire aztèque et maya, Fête des Morts, Frida Kahlo et Diego Rivera semblent fonctionner comme autant de stéréotypes, au sens où l'entendent Charaudeau et Maingueneau (2002 : 547), à savoir « *une construction de lecture* (Amossy 1991 : 21), dans le sens où il émerge que lorsqu'un allocutaire rassemble dans le discours des éléments épars et souvent

lacunaires, pour les reconstruire en fonction d'un modèle culturel préexistant (Amossy 1997) ». En effet, si nous prenons l'exemple de Kahlo et Rivera, les manuels étudiés renforcent l'idée que ces artistes sont des archétypes de l'art mexicain du XX^e siècle. Les autoportraits de Kahlo, assez nombreux dans notre corpus, ainsi que les fresques de Rivera, sont interprétés selon des cadres de lecture qui peuvent accentuer les dimensions identitaire, historique ou politique, négligeant d'autres aspects artistiques et personnels. En proposant des informations fragmentaires mais reliées à des modèles ou références culturels familiers, les manuels permettent de rendre des sujets complexes accessibles à un large public, ici à des collégiens, mais au prix d'une simplification voire d'un risque d'une distorsion de la réalité. C'est le paradoxe même du stéréotype : il offre un accès à une partie de la réalité mais il peut également contribuer à perpétuer des perceptions biaisées ou incomplètes.

L'uniformisation du contenu des manuels que nous venons de pointer, du fait de la présence d'éléments similaires dans plusieurs d'entre eux, a pour conséquence une certaine standardisation du discours sur le Mexique. Ce lissage du discours peut entraîner une vision unique et/ou simplifiée de la culture mexicaine, qui ne prend pas en compte sa complexité et sa diversité. Cela amène à s'interroger sur la notion d'authenticité : même si les documents sont authentiques au sens où ce mot est traditionnellement entendu en didactique des langues et des cultures, à savoir non fabriqué par l'auteur, l'image donnée du Mexique l'est-elle au final ? Pourtant, le Mexique compte 35 sites inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO, comme Campeche, Xochimilco, Oaxaca, Puebla, Teotihuacan, plusieurs éléments appartenant au patrimoine culturel immatériel, tels que la cérémonie rituelle des Voladores, plusieurs collections appartenant au registre international Mémoire du monde, notamment la collection de codex mexicains ou le film *Los Olvidados* de Buñuel, autant d'éléments qui pourraient trouver une place dans les manuels scolaires.

Le discours tenu dans les manuels étudiés tend donc à mettre en valeur une certaine richesse culturelle et historique, quoique limitée comme nous l'avons montré, du Mexique mais nous ne pouvons que constater qu'il reflète peu sa diversité géographique et linguistique. Géographique, comme en témoigne le manque de variété de lieux cités ou montrés. Linguistique,

comme l'indique la faible quantité de textes mexicains ou l'absence d'évocation des nombreuses langues indigènes existantes. Est-ce un effet d'une volonté de recentrer l'écrit des manuels sur la variante castillane ? Nous ne pouvons pas l'affirmer mais la dimension langagière semble être minorée. Cet impensé sur la variété linguistique mexicaine (alors que le programme de 2020 invite à questionner les langages), conjuguée à un discours plutôt homogène sur les éléments culturels et historiques, aboutit à une représentation partielle du Mexique dans les manuels de langues. Or, la compréhension de la richesse et de la complexité de cette nation pourrait participer à la formation de l'esprit critique des collégiens français, aujourd'hui incarnés dans différents parcours (citoyen, artistique et culturel, etc.) auxquelles les disciplines sont censées concourir. En effet, si nous ne plaidons pas pour que les manuels ne s'intéressent qu'aux problèmes actuels liés aux *narcos* et à la frontière avec les États-Unis, régulièrement mis en avant dans la presse, les séries ou les réseaux sociaux, pour autant, « l'enfermement » du Mexique dans une vision idéalisée (du passé, de ses artistes renommés, de ces traditions, etc.) ne nous semble pas non plus être la solution. Conscients des contraintes nombreuses (conformité avec les programmes, délais de production, impératifs financiers, attrait de l'utilisateur, etc.) qui reposent sur les auteurs et les éditeurs des manuels scolaires, nous prétendons seulement qu'il doit exister un moyen terme, une position intermédiaire, qui permette de mieux prendre en compte la réalité complexe du Mexique.

Conclusion

L'analyse menée, bien que limitée à un nombre restreint de manuels, révèle quelques tendances significatives dans la représentation du Mexique au sein des manuels d'espagnol au cycle 4. En effet, cette étude met en lumière une homogénéisation des images et des récits qui sont proposés aux élèves.

Ainsi, les manuels privilégient un nombre restreint d'évènements historiques, d'artistes, de sites touristiques ou de civilisations qui composent l'identité mexicaine. Cette sélection, souvent centrée sur les éléments les plus emblématiques, tels que les pyramides ou Frida Kahlo,

contribue à simplifier une réalité nationale riche et complexe. Cette représentation tend également vers une approche plus patrimoniale que critique : la vision proposée n'aborde ni les enjeux sociopolitiques et socioéconomiques contemporains ni les défis environnementaux ou migratoires auxquels le pays est confronté. De plus, cette tendance contribue et est à la fois le reflet d'une forme d'internationalisation de la culture mexicaine à travers ses figures ou images les plus médiatiques ou emblématiques, négligeant la diversité ethnique et géographique, ainsi que la richesse des cultures régionales mexicaines. En privilégiant les dimensions plus accessibles ou reconnaissables pour un public français, les manuels, proposant un discours lissé et standardisant, amoindrissent, *in fine*, la compréhension des héritages complexes et variés qui façonnent le pays aujourd'hui.

Aussi, notre analyse souligne l'intérêt d'une (ré) évaluation permanente et critique des contenus pédagogiques afin d'offrir une vision plus nuancée des contenus culturels proposés, qui reflète, dans le cas de pays comme le Mexique, à la fois leur richesse historique et géographique, leur diversité ethnoculturelle, et les réalités complexes contemporaines qui les traversent.

Bibliographie

Beacco, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : FeniXX.

Bruillard, É. 2021. « Manuels scolaires : recherches et pratiques actuelles, quelques repères ». [En ligne] : <https://gis2if.org/manuels-scolaires-recherches-et-pratiques-actuelles-quelques-reperes/> [consulté le 30 mai 2024].

Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Clemente, E., Vernauzou, L. (dir.). 2022. ¡Lánzate ! 3°. Paris : Nathan.

Clemente, E., Vernauzou, L. (dir.). 2023. ¡Lánzate ! 4°. Paris : Nathan.

Condei, C., Mogonea, F., Popescu, A.M. 2024. *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*. Paris : L'Harmattan.

Gerard, F.M. 2010. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, n° 292, p. 13-24.

Hérard, A. (coord). 2022. *Nuevo Vamos allá 5°*. Paris: Didier.

Hérard, A. (coord). 2023. *Nuevo Vamos allá 4°*. Paris : Didier.

Hérard, A. (coord). 2024. *Nuevo Vamos allá 3°*. Paris: Didier.

Klett, E. 2012. « Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus ». *Synergies Venezuela*, n° 7, p. 7- 16. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/klett.pdf> [consulté le 30 mai 2024].

Jodelet, D. 2003. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

León, A. (coord). 2022. *¡Atrévete ! 5°*. Paris : Magnard.

León, A. (coord). 2023. *¡Atrévete ! 4°*. Paris : Magnard.

Leroy, M. 2012. *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Rapport n° 2012-036 de l'IGEN, mars 2012.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification*, Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm> [consulté le 30 mai 2024].

Puren, C. 2015. Référentiel Qualité des manuels Fle et de leurs usages. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/> [consulté le 30 mai 2024].

Verdelhan-Bourgade, M. 2002. « Le manuel comme discours de scolarisation ». *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°1, p. 37-52.

Vidal Arráez, J. 2018. « La “culture catalane” dans les manuels d'enseignement de Catalan Langue Étrangère et Seconde ». *Lengas. Revue de sociolinguistique*, n° 83.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Le rôle de la traduction et de l'interprétation dans les contextes multiculturels : l'exemple du Mexique

Ioana Cornea

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

ioana.cornea@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/009-9018-9196>

Reçu le 03-11-2024 / Évalué le 17-11-2024 / Accepté le 03-12-2024

Résumé

L'objectif de cet article est de décrire le rôle de la traduction et de l'interprétation dans divers contextes multiculturels, afin de souligner que ces activités ne sont pas simplement linguistiques, mais qu'elles constituent également un instrument de médiation politique et de positionnement idéologique. Dans un pays multiculturel et multilingue comme le Mexique, qui compte 70 langues officielles et occupe une position géographique stratégique facilitant le passage et l'installation de nombreux migrants, la traduction et l'interprétation communautaire sont devenues un élément essentiel pour garantir une communication équitable. Une analyse des flux migratoires au Mexique ainsi que des traducteurs et interprètes officiels révèle un manque d'experts dans les langues autochtones du pays et les langues étrangères des migrants, comme le créole haïtien. Dans ce contexte multiculturel, la traduction et l'interprétation sont essentielles pour garantir les droits linguistiques et construire une société plus inclusive.

Mots-clés : multilinguisme et traductologie, traduction culturelle, interprétation communautaire, flux migratoires, communautés autochtones

El papel de la traducción e interpretación en contextos multiculturales: el ejemplo de México

Resumen

El objetivo del artículo es describir el papel de la traducción y la interpretación en diversos contextos multiculturales y destacar que no son actividades meramente lingüísticas, sino se convierten en un instrumento de mediación política y posicionamiento ideológico. En un país multicultural y multilingüe como México, con 70 lenguas oficiales y una posición geográfica que permite el paso y el destino de muchos migrantes, la traducción y la interpretación comunitaria se han convertido en un elemento fundamental para poder lograr una comunicación igualitaria. A partir de un análisis sobre los migrantes en México y los peritos traductores e intérpretes, se detecta una falta de peritos traductores e intérpretes en las lenguas originarias y en las lenguas extranjeras de los migrantes, como el creole haitiano. En este contexto multicultural, la

traducción y la interpretación son esenciales para garantizar los derechos lingüísticos y construir una sociedad más incluyente.

Palabras clave: multilingüismo y traductología, traducción cultural, interpretación comunitaria, flujos migratorios, comunidades originarias

The role of translation and interpreting in multicultural contexts: the case of Mexico

Abstract

The purpose of this article is to examine the role of translation and interpreting in various multicultural contexts, emphasizing that these activities are not merely linguistic but have also become instruments of political mediation and ideological positioning. In a multicultural and multilingual country like Mexico, which has 70 official languages and a strategic geographical position that facilitates both the transit and settlement of many migrants, translation and community interpreting have become essential tools for ensuring equitable communication. An analysis of migration trends in Mexico, along with the availability of certified translators and interpreters, reveals a shortage of professionals specializing in both Mexican indigenous languages and the native languages of migrants, such as Haitian Creole. In this multicultural context, translation and interpreting play a crucial role in guaranteeing linguistic rights and promoting a more inclusive society.

Keywords: multilingualism and translation studies, cultural translation, community interpreting, migratory flows, native communities

1. Multiculturalisme, multilinguisme et traduction

Nous évoluons dans un monde constitué de multiples réalités interconnectées et interdépendantes. L'altérité est une composante inhérente à notre environnement, où les identités, les cultures et les langues interagissent en permanence. Ce contexte de transformation et d'échange continu exige de repenser notre manière de coexister avec la diversité, sans chercher à imposer une uniformisation des modes de vie.

Le concept de multiplicité émerge de l'unité, de l'interaction entre le soi et l'autre. Cette union peut se traduire par la coexistence d'éléments homogènes ou, au contraire, par l'assemblage d'éléments distincts, illustrant ainsi la richesse et la complexité des dynamiques interculturelles.

Le multiculturalisme, le multilinguisme et la traduction sont des notions qui renvoient au multiple, mais surtout à des éléments distincts les uns des autres. Le terme multiculturalisme fait référence à l'existence de différentes

cultures dans un même espace géographique et social. Le multiculturalisme est une idéologie qui promeut les différences culturelles, religieuses et linguistiques de divers groupes ethniques ou communautés dans la société ; il encourage le processus de redéfinition de l'identité d'un groupe et revendique le droit à la différence précisément pour que cette diversité ne soit pas absorbée par la culture dominante (Jiménez, Malgesini, 1997). Si nous nous référons au concept de multiculturalisme, nous ne pouvons pas omettre le multilinguisme, puisque la langue et la culture sont immanentes. La langue exprime un mode de vie particulier, une vision spécifique du monde et un héritage culturel. Sans la langue, les gens ne peuvent pas exprimer leurs idées, leurs pensées, leurs perceptions et leurs visions. Lorsque plusieurs langues entrent en jeu, on parle de multilinguisme, qui désigne la présence simultanée de plusieurs langues au sein d'une société, d'un texte. On parle également de plurilinguisme, qui concerne la capacité d'une personne à maîtriser et utiliser plusieurs langues, en mettant en évidence les interactions et influences entre elles dans sa compétence communicative.

La traduction et l'interprétation, quant à elles, jouent un rôle fondamental en garantissant une communication adaptée aux besoins linguistiques des utilisateurs. Elles permettent aux locuteurs de s'exprimer dans leur langue maternelle ou dans celle avec laquelle ils s'identifient. La relation entre multilinguisme et traduction est indissociable, puisque la traduction constitue l'essence même du multilinguisme. Dans la réalité, elle ne se déroule pas dans un cadre monolingue, mais au sein d'entités multilingues et dans leurs interactions (Meylaerts, 2013). Le respect des espaces multilingues renforce le droit à la différence, le droit linguistique de s'exprimer dans sa propre langue et le droit à une coexistence socioculturelle entre les locuteurs de différentes langues.

Cet article se propose d'analyser le rôle de la traduction et de l'interprétation dans un contexte multiculturel et multilingue marqué par la coexistence de divers peuples, langues et traditions culturelles. Le Mexique incarne une nation à la fois multiculturelle et pluriculturelle, où les populations autochtones cohabitent avec d'autres groupes ayant choisi ce pays comme territoire de transit ou de destination pour des raisons variées. Dans ce cadre, il est essentiel d'examiner comment les théories de la

traduction ont appréhendé la question de la traduction du multiculturalisme, tout en analysant la réalité mexicaine. Cette problématique met en lumière le rôle central des traducteurs et interprètes officiels dans la garantie des droits linguistiques, en particulier pour les populations indigènes et les migrants non hispanophones, notamment les Haïtiens, qui rencontrent des défis linguistiques et culturels dans leur processus d'intégration.

Le Mexique a commencé à reconnaître officiellement sa diversité culturelle dans la seconde moitié du XX^e siècle, un processus qui s'est consolidé à travers des réformes constitutionnelles et politiques spécifiques à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle. En 1990, le pays a ratifié la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail (OIT) sur les peuples indigènes et tribaux, adoptée à Genève en 1989. Deux ans plus tard, en 1992, la réforme de l'article 4 de la Constitution de la République Mexicaine a marqué une avancée majeure en reconnaissant, pour la première fois dans l'histoire constitutionnelle mexicaine, l'existence formelle des peuples autochtones et la composition pluriculturelle de la nation. Les réformes constitutionnelles de 2001 et 2024 ont renforcé ce statut de nation pluriculturelle en octroyant des droits aux peuples indigènes, notamment en matière de consultation et d'éducation inclusive. Par ailleurs, l'adoption de la Loi générale sur les droits linguistiques des peuples indigènes en 2003 a établi la reconnaissance des langues autochtones comme langues officielles du Mexique, au même titre que l'espagnol.

La diversité linguistique du Mexique ne se limite pas aux peuples autochtones, mais s'étend également à d'autres communautés, comme la communauté sourde. En 2005, la langue des signes mexicaine (LSM) a été officiellement reconnue comme langue nationale et intégrée au patrimoine linguistique de la nation, aux côtés de l'espagnol et des 68 langues indigènes (Gobierno de México, 2018).

Cependant, cette diversité linguistique s'enrichit également au contact avec les populations migrantes. Traditionnellement considéré comme un pays de transit pour les migrants d'Amérique centrale en route vers les États-Unis, le Mexique est devenu, à partir de 2020, une destination pour diverses populations : mexicains de retour, personnes nées aux États-Unis ou y ayant

vécu, ainsi que pour des groupes non hispanophones, notamment les Haïtiens. Depuis 2019, la population haïtienne au Mexique a considérablement augmenté, se classant parmi les cinq premières nationalités à bénéficier d'un titre de séjour pour motif humanitaire, avec 1.858 documents délivrés (Madrigal López, 2023).

2. Traduire les (multi) cultures : approches culturelles en traductologie¹

La traduction et l'interprétation ont toujours été présentes dans la vie des peuples, permettant des espaces de dialogue entre les différents groupes ethniques. Aujourd'hui, nous vivons dans la pluralité, en essayant de respecter et de reconnaître l'autre, les autres langues et les autres cultures. Nous revendiquons la diversité et nous sommes capables de communiquer notamment grâce aux traducteurs et aux interprètes, qui jouent leur rôle de médiateurs culturels et linguistiques dans cette société mondialisée. Même s'il paraît logique aujourd'hui de considérer la traduction non pas comme une simple opération de passage d'une langue à une autre ou d'un texte à un autre, mais comme un acte de communication qui se déroule dans un contexte social (Hatim, Mason, 1990) et dont la tâche est la production d'un texte cible fonctionnel (Nord, 1991), il convient de rappeler ici que dans les années 60 et 70, la traduction était considérée comme une opération purement linguistique et textuelle.

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, c'est un courant connu sous le nom de *cultural turn*, qui mit la culture au premier plan, ce qui eut un impact considérable sur les sciences humaines et sociales. La traductologie s'est alors ouverte à l'intégration de ce nouveau courant, nommé par Mary Snell-Hornby (1990), qui tend vers une analyse de la traduction dans son contexte idéologique, politique et culturel. Grâce à cette approche, la traduction ne se limite plus à une simple activité linguistique, mais révèle toute sa portée dans les sphères socioculturelle et politique, comme pratique sociale (Venuti, 2012) ou idéologique (Tymoczko, 2003).

¹ Nous employons le terme « Études de traduction » ou « Traductologie » comme une appellation générique englobant également les études d'interprétation

Les traductions sont le reflet d'un groupe culturel ou d'une communauté. Traduire des langues, c'est traduire des cultures et le traducteur doit être conscient de tout ce qu'implique la connaissance de la culture de l'Autre.

La langue est donc le cœur dans le corps de la culture, et c'est l'interaction entre les deux qui permet de maintenir l'énergie vitale. De même que le chirurgien, qui opère le cœur, ne peut négliger le corps qui l'entoure, le traducteur traite le texte indépendamment de la culture, à ses risques et périls² (Bassnett, 2013 : 25).

Au sein du courant des études culturelles, il convient de mentionner les études postcoloniales et leur intersection avec la traduction, puisque de cette rencontre naît le souci d'analyser le rôle de la traduction dans la représentation d'autres cultures, le pouvoir de la traduction dans des contextes multiculturels et multilingues, des peuples colonisés. La voix des dominés, des colonisés, de la périphérie se fait entendre dans plusieurs œuvres littéraires, dans plusieurs essais sur la traduction, et leurs contributions changent le paysage des études sur la traduction, qui n'est plus aussi eurocentré.

La traduction a été un moyen de contrôle et de domination des peuples colonisés ; c'est un outil puissant, car il permet de « manipuler » la société et de recréer le contexte souhaité par les dominants. Dans le cas de la colonisation de l'Amérique, les premiers colonisateurs ne connaissaient pas les langues indigènes ce qui ne les a pas empêchés de « traduire » en toute liberté et autorité (Cheyfitz, 1991). Cela montre que la traduction a été un outil primordial dans le processus de colonisation, un canal de l'impérialisme et un moyen parallèle de colonisation. Cependant, la traduction sert également d'instrument aux peuples colonisés pour se défendre contre les inégalités culturelles après la fin du colonialisme, c'est un canal de décolonisation, de voie de subversion, de résistance, de célébration de la différence et de retraduction (Robinson, 1997b : 31 dans Sales Salvador, 2004 : 226).

² Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two that results in the continuation of life-energy. In the same way that the surgeon, operating on the heart, cannot neglect the body that surrounds it, so the translator treats the text in isolation from the culture at his or her peril ». (Bassnett, 2013: 25).

La traduction est ainsi perçue comme un acte de résistance, une activité fondée sur l'estime de l'autre, dont l'enjeu principal est la reconnaissance et la défense de la pluralité culturelle, en garantissant à l'autre une existence dans un espace marqué par la diversité ethnique. La traduction respecte la différence et la rend communicable. La traduction favorise donc le multiculturalisme et le multilinguisme ou, à l'inverse, le multiculturalisme et le multilinguisme s'appuient sur la traduction pour s'exprimer au sein de la société.

Mais comment rendre l'Autre visible ? La traduction peut rendre visible la diversité, mais elle peut aussi l'annihiler. La présence du traducteur se reflète dans les méthodes et les techniques de traduction qu'il emploie. En ce sens, l'une des références les plus remarquables dans le domaine de la traduction est Venuti (1995), qui fonde son étude sur la manière dont la stratégie de traduction détermine les différences culturelles établies entre le texte source et le texte cible, l'idéologie et le discours dominant. L'auteur explique les concepts de visibilité/invisibilité du traducteur qui sont liés aux stratégies de traduction domestication et foreignisation, concepts également utilisés par Schleiermacher. Pour Venuti, la domestication est « une réduction ethnocentrique du texte étranger aux valeurs culturelles dominantes³ » (1995 : 81) et la foreignisation est « une pression ethnodéviant sur ces valeurs pour enregistrer la différence linguistique et culturelle du texte étranger, renvoyant le lecteur à l'étranger⁴ » (Venuti, 1995 : 20). La domestication favorise les cultures dominantes, peu réceptives aux environnements multiculturels et multilingues, tandis que la foreignisation est une forme de résistance à l'ethnocentrisme et au racisme. Le point de vue de Venuti est quelque peu radical dans la mesure où toute domestication est liée à une hégémonie politique et culturelle de nature impérialiste. Cependant, nous considérons qu'il faut trouver un juste milieu et que la traduction, même si elle tend vers la « domestication », peut se faire dans le respect de l'autre.

Cependant, les études de traduction ont pu évoluer plus rapidement que les études d'interprétation, car l'analyse d'un texte écrit prend moins

³ « an ethnocentric reduction of the foreign text to dominant cultural values » (Venuti, 1995: 81).

⁴ « an ethnodeviant pressure on those values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad » (Venuti, 1995: 20).

de temps que l'analyse d'un texte oral. La dichotomie entre les stratégies de domestication et « foreignisation » peut également se refléter dans l'interprétation, en particulier dans l'interprétation dans les services publics, lorsqu'elle concerne des populations vulnérables, telles que les migrants ou les peuples indigènes dont les langues sont en situation de diglossie par rapport à la langue officielle hégémonique.

L'interprétation de service public (ISP), mieux connue au Mexique sous le nom d'interprétation communautaire⁵, est une branche des études sur la traduction et l'interprétation. Elle est définie comme l'interprétation qui a lieu dans le contexte institutionnel d'une société donnée, lorsque les prestataires de services publics et leurs usagers parlent des langues différentes, et vise donc à résoudre les conflits de communication qui peuvent survenir. Ces usagers appartiennent à des « minorités linguistiques et culturelles : communautés indigènes qui conservent leur propre langue, immigrants politiques, sociaux ou économiques, touristes et sourds⁶ » (Abril Martí, 2006 : 5).

Pour une bonne pratique de l'ISP, l'interprète doit avoir une connaissance approfondie non seulement de la langue mais aussi de la culture. Comme nous l'avons dit au début de cet article, la langue ne peut être séparée de la culture, et encore moins dans une pratique comme celle-ci, puisque l'interprétation dans les services publics implique de posséder des connaissances linguistiques et culturelles pour l'intermédiation communicative. Cependant, l'interprète communautaire est également considéré comme un médiateur culturel ou interculturel, qui intervient dans la résolution du conflit de communication.

Dans ces sphères publiques, les interprètes ou les traducteurs sont généralement officiels (*peritos*), ce qui garantit que leur traduction ou interprétation est officiellement reconnue et assure donc l'exactitude et la précision dans les contextes juridiques, administratifs, éducatifs, institutionnels, etc. Cependant, la situation au Mexique révèle une pénurie de traducteurs et d'interprètes officiels dans les langues des migrants ainsi

⁵ Également connue sous le nom d'interprétation sociale, culturelle ou de liaison. Dans cet article, nous utiliserons indifféremment l'interprétation de service public et l'interprétation communautaire.

⁶ «Minorías lingüísticas y culturales: comunidades indígenas que conservan su propia lengua, inmigrantes políticos, sociales o económicos, turistas y personas sordas» (Abril Martí, 2006: 5).

que dans celles des populations indigènes, rendant insuffisante la réponse aux besoins d'une société multiculturelle et multilingue.

3. Le multiculturalisme du Mexique entre les autochtones et les migrants

La diversité linguistique et culturelle du Mexique fait ressortir le grand besoin d'interprètes et traducteurs dans les langues indigènes. L'article 2 de la Constitution mexicaine reconnaît le Mexique comme une nation pluriculturelle et multilingue, et la loi générale sur les droits linguistiques des peuples indigènes (version consolidée de 2024) régit la reconnaissance et la protection des droits linguistiques individuels et collectifs des peuples et communautés indigènes, ainsi que la promotion de l'utilisation et du développement des langues autochtones. Pour mener à bien ces actions, l'Institut National des Langues Indigènes (INALI) s'est distingué par son travail et son dévouement à la formation de traducteurs et d'interprètes en langues indigènes, à l'amélioration de ces services par le biais de conférences, de forums, d'activités visant à enrichir les glossaires et les vocabulaires, en particulier dans les domaines de la justice, de la santé et des droits de l'homme.

En ce qui concerne la traduction des textes législatifs dans les langues indigènes du Mexique, le gouvernement, par l'intermédiaire de l'INALI, a entrepris diverses actions pour traduire la législation dans le plus grand nombre possible de langues nationales. À cet égard, la Constitution Politique des États-Unis du Mexique a été traduite dans 40 langues autochtones, un projet qui a débuté en 2010 et s'est achevé en 2015. Les traductions sont disponibles en ligne et ont été réalisées en collaboration avec différents centres universitaires, des travailleurs bilingues de diverses associations.

En ce sens, Guillian Espinosa Levy, étudiante en Master de traduction et d'interprétation en langues indigènes de Oaxaca, qui a traduit le décret de la loi sur les droits linguistiques des peuples indigènes en ayuuk, une langue de l'État d'Oaxaca, a mentionné que la terminologie représentait une grande difficulté lorsqu'elle traduisait dans sa langue et qu'elle devait toujours corroborer la terminologie auprès de la communauté. D'où l'importance d'apporter les traductions à la communauté, car les

membres sont les premiers bénéficiaires, ils doivent ou devraient donc comprendre les traductions. Malheureusement, de nombreuses traductions sont faites à partir d'une perspective hégémonique de l'espagnol, ce qui rend le processus de compréhension difficile. Par exemple dans la traduction de la Constitution en langue maya, on constate l'insertion de termes en espagnol entre parenthèses dans certains passages : *Estados Unidos Mexicanos (U Múuch' Péetlu'umilo'ob Méxicoe')*, *Constitución (Noj A'almajt'aan)*, *Cámara de Diputados (Mola'ayil Jets' A'almajt'aano'ob)*. Autrement dit, les concepts espagnols étaient soit explicités en maya, soit pris comme des emprunts. Cela ne garantit pas qu'une personne monolingue sera capable de comprendre l'explicitation ou les emprunts. Mais l'État mexicain traduit certaines lois dans des langues indigènes, sans se demander si ces traductions sont compréhensibles pour des peuples ayant une vision du monde très différente.

En ce qui concerne les migrants, la situation n'est pas non plus très favorable. Du fait de sa position géographique, le Mexique a longtemps été un couloir pour les migrants en route vers les États-Unis, en particulier pour ceux venus d'Amérique centrale. C'est désormais devenu aussi un pays de destination. Selon les données de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) pour l'année 2023, entre 2000 et 2020, la population de migrants étrangers ayant choisi le Mexique comme destination a augmenté de 123 %. D'après les données du recensement, les États suivants comptaient les plus grandes populations de migrants internationaux en 2020 : Baja California (13 %), Mexico (9 %), Chihuahua (8 %), Jalisco (8 %) et Tamaulipas (6 %).

Le phénomène de la migration révolutionne la profession de traducteur et d'interprète, qui jette des ponts entre les cultures, entre les migrants, entre les migrants et les autorités publiques et permet la communication tant au niveau institutionnel qu'entre les citoyens ordinaires. La communication est plus que jamais nécessaire dans un monde dominé par des flux migratoires intenses et les besoins linguistiques requièrent la traduction et l'interprétation pour permettre cette communication avec les autorités locales dans les différents secteurs éducatif, judiciaire, policier, sanitaire et social.

Au sein de la population étrangère, plusieurs groupes peuvent être identifiés (Andrew Selee, 2022). Tout d'abord, nous pouvons trouver le groupe des étrangers professionnels, qui recherchent des opportunités d'emploi dans des entreprises multinationales ou servent de nomades numériques qui peuvent travailler à distance et choisir leur lieu de résidence.

Le deuxième groupe est composé de migrants de retour, qui ont vécu à l'étranger pendant de nombreuses années (principalement aux États-Unis) et qui reviennent soit parce que les politiques migratoires aux États-Unis ont durci, soit parce que leurs familles leur manquent. Les données de l'enquête nationale sur les dynamiques démographiques, réalisée par l'INEGI en 2023, révèlent qu'entre 2018 et 2023, les États-Unis sont restés le principal pays d'origine des migrants au Mexique, représentant 67,8 % de la population migrante.

Le troisième groupe est constitué de migrants originaires du Guatemala, du Honduras, de Colombie et d'Haïti, dont le nombre augmente au Mexique. Bien que leur désir soit d'atteindre les États-Unis, le Mexique devient une bonne option face à tous les obstacles qui se dressent sur leur route.

Selon Madrigal López (2023) de l'Unité des politiques migratoires, de l'enregistrement et de l'identité des personnes, la présence des ressortissants haïtiens au Mexique a augmenté. Depuis 2019, les ressortissants haïtiens se sont positionnés parmi les cinq premières populations à obtenir des titres de séjour pour motif humanitaire (1858 délivrés). À partir de 2020, le nombre de titre de séjour est passé à 6271, soit 238 % de plus ; en 2021, 41479 titres de séjour ont été délivrés, soit une augmentation de 561 % ; en 2022, il a diminué à 23641 et de janvier à septembre 2023, 36138 titres de séjour ont été délivrés. En 2021, la Commission mexicaine d'aide aux réfugiés (COMAR) a reçu 131000 demandes d'asile, dont 62804 ont été présentées par des personnes de nationalité haïtienne. Cependant, la communauté haïtienne au Mexique est confrontée à des défis importants, tels que les barrières linguistiques, la discrimination raciale et les difficultés d'accès à l'emploi formel. Des organisations telles que *Save the Children* ont souligné que les enfants et adolescents haïtiens en mobilité sont exposés au risque de discrimination

et de violation de leurs droits, principalement en raison de la couleur de leur peau et de leur langue.

Afin de répondre aux besoins d'une nation pluriculturelle et multilingue, l'État mexicain doit fournir des traducteurs officiels, assistants linguistiques, des médiateurs culturels pour une communication claire et accessible. En ce sens, les traducteurs et interprètes officiels sont des acteurs clés pour garantir l'accès à la justice des groupes dont la langue maternelle est différente de l'espagnol. Les autorités judiciaires publient des listes avec les détails des experts qui ont été nommés au cours de l'année. Il est intéressant de noter qu'en 2024, dans une nation pluriculturelle et multilingue, il y aura 2114 experts dans tout le pays, dont 1697 dans la combinaison linguistique anglais-espagnol, 213 dans la combinaison français-espagnol, 85 dans les langues indigènes et 22 dans la langue de signes mexicaine.

Les données sur les populations migrantes montrent un besoin latent de traducteurs de langue non hégémoniques telles que le créole haïtien pour faire tomber les barrières linguistiques et culturelles et assurer l'intégration de la population migrante dans tous les secteurs de la société. La forte présence du français parmi les experts est également due en grande partie aux migrants. Souvent, lorsqu'un migrant haïtien a besoin de services d'interprétation ou traduction, le traducteur ou l'interprète officiel peut être de la langue française (France ou Canada), ce qui entrave le processus de communication, lorsque le migrant ne parle que créole. Il existe une forte demande d'interprètes et traducteurs officiels en français ou créole haïtien.

La traduction et l'interprétation communautaire représentent la voix de la diversité linguistique et culturelle d'un pays et promeuvent pleinement le multilinguisme et le multiculturalisme. Indépendamment de la langue considérée, chaque locuteur est porteur d'une culture qui détermine sa propre vision du monde. L'interprète et le traducteur ont alors la responsabilité de savoir comment l'aborder et la transmettre.

4. Conclusions

L'analyse du multiculturalisme et du multilinguisme met en évidence que ces concepts dépassent la simple coexistence de différences pour

devenir des dynamiques complexes où langues et identités se modèlent mutuellement. Le Mexique, reconnu comme une nation pluriculturelle, illustre parfaitement ces interactions. Sa riche mosaïque linguistique, comprenant 68 langues autochtones, la langue des signes mexicaine et l'espagnol, est encore enrichie par l'arrivée de nouveaux groupes migratoires, notamment des locuteurs de créole haïtien. Cette diversité pose des défis significatifs aux politiques linguistiques et aux services de traduction et d'interprétation dans les institutions publiques, qui nécessitent des mesures adaptées pour assurer une communication efficace et le respect des droits linguistiques de tous les citoyens.

La traduction dépasse le simple transfert de mots d'une langue à une autre ; elle comporte également une dimension idéologique et politique. Les choix terminologiques, les stratégies de domestication ou de « foreignisation » et la manière dont les langues minoritaires sont intégrées dans le discours public influencent directement la visibilité et la reconnaissance des communautés. Comme le démontrent les études postcoloniales, la traduction a été un instrument de domination, mais aussi un outil de résistance et de réappropriation culturelle. Malgré les efforts du gouvernement mexicain, il existe encore un manque criant de traducteurs et d'interprètes dans les langues non hégémoniques, comme le créole haïtien ou les langues autochtones, ce qui limite la pleine intégration des populations concernées.

Dans ce contexte multiculturel, la traduction et l'interprétation remplissent plusieurs fonctions essentielles. Elles facilitent la communication entre des communautés parlant des langues et ayant des traditions différentes, permettant ainsi de surmonter les barrières linguistiques et culturelles. Elles assurent également la transmission des concepts et valeurs propres à chaque culture, évitant ainsi l'assimilation forcée ou l'invisibilisation de certaines identités. En outre, elles participent activement à la construction d'une société plus inclusive, en garantissant l'exercice des droits linguistiques et en contribuant à la justice sociale.

Bibliographie

Abril Martí, M. I. 2006. *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Thèse doctorale. Universidad de Granada.

Bassnett, S. 2013. *Translation studies*. Londres : Routledge.

Cheyfitz, E. 1991. *The Poetics of Imperialism: Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Gobierno de México. 2018 *Lenguas indígenas*. Gobierno de México. [En ligne] : <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es> [consulté le 12 mars 2024].

Hatim, B., Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.

INEGI 2023. *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2023*. [En ligne] : <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2023/> [consulté le 2 février 2024].

Jiménez, C., Malgesini, G. 1997. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.

Madriral López, R. 2023. Migración de personas haitianas en México: datos y tendencias. *Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. Movilidad en Corto*, v.1 n°4.

Meylaerts, R. 2013. Multilingualism as a challenge for translation studies. In: *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres/New York: Routledge, p. 537-551.

Organización Internacional Mundial para las Migraciones. 2023. *Estadísticas Migratorias para México. Boletín Anual 2023*. ONU Migración.

Sales Salvador, D. 2006. «Traducción, género y poscolonialismo. Compromiso traductológico como mediación y *affidamento* femenino». *Quaderns : Revista de traducció*, n°13, p. 21-30.

Seele, A. 2023. México como país de destino de migrantes. El Colegio de México. [En ligne] : <https://migdep.colmex.mx/destinomexico/andrew-selee.html> [consulté le 2 février 2024].

Snell-Hornby, M. 1990. «Linguistic transcoding or cultural transfer? A critique of translation theory in Germany ». *Translation, history and culture*, n° 82.

Tymoczko, M. 2003. Ideology and the position of the translator: In what Sense is a translator 'in between'. In: *Apropos of ideology*. Manchester: St. Jerome, p. 181-202.

Venuti, L. 1995. *The translator's invisibility: a history of translation*. Londres : Routledge.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Comptes rendus





Rendez-vous littéraire 2024 : *Le lièvre d'Amérique*

Étienne Von Barragan Barcenas

Étudiant en traduction,
École Nationale de Langues Linguistique et Traduction ENALLT,
UNAM, Mexique
etienne.barragan@enallt.unam.mx

Adela Marina Gómez Alonso

Étudiante en physique,
Faculté de Sciences, UNAM, Mexique
ade@ciencias.unam.mx

Introduction

À l'heure où les nouvelles technologies sont profondément enracinées dans notre vie étudiante, professionnelle et personnelle et qu'elles encouragent la lecture digitale sur nos différents dispositifs électroniques, nous examinerons le cas de la Bibliothèque Numérique des Amériques¹ qui permet l'emprunt d'un livre digital pour que chaque étudiant puisse effectuer la lecture et l'analyse du livre d'un auteur francophone des Amériques, en cours de Français Langue Étrangère (FLE). Ainsi, durant notre cours de français, au deuxième semestre 2024, nous avons participé à un *Rendez-vous littéraire*² organisé conjointement par le Centre de la francophonie des Amériques³ et l'École de Langue, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM).

¹ Bibliothèque Numérique des Amériques <https://www.bibliothequedesameriques.com/>

² Rendez-vous littéraires 2024

<https://www.bibliothequedesameriques.com/programmation/rendez-vous-litteraires/rendez-vous-litteraires-2024>

³ Centre de la Francophonie des Amériques <https://francophoniedesameriques.com>

Les *Rendez-vous littéraires* à grands coups de pinceau

Les *Rendez-vous littéraires* de l'ENALLT sont le fruit d'une collaboration de 10 ans entre le Centre de la francophonie des Amériques et Madame Nicole Trocherie, professeur de français langue étrangère (FLE) de l'École. Tout d'abord, un livre qui peut s'adapter à plusieurs niveaux (intermédiaires avancés B1 et avancés B2) est choisi et ensuite les étudiants analysent et exposent sur les isotopies et le contexte socioculturel de cette œuvre francophone afin que le groupe puisse comprendre non seulement l'œuvre, mais aussi l'intégrer dans son contexte.

Au cours de ce travail, les étudiants pratiquent tant l'expression orale que l'expression écrite par le biais d'exposés, de discussions et de réflexions sur les thèmes socioculturels inscrits dans l'œuvre étudiée. Ils participent également à des ateliers d'écriture créative pour obtenir un produit final allusif à l'œuvre choisie (recueil de poésie, journal, poème collectif, bande dessinée, etc.). Le point culminant du projet est une rencontre virtuelle avec l'auteur afin que les élèves puissent échanger avec lui en posant des questions sur le processus de création de l'œuvre et en présentant leur création collective.

Le *Rendez-vous littéraire* du deuxième semestre 2024

Participer aux *Rendez-vous littéraires*, est une expérience unique en son genre, car elle est dynamique, enrichissante, multiculturelle et multidisciplinaire. Elle s'adresse aux étudiants provenant de toutes les facultés de l'UNAM qui possèdent un niveau intermédiaire ou avancé en langue française. Ce semestre, elle nous a permis d'interagir pendant les exposés, discussions et réflexions sur divers thèmes présents dans le roman transhumaniste de l'auteur québécois Mireille Gagné, *Le lièvre d'Amérique*⁴ (2020). En parallèle, elle nous a donné l'occasion de connaître l'œuvre, d'échanger de vive voix avec l'auteur et de découvrir son processus d'écriture. De plus, au cours de cette expérience, nous avons mis à profit

⁴ Le Lièvre d'Amérique dans la Bibliothèque Numérique des Amériques
<https://emprunt.bibliothequedesameriques.com/resources/5f45785e23579449a7fa2de4>

nos compétences linguistiques, culturelles et nous avons créé et rédigé ensemble un journal intime.

Déroulement du projet

Pendant le projet, nous avons réalisé un grand nombre d'activités autour de l'œuvre. Dans un premier temps, nous avons participé à un atelier d'écriture créative où nous avons rédigé un texte en prose sur l'amour. Au début, nous étions un peu figés devant nos feuilles même après avoir effectué une activité de recherche de vocabulaire, peu à peu nous sommes détendus, car notre professeur nous a guidés dans la rédaction de nos textes et elle nous a glissé à l'oreille un morceau de musique classique pour nous relaxer et nous avons laissé un peu plus cours à notre imagination. Nous avons rédigé un premier texte qui s'est embelli lors des sessions suivantes. Nous ne savions pas encore ce que nous allions faire de nos textes. Puis, dans les cours qui suivirent, chacun de nous a exposé sur le lièvre dans différentes cultures en abordant des légendes, des contes dans la culture amérindienne, la culture mexicaine en passant par la culture chinoise. Tous ces exposés nous ont permis de connaître le comportement du lièvre, puisque l'auteur comparait les protagonistes de son roman à cette créature.

Nous avons participé à un deuxième atelier d'écriture créative qui nous a guidés vers la rédaction individuelle de textes en prose sur le lièvre. Nous nous sommes rendu compte que les exposés étaient destinés à nourrir notre écriture créative, car notre professeur nous a proposé des titres sur le lièvre se référant au contenu de nos exposés et chacun de nous a choisi un titre en fonction de l'exposé qu'il avait effectué. À savoir que dans certaines cultures, cette créature est considérée comme un guide spirituel, dans d'autres il est chassé et mangé, mais dans la culture aztèque, il est le gardien de la lune. Finalement, chacun de nous a rédigé un texte allusif au lièvre.

Dans un troisième temps, nous avons commencé à analyser l'œuvre de manière collective : le contexte insulaire québécois, celui du *burn-out*, le comportement du lièvre et l'amitié entre deux adolescents. Comme continentaux, nous nous sommes documentés sur la vie insulaire québécoise, sur l'Île aux Grues située sur le Saint-Laurent et nous nous

sommes approprié des expressions québécoises pour mieux saisir l'histoire. Il ne va pas sans dire que les exposés sur le lièvre ont facilité notre compréhension. Toutes les activités significatives que nous avons réalisées pendant l'analyse du *Lièvre d'Amérique* en comparant les différents sentiments que le texte évoquait en chaque étudiant nous ont permis d'aborder la lecture du roman avec un nouveau paradigme ; c'est-à-dire avec un point de vue plus complet et mieux contextualisé.

De manière parallèle, pour réaliser notre production écrite finale, nous avons choisi de rédiger un *Journal intime* où Diane, Eugène et le lièvre seraient les protagonistes. Pour ce travail, nous avons réalisé une écriture collective entre deux groupes d'étudiants de niveaux différents. Pour ce faire, nous avons utilisé *Google Documents* qui permet d'avoir une vue d'ensemble quant à la séquence du document ainsi que pour réaliser les corrections collectives pertinentes et ajouter les suggestions d'autres étudiants.

Pour terminer, nous avons choisi d'éditer le travail sur la plateforme CANVA, car de cette manière, nous pouvions éditer nos écrits et les illustrer avec des dessins de notre propre création. Ce qui a provoqué en nous la curiosité de connaître et de profiter des textes de tous. Pour créer notre Journal, chacun de nous a rédigé une partie en fonction de la lecture des extraits que nous avons analysés. Puis, nous avons intégré nos textes en prose. Pour rédiger le titre, nous avons pris en compte les péripéties du roman et nous avons rédigé une dizaine de titres que nous avons soumis à un vote, nous en avons choisi trois, puis nous avons repris certains mots qui nous semblaient les plus représentatifs de l'œuvre et avons proposé : *L'écho de deux solitudes à l'ombre des murmures de la marée basse*⁵.

De la pratique : perception de nos progrès en langue française

Nous avons vécu ce projet comme une vraie chance de savoir que nous pouvions rédiger de manière spontanée en français, que nous étions capables d'écrire des textes libres en français et que nous pouvions les

⁵ L'écho de deux solitudes à l'ombre des murmures de la marée basse

<https://www.canva.com/design/DAGVheBLkGI/9i445i0luBWsd1r92UNEQ/watch>

partager sans crainte. Notre travail a généré beaucoup d'intérêts le jour de la vidéoconférence de la part de l'auteur Madame Mireille Gagné, un des membres du *Centre de la Francophonie* Madame Aleksandra Grzybowska et d'un invité spécial Monsieur Louis Lemieux (Adjoint parlementaire de Monsieur Jean-François Roberge, ministre de la Langue française au Québec), qui nous ont grandement félicités pour notre participation de haut niveau.

Au début, nous étions réticents au fait d'être les protagonistes de nos productions et de pouvoir exprimer nos sentiments et sensations, mais lorsque nous nous sommes rendu compte que nous avons produit un document collectif d'une centaine de pages, nous avons réalisé la dimension du projet et de nos progrès en langue française. Toutes ces nombreuses activités avaient un but bien précis : créer un journal, mais notre professeur a su garder le secret et cela nous a motivés jusqu'à la fin. Ce qu'il est important de mentionner, c'est que nous avons toujours été les protagonistes du projet, car nous avons préparé la vidéoconférence de toutes pièces. Notre professeur nous a chargés de l'aider à rédiger le discours et de le prononcer le jour de la vidéoconférence avec le Centre de la francophonie des Amériques. Réellement, toute cette expérience nous a mis à l'épreuve et nous a motivés durant une bonne partie du semestre pour pratiquer notre français de manière significative.

Nous n'avions jamais écrit un texte créatif en français et pour nous tous ce travail a été un grand défi. Le fait d'être devant une feuille blanche nous paralysait, même si nos têtes étaient remplies d'idées. D'autre part, ce projet nous a immergés dans le monde en français d'une manière organique. Premièrement, nous avons beaucoup de choses à exprimer et nous avons un outil pour communiquer ce que nous ressentions en langue française. C'était une expérience aux couleurs nuancées dont nous avons grandement profité. Elle a suscité de nombreux échanges : des corrections créatives, des discussions et surtout des échanges gratifiants entre nous. De surcroît, les recherches et apports collectifs au niveau lexical, syntaxique et prosodique ont embelli nos textes.

À présent, nous considérons que la langue française fait partie de notre parcours universitaire. Certains d'entre nous ont vraiment amélioré leur

lecture à voix haute, ce qui nous a donné confiance pour parler en public et pour réciter nos textes lors de la visioconférence avec l'auteur.

La lecture et vie d'un livre numérique

Notre premier contact avec la Bibliothèque Numérique des Amériques a été grâce à ce projet. Au début du cours, nous nous sommes inscrits à la *Bibliothèque Numérique des Amériques* pour emprunter un livre. Grâce à ce premier contact, nous nous sommes rendu compte que nous avons différents moyens pour télécharger les livres : en ligne sur un navigateur web ou dans une application spéciale *Cantook*.

En ce qui concerne la lecture du *Lièvre d'Amérique*, nous avons utilisé le livre numérique, car chacun avait un exemplaire à sa disposition. Nous trouvons que cet outil est fondamental, car nous avons la signification des mots en contexte, leur prononciation, nous pouvions écouter le texte et nous pouvions aussi souligner des extraits pertinents, ces fonctions nous ont aidés par la suite à mieux réaliser différentes tâches : relever le vocabulaire, certaines expressions, certains passages, établir les grandes lignes d'un résumé et rédiger nos exposés.

Conclusion

- Réflexions générales

Cette expérience unique a donné un tournant significatif à notre niveau de français. Maintenant, nous nous sentons capables d'affronter un vrai public, de lui poser des questions, de dialoguer avec un auteur de comprendre le processus d'une œuvre. À présent, nous exprimons plus facilement ce que nous ressentons dans une autre langue. Par ailleurs, nous comprenons l'importance d'analyser le contexte de l'œuvre avant de commencer la lecture.

Mais, dans ce projet, tout n'a pas été si simple : emprunter le livre n'a certes pas été compliqué, mais le télécharger et le lire a été un peu plus complexe. Au début, ce qui nous manquait, c'était de sentir le livre entre

nos mains, même si nous sommes jeunes, tourner les pages du livre, sentir l'odeur du papier nous a manqué un peu.

Pendant la lecture et l'analyse de ce roman transhumaniste, certaines expressions québécoises et le vocabulaire insulaire québécois nous ont causé des difficultés de compréhension globale du texte. Par ailleurs, la majorité d'entre nous n'avait jamais lu un livre en entier en français. Même si l'analyse de la lecture s'est effectuée de manière collective, nous devions réaliser une lecture individuelle et certains ont éprouvé des difficultés, bien que la lecture digitale favorise et offre les définitions et la signification des mots en ligne.

Quant à la rédaction du journal, pour certains de nos camarades, rédiger un texte de deux ou trois pages n'a pas été évident, même si l'enthousiasme et la plume de notre professeur ont complété nos écrits et favorisé la rédaction de nos textes.

Ces nombreuses sessions ont donné lieu à des discussions autour de certaines problématiques exposées dans l'œuvre, pour se mettre d'accord sur le contenu des textes, la syntaxe, la recherche de synonymes, le format ainsi que l'illustration.

Nous invitons fortement nos lecteurs collègues universitaires à participer à ce genre d'expérience, car ce projet donne l'occasion de connaître des auteurs contemporains et d'échanger avec eux. Ce serait une bonne manière de commencer à lire de la littérature francophone contemporaine des Amériques. Ce genre de projet va au-delà d'une simple lecture, c'est aussi découvrir de nouveaux horizons francophones et s'impliquer dans un projet international.

- Des réflexions un peu plus personnelles

Cela a été une expérience enrichissante dans plusieurs domaines, car quelques jours après la vidéoconférence, j'ai parlé avec des amis de mon père qui habitent en France : je leur ai envoyé un petit extrait du travail que j'avais rédigé pendant le projet. L'un d'eux m'a dit « C'est toi qui l'as écrit ? ». Pour moi, c'était évident. Je me suis rendu compte qu'aucun d'eux n'avait écrit un texte créatif en français. Pour moi, c'était normal parce que j'avais eu la chance de travailler ce genre d'écrit pendant le semestre sur un projet qui s'est construit à partir d'un grain de sable que chaque étudiant apportait

et, de fil en aiguille, notre travail a porté ses fruits. C'était le premier livre que je lisais en entier, mais ce ne sera pas le dernier, car j'ai beaucoup aimé cette aventure littéraire.

Cette expérience laissera des empreintes dans mon apprentissage et elle resurgira certainement un jour. C'est un projet qui m'a permis de collaborer avec des étudiants de différentes filières de l'université, nous avons un objectif commun qui nous unissait vers un même but : la langue française.

Adela

Pendant ma formation en FLE, toutes mes activités étaient dirigées vers la rédaction de textes formels, comme des lettres, des essais argumentatifs... mais jamais vers l'écriture créative. C'est à tel point que je considère que le *Rendez-vous littéraire* m'a aidé à laisser courir ma plume pour chasser le lièvre d'Amérique.

Pour moi cette expérience a réellement valu la peine, car, j'ai eu l'opportunité d'échanger mes idées avec des étudiants qui n'étudiaient pas de la même licence que moi et qui avaient des opinions, une vision sur l'œuvre et sur la langue française différentes des miennes. Ma définition de ce projet c'est « mettre en action la langue française » parce que toutes nos créations avaient une raison d'être et faisaient partie de notre projet final. Rien n'a été laissé au hasard et tout avait un but : participer, créer et organiser, le tout pour un projet international réel en FLE : le *Rendez-vous littéraire*.

Étienne



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.
Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>
Bibliothèque nationale de France.
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>



*GraFon***Cristian Mosqueda González**

Universidad Nacional Autónoma de México

cristian.mosqueda@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0009-0004-4449-8303>***GraFon***ENALLT-UNAM. (2022). *GraFon* (1.1) [Aplicación móvil]. Google Play.https://play.google.com/store/apps/details?id=com.enallt.enalltfrances&hl=es_MX.App Store. <https://apps.apple.com/mx/app/grafon/id1573603107#?platform=iphone>

Cette application s'adresse aux apprenants de français hispanophones. Elle a pour but de faciliter leur maîtrise de la correspondance entre les lettres et les phonèmes de cette langue, de les inciter à réfléchir sur ces correspondances, tout en leur offrant une expérience interactive et ludique. Grâce à l'aide du hibou *GraFon* et de ses amis, les oiseaux qui accompagnent les apprenants, ces derniers découvriront les symboles phonétiques représentant chaque son, ainsi que les sons transcrits par chaque lettre ou combinaisons de lettres. Cet outil numérique est composé d'une interface intuitive. Quatre portes colorées qui évoquent les quatre saisons nous souhaitent la bienvenue. Elles contiennent une section de fiches explicatives et une autre de jeux pour travailler la systématisation.

La porte bleue (l'hiver), baptisée « Símbolos y sonidos » présente 31 silhouettes d'oiseaux, chacune étant associée à un symbole. En appuyant sur l'une d'elles, on découvre une série d'images et de symboles accompagnés des sons qu'ils représentent.

Grâce au jeu « Simbolofón » on peut évaluer sa perception auditive en reliant 5 séries de 20 syllabes orales avec les symboles correspondant.

La porte orange (l'automne), nommée « Palabras en la boca », nous dévoile un arbre qui perd ses feuilles. Chacune d'entre elles porte une lettre

de l'alphabet français. Ces feuilles servent de point de départ pour accéder à des fiches explicatives, où sont détaillées les correspondances entre les lettres et les sons.

La section « Grafefón » offre quatre défis pour associer l'écriture et l'oralité. Le « Memorama de palabras » consiste à trouver autant de paires d'homophones que possible en une minute. Dans le « Memorama de frases » le joueur a deux minutes pour repérer, toutes les conjugaisons ayant la même prononciation. Pour tester notre mémoire, « Encuentra al intruso » nous donne un symbole pour faire disparaître toutes les feuilles mortes où les mots qui ne correspondent pas au son spécifié. Enfin, le « Trivia » nous demande de sélectionner parmi trois mots celui qui contient la syllabe indiquée.

La porte verte (le printemps), intitulée « Más que una palabra », est consacrée au phénomène de la liaison. Le hibou Grafon et l'oiseau Grafona nous invitent à jouer au « Lotofón » afin de repérer le phénomène de la liaison, soit avec les déterminants et les pronoms, soit avec les nombres.

Finalement, dans la porte jaune (l'été) qui a pour titre « A divertirse », on retrouve les jeux de chaque porte et trois nouveaux jeux. Le premier, intitulé « Juego de sí o no », consiste à identifier si une lettre ou un groupe de lettres transcrit un son ou pas. Dans « Juego de los dilemas », il faut écouter un mot ou une phrase pour choisir entre deux écritures possibles. Enfin, dans le « Juego de las citas », il faut compter le nombre de fois qu'un son est répété dans un court extrait de roman, de chanson ou de citation.

Il est important de souligner que cette ressource numérique n'a pas pour objectif de standardiser la prononciation du français. Elle vise uniquement à aider les apprenants hispanophones à améliorer leurs compétences orthoépique et orthographique.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.
Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>
Bibliothèque nationale de France.
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





6^e Journée internationale des professeurs de français, Mexico, Mexique

Víctor Martínez de Badereau

Universidad Autónoma de México, Mexique

victor.mtz@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4978-9626>

Organisée à l'initiative de la Fédération internationale des professeurs de français, la « Journée internationale des professeurs de français » s'est déroulée cette année le 21 novembre et a proposé 233 activités différentes dans le monde, sur les cinq continents.

Cette Journée s'adresse principalement aux enseignants de français mais aussi, plus largement, à tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent et participent à l'enseignement et à la diffusion du français (français langue étrangère, français langue seconde, enseignement en formations bilingues, formations d'enseignants, etc.). L'objectif déclaré est de « valoriser le métier d'enseignant de français par des initiatives, des activités et des événements qui vont créer du lien et de la solidarité », il s'agit de favoriser des moments d'échange et de partage entre les enseignants (FIPF, 2024).

Profitant de l'actualité sportive de l'année – la tenue des Jeux Olympiques et des Jeux Paralympiques à Paris – le thème de la Journée a été « Toutes championnes, tous champions : porteurs de la flamme francophone ». L'idée des organisateurs était de faire le parallèle entre l'effort et l'excellence des athlètes olympiques et l'effort et le travail des enseignants et des apprenants de français.

À Mexico, cette Journée a été organisée à la Casa de Francia par l'Ambassade de France au Mexique, la Délégation Générale du Québec au Mexique, l'Institut Français d'Amérique Latine et la Fédération des Alliances Françaises au Mexique et a rassemblé une centaine d'enseignants de français, notamment des enseignants de FLE de Mexico et de sa zone métropolitaine.

La Journée a débuté par trois ateliers en ligne portant sur l'intelligence artificielle et ses applications en classe de langue : « Découvrir l'intelligence artificielle : concepts, ressources et pratiques en classe », « Anticipation et compréhension avec l'IA : un nouvel horizon pour l'enseignant » et « En forme avec l'IA : vos exercices en deux temps, trois mouvements ». Notons que ce thème suscite un grand engouement auprès des enseignants de français, engouement qui s'accompagne souvent d'une certaine méfiance à l'égard de ce nouvel outil. Cette crainte sera d'ailleurs exprimée un peu plus tard dans la journée, lors d'un échange entre enseignants.

Une fois les ateliers terminés, les participants ont eu l'occasion d'assister à deux tables rondes. La première, intitulée « Le vécu de la langue dans un contexte olympique », a abordé les expériences et témoignages d'étudiants de français mexicains qui ont eu l'opportunité de participer comme bénévoles lors des J.O. de Paris. Les participants ont beaucoup insisté sur la motivation qu'une telle activité a représentée pour eux, lors de leur apprentissage de la langue française.

La deuxième, intitulée « L'évolution des métiers des professeurs de/en français au Mexique », a compté avec la participation de deux enseignants de FLE travaillant à l'université publique (*Universidad Nacional Autónoma de México* et *Universidad Autónoma Metropolitana*) et d'un enseignant de français du réseau des Alliances françaises. Ces enseignants ont abordé et échangé avec les assistants à propos des transformations que connaît le métier d'enseignant de français dans le contexte mexicain et des nouveaux défis auxquels il faudra faire face dans les années à venir. Il en est sorti que la valorisation du métier d'enseignant de français passait par une stabilité professionnelle, une formation initiale et continue de qualité et un travail de diffusion de l'importance de la langue française auprès des potentiels apprenants.

Finalement, le point d'orgue de cette Journée fut la présentation officielle de la nouvelle association mexicaine d'enseignants de français. En effet, au Mexique, les enseignants de français et les chercheurs en didactique des langues ne disposaient plus d'une structure associative depuis plusieurs années, ce qui commençait à créer des problèmes. C'est donc l'AMDIF (*Asociación Mexicana de Docencia e Investigación en el área de Francés*) qui reprend le flambeau. À l'échelle nationale, elle aura

pour tâche de fédérer, de visibiliser, d'articuler et d'accompagner les actions et projets de tous les acteurs de l'enseignement du français et de la recherche en didactique du FLE. Gageons que cela sera une grande réussite.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>





Annexes





Profils des auteurs

Coordinatrice scientifique

Béatrice Blin est maitre de conférences en linguistique appliquée à l'Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT-UNAM), à Mexico. Elle intervient dans la Licenciatura en Lingüística Aplicada et dans le Master en Lingüística Aplicada. Ses enseignements portent sur la didactique des langues, la didactique de la grammaire, l'interaction orale, l'analyse et la conception d'outils didactiques et l'évaluation de ressources multimédias pédagogiques. Ses travaux de recherche concernent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et les technologies éducatives.

Auteurs des articles

María Teresa Cesáreo Castillo est titulaire d'une licence en design graphique de la Faculté d'Arts et de Design (FAD) de l'UNAM, et elle est spécialiste en environnements virtuels d'apprentissage, certifiée par l'Organisation des États Ibéro-Américains et Virtual Educa Argentina. Elle possède également des diplômes en animation, en tant que conseillère de centres d'autoapprentissage de langues étrangères, ainsi qu'en outils pour l'éducation à distance, délivrés par l'UNAM. Elle travaille dans le domaine de l'innovation technologique et de l'éducation à distance à l'École Nationale de Langues, de Linguistique et de Traduction de l'UNAM.

Ioana Cornea est titulaire d'un doctorat en traduction spécialisée de l'université Pompeu Fabra de Barcelone. Elle est actuellement professeure titulaire à l'ENALLT (UNAM), où elle dispense des cours de traduction spécialisée, de documentation et de terminologie ; des séminaires de recherche en traduction. Elle collabore également au master en traduction et interprétation des langues indigènes de l'Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, Mexique.

Jessou Denise Jandette Torres est diplômée en Didactique du français de l'Université des Antilles (France) et poursuit actuellement ses études doctorales en Études linguistiques et Linguistique appliquée à l'Universidad Veracruzana. Depuis 2008, elle enseigne le français à l'ENALLT, ainsi que dans le programme de Licence en Linguistique Appliquée et dans le cours de Formation des Enseignants en Langues et Cultures depuis 2019. Ses domaines de recherche portent sur l'analyse de l'interaction et de la multimodalité, ainsi que sur l'impact de la technologie dans la didactique des langues étrangères.

Diana Martinez est titulaire d'un doctorat en Didactique des langues et des cultures de l'université Sorbonne Nouvelle. Elle a un master en Didactique de langues étrangères (université Paris 8). Elle est rattachée au laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, EA2288). Ses thèmes de recherche concernent l'enseignement de la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE, les pratiques de classe, l'analyse des interactions didactiques et l'analyse du discours.

María Antonieta Rodríguez Rivera est docteur en pédagogie, titulaire d'une maîtrise en arts visuels et d'une licence en design graphique de l'UNAM. Elle possède une double certification en pédagogie contemporaine pour la formation des enseignants, ainsi qu'en innovation curriculaire et didactique. Elle est professeur à temps plein à l'École Nationale de Langues, de Linguistique et de Traduction de l'UNAM. Elle forme également des enseignants dans le domaine de la conception et de l'application des technologies à l'éducation.

Marc Rollin est enseignant d'espagnol dans le second degré, titulaire d'un doctorat en Sciences du Langage, l'auteur s'intéresse dans ses recherches aux places, rôles et usages des langues étrangères et "régionales", ainsi qu'aux discours qui sont produits sur elles. Ses travaux portent également sur les modalités et les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en France. Son travail s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique, de la sociodidactique et de l'analyse du discours.

Auteurs de compte rendu

Adela Marina Gómez Alonso est étudiante en deuxième année de la licence en Physique à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Elle s'intéresse à Gamma, la constante d'Euler-Mascheroni. Elle s'intéresse également à l'impact des facteurs sociaux dans l'apprentissage des mathématiques et à la lecture d'articles scientifiques dans leur langue originale.

Víctor Martínez de Badereau est titulaire d'un Master 2 Didactique du FLE (Université des Antilles) ainsi que d'une licence en Enseignement du FLE (UNAM). Il est coordinateur d'Éducation à Distance de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l'UNAM. Il participe à la ligne de recherche « Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de las lenguas » au sein du Département de Linguistique Appliquée de l'ENALLT-UNAM. Il s'intéresse à la didactique de la grammaire du français langue étrangère ainsi qu'à la formation des enseignants de langues. Il est actuellement rédacteur en chef de la revue *Synergies Mexique*.

Cristian Mosqueda González est étudiant mexicain en dernière année de la licence en Linguistique Appliquée à l'ENALLT - UNAM. Professeur de français langue étrangère depuis 2015, actuellement il travaille aux Centros y Programas de l'ENALLT. Il s'intéresse

à la didactique de la langue française, à l'orthoépique, à la recherche-action et à l'enseignement du français aux enfants.

Étienne Von Barragan Barcenás est étudiant en septième semestre de la licence en Traduction (ES-FR-EN) à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Il se spécialise en traduction juridique, surtout dans le domaine de la propriété intellectuelle. Il s'intéresse également à la correction de style en espagnol.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Éléments sous droits d'auteur –

– Décembre 2024 –

Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr



Projet pour le n° 15 - Année 2025

**Le numéro 15 est coordonné par Monique Landais Choimet
(Universidad Nacional Autónoma de México)**

Les propositions s'inscrivent dans les domaines suivants (liste non exhaustive) :

1. Didactique de la langue-culture française, des langues-cultures et des littératures ;
2. Recherches en littératures française et francophone ;
3. Politiques linguistiques ;
4. Sciences du langage, linguistique ;
5. Traduction, traductologie, médiation linguistique ;
6. Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ;
7. Comptes rendus de thèses, de publications récentes, d'événements relevant des sciences humaines et sociales et de la diffusion du français langue internationale.

➤ **Contact pour tout renseignement et soumission des textes :**
synergies.mexique@gmail.com

➤ **<https://gerflint.fr/synergies-mexique>**

© *Synergies Mexique* n° 14, Année 2024.

GERFLINT, Pôle éditorial international

– Décembre 2024 –

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur : www.gerflint.fr





Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.mexique@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.

2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.

3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.

5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale

d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d’auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l’article seront traduites dans le corps de l’article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d’article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l’initiale). Elle s’en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l’article et s’établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l’auteur. Le tout sans soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac’h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l’enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l’apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie et à l’orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L’éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d’écrans sur l’internet, de plateformes, d’applications, d’extraits de films ou d’images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété

intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux documents analysés dans son article.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage des numéros complets est réservé à l'éditeur.





Synergies Mexique, n° 14 / 2024

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com



Site officiel: <https://www.gerflint.fr>

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Mexique, n° 14 / 2024

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright n° 24XM1F2

Bibliothèque Nationale de France (édition électronique)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque Nationale du Mexique (format imprimé)

Achevé d'imprimer en décembre 2024

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Les contributions rassemblées dans ce numéro de *Synergies Mexique* démontrent l'intérêt persistant des spécialistes du français langue étrangère pour les technologies éducatives ainsi que pour l'intégration des dimensions culturelles dans l'enseignement du français et des langues. En effet, les articles de ce numéro, qui portent sur ces deux axes, témoignent du fait qu'il reste beaucoup à faire afin d'enrichir les pratiques pédagogiques et de satisfaire les attentes des apprenants.



ENALLT

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción