



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>

