



# Pratiques et réflexions sur l'enseignement du français

---

Douze ans de la Journée de Formation

*Eliane Gouvêa Lousada  
Emily Caroline da Silva  
Flavia Fazon  
(Organizadoras)*



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

---

L892p Lousada, Eliane; Silva, Emily Caroline da; Fazon, Flavia (orgs.).  
Pratiques et réflexions sur L'enseignement du français: douze ans de La Journée de Formation  
Organizadoras: Eliane Lousada, Emily Caroline da Silva e Flavia Fazon.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023; figs.; gráfs.; tabs.; quadros.  
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-786-5.

1. Ensino de Línguas. 2. Língua Francesa. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Métodos de ensino instrução e estudo. 371.3
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Língua francesa. 440

# Pratiques et réflexions sur l'enseignement du français

---

Douze ans de la Journée de Formation

*Eliane Gouvêa Lousada  
Emily Caroline da Silva  
Flavia Fazon  
(Organizadoras)*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



*Copyright* © 2023 - Das organizadoras representasntes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração*: Eckel Wayne  
*Capa*: Acesa Design  
*Revisão*: Dos autores

### Conselho Editorial:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève - Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UnB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UnB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

## SUMARIO

PRÉSENTATION	
UN BILAN DE DOUZE ANS DE JOURNÉE DE FORMATION .....	7
Eliane Lousada	
Emily Caroline da Silva	
Flavia Fazion	
COMPRENDRE ET GÉRER LES RÉPERTOIRES LINGUISTIQUES, UN ENJEU MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENTRE-LES-LANGUES EN DIDACTIQUE .....	11
Patrick Chardenet	
ENSEIGNER LES LANGUES : UN MÉTIER ET UNE FAÇON D'ÊTRE AU MONDE.....	46
Francine Cicurel	
L'IMPACT DE LA VOIX DE L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE.....	69
Estela Klett	
LIRE LE THÉÂTRE EN CLASSE DE FRANÇAIS .....	84
Mariza Pereira Zanini	
DÉVELOPPER DES FONCTIONS MULTIMODALES POUR L'IMAGE EN CLASSE DE LANGUE .....	102
Maria Lucia Claro Cristovão	
L'IMAGE COMME SUPPORT DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE .....	126
Luciano Magnoni Tocaia	

LE PROJET D'ÉCOUTE ENTRE VIE RÉELLE ET SALLE DE CLASSE : RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES SUR LA COMPRÉHENSION ORALE EN FLE.....	141
Daniela Akie Hirakawa	
QUELLES PLACES POUR LA CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTIS- SAGE DU FLE ?.....	159
Simone Maria Dantas-Longhi	
LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ ET DU STYLE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE.....	175
Suélen Maria Rocha	
NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES : QUELLE PLACE POUR LES APPLICATIONS EN CLASSE DE LANGUE ?.....	197
Emily Caroline da Silva	
USAGE CRÉATIF DES APPLICATIONS ET DES GENRES TEXTUELS TYPIQUES D'INTERNET: UN ATOUT POUR DÉVELOPPER LES CAPACITÉS LANGAGIÈRES DES APPRENANTS.....	215
Jaci Brasil Tonelli	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	232
SOBRE OS AUTORES .....	235

## **PRÉSENTATION**

### **UN BILAN DE DOUZE ANS DE JOURNÉE DE FORMATION**

Eliane Lousada  
Emily Caroline da Silva  
Flavia Fazon

En 2010, dans le contexte des cours d'extra-universitaires de français (Cursos Extracurriculares de Francês) de la Faculté de Lettres, Philosophie et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, nous avons réalisé la première Journée de Formation sur l'enseignement du français langue étrangère. À ce moment là, on n'aurait pas pu imaginer que cette rencontre prendrait une telle ampleur et importance au long des années suivantes.

Les Journées ont été proposées dans le but de partager des réflexions théoriques en Didactique des Langues, mais surtout des moments d'échange de pratiques professionnelles. C'est pour cela qu'elles ont été organisées dans un format pluriel, ayant une conférence d'ouverture assurée par des invités des institutions nationales et internationales, ainsi que des ateliers de formation pratique, où les intervenants des Cours Extra-universitaires et invités animent des séances pratiques autour de la thématique de la Journée. Au fil des années, nous avons également incorporé d'autres format de contributions, comme les présentations / communications des enseignants et un moment de discussions ("papotage") pédagogique.

Dans ce bilan, nous retraçons les thématiques variées exploitées au cours de ces douze ans de Journée de Formation :

**Tableau 1. Thèmes des Journées de Formation 2010-2021**

Journée	Date de réalisation	Titre	Conférences d'ouverture
1	01/07/2010	L'enseignement du FLE : pratiques et réflexions	Eliane Lousada (Universidade de São Paulo)
2	01/10/2010	Les habiletés orales : pratiques et réflexions	--
3	29/04/2011	Les arts dans l'enseignement du FLE	Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté)
4	23/09/2011	Les technologies dans l'enseignement du FLE : la multimodalité en question	Monica Fiuza (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
5	18/05/2012	L'interculturel en action : Pratiques et réflexions sur l'enseignement d'une langue-culture	Séance de présentations coordonnées «L'interculturel en question» - Eliane Lousada; Karine Bouchet; Loïc Miralles; Priscila Mesquisa; Rébéka Ashby; Renata Añez; Roberta Hernandes
6	26/10/2012	L'évaluation dans les processus d'apprentissage	Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté)
7	19/04/2013	Apprendre pour agir ou agir pour apprendre ? Pratiques et réflexions sur le rôle de l'interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère	Laurent Gajo (Université de Genève)
8	13/09/2013	De l'écrit à l'oral : pratiques, réflexions et regards croisés pour une approche pédagogique des textes en salle de classe	Glais Cordeiro (Université de Genève)
9	09/05/2014	Technologies et apprentissage des langues : pratiques et réflexions sur le web 2.0 en salle de classe	Catherine Caws (Université de Victoria)
10	05/09/2014	Écrire, parler, produire : nouveaux Écrire, parler, produire : nouveaux supports, nouveaux défis	Olivier Dezutter et Christiane Blaser (Université de Sherbrooke)
11	29/05/2015	La classe de FLE : espace de fiction ou de réalité ?	José Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará)
12	30/10/2015	Créativité et enseignement du FLE	Simone Dantas-Longhi (Universidade Federal de Viçosa)



13	03/06/2016	Émotions et affects dans l'enseignement apprentissage du FLE : regards croisés d'enseignants et apprenants	Estela Klett (Universidad de Buenos Aires)
14	02/06/2017	Enseigner à apprendre : l'évaluation formative au coeur des pratiques	Myriam Crestian Cunha (Universidade Federal do Pará)
15	27/10/2017	L'enseignant en action : l'agir professoral sous différentes perspectives	Francine Cicurel (Sorbonne 3) et Estela Klett (UBA)
16	27/04/2018	Enseignement-apprentissage du FLE et enjeux du plurilinguisme : réflexions pour un renouvellement des pratiques	Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté)
17	09/11/2018	Apprentissage de la langue et réflexion langagière/ linguistique : quelles perspectives à l'ère de la perspective actionnelle ?	José Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará)
18	12/04/2019	Form-action : réfléchir sur les pratiques de classe et sur l'action enseignante pour se former et se développer en tant qu'enseignant-e	Rozania de Moraes (Universidade Estadual do Ceará)
19	25/10/2019	Matériel didactique : contributions et enjeux dans les pratiques enseignantes	Luciano Tocaia (Universidade Federal de Minas Gerais)
20	05/06/2020	Pratiques pédagogiques numériques : rôle, atouts et défis dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'heure actuelle	Joaquim Dolz (Université de Genève)
21	06/11/2020	Interactions et collaboration en ligne : les potentialités des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS	Marie-Josée Hamel (Université d'Ottawa)
22	11/06/2021	En présentiel, en distanciel, communicative, ludique, interactive, inductive, déductive, réflexive, en autonomie... : la grammaire dans tous ses états !	Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève)
23	05/11/2021	Enseignement-apprentissage du français et dimensions sociales, plurilingues et pluriculturelles : les lieux d'une rencontre	Philippe Blanchet (Université Rennes 2)

Source: élaboré par les autrices

Au long de ces vingt-trois Journées, nous avons eu une moyenne de 60-80 participants par Journée, entre enseignants d'écoles de langue et de Centres d'Étude de Langues, des étudiants en Lettres, ainsi que des professeurs et des formateurs.

À partir de la quinzième journée, en 2017, nous avons proposé une organisation en deux journées : la Journée de Formation à l'USP, le vendredi, et les Rencontres du Français, le samedi, organisées avec le partenariat de l'APFESP (Association des professeurs de français de l'état de São Paulo) et du Lycée Pasteur.

Cette rencontre compte sur l'appui et le partenariat de plusieurs institutions, auxquelles nous tenons à remercier encore une fois dans cette publication : l'APFESP, l'Alliance Française, la Librairie Française, Disal, Hachette, Didier, le Consulat de France à São Paulo, l'UNIFESP, ainsi que les organismes de l'université : Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, AUSPIN, le DLM-FFLCH-USP. Sans l'engagement des personnes appartenant à ces institutions, ces rencontres n'auraient peut-être pas été possibles.

Cet ouvrage vient célébrer et garder une trace d'une partie des Journées, réunissant des contributions de quelques conférenciers et d'intervenants.

Un grand merci à tous les conférenciers et conférencières, à tous les intervenants et intervenantes invité(e)s, à tous les moniteurs et monitrices volontaires et surtout à tous les participants et participantes qui ont profité et collaboré à ces moments d'échange. Que cette initiative puisse atteindre chaque fois plus de participants et que cet ouvrage puisse matérialiser autrement les échanges précieux qu'on a eus. Bonne lecture !

## COMPRENDRE ET GÉRER LES RÉPERTOIRES LINGUISTIQUES, UN ENJEU MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENTRE-LES-LANGUES EN DIDACTIQUE

Patrick Chardenet<sup>1</sup>

### Introduction

Cette problématique qui a longtemps été récurrente dans les méthodes de langues, a progressivement eu tendance à disparaître dans sa formulation inquiète (« est-ce qu'on doit laisser les apprenants s'exprimer dans une autre langue ou non ? »), l'une des raisons de la diminution de cette inquiétude étant l'apparition et la diffusion de la notion de plurilinguisme.

Alors est-ce que la présence, d'une manière ou d'une autre, d'autres langues dans la classe de français langue étrangère, constitue aujourd'hui un enjeu ou tout au moins une question ? C'est ce à quoi nous allons essayer de répondre.

Pour commencer, une remarque préliminaire sur l'évolution des contextes méthodologiques. Jusqu'à il y a une quarantaine d'années, la classe de français était alors le contact unique avec la langue et peu d'apprenants pouvaient espérer exercer leurs compétences avec des natifs. En témoigne G. Álvarez (1973)<sup>2</sup> :

---

1 Université de Franche Comté

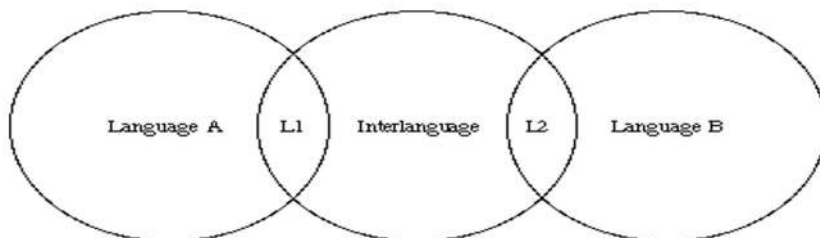
2 ÁLVAREZ, G., 1973, «État présent des études française dans les universités d'Amérique Latine», *Amérique latine et cultures francophones*, Actes du séminaire régional de São Paulo, Université de Sao Paulo 28 juillet-04 août / AUPELF, pp. 25-39.

« Presque tous les professeurs de français de mon pays se sont demandé à un moment donné de leur existence – certains vivent dans l'angoisse de cette question- pourquoi au juste devons-nous enseigner le français ? À quoi cela rime-t-il d'enseigner une langue étrangère à des jeunes gens dont **90 % n'auront jamais à consulter un texte en français**, et dont **un seul sur dix-mille ira un jour à Paris** ? Pourquoi enseigner le français au Chili, à quinze mille kilomètres de la France, dans un pays entouré par une vingtaine de nation parlant la même langue ? » (p.33).

Il y a un gouffre entre ce contexte méthodologique et ceux d'aujourd'hui.

Le potentiel d'exposition aux langues étrangères des apprenants était alors très faible comparé à ce qu'il est aujourd'hui et en aucune façon, on pouvait imaginer réfléchir à l'enseignement d'une langue étrangère en prenant en compte d'autres langues comme support, que la langue cible objet central d'attention, de désirs et de craintes. Le seul lien qui pouvait être établi entre la langue cible et d'autres langues était celui des travaux qui faisaient émerger la notion d'interlangue entre la langue première de l'apprenant et la langue cible de l'apprentissage.

Figura 1. SELINKER, L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231 CORDER, S. P., 1981, *Error analysis and interlanguage*, London, Oxford University Press



Corder et Selinker affirment dès les années 1970 que nous devons comprendre l'interlangue de l'apprenant comme un système qui répond à certaines opérations repérables comme les transferts positifs ou négatifs entre la langue A et la langue B. Ce qui ouvre la voie pour des recherches et les innombrables études existantes sur les analyses d'erreurs (les erreurs des apprenants argentins de français ; les erreurs des apprenants brésiliens de français ; les erreurs des apprenants russes de français etc ...).

C'est à peu près la seule façon qui existe alors de prendre en compte une autre langue que le langue cible et qui renvoie à la description de la langue cible et de ses règles face à la description d'une langue source et de ses règles. Les analyses d'erreurs peuvent être intéressantes mais en les cantonnant dans le lien unique entre la langue première des apprenants et la langue cible d'apprentissage, on limite les hypothèses et l'on fabrique des outils à simple vocation correctrice.

Ainsi, les étudiants arabophones qui avaient de grosses difficultés à distinguer le / b / du / p / car en arabe il n'y a pas de distinction entre les deux phonèmes. Ainsi ils pouvaient prononcer inlassablement / *encore un verre de bière, bière ?* / au lieu de / *encore un verre de bière, Pierre ?* / (méthode structuro-globale audio-visuelle «De vive voix», Didier / Hatier, 1972). Mais d'autres qui prenaient des cours d'anglais arrivaient à prononcer /*Pierre*/ car en anglais, le /p/ à l'initiale du mot est plus sonore qu'en français. Une réflexion sur cet entre-les-langues à trois langues auraient alors pu avoir un intérêt à la fois discriminatoire, correctif et cognitif mais elle s'avérait impossible à développer dans le cadre de l'enseignement structuro-global.

À l'époque on ne parlait donc pas de plurilinguisme, c'était encore un impensé. En revanche, on opposait les classes dites « homogènes », constituées d'apprenants ayant une même langue

première ou d'usage, et les classes dites « hétérogènes » constituées d'apprenants ayant des langues premières ou d'usage différentes, ce qui était réputé comme plus difficile.

Évidemment, cette classification s'avère aujourd'hui bien simpliste dans la mesure où l'homogénéité linguistique et l'intégrité des langues qui la fonde n'est qu'une représentation forcée de la réalité.

Dans ce cours article, nous ferons un rapide état des lieux de cette problématique en quatre points :

- la croissance du potentiel d'exposition aux langues et évolutions méthodologiques, c'est-à-dire le rapport entre l'évolution des méthodologies et l'augmentation du niveau d'exposition des apprenants au plurilinguisme ;
- la dynamique d'extension de l'objet langue(s) et l'approche de l'interaction langagière par les espaces d'interlocution, c'est-à-dire la complexification de ce qu'est l'objet langue d'apprentissage et d'enseignement au regard des contacts de langues ;
- la construction d'un interlinguisme méthodologique pour la classe de langue, c'est-à-dire les comportements méthodologiques constructifs à adopter face à cette complexification.

### **1. Croissance du potentiel d'exposition aux langues et évolutions méthodologiques**

Pour commencer, nous dirons que la question posée de savoir quelle attitude didactico-pédagogique adopter face à la prise en compte ou au refus de prise en compte des plurilinguismes de fait qui traversent la classe de langue, renvoie aux façons de voir la classe en tant qu'espace fermé de contrainte productive ou en tant qu'espace ouvert et constructif.

## **1.1. De l'Antiquité jusqu'au Moyen Âge : des langues en contacts**

De l'Antiquité jusqu'au Moyen Âge, on devenait polyglotte par acquisition informelle de contacts en milieu familial, professionnel ou même dans des situations de contrainte comme l'esclavage ou les galères ou par érudition personnelle, le plus souvent sur la base de la traduction (GERMAIN, 1993). Le plurilinguisme est un état de fait (il n'y a pas de « langue nationale »).

Il n'y avait donc pas de contrainte de focalisation sur une seule langue dans les activités d'acquisition mais l'exposition aux langues étrangères était évidemment limitée aux voyageurs (les commerçants, les soldats, certains religieux, les savants et universitaires). Pour ce qui est de l'enseignement / apprentissage, dans le système éducatif de la Grèce et de Rome, les langues étrangères occupent une place très réduite. Forts d'une domination culturelle, ils n'accordent guère d'importance à la langue des autres et les polyglottes sont considérés comme des prodiges. Le contrastif bilingue commence à se former avec les manuels de conversation gréco-latin du III<sup>e</sup> siècle destinés à apprendre le latin aux élèves grecs (MARROU, 1981). Ainsi le manuel *Hermeneumata Pseudodositheana*, abécédaire bilingue latin-grec, comprend une partie dictionnaire ou glossaire et une partie de textes d'application (ROCHETTE, 2008).

## **1.2. L'irruption du rationalisme méthodologique : on commence par séparer les langues**

Avec l'arrivée des premiers penseurs européens de la didactique comme Comenius (2002, 2005), on a affaire aux premières problématisations de l'acte d'enseigner. Ce qui veut dire penser l'organisation pédagogique de manière rationnelle en fonction des connaissances de l'époque.

Au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, dans une Europe déchirée par les guerres, Comenius énonce un double principe qui marquera l'orientation de l'instruction moderne : il faut que tout soit enseigné à tous (l'enseignement doit-être résolument universel dans son objet, sa méthode, son public, sa finalité) ; le monde est à organiser en vue d'une existence meilleure, d'où la mise en avant d'une éducation scientifique et technique. Et pour ce qui concerne les langues, il définit une conception du langage, des langues véhiculaires et vernaculaires, une conception des relations entre la langue et la réalité individuelle, sociale et culturelle de ceux qui la pratiquent, ainsi que des conceptions pédagogiques pour les enseigner. Il s'agit d'une méthode générale et unique pour toutes les langues qui prend pour exemple d'application, l'enseignement de la langue latine.

De manière très logique dans la construction scientifique, on isole l'objet d'étude pour mieux le cerner et l'analyser. L'enseignement du latin servira de modèle. Dans une volonté de rationalisation scientifique, la méthode se veut valable pour toutes les langues à partir d'un modèle unique.

### **1.3. L'accélération rationnelle : l'impact de modèles théoriques et de la technologie**

En faisant un grand bon historique vers les années 1960-1970, on peut dire que l'on retrouvera d'une certaine manière cette tension scientifique dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui a été la première à poser l'interdiction de la langue usuelle des élèves, mais avec l'impact de moyens technologiques audiovisuels par « l'intégration didactique autour du support audiovisuel »<sup>3</sup>.

---

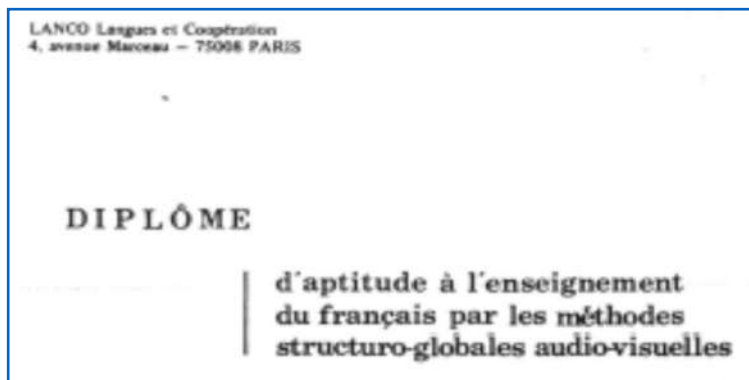
3 En particulier dans les manuels SGAV : GUBERINA, P., RIVENC, P., 1962, *Voix et Images de France*, (VIF), Cours CREDIF, Paris, Didier. MOGET, M.-T., 1972, *De Vive Voix* (DVV), Cours CREDIF, Paris, Didier.



On est alors dans un contexte heuristique général d'essor de la linguistique structurale qui découpe la langue en unités et de la psychologie behavioriste qui entend améliorer les apprentissages par le conditionnement opératoire. Ce qui suppose une méthodologie rigoureuse et contraignante qui tend à écarter la complexité au bénéfice recherché d'une efficacité.

Les enseignants sont formés à l'usage méthodique des manuels et à la méthodologie. On est même « diplômé SGAV ».

Figure 2. Diplôme délivré par l'organisme de formation LANCO-Langues et coopération.



La centration sur la langue cible et les contraintes méthodologiques sont telles qu'on ne peut pas s'encombrer d'une réflexion sur ce que l'on ne connaît pas alors : en dehors de la sociolinguistique naissante, le plurilinguisme n'existe pas en tant que savoir. Et cela est d'autant plus logique que les contacts des apprenants avec la langue cible se font en grande majorité uniquement dans la salle de classe par le truchement :

- des écrits imprimés et des enregistrements oraux de la méthode,
- par la voix de l'enseignant.

Les quelques rares documents authentiques que certains enseignants commencent à introduire (le plus souvent des imprimés), sont prohibés. Les fondements théoriques et l'environnement technologique font qu'il n'y a pas de contamination possible par d'autres langues.

Et l'on forme les enseignants à utiliser strictement la méthode selon des règles méthodologiques précises dont ils ne peuvent s'écarter. L'accès au sens des dialogues et des unités lexicales nouvelles est très contraint sur le plan méthodologique : il se fait à partir des séquences visuelles projetées sur écran, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange. Il s'agit de « techniques directes » car la médiation de la traduction est interdite.

Il y a un guide pédagogique que l'enseignant doit suivre pas à pas, et qui précise que « afin de se rapprocher des conditions de l'acquisition de la langue en « milieu naturel », l'usage de la langue première des apprenants est strictement banni »<sup>4</sup>.

L'enseignant se tient tel un technicien de la méthodologie qui fonctionne par imitation. La première tâche des élèves est celle d'imiter l'expression. D'abord l'apprenant doit apprendre à entendre les traits caractéristiques des sons avant de pouvoir les reproduire. Ensuite, il y a une étape de prononciation.

Chaque exercice se compose d'une série de stimulus dont chacun contient le son à s'approprier en fin de séance. L'essentiel du travail d'apprentissage va donc consister :

- en répétitions orales intensives pour mémoriser des phrases-modèles, des formes linguistiques ;
- en manipulations orales intensives pour automatiser des structures.

---

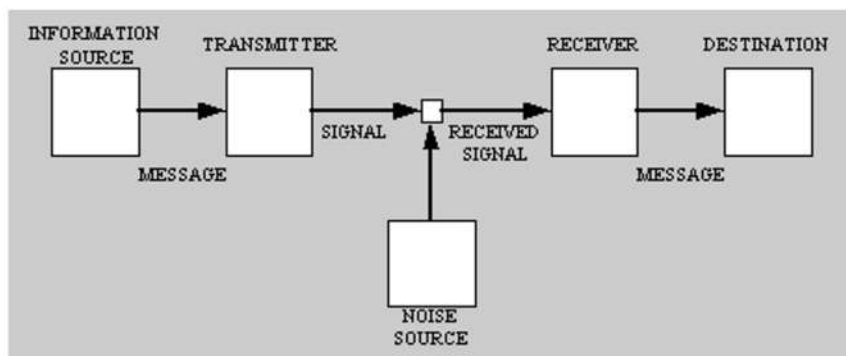
4 MOGET, M.-T., 1972, *De vive voix, guide pédagogique*, introduction, Paris, Didier.

Focalisée sur le modèle structural et behavioriste, la classe de langue est monolingue et il n'y a guère de place pour poser des questions dans une autre langue. En méthodologie SGAV, l'apprenant n'est invité à prendre la parole qu'en s'inscrivant dans l'énonciation d'un autre, sans autonomie énonciative. Et c'est un des éléments critiques qui vont déboucher sur l'approche communicative.

#### 1.4. L'irruption de la communication comme brèche dans le monolinguisme et la croissance du potentiel d'exposition aux langues

On peut dire que l'irruption des recherches en communication apparaît dans le champ de l'enseignement des langues étrangères, comme un distracteur de la rigidité méthodologique due à la linguistique structurale et à la psychologie comportementaliste. Communiquer n'est pas seulement une affaire de stimulus et d'input. C'est beaucoup plus complexe comme le montre le schéma de Shannon<sup>5</sup> qui fonde la discipline.

Figure 3. Le schéma de la communication selon Shannon.



5 SHANNON, C., 1948, "A Mathematical Theory of Communication", *Bell Syst. Tech. Journal*, juillet-octobre. [En ligne] consulté le 02 janvier 2017. URL: <http://worrydream.com/refs/Shannon%20-%20A%20Mathematical%20Theory%20of%20Communication.pdf>

À la suite de ce schéma, se développent dans les années 1950-1970 des travaux qui remettent en question la certitude du message et qui définissent des conditions à la réussite de la communication en travaillant sur des fonctions et des niveaux d'analyse :

- G. Bateson (1951) : niveaux dénotatif, métalinguistique, méta-communicatif ;
- E.T. Hall (1959) : niveau proxémique ;
- R. Jakobson (1963) : fonctions référentielle, émotive, poétique, conative, phatique, métalinguistique,
- E. Goffman (1967) : niveau de l'interaction.

La réflexion méthodologique en enseignement / apprentissage des langues étrangères intègre progressivement cette problématique qui va ouvrir une brèche dans l'approche monolingue. Puisque la communication repose à la fois sur des phénomènes complexes de langage, de langue et extra-langagiers et extra-linguistiques, il n'y a plus vraiment de raison de ne pas considérer d'autres facteurs qui interviennent, comme les interactions avec d'autres langues.

Transposée au plan didactique, cette une autre façon de voir et de pratiquer la classe. L'approche communicative, bouleverse logiquement le rapport à la langue d'usage des apprenants : la classe est un espace de simulation de situations de communication par des jeux de rôle, poser des questions sur le sens des énoncés, sur la façon de dire, sur les instructions pédagogiques, peut faire partie du jeu.

C'est aux enseignants de décider en fonction des activités.

Par ailleurs, l'ensemble des travaux sur la communication et l'analyse des discours commence à constituer des outils qui vont permettre d'aborder progressivement les interactions plurilingues (interactions qui se développeront rapidement avec la création de forums sur internet).

La brèche dans le monolinguisme va en s'élargissant.

En introduisant les notions d'opposition entre « usage » et « emploi » et entre « cohérence » et « cohésion », H. Widdowson<sup>6</sup> apporte un outil intéressant car on les retrouve dans certains échanges plurilingues.

A : *Où habitez-vous ?*

B : *J'ai vingt ans.*

Ces deux énoncés sont corrects en terme d'usage indépendant l'un de l'autre mais non en termes d'emploi dans l'interaction.

A : *C'est le téléphone*

B : *Je suis dans le bain.*

A : *Je vois, d'accord.*

Cette séquence constitue un discours cohérent mais non cohésif. On peut s'amuser à reconstituer les liens propositionnels manquants (*Tu peux répondre ?; Non, je ne peux pas parce que ; Je vais répondre*).

Par ailleurs, comme nous avons pu le montrer (CHARDENET, 2005), la notion de « construction de l'objet de discours » peut aider à comprendre certaines interactions sur les forums multilingues où l'on se demande parfois sur quoi les (inter)locuteurs communiquent lorsqu'on a l'impression que les discours et les langues se superposent.

De son côté, Francine Cicurel<sup>7</sup> montre, qu'avec l'approche communicative, la classe de langue devient un lieu ordinaire (contrairement au laboratoire SGAV qui était un lieu extraordinaire avec des interactions de stimulus programmés). Et les interactions y deviennent plus complexes (c'est d'ailleurs à cette époque, à

---

6 WIDDOWSON, H G., 1978, *Teaching language of communication*, Oxford, Oxford University Press.  
WIDDOWSON, H G., 1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-CREDIF, collection LAL.

7 CICUREL, F, 1985, *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*, Paris , Clé international.

partir des années 1980 que vont se développer les recherches sur les interactions en classe de langue).

Il y a constamment une parole (celle qui s'élabore dans la situation de communication simulée), sur une autre parole (celle du métalangage qui vise, pour l'élève à poser des questions de compréhension et pour l'enseignant, à apporter des réponses à ces questions ou à donner des explications). Et pour que ce métalangage soit efficace, il peut parfois passer par la langue première ou la langue d'usage des apprenants.

La porte est donc dès lors ouverte pour que ces modalités d'intervention didactique s'adaptent à des contextes de classes plurilingues. Le marché de l'enseignement / apprentissage des langues s'internationalise et favorisent la création d'une industrie des langues internationales. À partir des années 1990, de nombreux pays anglophones, francophones puis hispanophones, vont accueillir des élèves du monde entier. Les classes deviennent de plus en plus hétérogènes et le recours à une seule langue pour le métalangage va devenir compliqué puisque les apprenants n'ont pas la même langue première ou d'usage.

C'est également l'irruption des faits de mondialisation qui favorise les échanges tous azimuts à partir du milieu des années 2000 :

- avec une croissance de l'ensemble des mobilités quelles que soient leurs motivations volontaires ou subies, quel que soit leur durée (on estime aujourd'hui que sur les quelques 7 milliards d'habitants de la planète, il y a en permanence, environ 2,5 milliards de mobiles<sup>8</sup>) ;

---

8 Dont 3,5 % de la population mondiale sont des migrants ; 8 % des déplacés ; 10 % des touristes et le reste des mobiles pour raisons professionnelles, d'études, de soins, de regroupement familial. WITHOLD DE WENDEN, C., 2012, «Les dynamiques migratoires dans le monde», Humanitaire numéro 33. [En ligne], consulté le 10 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/humanitaire/1412>

- avec la croissance des communications numériques (pour l'ensemble des 4 milliards d'utilisateurs d'Internet dans le monde, cela donne un milliard d'années passées en ligne en 2018<sup>9</sup>).

On assiste donc à une explosion du potentiel d'exposition aux langues (CHARDENET, 2013). Cela touche pratiquement l'ensemble des sociétés humaines, de manière variable selon les sphères d'activité et bien entendu, cela influe sur les situations d'enseignement / apprentissage des langues.

Au cours de sa carrière, l'enseignant de langue étrangère d'aujourd'hui est nécessairement confronté à cette problématique. Mais elle ne se limite plus à la place et aux rôles de la ou des langues premières ou d'usage de ses apprenants car s'ajoutent aussi, l'ensemble des langues de leur répertoire linguistique. C'est-à-dire, les langues dans lesquelles ils ont des compétences, qu'elles soient minimales ou qu'elles soient larges.

## **2. Dynamique d'extension de l'objet langue(s) : les espaces d'interlocution**

Dans cette deuxième partie, nous allons montrer comment l'objet langue(s) qui est au cœur de la didactique, se complexifie par rapport aux connaissances antérieures, ce qui produit de nouveaux enjeux :

- théoriques et méthodologiques au niveau de l'analyse,
- et didactiques au niveau de la transposition dans les pratiques d'enseignement / apprentissage.

Or, comme nous le savons, les contenus des manuels de langue et des supports annexes produits pour ou par les enseignants, se fondent sur des constructions représentatives des interactions réelles dans différentes situations sociales de communication.

---

9 Rapport Global Digital 2018 de «We Are Social» et «Hootsuite».

Plus on convoque la complexité du réel, plus on s'écarte d'un rationalisme méthodologique qui se construit autour d'unités de savoir simples maîtrisées, plus l'objet d'étude implique la convocation de savoirs transversaux.

C'est pour cette raison qu'il est important d'analyser l'évolution des situations réelles d'échanges langagiers et linguistiques avec les outils analytiques dont nous disposons pour construire des outils méthodologiques plus adaptés aux besoins. Et comme ces besoins varient en fonction des sujets réels (et plus seulement en fonction d'une représentation générale d'un apprenant type), les choses sont plus complexes. C'est ce que nous pouvons appeler, la dynamique d'extension du sujet (CHARDENET, 2005). Parallèlement notre connaissance des contextes réels d'échanges et des échanges eux-mêmes, devient plus fine et donc plus complexe. C'est la dynamique d'extension de l'objet langue(s).

Si nous regardons l'évolution de ces représentations de l'objet langue sous la forme d'énoncés dans les manuels, on voit bien que cela varie évidemment selon les époques et que l'on passe progressivement d'une focalisation sur la langue cible, à de multifocalisations : sur l'apprenant, sur la classe, sur les langues qui traversent la classe.

Figure 4. Cours de langue et de civilisation française ; Mauger bleu (méthode directe)- 1953, Gaston Mauger, Hachette, p.9.

**LEÇON 1.** — **A. Livre fermé.** LE PROFESSEUR MONTRE UN ÉLÈVE (ou fait, au tableau, un dessin très simple) puis : « Qu'est-ce que c'est ? C'est un garçon (ou un homme). Pierre, qu'est-ce que c'est ? » **Pierre** : « C'est un garçon (un homme) ». **Le professeur** : « Qu'est-ce que c'est ? C'est une fille (ou une femme). Marie, qu'est-ce que c'est ? » **Marie** : « C'est une fille (une femme) ». — Puis le professeur écrit au tableau : UN, UNE - un garçon, une fille.

LE PROFESSEUR MONTRE UN BANC : « C'est un banc. Jean, qu'est-ce que c'est ? » etc. Après avoir été très bien prononcé et répété, chaque nom est écrit au tableau. (Deux colonnes : masculins et féminins.) — « Regardez ! J'écris : un garçon », etc.

Enfin, LE PROFESSEUR MONTRE LES OBJETS DE LA CLASSE DÉJÀ NOMMÉS : « André, est-ce un banc ? » **André** : « Oui (non), Monsieur, c'est (ce n'est pas)... », etc. — Et la règle de la page 3 est écrite au tableau.

**B. Après LA LEÇON,** LE PROFESSEUR ouvre LE LIVRE, puis : « Regardez ! J'ouvre le livre; ouvrez le livre. — Je lis la leçon [...] Pierre, lisez la leçon [...] » Enfin : « Je ferme le livre; fermez le livre. — Apprenez la leçon à la maison.



On est ici dans des échanges didactiques purement inductifs.

*De vive voix* (méthode SGAV)- 1972, Marie-Thérèse Moget, Pierre Neveu, CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), Didier.

Leçon 1: Pierre et Mireille font connaissance .

On voit dans cet exemple<sup>10</sup> que l'interaction est figée, éloignée du réel, centrée sur des découpages structuraux de la langue cible.

Figure 5. *C'est le Printemps* (transition vers l'approche communicative)- 1976, Montredon. J., Galbris, G. et alii, Hachette-Clé



Le manuel *C'est le Printemps* rompt avec l'univers convenu des méthodes audiovisuelles de type SGAV en mettant en scène des personnages issus de divers milieux socio-culturels dans des situations sociales variées et en proposant des dialogues où sont introduits mots et expressions appartenant aux registres propres à ces situations.

Pour chacun d'eux, il y a des caractérisations sur leurs conditions de travail : sur leurs loisirs, leurs relations sociales et éventuellement sur leur sympathie syndicales ou politiques.

10 <https://www.youtube.com/watch?v=LEmePYIIQHQ> (Consulté le 10/06/2018°.

A: *Ne fume pas, s'il te plaît.*  
B: *Mais j'ai le droit de fumer.*  
A: *Je vous serais reconnaissant de ne pas fumer.*  
B: *Je vous prie de m'excuser, mais je ne peux pas m'en empêcher.*  
A: *Oh! quelle fumée! on ne peut plus respirer.*  
B: *Va ailleurs.*

Figure 6. Archipel 1 (approche communicative)  
1982, Courtillon, J., Raillard, S., Didier

**SITUATION 4 Le touriste grec**

Dans un avion

Le monsieur : Pardon, vous... parlez grec ?  
La jeune fille : Non, je suis Française.  
Le monsieur : Paris ?  
La jeune fille : Oui, j'habite à Paris. Et vous, vous êtes Grec ?  
Le monsieur : « Oui, Grec, moi... pas parler français. Mon français no good, petit peu, pas bien ».  
La jeune fille : Vous habitez Athènes ?  
Le monsieur : Non, Thessaloniki.  
Le monsieur : Cigarette ?  
La jeune fille : Non merci, je ne fume pas.  
Le monsieur : Whisky ?  
La jeune fille : Oui, avec plaisir.  
Le monsieur : Ena whisky, parakalo.

Avec l'approche communicative, on comprend qu'il y a de l'interaction imitée du réel et un début de prise en compte de la langue de l'autre et même d'une langue tierce (« *no good* »).

Mais il faut attendre la perspective actionnelle pour que cette prise en compte soit déterminante.

Figure 7. Version Originale 2 (perspective actionnelle) -, 2009, Monique Denyer, Éditions Maison des Langues, Unité 1

**1. UNE FAMILLE D'AUJOURD'HUI**

**OBJECTIFS**

- Acquérir la notion de «réseau de langues».
- Aborder les notions socioculturelles de pluriculturalité et de multilinguisme.
- Découvrir un nouveau modèle familial.
- Déduire à l'audition le lieu de résidence d'une Française expatriée.
- Revoir quelques noms de pays et de langues et les adjectifs de nationalité

**ACTIVITÉS**

**CORRIGÉS A**

- Marie parle en **anglais et en français** avec Andrzej, son mari.
- Au bureau, elle utilise le **français et l'anglais**.
- Avec sa fille, elle parle en **français** et sa fille lui parle en **français**.
- En plus, elle comprend probablement quelques mots d'**italien et de polonais**.
- Son mari parle **en polonais** avec ses enfants.

Il y a donc **quatre** langues dans l'environnement de Marie.

**TÂCHE** : dresser le «réseau de langues» de la classe

Ces exemples montrent que :

- de la méthodologie SGAV à l'approche communicative, les représentations formelles de la langue cible sont instables dans le temps (le registre dit «standard» de langue cible évolue en fonction de l'évolution du parler dans la société – c'est la sociolinguistique qui se développe à partir des années 1960, qui va rendre cela possible) ;

- que la présence de langues autres que la langue cible commence à apparaître à partir de l'approche communicative et qu'elle s'impose immédiatement au niveau A1 dans la perspective actionnelle.

Il faut rappeler que ce sont aussi des savoirs construits en sociolinguistique qui permettront :

- d'abord l'élaboration au cours des années 1970, de *Un Niveau Seuil* (1976) qui décrit les compétences langagières minimales

permettant la communication dans les langues officielles d'Europe (qui n'étaient alors que 4),

- puis surtout, le travail sur les descripteurs du CECRL- Cadre européen commun de référence pour les langues qui sort en 2001 après 10 ans d'enquêtes de terrain.

Comme nous le savons, le CECRL inscrit l'enseignement/apprentissage des langues en Europe :

- d'abord dans une perspective actionnelle (c'est-à-dire les compétences langagières qui permettent d'accomplir des tâches),

- mais aussi dans un contexte plurilingue (c'est-à-dire que la construction européenne passée de 6 à 28 États et 24 langues officielles implique une prise en compte de phénomènes d'interculturalisation et d'interlinguisme).

De fait, les responsables européens cherchent à faire en sorte que l'apprenant possède progressivement un répertoire linguistique asymétrique dans des langues variées.

Jusque dans les années 1990 en Amérique Latine, hormis la présence des langues autochtones (peu valorisées dans les systèmes éducatifs), les contextes étaient plutôt marqués par une unité linguistique relative autour de 2 langues internationales (l'espagnol et le portugais), voire de 4 langues internationales (avec l'anglais et le français si l'on prenait en compte toutes les Amériques). Mais l'accroissement des flux de communication et de population modifient aujourd'hui les rapports au plurilinguisme dans des relations évidemment très différentes du contexte européen.

Si le CECRL n'a rien à voir avec les Amériques, en revanche le principe d'un cadre inter-américain qui reste à construire, semble être une problématique de politique linguistique éducative régionale à creuser.

Mais revenons à la question de la relation entre la description des échanges sociaux langagiers et du potentiel d'exposition aux langues des apprenants. Si on veut prendre en compte les manifestations langagières du plurilinguisme dans les échanges sociaux pour en tenir compte dans les apprentissages, on ne peut évidemment pas se satisfaire d'un modèle de description d'actes de langage langue par langue ou d'interactions langagières non contaminées par le plurilinguisme.

Les langues, qu'elles aient un statut international (comme l'anglais, l'espagnol, le français, le portugais ) ou un statut régional ou national, sont de fait internationalisées par les mobilités et les échanges numériques et elles diffusent de l'information (ordinaire ou spécialisée) dans le monde entier. La conséquence est que les situations et les documents dialingues sont de plus en plus nombreux dans toutes les sphères d'activités. Que ce soit dans les sphères d'activité domestiques ou dans des sphères d'activités professionnelles ou de loisirs. Outre les affiches, les étiquettes, les formulaires de toutes sortes où se côtoient plusieurs langues de manière symétrique ou asymétrique, les chaînes d'information continue qui utilisent plusieurs fenêtres sur un même écran, font se côtoyer des messages plurilingues.

Figure 8. Exemple message plurilingue



EN FRANÇAIS



Cette situation, relativement nouvelle qui est apparue au cours des années 1995-2005 a posé un problème en rendant progressivement obsolète les fondements descriptifs langue par langue sans lien entre elles de *Un Niveau Seuil*.

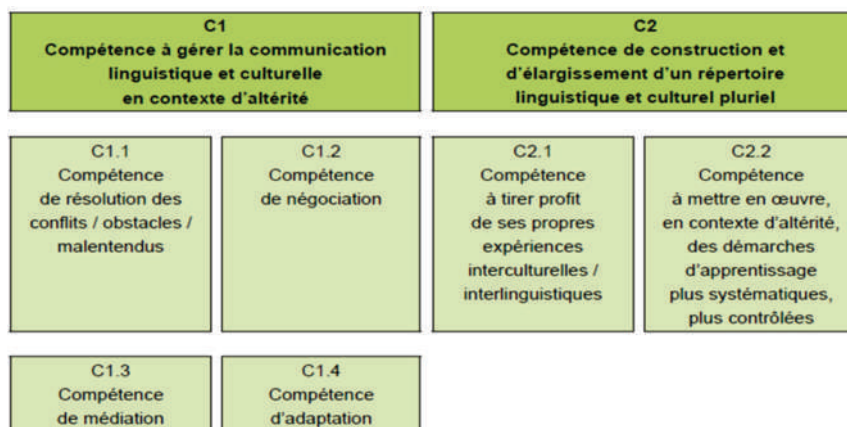
Même le cadre européen s'est trouvé en quelque sorte dépassé par un réel qui tendait à donner une place plus large au plurilinguisme, que ce à quoi le CECRL était arrivé. Il s'est en fait heurté à sa propre méthode de construction des descripteurs langue par langue. C'est ce qui a conduit dès le début des années 2000, un certain nombre de didacticiens impliqués à la fois dans le développement du cadre européen et dans différents programmes (intercompréhension, éducation aux langues dans les écoles primaires, apprentissage en contexte plurilingue ou en contextes de migration), à participer à l'élaboration d'un autre outil.

Ils ont alors élaboré le CARAP- Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures<sup>11</sup> en suivant une méthodologie fondée sur leurs expériences d'approche simultanée de plusieurs langues et cultures dans le contexte européen principalement. C'est une démarche qui aboutit à un référentiel de compétences qui s'adresse aux enseignants, aux apprenants mais aussi aux acteurs indirects comme les parents ou les chefs d'établissements. Les compétences sont définies pour apprendre aux apprenants à gérer le plurilinguisme, le leur et celui de l'interaction.

Compétences mobilisant (dans la réflexion et dans l'action) des savoirs, savoir-faire et savoir-être :

- valables pour toute langue et toute culture ;
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.

Figure 9. Extrait du CARAP- Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures



11 [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_Version3\\_F\\_20091019.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf) (Consulté le 10/06/2018).

Le problème ne se pose donc plus en termes de choix pédagogique par l'enseignant, de laisser ou non un espace pour la ou les langues premières des apprenants afin de leur faciliter l'apprentissage. Il se pose en termes d'apprentissage des apprenants à gérer le plurilinguisme des situations sociales de communication quelle que soit la langue cible de leur apprentissage.

Concrètement, un exemple de contexte et de plusieurs situations : si un étudiant brésilien apprend le français pour communiquer avec des communautés francophones :

- il n'est pas certain de n'avoir à agir qu'en français (une réunion de travail avec des francophones au Brésil peut alterner français et portugais, voire une d'autres langues comme l'espagnol ou l'anglais sur des documents de référence) ;

- il n'est pas certain de toujours avoir affaire avec des francophones natifs (le français étant une langue internationale, son apprentissage et ses usages débordent les communautés francophones natives) ;

- il n'est pas non plus certain d'être toujours uniquement avec des francophones, natifs ou non dans certains espaces d'interlocution (c'est le cas bien entendu des espaces d'interlocution plurilingues comme les moyens de transport internationaux, avions, trains, réseaux d'autoroutes et comme certaines réunions de travail dans des entreprises internationales ; cela peut aussi être le cas pour l'étudiant brésilien qui va faire des études à Paris, Bruxelles ou Montréal ; c'est évidemment aussi le cas dans les espaces d'interlocution numériques comme les réseaux sociaux).

Parallèlement, dans les années 2000, d'autres travaux sur l'apprentissage en contextes plurilingues (BLANCHET, CLERC, RISPAIL, 2014) ont mis en évidence comment la prise de conscience de la compétence plurilingue permet de réduire l'insécurité linguistique des apprenants (qui est un problème récurrent



des situations d'enseignement / apprentissage des langues qui provoque des inhibitions). Pour eux, la posture plurilingue de l'enseignant cherche à faire apparaître chez l'apprenant, les manières asymétriques de gérer les compétences dans son répertoire linguistique et langagier, pour lui permettre à la fois de préserver la face de tous dans l'interaction et d'être actif dans la classe.

De leur côté, dans l'ouvrage qu'elles ont dirigé en 2008, Danièle Moore et Véronique Castellotti apportent une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle :

« La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle [ ] déplace les conceptions usuelles de la compétence, et ouvre de nouvelles perspectives pour l'analyse. Considérer que cette compétence est unique pour un locuteur, et qu'elle lui sert à figurer son identité dans un espace-temps particulier, amène à en envisager les aspects biographiques et les pertinences sociales [ ] L'expertise plurielle est alors considérée comme un « capital », et le locuteur comme un « acteur social » qui exerce sa responsabilité, dans le sens où il en active, en dissimule ou en investit les ressources ... » (p.13).

Les conceptions usuelles de la compétence, c'est-à-dire les conceptions qui se fondent sur une distribution des compétences décrites à partir de la langue cible comme la maîtrise des énoncés qui permettent de réaliser un acte de langage (exemple « donner une consigne » – acte de langage classé dans la compétence pragmatique définie par le CERCL).

Or dans des contextes plurilingues / pluriculturels, ce n'est pas nécessairement la maîtrise relative de ces énoncés qui va permettre de faire réaliser l'acte décrit par la consigne. La maîtrise relative de ces énoncés est fondée sur la simple communication : il suffirait de bien dire pour déclencher l'acte. Or ce n'est pas toujours vrai.

Il arrive à chacun, d'avoir à dire quelque chose en langue étrangère à un locuteur non natif, d'être convaincu d'avoir bien dit mais que la suite ne se passe pas comme on l'avait imaginé. Alors on cherche d'autres solutions dans son répertoire langagier et linguistique :

- d'autres façons de dire,
- d'autres langues,
- d'autres interlocuteurs présents.

Que ce soit :

- dans les manuels de l'approche communicative où il s'agit d'agir sur l'autre par la langue (dans des activités de simulation),
- ou bien dans les manuels de la perspective actionnelle où il s'agit théoriquement d'agir avec l'autre par la langue et par la culture (dans des activités de tâches),

l'unité didactique reste centrée sur la communication (qui se fonde sur la langue) moins que sur l'action (qui se fonde sur l'agir). C'est le grand défi de la perspective actionnelle comme le note Christian Puren (2008).

Si l'on prend en compte la ressource des répertoires plurilingues des apprenants, on rend plus difficile le passage par la description linguistique des actes de langage qui s'était imposée avec l'approche communicative (il faudrait lister, comparer et simuler dans chaque langue, ce qui n'aurait pas de sens quand on vise une langue cible et pas un apprentissage simultané de plusieurs langues).

En revanche, libéré des simulations dans lesquelles il ne s'agissait finalement que de réemployer des énoncés mémorisés conformes à des actes de langage, on peut se focaliser sur la tâche qu'il s'agit de réaliser avec l'autre, par la langue cible éventuellement étayée de compétences plurilingues et pluriculturelles.

Exemples avec une tâche de négociation autour d'un choix d'activités à réaliser dans les prochaines semaines :

- négocier dans le groupe pour ensuite négocier avec l'enseignant ou bien négocier tous ensemble implique de l'expérience et/ou des connaissances sur les limites institutionnelles et hiérarchiques de la négociation (dans des groupes hétérogènes cela impliquera des expériences / connaissances des limites culturelles) ;

- quelles formes de l'agir possibles dans la négociation : discuter, séduire, intriguer, étonner, convaincre, surprendre, impliquer, s'allier, adopter, fixer, limiter, imposer (dans des groupes hétérogènes cela impliquera des expériences / connaissances des limites culturelles) ;

- les manipulations langagières (tentatives, ajustements, rétroactions) par transparences lexicales et analogies syntaxiques entre le portugais et le français mais aussi l'italien pour certains .

Mais revenons au reste de la définition de Moore / Castellotti : « Sert à figurer son identité dans un espace-temps particulier dans le sens où il en active, en dissimule ou en investit les ressources. » Cela veut dire que l'apprenant (locuteur / acteur dans la perspective actionnelle), décide d'activer ou non, tout ou partie de son répertoire linguistique et culturel dans la réalisation d'une tâche, c'est-à-dire de mettre en avant ou non telle ou telle composante de sa compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que composante éventuelle de son identité culturelle. On voit bien à travers ces quelques exemples, que la prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme nous oblige à dépasser le cadre méthodologique de la simple compétence de communication représentée par des actes de langage et des énoncés. L'évolution du rapport au plurilinguisme dans les méthodes, approches et perspectives aboutit à un certain nombre d'avancées méthodologiques :

- nous savons définir et décrire des compétences plurilingues et pluriculturelles,
- et nous savons proposer des ressources et des pratiques didactiques qui prennent en compte ces compétences.

**Figure 10. Synthèse comparative entre l'approche communicative et la perspective actionnelle.**

	APPROCHE COMMUNICATIVE	PERSPECTIVE ACTIONNELLE
Pratiques langagières	Échanger en communiquant	Agir ensemble
Activités pédagogiques (organisation de la classe)	Simulations (jeux de rôles)	Variées : dépendent de la tâche finale
Pilotage didactique (mise en contact avec la langue cible)	Documents authentiques et documents déclencheurs construits	La tâche et son contexte déterminent le choix.
Centrations	Sur l'apprenant et sur l'interaction d'apprentissage (psycho-didactique)	Sur le groupe et sur l'agir (sociodidactique)
Répertoires ressources	Actes de langage (énoncés dans la langue cible)	Linguistiques (langues) Langagiers (dont lexiques, actes de langage) Culturels
Compétences en jeu	1. Communicationnelles 2. Règles linguistiques (dont pragmatiques)	1. Agir avec le langage 2. Mobilisation des répertoires
Potentiel plurilingue	Accepté mais accessoire	Intégré

Reste qu'il manque aux fondements de ce tableau, une véritable connaissance des pratiques (usages et emplois) du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans la société : savoir où, quand, comment

sont activés les répertoires plurilingues et pluriculturels, afin de former les apprenants en fonction de leur potentiel d'exposition actuel et à venir à ces situations.

Pour être efficace, la méthodologie d'enseignement / apprentissage doit pouvoir s'appuyer sur des modèles descriptifs des échanges dans les espaces d'interlocution plurilingues qui sont aussi souvent multimodaux (c'est-à-dire une juxtaposition ou combinaison de différentes langues, de différents modes, iconiques, linguistiques, auditifs, gestuels, à l'intérieur d'un même espace d'interlocution). Voyons comment cela peut se construire dans le cadre de l'interlinguisme méthodologique pour la classe de langue.

### **3. Comment se construit l'interlinguisme méthodologique pour la classe de langue ?**

Nous passons à la troisième partie de l'article où l'on va voir comment mettre en place un outil descriptif de l'entre-les-langues où s'articulent :

- les échanges plurilingues et pluriculturels,
- dans des espaces d'interlocution,
- au sein de sphères d'activités.

Voyons d'abord comment on peut schématiser les espaces d'interlocution et les sphères d'activités dans les contextes d'un centre et d'un département de langues. Je m'appuie pour cela, sur la notion de sphères d'activités quotidiennes développée par la sociologie et utilisée en sociolinguistique (BILLIEZ, LAMBERT, 2005) :

- la sphère du travail et de l'école;
- la sphère du temps libre ;
- la sphère domestique.

Figure 11. Mesurer la pluralité linguistique dans les activités des centres de langues.

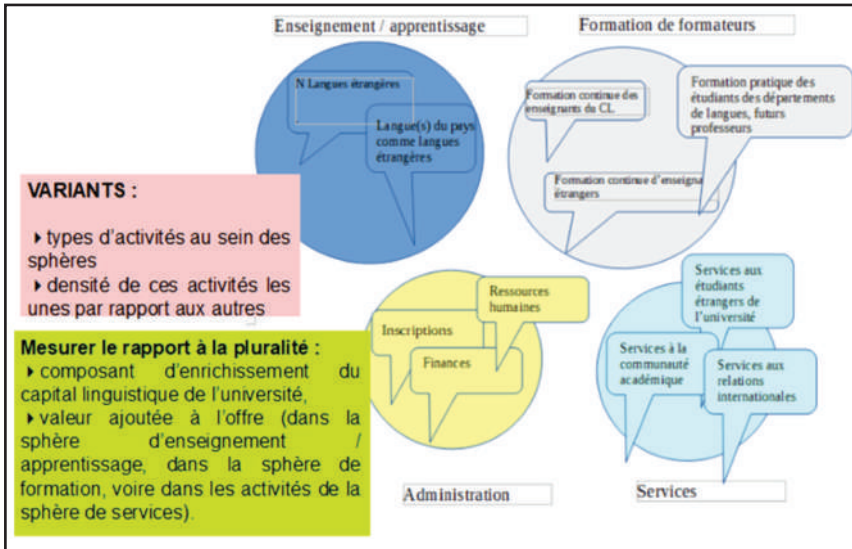
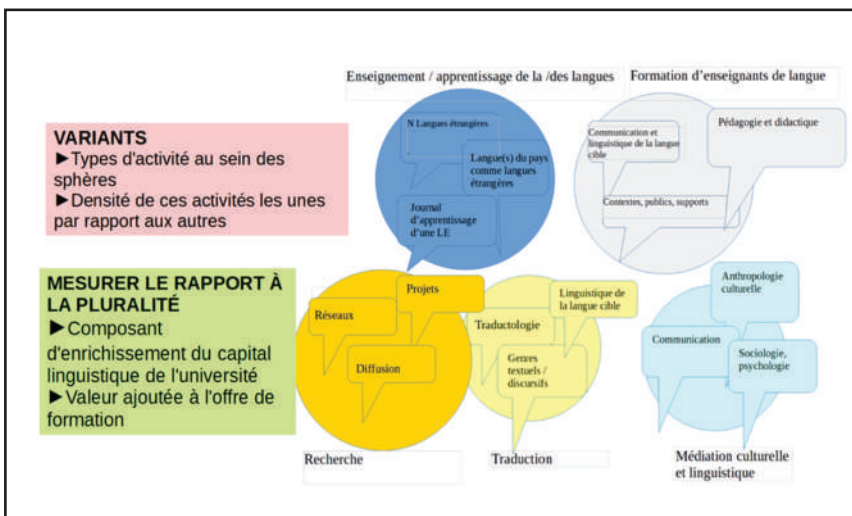


Figure 12. Mesurer la pluralité linguistique dans les activités des départements de langues.



On peut bien entendu raffiner la définition de ces sphères. Dans chaque sphère d'activités on repère les espaces d'interlocution plurilingues et pluriculturels qui constituent un contexte socio-discursif. Ensuite, on analyse des échantillons de ces espaces d'interlocution pour identifier :

- les langues en jeu (celles qui sont officiellement admises dans l'espace d'interlocution et celles éventuellement introduites par les répertoires linguistiques des locuteurs / acteurs),

- les modes supports (linguistiques, iconiques, auditifs, gestuels),

- comment s'articulent les échanges interlingues et interculturels (les alternances codiques, les variables culturelles dans l'agir, par exemple dans la négociation, le poids donné à différentes compétences : argumenter, s'imposer, séduire),

- comment se construisent les objets de discours dans le contexte et comment se réalisent les tâches.

Si l'objectif est de décrire l'entre-les-langues, les relations inter-linguistiques et langagières dans des espaces d'interlocution plurilingues répartis dans sphères d'activités sociales réelles, il ne nous appartient pas bien entendu d'appliquer cela comme des sociolinguistes à l'ensemble de la société mais plutôt de faire ce travail de manière ciblée en fonction des usages et emplois potentiels de la langue cible des apprenants, pour nous ici, le français :

- définir les sphères d'activités dans lesquelles les apprenants utilisent ou auront à utiliser le français;

- repérer dans ces sphères d'activités, les espaces d'interlocution plurilingues où le français est ou sera en contact avec d'autres langues (par exemple : la préparation d'une note orale ou écrite en français à partir de documents en français, en portugais, en anglais, en espagnol) ;

- constituer un corpus d'échanges et les analyser pour modéliser leur fonctionnement (avec des variations ou des constantes en fonction des langues en jeu ou bien avec des variations ou des constantes quelles que soient les langues en jeu) ;

- élaborer des tâches d'apprentissage en exposant les apprenants à des espaces d'interlocution plurilingues dans lesquels la langue cible est en contact et en interaction avec d'autres langues (par exemple : développer des compétences d'alternance codique portugais / français pour restituer la note préparée) ;

- faire prendre conscience aux apprenants de leur répertoire linguistique qu'il leur appartient ou non d'activer (ainsi un apprenant Brésilien qui a aussi un répertoire linguistique italien par simple transmission familiale, pourra s'appuyer davantage qu'un autre sur l'analogie syntaxique et la transparence lexicale ; un autre qui aura l'habitude d'une ou plusieurs alternances codiques dans la famille ou dans des situations sociales vécues avec l'anglais, l'espagnol, le japonais ou toute autre langue, pourra apprendre à transposer ce réflexe avec moins de crainte qu'un autre).

Il s'agit donc :

- de mettre en place un travail ciblé de connaissance des pratiques et des usages et emplois réels ;

- et de construire ensuite à partir de cela, une modélisation didactique pour la classe de langue.

Ce travail de description qui est à la base de toute connaissance située (c'est-à-dire des terrains en contexte) commence aussi par le repérage des pratiques réelles de la langue dans les bassins d'apprentissage du français (CUNHA, CHARDENET, LOUSADA, 2018).



## Conclusion

Dans cet article, nous avons montré pourquoi et comment la prise en compte de l'ensemble des langues qui traversent :

- les situations sociales réelles où les apprenants utilisent ou auront à utiliser le français ;

- et la classe de langue où ils apprennent le français (qui est aussi une situation sociale réelle) ;

n'est plus une simple problématique de technique pédagogico-didactique comme elle était abordée dans le passé, mais un constituant fondamental de ce qui fait que nous vivons et agissons très souvent entre les langues.

Cependant, si on peut dire que tout enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui marqué par le plurilinguisme et le pluriculturalisme qui nous imposent de considérer au moins autant la langue-culture cible que l'ensemble des langues-cultures en jeu dans ces situations sociales, les contextes ne sont pas tous traversés par ces « pluri- » de la même façon, avec la même densité et la même intensité.

Ce n'est ni la même chose dans les cours de langue à l'*Universidade de São Paulo* et dans les cours de langue à l'Alliance Française de São Paulo, ni la même chose à Curitiba, Recife, Buenos Aires, Montréal, Calcutta ou Johannesburg. La prise en compte de ce qui se passe entre les langues-cultures que les (inter)locuteurs mettent en contact par leurs pratiques sociales, n'est pas un simple rapport idéal à la pluralité.

D'un point de vue anthropologique, l'interlinguisme et l'interculturalisation sont consubstantiels de l'humanité. Mais il faut aussi prendre conscience que les contacts de langues comme les contacts de culture sont aussi traversés par des

rapports de domination. Jacques Demorgon (2000, 2005) a bien mis en évidence la construction antagoniste des langues et des cultures dans le processus d'interculturalisation et sa critique de l'interculturel s'attache à montrer l'essentialisation des cultures, bien visible dans l'expression tellement idéalisante de dialogue des cultures.

Il est donc également important de considérer que le plurilinguisme peut aussi être analysé d'un autre point de vue moins idéalisant en fonction de trois déterminants :

- d'une part les réalités du plurilinguisme et du pluriculturalisme en tant que situation inhibitrice vécue par certains sujets sociaux et par conséquent par les différents publics d'apprenants qu'un enseignant de langue peut rencontrer dans sa carrière ;

- d'autre part, le fait que la notion de plurilinguisme soit le produit d'un développement en didactique des langues dans un contexte politique européen particulier, n'en fait pas systématiquement une construction universelle ;

- et enfin le fait que les notions circulant et s'élargissant finissent par perdre leur force descriptive et explicative initiale, doit appeler à la prudence de leur emploi décontextualisé.

Ainsi il y a des situations sociales où le plurilinguisme n'est pas toujours heureux comme le dit avec justesse Patrick Dahlet (2015, p.79) :

« L'expérience plurilingue ne laisse que rarement les coudées, ou plutôt les langues franches, aux locuteurs qu'elle implique dans un face-à-face souvent angoissant et qui déstabilise, voire fait voler en éclats, des postures identitaires en elles-mêmes déjà fragilisées ».

Bien des contextes plurilingues rencontrés par les locuteurs, les apprentis-locuteurs, ne sont pas toujours des milieux de vie recherchés :

- bon nombre de mobilités sont forcées : les mobilités pour cause d'événement guerrier, climatique, politique, économique ou que ce soient ;

- bon nombre d'apprentissages d'une langue étrangère ne sont pas choisis mais contraints par les cursus scolaires et d'études, voire par les parents ;

- et tous les apprentissages volontaires d'une langue étrangère ne se font pas dans la facilité que ce soit en milieu hétérogène plurilingue ou simplement en milieu plus homogène bilingue.

Bref, ce qu'on appelle les approches didactiques ou socio-didactiques qui prennent en compte l'entre-les-langues, ne doivent pas cacher par un excès d'idéalisme, les difficultés que représente le vécu plurilingue et pluriculturel et la transposition didactique dans la classe des connaissances que nous en tirons. Prudence et méthode sont donc de rigueur car l'affadissement de la notion par son extrême diffusion et les réductions simplistes qu'elle peut engendrer, font courir le risque méthodologique d'aboutir à un simple comportement de bonne volonté envers la pluralité linguistique en lieu et place d'un comportement construit.

## Références bibliographiques

BESSE, H., SUSO LÓPEZ, J., 2005, « Jan Amos Comenius, *Novissima Linguarum Methodus* / La toute nouvelle méthode des langues. », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 35 | 2005, mis en ligne le 20 novembre 2014, consulté le 20 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1131>

BILLIEZ, J., LAMBERT, P., 2005, « Mobilité spatiale : dynamique des répertoire linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », dans Van Den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, pp. 15-33.

BLANCHET, P., 2017, «Seuils, limites et frontières de langues», dans Bergeron, J., Cheymol, M., *D'un seuil à l'autre- Approches plurielles, rencontres, témoignages*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp.67-81. [En ligne], consulté le 27/03/2017. URL : <https://play.google.com/books/readerid=IvUnDwAAQBAJ&hl=fr&printsec=frontcover&pg=GBS.PA117>

BLANCHET, P., 2010, «Sur quelques parcours de la notion d' »interculturalité »- Analyse et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle», dans Blanchet, P., et Coste, D., *Regards critiques sur la notion d' »interculturalité »*, Paris, L'Harmattan, pp. 07-27.

BLANCHET, P., CLERC, S., RISPAIL, M., 2014, «Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb», *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures*, n° 175, Paris, Klincksieck, pp.283-302. [En ligne], consulté le 27/03/ 2017. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01486080>

CHARDENET, P., 2017, «Les seuils, construction et circulation de la notion et problématique épistémologique en didactique des langues étrangères», dans Bergeron, J., Cheymol, M., *D'un seuil à l'autre- Approches plurielles, rencontres, témoignages*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp.123-133. [En ligne], consulté le 27/03/ 2017. URL : <https://play.google.com/books/readerid=IvUnDwAAQBAJ&hl=fr&printsec=frontcover&pg=GBS.PA117>

CHARDENET, P., 2013, «Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions», dans Sofia Stratilaki, S., et Fouillet, R., *Éducation aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco*, Paris, Riveneuve Éditions, pp.255-266. [En ligne], consulté le 27/03/ 2017. URL : [https://www.academia.edu/6169512/%C3%891%C3%A9ments\\_pour\\_un\\_interlinguisme\\_m%C3%A9thodologique\\_en\\_quelques\\_notions\\_2013\\_](https://www.academia.edu/6169512/%C3%891%C3%A9ments_pour_un_interlinguisme_m%C3%A9thodologique_en_quelques_notions_2013_)

CHARDENET, P., 2005, «La dynamique d'extension de l'objet et du sujet de la didactique des langues vers 'interlinguisme», dans *Entrelinhas*, année II, numéro 1, revue électronique , Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Brésil). [En ligne], consulté le 27/03/ 2017. URL : <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=3>

CHARDENET, P., 2004, «Interlingüismo de alternância e interlingüismo simultâneo nas trocas plurilíngues: para uma análise de um "entre-as -línguas"», dans GIERING, M.-E., TEIXEIRA, M., *Investigando a linguagem em uso: estudos em lingüística aplicada*, Editora UNISINOS, São Leopoldo (Brésil), pp. 78-105.

[En ligne], consulté le 27/03/ 2017. URL : [https://www.researchgate.net/profile/Patrick\\_Chardenet/publication/261172872\\_Interlinguismo\\_de\\_alternancia\\_e\\_interlinguismo\\_simultaneo\\_nas\\_trocas\\_plurilingues\\_para\\_uma\\_analise\\_de\\_um\\_entre-as\\_-linguas/links/00b495336470d4f14c000000/](https://www.researchgate.net/profile/Patrick_Chardenet/publication/261172872_Interlinguismo_de_alternancia_e_interlinguismo_simultaneo_nas_trocas_plurilingues_para_uma_analise_de_um_entre-as_-linguas/links/00b495336470d4f14c000000/)

Interlingueismo-de-alternancia-e-interlingueismo-simultaneo-nas-trocas-plurilingues-para-uma-analise-de-um-entre-as-linguas.pdf

COMÉNIUS, J.A., 2002 (1627-1632), *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck.

COMÉNIUS, J.A., 2005 (1648), *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode des langues*, *Langue et cultures* 37, Genève, Droz.

CUNHA, J., CHARDENET, P., LOUSADA, E., (Dir.), *État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil / Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil*, São Paulo, Letraria. [En ligne], consulté le 11/06/2018. URL : <http://www.lettraria.net/etat-des-apprentissages/>

DAHLET, P., 2015, «Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques», dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des Archives contemporaines, Prefics Univ. Rennes 2, AUF, Paris, p. 79-95.

DEBONO, M., 2013, «Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives», dans Castellotti, V. (sous la dir. de), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmon Éditions Modulaires Européennes, pp.423-447. [En ligne], consulté le 21/03/2018. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01376874/document>

DEMORGON, J., 2000, *L'interculturalisation du monde*, Paris, Economica, Anthropos.

DEMORGON, J. 2005, *Critique de l'interculturel - l'horizon de la sociologie*, Paris, Economica, Anthropos.

GERMAIN, C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE International et Montréal, HMH.

MARROU, H. I., 1981, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Tome I, Paris, Le Seuil, p.68-69.

MOORE, D., CASTELLOTTI, V., 2008, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang.

PUREN, C., 2008, «Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels», article mis en ligne site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). URL: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article140>

ROCHETTE, B., 2008, «L'enseignement du latin comme L<sup>2</sup> dans la Pars Orientis de l'Empire romain : les Hermeneumata Pseudodositheana», dans Bellandi, F., Ferri, R., *Aspetti della scuola nel mondo romano: atti del convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006)*, Amsterdam, Adolf M. Hakkert, pp.81-109.

## ENSEIGNER LES LANGUES : UN MÉTIER ET UNE FAÇON D'ÊTRE AU MONDE

Francine Cicurel<sup>1</sup>

### Introduction

A l'heure où la puissance d'un algorithme n'est pas loin d'être à même de laminer la part de l'humain, celle par laquelle s'expriment les décisions de l'homme ou de la femme avec leurs incertitudes, leurs tâtonnements et leur créativité, cet article tente de mettre l'accent sur ce qui fait l'individualité de chacun d'entre nous dans une situation d'enseignement des langues. Le postulat qui est le nôtre dans les lignes qui suivent est que pour mieux comprendre ce qu'est l'enseignement d'une langue et l'interaction en classe, il convient de lever le voile sur ce que les acteurs-professeurs font, sur la manière dont ils agissent, mais aussi sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils ont comme vision de leur propre action car ils sont bel et bien le pivot de cet « acte de transmission du savoir ». L'enseignant joue un rôle crucial dans l'interaction didactique, par les décisions qu'il prend avant, pendant et au cours de l'interaction, par la manière dont il interagit avec les autres, par le rapport qu'il a avec le savoir, par les matériaux utilisés. Au cours de son action au sein de la classe, il est placé fréquemment devant des dilemmes, ce qui l'oblige à prendre à grande vitesse des décisions, à faire appel à son

---

1 Professeure à l'Université Sorbonne nouvelle-Paris 3, Centre de recherches DILTEC-IDAP.

esprit d'analyse, à sa capacité de jugement. C'est à travers des *paroles d'enseignants* qui sont amenés à commenter leur propre cours que l'on découvre la complexité de l'agir professoral<sup>2</sup>. Un agir professoral qui est traversé par des logiques d'action parfois contradictoires faisant appel quasi simultanément à des principes méthodologiques, à l'histoire personnelle, au projet d'enseignement, à la perception des apprenants par les enseignants.

## **1. Portée heuristique des paroles de professeurs. Quelques considérations méthodologiques**

Dans le domaine de la recherche sur les interactions didactiques ou celles sur la classe de langue, l'enseignant est souvent désigné comme l'« acteur », l'« interactant », l'« agent », on parle de « rôle enseignant », de « participant expert », car c'est par ou au nom de sa « fonction enseignante » qu'il est abordé. Mais si on veut le situer dans un lieu et un temps donnés, que l'on prend en compte sa formation, son expérience, et que parfois on aille jusqu'à lui demander de s'exprimer sur ce qu'il fait dans sa classe, c'est alors plutôt au *sujet* qui se trouve être un enseignant que l'on s'intéresse. L'être-enseignant n'est alors pas un « agent » interchangeable mais une « personne » dans un contexte situé.

Nous allons examiner dans quelle mesure l'enseignant peut être pensé *à la fois* dans sa singularité, dans sa manière personnelle de faire et dans son appartenance à une communauté enseignante dont il est le représentant légitime. L'activité de l'enseignant se déploie dans un espace tendu entre un « penser par soi-même » et les normes d'une culture professionnelle à laquelle il appartient.

---

2 Nous appelons « agir professoral » l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Ces actions ont la particularité de vouloir provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements. L'agir professoral est un processus social et mental.

C'est au cours d'entretiens d'autoconfrontations, utilisant une technique de rappel stimulé <sup>3</sup> (*stimulated recall*) - que l'on demande à des professeurs de langue de commenter le filmage de l'un de leurs cours. Ce dispositif de recherche est notamment mis en place dans la sphère de l'analyse des pratiques professionnelles.

L'autoconfrontation<sup>4</sup> a une histoire. Elle est pratiquée dans le courant de la clinique de l'activité par des chercheurs comme Y. Clot et D. Faïta (2000) qui s'intéressent au monde du travail ou encore par des spécialistes en sciences de l'éducation tel F. Tochon (1996), mais de toute manière dans le cadre de recherches qui prennent pour objet l'action humaine ou l'action d'un individu.

Grâce au discours obtenu par autoconfrontation d'un sujet à sa propre action, on a accès à la pensée des professeurs - mais prenons des précautions - on ne peut jamais avoir accès à la pensée de l'autre, mais aux *perceptions* que le professeur a de sa propre action. L'autoconfrontation, au cours de laquelle l'enseignant commente le filmage de son propre cours, permet de « soulever le couvercle » et de pas avoir seulement pour données l'interaction en classe, partie visible de l'action en classe.

## Présentation du dispositif

La présentation des données recueillies telle qu'elle se pratique dans notre groupe de recherches IDAP (Diltec-Université Sorbonne Paris 3) part d'une observation de cours, de sa transcription, puis du visionnement de la séquence filmée qui donne lieu à commentaires de la part du praticien. Ces

---

3 Technique qui a pour particularité de stimuler le souvenir en l'exposant à un élément visuel.

4 Sur l'autoconfrontation (simple ou croisée) voir les travaux de Clot et Faïta (2000), les travaux de Theureau (2005 et 2010).



verbalisations sont à leur tour transcrites. Nous disposons donc pour l'analyse des données de la transcription d'une interaction avec, en regard, la verbalisation de l'enseignant. On peut ainsi établir un lien entre l'action en classe et le commentaire que cette action provoque.

Découvrons dans la verbalisation de l'enseignante Gaya, la manière dont elle réagit alors qu'elle a été confrontée au doute émis par ses étudiants quant à la classification des plats chinois qu'elle propose. La reproduction de la séquence ci-après a pour objet d'attirer l'attention sur un dispositif de transcription des données en deux colonnes propres au groupe IDAP. D'un côté, en effet, se trouve transcrite l'interaction, à savoir ce qui se passe dans la classe et, de l'autre la verbalisation que font les enseignants de cette action <sup>5</sup>.

---

5 Si dans la suite de l'article nous ne reprenons pas cette présentation en regard pour nos exemples c'est pour ne pas charger la lecture alors que nous commentons les verbalisations.

## Extrait 1: Transcription du corpus Gaya<sup>6</sup>

Interaction en classe avec étudiants chinois	Commentaires de Gaya
<p>Thème du cours : les plats régionaux chinois            001 P alors encore un plat ici↑            002 Am je crois je crois: euh cette façon de distinguer euh: la cuisine chinoise...            003 P oui:            004 Am n'est pas bonne            005 P oui explique pourquoi + ça c'est intéressant            006 Am parce que...            (chuchotement dans le groupe de « yin »)            007 P ÉCOUTEZ le groupe-là + c'est important ce qu'il est en train de nous dire            008 Am parce que euh on distingue euh la cuisine juste par euh la ré: la région            009 P d'accord oui            010 Am donc je crois euh:            011 P donc tu penses que réchauffant et rafraîchissant c'est pas totalement correct + est-ce que peut-être on peut penser qu'il y a plusieurs classifications + c'est-à-dire que comme tu dis + il peut y avoir: + quand même quand elle (l'étudiante qui a fait un exposé sur la cuisine chinoise) dit + au départ elle dit: que la cuisine est à la fois liée à la société ↑ à la philosophie ↑ et à la médecine + donc la médecine forcément + c'est les épices par exemple + comme en Inde + en Inde on utilise beaucoup les épices aussi pour soigner le XXX par exemple etc. + donc peut-être il y a plusieurs classifications + il y a d'une part yin et yang ↑ + et aussi en fonction des régions + parce que c'est vrai qu'il y a des cuisines régionales + chaque région a une cuisine particulière + mais si tu veux les deux classifications peuvent être correctes</p>	<p>(rires) alors là encore c'est un moment qui m'intéresse parce qu'effectivement comme je disais et: c'est aussi : XXX + c'est cette interactivité que je vise à chaque fois↑+ là une fois encore ça a très bien marché + parce que :↑comment dire ++ a priori en étant professeur: on est dans une position + je répète bien A PRIORI + de POUVOIR et de SAVOIR + les professeurs en général font semblant de tout savoir ++ XXX parce que personne ne sait tout <b>donc</b> il y a <b>toujours</b> un moment où on est ignorant + c'est inévitable d'accord ↑ + <b>donc moi numéro un je ne veux pas faire semblant de tout savoir ++ par conséquent j'associe + une fois encore les étudiants et je les sollicite dans LEUR compétence à eux + dans LEURS savoirs à eux et je n'ai pas peur de montrer qu'il y a des domaines où je suis ignorante + ou alors je suis pas totalement ignorante parce que je suis pas totalement ignorante mais où je connais pas très bien + pas autant qu'eux + <u>et donc je les sollicite pour m'enseigner à leur tour + et quand je leur demande par exemple + quels sont : un un étudiant dit mais non c'est pas yin et yang + c'est plutôt régional + la classification l'organisation des différentes gastronomies + <b>donc à ce moment-là j'attrape évidemment cette remarque et je mets le groupe immédiatement à contribution + et tout le monde parle tout le monde dit + et je fais exprès aussi ++ c'est-à-dire que comment ça s'écrit + pour une fois encore que TOUT LE MONDE participe et qu'une fois encore:↑ils aient ce PLAISIR parce que C'EST un plaisir + <u>et donc si c'est un plaisir c'est une motivation supplémentaire + à enseigner le prof + c'est-à-dire que: EUX aussi ont des savoirs + EUX aussi ont des connaissances que moi je n'ai pas + et je leur demande de M'ENseigner + <b>et donc du coup ça crée vraiment cette relation dialectique D'ÉCHANGES de compétences + D'ÉCHANGES: de savoirs</b></u></b></u></b></p>

6 Tous les exemples sont issus de corpus de paroles de praticiens collectés et rassemblés dans le cadre des travaux de l'équipe IDAP du DILTEC, université Sorbonne nouvelle Paris 3. Le corpus Gaya a été transcrit par les étudiants de Master Recherche, Can Yang, Shending Xiang, Wen Zheng (enseignement du FLE à étudiants chinois en France) le corpus Ginabat par H. Ginabat (enseignement du FLE à étudiants chinois), le corpus Corny (enseignement du FLE à femmes ouvrières) par L. Corny. Les conventions de transcriptions sont : *pause* + ; *intonation montante* ↑ ; *Majuscule* = accentuation; *allongement syllabique* = :. Le gras ou le soulignement indique l'élément sur lequel nous voulons attirer l'attention du lecteur.

Le cours de français langue étrangère, s'adressant à un public d'étudiants chinois, porte sur la cuisine chinoise : la classification proposée par l'enseignante rencontre une mise en question de la part de plusieurs des apprenants. Ce qui provoque un long tour de parole du professeur qui fait des concessions et accepte qu'il y ait plusieurs classifications (TP 11). Va-t-elle revenir sur cette mise en question dans sa verbalisation, qui apparaît dans la colonne de droite ? Oui comme on le constate, la réaction des étudiants suscite de la part de Gaya une tentative de légitimer ce qui s'est passé pendant l'interaction, et ceci en faisant appel à plusieurs arguments, tels les suivants : un enseignant ne possède pas tous les savoirs ; les étudiants ont eux aussi des compétences propres ; il est motivant pour les apprenants d'apporter eux aussi des connaissances qui leur sont propres ; la relation professeur/apprenants en est amélioré.

Allant plus loin que « l'évènement » surgi en classe, l'enseignante « théorise » en quelque sorte sa pratique en déclarant que précisément la situation qui vient de se produire crée une véritable relation didactique :

« et donc du coup ça crée vraiment cette relation dialectique D'ÉCHANGES de compétences + D'ÉCHANGES : de savoirs ».

A partir d'un fait qui peut paraître anodin à la lecture de l'interaction, par le biais de la verbalisation, un profil d'enseignant se dévoile et se dessinent ses options méthodologiques, les justifications avancées. La récurrence de l'articulateur *donc* montre que l'enseignante Gaya cherche à relier les idées exprimées, dans une volonté de conférer une logique au déroulé de l'action. Les verbalisations nous permettent de découvrir comment dans des circonstances données, un/une enseignant(e) réagit, dévoile son répertoire didactique et, même au-delà, sa vision de l'enseignement d'une langue étrangère.

## 2. La pratique sous l'angle du genre professionnel

Exercer le métier d'enseignant renvoie à un « genre professionnel », c'est-à-dire à une « culture d'enseignement » que partagent des professeurs d'une communauté donnée, autour d'une matière à enseigner. La notion de « genre professionnel » a été développée dans le domaine de l'analyse du travail. Dans le courant de la clinique de l'activité (Y. Clot et D. Faïta (2000); Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000)), il est décrit comme étant constitué par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir » (selon les mots des auteurs). L'action accomplie dans le cadre du travail ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social et professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel. Ce sont les « formes communes de la vie professionnelle » (*id.*) qui font que l'on sait, dans un contexte donné, comment s'adresser à l'autre, comment mettre en place une activité, comment la terminer, l'organiser. On sait quelles sont les normes de tenue d'une réunion, ce qu'on attend de vous, etc. Tout enseignant appartient de manière plus ou moins étroite au genre professoral. Pour exprimer qu'un individu qui se trouve dans le rôle d'enseignant va prendre une *posture d'enseignant* qu'il va s'incorporer assez rapidement, j'avais utilisé les termes d'« habitus didactique » (Cicurel, Dabène, et alii 1990). En effet, l'enseignant est celui qui donne la parole, celui qui apprécie et juge les productions des apprenants, qui est en charge de la conduite des interactions, qui gère et surveille le déroulement des activités, etc. Il est aussi celui qui est responsable de l'interaction et de sa bonne marche. Ces manières de faire ne sont pas liées au seul individu, c'est pourquoi les termes de *rituels*, de *routines* sont indispensables pour décrire l'action professionnelle.

Nous retrouvons aussi ici la problématique de l'action telle que la conçoit le phénoménologue A. Schütz (1987,1998) : d'un côté,

une action est déterminée par ce qui la précède, et qu'il appelle des « *typifications* »<sup>7</sup>, on peut parler aussi de scripts ou scénarios et, de l'autre, elle est fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un certain but. Le sujet agissant forme un projet en lien avec son expérience personnelle, sa mémoire.

Le fait que nous puissions parler de « gestes professionnels », que des enseignants de tous bords se reconnaissent dans des mêmes pratiques de transmission et dans de questions communes indiquent qu'enseigner une langue est un métier qui a ses marques et que, brésiliens, français ou chinois, les professeurs de langue ont des pratiques communes dans lesquelles ils se reconnaissent. Posons donc qu'il existe un *savoir enseignant* : l'action enseignante s'accomplit au nom d'une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une même discipline. Parce que les enseignants sont confrontés à des problèmes identiques, ils ont tous quelque chose en commun. Selon M. Cambra Giné (2003), ce terreau est constitué de stratégies professionnelles, de scénarios d'action, de formes de discours, de systèmes de valeurs, de codes communs, de manières de faire (et pourquoi pas de recettes?), d'utilisations de manuels, de manières de structurer une leçon, etc. La notion d'agir professoral sous-entend que l'action que l'on mène en classe auprès d'apprenants possède des caractéristiques en commun. Nous en rappelons quelques-unes :

1. L'action d'enseignement est une action planifiée, marquée par **l'intentionnalité** : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. L'enseignant poursuit des buts et éprouve de la déception s'ils ne sont pas atteints.

2. L'action dans la classe est l'actualisation d'un **projet** qui la précède, marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer, elle ne commence pas avec l'« entrée physique » en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours ;

---

7 « Typification » ; « typicalité » sont des termes issus de la phénoménologie de l'action (Schütz 1987, Fillietaz 2002). Dans l'activité quotidienne, on est amené à réaliser constamment des « actions typiques ».

3. La mise en place de cette action intentionnelle avec ses contraintes - savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc.- rencontre des obstacles de plusieurs sortes : difficultés à trouver des modes de transposition du savoir, maintien de la planification, nécessité de susciter l'attention des élèves, de surveiller si le savoir est reçu, etc.

4. Il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude : l'enseignant, réalisant une action publique, peut être déstabilisé, surpris. Cette dimension de l'action d'enseignement est mise en évidence par le fait qu'après un cours, les enseignants émettent souvent des auto évaluations (*ça a marché, c'est un bon cours, cela ne va pas...*) sur l'action accomplie.

5. L'action n'est pas dénuée de risques, le plus souvent symboliques (mais parfois hélas, corporels);

6. C'est enfin une action qui comporte une exposition corporelle, dans laquelle on peut inclure la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques : écrire au tableau, faire face à la classe, utiliser un projecteur, faire des gestes, des mimiques, être regardé par une assistance. Il y a donc **une image de soi** qui est donnée, qu'on le veuille ou non.

### **Entre rôle professionnel et personne : un dilemme possible**

Examinons le cas d'une jeune enseignante de FLE, dont le public est composé des femmes, ouvrières séjournant en France depuis quelques années, mais n'ayant pas de contact avec la société française. Dans les deux séquences de verbalisation qui suivent, l'enseignante C. exprime le dilemme rencontré : faut-il imposer un format didactique aux échanges - et donc revenir au genre professionnel - ou privilégier la communication, option que son public semble préférer ?

*Extrait 2 : Verbalisations du professeur C. (Corpus Corny)*

c'est-à-dire que c'est tout l'paradoxe y'a des sujets qui peuvent être porteurs ou d'un coup elles ont plein de choses à raconter eh ça s'passe très bien + mais le mauvais côté c'est qu'ça t'écarte de plus en plus de toi ton ton objectif que t'essayes de suivre (rire) tant bien qu'mal + eh c'est TOUT l'art de la conversation ou c'que j'disais salon de thé en rigolant tout à l'heure c'est vraiment + qu'il y ait une sorte de liberté comme ça + le le l'ILLUision d'une liberté totale mais elle n'est + vraiment pas total

/.../

mais parfois c'qu'elles racontent par exemple des trucs de queue de bœuf et tout ça ça me fascine moi quand ils commencent à rentrer dans + dans des sortes de tradition + où j'me dis ou ça vient de loin ou quand elles commencent à parler de Polpot parc'que là + elles en ont un peu parlé mais + moi j'les laisserais parler euh beaucoup plus longtemps si tu veux et et à c'moment là je je mon objectif du cours je l'ai oublié tu vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis c'est ça que j'voulais dire revenons au cours (rires)

Nous voyons que le dilemme de cette enseignante est que malgré son désir d'écouter les apprenantes, de prêter attention à leurs goûts ou leur histoire de vie, elle ne peut répondre à leur désir sous peine de trahir le rôle de professeur tel qu'elle se le représente : « et à c'moment là je je mon objectif du cours je l'ai oublié tu vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis c'est ça que j'voulais dire revenons au cours »

En tant que *personne*, ce jeune professeur aimerait ne pas interrompre les évocations culinaires, culturelles ou politiques des femmes qui forment son public, mais la conscience d'être dans un rôle de « professeur » et d'avoir à « faire un cours » vient contrarier cette envie. Elle reprend alors la gestion des activités à finalité didactique, et énonce ce que doit être selon elle un cours de langue : il doit comporter un objectif langagier, cet objectif doit être utile à tout le groupe, le cours ne peut être seulement bavardage. Elle

ressent comme un danger le fait que la classe puisse se transformer en « salon de thé ». Paradoxalement, lorsque le cours de langue devient communicatif (et à cet égard peut sembler être une réussite), cela constitue une menace pour le format didactique et pour son rôle de professeur.

Ce qui nous amène à constater qu'il peut y avoir conflit entre des valeurs liées à la pratique du métier et aux représentations qu'un enseignant s'en fait, et un désir, plus personnel, plus enfoui, d'entrer en communication et d'approcher l'autre dans son individualité. L'idéal éducatif s'oppose à des contraintes liées au métier.

Des questions viennent ainsi latéralement interroger l'agir professoral : qui sont les apprenants ? Sont-ils de la même culture que le professeur ? Quel est le désir profond de l'enseignant ? Ces appartenances peuvent-elles générer des conflits ou des tensions et mettre en évidence les problèmes liés à l'interculturalité ? Les désirs des apprenants n'entrent-ils pas parfois en conflit avec le désir de l'enseignant ?

Ce qui nous conduit à évoquer le rôle des cultures éducatives, à savoir un ensemble de pratiques, de normes, qui sont propres à une culture ou à une communauté donnée<sup>8</sup>. Les cultures éducatives peuvent être fort éloignées mais, toutes différentes qu'elles soient, elles s'occupent de gérer le même type de questions : le rapport au professeur et à son autorité, le contrat de parole, la relation de l'individu au groupe, l'évaluation, les modèles d'enseignement, le fait qu'il existe des genres d'activités didactiques canoniques reconnaissables.

Quand on enseigne une langue, il faut prendre des décisions « dans l'urgence » comme le dit le titre d'un livre de P. Perrenoud (1996): « *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* ». Les

---

8 Voir le chapitre 6 « Cultures éducatives et agir professoral » dans Cicurel (2011).



professeurs de langue se reconnaissent volontiers dans ces tiraillements qui font partie de la « condition enseignante ». L'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics. Lorsqu'on enseigne dans un certain contexte, national ou institutionnel, on subit l'influence de ce milieu, de façon consciente ou inconsciente, mais aussi parce que dans le répertoire didactique (entendu, rappelons-le, comme l'ensemble des ressources sur lesquels un enseignant s'appuie pour faire cours) est incluse la formation de la personne, y compris les périodes où, en tant qu'élève, on est exposé à des situations d'enseignement et à des figures d'enseignant qui vont marquer ultérieurement la pratique.

L'observation de ce qui fait médiation entre les savoirs et les publics (discours de manuels, interactions en classe, représentations et comportements des acteurs, traditions dont ils sont porteurs) donne quelques indications sur la culture éducative. Dans la séquence suivante, l'enseignante C. (enseignant le FLE à des Chinois en France) exprime la perception qu'elle a de deux cultures éducatives qu'elle oppose : la culture chinoise et la culture norvégienne. Consciente de la distance entre des catégories d'étudiants, elle adopte une stratégie différente selon les publics : une manière de faire très « expressive » avec les publics chinois, stratégie qui ne lui semble pas nécessaire avec les publics norvégiens.

*Extrait 3 : verbalisation de C. À propos des cultures éducatives (corpus Ginabat)*

quel clown (*rire*) ah ben voilà mais il faut toujours les + c'est vrai que je suis toujours plus expressive ça c'est sûr avec les Chinois qu'avec par exemple les Norvégiens + où j'ai + il faut moins que je les impressionne les Norvégiens parce que les Norvégiens ça je l'ai pas de façon aussi impressive ce discours-là je l'ai mais + ils connaissent déjà depuis leur enfance ils sont habitués aussi à faire des dissertations donc euh ils ont quelques détails à modifier

par rapport à la présentation en France mais rien de catastrophique donc je fais pas tout ce cirque avec les Norvégiens mais avec les Chinois je suis obligée de de vraiment euh MARQUER leurs esprits alors je fais le clown (*rire*) donc je suis très expressive pour les marquer

Il est intéressant de constater que l'enseignante explicite elle-même les variations de son comportement en fonction de sa connaissance antérieure des publics. Les publics norvégiens ne sont, selon elle, pas très éloignés de la culture éducative à la française, notamment pour ce qui est de leur habitude de faire des dissertations, mais pour les publics chinois pour lesquels cette activité pédagogique n'est pas familière, elle considère qu'il lui faut « marquer les esprits ». On notera les typifications que constitue la manière de désigner un groupe restreint par « les Chinois » ou « les Norvégiens » en fonction d'une idée construite en fonction des expériences passées.

### **3. Sous le professionnel une personne...**

Les paroles de commentaires des professeurs nous éclairent sur les choix propres à leur action d'enseignement. Elles font apparaître la référence à des normes, qui renvoient à un monde extérieur nourrissant l'action enseignante. L'action porte la marque d'une époque, de croyances méthodologiques souvent dominantes. Mais n'y a-t-il pas davantage ?

#### **3.1 La vie et/ou la classe, une continuité ?**

Peut-on enseigner en n'ayant pas à l'intérieur de soi *comme un modèle*, un idéal d'enseignement auquel on se conforme ? Nous avons des représentations de ce qui doit être fait pour assurer un enseignement et sur la succession des actions à mettre en place.

Ces convictions méthodologiques, ou doctrines personnelles, se construisent au fil des expériences, elles ne sont pas nécessairement stables, elles peuvent évoluer mais elles sont bien présentes au moment de l'action. L'action d'enseignement est ainsi basée sur des principes que l'enseignant a acquis au cours de sa formation, son passé ou au fil de l'expérience. Si on demandait à un enseignant de les formuler, il n'est pas sûr qu'il puisse le faire. En revanche, placé devant le filmage de son cours, il émet un ensemble de commentaires qui permettent de suivre la ligne de ses convictions. Lorsqu'il revoit l'action, il exprime sa pensée et laisse filtrer ce qui ressort d'un idéal d'enseignant qu'il s'est forgé, parfois à son insu. Examinons la verbalisation de l'enseignante Gaya qui exprime en quelque sorte une « maxime professorale », maxime de vie ou maxime propre à l'enseignement ?

*Extrait 4 : verbalisation de l'enseignante Gaya (public d'adultes en FLE)*

je pense que dans tous les rapports humains↑ que ce soit en tant qu'enseignant en tant que professeur ou dans la vie peu n'importe avec qui on a en face↑ quand on veut transmettre quelque chose↑ il ne faut pas partir de soi↑ il faut partir de l'autre + et ça je pense que c'est un des secrets↑ de la réussite dans les rapports humains en général↑ et dans l'enseignement dans la transmission du savoir en particulier + donc c'est ça que je voulais dire maintenant (*rires*)

Comment démêler, dans cette séquence sur le rapport à autrui, ce qui ressort *du genre professionnel* pouvant s'énoncer comme un principe didactique de transmission qui consiste à prendre en compte l'identité, les besoins et les désirs de l'autre (l'autre étant ici l'élève) et *l'attitude dans la vie* qui recommande de se décentrer de soi ? Comment dire ce qui est premier : l'attitude dans la vie qui se manifeste dans les cours ou au contraire c'est la transmission qui apprend à vivre avec l'autre d'une certaine manière ? Il est difficile

de trancher. Mais c'est là une question que chaque enseignant peut se poser.

Rappelons-le, il n'est pas qu'une seule voie possible pour accomplir une action professorale ; l'enseignant exerce un métier qui se matérialise par un ensemble d'actions prenant effet dans une classe située à un moment précis, devant un public formé de sujets apprenants dotés de personnalités uniques. La vie d'un enseignant, dans sa créativité et sa liberté, consiste à opter pour l'une ou l'autre des voies qui s'offre à lui. C'est un sujet unique qui est porteur de l'action.

### 3.2 L'implication de soi

Le fait d'enseigner une *langue*, outil de communication par excellence, pousse l'enseignant de langue à produire un discours où la subjectivité se manifeste volontiers. Pour illustrer le sens d'un terme, un enseignant fera appel à son imagination, inventera des situations, usera de fictions (cf. Cicurel, 1999). Il peut raconter des anecdotes, adopter un registre affectif ou préférer un registre plus formel. Il arrive aussi qu'il évoque son expérience personnelle ou qu'il se situe dans le contexte des apprenants. Selon son style professoral (Clot et Faïta, 2000; Cicurel, 2011), il aura une tolérance plus ou moins grande pour la digression, il profitera des occasions que les énoncés des apprenants lui donnent pour co-construire son discours avec son public. Il peut aussi avoir recours à des procédés de théâtralisation, se mettre en scène, simuler la colère, l'indignation, manier l'ironie. On peut donc parler d'une implication du sujet-professeur plus ou moins marquée dans le cadre du métier d'enseignement d'une langue. Dans l'extrait qui suit, nous allons voir de quelle manière l'enseignante Gaya, que nous connaissons pour l'avoir vue dans l'extrait 4, commente sa manière de faire, qui n'est pas sans rapport, selon elle, avec l'un de ses traits de caractère.

Il ne s'agit pas du genre professionnel, ni de la culture éducative, mais du « soi enseignant ».

*Extrait 5: utiliser son corps et sa voix comme vecteur de transmission (Corpus Gaya)*

mais c'est pour ça que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement pour que justement je + j'essayais de garder EN EVEIL tout le monde quel que soit son niveau et son origine culturelle et plus l'origine est différente plus je dois tenir l'auditoire en éveil et donc bouger beaucoup faire beaucoup de gestes beaucoup de avec la voix c'est très très important la voix c'est très très important c'est vraiment ↑ le vecteur immatériel ↑ grâce auquel ↑ on peut transmettre donc c'est capital + c'est pour ça je joue beaucoup avec la voix je joue beaucoup avec les gestes + même si c'est ma nature c'est vrai que là + je l'érige je le transforme en système en système pédagogique d'une manière extrêmement volontaire et pensée même quand j'ai l'air de flotter + de faire des truc un peu wooo comme ça (avec le geste de flotter) en même temps c'est TOUJOURS maîtriser parce que mon but c'est toujours d'attraper l'attention et de transmettre au maximum + de mettre les gens les étudiants en éveil maximum pour pouvoir quand ils ont l'esprit ouvert au maximum leur donner le plus possible + donc je vois que + ça fait un peu exagéré mais en même temps j'ai raison (rires)

Que lit-on dans ces paroles de professeur ? On découvre :

- l'objectif verbalisé à plusieurs reprises : garder en éveil les étudiants, capter leur attention, optimiser la transmission ;
- les stratégies variées mises en place pour atteindre ce but : se mouvoir dans la classe, faire appel à la gestualité ; utiliser la voix (qualifiée de « vecteur immatériel »).

Pour l'enseignante Gaya, le « jeu avec la voix » est une tactique qui surgit en situation pédagogique. Elle « exagère » sa manière de parler. Et ceci devient sa manière d'enseigner. C'est sans doute en se regardant agir qu'elle prend conscience de procédés dont elle

fait usage. Mais elle verbalise également le lien existant entre sa personnalité (*c'est ma nature*) et la manière d'en faire un atout pour enseigner. Dans le présent cas, sont captés, au titre de ressources didactiques, des traits de la personnalité qui vont permettre à l'agir professoral de se déployer. Cette enseignante invoque « sa nature » et déclare la mettre au service du didactique. Ce qui la conduit à assumer pleinement ses traits de sa personnalité et affirmer que c'est en connaissance de cause que ces stratégies sont mises en place :

*« même si c'est ma nature c'est vrai que là + je l'érige je le transforme en système en système pédagogique d'une manière extrêmement volontaire et pensée même quand j'ai l'air de flotter »*

Comment ne pas évoquer ici la vision de l'être humain en général, et de l'enseignant en particulier, comme étant un « homme pluriel » (cf. les travaux du sociologue Lahire, 2001), c'est-à-dire un individu qui s'est socialisé et formé au sein de strates différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu'il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique ? Il s'est ensuite forgé des convictions, et c'est en fonction de ce système de croyances qu'il agit dans la classe. Que le métier de professeur soit construit sur des bases communes de type professionnel n'exclut pas l'influence de facteurs issus de la vie et de l'expérience individuelles. On constate ici combien le répertoire didactique a des limites impossibles à assigner puisque la personnalité elle-même est considérée comme une composante de ce répertoire. Le *soi* est aussi une ressource du répertoire !

#### **4. L'identité professorale**

On peut alors se demander comment un enseignant de langue fait jouer son style personnel, lorsqu'il se trouve dans une

interaction de classe dont on sait qu'elle est contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre, supports souvent imposés eux aussi...). Est-ce que chaque professeur *invente* ce qu'il va faire ? N'est-il pas plutôt le porteur d'actions qui lui sont plus ou moins suggérées par le contexte social ?

Dans le dispositif d'autoconfrontation avec lequel nous travaillons, la personne qui se voit en action sur un écran, n'y est généralement pas habituée, elle est confrontée – non sans rudesse parfois – à sa propre image, à sa posture, qui plus est, dans l'exercice de son métier<sup>9</sup>. Lors des verbalisations que font les professeurs à propos de leur action d'enseignement, apparaissent fréquemment des énoncés dont le *topic* est le corps. Des remarques telle que « *je fais le clown* », « *je les fais rire* » ne sont pas rares.

Dans la plupart des cas, le comportement humain ne relève pas d'une opération intellectuelle consciente et préméditée. Nous accomplissons un grand nombre d'actions de façon « impulsive » en réponse à des situations qui l'exigent car nous avons une réserve d'expériences antérieures qui vient à notre secours. La capacité d'opérer des « typifications » est ce qui permet à un sujet de réaliser une action en fonction de son expérience passée. Le professeur dans sa classe s'appuie lui aussi sur des typifications. C'est en vertu de son expérience, de routines acquises qu'il est à même de donner des réponses appropriées.

En prêtant attention aux typifications à propos de son propre comportement, on découvre ce que l'enseignant considère comme représentatif de son agir en classe (*en fait oui là c'est tout à fait mon genre de travail c'est bien moi ça ; bon c'est ma façon de faire ; n'essayez pas de me faire diverger vers autre chose*) ou au contraire

---

9 Ce qui tend, constatons-le, à orienter son commentaire sur la gestualité, sur le déplacement dans l'espace, sur des éléments para verbaux, sur la pertinence des actes découverts au cours de ces moments réflexifs.

exceptionnel (*ça je ne le fais jamais*). Signe que la singularité des pratiques n'est pas effacée par le statut professoral et que chaque enseignant possède sa manière propre de faire la classe.

Les gestes du professeur sont certainement en partie suggérés par le contexte éducatif et par la formation : en agissant de telle ou telle manière il renforce des normes, des règles, des attitudes qui sont considérées comme souhaitables ou acceptables par la communauté des enseignants. Mais, pour autant, il n'est pas privé de l'initiative de l'action et de la possibilité de la modifier, car c'est lui - ou elle - qui est l'auteur (e) de l'action et qui trouve des manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'enseignement *in situ*.

Si nous nous replaçons dans la perspective évoquée au début de cet article, celle de Clot et Faïta (2000), le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une *action effective* où le sujet fait face à des conditions singulières, et c'est alors que s'affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des types d'actes. C'est au cours de l'action que le sujet incarne le genre, en prenant une distance avec lui, en jouant plus ou moins avec les règles de l'action.

### **Enseigner : un métier mais aussi une façon d'être au monde**

Comment harmoniser les différents éléments qui construisent une identité professorale ? Je voudrais articuler trois éléments que l'on peut considérer comme des composants de l'identité enseignante : le genre, le soi et les situations.

Etre enseignant, c'est faire partie d'une communauté professorale, c'est-à-dire appartenir à un métier qui a ses gestes et ses pratiques. Tous les enseignants de langue ont des questions en commun auxquelles ils vont s'intéresser : le programme, la progression, les manuels, l'évaluation, faire participer les élèves, etc. Au sein de cette vaste communauté professorale les cultures



éducatives dans leur diversité vont, chacune à leur manière, innover ces pratiques et les différencier.

Derrière chaque enseignant il y a une *personne* qui assume le rôle dans sa singularité. Lahire (2001) montre qu'un individu est certes inséré dans un ensemble social, professionnel, mais il est issu d'une histoire familiale et personnelle qui le rend différent de ses collègues. Peut-être faut-il évoquer ici la notion de « style professoral » : ainsi, le fait d'utiliser une même méthodologie suffit-il à définir le style d'un professeur ? Certainement pas.

Le troisième terme de l'agir professoral est la situation, les circonstances, les occasions dans lesquelles et avec lesquelles l'enseignant fabrique l'action. « *Je saisis l'occasion je fais feu de tout bois* » déclare un professeur. Quelque chose arrive dans la classe qui ne peut être prévu, et il s'agit d'en faire une occasion d'apprendre.

Si l'enseignement consistait seulement à mettre en place une méthodologie, si *l'occasion* n'était ni vue ni saisie, cela signifierait la disparition de l'autre avec qui je parle, pour qui je parle. Le métier d'enseignant de langue se trouve à la jonction d'une présence immédiate où l'autre me fait aller là où je n'irais pas sans lui et d'une incarnation de valeurs, de convictions, de principes qui forment l'être enseignant.

## **Conclusion**

Ce sont ces savoirs, souvent cachés, y compris aux yeux des acteurs eux-mêmes, que l'on peut faire émerger en donnant la parole aux professeurs qui ont bien voulu livrer leur point de vue sur leur action d'enseignement. Le recueil des dires de professeurs nous a conduit vers l'idée qu'il faut faire connaître la « pensée des enseignants ». Car la multiplicité des actions effectuées simultanément dans un cours, comme celle de se soucier

du programme et des contenus et de les organiser, de maintenir l'attention du public, de changer de cap s'il le faut, de gérer l'interaction, de contenir ses émotions etc., ne peut se déployer que grâce à l'existence d'un large répertoire de pratiques. De telle sorte qu'actions et intentions d'agir viennent constamment s'entremêler, les unes venant nourrir les autres.

Nous avons également voulu faire partager la conviction que dans l'enseignement tout n'est pas question de savoir. Les mots sont dits par une *personne* qui s'adresse à d'autres personnes. Ils sont portés par une voix, une intention et une présence physique. Le savoir n'est pas le seul élément constituant de l'enseignement qui est, ne l'oublions pas, une forme orale non détachée de la personne qui l'énonce.

Le travail sur l'agir professoral permet de dégager la notion de style professoral : comment un individu placé dans certaines circonstances et ayant tel problème à résoudre agit-il ? Le style professoral peut être défini comme la manière dont un enseignant, dans une culture donnée et en s'aidant de son répertoire didactique prend des décisions, résout des dilemmes, régule la communication, formate le savoir à transmettre. Le métier d'enseigner est un genre professionnel qui se traduit par des gestes, des obligations, des actes, mais l'enseignant n'en est pas moins libre d'adopter un style personnel (de façon plus ou moins volontaire) qui s'accommode des règles du genre. Ainsi, apparaîtrait pour la formation un nouveau concept autour de la notion du « possible » qui pourrait, de façon vivante, se traduire par des interrogations comme : « Auriez-vous pu faire autrement ? » « Y avait-il d'autres possibilités et lesquelles ? ». Ce qui indique que l'action pédagogique n'est pas bridée, mais que ce sont des *choix d'actions* à effectuer, actions qui doivent permettre de maintenir un équilibre entre une relative liberté de parole des élèves et une planification sans laquelle aucune instance éducative ne peut

fonctionner. C'est dans, ou avec ces contraintes et possibilités que peut s'exprimer le style du professeur, plus ou moins flexible, plus ou moins prompt à saisir des occasions d'interagir.

## Références bibliographiques

AGUILAR J. & CICUREL F., eds, (2014), « Pensée enseignante et didactique des langues », *Recherches & Applications* n° 56. Paris, CLE international.

BIGOT V. & CADET L., eds, (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions.

CAMBRA GINÉ M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.

CICUREL F. (1999), « Littérature, fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours », *Études de linguistique appliquée* 115, pp. 291-304.

CICUREL F., (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

CICUREL F. (2013), « Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue », *Mélanges offerts à Régine Delamotte, Identités langagières*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp. 91-101.

CICUREL F., BIGOT V., dir. (2005), « Les interactions en classe de langue », *Recherches et applications*, Paris, CLE International.

CICUREL F., DABENE L., LAUGA-HAMID M.C., FOERSTER C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue* Paris, Hatier-Didier,

CLOT Y. et FAÏTA D., (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? » *Travailler* 4, pp.7-42.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, 2, pp. 1-7.

FILLIETTAZ L., (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*. Québec, Editions Nota bene.

GASS S.M. & MACKEY A., (2000), *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.

GINABAT H., (2006), *La planification dans l'agir enseignant*, Mémoire de Master 2 Recherche «Didactique du français et des langues », Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

LAHIRE B. (2001) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette Littératures.

LAHIRE B. (2005/2007), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

MULLER C. & DELORME V. (2014), « Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants » dans AGUILAR J.& CICUREL F., eds, « Pensée enseignante et didactique des langues », *Recherches & Applications* n° 56, CLE international, pp.33-47.

PERRENOUD Ph., (1996, 2<sup>e</sup> éd. 1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

SCHÖN D. (1996), « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » dans Barbier J.-M. (dir.) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Puf;pp.201-222.

SCHÜTZ A. (1987, trad. fr.), *Le chercheur et le quotidien*, Klincksieck.

SCHÜTZ A. (1998, trad. fr.) : *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.

THEUREAU, J. (2005), « Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et la didactique des activités physiques et sportives »? *Impulsion*, 4.

THEUREAU J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action'», *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, volume 4, n° 2, 2010.

TOCHON F. V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan pédagogie.

TOCHON F.V. (1996), « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3.

WOODS D., (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Applied Linguistics.

## L'IMPACT DE LA VOIX DE L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Estela Klett<sup>1</sup>

### Introduction

Dans un cours de langue étrangère (LE), l'enseignant, tout comme l'avocat au plaidoyer ou « le comédien sur scène, utilise son corps et sa voix comme outils de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant que moyen de persuasion » (Cadet et Tellier, 2014 : 7). Pour l'enseignant, il s'agit d'un outil essentiel de son travail car c'est au moyen de la voix qu'il attire l'attention des apprenants, donne des explications, éclaircit des points confus, socialise un sujet et peut même parvenir à le convaincre sur une donnée quelconque. Ainsi, on tombe facilement d'accord sur le fait qu'en classe, les effets de sens résultent tantôt de mécanismes intonatifs ou paraverbaux, tantôt de la coloration et de la force de la voix de l'enseignant qui, par ce biais, agit sur la perception de la langue cible. Alors que la recherche en didactique des langues s'est longtemps intéressée aux pratiques discursives des enseignants visant à transmettre les savoirs et savoir-faire en langue cible, l'impact de la voix sur la compréhension, sur l'apprentissage et sur la mémorisation ne constitue pas une niche explorée en éducation. Ainsi, en formation des enseignants, en

---

1 Professeure à l'Université de Buenos Aires ; eklett@filo.uba.ar

général, il n'y a pas de travail sur la voix, au moins dans notre pays. En conséquence, il subsiste un décalage entre l'importance présumée de la voix dans l'enseignement-apprentissage et la réalité des situations professionnelles. Il est intéressant de noter également que l'explosion technologique d'il y a une trentaine d'années a beaucoup profité aux phonéticiens qui ont pu se servir des travaux d'analyse et synthèse de la parole. Pourtant ces études, ont peu pénétré « les secteurs où la communication fonctionne en temps réel, en présence des interlocuteurs, c'est-à-dire, par la voix parlée, ou mieux, par la voix » (Lothe, 1990 : 7). Dans cette contribution<sup>2</sup> nous présenterons des résultats d'une recherche menée auprès d'une vingtaine d'enseignants de français sur le rôle de la voix de l'enseignant dans la communication en langue étrangère.

## 1. Considérations théoriques sur la voix et l'accent

La voix est la carte de présentation d'une personne. En tout moment et en toute situation, elle transmet des informations concernant : l'âge, le sexe, la personnalité, la façon d'être et, même, la santé de celui qui parle. Ce sont les cordes vocales qui produisent les sons mais c'est le corps entier qui les matérialise pour les projeter dans l'espace. La voix porte des traces du contexte social, économique, culturel et émotionnel du sujet. C'est la voix qui nous représente devant l'autre, qui cristallise ce que nous pensons et ce que nous expérimentons. La voix montre, expose, dénonce, triche et, en même temps, elle permet d'informer, de persuader, d'établir des contacts ou de toucher les fibres sensibles de notre interlocuteur. En un mot, nous *disons* et *nous nous disons* car la voix a des empreintes qui renvoient au passé, aux héritages divers, aux préjugés refoulés dont nous ne sommes pas toujours conscients. Dans le même registre d'idées Bourdieu (1982) et Fonagy (1983)

<sup>2</sup> La conférence reprend la recherche présentée dans l'article « La voix de l'enseignant et l'apprentissage d'une langue étrangère » (2017). *Revue Synergies Argentine* 4, pp. 97-107.

notent que la voix est ce par quoi un locuteur identifie d'abord son interlocuteur. On classe un individu par sa manière de parler qui renseigne, par la même occasion, sur sa motivation ou sur sa personnalité. La façon de dire comprend la voix et la prononciation qui traduisent ou trahissent qui nous sommes.

Comme je l'ai signalé dans un article précédent (Klett, 2007 : 65) la voix des sujets est toujours associée à leur accent constitué par l'ensemble de modalités phoniques du langage, à savoir : l'intensité, le ton, la durée et le timbre des sons. Le jeu de ces variations caractérise non seulement les différentes langues mais aussi la façon de parler des régions, le parler de chaque individu ou l'expression des états d'âme. D'un point de vue sociolinguistique, on définit l'accent comme « l'impression que produit une prononciation déterminée » (Boyer, 1996 : 38). Il peut porter les inflexions du terroir, on parle alors de l'accent « carioca », normand ou parisien. L'accent se fait également l'écho des sentiments et on distingue, à ce moment là, un accent plaintif, douloureux, chantant, ensoleillé, rocailleux ou pointu (Boyer, op. et loc. cit.). Certaines expressions, « parler du nez », par exemple, traduisent des colorations dues à des situations particulières, tel le fait d'avoir le nez bouché. Par ailleurs, on peut faire allusion aux variations de prononciation par rapport à une norme standard comme quand on dit : « X possède l'accent anglais en français ». Ou encore la fine ironie de Jakobson sur son fameux polyglottisme. À l'en croire, il parlait le russe en quinze langues (cité par Kristeva, 1988 : 28 et par Hagège, 1996 : 22).

Aborder le sujet de la voix et de l'accent mérite, à notre avis, une attention spéciale étant donné le poids qu'ils ont dans la société. Qu'il suffise de rappeler les paroles de Charmeux lorsqu'elle signale (1989 : 70) « La manière de parler dit plus de la classe sociale des locuteurs que les vêtements ou les apparences de leur style de vie ». Pour sa part, Raiter (2003 : 135) remarque que certaines formes linguistiques stigmatisées constituent des indicateurs de

discrimination au moment de faire des démarches bureaucratiques ou dans le cas de relations très hiérarchisées. Ainsi, des personnes possédant une voix dérangementante ou un accent différent de celui qui correspond aux représentations de l'employé d'un accueil peuvent être traitées avec négligence. Elles risquent même de ne pas avoir accès à ce qu'elles demandent. « Les membres d'une communauté n'ont pas tous des possibilités identiques d'accès aux circuits communicatifs » (Raiter, op. et loc. cit.).

### **1. 1 Les caractéristiques de la voix**

Du point de vue technique, chez l'homme, la voix est une émission de sons produits par la vibration des cordes vocales lorsqu'il y a un choc de la glotte sur les muscles du larynx. Elle est caractérisée par quatre paramètres : la hauteur, l'intensité, la durée et le timbre. En considérant la hauteur, on peut avoir une voix aiguë, grave ou perchée, c'est-à-dire, celle qui monte dans les tonalités les plus hautes, comme la voix des jeunes enfants. L'intensité d'un son se mesure en décibels et elle peut varier depuis la voix murmurée jusqu'au cri inaudible (Cornut 1983 : 43). Elle correspond à la poussée du souffle sous les cordes vocales. C'est en quelque sorte le volume ou la force de la voix qui a une influence sur la couleur, le débit, la projection, la hauteur ainsi que sur l'agressivité de la voix. On dit alors qu'une voix est sourde, douce, forte, tonitruante, etc. La durée ou la tenue des sons dépend de la pression de l'air expiré. L'intensité en lien avec le souffle traduit aussi l'état intérieur de la personne.

Observons maintenant le timbre. Il s'agit d'un trait personnel de la voix qui permet de reconnaître une personne sans qu'on la perçoive. Le timbre englobe à la fois la qualité de pureté du son et la couleur de la voix. Quant au son, on peut se demander : est-il bruyé, la voix est-elle rauque, y a-t-il du souffle ? Du point de vue



physiologique, le timbre est « la résultante de la transformation et du modelage du son laryngé par les activités de résonance » (Cornut, op. et loc. cit.). La physiologie de chaque individu confère à sa voix un timbre qui lui est propre. Le placement, entendu comme l'endroit du visage, de la gorge ou de la poitrine où s'appuie l'énergie vocale, détermine en grande partie la couleur de la voix. On a ainsi une voix claire, douce, ronde, chaleureuse, sombre, dure, rentrée, voilée, granuleuse, éraillée, enfantine, détimbrée, chaude, légère, profonde, vulgaire, veloutée, acide, métallique, sifflante, nasillarde, etc. En ce qui concerne son expressivité, on qualifie une voix comme décidée, ferme, sécurisante, brutale, coupante, tranchante, sarcastique, cinglante, pointue, apaisante, charmeuse, chevrotante, agressive, lumineuse, ironique ou timide, entre autres.

Par ailleurs, en tant que sujets, nous ne sommes pas exactement les mêmes au cours du temps. Il en est de même pour la voix. Voilà pourquoi on pourrait dire que la voix, comme le corps, s'écrit toujours au pluriel. La mise en voix porte parfois des variations liées aux émotions et au contexte au sein duquel elle est générée. Elle fait partie d'un système plastique car notre souffle se propageant dans l'espace peut crier, siffler, chuchoter, parler, hurler pour provoquer tel ou tel autre effet. Tout acteur social possède ainsi « un répertoire tonal » (de Salins 2000 : 272) qui lui permet de signaler ses différents rôles en jouant sur ses registres et styles de voix diversifiés, selon les circonstances et les caractéristiques des rencontres.

## **1. 2 La voix et l'inconscient**

« On est autant sensible à la voix qu'au contenu du message, car c'est par elle que se livre le non-dit, le sens profond, le caché, l'indicible, l'inconscient » dit Guimbretière (2000 : 294) en citant Castarède (2000). Il est d'observation courante depuis longtemps que la musique de la voix maternelle reste au fond de la mémoire

de l'individu, comme le goût de la madeleine de Proust et cette prégnance a une grande incidence dans la relation mère-enfant. La mélodie de la voix est la toute première forme de l'expression du lien affectif, le trait sonore primitif qui continue d'unir le bébé à sa mère. On pourrait se demander ce qui se passe en classe de LE. Quel est l'impact de la voix de l'enseignant ? On a souvent évoqué la fragilité psychologique de l'apprenant en début d'apprentissage. En effet, il vit dans un brouhaha de sons qui lui échappent en grande partie : il ne comprend que quelques bribes de phrase et il est contraint à l'ascétisme verbal puisque la pauvreté de ses outils verbaux ne lui permet presque jamais d'exprimer ce qu'il a envie ou besoin de dire. Il y a de la tension qui devient souvent crispation et constitue le symptôme de la gêne du sujet pour qui la LE, corps étrange et inconnu, est ressentie comme une menace pour l'unité du moi.

Nous nous trouvons ainsi devant un apprenant instable et fragilisé qui balbutie des mots comme un infans. Dans cette situation précaire, il faudrait focaliser l'attention sur le phénomène du transfert, établi à partir de la voix de l'enseignant. Le terme est pris dans son sens psychanalytique. C'est l'acte par lequel un sujet, au cours de la cure, reporte sur le psychanalyste soit une affection (transfert positif), soit une hostilité, transfert négatif, qu'il éprouvait primitivement, surtout dans l'enfance, pour une autre personne (père, mère, etc.). Si l'élève se sent captivé et apaisé par l'enseignant ou bien, énervé et rejeté ne serait-ce pas parce que celui-ci renvoie à une autre image dans son trésor mémoriel ? Dans cette perspective la voix de l'enseignant, « la grande oubliée des didacticiens » (Raillard, 1995 : 34), joue un rôle déterminant dans la mesure où elle réveille ou refoule des pulsions inconscientes et archaïques liées au moment où notre propre langue maternelle s'est enracinée.

Ainsi, les affinités suscitées par la voix constituent une aide ou un obstacle au moment où l'apprenant tisse des significations dans la classe. « L'assise narcissique de la personne se développe à

partir de l'enveloppe sonore apportée par la voix maternelle » dit le professeur Anzieu dans la préface du livre de Castarède (2000 : 9). « Les voix agréables connues et réentendues sont plus belles que la première fois car elles suscitent encore plus en nous le souvenir et l'attente, moments dont notre vie psychique profonde est tissée » (Castarède, 2000 : 257). Une optique semblable est partagée par ceux qui préconisent la suggestopédie. En effet, il est bien connu qu'on choisit des professeurs à la voix veloutée dans la conviction que le timbre et l'intonation utilisés sont décisifs pour l'acceptation du message.

### 1.3 La voix et son modelage culturel

Il est important de noter que la reconnaissance des caractéristiques de la voix et les appréciations portées sur celle-ci se font à travers les filtres de la culture de chaque société. Le concept d'« habitus culturel » (Bourdieu, 1979), compris comme l'ensemble des éléments acceptés et pratiques effectuées par un groupe d'individus, éclaire le point de vue cité. On peut ainsi affirmer que la voix d'une personne est le fruit d'une interaction entre le psychique et le social. Il y a une influence du milieu sur les schèmes de perception de l'individu et une voix est *charmante* ou *désagréable* en tant qu'élément reconnu comme tel par un groupe. Par exemple, si on considère l'intensité de la voix, on peut dire que les Argentins, en situation publique, parlent très fort, et que les Brésiliens sont de vrais stentors. Pour un Français, habitué à une intensité bien plus basse, ce volume résulte exaspérant. Rappelons à ce sujet ce que dit de Salins (2000 : 282) en parlant de la situation française : « La conversation à voix contenue semble être le comportement propre aux dyades au restaurant, dans une file d'attente de cinéma ou exposition, dans un compartiment de train . ». Chacun fait de son mieux pour ne pas envahir le territoire

du voisin et pour préserver la bulle de son intimité. À ce sujet, il est pertinent de rappeler que dans des contes de Cortázar qui ont Paris comme cadre, on remarque que les habitants de cette ville sont peu tolérants aux voix qui élèvent leur ton. Selon l'écrivain, les Français le montrent sans ambages. Une mimique, une onomatopée (st !) ou un énoncé péremptoire mettent rapidement le transgresseur sur la bonne route !

Par ailleurs, le chuchotement habituel des hôtes d'un restaurant belge ou hollandais peut perturber un Argentin pour qui la joie de partager un repas fait apparaître l'esprit noceur que Pierre Daninos attribue aux habitants de notre pays. En conséquence, la situation qui suit, racontée par de Salins (op. et loc. cit.), résulte insolite à un latino-américain : « Parfois, des couples déjeunent ou dînent au restaurant dans le silence le plus complet, avec ici ou là un mot, une exclamation, un rire ». Le Monde (06-05-013) rapporte une anecdote qui montre jusqu'à quel point les jugements portés sur la qualité de la voix peuvent être nuisibles pour une personne. Selon ce journal, on peut, en effet, souffrir de discrimination pour voix désagréable. « Un employeur échaudé, après avoir embauché une personne dotée de toutes les qualités mais d'une voix fortement éraillée, aurait ajouté ce critère pour sélectionner les nouveaux embauchés. Tant les cordes vocales mal ajustées du premier avaient exaspéré clients et salariés ».

## **2. La recherche effectuée**

Au cours de 2013, nous avons fait le recueil de données à la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires. L'enquête a été faite auprès des enseignants de français qui travaillent dans l'institution.

## **2.1 Le corpus et les informateurs**

Le corpus de notre recherche est constitué par les réponses à un questionnaire écrit et anonyme soumis à une vingtaine d'enseignants. Les informateurs sont des professeurs de classe moyenne ayant la plupart plus de 20 ans d'exercice du métier aussi bien à l'université qu'à l'école secondaire. Sur les 20 femmes interrogées, 17 ont entre 50 et 60 ans et 3 jeunes enseignantes ont la trentaine avec une ancienneté de 4 ans. Les enquêtées connaissent, à des degrés variés, une ou deux langues en dehors du français et de l'espagnol. Le fait de compter sur un groupe entièrement féminin est une caractéristique fréquente dans le monde de l'éducation de notre pays. Dans notre texte, les informateurs sont cités par la lettre P (professeur) et un numéro.

## **2.2 L'enquête et la méthodologie**

L'enquête réalisée et auto-administrée comportait trois sections bien distinctes. La première partie était consacrée à la biographie langagière des enseignantes. Puis, il y avait un récit libre sur le rôle attribué à la voix dans une classe de LE avec la justification correspondante. On a demandé aux informateurs d'écrire le maximum possible et d'explicitier minutieusement les notions consignées. L'idée de cette partie du questionnaire non structurée c'est de déceler les éléments conscientisés par l'enseignant en ce qui concerne la perception de la voix et son impact dans le cours. Mais, ce récit pouvait aussi nous fournir des indices pour savoir si la voix du professeur faisait partie des stratégies qu'il met en œuvre en classe. Enfin, dans la troisième partie du questionnaire, nous avons donné une série de questions concernant 1) les modulations de la voix considérées avantageuses pour : les consignes, les explications, les corrections orales faites ou encore, la lecture d'un texte dans

la classe ; 2) les qualités d'une voix agréable et désagréable pour enseigner une langue autre que la sienne. Pour ce qui est de l'étude des données et du traitement de l'information, nous avons fait l'analyse de contenu et l'analyse textuelle au niveau du focus énonciatif des récits et des réponses fournies.

### **3. Analyse des données**

Nous exposerons ici les tendances les plus saillantes concernant le dépouillement des questionnaires faits. Pour ce travail, nous avons focalisé notre attention sur le récit libre dans le but de relever les idées les plus fréquentes des participants sur l'importance de la voix dans l'enseignement. Les textes des informateurs se confondent parfois avec de récits de vie car il y a souvent des descriptions sous forme narrative de fragments d'expériences vécues. Trois récits sur le total se font remarquer pour leur caractère minimaliste. Ces textes brefs, *minimalistes*, appartiennent aux enseignantes qui ont peu d'ancienneté dans le métier. Il est à signaler que P12 manifeste « ne jamais avoir réfléchi sur la voix » alors que P13 et P14 reconnaissent l'importance de celle-ci mais ne donnent aucune justification de leur dire.

#### **3. 1. La voix comme tremplin pour le travail didactique**

La première tendance que l'on peut observer c'est le rapport que les informateurs établissent entre la voix et les aspects didactiques de la pratique du métier. Les résultats montrent que plus de 60% des enseignantes considèrent que la voix, dans une classe de LE, joue un rôle prépondérant car « elle permet de donner le modèle ». Il est certain qu'il y a les enregistrements et les vidéos mais la voix du professeur quand celui-ci sait la poser et l'ajuster aux circonstances détermine, en grande partie, l'imitation des énoncés,

la compréhension et l'internalisation des savoirs. À la différence d'une machine, l'enseignant nourrit son texte d'expressivité, met en relief les mots clés et garde son message intelligible. Il peut moduler la puissance de sa voix en fonction des besoins et faire des adaptations en se servant d'un ton ferme, sécurisant, dynamique tout en étant chaleureux. Ainsi, pour ce pourcentage d'informateurs, la voix de l'enseignant apparaît comme un maillon important de la transmission du savoir.

Observons ce qu'ils disent. « Un bon emploi de la voix renforce les concepts donnés et si on en fait une utilisation histrionique on peut fixer des exemples en mémoire », signale P10 alors que P2 remarque que « la musicalité des mots passe ou non à travers la voix de l'enseignant ». Pour sa part, P15 dit : « le professeur étant le modèle, sa voix est essentielle pour susciter l'attention des apprenants ainsi que leur intérêt » et P16 manifeste que « la voix de l'enseignant résulte déterminante pour accepter la langue que l'on connaît pour la première fois ». Certains enquêtés considèrent qu'une voix trop régulière a tendance à « habituer » l'auditoire qui peut se protéger en fermant les oreilles, en se déconcentrant, en perdant le fil des idées. On observe ainsi que les informateurs relient la voix au rôle didactique que doit jouer l'enseignant pour qui un défi quotidien c'est : obtenir l'écoute, éveiller l'intérêt, captiver une classe et faire passer le message. Guimbretière (dans Cadet et Tellier, 2014 : 27), parle des stratégies prosodiques de l'enseignant qui joue sur le débit de parole, les pauses, l'accentuation, l'intensité, etc. de sa voix, pour mieux agir dans le cours. En somme, il se sert de tous les paramètres qui constituent son profil prosodique. Le travail de l'enseignant étant proche de celui du comédien ou du conteur, il est donc intéressant de s'appropriier des outils issus de l'art dramatique. Il est possible de développer une voix mélodieuse, agréable, un débit rythmé et fluide, un charisme qui met en valeur le contenu des leçons.

### **3. 2. La voix comme pont relationnel**

On a maintes fois signalé le rôle de la voix en tant que moteur des relations intersubjectives. En parlant des implications de la voix Castarède et Konopczynski (2005 : 2) disent : « Elle interpelle l'Autre car elle est initialement mouvement d'un corps vers un autre corps afin qu'il l'entende. Elle est ainsi un instrument privilégié de la communication ». Les informateurs, eux aussi, ont insisté sur cet aspect essentiel. Ainsi, P4 dit : « le rôle de la voix est capital car il peut déterminer la permanence de l'apprenant dans le cours ou son rapide départ ». P6 évoque le fait que souvent, « nous nous souvenons de nos maîtres para leur voix car elle a permis les premiers contacts ». Ce même point est noté par P1 qui évoque une situation vécue dans un magasin où une vendeuse offrait un produit. Lorsque celle-ci entend les premiers sons de la voix de P1 elle s'exclame : « je vous connais, vous avez été mon prof. Je ne sais pas quand ni où ni de quelle matière. Mais je me rappelle votre voix. Oui, oui, je sais que je vous connais grâce à votre voix ». Pour P2, celle-ci « est un outil fondamental pour établir des rapports ». P8 signale : « une voix agréable permet d'établir un lien émotionnel avec l'élève, une attache qui laisse des résonances allant au-delà des sons ». C'est la voix également qui aide à établir les rôles et à fixer une autorité naturelle dans le cours. L'autorité va découler de des sentiments transmis et de l'effet produit par les sons émis : la confiance, l'aplomb, la sérénité ou la sécurité. Ces aspects sont fondamentaux pour la construction du lien enseignant-apprenant, lien qui assurera la réussite du travail commun.

### **3.3. La voix source de sentiments contradictoires : plaisir et souffrance**

Certains informateurs montrent que la voix de l'enseignant peut provoquer des sensations plaisantes ou déplaisantes. Il est à



signaler que la gamme du domaine *désagréable* touche parfois la souffrance. Entendons les collègues. P8 : « la voix de l'enseignant, si elle est harmonieuse, peut charmer et devenir la plus belle chanson pour l'apprenant. Par contre, si elle aigüe, crie ou éraillée il va en souffrir ». P3 remarque « le pouvoir de la voix pour créer une bonne ambiance dans la classe ». La plupart des enquêtées considèrent que les voix aigües, stridentes ou rauques perturbent le bon déroulement du cours. Un petit nombre, signale que « certaines voix dérangent les élèves ». Pourtant les informateurs ne donnent pas de justification. En ce sens, P6 remarque que « nous n'avons pas grande conscience de ce qui se passe avec la voix, nous la laissons simplement fluer avec nos sentiments ».

Castarède et Konopczynski (2005 : 2) explicitent les implications de la voix en disant : « Elle émeut et touche car elle concerne l'affect fondateur de notre existence. Partage premier de la mère avec son bébé, elle est enveloppe sonore du soi que nous cherchons à retrouver dans l'aire de l'expérience culturelle (chant, musique, poésie, théâtre ) ». Le sémantisme du verbe « retrouver » nous permet de rejoindre la pensée des auteures qui font des considérations sur le rapport entre l'inconscient et les effets perçus dans une voix (Anzieu, 2000 et Raillard, 1995). Enfin, l'explication d'un seul informateur, P7, s'inscrit dans le même genre d'idées : « la voix de l'enseignant ouvre des voies pour qu'il y ait d'autres voix. Elle interpelle, suggère et rappelle ».

## **Conclusion**

Le long de notre travail, nous avons insisté sur le fait que la voix n'est pas le simple contenant du message, elle en est constituante. En utilisant des métaphores, on peut dire qu'elle est l'image de notre moi et le baromètre de notre sensibilité. Quant aux tendances observées dans les récits des enseignants, le rôle central attribué à la

voix est celui de collaborer, de façon indubitable, à la transmission du savoir. Pourtant, le tremplin qu'elle incarne nécessite de certains compléments pour atteindre un bon fonctionnement. Pour galvaniser l'auditoire et faire passer les contenus, il faut que l'enseignant pose bien sa voix et qu'en plus, celle-ci soit socialement valorisée comme une voix agréable, chaleureuse et sécurisante. Les enseignantes enquêtées considèrent également que la voix est un outil irremplaçable pour tendre des ponts entre les individus. Une voix bien placée aide à fixer l'autorité dans le cours, à séduire les apprenants voire à les attirer. Par contre, une voix qui vibre mal rencontre difficilement l'écho attendu et peut même repousser les sujets.

Ce point est complété par la dernière tendance observée dans les récits des enseignants. Il s'agit des effets de la voix sur les apprenants. Une voix claire et douce est source de plaisir. Par contre, si la couleur de la voix est jugée négative parce qu'elle est détimbrée, nous voilà connectés à la douleur ou à la souffrance. Il est à signaler qu'un seul informateur fournit une justification des sentiments éprouvés. Il établit un lien psychanalytique, quoique très sommaire : la voix de l'enseignant ouvre un réseau vers d'autres voix. Quelles voix ? Les voix de la première socialisation ? La voix de la mère ? Enfin, les données analysées montrent que « la masse bruisante de la langue inconnue » (Barthes, 1970 : 17), médiatisée par la voix de l'enseignant, laisse une empreinte indéniable chez l'apprenant. Elle captive ou déplaît, évoque ou refoule, fait un allié ou crée un opposant, mais elle ne laisse jamais indifférent.

## Références bibliographiques

- ANZIEU, D. (2000). « Préface ». In : *La voix et ses sortilèges*. Paris : Les Belles Lettres, pp. 5-7.
- BARTHES, R. 1970. *L'empire des signes*. Genève : Editions d'Art Albert Skira S.A.
- BOURDIEU, P. 1979. *La distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BOYER, H. 1996. *Éléments de sociolinguistique*. Paris : Dunod. 2<sup>ème</sup> édition.
- CADET, L. et TELLIER, M. 2014. *Le Corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique*. Paris : La maison des langues.
- CASTAREDE, M.-F. 2000. *La voix et ses sortilèges*. Paris : Les Belles Lettres.
- CASTAREDE, M.-F. et Konopczynski, G. (dir.) 2005. *Au commencement était la voix*. Paris : Eres.
- CHARMEUX, E. 1989. *Le bon français et les autres*. Paris : éditions Milan.
- CORNUT, G. 1983. *La voix*. Paris : P.U.F, Collection Que sais-je.
- FONAGY, Y. 1983. *La vive voix, essais de psychophonétique*. Paris : Payot.
- GUIMBRETIERE E. 2000. « Enseigner ou suivre sa voix ». In : Guimbretière, E. *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Rouen : CNRS 2000, coll. Dyalang, pp. 293-311.
- HAGEGE, C. (1996) : *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- KLETT, E. 2007. « Parler une langue avec un accent étranger : analyse socio et psycholinguistique ». *Revue de la Sapfesu n°30*, Año XXV. Novembre, pp. 63-72.
- KRISTEVA, J. (1988) *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Folio essais.
- LOTHE E. 1990. (éd.). *Paysage sonore d'une langue, le français*, Hambourg : Busk Verlag
- RAILLARD, S. 1995. « A l'écoute de la voix ». *Le Français dans le monde n°273*, pp. 34-36.
- RAITER, A. 2003. *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires : Biblos.
- SALINS, G.-D. de 2000. « Ethnographie de la communication : la voix et ses valeurs socioculturelles ». In : Guimbretière, E. *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Rouen : CNRS 2000, coll. Dyalang, pp. 261-292.

## LIRE LE THÉÂTRE EN CLASSE DE FRANÇAIS

Mariza Pereira Zanini<sup>1</sup>

### Introduction

Proposer un atelier de théâtre dans le cadre d'une formation permanente enseignante est toujours quelque chose de très stimulant. Cela a été le cas de l'atelier proposé en 2017 à São Paulo. J'y ai communiqué l'expérience que nous réalisons en équipe, Maristela Machado et moi, dans notre université de rattachement, l'UFPEl, au sein de la formation enseignante en français. Ensuite, nous avons procédé à quelques dynamiques pour illustrer la faisabilité et la valeur de cette activité dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Je suis partie de quelques questions pour situer l'activité:

- Pourquoi le faire?
- Pour quoi faire?
- Comment le faire?

Ensuite, deux aspects de ce comment faire ont été privilégiés :

- Les techniques théâtrales au service de l'apprentissage des langues et de la dynamisation des cours.

- La mise en voix et la mise en corps du texte.

---

<sup>1</sup> Professeur Associée de l'Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, RS, Brésil) ; mariza.zanini@gmail.com

## 1. Pourquoi donc ?

D'entrée de jeu on pourrait se demander : - le théâtre pourquoi ? et pour quoi faire? Mais la vraie question à mon sens c'est : - et pourquoi pas?

En voici quelques éléments de réponse que Maristela Machado et moi donnons à ce questionnement, fruit des expériences que nous avons déjà menées:

- pour initier autrement à la lecture d'une production abondante et d'appréhension rapide, celle des textes théâtraux.
- pour développer des aspects liés à l'oralité et à l'expressivité des étudiants.
- pour la mise en place d'un espace d'expression collaboratif.
- pour laisser la place et faire déclencher la créativité travaillée à partir d'un texte littéraire.
- pour que l'étudiant découvre sa (ses) voix et la prête au texte théâtral.

Il ne s'agit pas d'un listage fermé, les points ci-dessus pourraient être déployés en fonction des expériences individuelles que nous avons côtoyées grâce à nos étudiants au fil des ans.

Il faut situer le lieu d'où je parle ; une double formation enseignante en français et portugais, au sud de Rio Grande do Sul, à Pelotas. Ce n'est pas dans un chef-lieu métropolitain que ce travail est réalisé. Au contraire, il s'agit d'une province d'environ 350 mille habitants. Nous sommes beaucoup plus proches de l'Uruguay et de la langue espagnole que d'une quelconque frontière francophone. Et pourtant... dans l'apogée économique de cette ville, grâce au commerce de *charque*<sup>2</sup> au début du 19<sup>e</sup> siècle, les enfants des familles

---

2 Viande bovine salée et séchée au soleil.

riches étaient envoyés étudier en Europe, surtout en France. Et voilà que de retour ils avaient été modifiés par cette expérience et cultivaient l'art de vivre et avaient pris goût aux manifestations artistico-culturelles, les stimulant. La preuve de cela ce sont les théâtres de la ville qui ont accueilli les compagnies d'opéra et théâtre étrangères. Les mêmes compagnies qui se produisaient à Rio de Janeiro venaient souvent à Pelotas avant de partir à Montevideo ou à Buenos Aires. Petite province très *sui generis* celle de Pelotas, donc, actuellement devenue une ville universitaire.

Au sein de la formation enseignante en Lettres, la question que l'on se pose est toujours celle de comment attirer l'attention de nos étudiants, à priori méfiants devant l'accès à la lecture de textes qui leur semblent linguistiquement opaques et apparemment déconnectés de leur réalité (MACHADO et ZANINI, 2015).

Le théâtre a de la place, devant ces inquiétudes, dans l'enseignement du FLE. Et nous ne sommes pas les seules à le soutenir.

D'après Jean-Pierre Cuq (2003 : 237)

Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle.

Et nous pouvons en rajouter des couches concernant la formation enseignante et les compétences de scènes nécessaires à un professeur débutant lors des premières pratiques d'enseignement.

Rollinat-Lavasseur (2015) énonce, de façon plus spécifique, des caractéristiques liées à l'action propre au jeu du théâtre : la mise en voix et en espace du texte littéraire grâce à sa lecture oralisée, la représentation scénique permettant une interprétation qui dépasse le déchiffrement du code linguistique et qui met en valeur l'action du lecteur.

Ce processus remet ainsi aux approches actionnelles d'enseignement de la langue en situation où l'apprenant est conçu en tant qu'acteur.

## **2. Comment alors ?**

La formule que ma collègue et moi avons adoptée dans la formation enseignante a été celle de favoriser la motivation partant d'un projet; la cohérence du projet demande, tout d'abord, que l'on se trouve une logique, un fil conducteur. Cela peut être une thématique, une école, un style, un auteur... Les formateurs menant le projet s'occupent de cette étape. Par la suite, il faut proposer une compilation ou un texte de théâtre de base et être très ouvert à laisser de la place à ce qui peut venir par la suite, grâce au groupe des participants. Les intertextes possibles, les jeux, les improvisations, les bonnes tentatives et les autres, moins bonnes. Tout le groupe participe à cela, beaucoup de références et d'idées surgissent. Et il faut trancher, tâche qui n'est pas toujours facile mais qui devient moins pénible avec une certaine autorité en la matière fournie par l'expérience. La présence d'une professeure collaboratrice experte en théâtre dans notre équipe nous aide beaucoup également depuis quelques éditions du projet. J'y apporte une collaboration variable, des fois en tant qu'actrice, d'autres fois en tant qu'adjointe de direction.

Ensuite, faire jouer, partant du ludique: mise en voix et mise en corps et, pourquoi pas, une mise en scène réelle : un projet très

concret et engageant de construction collective. Les projets se déroulant sans acteurs professionnels, nous avons préféré de faire des lectures dramatiques au lieu de demander d'apprendre par cœur les répliques des rôles aux participants. Cela nous évite un gros embarras, le texte en mains servant d'appui en cas de nécessité.

Pour montrer un peu de l'expérience réalisée à l'UFPEl, l'exemple de notre dernier montage :

-Thématique-guide choisie: les difficultés de l'amour - ses méésententes - ses impossibilités.

- Pour nommer l'édition et jouer avec la langue : Projet Théâtre en français 2017 - UFPEl. *L'amour, ça vous dit? Oui, samedi.*

- Des sources d'inspiration thématique et fournisseurs d'extraits intercalaires pour faire la couture du spectacle, composé en patchwork d'extraits de textes :

- BARTHES, Roland. *Fragments d'un discours amoureux*. Paris : Tel Quel, 1977. [https://monoskop.org/images/d/d4/Barthes\\_Roland\\_Fragments\\_d%27un\\_discours\\_amoureux\\_1977.pdf](https://monoskop.org/images/d/d4/Barthes_Roland_Fragments_d%27un_discours_amoureux_1977.pdf) . Sur Internet, le 1 juillet 2017.
- CASTA-ROSAZ, Fabienne. *L'amour, ça vous dit? Petit vocabulaire amoureux*. Paris : Textuel, 2010.

- Et le choix de quelques extraits de textes de théâtre parmi d'innombrables options possibles, essayant d'imprimer une certaine variété au répertoire :

- XVII<sup>e</sup> siècle : *Phèdre* de Racine.
- XVIII<sup>e</sup> siècle : *Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux.
- XIX<sup>e</sup> siècle : *Pelléas et Mélisande* de Maurice Maeterlinck.
- XX<sup>e</sup> siècle : *La Cantatrice chauve* d'Ionesco
- XXI<sup>e</sup> siècle : *Trois ruptures* de Rémi de Vos.



Figure 1. Affiche « L'amour, ça vous dit ? Oui, samedi ! »



A partir de ces choix de base, définitions faites avant de commencer la procédure d'inscription des étudiants intéressés, nous savions déjà à peu près le nombre d'acteurs nécessaire pour jouer chaque extrait et comment nous allons essayer de les distribuer ; nous avons pris le parti de, dans la mesure du possible, réserver un rôle de chaque scène pour chaque étudiant du groupe.

Les inscriptions faites, cette année 2017, surprise : nous avons eu beaucoup plus de garçons que de filles intéressées à participer au théâtre. Des arrangements ont été nécessaires, et les professeurs de la formation ont dû jouer sur quelques scènes pour assurer le nombre de rôles.

De reste, tout le spectacle s'est construit au fur et à mesure des répétitions, avec des tests sur des suggestions données par les

participants-acteurs et la décision collective de ce que nous allions garder ou pas. Nous y avons inséré des poèmes, des chansons et même la figure d'un chanteur barde- jouant de la guitare, qui se manifestait de temps à autre, entre les extraits ou durant ceux-ci.

Defays et alii (2014 : 51) signalent que

(...) le théâtre joué peut être une très bonne pratique optionnelle dans le cadre d'un cours de FLE, mais nullement à titre obligatoire. En effet, d'après leur culture d'origine et leur sensibilité individuelle, les apprenants se montrent parfois rétifs à l'idée de mise en situation spontanée, d'improvisation ou de rôle emprunté. Dès lors la complexité linguistique ne fait que surajouter à un faisceau de blocages qui aurait l'effet inverse à celui recherché.

Pendant les cours de langue, nous faisons appel à quelques techniques théâtrales pour les dynamiser, mais imposer un montage plus consistant ne serait pas le cas pour tous nos étudiants. Nous travaillons donc en activité volontaire (extracurriculaire, dite d'extension universitaire), avec un groupe d'étudiants très mixte. Une fois le groupe formé, les rencontres de travail et de répétition sont définies en dehors des heures des cours, souvent le week-end.

Le projet dure environ 4 mois et se passe au deuxième semestre de l'année universitaire, avec une mise en scène en décembre.

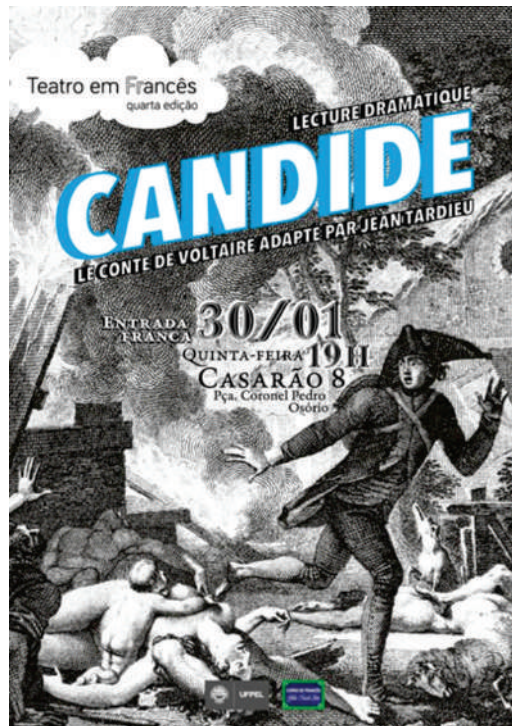
Notre intérêt n'est pas de définir une recette, mais de partager celle que nous adoptons en tant que possibilité faisable.

Quelques exemples encore de cette expérience renouvelée annuellement et ce qu'ils ont engagé en tant que réflexion et qu'action.

Pour la quatrième édition du projet, nous avons choisi de travailler partant d'une adaptation que Jean Tardieu avait faite pour la radio du célèbre conte de Voltaire « Candide ou l'optimisme

». Elle avait été retravaillée par le groupe des professeurs pour se prêter au théâtre local, gardant des extraits qui servaient à conserver la suite de l'action du conte. Dans cette édition, des personnages qui reviennent et vivent des aventures sur scène ont servi de fil conducteur à la compréhension du public. Également un texte à récit, langage beaucoup plus accessible et directe que d'autres, a contribué à toucher le public et les acteurs, même ceux peu expérimentés en français.

Figure 2. Affiche « Candide »



Dans Machado et Zanini (2015 : 53) nous avons commenté spécifiquement cette mise en scène et ses défis :

Qu'est-ce qui nous a motivées ? La découverte de l'écriture radiophonique, du théâtre radiophonique et du pouvoir de

sa voix sans personne, de sa scène immatérielle occupée par des voix, des chansons, des bruitages. Et aussi de la présence d'écrivains comme Michel Butor, Antonin Artaud et Roger Vailland dans ce genre.

Également, la révélation d'une facette singulière de la biographie de Jean Tardieu, poète et dramaturge dont les recherches verbales, le comique et les élans lyriques nous admirons beaucoup. Sur la recommandation de Paul Éluard, il entre à la radiodiffusion en 1945 et ne la quittera qu'en 1969. Jean Tardieu a très peu écrit pour la radio, mais y a activement participé comme responsable du service dramatique et directeur de la chaîne France-IV (Flieder, 1997).

Nous motivait encore la quête de la réponse à la question incontournable : est-ce qu'une lecture dramatique serait capable de raconter une histoire où les héros voyagent tout le temps à travers les frontières et les cultures tout en évoquant des thèmes comme la guerre, l'intolérance, l'esclavage, le fanatisme religieux, la condition féminine, l'utopie, le bon sauvage, les maladies sexuellement transmissibles ? Et l'universalité du conte du XVIIIe siècle, son esprit iconoclaste et son humour, sa vivacité se garderaient-ils ? Finalement, il y avait la possibilité de partager une expérience nouvelle avec les apprenants, de réaliser une activité théâtrale en FLE, de modifier nos pratiques enseignantes et de prendre des risques.

Pour la cinquième édition, pour nous donner un peu de variété, nous avons choisi partant d'une école : le théâtre de l'absurde. Les rencontres ratées entre des personnages ont guidé le choix des extraits, très inspiré par les textes proposés par Grumberg. En voici la compilation de textes gardés pour le spectacle « Si ça va bravo! »

- . *Finissez vos phrases* de Jean Tardieu
- . *Chez le docteur* d'Eugène Ionesco
- . *Le compte-gouttes* de Roland Dubillard
- . *Le pot-au-feu* de Roland Dubillard.

- . *Votre frère* de Jean-Claude Grumberg
- . *Ça va 1, Ça va 21 et Ça va 27* de Jean-Claude Grumberg

Figure 3. Affiche « Si ça va, bravo »



Très tôt nous avons compris que le fait de travailler ce genre de textes avec des étudiants, quoique très enrichissant, constituait un défi ; le travail sur le langage, les jeux de sens et les détournements de celui-ci rajoutent une couche de difficulté à la compréhension de la langue par les étudiants. Par exemple, dans le texte d'Ionesco, « Chez le docteur », l'abondance d'expressions de langage assez opaques mise en scène en dehors d'un contexte intelligible sert à produire une grosse partie de l'effet comique. Une découverte de cette couche expressive a été alors nécessaire pour faire avancer et le montage et la maîtrise de la langue des étudiants, mais aussi des professeurs.

Au moment de transformer tout cela en gestes qui seraient exécutés par les acteurs en parallèle aux répliques lues-récitées, notre amusement est devenu très complet, les contrastes entre

les plusieurs couches de compréhension mises en scène a été tout à fait délectable et les étudiants ont gagné en maîtrise de la langue en ce travail. Côté public, je ne suis pas sûre qu'ils aient tout compris ; une énorme quantité de non-sens était présentée devant eux.

Il faut signaler que toute l'activité concernant la mise en scène de chaque édition est entièrement collaborative, quelques-uns s'occupent de la bande son et du bruitage d'autres de la garde-robe, d'autres de l'art de l'affiche et de la promotion du spectacle. Ce n'est pas une activité qui puisse être menée par les seuls professeurs responsables ; ceux-ci se donnent la tâche déjà engageante de la direction générale en plus de devoir combler les vides et assurer des rôles des fois.

Il est convenable de mentionner que ces activités étant réalisées dans une formation enseignante, elles sont liées également au projet de recherche « Le texte en salle de classe. Pratiques d'enseignement et de formation en FLE ».

Autrement, la notion de travailler avec une pratique théâtrale en dehors des cours quotidiens de français, visant à une présentation publique, la fait monter en statut. Comme le signale Massaro (2008 : 84)<sup>3</sup> :

(...) pour qu'une pratique soit considérée en tant que *substantivement théâtrale* il ne suffit pas qu'il existe dans l'activité une simple identification d'un joueur avec un certain rôle (...); il faut qu'il y ait *l'intention de faire du théâtre*, il faut délimiter une *frontière* (perméable, bien sûr) *entre les spectateurs et les acteurs*.

---

3 (...) para que uma prática seja considerada *substantivamente teatral* não basta que haja na atividade uma simples identificação de um jogador com um certo "papel" (...); é preciso que haja a *intenção de se fazer teatro*, é preciso que se delimite uma *fronteira* (permeável, evidentemente) *entre a plateia e os atores*.

Dans la 6<sup>e</sup> édition du projet, *Le Médecin malgré lui* (1666), une adaptation de la comédie de Molière et *Le Vilain mire* (le paysan médecin), adaptation théâtrale du fabliau du XIII<sup>e</sup> siècle.

Figure 4. Affiche « Le médecin malgré lui »



Variation oblige, un retour à un théâtre plus canonique, présentant une histoire, un récit facilement intelligible. Et pourtant... dans le fabliau autant que dans le texte de Molière, les étapes de lectures commentées préliminaires aux essais de mise en scène nous ont demandé un effort pédagogique assez considérable ; la compréhension du texte ne se donnait pas gratuitement, surtout en fonction du manque de familiarité avec le vocabulaire de l'époque.

Le groupe d'étudiants très hétérogène en niveau de langue ayant participé cette année, nous avons dû faire une étude très consciencieuse de la distribution des répliques par acte, pour vérifier qui pourrait jouer quel rôle, selon les compétences linguistiques. Nous avons cogité alors de faire une étude, tout le long de ce parcours, du changement de l'expression orale-théâtrale des participants, pour vérifier s'il y aurait une évolution perceptible

et à quel niveau elle se présenterait. Partant des enregistrements en tandems en deux moments du parcours des répétitions, nous pourrions analyser des éléments, guidés par l'instrument qui suit:

Informateur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

- 1- Dramatisation (volume, ton et timbre de la voix)
- 2- Tour de parole (attentif aux répliques de l'autre personnage)
- 3- Prestation orale vivante (l'expressif, éveillant l'intérêt de celui qui écoute)
- 4- Regard expressif (les yeux collés au texte ou en interaction avec l'autre personnage?)
- 5- Expression claire (bonne articulation), correcte, sans trop hésiter.
- 6- Débit: liaisons; respect de la ponctuation; rythme; temps de silence, « blancs » (respectueux de l'aspect expressif du rôle ou anarchiques).
- 7- Prononciation : observations

Nous comptons refaire cette expérience d'enregistrements à différents moments du parcours avec d'autres groupes, pour récolter davantage de corpus menant à une analyse.

Voici pour un court récit de cette expérience, à travers quelques exemples déjà réalisé. Passons maintenant aux exemples de techniques théâtrales au service de l'apprentissage des langues et de la dynamisation des cours et à la mise en voix et la mise en corps du texte.

### **3. Et des jeux pour commencer**

La création d'un espace d'action collectif et collaboratif nécessaire au faire théâtral ne vient pas gratuitement. Dans la bibliographie, je cite des livres d'auteurs qui nous ont inspirées par des propositions d'activités présentées en étapes, préalables à la



scène à répéter. Il faut se donner ce temps avant chaque séance de répétition. Il débloque le corps, la voix et l'esprit des participants, servant à donner sens à la présence dans l'acte et à l'interaction sur scène et au-delà.

Les étapes prototypiques, selon Pierré et Treffandier (2012) seraient : dynamiser- théâtraliser- interpréter et créer. Les auteurs prônent l'appel aux jeux choisis par l'enseignant en fonction des variables de temps, conditions et espace dont il dispose pour favoriser la concentration des apprenants et renouveler leur implication dans l'apprentissage. Autant de notions facilement applicables dans la vie sont pratiquées grâce au théâtre : la respiration abdominale, le cercle de paroles, la proxémie, l'usage des résonateurs, la diction (les vireslangues), la notion de l'espace de la scène, parmi d'autres.

Alors, lors d'une séance, on peut proposer de commencer par les activités suivantes :

1<sup>ère</sup> – Pour préparer le corps (collectif)

Debout, détendus, respirer profondément, consciemment, souffler doucement et longuement.

Détendre les épaules et le cou : faire tourner et tomber doucement la tête dans tous les sens, selon les instructions du meneur de l'activité.

Débloquer le visage : faire des grimaces, caresser son visage, le pétrir.

Faire énoncer des sons en claquant les lèvres, lançant des baisers dans l'air.

Faire passer la langue à l'intérieur de sa bouche et à l'extérieur de ses lèvres, selon les instructions du meneur de jeu.

Marcher, se déplacer dans toutes les directions de la scène (ou de l'espace des répétitions), de façon chaotique, en suivant les

instructions données en alternance rapide par le guide (par exemple : rapidement, en zig-zag, les mains en l'air, lentement, en dansant du ballet classique, comme un lapin, etc.) et en faisant attention à ne pas se bousculer.

Se présenter en marchant : « je m'appelle... ». Suivre les instructions du guide (en faisant du RAP, en chuchotant, en criant, comme un chanteur d'opéra, etc.)

2<sup>e</sup>- Pour la collaboration:

Faire jouer à "Escravos de Jó" en cercle ou à tout autre jeu ou danse circulaire qui exige l'attention au groupe.

Créer des duos à l'improviste : séparément donner des instructions à chacun des éléments du duo en disant ce qu'il doit dire ou comment il doit se porter dans l'interaction avec l'autre élément. L'un ne sait pas ce que l'autre est censé de faire. Ils entrent sur scène et commencent à interagir ainsi à l'improviste et de façon inattendue. Par exemple : le meneur de jeu donne l'instruction à l'un de chanter ou de chantonner distraitement tout le temps, quoique l'autre fasse, et à l'autre de critiquer vivement son partenaire en répétant « tu es vraiment nul », dans un crescendo de volume et de violence. Le contraste des deux acteurs sera alors très évident. Les deux se produisent sur scène comme cela, à l'improviste, sans temps de concertation préalable. Et ils doivent interagir ainsi brièvement.

Mimer: « devinez ce que nous faisons » (en tandems, les membres s'accordent préalablement et les « spectateurs doivent essayer de comprendre et de dire ce qu'ils miment).

3<sup>e</sup>- En cercle- le tour de rôle: « la réaction individuelle et inimitable au paquet cadeau invisible ». Le meneur de jeu prend un paquet invisible et interagit avec lui sans énoncer parole. Ensuite, il passe le paquet à un autre membre du groupe qui doit

réagir autrement au cadeau. Souvent les participants changent ses dimensions, le poids, la structure, la réaction de visage, ce qu'ils font du paquet et c'est amusant de vérifier la créativité des individus.

4<sup>e</sup>- Et pour commencer la lecture du texte théâtral – distribuer des copies d'un court extrait choisi par l'enseignant.

Faire lire en le balbutiant (de façon à peine audible), chacun pour soi.

Partager sa compréhension du contexte, ce que le texte évoque, ses références.

Dire ce qui n'a pas été compréhensible. Échanger.

Décrire, partager de quelle manière il pourrait être mis en corps et mis en voix- marquer les intentions et idées que le texte semble inspirer chez le lecteur. Dire ce qui pourrait être intéressant pour le public.

Préparer des lectures à être présentées- quelques minutes de répétition.

Présenter aux collègues-spectateurs et s'attendre aux questions.

5<sup>e</sup>- A posteriori, pour la rencontre suivante de répétition ou de cours:

Se renseigner sur l'œuvre, l'auteur, le contexte donné.

Comparer les nouvelles connaissances à la première compréhension.

Essayer de refaire la lecture dramatisée à la lumière de ces nouvelles informations obtenues. En quoi cela nous inspire. Quelles possibilités?

Au-delà du texte, que pourrions-nous insérer (décor, objets, costumes, bruitage, chansons, poèmes...).

Trouver sur le web des références concernant le théâtre, par exemple:

- [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr) (CRID: Focus juin 2015)
- [www.leproscenium.com](http://www.leproscenium.com)
- [www.dramaction.qc.ca](http://www.dramaction.qc.ca)

Pour conclure cette suggestion d'inclusion théâtrale dans la formation en langue, il faut se dire, comme dans le titre de la pièce de Karl Valentin, que « L'art c'est beau, mais c'est du boulot ». Cela demande un engagement et un temps et énergie d'élaboration pour que les résultats soient profitables aux apprenants. En tout cas, au fur et à mesure des séances, des répétitions, le corps et la voix deviennent plus actifs, plus présents, moins timides. Et cette langue ne reste plus très longtemps étrangère, puisqu'elle habite l'acteur d'occasion, puisqu'elle vit à travers sa voix.

Cette production théâtrale nous aide dans le cheminement d'appropriation de la langue étrangère. Mais c'est une double voie.

Il faudrait valoriser sérieusement aussi le fait que ces textes ont été élaborés pour être mis en scène tout comme la poésie est faite pour être récitée. Et ce faisant on donne une nouvelle vie, une nouvelle occasion de réalisation à ces productions grâce aux bouches, aux corps et aux esprits de nos apprenants.

Pour finir, une histoire vécue. Je ne saurais oublier l'émotion de Raymond Jean au téléphone, quand son amie et ma directrice de thèse, Chantal Forestal, me l'a passé sans que je sache que c'était lui, à Aix-en-Provence en 2006. Elle lui avait dit que je travaillais « La lectrice » avec mes étudiants de la formation enseignante. Il s'est présenté et a commencé à me parler de la surprise et du contentement de savoir que son texte était lu au Brésil par des étudiants de français. Et il m'en a remercié, des larmes à la voix.

Clin d'oeil. Peut-être que Molière sentirait le même. Drôle d'idée. Rideau.

## Références

ALBERT, M-C. et SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette. Collection Autoformation, 2000.

CUQ, J-P. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris : Clé internationale, 2003.

DEFAYS, J-M. ; DELABART, A-R. ; HAMMAMI, S. et SAENEN, F. *La Littérature en FLE. États des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, 2014.

MACHADO, M. et ZANINI, M. « *Candide* : un parcours autour du conte » in : *Revista Letras Raras*, vol. 6, ano 4, N°.1, 2015. p.47-58.

MASSARO, P. R. *Teatro e língua estrangeira*. São Paulo: Paulistana, 2008.

PAVIS, P. *Dictionnaire du Théâtre*. Paris : Armand Colin, 2004.

PAYET, A. *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: Clé International, 2010.

PIERRE, M. ET TREFFANDIER, F. *Jeux de théâtre*. Grenoble : PUG, 2012.

ROLLINAT-LEVASSEUR, E-M. « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir ». In : GODARD, A. (dir.). *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, Collection Langues & didactique, 2015. p.222-247.

## Sites

France Culture disponible en : <https://www.franceculture.fr/litterature/roland-barthes-du-coeur-louvrage>; accédé le 20/08/2018.

Théâtre-manufacture disponible en : [https://www.theatre-manufacture.fr/wp-content/uploads/2016/05/DPeda\\_Trois-Ruptures-theatre-manufacture-nancy-mail.pdf](https://www.theatre-manufacture.fr/wp-content/uploads/2016/05/DPeda_Trois-Ruptures-theatre-manufacture-nancy-mail.pdf), accédé le 20/08/2018.

## DÉVELOPPER DES FONCTIONS MULTIMODALES POUR L'IMAGE EN CLASSE DE LANGUE

Maria Lucia Claro Cristovão<sup>1</sup>

### Introduction

Les rapports entre le signe visuel et la pédagogie ne sont pas récents. L'école n'a pas tardé à faire appel à l'image afin de l'utiliser comme illustration - autrement dit, comme un élément agréable qui apportait un contre-point à l'austérité du texte (MIERIEU, 2003). Cette conception de l'image comme élément décoratif et soumis au texte est apparue très tôt également dans les manuels de langue étrangère (LE). Dès le XVI<sup>e</sup> siècle, le théologien et pédagogue Komensky, plus connu sous le nom latin de Comenius, a élaboré un manuel où des termes linguistiques étaient accompagnés de leurs représentations iconiques correspondantes. L'ouvrage publié en 1658 est souvent considéré comme le premier manuel de langue illustré. Cette démarche qui associe un signe linguistique écrit à un signe visuel est encore présente dans des manuels de FLE publiés à l'heure actuelle, y compris dans leurs versions numériques - un cas intéressant de métamorphose du support technique et de pérennité de l'approche pédagogique consacrée aux images. Selon C. Germain (1993), l'une des raisons qui expliquent le choix innovant de

---

1 Enseignante-chercheuse au Département de Lettres (Langue et Littérature françaises) de l'Université Fédérale de São Paulo (UNIFESP) ; lucia.claro@unifesp.br.

Comenius était le public visé : comme ce manuel était destiné aux enfants, son auteur cherchait à transformer l'apprentissage d'une langue étrangère - en l'occurrence le latin - en une activité ludique.

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, M. Tardy (1975) nous parlait d'une « fonction psychologique de motivation » de l'image. Cette fonction est certes toujours présente actuellement mais elle semble se transformer. Si auparavant la présence d'une image accompagnant un texte écrit était perçue comme un élément de motivation à la lecture, aujourd'hui c'est plutôt son éventuelle absence des divers genres discursifs (BAKHTIN, 1953 [1997]) non-littéraires du quotidien qui causerait une difficulté de lecture ou, tout au moins, une surprise. Autrement dit, que ce soit sur une page Internet, dans une recette de cuisine, dans un article de presse publié en ligne ou en version imprimée, c'est l'absence du signe visuel qui serait probablement remarquée aujourd'hui, pouvant même être perçue comme une source de démotivation pour le lecteur du XXI<sup>e</sup> siècle.

Les textes produits actuellement sont aussi plus complexes et plus hétérogènes :

De nombreuses questions sont soulevées, notamment à l'école, par cette expansion effrénée de la communication entre les humains à l'aide certes de l'écrit, mais aussi et surtout de modes sémantiques et de supports technologiques toujours plus diversifiés, originaux, interactifs et donc complexes. À vrai dire, le sens relativement homogène des messages écrits d'hier et d'autrefois n'a plus grand-chose à voir avec celui, de plus en plus hétérogène, dense et métissé des messages écrits d'aujourd'hui et probablement de demain.

(LEBRUN, M. ; LACELLE, N. ; BOUTIN, J.-F., 2012 : 1)

En effet, les textes actuels sont de plus en plus marqués par la multimodalité. Ce concept, redéfini et développé par les chercheurs G. Kress et T. van Leeuwen (2001, 2006) à partir des travaux de M. K. Halliday (1978), fait référence à la présence dans un texte de différents modes sémiotiques (langue écrite, langue orale, images fixes et mobiles, sonorités, musique...) qui interagissent dans la construction du sens.

En ce qui concerne l'image fixe, son invasion progressive peut être facilement observée à partir de l'analyse de la « une » ou, autrement dit, de la première page d'un quotidien. En guise d'exemple, les images suivantes (images 1 et 2) reprennent la « une » du quotidien brésilien « O Estado de São Paulo » et recouvrent la même période qui sera analysée dans cet article par rapport à l'utilisation de l'image fixe dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Image 1 : O Estado de S.Paulo, 02/12/1982.





Image 2 : O Estado de S.Paulo, 02/12/2012.



Image 3 : O Estado de S.Paulo, 02/12/2012.

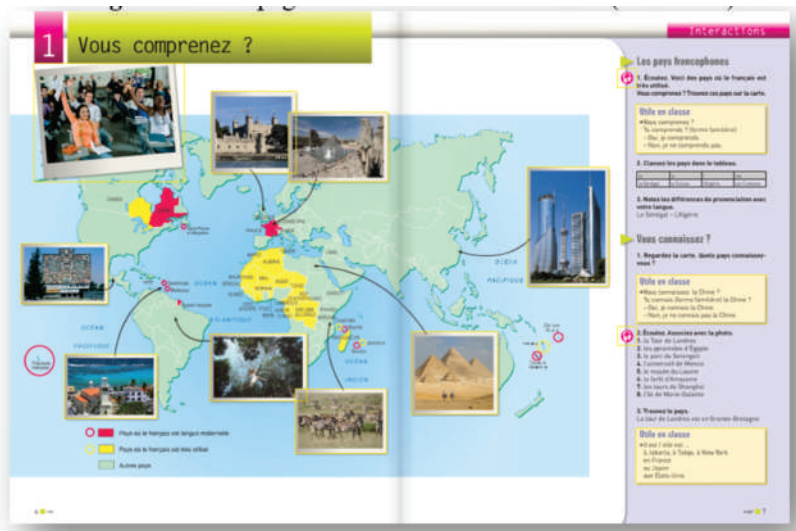


Source : <http://acervo.estadao.com.br/> (Consulté le 19/03/2018).

Cette simple comparaison permet d'illustrer - pour garder la métaphore de l'image - combien notre manière de lire a aussi changé tout au long des dernières décennies. L'image s'installe, s'impose et s'étend à tel point sur les différents textes du quotidien que c'est parfois le texte écrit qui représente un complément au message transmis par et avec le signe visuel (image 3).

Il n'est donc pas surprenant que les pages des manuels de FLE se soient également transformées pendant cette même période. En effet, ces publications tiennent compte des nouvelles habitudes de lecture et de production de textes de notre société et leurs pages, truffées d'images, reflètent ce changement (image 4).

Image 4 : Double page du manuel de FLE *Écho A1* (2010 : 6-7)



Dans ce contexte, la fonction dite « ludique » de l'image en FLE nous semble devoir faire l'objet de nouvelles réflexions. Or, ce qui était perçu autrefois comme « ludique » devient de plus en plus « nécessaire », tellement l'image est ancrée dans nos habitudes actuelles de lecture, tellement nous comptons sur elle pour créer les sens des textes - aussi bien dans leur lecture que dans leur production.

Si l'image exerce de nouvelles fonctions dans nos lectures quotidiennes elle doit, à notre avis, changer également de fonction en classe de FLE. Dans cet article, nous proposons une réflexion sur les différents rôles exercés par l'image dans : (i) l'histoire récente de la didactique du FLE ; (ii) quelques manuels de FLE publiés récemment. Nous reprenons les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre de notre thèse de doctorat<sup>2</sup> afin d'identifier les voies récurrentes ainsi que de nouvelles voies qui pourraient être développées pour une exploitation pédagogique plus approfondie de l'image et du texte multimodal en classe de FLE.

## **1. L'image en classe de français langue étrangère (FLE)**

### **1.1 De l'image absente à l'image comme transcodage sémantique**

À plusieurs reprises, la didactique s'est intéressée à l'image comme support pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères. La place accordée au signe visuel a pourtant été très distincte selon les différents courants méthodologiques qui se sont succédé surtout depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. Avant cette période, la méthodologie traditionnelle se concentrait sur la traduction de textes littéraires, ne laissant pas de place possible au support visuel. L'image était alors absente des cours de FLE.

La méthode directe, née vers les années 1900 et souvent considérée comme la première méthodologie pour les langues vivantes, renonce à son tour à la médiation de la langue-maternelle tout en proposant un apprentissage qui se fait directement par et dans la langue-cible. Or, une fois que les mots ne sont plus traduits, leurs significations doivent être « perçues » autrement - ce qui explique le recours aux images dans cette approche méthodologique.

---

2 CRISTOVÃO, Maria Lucia CLARO (2015) *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. Thèse de doctorat. Université de São Paulo (USP).

En effet, c'est grâce aux objets présents en salle de classe - ou bien représentés par l'image dans les pages du livre didactique - que l'enseignant peut « montrer » les sens des mots aux apprenants. La fonction de l'image dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (LE) était donc celle de donner à l'apprenant l'« accès » au sens à travers une représentation figurative du lexique.

Plus tard, dans les années 1950, avec l'avènement de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), les images fixes se multiplient sur les diapositives projetées en salle de classe aussi bien que dans les pages des manuels. Elles sont alors utilisées non seulement pour donner la priorité à l'oral mais aussi pour éviter tout signe écrit. Si avec la méthode directe on donnait à voir le lexique à travers les images, nous pouvons affirmer que l'on cherche maintenant à « traduire » visuellement des énoncés. Selon C. Muller (2014 : 121), « en raison des codes visuels employés, cette représentation linguistique s'éloigne du fonctionnement naturel de l'image ». La conception adoptée par la méthodologie SGAV a été effectivement critiquée et pour différentes raisons, parmi lesquelles : la fausse perception d'une équivalence ou d'un possible transcodage entre les images et les énoncés, et la conséquente illusion que le support visuel fonctionnerait comme un canal sémantique transparent et universel (COSTE, 1975 ; DEMOUGIN, 2012). Les nombreuses images présentes dans la méthodologie SGAV étaient ainsi marquées par l'artificialité non seulement dans leur conception mais aussi dans leur réception et lecture en salle de classe.

## **1.2 De l'image authentique à une lecture authentique de l'image en FLE**

À partir des années 1970 et 1980, avec le développement des approches communicatives, l'image accède à un nouveau

statut dans l'enseignement-apprentissage du FLE. F. Demougin (2012) rappelle que l'image est alors utilisée en salle de classe comme un déclencheur ou un « stimulateur verbal ». C. Muller (2014) cite également les réflexions menées par F. Yaiche (1986) lorsqu'il propose des activités qui font appel à la créativité et à l'imaginaire des apprenants à partir de photographies. On s'écarte alors progressivement d'une vision fonctionnelle et purement utilitaire et de l'enseignement d'une LE tout en mettant l'accent sur l'expression et la créativité. Le professeur a plus souvent recours à des documents authentiques, c'est-à-dire à des documents n'ayant pas été conçus à des fins strictement pédagogiques. Des annonces publicitaires, des dépliants touristiques, des articles de presse envahissent également les pages des manuels de FLE. Or, il est intéressant de noter que ces textes appartiennent à de différents genres discursifs (BAKHTIN, 1953 [1997]) et que ceux-ci sont souvent composés d'images. Les éléments iconographiques se présentent ainsi insérés dans des genres multimodaux chargés de significations linguistiques, visuelles et socioculturelles.

Si les années 1980 ont marqué un changement important concernant la didactique de l'image, il a fallu attendre le début du XXI<sup>e</sup> siècle pour assister à un renouveau des recherches en ce domaine, comme le souligne C. Muller (2014) :

Il semble possible de dater au début des années 2000 la résurgence des recherches sur l'image en didactique, qui avaient été comme « gelées » depuis les années 1980. En effet, cette voie de développement ne constitue pas une problématique nouvelle ; un lien fort existe avec les recherches antérieures sur l'audiovisuel d'une part, et sur la créativité d'autre part.

(MULLER, 2014 : 121)

Selon l'auteur, ces nouvelles réflexions adoptent désormais une perspective pluridisciplinaire : la production et l'interprétation des images sont étudiées et différents domaines de connaissance sollicités.

Il est intéressant de noter que les décennies de 1990 et 2000 correspondent justement à une période où les interactions sociales ont été transformées de manière déterminante par le développement technologique, par Internet et par l'avènement de l'ère numérique. Les textes produits par nos sociétés et notre rapport à l'image se sont également modifiés. Peut-être fallait-il justement attendre un peu, prendre du recul par rapport à cette nouvelle configuration sociale pour mieux la comprendre, avant de trouver une nouvelle voie d'exploitation didactique pour les images en classe de langue étrangère.

Dans le domaine de l'éducation, les recherches qui se sont développées surtout depuis les années 1990 autour des concepts de « littératies multiples » et de « multilittératies » (COPE & KALANTZIS, 1999) ont ouvert des voies essentielles pour que les pratiques pédagogiques commencent à tenir compte des métamorphoses opérées dans les pratiques de communication.

Plus récemment, et dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, des chercheurs comme M. Lebrun, N. Lacelle et J-M Boutin (2012) proposent des modèles d'intégration de différents champs disciplinaires - dont la sémiotique sociale et les études sur la multimodalité - pour le développement d'une « Littératie Médiatique Multimodale » (LMM) à l'école et en dehors de l'école.

Dans la partie qui suit nous aborderons la question de la transposition didactique de différentes recherches sur l'image dans le support qui est le plus souvent présent en classe de FLE : le livre didactique.

## 2. L'image et le texte multimodal dans le manuel de FLE

### 2.1 L'image dans le manuel de FLE : de l'absence à une omniprésence sous-exploitée

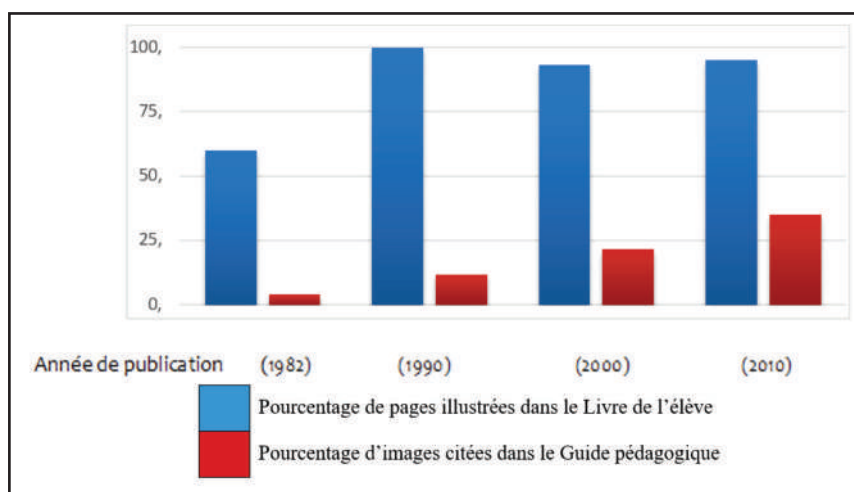
Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère, la lecture de l'image se fait notamment à travers le livre didactique, un support qui garde sa légitimité comme principal moyen de transmission de contenus officiels d'une institution. Le renouvellement des débats autour de l'exploitation de l'image en didactique est certes récent mais, comme le souligne C. Muller (2014), il concerne beaucoup plus les recherches en ce domaine que les transpositions didactiques dans les manuels de FLE.

Notre thèse de doctorat, évoquée au début de cet article (CRISTOVÃO, 2015), s'est intéressée justement à cette question. L'image fixe a été analysée dans quatre manuels de FLE publiés entre 1982 et 2010 par trois grandes maisons d'édition françaises. Ces quatre décennies correspondent justement à une période : (i) où les technologies de l'information et de la communication se sont développées de façon exponentielle ; (ii) marquée du point de vue méthodologique par l'approche communicative et ensuite par la perspective actionnelle préconisée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Les résultats de l'étude montrent que la transformation visuelle du livre didactique pendant cette période est évidente : nous passons d'un manuel illustré par quelques photos et dessins en noir et blanc en 1982 à un ouvrage où les images en couleurs sont présentes dans toutes les pages dès décennie suivante, en 1990 (graphique 1). Cette tendance se stabilise ensuite mais la dimension des images augmente, celles-ci occupant parfois, comme dans la publication de 2010 (image 1), deux tiers d'une double page - soit 75% de

l'espace imprimé consacré à une séquence pédagogique. L'image est omniprésente et elle s'élargit sur les pages des manuels de FLE - aussi bien que sur les différents supports, textes et médias qui font partie de notre quotidien (sites Internet, téléphones portables, tablettes, publications numériques ou imprimés...).

**Graphique n° 1 : Bilan - L'image dans des manuels de FLE de niveau A1 :  
Images présentes dans le Livre de l'élève / Images citées dans le Guide pédagogique**



(CRISTOVÃO, 2015).

Néanmoins, en ce qui concerne les orientations pédagogiques, les préconisations du guide du professeur pour l'exploitation des images du livre de l'élève n'ont pas beaucoup changé tout au long de la période analysée. Et même si, d'un point de vue quantitatif, les guides pédagogiques plus récents citent davantage les images du livre de l'élève, cette mention ne correspond pas toujours à une véritable proposition d'exploitation pédagogique pour le signe visuel. En effet, très souvent on ne sollicite de l'apprenant qu'une observation rapide de l'image pour passer tout de suite après aux composantes linguistiques (orales ou écrites) de la page multimodale en question. Quelques exemples : « Observer la photo



et écouter le dialogue. » ; « Observer le dessin et lire ensuite le texte », etc.

L'analyse des données (graphique n°1) nous permet de constater que la plupart des images présentes dans le livre de l'élève ne sont pas citées dans les propositions d'exploitation pédagogique du guide du professeur. Il est toutefois important d'observer que : (i) toutes ces images appartiennent à des textes multimodaux - en l'occurrence, la page ou la double page du livre didactique ; (ii) nous y retrouvons également plusieurs documents authentiques appartenant à différents genres textuels/discursifs multimodaux avec des images de : sites Internet, blogs, dépliants touristiques, affiches de film, menus de restaurants, etc. Dans tous ces textes multimodaux, nous l'avons vu, différents modes d'expression interagissent dans la construction du message. Or, ignorer le mode visuel implique, pour l'apprenant, ne pas développer les compétences propres à la lecture multimodale et, par conséquent, ne pas comprendre dans sa totalité un message produit dans un contexte réel de communication. Les différentes ressources sémiotiques d'un texte multimodal interagissent dans la construction des sens à partir d'un répertoire qui est culturellement partagé et reconnu par une société (HALLIDAY, 1978 ; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Comme langage, elles sont donc marquées du point de vue culturel et social. Ne pas exploiter l'image des textes multimodaux en classe de LE à l'heure actuelle signifie donc ne pas comprendre à part entière les messages conçus dans et par cette langue-culture.

## **2.2. Exploiter les images d'un manuel de FLE : le rôle de l'enseignant**

Comme nous l'avons évoqué, le potentiel pédagogique de l'image est souvent sous-exploité dans les manuels de FLE. Nous

devons toutefois être conscients que l'auteur d'un livre didactique n'est pas le créateur de son projet graphique-éditorial. Même si un auteur peut décrire ou choisir certaines images, leur présence effective dans le produit final dépendra, entre autres, de l'achat des droits d'auteur par la maison d'édition, ce qui n'est pas toujours assuré. En effet, un manuel est le résultat d'un travail complexe réalisé par une équipe composée d'auteurs, de designers et d'éditeurs. Il est donc important que l'enseignant de FLE soit conscient de ces questions et qu'il en tienne compte au moment de l'analyse d'un manuel et de la préparation de son cours. Il est également essentiel qu'il soit constamment formé à une didactique de l'image de façon à savoir exploiter le support visuel et le texte multimodal en salle de cours indépendamment des préconisations, des propositions et/ou des silences d'un manuel de FLE par rapport à ces questions.

Des termes comme « analyse », « adaptation » et « appropriation » nous semblent donc essentiels lorsqu'un livre didactique - en version imprimée ou numérique - est adopté par une institution ou un enseignant dans son contexte de travail. Le manuel scolaire détient généralement une charge importante de légitimité, étant souvent perçu comme porteur d'un « discours de vérité » dans l'espace discursif d'une institution. L'auteur M. Grigoletto (1999) souligne que, selon cette conception, le livre didactique constituerait un matériel achevé et fermé, autrement dit, un produit déjà construit et qui ne demanderait ni réflexion ni appropriation de la part de l'enseignant. Selon cette optique, le professeur serait alors non pas un analyste du livre didactique mais un simple consommateur d'un produit où tous les sens sont déjà donnés d'avance. Il revient donc à l'enseignant de développer un regard critique et de prendre conscience qu'un manuel de langue étrangère doit « ouvrir », « créer », « donner à construire » des sens et non pas les fermer.

Cette réflexion nous renvoie également à l'approche instrumentale développée par P. Rabardel (2003) avec la distinction entre « artefact » et « instrument ». D'après l'auteur, le premier terme renvoie à l'outil technique mis à la disposition de l'utilisateur tandis que le second comprend une dimension psychologique, puisqu'il constitue le résultat d'un processus d'appropriation de l'artefact par l'utilisateur lors d'une activité réalisée dans une situation donnée et dans un contexte donné. Un instrument se construit donc, par l'action humaine, à partir d'un artefact. Et c'est justement à partir de l'analyse, de l'adaptation et de l'appropriation qu'un enseignant pourra transformer l'artefact manuel de FLE en un instrument de travail.

C'est dans cette perspective que nous proposons, dans la partie qui suit, une réflexion sur les fonctions que l'enseignant peut attribuer aux images à partir des pages multimodales d'un manuel de FLE. Elle comprend des éléments supplémentaires par rapport au classement que nous avons proposé précédemment dans notre thèse, puisque cette fois-ci les quatre fonctions évoquées sont réparties en deux groupes distincts : (i) les fonctions récurrentes pour l'image au fil de l'histoire ; (ii) les fonctions qui restent encore à développer en classe de FLE dans une époque de plus en plus marquée par l'essor du numérique et par la présence de la multimodalité.

### **3. Créer des fonctions multimodales pour l'image en FLE**

Dans cette partie de l'article, nous présentons une proposition de classement pour de différentes fonctions que peut exercer l'image en classe de FLE. Ce classement a été conçu à partir d'une double analyse. La première s'est intéressée à la place accordée à l'image fixe par les manuels de FLE publiés par de grandes maisons d'édition françaises entre 1982 et 2010. La deuxième analyse a porté sur le

potentiel - encore peu exploité - des images en cours de FLE. Nous sommes ainsi arrivés à la définition de quatre grandes fonctions que peut exercer l'image dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Les fonctions ici proposées ne s'excluent pas et peuvent même se compléter - une même image pouvant exercer plusieurs fonctions à la fois.

Comme nous l'avons évoqué, notre classement s'organise autour de deux grands axes regroupant, d'un côté, deux fonctions récurrentes de l'image en didactique du FLE, et de l'autre, deux fonctions multimodales qu'il faudrait, à notre avis, développer davantage aujourd'hui pour une compréhension plus complète non seulement des textes multimodaux produits en LE mais aussi d'une langue-culture.

### **3.1 L'image en FLE : fonctions récurrentes d'hier à aujourd'hui**

#### **• La fonction situationnelle**

L'image ayant une fonction situationnelle a pour objectif principal d'introduire l'apprenant-usager dans un univers de communication déterminé (image 5). Celui-ci peut être plus vaste (comme, par exemple, l'univers thématique autour duquel un manuel construit un dossier/une leçon) ou bien faire référence à une situation de communication plus précise (comme celles qui accompagnent fréquemment les dialogues situationnels d'un manuel). Parmi les différents types d'image qui exercent cette fonction dans les manuels de FLE, nous pouvons citer :

- des photos, souvent en grandes dimensions, qui composent la page multimodale d'ouverture thématique d'un dossier/d'une leçon ;
  
- des dessins ou des photos qui accompagnent les dialogues des situations de communication du manuel. Ces images représentent très souvent les lieux, les actions et les personnages présents dans le dialogue correspondant ;

- des images ou des séquences d'images qui racontent une histoire. Souvent sous forme de dessins, elles sont surtout présentes quand le manuel propose un récit fictionnel avec des épisodes qui se déroulent tout au long des dossiers/des leçons du livre.

Image 5 : Double page du manuel de FLE *Forum 1* (2000 : 22, 23).



## • La fonction conceptuelle

L'image ayant une fonction conceptuelle a pour objectif principal de présenter, de représenter ou bien d'évoquer :

- un lexique spécifique comme, par exemple, le lexique des aliments, des fruits et des légumes, le lexique des vêtements, etc. En salle de classe, l'enseignant a de plus en plus recours à des moteurs de recherche comme *Google Images* pour retrouver ces photos ;

- un concept ou une notion spécifique comme, par exemple, celle de la paix, du travail ou des loisirs. Étant donné que ces concepts sont culturellement déterminés, la lecture et l'interprétation de ces images seront souvent liées au contexte socioculturel de l'apprenant/usager ;

- un genre textuel/discursif spécifique qui sera reconnu, entre autres, grâce à l'aspect visuel de son discours. Quelques exemples : cartes de visite, courriels, sites Internet, recettes de cuisine, dépliants touristiques, etc. Ces documents sont de plus en plus présents dans les livres didactiques de FLE même s'il ne s'agit pas toujours de documents authentiques. En effet, les manuels évitent l'aspect artificiel des documents fabriqués et créent ainsi des images de blogs, de sites Internet ou d'annonces très proches de la réalité. Ces documents, dits parfois « réalistes », sont effectivement très semblables à ceux que nous retrouvons dans nos sociétés - et ce, autant du point de vue du discours visuel que de celui du discours linguistique ;

- des aspects socioculturels liés à une langue-culture et à son patrimoine culturel. Dans les manuels de FLE, un pays, un peuple et/ou une culture sont souvent représentés par des images. En ce qui concerne la France, par exemple, nous pourrions retrouver : une photo du Président de la République, une photo d'une baguette ou d'une boulangerie, une photo de la Tour Eiffel, etc. Il revient au professeur de rester vigilant et d'aider les apprenants à développer un regard critique par rapport ces images afin d'éviter des à priori ou des préjugés. Cela s'applique, à notre avis, non seulement par rapport aux images imprimées dans pages des livres mais aussi aux images mentales que chacun porte ou construit dans son esprit par rapport à une langue-culture.

### **3.2 L'image en FLE : fonctions à développer pour une exploitation multimodale**

#### **• La fonction agissante**

L'image ayant une fonction agissante est utilisée - par le manuel ou par l'enseignant - comme un outil fourni à l'apprenant/usager de la langue étrangère pour la réalisation d'une action ou d'une tâche. On demande à celui-ci beaucoup plus qu'une simple observation passive de l'image et la tâche sera souvent liée aux autres modes sémiotiques composant le texte multimodal. La fonction agissante de l'image est sollicitée dès lors que l'enseignant demande à l'apprenant :

- de comparer deux images, deux photos tout en identifiant leurs différences et leurs points en commun : styles, couleurs, personnages, époques, lieux, etc. ;
- de compléter les bulles d'une bande dessinée dont l'enseignant aura préalablement effacé le texte écrit ;
- de remettre dans un ordre logique les vignettes d'une bande dessinée. L'enseignant les aura préalablement découpées et mélangées. On pourra appliquer la même démarche avec des dessins/photos représentant les différentes étapes d'un récit ;
- d'associer des images à des documents sonores ou écrits ;
- de choisir, parmi un échantillon d'images, celle qui correspondrait le mieux : (i) à un document sonore spécifique ; (ii) à un texte écrit comme, par exemple, un article de presse, une dépêche, une annonce, etc.

Et beaucoup d'autres activités qui prévoient une réception/reconstruction de textes multimodaux également marquée par la multimodalité.

Cette fonction nous semble essentielle en classe de FLE, puisqu'elle permet d'exploiter de manière simultanée et interactive les différents codes sémiotiques (visuels, sonores, écrits) présents dans un texte multimodal. L'interaction sollicitée dans la lecture évite que ces différents modes soient travaillés en FLE de manière segmentée. En effet, parmi les approches didactiques proposées pour les pages multimodales d'un manuel de FLE, il est commun de demander à l'apprenant d'observer tout d'abord l'image (mode visuel) pour ensuite lui faire écouter le dialogue (mode sonore) ou lire un texte écrit. Or, au moment où l'apprenant est en train de faire les activités de compréhension orale ou écrite, l'image a probablement déjà été laissée de côté.

Toutefois, même si un manuel de FLE ne prévoit pas d'activités pour une exploitation multimodale de l'image - avec une association entre le texte visuel et le texte écrit ou sonore - l'enseignant peut lui-même créer des fonctions agissantes pour les images du livre. En outre, les outils technologiques d'édition de texte, d'images et de sons étant de plus en plus nombreux et accessibles, les possibilités de création d'une fonction agissante pour l'image s'accroissent également.

La fonction agissante peut aussi être conçue comme une fonction supplémentaire attribuée à une image qui, à l'origine, avait une fonction situationnelle ou conceptuelle. Quand on demande, par exemple, aux apprenants de remettre en ordre les vignettes d'une bande dessinée, on est en train de rajouter une fonction agissante à des images qui avaient au départ une fonction situationnelle. À notre avis, cet ajout d'une nouvelle fonction à l'image contribue de manière déterminante à la qualité de la lecture de textes multimodaux en langue étrangère. La construction du sens se fera alors de manière plus active, plurielle et complète ainsi que le développement de différentes compétences en langue étrangère.

### • **La fonction expressive**

L'image ayant une fonction expressive répond à une nécessité essentielle pour tout apprenant et usager d'une langue étrangère : celle de pouvoir créer et aussi s'exprimer à travers ses créations. Il est important de rappeler que dans les sociétés actuelles nous sommes non seulement de gros consommateurs d'images mais aussi de grands producteurs de signes visuels. Une quantité expressive d'images est créée jour après jour par des non spécialistes munis de leurs smartphones. Ces créations visuelles sont ensuite intégrées dans la production de genres textuels multimodaux, comme l'attestent notamment les publications qui se multiplient



sur réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, etc.). Or, si dans sa vie quotidienne l'apprenant conçoit plusieurs textes marqués par la multimodalité, pourquoi négliger cet aspect quand nous travaillons la production écrite en classe de FLE ? Quand l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est réalisé à partir de la notion de genres textuels/discursifs, il est possible de créer des séquences didactiques (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) qui tiennent compte de la pluralité de ces aspects.

La fonction expressive est exercée en classe de FLE grâce à l'image que l'apprenant aura lui-même créée - ou choisie - pour produire un texte appartenant à un genre multimodal déterminé (exemple : un article de presse accompagné d'une image). Il pourra ainsi s'exprimer visuellement de deux manières : (i) grâce à une habileté, à une compétence ou à un centre d'intérêt qui lui est propre (exemple : des photos ou des dessins réalisés par lui-même) ; (ii) à travers le choix d'une image créée par une autre personne - comme, par exemple, un photographe qu'il apprécie - pour composer son texte multimodal. Nous croyons que la fonction expressive est très importante en classe de FLE, puisqu'elle peut permettre à l'apprenant de s'exprimer à part entière - et de manière authentique et multimodale - en langue étrangère.

## **Conclusions**

Les réflexions proposées dans cet article ont eu l'objectif de souligner la nécessité émergente de repenser la place accordée à la lecture et à l'utilisation de l'image dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous avons rappelé que les nombreuses images qui font partie de notre quotidien sont souvent insérées dans des textes multimodaux - caractérisés par leur aspect pluriel, multiple et hétérogène. Tout comme les autres composants du texte multimodal, les images sont elles aussi porteuses de

significations et marquées du point de vue socioculturel. Or, ignorer ces significations - ainsi que leurs interactions avec les autres éléments du texte multimodal - dans la construction du sens d'un message implique également une perte dans sa compréhension.

De nombreuses recherches nous montrent l'importance de promouvoir le développement de littératies multiples dans la sphère éducative et la question n'est pas différente en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Dans le domaine du FLE les pages des manuels publiés tout au long des dernières décennies se sont transformées visuellement. Et pourtant, le changement d'approche en vue d'une exploitation plus effective du texte multimodal reste encore un défi. Comme nous l'avons constaté, de nombreuses images présentes dans le livre de l'élève sont peu exploitées sous deux aspects : d'abord en tant que signe visuel et donc marqué du point de vue socioculturel et riche en significations ; et ensuite en tant qu'éléments qui composent les sens des textes multimodaux dans lesquels elles sont insérées. Les raisons de cette approche sont multiples et souvent difficiles à régler en raison de la complexité inhérente à tout projet graphique-éditorial.

Dans ce contexte, la question de la formation de l'enseignant à une exploitation pédagogique consciente, plurielle et en même temps critique de l'image et du texte multimodal s'avère essentielle. Nous avons donc proposé un classement avec quatre fonctions pour l'exploitation didactique de l'image fixe en classe de FLE. Son objectif est celui d'aider l'enseignant à ne pas négliger la pluralité dont se composent les textes multimodaux en LE tout en proposant à ses apprenants une expérience de lecture qui soit également multiple et plurielle. Nous avons nommé « fonctions multimodales » (fonction agissante et fonction expressive) celles qui devraient à notre avis être développées en priorité dans les cours de FLE à l'heure actuelle, puisqu'elles tiennent compte des aspects suivants :

- l'aspect non seulement actif mais aussi de plus en plus participatif des lecteurs du XXI<sup>e</sup> siècle, une caractéristique qui se développe progressivement depuis l'avènement du web 2.0 ;

- la nécessité en classe de LE - et surtout dans un monde où la communication prend un aspect de plus en plus multifacette - de ne pas travailler de manière segmentée les différents modes (oral, écrit, visuel...) qui ont été réunis dans la production d'un texte multimodal mais, au contraire, de les mettre en rapport dans l'étape de réception/reconstruction de ces messages.

N'ayant pas la prétention d'être exhaustif, ce classement se veut plutôt indicatif et ouvert, d'autant plus qu'une même image peut exercer plusieurs fonctions à la fois. Nous croyons toutefois que la simple prise de conscience de ces possibles fonctions pourrait aider l'enseignant de LE à mieux exploiter le potentiel des images dans ses cours. Il serait ainsi plus outillé afin de pouvoir : (i) mieux analyser le rôle pédagogique prévu pour les images dans les livres didactiques ; (ii) adapter les consignes du manuel quand celles-ci n'explicitent pas ou ne prévoient pas d'activités pour les images ; (iii) à partir des images et des textes multimodaux, créer lui-même des séquences de cours faisant appel au potentiel pédagogique du support visuel.

À notre avis, le développement de ces différentes fonctions pour l'image en classe de LE pourrait rendre plus complète, plus authentique et plus riche non seulement la lecture des textes multimodaux mais aussi la propre expérience d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère.

## Références Bibliographiques

BAKHTIN, M. (1953 [1997]). "Os gêneros do discurso", in: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 277-359.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COPE, B. et KALANTZIS, M. (dir.) (1999). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres, Routledge.

COSTE, D. (1975). « Les piétinements de l'image ». *Études de linguistique appliquée*, n° 17, p. 5-28.

CRISTOVÃO, M. L. C. (2015) *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. Thèse de doctorat. Université de São Paulo (USP). Disponible sur : <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06102015-144619/pt-br.php> (Consulté le 19/03/2018).

DEMOUGIN, F. (2012) « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? » In : *LINGVARVM ARENA* - vol. 3, 103-115.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*, Londres, Arnold.

KOMENSKY, J. A. (Comenius) (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. Édition anglaise disponible en ligne sur : <https://archive.org/stream/cu31924032499455#page/n67/mode/2up> (Consulté le 19/03/2018).

KRESS, G. et VAN LEEUWEN, T. R. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

KRESS, G. et VAN LEEUWEN, T. R. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.

LEBRUN, M. ; LACELLE, N. ; BOUTIN, J.-F. (dir.) (2012). Québec : Presses Universitaires du Québec.

MEIRIEU, P. (2003). *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*. Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr, Lyon. Disponible sur :

[http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/mor/IMG/pdf/statut\\_image.pdf](http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/mor/IMG/pdf/statut_image.pdf) (Consulté le 19/03/2018).

MULLER, C. (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. » *Synergies Portugal*, 2/2014, 119-130. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf> (Consulté le 19/03/2018).

RABARDEL, P. (2003). « From artefact to instrument. » In: *Interacting with Computers* 15, p. 641–645.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado das Letras.

TARDY, M. (1975). « La fonction sémantique des images. », *Études de linguistique appliquée*, 16. Paris : Klincksieck, p. 19-43.

YAICHE, F. (1986 [2002]). *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

### **Références Bibliographiques - Manuels de FLE**

BAYLON, C. et al. (2000). *Forum 1*. Paris : Hachette.

GIRARDET, J. ; PÊCHEUR, J. (2010). *Écho A1*. Paris : CLE International.

## L'IMAGE COMME SUPPORT DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Luciano Magnoni Tocaia<sup>1</sup>

### Introduction

Ce chapitre porte sur l'utilisation de l'image comme support didactique dans les classes de Français Langue Étrangère (dorénavant FLE). On entend analyser d'abord les caractéristiques pédagogiques du support image, puis faire une réflexion sur le rôle qui joue l'image dans l'enseignement-apprentissage du FLE, pour enfin proposer une séquence d'activités pédagogiques associant l'image au travail avec le genre textuel publicité en classe de français.

Pour développer notre réflexion, nous nous sommes basés sur des études qui considèrent les images en tant que textes non-verbaux (BARROS, 2008 ; PIETROFORTE, 2010), sur l'image et son utilisation en classe de langue (DEMOUGIN, 2012 ; TAGLIANTE, 2007, YAICHE, 2002) et sur l'usage de l'image en tant que document authentique pour aider à communiquer (RIVENC, 2000).

Deux questions sont essentielles pour mener la discussion. Pouvons-nous lire une image de la même manière que l'on lit un texte verbal ? Pouvons-nous rencontrer dans une image la même complexité de sens que l'on trouve dans un roman ou dans un poème ?

---

1     Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

La sémiotique française (GREIMAS, 1983 ; BARROS, 2008 ; PIETROFORTE, 2010) répond affirmativement à toutes ces questions en proposant un cadre théorique-méthodologique pour l'analyse aussi bien des textes verbaux que non-verbaux. En sémiotique, l'image peut être considérée un texte et pour texte on comprend une relation entre le plan de l'expression et le plan du contenu. Le plan du contenu se définit par le sens du texte, ce que le texte dit ; le plan de l'expression concerne la manifestation du contenu par un système verbal, non-verbal ou synchrétique. Les systèmes verbaux sont les langues naturelles et les non-verbaux les autres systèmes, tels que la chanson, les arts plastiques, les images, etc. Les systèmes synchrétiques sont ceux qui mettent en relation plusieurs langages de manifestation, comme un système verbal et un non-verbal dans une bande dessinée, dans les chansons, dans la publicité, au cinéma, par exemple.

Dans ce chapitre, ce qui nous intéresse est le langage visuel non-verbal et sa relation avec d'autres langages dans la construction des textes synchrétiques, comme la publicité. À tous les moments, nous sommes plongés dans un univers visuel, dont la totalité est difficile d'être appréhendée. Beaucoup plus ample que la perception des êtres humains est capable de noter, la visualité englobe de différents paysages, tels que ceux de la photographie, du cinéma, de la télévision, de la peinture, de la publicité, de l'architecture, parmi d'autres. Cette immense gamme est réunie sous le nom de langage visuel, dont la participation dans l'expérience humaine date des civilisations les plus anciennes.

Qu'elles soient seules ou en relation avec d'autres langages, il est évident que les constructions visuelles et imagétiques sont très significatives dans l'agir humain. Il s'agit d'une des formes les plus anciennes de création, contribuant surtout à la continuité des cultures diverses. En partant des dessins, des peintures, des gravures et des sculptures gravés sur les rochers et en passant par des formes

d'écriture qui représentent des stages de la culture matérielle, la visualité a un rôle fondamental dans la compréhension de l'humanité au fur et à mesure qu'elle garantit une connaissance du monde, de l'être, du méconnu et des sphères de la connaissance, dont l'école.

Sous ses plusieurs formes iconiques, l'image est un texte utilisé dans divers domaines : culturel, économique, politique, scolaire, etc. En ce qui concerne le milieu scolaire, l'image et la classe de langue n'est certes pas une nouvelle discussion et beaucoup de littérature lui a déjà été consacrée. Selon Demougin (2012), ce qui pourtant est nouveau dans l'appréhension de l'image c'est le rôle que l'on lui donne : moins objet que sujet du regard que l'on lui porte, l'image l'oriente, le façonne et l'éduque. « L'image éduque le regard et le regard éduqué peut alors regarder l'image » (DEMOUGIN, 2012, p. 104).

La question se déplace quelque peu quand on interroge le rôle de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comment l'image y participe-t-elle ? Quelles sont les spécificités de ce support ? Où se situe la vérité didactique de ce support ? Pour répondre à ces questions, analysons le rôle de l'image dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

## **1. Le support image dans la classe de FLE**

La classe de FLE a été, pour l'image comme pour d'autres matériaux didactiques (la chanson, la presse, l'informatique), une sorte de laboratoire didactique et il nous a paru intéressant de retracer brièvement le parcours de son utilisation en son sein.

Si dans les manuels de langue les images utilisées comme support d'enseignement se sont complètement transformées lors de l'introduction des méthodes Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV), il a fallu notamment attendre que les méthodes d'approche communicative voient le jour pour que les images considérées



« authentiques » apparaissent dans les manuels. Cependant, l'usage de ce support didactique a été souvent pertinent en classe de FLE, vu que les enseignants se sont rendu compte qu'il existe là un support d'une richesse inestimable. L'image parle, interpelle et tout naturellement on se met à lui répondre.

Tagliante (2007) propose, selon les différentes méthodologies, de la plus ancienne à la plus récente, quatre types d'images auxquelles on peut être confrontés dans un manuel de langue : l'image codée, l'image illustration, l'image situation et l'image authentique. Aujourd'hui, selon l'auteure, les trois derniers types d'images cohabitent, selon l'objectif spécifique que l'enseignement se propose de travailler.

L'image codée est normalement trouvée dans la méthode SGAV de première génération, comme par exemple le manuel *Voix et image de France* (BOUDOT, 1960) ou de deuxième génération, comme *Le français et la vie* (MAUGER, 1971). Dans ces manuels, la première partie de la leçon consistait à présenter un dialogue enregistré illustré, image par image, à l'aide d'un film fixe. Ci-après, un exemple de *Voix et images de France* (BOUDOT, 1960) :

Image 1. Voix et images de France



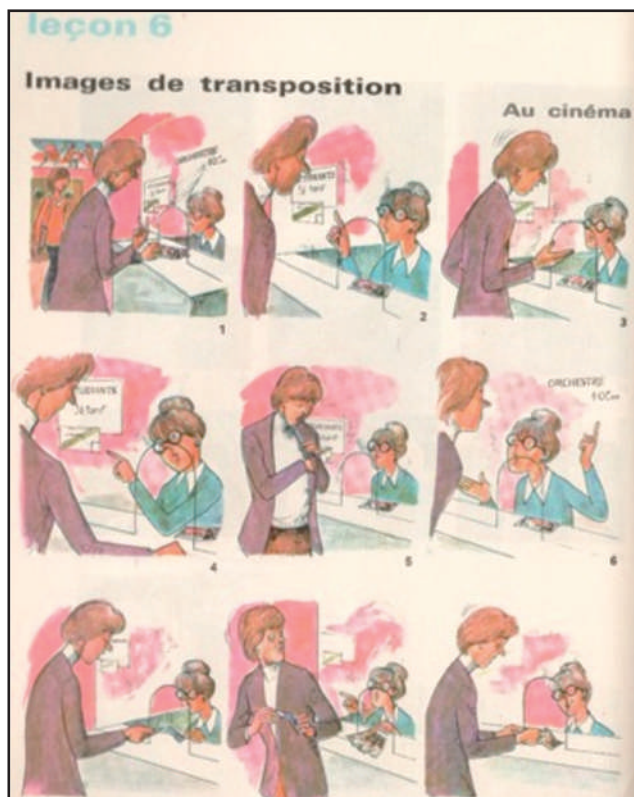
Dans la méthodologie SGAV, la fonction de l'image était de mettre en relation la bande sonore et l'image codée, tout en observant les objets, les personnages, les gestes qui aident à faire comprendre le sens du dialogue et de saisir les structures nouvelles. Comme nous pouvons observer, les images proposées par *Voix et images de France* (BOUDOT, 1960) ne présentaient ni décors d'arrière-plan ni contexte socioculturel. Impossible de découvrir à partir des images des références aux implicites, aux intentions langagières et à l'abstrait. Les expressions et les gestes étaient aussi caricaturaux.

En regardant la scène proposée, on peut apercevoir que la suite d'images présente le déroulement d'une situation et nous ne tenons compte ici que des images reproduites dans les films fixes. Le rôle unanimement destiné à ces séquences est de servir de point de départ pour la compréhension. La communication était conçue comme universaliste et extrêmement simpliste. Des symboles étaient normalement utilisés : un point d'interrogation pour un questionnement, une croix pour la négation, les énoncés représentés dans des bulles, etc., le code n'étant toujours pas suffisant pour que l'étudiant ait accès au sens du dialogue, ce qui provoquait en général des erreurs d'interprétation.

L'image illustration est une deuxième étape dans la chronologie de ce support didactique en classe de FLE. Encore que la rupture avec l'image codée ne soit pas complète, les images des manuels de français des années 1970 ouvrent la voie à un travail radicalement différent de celui des années précédentes.

Le manuel *De vive voix* (Moget, 1972) propose un travail avec l'image qui montre les réalités des personnages et des objets et fait également visualiser pour la première fois des situations de communication dans leurs aspects affectifs, psychologiques et interactionnels. Le contexte socioculturel est présent et les décors sont riches, comme montre l'image ci-après.

Image 2. De vive voix



Dans ce manuel, on observe la préoccupation de l'illustrateur pour donner plus de profondeur et d'humanité aux personnages. Selon Tagliante (2007), c'est la première fois que les images sont traitées à partir des cadrages cinématographiques, avec variation des angles de prise de vue, découpage en plans et séquences, plongée et contre-plongée. Il est normal qu'à partir de la complexité des scènes proposées par les images illustration dans le manuel, les énoncés produits par les étudiants ne soient plus du tout simplistes.

L'image situation est trouvée plutôt dans les manuels SGAV de seconde génération et ceux du début de l'approche communicative, comme *Archipel 1* (Courtyllon & Raillard, 1982), par exemple.

Dans *Archipel 1*, les situations sont présentées de manière globale et il n'y a pas de découpage visuel correspondant à des groupes sonores. Selon la démarche proposée par les auteurs, la motivation à la pratique de l'oral en cours de FLE doit naître du besoin de communication qui s'établit entre étudiants ou entre enseignant-étudiants.

Ce besoin serait suscité par l'image situation, où trois images fixes illustrent globalement chaque situation dialoguée véhiculant des informations du type situationnel et culturel, selon l'image ci-dessous.

Image 3. Archipel 1



Dans les manuels de cette génération, les dialogues sont très simples et permettent une révision du contenu déjà appris dans les leçons antérieures.

Avec l'arrivée de l'approche communicative dans les années 80 et la nouvelle orientation actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) dans les années 2000, le travail avec l'image subit de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes. Les manuels de langue passent, donc, à présenter dans leurs leçons des images dites « authentiques » en

tant que support d'enseignement/découverte de la langue et de ses aspects socioculturels, comme on peut noter dans le manuel Cosmopolite 1 (Hirschsprung & Tricot, 2017).

Image 4. Cosmopolite 1

3 En France, il est possible de :

a. visiter gratuitement une ville avec un guide. b. couchsurfer.

c. faire connaissance avec des habitants du pays.

Et dans votre pays ?

En groupe. Comparez vos réponses.

**PROJETS**

- **Un projet de classe**  
Créer un kit de survie en français.
- **Et un projet ouvert sur le monde**
  - Traduire le kit de survie dans la langue ? les langues de notre pays. Créer un kit bilingue de multilingue ? pour tester les francophones qui visitent le pays.
  - Enseigner le kit de survie en français pour le partager avec d'autres classes de français.

**Pour réaliser ces projets, nous allons apprendre à :**

- nommer des pays et des villes.
- nommer et localiser des lieux dans une ville.
- situer un lieu et indiquer un mode de déplacement.
- faire connaissance.
- parler d'un type d'hébergement.
- échanger des informations sur un hébergement.

Il est considérable le nombre d'images appartenant à des situations dites « réelles » dans les manuels de langue, comme la publicité, les médias, les bandes dessinées, les affiches, les plans de villes, les cartes postales, les photographies, etc. Ces domaines proposent au travail avec l'image en classe de FLE un carrefour car ils se servent des moyens d'expression dérivés à la fois du cinéma (plans, cadrages, angle de vue, montage), de l'art graphique (composition d'images, couleurs, lumière) et de la littérature (textes et dialogues).

Les activités pédagogiques doivent prendre appui sur le rôle joué par l'image d'autant plus qu'elle facilite la compréhension du texte. Les images sont porteuses de sens multiples et offrent des possibilités d'expression orale et écrite variées en classe. Selon Tagliante (2007, p. 189), « l'image non créée à des fins pédagogiques est devenue l'image pédagogique par excellence ». Elle apporte autant d'information que les textes, encore faut-il savoir la lire et la faire lire.

L'aspect culturel de l'image est important dans la mesure où elle est étroitement liée à la société à un moment donné. Selon Rocca (2007), l'image est même un « filtrage culturel » d'une époque et permet « d'appréhender des aspects du réel ». Parallèlement, le document authentique fait parler de lui dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il apparaît comme élément indispensable et permet d'aller vers des représentations de la culture française réactualisées en permanence qui soient les plus authentiques possibles.

Il faut noter cependant que malgré la variété d'images proposées au fil du temps dans plusieurs manuels de langue, le travail avec ce support pédagogique est loin d'être exploité en tant qu'un langage. L'image est encore trop souvent traitée dans les manuels de FLE comme une pure illustration, ce qui nie l'existence d'un langage propre de l'image, qui nécessite l'acquisition des compétences de lecture spécifiques.

Contrairement à cette pratique, nous proposerons ensuite une séquence d'activités autour des images associées au genre textuel publicité, tout en les considérant moins comme un facilitateur sémantique et plus comme un stimulateur verbal et un révélateur de l'interdépendance de la langue et de la culture.

## 2. Activités pédagogiques

### Les images et la publicité

- Niveau : A1/A2
- Objectifs communicatifs : discuter de la publicité ; donner son opinion sur une publicité ; produire une publicité
- Objectifs linguistiques : les verbes (pronominaux) au présent ; le lexique (les animaux ; les couleurs)
- Objectifs interculturels : la publicité dans les pays francophones
- Compétences : Écouter/Lire/Parler/Écrire

#### Premiers contacts : On parle...

1. Discutez des questions ci-après avec votre voisin.
  - a) Vous regardez souvent des pubs ? Si oui, de quel type ?
  - b) Où trouvez-vous des publicités ?
  - c) Avez-vous une pub préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?
  - d) Où peut-on trouver des pubs ? Faites une liste et comparez avec celle de votre voisin.

#### On écoute...

1. Écoutez la publicité ([https://www.youtube.com/watch?v=5cdgwg1n\\_RA](https://www.youtube.com/watch?v=5cdgwg1n_RA)) sans la regarder et répondez aux questions en faisant des hypothèses.
  - a) Qui sont les personnages ? Décrivez-les en imaginant leur âge, leur aspect, leurs vêtements, etc.)
  - b) Selon vous, où se passe l'action ? Décrivez cet espace.
  - c) Quel est l'élément perturbateur dans la publicité ?
  - d) Quelle explication pourriez-vous donner pour ce rire ?
  - e) Essayez d'imaginer l'histoire racontée par cette pub. Comparez avec votre voisin.

2. Visionnez la séquence encore une fois et répondez aux questions.

- a) Vos hypothèses se confirment-elles ? Si oui, pourquoi ?
- b) Comment est la vraie scène ? Est-elle pareille à celle que vous avez imaginée ?
- c) De quel produit parle-t-on ?
- d) À votre avis, pourquoi l'animal choisi a-t-il été l'hyène ?
- e) Pourquoi cette publicité nous fait-elle rire ?

3. Visionnez la séquence une deuxième fois et réfléchissez aux questions.

- f) Qu'est-ce qui saute aux yeux en premier ?
- g) Qu'y a-t-il au premier plan ? Au second plan ?
- h) Qu'y a-t-il à l'arrière-plan ?
- i) Selon vous, quelle a été l'intention du publicitaire ?

4. Regardez encore une fois les extraits vidéos et reliez les différents éléments du tableau.

QUI ?	FAIT QUOI ?	POURQUOI ?
1. L'ours	( ) utilise Orangina sous les aisselles après le sport	( ) pour leur donner de l'énergie.
2. La biche	( ) se gargarise avec de l'Orangina	( ) pour rester fraîche toute la journée.
3. La girafe	( ) se met de l'orangina sur le visage	( ) car il n'a pas le temps de prendre une douche.
4. Le caméléon	( ) nettoie le carrelage avec de l'Orangina	( ) pour que ses cheveux soient plus brillants.
5. La chèvre	( ) met de l'Orangina dans les céréales des enfants	( ) pour lutter contre les boutons et les problèmes de peau.
6. Le cheval	( ) utilise Orangina pour sa toilette intime	( ) pour ne pas avoir mauvaise haleine.
7. Le puma	( ) met une goutte d'Orangina dans sa machine à laver	( ) pour que son laine sente bon l'orange
6. Le puma	( ) se frictionne avec de l'Orangina	( ) pour parfumer toute la maison.



5. Regardez deux publicités du même produit et discutez des questions ci-dessous avec votre voisin.

(<https://www.youtube.com/watch?v=jxDAonU8FOA>)

(<https://www.youtube.com/watch?v=NweyFpEiaNg>)

- À qui ces publicités sont-elles destinées ? Pourquoi ?
- Selon vous, pourquoi les animaux ont-ils été choisis pour être les protagonistes de cette campagne ?
- Avez-vous déjà vu des campagnes publicitaires pareilles au Brésil ?
- Avez-vous aimé ces pubs ? Pourquoi ?

## On lit et on parle...

1. Lisez la publicité ci-dessous et répondez aux questions.

Image 5. Publicité

**Première fois pour moi.  
Première fois pour M. Robot.  
Prochaine fois : avec plaisir !**

Chaque passager est un invité de marque

Nonstop you

Cher Luffhans, nous espérons de faire de chaque seconde de votre vol un moment exceptionnel. Nous sommes donc fiers de que nous sommes avec vous et nous serons toujours à votre service. C'est facile à réserver et à embarquer en avion, vous bénéficiez d'une prise en charge professionnelle, à chaque instant. Sur votre premier vol. Sur le suivant. Et sur tous les autres.

**Lufthansa**

2.

- a) Qui a écrit le texte ? Qui va probablement le lire ?
- b) Pourquoi ce texte a-t-il été écrit ?
- c) Quand et où ce texte a-t-il été publié ?
- d) Quelle est la thématique de cette pub ?
- e) À votre avis, quel est le slogan de cette pub ? Comment l'interpréteriez-vous ?
- f) Quels sont les avantages de voyager avec Lufthansa ?
- g) Comment pouvez-vous décrire cette image ? Que voyez-vous au premier plan ? Et à l'arrière-plan ? Quelles sont les couleurs utilisées et quels effets provoquent-elles ?
- h) Que pensez-vous de cette pub ? Pourquoi ?

### On écrit et on parle...

1. Observez la photo et discutez avec votre voisin des questions ci-dessous.

Image 6. Photo



- a) Qui sont les personnages ? Imaginez leur nom, prénom, nationalité, âge, profession, caractère, goûts...

- b) Où se passe la scène ?
  - c) À votre avis, existe-il un lien entre eux ? Pourquoi ?
  - d) Que se disent-ils ? Pourquoi rient-ils ?
  - e) Que pensez-vous de cette photo ? Qu'est-ce que cette photo évoque pour vous ?
  - f) Imaginez que cette photo ferait partie d'une pub. À votre avis, quel serait le produit présenté ?
2. À partir de l'image ci-dessus, créez une publicité pour un téléphone portable. Avant de produire votre texte, réfléchissez aux questions suivantes :
- a) Quelle est la thématique de votre pub ?
  - b) Quel est le public à qui la pub est destinée ?
  - c) Où ce produit va-t-il être annoncé ?
  - d) Quel est l'objectif de la marque qui a produit cette pub ?
  - e) Quel slogan avez-vous choisi pour le produit ?
  - f) Quelles informations allez-vous mettre dans le texte qui accompagne l'image ?

## Considérations finales

Dans ce texte, nous avons cherché à montrer comment l'image, considérée comme texte non verbal, peut être utilisée en classe de FLE en tant que document authentique gardant ses propres caractéristiques et possédant des potentialités didactiques distinguées. En évitant une pratique scolaire artificielle dans laquelle l'image joue un rôle uniquement illustratif, notre objectif a été plutôt celui de construire un champ de réflexion théorique et pédagogique qui s'inscrit dans une approche communicative et actionnelle pour l'enseignement du français.

En choisissant des images appartenant à des situations authentiques de la scène énonciative des publicités francophones, la séquence d'activités élaborée propose différents types de démarches de lecture et d'interprétation de l'image, tels qu'une approche dénotative qui utilise la description (support, origine, composition, représentation) et une approche connotative, influencée par notre perception de monde, où la lecture contextuelle et les facteurs socioculturels et personnels jouent un rôle primordial.

Nous espérons que la séquence d'activités présentée puisse aider les apprenants à aller vers une appropriation personnelle des images et qui fasse mettre en relation des éléments culturels au départ éloignés les uns des autres.

## Références bibliographiques

- BARROS, D.L.P. Teoria semiótica do texto. São Paulo : Ática, 2008.
- BOUDOT, J. Voix et images de France. Paris : Didier-Crédif, 1960.
- COURTILLON, J. ; RAILLARD, S. Archipel 1. Paris : Didier, 1982.
- DEMOUGIN, F. Images et classe de langue : quels chemins didactiques ? *LINGVARVM ARENA*. Vol. 3. 2012. p.103-115.
- HIRCHSPRUNG, N.; TRICOT, T. Cosmopolite 1- A1 Méthode de français. Paris: Hachette, 2016.
- MAUGER. G. Le français et la vie. *Paris : Hachette, 1971.*
- MOGET, M.T. De vive voix. Paris : Didier, 1972.
- PIETROFORTE, A.V. Semiótica visual : os percursos do olhar. São Paulo : Contexto, 2010.
- RIVENC, P. Pour aider à apprendre à communiquer. Paris: Didier érudition, 2000.
- TAGLIANTE, C. La classe de langue. Nouvelle édition. Paris : CLE, 2006.
- YAICHE, F. Photos-Expressions. Paris : Hachette, 2002.

## LE PROJET D'ÉCOUTE ENTRE VIE RÉELLE ET SALLE DE CLASSE : RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES SUR LA COMPRÉHENSION ORALE EN FLE

Daniela Akie Hirakawa<sup>1</sup>

### Introduction

Si nous procédons à une rapide enquête dans les classes de français langue étrangère (FLE), on pourra constater que la compréhension orale est considérée par les étudiants brésiliens universitaires l'une des habiletés les plus difficiles à développer. Nous faisons l'hypothèse que cette difficulté est due non seulement au peu de temps consacré au travail de cette compétence en salle de classe mais aussi à la nature des documents sonores et au type d'activités proposées dans les cours de FLE. En effet, en analysant le manuel *Édito A1*, nous avons vérifié que la plupart des enregistrements audios sont composés des dialogues fabriqués dont le débit est assez lent par rapport aux conversations courantes de la vie réelle, et où les locuteurs partagent la même variante et le même accent, qu'ils soient Français, Québécois ou Mexicains. Les tâches demandées dans les exercices changent peu: repérer la situation, compléter les informations ou choisir la bonne réponse et comprendre le nouveau vocabulaire. À partir de quelques réflexions théoriques sur la compréhension orale en langue étrangère et de

---

1 (Professora Adjunta I – FALE – UFMG)

mon<sup>2</sup> expérience comme professeure et formatrice de professeurs de français au Brésil, nous essaierons de présenter les processus qui entrent en jeu dans l'acquisition de cette compétence et ainsi donner des pistes pour la conception de programmes d'enseignement et pour la préparation des cours.

## **1. La compréhension orale : de l'approche communicative à l'approche actionnelle**

Pendant longtemps la compréhension orale a été oubliée par les chercheurs et par les praticiens impliqués dans le domaine de la didactique des langues étrangères (CORNAIRE, 1998 ; FERROUKHI, 2009 ; GREMMO & HOLEC, 1990 ; RAVAZZOLO, TRAVERSO, JOUIN & VIGNER, 2015). Cependant aujourd'hui elle occupe une place importante dans les formations en langue étrangère, grâce aux travaux concernant le français sur objectif spécifique (MANGIANTE & PARPETTE, 2004) et le français sur objectif universitaire (MANGIANTE & PARPETTE, 2011 ; PARPETTE, 2010) – nous citons par exemple les contributions de la dernière pour la compréhension des cours magistraux à l'université – et aux principes de l'approche actionnelle, tels qu'ils sont énoncés dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000 – désormais CECRL).

Selon le parcours historique de l'enseignement de la compréhension orale présenté par Cornaire (1998), avant l'approche communicative l'utilisation de dialogues artificiels visant l'appropriation de structures grammaticales ne préparait pas l'élève à comprendre les locuteurs natifs, puisqu'on ignorait la dimension cognitive du langage et les besoins communicatifs des

---

2 Nous adopterons, comme Geneviève Cazes-Valette, « le 'nous', forme d'expression distanciée (...) lorsque nous nous penserons comme chercheur-sujet et le 'je' lorsque je serai clairement en position de sujet-chercheur ». In : <http://reussirsathese.com/je-ou-nous-eternel-dilemme-de-lecriture-academique>. Consulté le 21/02/2018.

apprenants. Avec l'approche communicative « l'apprenant devient un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué » (CORNAIRE, 1998 :21) – il a non seulement un rôle actif dans l'interaction mais il est aussi responsable de son propre apprentissage, ce qui détermine le choix des contenus en fonction des besoins des élèves et favorise l'utilisation des documents authentiques en classe.

À ces idées développées par l'approche communicative vont s'ajouter les contributions de la psychologie cognitive, préparant le terrain pour une approche axée sur la compréhension (CORNAIRE, 1998 ; GERMAIN, 1993). Dans cette perspective le travail avec les habiletés de réception précède la production mais, contrairement aux méthodologies apparues avant l'approche communicative, il s'agit de comprendre des textes écrits et oraux plutôt que d'acquérir des automatismes, en donnant la priorité au sens sur les formes linguistiques. L'enseignement est centré sur l'apprenant étant donné qu'on accorde une grande importance au développement des stratégies pour gérer son propre apprentissage.

Cette démarche est mise en valeur par l'approche par compétences, défendue par Béacco (2007 :7) comme

*la perspective adoptée de facto par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (désormais le Cadre), en partant du principe que, si l'on accepte de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses, acquises à des niveaux différents, alors on peut estimer qu'il existe potentiellement au moins autant de méthodologies d'enseignement distinctes qu'il existe de compétences identifiées.*

Il souligne que l'approche communicative s'est développée au début des années 1970 grâce à une compétence spécifique,

celle de la lecture, et aux programmes de *Français Instrumental* (BÉACCO, 2007 :60-61), renouvelant l'intérêt pour les processus de compréhension des écrits, envisagés dans une perspective cognitive et interactive. Cette voie ouverte non seulement par les enseignements centrés sur la réception des textes écrits mais aussi par les formations à des publics spécifiques est pour Béacco (2007 :37) « l'interprétation la plus 'forte' ou 'haute' » de l'approche communicative, puisqu'elle permet l'adoption de démarches propres à chaque compétence, favorisant l'acquisition d'un savoir-faire rapidement disponible et réinvestissable, adapté aux demandes et aux rythmes des apprenants. Ce qu'on voit cependant prédominer dans les manuels de FLE et dans les pratiques de classe, c'est une méthodologie globaliste à dimension communicative qui ne semble pas « tirer parti massivement de la diversification des compétences à enseigner et de celle des degrés de maîtrise à faire atteindre, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez diversifiés pour permettre une éducation plurilingue » (BÉACCO, 2007 :67).

Le CECRL, en proposant un modèle de composantes de la compétence à communiquer langagièrement où la composante stratégique n'est pas insérée dans la compétence de communication verbale, mais constitue une catégorie centrale et structurante comme celle de genre de discours (BÉACCO, 2007 :86-87 ; 89-91), rend possible l'organisation des formes non globalistes de l'enseignement des langues comme l'approche par compétences. Béacco (2007 :14) décrit ainsi pour chaque compétence « les supports d'enseignement, la nature des activités d'enseignement et leur organisation possible ». Nous reviendrons à son analyse quand nous aborderons les projets d'écoute.

Si pour Béacco (2007 :55) l'approche par compétences et le CECRL ne représentent pas une rupture avec l'approche communicative, pour Bourguignon (2006), la perspective actionnelle annoncée par le



CECRL marque un changement de paradigme dans l'enseignement des langues. Malgré cette différence épistémologique, les deux auteurs constatent que le tournant attendu dans l'enseignement des langues avec l'approche communicative ne s'est pas réalisé faute de réflexion didactique et d'investissement dans la formation des formateurs (BÉACCO, 2007 :65 ; BOURGUIGNON, 2006 :60). Bourguignon (2006 :65-66) défend le passage d'une perspective cartésienne et positiviste de la connaissance à un paradigme de la complexité et de la construction, où la disjonction apprenant/usager n'existe pas :

Faire de la connaissance d'une langue une finalité n'a de sens que pour l'élève qui se dirige vers des études littéraires (et encore !). (...) Pour que l'apprentissage des langues aient un sens, il faut que l'apprenant réalise que la langue n'est pas un objet inerte qu'on manipule pour avoir une bonne note ! Il faut qu'il se rende compte que la manipulation de la langue est stratégique pour arriver à un objectif à atteindre et qu'il est l'acteur de cette stratégie.

Nous verrons ensuite comment les principes énoncés par ces auteurs – l'apprenant comme usager, la composante stratégique et la notion de genre de discours comme éléments articulateurs des activités langagières, la compréhension comme un processus interactif – répercutent dans le travail de la compréhension orale en FLE.

## **2. Le choix des supports et le projet d'écoute**

Quand on veut développer la compréhension orale en classe de langue étrangère, les premières questions qu'on doit se poser sont : qu'est-ce qu'on écoute dans la vie réelle ? À quels types de documents sonores l'apprenant doit-il être exposé pendant sa formation ?

Le CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000 :54) regroupe en quatre catégories les activités d'écoute :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

Nous pourrions à partir de ces activités dresser une liste de situations d'écoute à proposer à nos élèves :

- Annonces dans les transports publics (train, métro, avion, etc.)
- Bandes-annonces
- Blogs vidéo
- Chansons
- Commentaires sportifs
- Conversations personnelles en face à face
- Conversations téléphoniques
- Cours / conférences
- Débats publics
- Discours officiels
- Films
- Informations radiophoniques / journaux télévisés
- Instructions
- Interviews / enquêtes
- Messages par haut-parleur (à la gare, à l'aéroport, dans un magasin, etc.)
- Messages sur répondeur / messages vocaux sur WhatsApp
- Prévisions météo / horoscope
- Publicités
- Reality shows
- Réunions de travail
- Séries télévisées
- Sermons religieux
- Spectacles théâtraux

Ce répertoire non-exhaustif de situations d'écoute nous rappelle la diversité de supports qu'on peut utiliser en classe de langue, une des raisons pour lesquelles on doit privilégier les documents authentiques aux dialogues fabriqués des manuels de FLE. Comme Béacco (2007 :186) argumente,

choisir des supports textuels authentiques contribue alors à reconstituer ou à simuler des situations de communication dans laquelle l'authenticité n'est pas uniquement linguistique ou discursive mais aussi sociolinguistique, ce qui donne un aspect réaliste à la lecture/écoute en classe.

Considérant qu'on n'adopte pas la même attitude en présence de différents textes et que chaque situation délimite des finalités d'écoute, le contact à une multiplicité des documents oraux permet à l'apprenant de développer en langue étrangère des formes de comportement de réception variés : compréhension globale, compréhension d'informations spécifiques, écoute attentive et constante, écoute intermittente et variable, etc. Il sera alors en mesure d'adapter son activité de réception au projet poursuivi.

En faisant appel aux documents authentiques et en mettant en place une méthodologie d'enseignement qui accorde à l'activité d'écoute une véritable fonction sociale, nous signalons à l'élève qu'on « n'écoute pas pour écouter, mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extra-communicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...) » (GREMMO & HOLEC, 1990 :4). C'est de cette manière, en prenant en compte les projets d'écoute de l'auditeur, qu'on fonde la possibilité de rallier l'apprentissage à l'usage, d'amener l'apprenant à écouter pour agir, plutôt que d'écouter pour répondre à un questionnaire (BÉACCO, 2007 :172 ; BOURGUIGNON, 2006 ; CORNAIRE, 1998 :158). Béacco (2007 :170-171) liste les projets suivants :

- lire/écouter pour faire (instructions, mode d'emploi...);
- lire/écouter pour s'informer (actualité);
- lire/écouter pour se faire une opinion, en discuter (actualité, essai, ouvrages spécialisés...);
- lire/écouter pour apprendre (cours, manuels...);
- lire/écouter à la recherche d'une information spécifique (catalogue, dictionnaire, encyclopédie...);
- lire/écouter comme distraction (roman, chanson, TV...);
- lire/écouter pour s'orienter (plan, annonces radio sur le trafic automobile...);
- lire/écouter pour communiquer avec des proches (correspondance/méls, téléphone...);
- lire/écouter pour écrire des textes écrits/produire des textes oraux suivis (voir chapitre 9);
- lire/écouter pour analyser les textes eux-mêmes (analyses linguistiques, sémiotiques...)

Outre l'utilisation des documents authentiques, le choix des supports est défini, selon les niveaux des élèves et leurs objectifs d'apprentissage, à partir des critères suivants :

- la familiarité du sujet traité ou du genre discursif ;
- la longueur et le débit du texte ;
- la structuration (extraits présentant une forte cohérence interne) ;
- les caractéristiques matérielles (présence de sous-titres, accompagnement iconographique...).

Après avoir analysé les supports qui peuvent servir au développement de la compréhension orale et les projets qu'on se fixe, nous examinerons maintenant la manière dont on écoute.

### **3. Les types d'écoute et les stratégies du bon auditeur**

Comme nous avons vu précédemment, les projets commandent les modes d'écoute pour atteindre la finalité attendue. Gremmo & Holec (1990 :4) remarquent quatre grands types d'écoute :

- l'écoute sélective : repérer les informations nécessaires à la réalisation de l'activité ou de la tâche, et ne pas entendre ce qui n'est pas pertinent ;
- l'écoute globale : découvrir la signification générale du texte à partir des éléments-clés du discours ;
- l'écoute détaillée : reconstituer tous les éléments d'un texte (pour apprendre une chanson, par exemple). C'est une écoute exhaustive, de durée variable ;
- l'écoute de veille : écouter sans réellement comprendre, de façon automatique (quand on écoute la radio en travaillant, par exemple), mais être prêt à écouter activement dès qu'un élément attire l'attention.

Carette (2001 :129) en ajoute un cinquième :

- l'écoute réactive : utiliser ce qui est compris pour réaliser quelque chose (prendre des notes, préparer un plat, utiliser un appareil, etc.). C'est une écoute complexe qui combine deux opérations mentales : celle de l'écoute en continu et celle de l'action ou de l'interaction par rapport à cette écoute.

Bertocchini & Costanzo (2008 :96-97) décrivent trois types d'écoute selon leurs objectifs, contenus, supports et tâches dans le tableau qu'on reproduit ci-dessous :

**Tableau 1. Les différents types d'écoute**

	Écoute globale	Écoute sélective	Écoute linéaire
<b>Objectif</b>	Identifier le document (paramètres de la situation de communication, sens général du discours, intention de l'auteur...)	Repérer l'information	Faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement du discours oral et sur l'importance du contexte socioculturel
<b>Contenus</b>	Comprendre la situation de production du document, la situation de communication et le thème du document	Comprendre les informations données et le contexte	Comprendre les caractéristiques du discours oral

<b>Support</b>	Documents authentiques : conversations informelles, conversations radiophoniques, conversations téléphoniques	Documents authentiques : informations radiophoniques, interviews/enquêtes, messages par haut-parleur, prévisions météo/horoscopes	Documents authentiques : chansons, cours/conférences, discours officiels, poèmes, textes littéraires oralisés
<b>Tâches</b>	Relever le lieu, le temps, le nombre et l'identité des interlocuteurs, le thème général et les mots-clés...	Relever les informations données et le contexte	<p>Réfléchir sur le fonctionnement du discours oral à travers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Des manipulations (transcription à corriger, à compléter, à modifier...)</li> <li>Des schématisations (repérage des éléments prosodiques, des caractéristiques du discours oral...)</li> <li>Des comparaisons (ex.: entre les versions radiophonique et journalistique du même événement...)</li> </ul> <p>Produire par:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>l'imitation (réaliser un enregistrement sur un autre sujet...)</li> <li>La transformation (passage d'une information radio à une information dans la presse écrite...)</li> </ul>

Source : Bertocchini & Costanzo (2008 : 96-97)

Nous pouvons noter dans le tableau ci-dessus que l'utilisation en classe de langue de divers genres de discours potentialise la mobilisation efficace de différentes stratégies. Or, les recherches portant sur les stratégies d'écoute en langue étrangère (BÉACCO, 2007 ; CORNAIRE, 1998 ; GREMMO & HOLEC, 1990) montrent que

les apprenants sous-estiment souvent leurs capacités d'auditeur, ce qui les entraîne à abandonner les opérations de haut niveau<sup>3</sup> et à interrompre leur activité s'ils ne comprennent pas un mot :

on constate qu'un auditeur non-natif a tendance à adopter une vision « maximaliste » : il cherche toujours à tout comprendre et oublie de ce fait que le critère de réussite de sa compréhension est la réalisation de son objectif et que celui-ci ne requiert pas toujours une compréhension exhaustive, voire une écoute détaillée. Cette attitude de « sur-correction », attitude renforcée par bon nombre de méthodes et d'enseignants de langue étrangère, lui fait perdre son initiative d'auditeur. (GREMMO & HOLEC, 1990 :5)

Il faut donc proposer des activités qui amènent l'apprenant à prendre conscience du processus de compréhension orale et à réfléchir sur les modes de fonctionnement privilégiés. Cornaire (1998 :60-68), en dressant le bilan des recherches sur les stratégies d'écoute en langue étrangère, constate que les bons auditeurs sont ceux qui savent adapter leur activité cognitive à la tâche demandée et qui font appel à la fois aux processus de haut et de bas niveau<sup>4</sup>. En effet, dans le modèle interactif (FERROUKHI, 2009 :276) l'auditeur se sert de ses connaissances (sociolinguistiques, socio-psychologiques, discursives, linguistiques, référentielles, culturelles) et des éléments apportés par le document sonore pour construire le sens.

Ayant analysé ce qu'on écoute dans la vie réelle et en salle de classe et la manière dont on écoute en langue maternelle et en langue étrangère, nous ferons par la suite quelques considérations sur le travail de la compréhension orale en FLE.

---

3 Le modèle onomasiologique (du sens à la forme), descendant ou de haut en bas « consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. » (CUQ, 2003 :50)

4 Le modèle sémasiologique (de la forme au sens), ascendante ou de bas en haut « consiste à discriminer des formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir de ces segments. » (CUQ, 2003 :50)

#### **4. Réflexions sur la préparation des activités d'écoute en FLE**

Nous ne pouvons pas parler de compréhension orale sans nous pencher un peu sur les caractéristiques du texte oral qui posent des difficultés pour un apprenant de langue étrangère. La première réside dans le fait que la parole est un flux continu, et que le découpage est déterminé par le paysage sonore de la langue maternelle (LHOTE, 1995 :25) : « On peut dire, puisque la tâche de segmentation est l'étape cruciale de toute écoute de parole, que l'écoute dans une langue (maternelle) structure une certaine organisation temporelle de découpage du langage ». Pour cette raison, une activité comme celle qui se trouve en annexe, où l'élève doit séparer les mots et reconstituer des signes graphiques comme l'apostrophe, même si elle n'a pas vraiment pour objectif la compréhension, permet de développer sa perception auditive et de le sensibiliser à quelques phénomènes phonétiques du français comme la liaison et l'élision, et ainsi changer son horizon d'attente (LHOTE, 1995 :28).

Si certaines marques du discours oral informel peuvent devenir un obstacle à l'écoute et doivent être travaillés à partir des documents authentiques – brièveté des phrases, langage familier (prononciation, vocabulaire, grammaire propres à l'oral), bruit – d'autres comme la redondance peuvent être exploitées pour compenser les pertes de la compréhension avec le bruit, par exemple. De la même manière, une deuxième caractéristique de la compréhension orale dans la vie réelle doit être prise en considération dans la préparation des activités d'écoute : quand on écoute, on sait presque toujours quelque chose à propos de ce qui va être dit (contenu, degré de formalité, etc.) :



Cette attente intervient comme réducteur partiel d'incertitude sur ce qui va être dit et contribue à focaliser l'attention de l'auditeur et à mobiliser toutes les ressources dont il peut disposer en matière de compréhension, de perception auditive et de connaissance du monde, notamment à partir de sa langue et de sa culture d'origine. (RAVAZZOLO, TRAVERSO, JOUIN & VIGNER, 2015 :198)

C'est pourquoi Ur (2005 :107-108) conseille qu'on présente avant l'écoute la situation (au lieu de dire: "Écoutez l'extrait...", dire: "Vous allez entendre un homme et sa femme discuter leurs projets pour l'été...") et la tâche (au lieu de dire: "Écoutez et comprenez...", dire: "Écoutez et trouvez où la famille va passer ses vacances d'été. Marquez les endroits sur la carte."). Nous verrons plus tard que ces informations jouent un rôle important dans la première étape du travail de l'écoute en classe.

Finalement, dans l'oral en situation, on est souvent en présence physique avec le locuteur, ce qui nous permet d'utiliser les signes extra-verbaux (gestuelle, mimique) pour construire le sens. Dans certains contextes, la parole est aussi accompagnée des supports visuels (diapo, handout, plan, carte, objet, scène). Ces accompagnements sémiotiques contribuent au succès de l'activité d'écoute puisqu'ils anticipent le contenu du document, comme on examinera maintenant.

Pour conclure, les auteurs (BERTOCCHINI & COSTANZO, 2008 :98-99 ; CORNAIRE, 1998 :159-165) distinguent trois étapes de la démarche pédagogique de l'écoute en classe :

1. Pré-écoute : comprend la contextualisation (informations sur la situation de communication) et l'anticipation (formulation d'hypothèses). Cette étape est « indispensable pour stimuler les connaissances antérieures des apprenants et les aider à trouver l'objectif du texte qu'ils se préparent à entendre » (CORNAIRE,

1998 :158). Par conséquent, la présentation de la situation, de la tâche et des supports visuels avant l'écoute est essentielle pour activer les schèmes qui aideront l'apprenant à construire le sens.

2. Écoute : étape qui permet à l'apprenant de développer les différents types d'écoute selon les objectifs de compréhension établis. On peut proposer des questions ouvertes, à choix multiples ou vrai/faux pour travailler l'écoute globale et sélective, mais on peut aussi demander de remettre dans l'ordre une série d'images en désordre (par exemple, des images qui correspondent aux étapes d'une recette), de faire un dessin ou un schéma (de l'appartement ou du chemin) ou de faire un graphique à partir des réponses à un sondage.

Les consignes élaborées dans cette perspective ont pour but de structurer des activités de classe consistant en la construction de sens à partir du texte, à la fois pour faire des apprenants des agents actifs de celle-ci, mais aussi pour rendre visibles, par ce biais, les stratégies de compréhension elles-mêmes. (BÉACCO, 2007 :188-189)

3. Post-écoute : cette phase a pour fonction non seulement le contrôle, mais aussi le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle. C'est dans cette étape que l'activité de compréhension prend toute sa signification car l'apprenant peut y assumer un rôle actif et interactif d'auditeur. Quelques exemples de tâches qui peuvent être proposées : à partir de trois bandes-annonces, choisissez le film que vous regarderez avec un ami ; écoutez une émission radiophonique et écrivez une lettre à la radio en donnant votre opinion sur le sujet présenté ; regardez la prévision météo et faites la liste de ce que vous emportez dans vos bagages.

En analysant l'évolution de l'approche communicative à l'approche actionnelle et quelques principes énoncés par le CECRL

en ce qui concerne le statut de l'apprenant/usager, la composante stratégique et le processus de compréhension, nous avons voulu montrer que dans cette perspective les activités d'écoute doivent répondre à un projet de la vie réelle et non seulement à un objectif d'apprentissage extérieur à l'élève. Pour assurer une vraie fonction sociale à ces activités, nous avons souligné l'importance de l'utilisation des documents authentiques et de l'élaboration de tâches qui privilégient de différents types d'écoute, choisis selon le support travaillé et le projet déterminé par l'auditeur. Nous espérons de cette manière avoir contribué à la réflexion sur le travail de la compréhension orale en langue étrangère et avoir donné des pistes aux professeurs de FLE pour la préparation de leurs cours.

## Références bibliographiques

- ALCARAZ, M., et al. (2016). **Édito A1. Méthode de français**. Didier.
- BÉACCO, J.-C. (2007). **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris : Didier.
- BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (2008). **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**, Clé International.
- BOURGUIGNON, C. (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». In : **Synergie Europe n° 1**, p. 58-73. Disponible sur <http://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>. Consulté le 21/02/2018.
- CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». In : CARTON, F. (2001). **Oral : variabilité et apprentissages**. Le Français Dans Le Monde. Recherches et applications - numéro spécial janvier 2001. Paris : Clé International.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer**.
- CORNAIRE, C. (1998). **La compréhension orale**. Clé International.
- CUQ, J.-P. (org.) (2003). **Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde**. Paris : Clé International.

FERROUKHI, K. (2009). « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie ». In : **Synergies Algérie n° 4**, p. 273-280. Disponible sur <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>. Consulté le 21/02/2018.

GERMAIN, C. (1993). **Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire**. Paris : Clé International.

GREMMO, M.-J. & HOLEC, H. (1990). « La compréhension orale: un processus et un comportement ». In : **Le Français dans le Monde, Recherches et Applications**. N° spécial Fév/Mars 1990. Disponible sur [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf). Consulté le 21/02/2018.

LHOTE, E. (1995). **Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre**. Paris : Hachette.

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004). **Le français sur objectif spécifique**. Paris : Hachette-FLE, collection F.

MANGIANTE, J.-M. (2011). **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : PUG.

PARPETTE, C. (2010). « Comprendre les cours magistraux en français ». In : **Points Communs 39** (revue de la CCIP, en ligne), Paris : CCIP (<http://www.fda.cciip.fr/points-communs>).

RAVAZZOLO, TRAVERSO, JOUIN & VIGNER (2015). **Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère**. Hachette.

UR, P. (2005). **A Course in Language Teaching. Practice and theory**, CUP.

**ANNEXE**  
**JAITAMAIN – PATRICK BRUEL & ZAZIE**

NOUSSOMMESALLONGÉS  
SURLHERBEDELÉTÉ  
ILESTTARD  
ONENTENDCHANTER  
DESAMOUREUXETDESOISEAUX

ONENTENDCHUCHOTER  
LEVENTDANSLACAMPAGNE  
ONENTENDCHANTERLAMONTAGNE

JAITAMAINDANSMAMAIN  
JEJOUAVECTESDOIGTS  
JAIMESYEUXDANSTESYEUX  
ETPARTOUTLONNEVOIT  
QUELANUITBELLENUITQUELECIELMERVEILLEUX  
QUIFLEURITTOURÀTOURTENDREETMYSTÉRIEUX

**REFRAIN :**

VIENSPLUSPRÈSMONAMOUR  
TONCŒURCONTREMONCŒUR  
ETDISMOIQUILNESTPASDEPLUSCHARMANTBONHEUR  
QUECESYEUXDANSLECIELQUECECIELDANSTESYEUX  
QUETAMAINQUIJOUAVECMAMAIN

JENESAISRIENDETOI  
TUNESAISRIENDEMOI  
NOUSNESOMMESQUEDEUXVAGABONDS  
TOIFILLEDESBOISETTOIMAUVAISGARÇON

TAROBEEESTDECHIRÉE  
JENAIPLUSDEMAISON  
JENAIPLUSQUELABELLESAISON

ETTAMAINDANSMAMAIN  
QUIJOUEAVECMESDOIGTS  
JAIMESYEUXDANSTESYEUX  
ETPARTOUTLONNEVOIT  
QUELANUITBELLENUITQUELECIELMERVEILLEUX  
QUIFLEURITTOURÀTOURTENDREETMYSTÉRIEUX

**REFRAIN**

## QUELLES PLACES POUR LA CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE ?

Simone Maria Dantas-Longhi<sup>1</sup>

### Introduction

Ce texte est une version de la conférence-atelier présentée lors de la XIIe Journée de Formation des Cours Extra-Universitaires de Français de la FFLCH-USP. Pendant cinq ans, une fois par semestre, des enseignants de français des contextes les plus variés, des étudiants de licence et des experts du domaine de la didactique des langues se sont réunis afin de mutualiser des pratiques et des réflexions autour de l'apprentissage et de l'enseignement du français langue étrangère. Souvent, dans les ateliers pédagogiques présentés, les enseignants et étudiants universitaires ont été invités à jouer ou créer leurs propres jeux et nous avons pu constater l'enthousiasme des enseignants face à des pratiques de classe qui sont encore peu présentes dans les manuels de langue étrangère. Ces moments « mains à la pâte » permettaient aux enseignants de réélaborer leurs propres pratiques et leur appropriation des jeux en classe de langue : certains enseignants affirmaient utiliser et même fabriquer des jeux pour enseigner le FLE ; d'autres disaient qu'ils aimeraient en utiliser davantage ; d'autres encore regrettaient

---

1 Professeure à l'Universidade Federal de Viçosa, Brésil

leur supposé manque de créativité pour élaborer leurs propres jeux et manifestaient leur découragement à en utiliser. D'après ces réactions, la créativité était représentée, d'une part, comme un atout pour le professeur de FLE ; d'autre part, comme une caractéristique personnelle dont certains seraient doués et d'autres non.

Dans ce chapitre, nous proposons de mettre en discussion la notion de créativité : serait-elle une caractéristique de la personnalité des individus ? Pourrait-on devenir plus créatifs au fil du temps ? La créativité, est-elle une condition pour être un bon professeur de FLE ? À la lumière des travaux de Vygotski (1930/2009), ce chapitre apportera une perspective développementale de la créativité qui pourrait être mise au service de la formation des enseignants de FLE.

La première partie de ce chapitre portera sur la créativité telle qu'elle a été abordée par des théoriciens du domaine du FLE, notamment Débyser et ses collaborateurs (1978/1991) et Silva (2008 ; 2009). Ensuite, ce même thème sera discuté sous l'angle de la psychologie développementale (VYGOTSKI, 1930/2009 ; 1933/1967 ; WINNICOT, 1971/2005) pour, enfin, conduire à une réflexion sur les places possibles de la créativité en classe de langue étrangère, non seulement du point de vue du rapport de l'apprenant avec la langue française, mais aussi de la relation du professeur de FLE avec son travail.

## **1. La créativité dans le domaine du FLE**

Même si l'association entre créativité, jeu et pratiques pédagogiques est assez ancienne (BROUGÈRE, 1994/2006), dans le domaine du FLE, ce n'est qu'à la fin des années 1970 que la créativité commence à être abordée dans un plan théorique. L'essor de l'approche communicative a représenté un tournant dans les méthodologies de l'enseignement, dû à la place centrale conférée à l'élève dans son processus d'apprentissage.



Ayant pour présupposé que c'est en utilisant la langue que l'on apprend à communiquer, l'approche communicative préconisait l'utilisation de documents authentiques<sup>2</sup> comme support pour l'apprentissage, ainsi que la création d'activités d'expression et de compréhension qui s'approchent des situations de communication de la vie quotidienne (CUQ, 2003). Afin d'engager les apprenants dans des activités de communication proches de la vie réelle, la créativité s'est au fur et à mesure intégrée aux processus d'enseignement grâce aux jeux de rôles et aux simulations globales, tout comme les ateliers d'écriture créative, qui gagnaient leur place dans les pratiques d'enseignement.

En 1978, est publié le livre *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* (DÉBYSER et al, 1978/1991), un résultat des travaux du groupe de chercheurs du BELC<sup>3</sup> dont l'objectif était de renouveler la pédagogie du jeu linguistique et du jeu pédagogique. Comme le titre de l'ouvrage l'indique, les réflexions élaborées par ce groupe de recherche se situaient à la croisée des notions de jeu, langage et créativité. Les auteurs basaient leurs réflexions sur des théoriciens de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation et de la linguistique afin de plaider pour l'utilisation de jeux et d'activités ludiques pour l'enseignement des langues.

Dans le premier chapitre du livre, Débyser (1978/1991) souligne que, d'une part, les travaux théoriques consacrés aux jeux dans les sciences humaines, comme les ouvrages d'Huizinga (1938/2010) et de Caillois (1967), semblent ignorer les jeux qui mobilisent le

---

2 Selon Cuq et Grucca (2009, p.391), « par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents 'bruts', élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue ».

3 Fondé en 1959, sous le nom de « Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde », le BELC - Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, attaché au CIEP-Centre International d'Études Pédagogiques, est un organisme qui, depuis 1967, organise des stages de formation d'enseignants dans plusieurs villes de France. Source: [www.ciep.fr/belc/50-ans-belc](http://www.ciep.fr/belc/50-ans-belc)

langage et l'expression. D'autre part, les linguistes n'abordent que très rarement la question de la créativité dans le langage. Selon l'auteur (DÉBYSER, 1978/1991), seule la poésie serait autorisée à violer le fonctionnement « normal » de la langue et toute autre utilisation ludique de la langue aurait une place marginale dans l'enseignement. En réponse, il propose d'explorer ce qu'il a appelé la « fonction plaisir » de la langue :

Sans aller plus loin, car nous avons peut-être déjà suffisamment choqué les pédagogues, nous pensons que le langage et le plaisir entretiennent des rapports intimes et que le jeu langagier n'est si profondément gratifiant ou choquant que parce qu'il enfreint le tabou qui les sépare (DÉBYSER, 1978/1991, p. 6).

Si l'on considère son contexte de publication, *Jeu, langage et créativité* est un ouvrage qui s'oppose aux méthodes structurales de l'enseignement des langues, encore très répandues à l'époque, et leurs exercices de répétition et mémorisation de dialogues qui laissaient peu ou aucune place à la subjectivité des apprenants et à l'exercice de leur créativité. Dans ce début d'approche communicative, donc, la créativité est abordée comme un moyen pour dépasser des approches structuralistes de l'enseignement des langues vers une expression plus libre des apprenants. Dans le premier chapitre de l'ouvrage, s'annonçait déjà la compréhension du jeu comme une activité authentique, qui serait développée dans les décennies suivantes dans des ouvrages comme celui de Silva (2008). Comme le définit Débyser (1978/1991),

plus intéressante est l'idée que le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique (même si le jeu est

métalinguistique) que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation, ou à plus forte raison que les techniques répétitives formelles telles que les exercices structuraux (DÉBYSER, 1978/1991, p. 11).

Les travaux de Débyser et ses collaborateurs ont ouvert la voie pour une série de publications sur les jeux et les activités ludiques dans l'enseignement du FLE dans une approche communicative. Nous pourrions citer à titre d'exemple les travaux d'Augé, Vielmas et Borot (AUGÉ et al., 1981), Weiss (1983) et Julien (1988) qui mobilisaient la créativité des apprenants en proposant des jeux et des activités ludiques qui encourageaient l'imagination, l'expression orale et l'interaction entre les élèves. Comme souligne Weiss, dans l'introduction de son livre :

Les jeux et les exercices de créativité leur permettront [aux élèves] d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels il les ont appris. Cette utilisation nouvelle et personnelle constitue un pallier capital dans tout apprentissage, pallier qu'il est souvent difficile d'atteindre à l'aide des exercices courants proposés par les différentes méthodes (WEISS, 1983).

À part l'ouvrage de Débyser et ses collaborateurs (DÉBYSER et al, 1978/1991), la plupart des livres qui exploraient la thématique de la créativité, des jeux et des activités ludiques fournissaient des activités à être employées en classe plutôt que des fondements théoriques sur le potentiel du jeu pour l'enseignement des langues. Ce n'est que plus récemment, avec les travaux de Silva (2008 ; 2009), qui s'intéressent à « problématiser l'articulation entre jeu, langage et créativité à la lumière des nouvelles approches en didactique du FLE » (SILVA, 2009), que les jeux et la créativité sont à nouveau explorés du point de vue théorique dans le domaine du FLE.

Tout comme les recherches de Débyser et ses collaborateurs ont apparu dans un moment de transition dans l'histoire de la didactique des langues, ce n'est qu'avec l'émergence de la perspective actionnelle que les jeux et les activités ludiques redeviennent objet de réflexion dans un plan théorique. Ainsi, la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues - CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000) et sa vision de l'apprenant en tant qu'acteur social ont favorisé l'examen du jeu sous un nouveau regard. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les travaux de Silva (2008, 2009), pour qui le jeu pourrait s'adapter aux logiques d'enseignement-apprentissage les plus variées. Son ouvrage de 2008, *Le jeu en classe de langue*, est divisé en deux parties : la première, « prélude et interludes », consacrée à la discussion de théories de base pour une « exploitation raisonnée du jeu en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage d'une langue » ; et la deuxième, « à vous de jouer », dans laquelle l'auteure présente des fiches pédagogiques avec « des matrices ludiques polyvalentes ».

Ancrée sur des travaux consacrés au jeu (HENRIOT, 1989), notamment dans le domaine de l'éducation (BROUGÈRE, 1995), Silva (2008) propose une définition des jeux tenant compte de quatre régions métaphoriques : le matériel ludique, ou les artefacts utilisés pour jouer ; la structure ludique, ou le système de règles d'un jeu ; le contexte ludique, la pratique ludique dans son aspect extrinsèque ; et l'attitude ludique, la pratique ludique dans son aspect intrinsèque au joueur. L'action de l'enseignant miserait sur la construction d'un cadre permettant justement que l'apprenant prenne un rôle actif, de « joueur-jouant », qui « pense le jeu », c'est à dire, qui attribue au jeu en classe de langue une fonction ludique.

À part sa contribution théorique, qui offre un vrai approfondissement de la notion de jeu dans le domaine de la didactique des langues, *Le jeu en classe de langue*, tout comme

les ouvrages qui l'ont précédé, présente également des activités à être employées en classe de langue. Si, d'une part, la notion de jeu y apparaît mieux définie que dans les ouvrages précédents, celle de créativité, d'autre part, n'y est pas abordée explicitement, la première ayant, d'une certaine façon, supplanté la deuxième. Encore pourrait-on dire que penser le jeu à partir des quatre régions métaphoriques exposées par l'auteure dévoile les dimensions interpersonnelle et personnelle de l'activité de jouer, qui dépassent les caractéristiques propres à chaque jeu : il n'y a jeu que quand le contexte le permet et quand les individus sont effectivement engagés dans l'activité de jouer. Certes, le contexte de jeu pourrait être favorisé par une organisation de cette activité par l'enseignant, mais l'attitude des possibles joueurs semble nous échapper, car elle concerne la mobilisation personnelle des affects de chaque apprenant face à la situation d'interaction.

Pour reprendre la question qui anime la réflexion proposée dans ce chapitre, on pourrait dire que la première place réservée à la créativité dans la classe de langue appartient à l'apprenant. La créativité serait ainsi une caractéristique à être valorisée et encouragée, par des activités ludiques intégrées de manière cohérente aux méthodologies d'enseignements adoptées, afin de rendre l'apprentissage moins monotone et permettre aux apprenants de s'exprimer. Cependant, peu est dit par les théoriciens du FLE sur la nature de la créativité. Comment pourrait-on la définir ? Y aurait-il d'autres places possibles pour la créativité ?

## **2. Pour une perspective développementale de la créativité**

Afin de mieux définir ce que nous appelons « créativité », nous examinerons cette notion d'après Vygotski (1930/2009) et Winnicott (1971/2005). Tout d'abord, concentrons-nous sur l'idée d'activité créatrice.

Selon Vygotski (1930/2009), l'activité humaine se réalise de deux formes principales : parfois il s'agit d'une activité reconstructive ou reproductive ; parfois d'une activité créatrice ou combinatoire. L'activité reproductive renvoie à la mémoire d'une expérience vécue, c'est-à-dire, aux traces d'une expérience à laquelle chaque individu attribue un sens particulier, qui est élaborée subjectivement et qui constituera le souvenir de cette expérience. Dans ce type d'activité, « rien n'est créé de nouveau et sa base est la répétition plus ou moins précise de ce qui existait déjà<sup>4,5</sup> » (VYGOTSKI, 1930/2009 p.12). Vygotski attribue à la plasticité du cerveau humain la capacité de garder des traces d'expériences antérieures, tout comme la marque d'un pli se conserve sur le papier. La mémoire, médiatisée par le langage et rendue possible par la plasticité du cerveau humain, permet à chaque être humain de s'adapter au contexte dans lequel il vit.

Il est important de dire que l'activité reproductive est considérée essentielle pour la formation d'un individu, car c'est ainsi que nous nous emparons des préconstruits culturels. Prenons l'exemple d'un enfant qui observe ses parents en train de préparer un plat et qui, plus tard, jouera au cuisinier. Le jeu de cet enfant sera une espèce de reproduction de l'activité de ses parents dont la règle principale est celle de mimétiser au moindre détail les mouvements de couper, remuer, renverser qu'il a vus et mémorisés. Pour Vygotski (1933/1967), dans ce type de jeu mimétique, l'enfant se comporte comme s'il était plus âgé, il s'entraîne à faire ce qu'il n'est pas encore capable de faire, c'est-à-dire, il essaye de se dépasser dans ses habiletés présentes et de développer de nouvelles habiletés.

À l'opposition des activités reproductives, toute activité humaine visant à « créer de nouvelles images et actions, et ne

---

4 Notre traduction.

5 Dans la version brésilienne : « nada se cria de novo e sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia ».

pas reproduire les impressions ou actions antérieures de leur expérience »<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 1930/2009, p.13) est considérée comme une activité créative ou combinatoire. Cette capacité à créer du nouveau permettrait à l'être humain de se dépasser, de s'adapter à l'avenir et d'adapter son milieu. Cependant, pour Vygotski (1930/2009), il n'est pas question d'aborder la création humaine par l'angle d'une originalité a-historique. La créativité ne trouve pas ses sources dans les muses, ni serait-elle une habileté innée. Au contraire, toute activité créative serait toujours marquée par son temps et son contexte social, car la création du nouveau naît de la recombinaison d'éléments d'expériences antérieures. Comme l'explique Vygotski (1930/2009), cette capacité à créer le nouveau à partir du vécu fait partie de toute activité humaine :

Tout inventeur, même un génie, est toujours un fruit de son temps et de son environnement. Sa création découle des besoins qui ont été créés avant lui et repose également sur des possibilités qui existent au-delà de lui. C'est pourquoi nous percevons une cohérence rigoureuse dans le développement historique de la technique et de la science. Aucune invention ou découverte scientifique ne peut émerger avant que les conditions matérielles et psychologiques nécessaires à son émergence aient lieu. La création est un processus d'héritage historique dans lequel chaque nouvelle forme est déterminée par les précédentes (VYGOTSKI, 1930/2009, p.42<sup>7</sup>)

Pour reprendre les interrogations du début de ce chapitre, dans une perspective socio-historique-culturelle, on ne pourrait pas

---

6 Dans la version brésilienne : « criação de novas imagens e ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência ».

7 Dans la version brésilienne : « Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores ».

comprendre la créativité comme une caractéristique immuable de la personnalité des individus, dont certains seraient bien servis et d'autres privés. L'histoire de l'évolution humaine et des œuvres de la culture serait la preuve de la capacité humaine de transformer. De même, au niveau individuel, tout être humain est doué de créativité et l'activité créatrice d'un sujet a toujours une relation profonde avec le milieu dans lequel ce sujet est inséré et avec les expériences qu'il a vécues dont les marques sont imprimées dans sa mémoire. Ainsi, « l'activité créatrice de l'imagination dépend directement de la richesse et de la diversité de l'expérience antérieure de la personne, car cette expérience constitue le matériau avec lequel les constructions de la fantaisie sont créées. Plus riche est l'expérience vécue d'une personne, plus de matériau sera disponible pour son imagination »<sup>8</sup> (VYGOTSKI, 1930, p. 22).

Tout individu étant passé par un processus de scolarisation a des expériences vécues dans l'enseignement-apprentissage des langues. Tout enseignant de langue débutant a des expériences en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant qui donnent corps à son imagination, des souvenirs qui lui servent d'exemple (ou contre-exemple) et qui lui font privilégier certaines pratiques et imaginer de nouveaux chemins à parcourir. C'est ainsi raisonnable que quand un enseignant débute dans le métier de professeur, il essaie de reproduire les bonnes activités avec lesquelles il a appris une langue étrangère, ou bien de se baser sur les tâches proposées dans les manuels de langue, sur les conseils des formateurs ou encore sur les belles fiches pédagogiques élaborées par des collègues de travail.

L'activité reproductive est ainsi essentielle pour l'apprentissage du métier de professeur et permet d'apprendre par la pratique, de

---

8 « A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela ».



mettre les mains à la pâte et parfois de « *meter os pés pelas mãos* »<sup>9</sup>, comme on dit en portugais. Les échecs, tout comme les succès, peuvent nourrir le processus d'apprentissage d'un métier, quand un enseignant arrive à réélaborer son expérience vécue et en tirer profit afin d'imaginer d'autres destins pour son agir en essayant de ne pas répéter les erreurs du passé. D'ailleurs, pourrait-on dire que c'est souvent dans les moments de crise qu'émergent les solutions les plus créatives pour faire face aux vicissitudes de la réalité matérielle. À titre d'exemple, dans notre conférence atelier réalisée lors de la XIIe Journée de Formation, nous avons proposé à des enseignants de français langue étrangère deux situations de « crise » qui pourraient vraisemblablement se passer pendant une classe :

**Figure 1. Fiches “défi” distribuées à des groupes d'enseignants participant à la XIIe Journée de Formation (2015)**

**Défi 1.**

Vous avez mal calculé le temps de votre cours et pendant la classe vous vous rendez compte qu'il vous reste encore 40 minutes de cours et que vous n'avez plus aucune activité prête à employer. Heureusement, dans votre sac vous avez un peu d'argent, votre téléphone portable et une trousse avec des feutres colorés, des ciseaux, de la colle, du scotch et des feuilles de papier blanc. Que faites-vous ?

**Défi 2.**

Vous avez préparé un cours entier basé sur le manuel de langue, mais malheureusement AUCUN de vos 14 élèves n'a apporté le livre. Heureusement, dans votre sac vous avez un peu d'argent, votre téléphone portable, votre cahier, une trousse avec des craies colorées pour le tableau, des stylos, un crayon et une gomme. Que faites-vous ?

---

9 Cette expression signifie littéralement, « mettre les mains par les pieds », ou « se tromper », « échouer ».

À partir de ces deux défis, les enseignants, organisés par petits groupes, ont proposé des solutions pour chaque défi. Cette discussion visait à créer une ambiance d'échange dans laquelle les expériences vécues de certains enseignants pourraient servir à imaginer, à élaborer une nouvelle activité créatrice. Elle visait également à faire discuter sur les imprévus auxquels tout enseignant peut se confronter lors de son activité, des circonstances qui échappent à la préparation de l'enseignant, comme des problèmes techniques ou des élèves qui ne se comportent pas exactement comme prévu. Ces contrariétés peuvent être la source de blocages, mais peuvent également faire apprendre, car c'est justement la richesse de ces expériences et leur réélaboration par la conscience qui permet à chaque enseignant d'imaginer de nouvelles manières de faire, d'être créatif au travail. Comme l'explique Vygotski (1930/2009), la fantaisie et l'imagination sont formées par des éléments de la réalité qui sont modifiés, recombinaison et retravaillés. En même temps, la fantaisie et l'imagination jouent également un rôle essentiel dans la vie humaine, car quand un individu imagine ce qu'il n'a pas expérimenté, il peut tirer parti de l'expérience des autres pour élargir sa propre expérience. Pour cette raison, Vygotski (1930/2009, p.25) affirme qu'il existe une relation d'interdépendance entre l'imagination et l'expérience, car si, d'une part, l'imagination est basée sur des expériences vécues par les sujets, d'autre part, l'expérience se construit aussi à travers l'imagination.

Dans des recherches antérieures (DANTAS-LONGHI, 2013), nous avons eu l'occasion d'interviewer des enseignants à propos de leurs pratiques de classe concernant l'utilisation du jeu pour l'enseignement du FLE. Parmi les résultats de la recherche, nous avons pu constater que, pour les enseignants interviewés, la création et l'utilisation des jeux étaient considérées une forme de « s'affranchir du manuel de langue » et de rendre le cours moins monotone, non seulement pour les apprenants, mais aussi pour le

professeur. Il y aurait ainsi une forme de plaisir qui se réalisait dans la préparation d'une activité de classe différente de celles proposées dans les manuels. Malgré toutes les contraintes et les difficultés du métier de professeur, qui poussent parfois les enseignants à chercher la sécurité de « l'activité reproductive », appuyées sur les écrits de Winnicott (1971/2005), nous nous permettons d'élaborer l'hypothèse qu'il y a une part de bonheur dans le métier de professeur qui ne peut être retrouvée que quand un enseignant applique son imagination dans le travail.

Tout comme Vygotski (1930/2009), Winnicott (1971/2005) attribue à l'imagination, au jeu et à la créativité une fonction prépondérante dans le développement humain. Son point de vue sur la créativité, qui a largement influencé les travaux de Débyser et son équipe, que nous avons mentionnés dans la première partie de ce chapitre, est ancré dans les principes de psychologie freudienne.

Pour Winnicott (1971/2005, p.135), le jeu serait une forme première d'expérience culturelle et aussi d'autonomie chez le bébé. Il serait par le biais du jeu que le jeune enfant commence à distinguer le moi du non moi, son propre corps du corps de sa mère. Ainsi, il y aurait une évolution directe des phénomènes transitionnels vers le jeu, du jeu vers le jeu partagé et du jeu partagé vers les expériences culturelles (1971/2005, p. 76). Pour Winnicott (1971/2005), le jeu et l'imagination sont les lieux par excellence pour l'apprentissage de l'enfant, car ils favorisent l'interaction sociale et le contact avec les expériences culturelles de son milieu.

Outre son rôle dans le développement de l'enfant, nous voyons dans les écrits de Winnicott (1971/2005) une acception assez ample de la notion de jeu, aussi comprise comme un élément du processus thérapeutique. Selon l'auteur, le travail du psychothérapeute consisterait à une forme de jeu qui fait communiquer le patient avec soi-même et avec autrui. Le but majeur de la psychothérapie

serait de rétablir la place de la créativité dans la vie des individus quand, par les contrariétés de la vie, ils ne sont plus capables de jouer et d'imaginer. Comme l'explique Winnicott, (1971/2005, p. 95): « nous croyons que soit les individus vivent créativement et sentent que la vie vaut la peine d'être vécue, soit ils ne peuvent pas vivre créativement et doutent de la valeur de la vie »<sup>10</sup>. Pour reprendre une des questions du début de ce chapitre, la créativité n'est peut-être pas une qualité essentielle pour être un bon professeur de FLE, mais être capable de s'investir créativement et d'imaginer de nouvelles façons de faire pourrait être une forme de s'épanouir dans le travail.

## Conclusion

*J'ai deux professeurs de chant. L'une est vietnamienne et s'appelle Fleur de Pêcher. L'autre est française, Madame I., comme Isidore. Quand Fleur de Pêcher suggère : « Ouvre tous les parois de ton crâne pour faire résonner le son », Madame I. dit : « Envoie le son contre le palais dur, là où tu peux tâter l'os avec ton doigt : la voix résonne contre le dur ». Si Fleur de Pêcher me demande « d'enrouler le son comme une bobine de fil, pour l'incurver », Madame I. me conseille de « remonter les dents dans la mâchoire du haut ».*

*Pour une ouverture maximale de la gorge, prémices à une gestion libre du son, Fleur de Pêcher me fait imiter la respiration d'une rose, tandis que Madame I. me demande de baisser le larynx et de laisser reposer la langue. « Au repos, la langue, la pointe contre les dents. » **Avec un langage différent, toutes deux me parlent du bonheur de chanter ou du bonheur tout court.***  
(Extrait d'*Endorphines*, d'Anna Moï)

Pour ouvrir les travaux de la XIIe Journée de Formation, qui avait pour thème « Créativité et Enseignement » de FLE, nous avons proposé d'examiner la notion de créativité appliquée au

10 Dans l'édition en anglais: « We find either that individuals live creatively and feel that life is worth living or else that they cannot live creatively and are doubtful about the value of living ».

contexte de l'enseignement du français comme langue étrangère afin d'ouvrir un dialogue qui place à nouveau la créativité parmi nos préoccupations professionnelles. Pour le faire, nous avons assumé un positionnement épistémologique qui réfute une idée de créativité innée, immuable ou mythique. Du point de vue adopté dans ce chapitre, la source de la créativité n'est pas dans l'inspiration ou dans les muses.

Si notre activité créatrice consiste à la reconfiguration de nos expériences vécues et à leur recombinaison afin de « créer de nouvelles images et actions » (VYGOTSKI, 1930/2009, p.13), la source de la créativité se trouverait dans la richesse des expériences que chaque enseignant se permet de vivre et qu'il offre à ses apprenants. Ainsi, la première place de la créativité dans la classe de FLE se trouve certes, mais non seulement, dans l'effort de rendre l'apprentissage significatif pour les apprenants, en leur permettant d'imprimer leur créativité dans leur processus d'apprentissage. Espérons ainsi que chaque enseignant puisse intégrer des collectifs professionnels qui l'outillent dans son « activité reproductrice » et qui leur laissent aussi de la place pour bâtir leur propre « activité créatrice ». C'est ainsi que les enseignants seront capables de manipuler leurs instruments de travail et ne pas être manipulés par eux, de s'échapper de temps en temps des manuels de langue, de s'adapter au public et aux circonstances parfois imprévues des situations de travail.

Dans ce chapitre, nous avons choisi de ne pas présenter une pratique de classe spécifique, mais d'aborder la créativité d'un point de vue plutôt théorique. Nous espérons, enfin, que nous, enseignants de langue, serons tous capables d'imaginer et de créer du nouveau, que chaque professeur puisse être créatif et créateur à sa manière et que nous puissions parler à nos apprenants du bonheur d'apprendre « ou du bonheur tout court ».

## Références bibliographiques

AUGÉ, H.; VIELMAS, M.; BOROT, M. F. **Jeux pour parler, jeux pour créer.** Paris: Clé International, 1981.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1994/2006.

\_\_\_\_\_. **Jeu et éducation.** Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

CAILLOIS, R. **Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige.** Paris: Gallimard, 1967.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.** Paris: CLE International, 2003.

DÉBYSER, F et al. **Jeu, langage et créativité : dans la classe de français.** Hachette Groupe Livre, 1978/1991.

HENRIOT, J. **Le jeu.** Paris: Editions L'Esprit des Lois, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sous couleur de jouer : la métaphore ludique.** Paris: Librairie José Corti, 1989.

HUIZINGA, J. **Homo ludens : o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1938/2010.

JULIEN, P. **Activités ludiques.** Paris: CLE International, 1988.

CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DE POLITIQUES LINGUISTIQUES. **Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer,** 2000.

MOÏ, Anna. **L'écho des rizières.** Éditions de l'Aube, 2007.

SILVA, H. **Le Jeu En Classe de Langue.** Techniques Et Pratiques de Classe. Paris: CLE International, 2008.

\_\_\_\_\_. La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. **Synergies Europe**, n. 4, p. 105-117, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Ensaio psicológico. Livro para professores. São Paulo: Ática, 1930/2009.

\_\_\_\_\_. Play and its role in the Mental Development of the Child. **Soviet Psychology**, v. 5, n. 3, p. 6-18, 1933/1967. Disponible sur: < [www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm) >.

WEISS, F. **Jeux Et Activités Communicatives Dans la Classe de Langue.** Paris: Hachette, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Playing and Reality.** London and New York: Routledge, 1971/2005.

## LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ ET DU STYLE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE

Suélen Maria Rocha<sup>1</sup>

### Introduction

Aujourd'hui, bien que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) préconise l'enseignement des langues étrangères, couvrant les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), nos réflexions et expériences sur terrain ont montré que la production écrite est en quelque sorte négligée par les manuels de français langue étrangère (désormais FLE). Dans l'ensemble, les matériaux d'enseignement de FLE sont déficients concernant les conditions pour le développement de l'écriture, parce que souvent leurs propositions de production écrite ne correspondent pas à un genre, ou certaines activités d'enseignement ne présentent pas un genre de texte prototypique dans lequel l'apprenant puisse se baser au moment d'écrire son texte. En outre, parfois, la production écrite proposée demande un genre différent de celui présenté dans l'unité du manuel<sup>2</sup>. En plus des limitations de propositions de production textuelle, nous avons

---

1 Docteurante à l'Université de São Paulo ; Professeure à l'Universidade Estadual de Londrina ; suelen.rocha@usp.br

2 Nous avons analysé les manuels de FLE suivants: *Agenda: Méthode de Français 1*, Hachette, 2011; *Latitudes 1: Méthode de Français*, Didier, 2010; *Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, Didier, 2009; *Alter Ego 2: Méthode de Français*, Hachette, 2010 ; *Taxi 3: Méthode de Français*, Hachette, 2004

également noté des problèmes dans les textes qui sont présentés aux apprenants, car ils sont souvent fabriqués par les maisons d'édition du manuel. L'utilisation récurrente de matériaux fabriqués peut rendre difficile, non seulement la compréhension du texte, qui perd des éléments contextuels et multimodaux, essentiels pour le développement des capacités de l'apprenant, mais aussi peut effacer les marques stylistiques propres au genre textuel étudié.

Nous avons donc choisi de valoriser le texte empirique, tel qu'il a été produit dans sa situation de communication, afin de mieux préparer l'apprenant de FLE à faire face à la langue dans ses usages les plus divers et authentiques dans la vie de tous les jours. De plus, puisque notre proposition est d'étudier le style, il est important de conserver ses marques dans les textes pour pouvoir les commenter et les travailler en classe, car c'est à ce moment que l'enseignant peut sensibiliser ses élèves à leurs usages et effets dans les textes, sans le risque d'enseigner quelque chose d'artificiel ou peu utilisé dans les pratiques langagières avec lesquelles les étudiants auront des contacts à l'avenir.

Si, d'une part, la préférence des manuels pour l'adoption de textes fabriqués est contradictoire, le CECRL est aussi parfois incompatible avec l'approche «actionnel». Afin de démontrer cette contradiction de sa perspective et de son orientation, il est important de souligner la partie dans laquelle le document décrit les différents contextes d'utilisation de la langue et les attentes concernant la performance du locuteur de langue étrangère. Pour ce faire, nous avons sélectionné la description des performances attendues pour chaque niveau d'insertion du style (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.52):



Figure 1. Description des compétences attendues pour l'écriture créative dans chaque niveau de l'échelle

ÉCRITURE CRÉATIVE	
C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Dans ce passage du CECRL, notre intention n'est pas d'analyser le document de manière exhaustive, mais plutôt de remettre en question l'importance donnée et le moment réservé au style dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère. Selon le document, son apparition n'est attendue que dans les deux derniers niveaux de l'échelle (C1 et C2), c'est-à-dire qu'elle ne serait pas présente dans les productions textuelles des élèves du primaire et du secondaire. De ce point de vue, on pourrait déduire que la liberté textuelle dans une langue étrangère est écartée aux niveaux A1, A2, B1 et B2, parce que le document considère que l'étudiant ne serait préparé qu'à l'insertion de son style «sûr», «personnel» et «naturel» à partir du niveau C1. La position du CECRL contredit le point de vue soutenu dans notre approche, puisque, pour nous, le style est inhérent à tout texte, qu'il soit simple ou complexe. Par conséquent, leur enseignement ne pouvait pas être négligé à des niveaux moins avancés parce que tout le texte est construit par un style et c'est déjà une raison importante pour leur étude de gagner de la place dans les LE à partir des niveaux de base. Cependant,

comme le CECRL ne considère le style comme une « compétence » attendue qu'aux deux derniers niveaux de l'échelle, les matériels d'enseignement des langues ont tendance à négliger son traitement. Compte tenu de ce scénario, contrairement à la description du CECRL pour l'insertion du style, nous démontrerons, aux résultats des analyses des productions écrites des élèves, l'exercice de liberté textuelle émergeant entre les élèves des niveaux A2.

L'objectif de cet article est, dans un premier temps, de justifier l'adoption d'un enseignement du FLE basé sur les genres textuels, puis nous discuterons des contraintes et des libertés textuelles à partir du genre écrit « récit de voyage », en montrant ses caractéristiques contextuels, discursives et linguistiques. Finalement, nous illustrerons notre démarche d'analyse à partir de deux productions écrites d'apprenants de FLE, en montrant la place de la créativité dans leurs récits de voyage.

## **1. Cadre théorique**

Dans la perspective adoptée (Bronckart, 1999, 2006a, 2008; Machado et al, 2009), l'interactionnisme socio discursif, les textes sont les correspondants empiriques ou sémiotiques d'une activité langagière d'un groupe, dans sa fonction praxéologique; ou encore, un texte est une unité concrète d'une action langagière donnée, située dans le temps et dans l'espace, se constituant par des traces des décisions prises par l'auteur du texte dans une circonstance donnée. Les textes sont divisés en genres qui, en bref, sont des modèles discursifs disponibles dans le monde, qui s'adaptent en fonction de la situation d'interaction et des conditions socio-historiques de leur production. En d'autres termes, Bronckart (2006a) affirme que chaque texte adopte un modèle de genre qui lui paraît pertinent eu égard aux propriétés globales de la situation d'action. C'est donc le producteur du texte qui va adapter son texte

à ce modèle en fonction des propriétés particulières et uniques de la situation de production.

Selon cet auteur (Bronckart, 1999), tous les genres élaborés et accumulés par les générations précédentes constituent l'intertexte, dont les valeurs et les utilisations seront déterminées par la formation sociale dans un état synchronique donné. Bien que la notion d'intertexte implique un processus d'emprunt dont l'individu se sert en fonction du genre le plus approprié pour sa situation d'action langagière, il est faux de croire qu'il reproduise le modèle du genre tel qu'il le connaît dans sa représentation intériorisée (Bronckart, 1999, p. 102). Puisque l'action langagière est réalisée dans un contexte particulier, le texte empirique sera nécessairement configuré par des propriétés stylistiques, sélectionnées par l'individu.

Lorsque nous avons adopté une démarche de travail centrée sur la présence d'un style personnel et sur les possibilités créatrices à partir des récits de voyages, nous avons eu l'intention de contribuer aux études sur la production écrite en FLE, pour que les apprenants aient un regard plus conscient vers les ressources de la langue étudiée et sur les effets produits par leurs choix. Dans ce sens, les apprenants se sont aperçus qu'il est possible d'insérer des marques de leur style dans leurs textes, en questionnant la langue, en enrichissant leur palette d'expressions (l'une des plaintes récurrentes des apprenants – et de leurs enseignants – est le faible répertoire linguistico-discursif), en réécrivant et en trouvant leur propre voix en langue étrangère. Il s'agit donc d'une approche contribuant au développement de l'autonomie des apprenants, un élément fondamental stimulant l'imagination et l'inspiration nécessaire à l'élaboration d'un texte. D'après Dolz, Gagnon & Toulou (2008) :

Le travail scolaire à partir du genre se conçoit de manière dynamique en intégrant les contraintes et les libertés qui y sont liées dans la production de nouveaux textes. Les contours mouvants et malléables du genre sont ainsi susceptibles de mieux placer la créativité et l'autonomie des apprenants (p. 53)

Lorsqu'on parle de règles imposées par le genre, il est essentiel d'aborder la question de la liberté textuelle, et nous la relierons à ce que beaucoup de linguistes entendent par « style ». Brandão (2005a, 2005b), par exemple, nous a fourni des pistes pour mieux comprendre la nature dialogique du discours et des choix linguistiques dans les textes. Bronckart (2006b), dans son article *Libertés et contraintes textuelles*, nous donne également de nombreux éclairages en ce qui concerne l'insertion du style dans un texte. Bref, nous partageons avec ces auteurs les définitions à propos du style dans les textes/discours, résumées ci-dessous :

Le style se fait par des choix linguistiques pour instaurer un certain effet de sens ;

Le style est indissociable du genre et des restrictions du contexte, car c'est la maîtrise du genre qui autorise l'exercice d'une liberté et, de cette façon, permet de contribuer à l'évolution des formes langagières ;

Le style est dialogique, car il est mobilisé à partir des modèles préexistants dans l'intertexte.

Nous voudrions souligner qu'une plus grande insertion de style n'est possible que parce que le genre textuel mobilisé par l'auteur pour produire son texte présente un contexte de production moins coercitive permettant des productions textuelles « plus libres » avec un plus grand espace pour l'exercice de la subjectivité et de la liberté textuelle. Par exemple, une publicité dans le but de séduire

et de persuader son public doit produire un texte plus expressif, en tenant compte des valeurs, des idéologies et des croyances de son interlocuteur, ce qui motive l'utilisation de la créativité du locuteur. D'un autre côté, il existe des contextes de production plus coercitifs, avec peu ou pas de marque de style individuel, représentés par des genres plus stables. La production d'un curriculum vitae, d'une loi, d'un livre de médecine ou d'un manuel d'instruction, par exemple, présente une forme plutôt stable avec peu de variations parmi ses architectures internes, puisque le mode de production textuel est lié aux normes et prescriptions bien définies par le groupe social, d'où son espace restreint à ses transgressions.

## 2. Démarche didactique en salle de classe

Dans un premier temps, il est convenable centrer sur les caractéristiques les plus stables du genre choisi de sorte que, dans une deuxième étape, les élèves ayant maîtrisé ces règles standards seraient aptes à exercer leur liberté dans l'écriture et à mobiliser de manière optimale l'expression de leur subjectivité en langue étrangère.<sup>3</sup> Le schéma ci-dessous résume les étapes de notre démarche intégrant les contraintes et les libertés du genre.

Figure 2. Démarche de travail sur le style en LE



3 Une étude empirique à partir de cette démarche a été réalisée entre 2011 et 2013 par Rocha (2014). Pour avoir plus de détails sur cette étude, consulter sa publication, disponible en e-book : <http://spap.fflch.usp.br/node/89>

Cette démarche est inspirée des travaux de l'ingénierie didactique (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001). Elle peut être adoptée et adaptée à n'importe quel genre textuel, qu'il soit écrit ou oral.

Deux concepts de l'ingénierie didactique sur lesquels nous sommes basés ont été le guide pratique pour réaliser ce projet didactique : le modèle didactique du genre (MD) (De Pietro, Schneuwly, 2003) et la séquence didactique (SD).

Pour De Pietro et Schneuwly (2003), le modèle didactique, de manière résumée, est défini à partir de trois dimensions essentielles :

*a. Il est un produit*, car il présente une certaine structure finie, montrant les tessitures du genre analysé à partir de cinq composantes : 1) la définition générale du genre ; 2) les paramètres du contexte de production du genre ; 3) les contenus spécifiques ; 4) la structure textuelle globale ; 5) les opérations langagières et leurs marques linguistiques,

*b. Il est un résultat d'une construction*. La dimension purement descriptive du genre n'est pas suffisante pour faire face aux contenus divers qui peuvent être véhiculés dans le genre, car les pratiques de ce genre sont multiples et changent avec le temps ou même sous influences des nouvelles technologies/supports. La tâche du didacticien est d'observer les récurrences, mais aussi les variations du genre. Consulter la littérature des experts qui a déjà décrit le genre en question est une pratique importante pour s'appuyer lors de la modélisation du genre. En plus, les pratiques langagières des apprenants doivent être considérées, tant les capacités à développer, ainsi que celles qui sont déjà performantes. À part les pratiques langagières des apprenants, les pratiques scolaires sont à considérer. À titre d'exemple, il y a des genres qui ont une tradition dans la discipline enseignée et dans le cadre scolaire. En FLE, les manuels de langue adressés au grand public d'adultes<sup>4</sup>, proposent certains genres fortement ancrés sur la réalisation de tâches réelles de communication : appel téléphonique pour réserver une chambre à l'hôtel, écrire une carte postale, parler des vécus personnels, etc. Dans ce sens, la construction du modèle considère les genres qui sont objets des pratiques scolaires préconisées par les Paramètres légaux éducationnels de chaque pays.

4 Exemples de genre issus du manuel Alter Ego 1 +, Hachette : 2012

c. Il est un outil car il nous fournit des objets potentiels pour l'enseignement, en fonction des capacités avérées des apprenants. Il permet de construire plusieurs activités d'enseignement et aussi plusieurs séquences d'enseignement- apprentissage de différents niveaux de complexité suivant le développement des apprenants

La séquence didactique, selon Dolz, Noverraz et Schneuwly (2010, p. 83) est définie comme un ensemble d'activités organisées de manière systématique autour d'un genre textuel oral ou écrit. Sa finalité est de permettre à l'apprenant de mieux maîtriser un genre de texte, ainsi que développer les capacités langagières requises pour écrire et parler de manière pertinente dans une situation de communication donnée<sup>5</sup>.

### **3. Caractéristiques du genre récit de voyage**

Ci-après nous présentons les procédures utilisées pour l'analyse des données, avec un résumé des résultats du modèle didactique du genre récit de voyage. Nous avons ici mobilisé des moyens supplémentaires à propos des mécanismes énonciatifs : les catégories de modalisation appréciative par l'emploi des adjectifs de Kerbrat-Orecchioni (2002) et l'insertion de voix de Maingueneau (2001).

Comme nous nous sommes basés sur le MD pour analyser les productions textuelles des apprenants, nous le mettrons en rapport, dans les cases du tableau ci-dessous, avec les capacités langagières pour chaque niveau des opérations langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993): les capacités d'action (la mobilisation des représentations du producteur sur le contexte de production) , les capacités discursives concernant la mobilisation d'opérations d'organisation textuelle, le choix d'un ou plusieurs types de discours et le choix du mode d'organisation séquentielle) et les capacités linguistico-discursives

---

5 Pour connaître chaque étape d'une séquence didactique voir Dolz, Noverraz et Schneuwly (2010)

(portant sur la mobilisation des aspects linguistiques, les opérations de textualisation et les opérations énonciatives).

Commençons par les résultats de l'analyse de notre corpus de départ, avec les principales caractéristiques du genre récit de voyage, y compris celles qui révèlent les catégories susceptibles de révéler l'insertion de propriétés stylistiques, ou, en d'autres termes, la présence de la liberté textuelle. Un premier tableau permet de mettre en évidence les caractéristiques du contexte de production des récits de voyages.

**Tableau 1. Synthèse de l'analyse du contexte de production**

Contexte de production		
Capacités d'action	Énonciateur	<b>Sur les blogues</b> : Textes signés par une ou plusieurs personnes qui prennent le rôle d'un blogueur, voyageur, écrivain-voyageur
	Destinataire	Public intéressé à voyager ou à approfondir ses connaissances d'un certain endroit ; intéressés par des récits d'expériences de voyage et/ou par l'univers des écrivains-voyageurs. <b>Sur les sites professionnels</b> : public intéressé par des reportages, des émissions et des documentaires sur un pays ou une région. Quelqu'un qui a un voyage en vue, en train de planifier son itinéraire et voit dans les récits une manière de mieux connaître sa destination de voyage. Il peut également être de la famille ou des amis du voyageur, à qui il veut raconter son voyage et ses aventures.
	Lieu social	i) Blogs personnels de voyageurs ii) Sites professionnels de reportages de voyage : Routard (section : Carnets de Voyage); National Geographic (section: Aventures); GEO (section: Vos voyages de rêve) et Atacamag (à l'intérieur du magazine virtuel)
	Objectif	Relater et partager des expériences de voyage vécues, que ce soit dans un pays, dans une région, dans une ville, etc. Il y a des voyageurs qui relatent leur voyage plus en détails, d'autres moins. En outre, ces textes visent à enregistrer les moments vécus et à les rendre disponibles sur le réseau
	Quand	Pendant ou après le voyage



Par la suite, il faut relever les caractéristiques discursives du récit de voyage, c'est-à-dire, son infrastructure générale. Dans la dernière colonne, nous présentons des exemples de liberté textuelle rencontrés dans les textes analysés.

Tableau 2. Synthèse de l'analyse de l'infrastructure générale des récits de voyage

Infrastructure générale		Exemples de liberté textuelle	
Capacité discursive	Planification générale du contenu thématique et Layout	<p>i) Titre : lieu du voyage                      ii) Un ou plusieurs paragraphes. Sur les sites spécialisés dans les voyages, il y a une brève présentation du récit qui suit, un texte d'introduction, écrit par les rédacteurs du site ;                      iii) Photos du voyage ;                      iv) Date du voyage ou le jour où le texte a été écrit                      v) Contenu thématique : En général, dans le premier paragraphe, l'auteur parle de son arrivée dans le pays, la région ou la ville. Ensuite, le voyageur décrit l'espace dans lequel il passe (Ville, hôtel, musée, trajet, aéroport, etc.), y compris ceux avec qu'il croise (habitants, compatriotes); les «moyens de transport» et le «climat». Des extraits de réflexion motivés par une expérience vécue. Dans le dernier paragraphe, certains textes mentionnent le plan du voyage pour les jours suivants.</p>	<p> Marques du style de l'auteur dans les textes                      ↓</p> <p>Titre énumératif :                      - <i>Inde, trains, sitars et cerfs-volants</i></p> <p>Titre en suspens :                      - <i>Miroirs thaïs</i></p>
	Types de discours	<p>Discours interactif (exposer impliqué): conjonction du moment de l'énonciation (emploi du présent)                      Récit interactif (raconter impliqué): disjonction du moment de l'énonciation (emploi du <i>passé composé, imparfait</i> et <i>passé simple</i>)                      Moins fréquent : Discours théorique, narration (<i>passé simple</i>).</p>	<p>Fusion du discours interactif avec le récit interactif, révélant une maîtrise d'utilisation des temps verbaux</p>
	Séquences	<p>Script (récit des actions)                      Descriptive (description des lieux, des gens, des activités, du climat, etc.)                      Les séquences descriptives et le script apparaissent dans le texte, intercalés. Dans certains textes, le script est plus présent que la description ou, au contraire, la description est plus fréquente dans la scène discursive ; dans d'autres cas, il y a un équilibre entre les deux séquences.                      Moins fréquent : séquence injonctive et narration</p>	<p>Utilisation du présent soit pour la description, soit pour le script</p>

Pour finir, nous présentons ci-dessous les mécanismes de textualisation et la responsabilité énonciative des récits de voyage.

**Tableau 3. Synthèse de l'analyse des mécanismes de textualisation**

Mécanismes de textualisation : Cohérence thématique			Exemples de liberté textuelle
Capacité linguistico-discursive	Connexion	Organisateurs temporels, expressions de succession d'actions - Marqueurs plus canoniques : <i>demain, puis, dans l'après-midi</i> Expressions de liaison : <i>et</i> Expressions d'emboîtement : <i>qui, que, où</i>	
	Cohésion nominale	Utilisation d'anaphores pronominales (fidèles) et nominales (infidèles) Anaphores avec positionnement énonciatif à propos des contenus évoqués. Beaucoup d'anaphores trouvées dans les textes sont imprégnées des expériences vécues lors du voyage.	<p>Anaphores infidèles :</p> <p>- <i>un voyage à un véritable périple à lui seul</i></p>

**Tableau 4. Synthèse de l'analyse des mécanismes énonciatifs**

Mécanismes énonciatifs: Cohérence pragmatique			Exemples de liberté textuelle
Capacité linguistico-discursive	Voix	Voix de l'auteur empirique : <i>je, nous, on</i> Voix des personnages : discours direct et indirect Voix sociales : voix de l'autorité, et voix du lieu (citations ; mots étrangers)	
	Modalisations	Commentaires et/ou appréciations concernant le contenu thématique Modalisations appréciatives faites par des substantifs et, surtout par des adjectifs Adjectifs objectifs et subjectifs (affectifs, non-axiologiques et axiologiques)	Substantifs et adjectifs subjectifs  - <i>Un énorme fouillis d'objets</i>
	Lexique	Expressions liées au voyage Figures de style	

Selon nos analyses, nous concluons que l'exercice de la liberté de l'auteur est inhérent au genre et apparaît à tous les niveaux du feuilleté textuel. Voilà pourquoi nous l'avons indiqué en position transversale, comme dans les tableaux ci-dessus.

#### 4. La place du style dans les productions écrites

Pour évaluer les textes des apprenants, nous nous sommes basés sur le modèle didactique, élaboré pour connaître les caractéristiques réelles du genre. Pour cet article, nous choisissons quelques ressources de la langue mobilisées par les apprenants, pour mettre en évidence l'exercice de la liberté textuelle. A partir de deux différentes productions, nous illustrerons la mobilisation des règles standards du genre, ainsi que l'insertion de ressources discursives et linguistiques plus créatives.

Para rapport à la **capacité d'action**, nous voulons mettre en relief deux aspects du contexte de production : l'objectif du texte et le rôle de l'énonciateur. Ces extraits de la production de Julie et de Manou, les deux ayant le niveau A2 du CECRL, est révélateur la compréhension de l'objectif d'un récit de voyage, ainsi que le degré d'implication en tant qu'énonciateur du texte. Malgré les erreurs de langue, il est possible d'observer que les apprenants ont compris qu'un récit de voyage, c'est un texte pour partager les expériences lors d'un voyage, en s'impliquant dans le texte (*je*), en montrant des sentiments (*expérience magnifique et inoubliable*) et des appréciations des contenus évoqués (*grande biodiversité; artisans regionaux; saveurs picants; juis de fruits délicieux et colorés*<sup>6</sup>). Voici quelques extraits pour illustrer le développement de la capacité d'action des apprenants :

Objectif et rôle de l'énonciateur	
Julie	<i>Dans le troisième jour, j'ai fait de la randonnée, jusqu'aux plages voisines. J'ai profité ce moment pour admirer la nature de la région, et cela a été une expérience magnifique et inoubliable, très important pour moi, parce que j'ai pu observer une grande biodiversité</i>
Manou	<i>Au mois de juillet, je suis allé à Fortaleza d'avion pour après aller à São João do Rio do Peixe [...] Après visiter une plage pour tourisme j'ai visité un grand marché où il y a les travaux des artisans regionelles et aussi la nourriture local avec ses saveurs lourds et picant et ses juis de fruits délicieux et coloreux. [...] Quand la nuit a tombé, j'ai pris le bus pour mon bout, je m'ai reveillé dans le village de São João do Peixe</i>

En ce qui concerne la capacité discursive, nous montrerons deux aspects intéressants pour comparer les production de Julie et Manou : le titre et les contenus thématiques :

6 Nous avons reproduit les extraits de la production exactement comme les apprenants ont écrit, sans corriger leurs erreurs linguistiques.

Contenu thématique	
Julie	Manou
La plage, le musée, les gens, la promenade	Les caractéristiques de la ville de Fortaleza, ses plages, la nourriture, l'habitant local, la météo, le marché

Nous avons vérifié que les contenus thématiques et les titres ont été pleinement maîtrisés par les apprenants tel comme nous pouvons voir dans le MD. Les thèmes abordés sont typiques d'un récit de voyage. Il faudrait voir comment ils sont développés au fil du texte, soit de manière plus détaillé, avec beaucoup de descriptions, soit de manière moins détaillé, du type panoramique.

Titre	
Julie	Manou
Le littoral sud de l'État de São Paulo, Brésil	Le soleil du nord-est

Les deux titres nous donnent la référence spatiale du lieu visité. Cela sert à situer le lecteur et diriger la lecture. Néanmoins dans la production de Julie elle juste annonce le lieu du voyage. Dans la production de Manou, nous pouvons noter la présence d'un titre moins générique, indiquant une marque de l'exercice de la liberté textuelle. Il s'agit d'un titre plus suggestif, métonymique, puisqu'elle ne parlera pas du soleil, mais d'une ville au bord de la mer où il fait très chaud.

En ce qui concerne la **capacité linguistico-discursive**, nous avons sélectionné deux aspects importants pour écrire le récit de voyage : les anaphores nominales et les marqueurs temporels. Voyons d'abord comment les apprenantes ont mobilisé les anaphores nominales :

Anaphores nominales	
Julie	Manou
<p><i>À coté d'Ilha Comprida → cette petite ville</i> <i>J'ai fait la randonnée → ce moment → une magnifiques expériences</i></p>	<p><i>Fortaleza → plage pour tourisme</i> <i>São João do Rio do Peixe → un lieu sans violence et sans la agitation de les village plus grands</i> <i>Ma tante → une vieille dame qui a 85 ans</i> <i>Elle était à me espérer devant la porte chez elle → cette geste de ma vieille tante</i></p>

Nous remarquons que Julie utilise les anaphores de manière bien stable et elle l'a bien employé pour éviter la répétition, alors que Manou mobilise cette ressource de la langue pour aller plus loin, c'est-à-dire, pour décrire de manière plus détaillée l'endroit où elle a voyagé et aussi les personnes. Donc, l'anaphore sert à d'autres propos et dans le cas de Manou elle s'en est servie pour mettre une scène plus riche, en rendant l'expérience plus intéressante pour son lecteur. L'insertion du style peut donc se faire dans les anaphores. Écrire un récit est inviter le lecteur à faire part de très près de cette expérience que le voyageur a vécue et l'invitation sera plus (ou moins) attrayante selon le choix du producteur du texte.

Par rapport aux marqueurs temporels, Julie les a mobilisés, néanmoins de manière répétitive. Manou a organisé son texte, en employant plusieurs types de marqueurs :

Marqueur temporel	
Julie	Manou
<p><i>Premier jour; deuxième jour; dernier jour; il y a trois jours;</i></p>	<p><i>Au mois de juillet; après visiter une plage pour tourisme; quand la nuit a tombé; très tôt; pour cinq jours</i></p>

Les marqueurs temporels mobilisés par Manou ont été plus diversifiés et donnaient parfois d'autres informations (*après visiter une plage pour tourisme*) au lecteur. L'emploi de l'expression « \*quand

la nuit a tombé » est une marque d'appropriation d'un certain style, touchant le style plus littéraire, moins standard pour un marqueur temporel.

En plus de ces marques, nous avons observé, surtout dans le texte de Manou, la mobilisation d'autres ressources de la langue, dont nous avons classé comme intertexte. L'apprenant a utilisé deux types de figure de style : la métonymie et la synesthésie, ce qui a mis en valeur son expérience de voyage.

Figures de style – récit de Manou	
Métonymie	<i>Fortaleza est une ville blanche parce que le soleil avec les meubles blanc donne au lieu une impression de clarté. La chaleur des gens</i>
Synesthésie	<i>Après visiter une plage pour tourisme j'ai visité un grand marché où il y a les travaux des artisans regionelles et aussi la nourriture locale avec ses saveurs lourd et picant et ses jus de fruits délicieux e coloreux. (Madalena)</i>

Cette apprenante a mobilisé des éléments présents dans l'ensemble des œuvres et cultures humaines, c'est-à-dire, dans les préconstruits humains, et a réussi à les actualiser dans la situation d'action déterminée par la production écrite. Ce recours à l'intertexte lui a permis d'exercer sa liberté textuelle en français.

Si on observe le texte entier de Julie, on se rend compte qu'elle a commis moins d'erreurs de langue que Manou, néanmoins son texte a moins de liberté textuelle, voire moins créatif. Nous pouvons supposer qu'elle fait moins d'erreurs car elle ne prend pas de risques pour dépasser les règles standards du genre. Par contre, la production de Manou par le fait d'introduire de ressources linguistico-discursives plus créatives, elle a exercé plus de liberté textuelle, mais en même temps, a commis beaucoup d'erreurs de langue.

## Conclusions

A partir de notre étude, nous soutenons qu'il est important de prévoir deux moments d'apprentissage : d'abord garantir la maîtrise des règles standards du genre pour, ensuite, concentrer l'attention sur les unités moins canoniques, celles rendant possible l'exercice de la liberté textuelle du producteur du texte en fonction des effets de sens qu'il veut imprimer dans son texte et chez son destinataire.

Nous soutenons que les marques de style apparaissent avant le niveau C1, ce qui remet en question le descripteur pour l'écriture créative préconisé par le CECRL. La production écrite de Manou a prouvé que l'apprenant essaye de faire émerger son style propre dans le genre textuel en question. L'obstacle plus grand de l'élève est le fait d'être confronté à un système de langue peu connu pour elle, voilà la raison pour laquelle elle commet des erreurs dans la langue cible.

L'observation des productions des élèves nous amène à (re) penser la façon dont l'enseignement des langues traite les erreurs dans une langue étrangère. Bien qu'il existe de nombreuses études sur cette question, il semble essentiel d'en discuter dans la perspective des genres. Pour mieux comprendre les erreurs, il faudrait peut-être se questionner sur leur origine : a) S'agit-il d'une erreur causée par une attention excessive (hypercorrection linguistique, par exemple) ? b) Ou plutôt d'une erreur provoquée par l'ignorance de la règle ou de la norme de la langue cible ? c) Ou encore d'une erreur produite par le manque d'attention ? d) Ou est-ce une erreur commise par « l'audace » de vouloir insérer les nouvelles unités linguistiques auxquelles les élèves viennent d'être confrontés ? Nous dirons que la réponse à cette dernière question a un rapport étroit avec la phase de développement de l'élève, qui est sur le point de s'approprier un nouvel élément qui lui a été



présenté récemment. En effet, d'un côté, Manou, parce qu'elle est parvenue à un certain stade de développement<sup>7</sup>, a pu se lancer dans le grand défi de cette SD : insérer des marques de style dans un récit de voyage et exercer une véritable liberté textuelle. De l'autre côté, Julie, plus éloigné de la maîtrise du genre, n'est pas arrivée à imprimer des marques personnelles au style de leur texte. C'est donc la fixation d'un modèle de base qui permet de donner un support au développement de formes langagières nouvelles et plus complexes.

Probablement la séquence didactique n'a pas pu surmonter les obstacles des tous les apprenants, d'autant plus que les niveaux de langue des apprenants étaient bien différents. Un travail de remédiation sur les difficultés des capacités discursives et linguistico-discursives des apprenants serait idéal après la remise des productions corrigées, néanmoins le cours avait déjà terminé. En tout cas, ils n'ont pas manqué d'un feedback du type comparatif, car il était important de leur montrer le développement individuel de chaque apprenant.

## Références bibliographiques

BRANDÃO, H. H. N. (2005). Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas. In: *III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador, Salvador*, 2005. Disponible sur: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>>

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (2006a). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas : Mercado de letras.

BRONCKART, J.-P. (2006b). Contraintes et libertés textuelles. In: **Capletra**, n. 40, p. 9-28, Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier

DOLZ, J., GAGNON, R., & TOULOU, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.

7 Dans un sens vygotksien du terme, le développement n'est pas linéaire, parfois il est même caractérisé par des retours, des régressions dans l'apprentissage (Vygotski, 1997)

- DE PIETRO, J-F, SCHNEUWLY, B. (2003) Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: Recherches en didactiques. *Les Cahiers Théodile*, n° 3, p. 27-52. Disponible sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin
- MAINGUENEAU, D. (1997). Os termos-chave da Análise do Discurso. Lisboa: Gradiva, 1997.
- MACHADO, A. R. et collaborateurs (2009). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Ed. Lilia Santos Abreu-Tardelli et Vera Lucia Lopes Cristovão. Campinas : Mercado de Letras.
- DOLZ, J., PASQUIER, G. & BRONCKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 89, p. 25-35.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M, SCHNEUWLY, B. (Eds.) (2001). S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 2, 3e et 4e. Bruxelles: De Boeck. Conception et mise en oeuvre : Commission romande des moyens d'enseignement (COROME)
- ROCHA, S. M. (2014). *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. Mémoire de master. São Paulo : Université de São Paulo.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et Langage*. Éditions La Dispute.

## ANNEXE : PRODUCTIONS DE JULIE ET MANOU

### Récit de voyage de Julie

Le littoral sud de l'État de São Paulo, Brésil.

Je suis arrivée ici, il y a trois jours. Le premier jour, j'ai resté dans la plage. Pendant le deuxième jour j'ai visité le musée de l'Histoire et Archéologie de Iguape, qui est une petite ville à côté d'Ilha Comprida. J'ai trouvé cette petite ville très belle et tranquille.

Dans le troisième jour, j'ai fait le randonnée, jusqu'à les plages voisines. J'ai profité ce moment pour observer la biodiversité de la région, et a été une magnifique expérience, et très importante pour moi.

J'ai pu observer, une grande biodiversité. Ici est classé l'aire de Conservation Biologique et Réserve environnement de la biosphère par l'Unesco.

### Récit de voyage de Manou

Le soleil du nord-est

Au mois de juillet j'ai été à Fortaleza - d'Aviçon pour après aller à São João do Rio do Peixe.

Fortaleza est une ville blanche parce que le soleil avec les immeubles blancs donne au lieu une impression de clarté.

Les plages en Fortaleza sont extensives et pour ça sont plus belles parce que la nature se montre plus grandiose.

Après visiter une plage pour tourisme j'ai visité un grand marché où il y a les travaux des artisans régionaux et aussi la nourriture locale avec ses saveurs lourdes et piquantes et ses jus de fruits des couleurs colorées.

Quand la nuit a tombé j'ai pris le bus pour mon hôtel. J'ai me réveillé dans le village de São João do Rio do Peixe. J'ai eu une surprise très tôt mais ma tante une vieille dame qui a 85 ans, était à me attendre devant la porte chez elle.

Cette opite de ma vieille tante déjà démontre ce qui sont les habitants des petites villes, ils sont très accueillants.

J'ai me quitté pour cinq jours, c'est très lourd rester dans un lieu très chaud où il n'y a pas de ressources comme dans les grandes villes, seulement le chaleur des gens fait que beaucoup de gens vont connaître ces lieux.

Pour ça, personnes que visitent São João do Rio do Peixe restent là-bas, j'ai connu quelqu'un qui ont choisi vivre dans un lieu sans violence et sans la agitation de les villages plus grands.

Texte et photo : Madalena

27 juillet 2011 - 20:00

www.uniterre.com / le soleil du nord-est

## **NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES : QUELLE PLACE POUR LES APPLICATIONS EN CLASSE DE LANGUE ?**

Emily Caroline da Silva<sup>1</sup>

### **Introduction**

SMS, compte bancaire en ligne, jeux vidéo en réseau, achats en ligne, réservation d'hôtels, appels en vidéoconférence, réseaux sociaux, etc. : l'expansion des nouvelles technologies semble être en train de transformer les pratiques sociales et vice-versa. Quelles conséquences cette transformation apporte-t-elle à l'enseignement-apprentissage des langues ? Comment les enseignants, dans leurs cours de FLE, peuvent-ils incorporer ces pratiques transformées et les adapter en fonction de leurs contextes ?

Depuis les années 2000, l'enseignement des langues étrangères préconise une perspective actionnelle (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 15), considérant l'apprenant comme « un acteur social ayant à accomplir des tâches, langagières ou non, dans des circonstances données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Selon le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL), c'est le contexte social, à l'intérieur duquel l'activité langagière se réalise, qui lui confère une signification.

---

1 Doctorante à l'Universidade de São Paulo; emilycsilva@usp.br

Compte tenu de ce contexte, cet article reprend et élargit un atelier présenté par moi et ma collègue Suelen Rocha lors de la Xe Journée de Formation à l'USP, en septembre 2014. Notre but est d'approfondir cette compréhension de l'apprenant comme acteur social, de mener une réflexion sur les transformations que quelques pratiques sociales ont subies avec les nouvelles technologies, ainsi que l'implication de ces transformations dans l'enseignement-apprentissage des langues, tout en considérant l'apprenant comme un acteur social qui réalise des activités langagières à travers les genres textuels (SCHNEUWLY, DOLZ, 1997, 2004).

Pour ce faire, nous présenterons notre cadre théorique, afin de mieux exploiter quelques concepts clés, comme ceux de *pratiques sociales*, *activité langagière*, *genres textuels* et *capacités langagières* (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993 ; SCHNEUWLY, DOLZ, 1997, 2004). À partir de ce cadre, nous examinerons quelques exemples d'applications des téléphones portables en fonction des pratiques sociales et des genres textuels que ces applications véhiculent. Finalement, un corpus de propositions de productions écrites issues de livres didactiques sera mis en discussion, afin de soulever quelques possibles adaptations didactiques de ces activités en utilisant des applications, ce qui sera suivi de nos considérations finales.

## **1. Pratiques sociales et activité langagière : un cadre pour comprendre le développement du langage**

Commençons par notre cadre théorique. Selon Schneuwly et Dolz (1997, p.27-28), le développement est considéré comme un processus d'appropriation des expériences accumulées par la société dans le cours de son histoire et deux notions sont fondamentales pour mieux comprendre ce concept. D'une part, les *pratiques sociales* fournissent un point de vue contextuel et social des expériences

humaines. D'autre part, la notion d'*activité* adopte un point de vue psychologique pour rendre compte des mécanismes de construction interne de ces expériences. En dédoublant ces notions au niveau du fonctionnement du langage, les auteurs proposent les notions de *pratiques langagières* et d'*activité langagière*.

Inspirés d'une perspective vygotkienne (VYGOTSKI, 1997), ces auteurs considèrent que le langage assume un rôle fondamental dans le développement, une fois qu'il exerce la médiation non seulement entre le sujet et ses interlocuteurs, mais aussi entre le sujet et sa propre activité (dans la compréhension ou dans l'organisation mentale de la tâche, par exemple). Dans ce sens, tandis que les *pratiques langagières* comprennent des dimensions sociales, cognitives et linguistiques du fonctionnement du langage dans une situation de communication donnée, l'*activité langagière* débute avec un motif chez le sujet et fonctionne comme une interface entre lui-même et le milieu.

Selon Bronckart (1996), les activités langagières peuvent être décomposées en actions, orientées par des objectifs intermédiaires et issues de la représentation ou du jugement que le sujet fait de l'effet de l'interaction.

À partir de cette décomposition en actions, Schneuwly et Dolz (1997, p. 28-29) définissent que l'*action langagière* consiste en « produire, comprendre, interpréter et / ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits (un texte, au sens général que nous donnons à ce terme en tant qu'unité linguistique) ». Pour les réaliser, les auteurs (idem, p.29) défendent que toute action langagière mobilise plusieurs capacités de la part du sujet : s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent (capacités d'action), mobiliser des modèles discursifs (capacités discursives) et maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives).

Si ce cadre nous permet de comprendre le fonctionnement du langage, quels seraient les rapports possibles entre les pratiques et activités langagières et l'enseignement-apprentissage de langues ? Pour les auteurs de l'école de Genève :

« L'apprentissage du langage se situe précisément dans l'espace situé entre les pratiques et les activités langagières. Dans ce lieu se produisent les changements successifs de l'activité de l'apprenant qui conduisent à la construction des pratiques langagières. Les genres textuels par leur caractère générique sont bien un terme de référence intermédiaire pour l'apprentissage. Sur le versant de l'usage et de l'apprentissage, le genre peut ainsi être considéré comme un *mégaoutil* qui fournit un support à l'activité dans les situations de communication et un repère pour les apprenants. » (SCHNEUWLY, DOLZ, 1997, p.30)

Ainsi, à travers la réception et la production des *genres textuels*, l'apprenant pourra mobiliser (i) les capacités d'action : les représentations de la situation de communication, c'est-à-dire identifier la sphère de communication (publique, privée, commerciale, éducative, professionnelle), le lieu social que lui et son destinataire occupent, le lieu et le moment de l'interaction, enfin, tous les aspects physiques et sociosubjectifs du contexte de production ; (ii) les capacités discursives : les modèles discursifs, à savoir, les contenus thématiques et son organisation, les séquences (narratives, argumentatives, descriptives, etc.), le choix des temps verbaux et l'implication du sujet dans le texte ; et (iii) les capacités linguistico-discursives : les opérations linguistiques, comme les mécanismes de connexion et cohésion, l'usage du lexique et l'insertion de voix, par exemple<sup>2</sup>.

---

2 Pour savoir plus, consulter le modèle d'analyse de textes proposée par Bronckart (1996, 1999).



Bien que ce programme de recherche ait été conçu à partir des études avec le français langue maternelle, plusieurs travaux inspirés de ce cadre ont été publiés sur l'enseignement du français langue étrangère à travers les genres textuels (LOUSADA, 2002 ; LOUSADA et al, 2015 ; SANTOS, 2012 ; ROCHA, 2014 ; MELÃO, 2014 ; OLIVEIRA, 2014 ; SUMIYA, 2017).

Cela dit, il convient de souligner que cette perspective ne propose pas forcément que l'on enseigne les genres textuels comme un produit en soi, mais par les genres textuels, en les considérant un *mégaoutil*, car c'est dans le travail des capacités d'action, discursives et linguistico-discursives que l'apprenant pourra développer le langage. En bref, le but de cette approche est d'enseigner les apprenants à mobiliser les capacités langagières, de sorte qu'ils puissent les transférer à d'autres genres.

Dans la section suivante, nous examinerons comment les pratiques sociales et les genres textuels associés à ces pratiques ont subi des changements avec les nouvelles technologies, à partir de l'observation d'exemples concrets des concepts ci-présents.

## **2. Transformation des pratiques sociales : la révolution des applications**

Après la popularisation d'Internet et des téléphones intelligents, la société a pu témoigner d'un changement rapide des pratiques sociales. Les applications se sont répandues au long des dernières années grâce à la mobilité, rapidité et facilité d'accès aux informations depuis le téléphone. Selon les chiffres de 2016 de Mobile Marketing Association France, 51,3 % des accès Internet dans le monde se font par un terminal mobile contre 48,7 % depuis un ordinateur<sup>3</sup>. Dans plusieurs situations, l'usage de ces outils a

---

3 Source: <http://www.leparisien.fr/economie/revolution-numerique-tout-passe-par-le-portable-13-06-2017-7046247.php>

complètement changé la façon d'agir dans la société : si avant il fallait par exemple se rendre à la banque pour un obtenir prêt ou pour effectuer un transfert, maintenant, on le fait depuis quelques touches sur le portable.

Or, nous ne pouvons pas dire que ce changement est à peine un changement de support. La pratique sociale elle-même semble prendre une nouvelle forme avec l'application. L'objectif reste souvent le même, mais la modalité (écrite ou orale), la mobilisation de ressources pour la compréhension des options à choisir et même les interactions qui suivent l'usage de l'application changent aussi. Dans le tableau suivant, on observe quelques exemples des pratiques sociales, les genres textuels qui y sont associés, les moyens par lesquels il est possible de réaliser cette pratique sans et avec l'usage des applications.

**Tableau : Exemples de genres de textes et supports associés à des pratiques sociales**

<b>Pratique sociale</b>	<b>Genre de texte</b>	<b>Support (avant la popularisation des nouvelles technologies)</b>	<b>Support (avec les applications)</b>
trouver un itinéraire	itinéraire, cartes/plans	guide avec des cartes imprimées	application de navigation avec GPS (Google Maps)
donner son avis sur un lieu visité	critique de restaurant, de musée, d'exposition	magazines, journaux	applications de recommandation (Foursquare, Trip Advisor) ou réseaux sociaux
commenter une photo	commentaire, sous-titre, légende,	conversation orale, commentaire écrit sur la photo	Instagram
faire une invitation, fixer un rendez-vous	invitation	personnellement, par téléphone, par un mot écrit	chat écrit, SMS, message enregistré oralement (WhatsApp)
raconter son expérience de voyage	un récit de voyage	conversation, lettre, carte postale	post sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram), sur un blog ou sur une application de conseils de voyage (TripAdvisor)

raconter des nouvelles	conversation informelle	conversation présentielle ou par téléphone	chat écrit, enregistré ou vidéoconférence (SMS, WhatsApp, Facetime)
accompagner les déclarations des personnes connues	déclarations, interviews	magazines, journaux	réseaux sociaux (Twitter, Facebook)
faire connaissance (intention d'avoir une rencontre amoureuse)	conversation informelle	conversation personnelle, petits mots (échangés par écrit), lettre	applications de rencontres ou réseaux sociaux (Facebook, Tinder), application pour échange de messages

Source : élaborée par l'auteure

Ce tableau n'a aucune intention d'être exhaustif, ni absolu, car l'organisation des genres se présente aux usagers d'une langue sous la forme d'une

«*nébuleuse*, comportant des îlots plus ou moins stabilisés (genres clairement définissables et étiquetables), et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle (genres pour lesquels les définitions et les critères de classement restent mobiles et/ou divergents).» (BRONCKART, 1996, p.76)

L'intéressant de comparer chaque colonne, c'est d'observer que le changement des paramètres de la situation de communication (est-ce que j'écris à une personne en particulier ou à un public large ?) va permettre au sujet de choisir le genre textuel, le support et de l'adapter. Avec les applications, nous observons une certaine prédominance de l'écrit sur l'oral — ce qui est d'ailleurs en train de changer avec les commandes de voix intégrées aux téléphones. Sur ce sujet, Marcuschi et Xavier (2010) apportent une importante contribution, en discutant justement de la problématique de l'influence de l'oral sur l'écrit (écrit oralisé) et vice-versa. Avec les

réseaux sociaux, nous voyons aussi des interactions plus liées au collectif qu'à des individus, ce qui implique une ampliation des destinataires des textes produits. Dans les cas des déclarations des personnes connues, si avant la déclaration était médiatisée par l'éditeur du magazine ou par l'auteur de l'interview, maintenant, la déclaration va directement de la célébrité au public. Serait-on devant de nouvelles pratiques sociales ou de pratiques transformées ?

Face à la modernité et à la facilité offerte par les applications, il convient de faire une réserve là-dessus : les pratiques sociales réalisées sur les applications ne remplacent pas nécessairement les pratiques antérieures, mais coexistent, selon le sujet, la situation qui se présente et le choix qu'opère l'énonciateur. Par exemple, même si l'on est en correspondance avec son destinataire par une application d'échange de messages ou par SMS, on peut toujours lui envoyer une carte postale lors d'un voyage. Dans ce cas, on pourrait, pourtant, s'interroger si le but reste le même (donner des nouvelles sur un voyage) ou s'il est élargi (offrir un souvenir en forme de carte postale).

### **3. Les « applis » en salle de classe : un défi possible ?**

Une fois que les applications sont une réalité de plus en plus présente dans notre société, à quoi bon les ignorer en salle de classe ? Ancrés dans notre cadre théorique, nous proposons ici un usage guidé des applications, à l'intérieur d'une séquence d'activités, ayant comme but le développement des capacités langagières des élèves. Dans la classification de types d'apprentissages médiatisés par les nouvelles technologies proposée par Mangenot (2011), l'usage orienté et intégré dans une séquence d'activités didactiques se trouve dans une perspective « d'apprentissage formel », opposé à l'usage libre et non guidé (aussi possible, mais qui n'est pas l'objet de notre étude ici) dans un apprentissage non formel ou autonome.

La démarche que nous proposons, basée sur Schneuwly et Dolz (2004), part donc d'une pratique langagière à l'intérieur de laquelle peuvent circuler plusieurs genres de texte (oraux ou écrits). À partir des caractéristiques plus ou moins stables de ces genres, qui peuvent être identifiées après l'analyse de plusieurs exemplaires de textes, et après une production initiale de ce genre par les élèves, l'enseignant sera en mesure d'identifier quelles capacités langagières peuvent être travaillées afin de les faire progresser dans l'apprentissage de la langue.

Prenons comme exemple la pratique sociale suivante : un groupe d'étudiants programme et estime le coût d'un séjour au Canada. Parmi les activités qui entourent cette pratique, la réservation d'un hôtel (pratique langagière) demanderait un e-mail de réservation ou une conversation téléphonique (genres textuels). Aujourd'hui, en revanche, on peut aussi effectuer cette réservation par des sites ou des applications spécialisées (par exemple, Booking ou Trivago), sans avoir besoin d'un appel ou d'un e-mail. Alors, proposons-nous une activité de production qui pourrait être considérée (par certains, bien entendu) désuète ou utilisons-nous l'application, sans engager les étudiants dans une activité plus demandeuse de la langue ?

Notre suggestion didactique vient justement dans le croisement de ces questions : nous proposons d'utiliser ces sites et applications pour une activité guidée qui partirait d'une pratique sociale et qui inclurait (i) un moment de consultation de moteurs de recherche pour rassembler des informations ; (ii) l'usage ou simulation d'usage de l'application en question afin de familiariser l'apprenant avec le lexique typique de ce contexte, visant justement à le rapprocher des mêmes ressources utilisées par les autres usagers de la langue ; (iii) au lieu d'effacer la production orale ou écrite à travers les genres textuels maintenant remplacés par l'application (un e-mail de réservation, dans notre cas), l'enseignant peut modifier l'activité, en

y ajoutant une contrainte, pour répondre à une demande qui n'est pas prévue dans l'application. Par exemple : « Après avoir effectué une réservation par l'application, vous avez perdu la connexion Internet. Écrivez un e-mail (ou téléphonez) à l'hôtel pour confirmer la réservation, vos données et le mode de paiement ».

Pour les applications liées aux réseaux sociaux (Instagram, Facebook, etc.) ou même celles d'évaluation et de recommandation ouvertes au grand public (TripAdvisor, Foursquare etc.), un élément à considérer, c'est la socialisation des productions : les apprenants auront des lecteurs autres que l'enseignant et les camarades de la salle de classe. Cet aspect peut être discuté au long de l'activité didactique, justement pour voir quels changements sont impliqués quand on a d'autres destinataires pour son texte (par exemple : si l'on fait une recommandation d'un « escondidinho » trouvé sur un bon restaurant brésilien sur TripAdvisor, peut-être faudrait-il expliquer dans cette production de quoi il s'agit, quels ingrédients on y trouve, etc.).

#### **4. Une analyse des propositions de production écrite des livres didactiques**

À partir de cette démarche, nous avons sélectionné un corpus de six propositions de productions écrites de livres didactiques de FLE, au niveau A1 et A2, afin de les analyser à la lumière des pratiques sociales, de genres textuels demandés et des supports (indiqués ou pas). Nous allons cibler surtout sur la mobilisation les capacités d'action, une fois que les capacités discursives et linguistique-discursives peuvent être choisies et adaptées pour chaque activité didactique, afin de correspondre aux besoins du groupe.

*Consigne 1 : « En petits groupes, choisissez un endroit (ville, région, pays...) que vous aimez et connaissez bien. Écrivez une page de brochure touristique pour présenter cet endroit. »*  
*Alter Ego 1, 2006, page 105*

Cette proposition de production écrite liée à activité langagière « caractériser un lieu » nous semble un exemple intéressant : ici les apprenants sont invités à écrire une page de brochure, mais le contexte de circulation de cette brochure, l'institution ou l'énonciateur qui la produit ne sont pas explicites. L'enseignant peut profiter donc de différentes applications de recommandation de voyage (TripAdvisor, Foursquare et d'autres que les apprenants peuvent apporter) pour adapter la proposition et demander que la production écrite soit produite et publiée dans l'application. Comme nous l'avons dit avant, le fait de l'écrire en français sélectionne un public, ainsi le texte doit viser ce public-là.

*Consigne 2 : « Vous écrivez sur le site coloc.com et expliquez comment vous procédez pour choisir un(e) colocataire. »*  
*Alter Ego 1, 2006, page 157*

Cette deuxième activité a été proposée dans le cadre de l'objectif langagier « chercher une colocataire »/« parler de ses relations » et elle demande un genre textuel qui n'est pas spécifié (probablement une publication, un message sur un forum de ce site), mais qui peut facilement être découvert et produit par les élèves. Ici, les apprenants peuvent exploiter le site indiqué, mais aussi d'autres pages similaires pour voir les différences entre elles (celles plus liées à la vie étudiante ou aux familles, etc.). C'est aussi une occasion pour découvrir les applications disponibles pour gérer sa colocation, comme celles qui indiquent les dépenses à partager (Ze-coloc ou Ma Coloc, par exemple).

*Consigne 3 : « Dans un e-mail à un ami, indiquez l'itinéraire pour venir chez vous à partir de la gare ou de chez lui. »*

*Alter Ego 1, 2006, page 41*

Sous l'activité langagière « indiquer un itinéraire », cette consigne propose que l'apprenant produise un e-mail pour indiquer le chemin à un ami pour venir chez lui à partir de la gare. De manière similaire à ce dont nous avons discuté plus haut pour la réservation d'un hébergement, aujourd'hui on obtient les itinéraires facilement sur les applications avec GPS (Google maps, Waze). L'enseignant a donc l'occasion d'intégrer l'application, en modifiant légèrement la consigne : « Après avoir envoyé l'itinéraire de Google Maps à votre ami, écrivez-lui un e-mail (ou téléphonez) pour expliquer le chemin le plus facile/rapide. ». Ce genre de modification donne à l'apprenant l'occasion d'utiliser des propositions qui, à la base, ne seraient pas prévues, comme les propositions à la négative pour indiquer un chemin (ex. : « Ne prenez pas la rue X, car on y fait des travaux. Prenez l'avenue Y... »).

*Consigne 4 : « Après votre dîner au restaurant (activité 7 ou 13), vous rédigez en petits groupes une critique gastronomique. »*

*Alter Ego 1 Plus, page 161*

La consigne 4 émerge de l'objectif « faire une critique au restaurant » et considère comme genre textuel la « critique gastronomique », visant à mobiliser l'expression de l'appréciation étudiée dans cette leçon. Comme dans notre premier exemple, on ne précise pas où cette critique circulera, à qui elle se destine, qui l'a produite, etc. L'enseignant peut se servir de l'ouverture de cette proposition pour mieux discuter avec les apprenants et choisir le restaurant auquel ils aimeraient écrire leur critique. Ensuite, après



avoir observé les différentes critiques sur les applications disponibles (Foursquare, TripAdvisor, GoogleMaps, etc.), les apprenants peuvent choisir entre une expérience positive ou négative à rapporter, afin de travailler les deux types d'appréciation. Une troisième étape serait d'établir une comparaison entre les critiques publiées par des spécialistes (chez le site Michelin, par exemple) et celles des clients/consommateurs, tout en observant les marques stylistiques qui les distinguent.

*Consigne 5 : « Vous rentrez de vacances. Vous avez passé une semaine au Portugal. Vous envoyez un mail à un(e) ami(e) pour lui dire que vous êtes de retour et pour lui raconter votre séjour : ce que vous avez fait, le temps qu'il faisait, vos impressions. Aidez-vous des photos ci-contre. »  
Mobile A1, 2013*

Dans cette cinquième proposition, liée à l'objectif langagier « raconter des événements », on demande la production d'un mail à un ami pour raconter le séjour d'une semaine au Portugal, à l'aide des photos présentées. Cette activité peut être discutée avec les élèves, pour vérifier si, après la popularisation des réseaux sociaux, ils continuent à raconter le voyage tel que l'on demande ici. Après la discussion, on peut leur demander quelles sont les pratiques qu'ils ont : peut-être, leurs amis accompagnent le voyage en temps réel, avec les publications sur Facebook, sur Instagram et d'autres réseaux sociaux. Cela dit, il est possible d'adapter la consigne et les inviter à publier (ou republier<sup>4</sup>) trois photos sur leur dernier voyage, en racontant dans les commentaires de la photo ce qu'ils ont fait et leurs impressions.

---

4 Il y a une pratique très répandue sur les réseaux sociaux de rappeler un événement déjà passé, sous l'étiquette #tbt (de l'anglais « Throwback Thursday », qui veut dire « Grand déballage du jeudi » ou « retour vers un jeudi »). Cette pratique répandue sur le net consistant à ressortir de vieilles photos et de les diffuser sur les réseaux sociaux.

*Consigne 6 : « Quel est le dernier film que vous avez vu ? Sur un forum, vous postez votre avis sur ce film : vous le conseillez... ou pas !*

*Mobile A1, 2013*

La consigne 6 suggère une publication de l'avis de l'apprenant à propos d'un film qu'il conseille ou pas sur un forum dans le cadre de l'objectif "donner son opinion" et du thème des sorties culturelles. Ici, on mentionne déjà le support, le forum comme un lieu d'échange, ce qui peut donner à l'apprenant l'occasion d'entamer une interaction plus longue avec d'autres utilisateurs. Mais cette recommandation peut aussi se faire sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram) ou même sur un groupe d'échange de messages (WhatsApp, ou groupe privé sur Facebook, par exemple), invitant les camarades à lire les conseils et à faire connaître leurs avis aussi. Cette responsivité peut engendrer l'engagement de la part du groupe et aussi une demande d'un vocabulaire pour exprimer son accord ou de désaccord.

Les adaptations que nous venons de présenter travaillent les capacités langagières des apprenants, notamment au niveau des capacités d'action. Le changement de contexte de production du texte et de sa circulation demandent la mobilisation de ces capacités chez les apprenants, surtout en ce qui concerne la frontière entre les pratiques sociales courantes avant la diffusion en masse de l'Internet et des téléphones intelligents et les pratiques sociales plus actuelles (réalisées à l'aide des applications).

Si la progression établie dans le livre didactique à travers les objectifs pragmatiques et communicatifs est un axe d'organisation dans l'enseignement et constitue donc une priorité pour les enseignants, notre idée ici est justement de mettre en évidence que ces pratiques langagières peuvent être réalisées de plusieurs manières, y compris avec des applications. Car enseigner les caractéristiques présentes dans le modèle du genre textuel est

important, pourtant il faut aussi prendre en compte les genres et les pratiques en cours de transformation. Ainsi, en modifiant légèrement les propositions d'activités didactiques, l'enseignant pourra rendre compte de ces nouvelles pratiques sociales, tout en les intégrant dans ses pratiques pédagogiques.

Cela dit, il convient de souligner que chaque contexte a ses particularités. Ainsi, l'enseignant est censé enquêter les connaissances préalables et les ressources dont disposent les élèves, avant d'entamer une séquence d'activités complètement en ligne ou réalisée sur un support tel que les applications. De même, il faut fuir une perspective limitante si l'on n'a pas trop de ressources, comme c'est souvent le cas, afin de réinventer la salle de classe avec les moyens disponibles. Si quelques apprenants ont des connaissances et d'autres possèdent les applications, pourquoi ne pas les faire travailler en duos? Comme le souligne Vygotski (1996, p.269-271), la réalisation d'une tâche en interaction entre un apprenant qui n'arrive pas encore à accomplir la tâche tout seul et un sujet plus expérimenté favorise le développement du premier. L'interaction dans ce cas est essentielle, car la zone de développement proximale de l'apprenant peut être effectivement élargie à travers la collaboration.

À titre d'exemple, si l'on a des apprenants à différents degrés de familiarité avec les outils en ligne, en partant des connaissances préalables il est possible de jongler avec le travail en groupe, avec des moments de partage d'astuces, avec des scénarios pédagogiques guidés au lieu de la navigation libre ou encore de demander la production de tutoriels de navigation à disposition du groupe. En prenant le rôle de médiateur dans ces moments, l'enseignant pourra essayer d'équilibrer l'hétérogénéité du groupe tout en proposant des moments d'apprentissage de la langue et de l'usage des outils technologiques.

## **En guise de conclusion...**

Dans cet article, nous avons pu constater que plusieurs pratiques sociales ont subi des transformations face à l'usage de plus en plus fréquent des nouvelles technologies (dont on ne peut plus se passer en salle de classe, si l'on travaille dans une perspective tournée vers l'agir social) et par conséquent ces changements ont impliqué des adaptations dans le choix et dans la production des genres textuels.

On a aussi discuté que même si la technologie a permis une certaine économie d'efforts langagiers, les productions écrites et orales sont fondamentales pour les interactions humaines, donc encore et toujours nécessaires pour le développement des capacités langagières. À partir de l'analyse d'un corpus de propositions de productions écrites des livres didactiques, nous avons suggéré des adaptations, pour les relier aux pratiques sociales actuelles, tout en intégrant les applications dans l'activité didactique. L'enseignant est désormais invité à incorporer plusieurs types d'applications, visant de différents objectifs, faisant attention à ne pas super-valoriser des supports (les nouvelles technologies) en dépit du travail sur l'activité langagière et les objectifs communicatifs.

Dans ces suggestions, nous avons fait un découpage sur le travail avec les capacités d'action des apprenants (représentation de la situation de communication, de l'énonciateur, du destinataire, des rôles sociaux qu'ils occupent) de manière à travailler la production (orale ou écrite) en fonction de cette situation (degré de formalité, choix du registre, du lexique, types de modalisation, etc). Schneuwly et Dolz (2004) affirment qu'à travers le travail avec des genres textuels, il est possible de faire développer les capacités langagières, qui sont transposables à d'autres genres, donc à d'autres contextes.

À partir de la discussion menée dans cet article, nous pouvons conclure que l'usage des applications en cours de langue va au-delà de l'idée reçue d'être un atout pour une "modernisation" des activités en salle de classe, ou d'un simple divertissement des élèves. L'usage de ces outils en ligne s'intègre à l'activité langagière mise à jour par rapport aux pratiques sociales du siècle XXI. Les "applis", soyez les bienvenus dans la salle de classe !

## Références bibliographiques

BRONCKART, J. — P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.** Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos : por um interacionismo sócio-discursivo.** 1. ed ed. São Paulo : EDUC, 1999.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre commun Européen de référence pour les langues.** Paris : Didier, 2001.

DOLZ, J. ; PASQUIER, A. ; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? **Études de Linguistique Appliquée**, 102, 1993. p.23-37.

LOUSADA, E. G. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. In : BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Eds.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas : Mercado de Letras, 2015. p. 321–357.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In : DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. M. ; BEZERRA, M. A. (Eds.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro : Lucerna, 2002. p. 73–86.

MARCUSCHI, L. A. ; XAVIER, A. C. (Eds.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

MANGENOT, F. Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. (C. Dejean, F. Mangenot, T. Soubrié, Eds.) **Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)**, Université Stendhal — Grenoble 3, 2011.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva "argumentar" por meio de recursos verbais e visuais.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, R. A. **O fait divers no ensino : influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, L. G. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, n. 15, p. 27–40, 1997.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino- aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage.** Traduction de Françoise Sève, présentation de Lucien Sève. Paris : La Dispute, 1997.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo IV.** Madrid : Visor/ Aprendizaje y Ministerio de Educación y Ciencia, Tomo IV, 1996, pág. 251-273.

## USAGE CRÉATIF DES APPLICATIONS ET DES GENRES TEXTUELS TYPIQUES D'INTERNET: UN ATOUT POUR DÉVELOPPER LES CAPACITÉS LANGAGIÈRES DES APPRENANTS

Jaci Brasil Tonelli<sup>1</sup>

### Introduction

Cette contribution<sup>2</sup> se dédouble en deux temps: tout d'abord, on entend faire réfléchir à propos de l'usage des outils existants sur Internet en classe de FLE (Français Langue Étrangère), ensuite, dans un deuxième temps, on propose des activités dont le but est d'enseigner les apprenants à produire des genres textuels typiques d'Internet, comme le « mème » et la « légende *Instagram* », en ayant pour base les études de Vygotsky sur la création et l'imagination.

Afin de proposer les activités visant à la production des genres textuels qui circulent sur internet, nous nous sommes inspirés de la notion de séquence didactique proposée par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004), sans suivre toutes les étapes prévues par ces auteurs, mais en gardant l'idée que l'objectif de l'enseignement de la production textuelle est le développement des capacités langagières

1 Doctorante à l'Universidade de São Paulo

2 Atelier présenté à la XIIème Journée de Formation (2015). Quelques des activités présentées dans cette contribution ont été élaborées lors de l'atelier "Enseigner à écrire autrement: les réseaux sociaux comme outil pour un retour à l'action" présenté au XVIIIème Colloque de l'Alliance Française (2018).

(DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), puisque celles-ci peuvent être mobilisée lors de la production de différents textes.

Cet article est issu d'un atelier conçu comme un espace de discussion et de formation sur le format « mains dans la pâte », c'est un moment de partage et de construction de savoirs, d'une part les intervenants présentent un cadre théorique et des idées d'activités et d'autre part les participants ont un rôle très actif : ils réagissent et s'engagent dans la discussion et l'élaboration d'activités pour la salle de classe en tenant compte de leur réalité. Pour garder l'esprit des Journées de Formation, nous présenterons quelques idées d'activités en laissant de la place pour l'inventivité de celui qui lit, c'est-à-dire en proposant des activités qui peuvent être adaptées selon le profil des apprenants et/ou le contexte de travail, et nous soulèverons également des interrogations dans le but de stimuler la réflexion du lecteur. Cela se fera à partir des notions de création et créativité expliquées dans le cadre théorique.

Cet article est donc organisé de la façon suivante : dans un premier temps, nous parlerons de l'usage d'Internet, des réseaux sociaux et des applications en classe de FLE, ensuite, nous détaillerons le cadre utilisé pour présenter enfin des propositions d'activités dont le but est de faire produire des genres textuels tout en réfléchissant sur les implications de l'usage des réseaux sociaux.

## **1. Le web 2.0 pour apprendre le français**

D'abord, il nous semble important de justifier pourquoi nous considérons l'usage créatif d'Internet et de ses multiples outils comme un atout pour le professeur de FLE. Chachkine (2014) affirme que « les technologies du Web 2.0 renvoient (...) davantage au partage et à la création collective de contenus ». C'est pourquoi le web 2.0 est aujourd'hui un des espaces privilégiés d'interaction, soit entre les élèves, soit entre les élèves et le(s) professeur(s). Ici



nous pensons aux groupes sur *whatsapp* ou sur *Facebook* qui rendent la communication plus rapide, donc plus facile, tout en permettant de continuer à pratiquer la langue étrangère en dehors de la salle de classe.

Par ailleurs, les outils existant sur Internet permettent de mettre les élèves en contact avec des locuteurs plus expérimentés de la langue cible pour pouvoir s'entraîner dans un format « tandem », par exemple, à travers une plateforme comme *Italki* ou *Speaky*. Il y a des travaux à propos des communautés d'apprentissage comme *Livemocha* et *Busuu* (POTOLIA, LOISEAU, ZOUROU, 2011) ou encore des études ayant comme thématique l'usage de *Facebook* comme espace d'apprentissage à l'enseignement supérieur (BEAUNÉ, 2012).

En ce qui concerne les applications pour apprendre le FLE, comme *Duolingo*, *Babel* etc., elles peuvent, à notre sens, être utilisées comme un recours supplémentaire aux activités en classe. Étant donné la grande quantité d'applications disponibles, nous suggérons de consulter deux travaux qui décrivent et classifient ces applications. Haelewyck (2014) a analysé 70 applications et les a décrites de façon détaillée, en nous fournissant des informations pour choisir l'application la plus adéquate à notre contexte. *Le Guide des applications pour tablettes en cours de français* (BOIRON, THAPLIYAL, ZIMMERT, 2014) est une synthèse des analyses sous forme de fiches pratiques; chaque fiche décrit une application permettant au professeur de choisir celle qui est la plus adaptée à son objectif.

Un autre atout d'Internet découle du fait que nous écrivons fréquemment aujourd'hui : on constate, en effet, que les applications et les réseaux sociaux qui utilisent les textes écrits se multiplient (DEZUTTER, 2015). Cela implique que les individus aient des capacités d'écriture qui leur permettent de communiquer dans ces contextes, ainsi, lorsque l'on reproduit en classe ces contextes de

communication, on développe chez l'apprenant les capacités dont il aura besoin pour agir en FLE.

Nous tenons à souligner qu'Internet joue le rôle d'un support de publication, il s'agit d'un espace social où les textes circulent et, comme tel, non seulement il est capable de modifier ces textes, comme il peut aussi stimuler la création de nouveaux genres textuels. En tenant compte de cette réalité, nous proposons que les professeurs de FLE réfléchissent à la manière de travailler la production écrite en salle de FLE, puis, nous proposons à la suite quelques activités.

## 2. Cadre théorique

Nos bases théoriques reposent sur les propositions de l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999 ; 2004 ; 2006) qui trouve ses fondements chez Vygotsky (1997 ; 1998). Nous nous servons également des principes du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), puisque le travail fondé sur les genres textuel développé dans le cadre l'ISD constitue l'un des moyens possibles de mise en œuvre de la perspective actionnelle<sup>3</sup>.

Le point de départ du montage de cet atelier repose sur le concept de création et d'imagination chez Vygotsky (2009). D'après lui, notre cerveau est capable de conserver une expérience antérieure en vue de la reproduire, mais, outre cette activité, les êtres humains sont capables de combiner des éléments et de créer quelque chose de nouveau à partir de la recombinaison (VYGOTSKY, 2009, p. 13). C'est cette capacité de faire des constructions en combinant des éléments déjà connus de manière différente qui est la base de la création, de l'imagination.

---

3 Pour des recherches sur l'enseignement du FLE à partir des genres textuels consulter les productions du groupe de recherche ALTER-AGE, comme Lousada (2010), Rocha (2014), Melão (2014), Oliveira (2014), Sumyia (2017), Dias (2017), Tonelli (2017).

On peut en déduire que, pour Vygotsky, toute œuvre de l'imagination se construit à partir d'éléments du réel qui sont reliés à l'expérience personnelle de l'individu (VYGOTSKY, 2009). La création opère dans le processus de recomposition des éléments. Archambault et Venet (2001, p.14) expliquent le processus décrit par Vygotsky (2009):

Premièrement, il y a dissociation, c'est-à-dire séparation des impressions vécues en ses éléments et conservation de certaines parties modifiées grâce à un processus interne d'altération des images, puis, dans un deuxième temps, association, c'est-à-dire réagencement des éléments altérés pouvant réunir des aspects subjectifs et des données objectives pour se terminer par la création d'un nouveau produit concret.

Nous pouvons également nous servir de ce type de processus lorsque nous élaborons des textes : à partir de nos connaissances des éléments textuels nous sommes capables de les manipuler de sorte à produire une multitude de textes.

En suivant cette perspective, l'Interactionnisme Socio-discursif propose le travail avec les genres textuels puisque le but ultime de l'enseignement d'un genre textuel est le développement de capacités langagières (BRONCKART, DOLZ, PASQUIER, 1993), qu'il nous faut connaître afin d'être en mesure de produire ce type de texte.

Pour ce faire on décompose le genre en éléments, on élabore des activités pour faire apprendre ces éléments et, à la fin, on recompose le genre, le tout ayant comme but le développement des capacités langagières qui pourront être mobilisées lors de la production d'un autre genre qui demande ces mêmes capacités. Cet ensemble d'activités s'appelle une « Séquence didactique »<sup>4</sup>

4 La séquence didactique est composée de la mise en contexte (présentation de la situation de communication), de la production initiale, des modules pour travailler les capacités qui n'étaient pas encore présentes dans la production initiale et de la production finale. Pour cet article, nous n'avons pas élaboré des séquences didactiques complètes.

(DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) et les capacités langagières requises par le genre sont décrites dans le « Modèle didactique » du genre, élaboré à partir de l'analyse des textes authentiques et des textes des spécialistes.

L'Interactionnisme socio-discursif considère que les genres textuels sont des outils langagiers qui nous permettent de nous exprimer dans les situations de communication. Dans cette perspective, on estime que les genres textuels sont des constructions historiques modifiées dans la mesure où les questions socio-communicatives évoluent. Autrement dit, pour l'ISD, les genres textuels ne sont pas des formes fixes (Bronckart, 1999), puisqu'ils peuvent subir des modifications liées aux supports dans lesquels ils circulent, comme Internet, par exemple.

Selon Bronckart (2004, p.104),

Les textes sont donc des produits de la mise en œuvre de mécanismes structurants divers, hétérogènes et souvent facultatifs, mécanismes se décomposant en opérations elles-mêmes diverses et facultatives, opérations se réalisant à leur tour en exploitant des ressources linguistiques généralement en concurrence. Toute production de texte implique dès lors nécessairement des choix, relatifs à la sélection et à la combinaison des mécanismes structurants, des opérations cognitives et de leurs modalités linguistiques de réalisation. Dans cette perspective, les genres de textes constituent les produits de configurations de choix parmi ces possibles, qui sont momentanément « cristallisées » ou stabilisées par l'usage - ces choix relevant du travail qu'accomplissent les formations sociales pour que les textes soient adaptés aux activités qu'ils commentent, adaptés à un médium communicatif donné, efficaces face à tel enjeu social, etc.

Étant donné que les genres sont des outils qui instituent la possibilité de communication (Schneuwly, 1994), leur enseignement

permet aux apprenants d'obtenir des formes pour s'exprimer. Trois dimensions caractérisent un genre comme support de l'activité langagière :

1) les contenus et les connaissances qui deviennent dicibles à travers lui ; 2) les éléments des structures communicatives et sémiotiques partagées par les textes reconnus comme appartenant au genre ; 3) les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure (Schneuwly; Dolz, 1997, p. 29).

Ces trois éléments définissent les trois capacités langagières : **les capacités d'action**, liées aux représentations sur le contexte de production ; **les capacités discursives**, liées, elles, aux formes d'organisation ; et **les capacités linguistico-discursives**, liées aux mécanismes de textualisation. A partir de cette description, on peut donc affirmer que le travail à partir des genres peut permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences linguistiques, pragmatiques (pouvoir adapter la langue à la situation), et sociolinguistiques, tout en étant conforme aux principes proposés par le CECRL.

La session suivante, dans laquelle nous proposons quelques activités, met l'accent sur le développement des capacités d'action et des capacités discursives.

### 3. Propositions d'activités

Nous estimons qu'avant de proposer des activités pour faire produire et/ou comprendre des genres textuels qui circulent sur Internet, le professeur doit utiliser des activités qui permettent aux apprenants de réfléchir à propos des réseaux sociaux et des applications ainsi que l'usage qu'ils en font. Cela permet la

construction d'un esprit critique envers les réseaux sociaux et de leur usage. C'est pourquoi nous présentons tout d'abord quelques suggestions d'activités pour traiter cette question et encourager la discussion en classe sur l'utilisation d'Internet. La première suggestion d'activité peut être utilisée avec des apprenants A2, voire A1.

Activité proposée

1. Visionnez la vidéo et dites si c'est vrai ou faux  
<https://www.youtube.com/watch?v=LbXyq0VWvGM>
  - a. La plupart des personnes se connecte sur facebook quand elles se réveillent.
  - b. Les notifications stimulent le système de récompense de notre cerveau.
  - c. Les réseaux sociaux sont comparés à la cigarette.
  - d. Tout utilisateur consulte son smartphone toutes les 15 minutes.
  - e. Couper ce vice améliore le sommeil.
  - f. Les réseaux sociaux sont à consommer sans réfléchir.
2. Discutez en duo :
  - a. Quel est votre rapport aux réseaux sociaux ? Vous les utilisez fréquemment ?
  - b. Pensez-vous que vous êtes dépendant des réseaux sociaux ? Pouvez-vous vous passer de votre portable ?

Une autre vidéo qui permet d'aborder cette thématique s'appelle *Pourquoi j'ai quitté Facebook* ([https://www.youtube.com/watch?v=XP1AU6z\\_NGI](https://www.youtube.com/watch?v=XP1AU6z_NGI) ). Pendant l'atelier, après avoir montré cette vidéo aux participants, chaque groupe a proposé une activité de compréhension orale. Par exemple, un groupe a proposé de visionner d'abord la vidéo sans son – de cette façon, les apprenant sont amenés à décrire les images et les actions qui apparaissent en émettant des hypothèse sur le thème du film – ensuite, on fait visionner la vidéo une deuxième fois, avec le son, afin de confirmer les hypothèses soulevées par les élèves.

Nous suggérons également de travailler la compréhension orale à partir des vidéos de *youtubeurs* francophones célèbres, tels que *Cyprien*, *Norman*, *Solange te parle*, entre autres. Leurs chaînes abordent des thèmes très actuels et pertinents pour la classe de FLE, toutefois, compte tenu du débit de parole des youtubeurs et de

leurs choix lexicaux, il est souhaitable que les élèves aient un niveau B1 ou B2 pour un travail plus approfondi. Voici une proposition d'activité de compréhension orale en autonomie pour des niveaux intermédiaires (B1-B2) : à la suite du visionnage d'une vidéo de Norman, les apprenants doivent produire un article de presse.

### Compréhension orale

Visionnez la vidéo « Norman : ma vie en dessin » (<https://www.youtube.com/watch?v=vmI2ohiU8l4>), prenez notes des informations, puis écrivez un portrait de Norman pour un journal où vous racontez son parcours de vie.

On peut aussi discuter en classe sur l'usage d'Internet et des réseaux sociaux à partir d'une activité d'échauffement du type "Chercher quelqu'un qui". Voici un exemple :

- Chercher quelqu'un qui
- Circulez par la classe en posant des questions pour trouver des personnes correspondantes aux cases et compléter votre bingo. Demandez des précisions pour chaque case.
- Une personne qui n'a pas de réseaux sociaux.
- Une personne qui adore les mèmes. Une personne qui écrit des textes sur Internet sur son quotidien.
- Une personne qui déteste écrire. Une personne qui utilise des réseaux sociaux tout le temps
- Une personne qui adore écrire.
- Une personne qui a déjà eu un blog. Une personne qui déteste un réseau social en particulier. Une personne qui a un blog.

Nous soulignons donc l'intérêt didactique de mettre en œuvre ces activités. Il s'agit de travailler les capacités d'action dans le but d'obtenir des informations sur les représentations que les apprenants ont de ces espaces d'interaction. En même temps, les activités proposent des discussions pour problématiser l'usage d'Internet et de leurs produits afin d'éviter un usage naïf de la part des apprenants – et du professeur aussi.

Après avoir travaillé sur l'usage d'Internet, passons aux genres qui y circulent. Le mème<sup>5</sup> est un genre textuel qui permet un travail interculturel et linguistique, en outre c'est un texte qui facilite le travail de création, car nous pouvons utiliser la même image pour différents textes, par exemple : l'image de Leonardo di Caprio dans *The Great Gatsby* est associée aux fêtes et aux commémorations, mais peut s'adapter à des textes très variés, quand on élabore un mème. Dans ce genre, les notions de création proposées par Vygostky sont facilement visibles, c'est donc assez facile d'encourager les apprenants à jouer avec leur imagination.

Voici l'activité proposée, adressée à des apprenants A2, car elle présuppose certaines connaissances lexicales qui ne sont pas encore développées chez les apprenants A1 :

---

5 Selon la wikipédia, le terme de « mème » a été proposé pour la première fois par Richard Dawkins dans *Le Gène égoïste* (1976) par déformation du terme mimesis (« imitation », en grec ancien).



### Activité proposée

1. Lisez l'extrait de l'interview pour apprendre à propos des mèmes.

Atlantico : Comment un mème se propage-t-il ?

**Olivier Mauco** : Plusieurs séquences sont à distinguer. L'émergence du mème tout d'abord, en général sur un forum dont l'un des utilisateurs s'amuse à bricoler une image ou y ajouter une petite phrase.

Si l'image rencontre du succès, les autres membres de la discussion se l'approprient sur tout espace de discussion : les forums, les chats, sur twitter, etc. Plutôt que d'utiliser des mots, ils y substituent cette image. De substitution en substitution, les non-initiés sont de moins en moins susceptibles de comprendre, d'autant plus que ce phénomène a en général lieu sur des plateformes spécialisées. Le mème n'émergera que s'il est utilisé par des plateformes dont l'audience est conséquente, de telle sorte qu'il soit visible par des gens qui n'étaient pas dans la discussion initiale. Par exemple sur 4Chan (attention, le contenu est peu recommandable), une espèce de forum de discussion où il y a énormément de trafic et où on parle de tout et n'importe quoi. En général, si un mème apparaît sur ce site, il est diffusé car repris par de nombreux internautes. De plus certains sites se spécialisent dans les mèmes. C'est là la manière la plus traditionnelle pour qu'un mème émerge. Par ailleurs, il y a les mèmes qui sont produits par l'industrie, notamment les agences de communication, qui créent des images et logos qui font le buzz et seront repris par le public. Mais cela est plus rare et leur succès est plus limité.

(Extrait d'interview publié à <http://www.atlantico.fr/decryptage/top-cinq-memes-legende-internet-olivier-mauco-442413.html#wI9CzofxuBliK8ey.99>)

2. En duo, analysez les mèmes ci-dessous et dites ce qui les caractérise.

**J'adore le son de ta voix..**



**Quand tu fermes ta gueule**

**Aller à l'école quand ça nous tente vraiment pas.**



**QUAND QUELQUE CHOSE  
MARCHÉ PI LIS**

**J'FRAPPE DESSUS  
JUSQU'À CE QUE ÇA MARCHE**



3. À l'aide d'une image, créez un mème avec une blague liée à la langue française ou à votre apprentissage. Voici un exemple :



Dans la dernière activité proposée, les élèves vont élaborer des mèmes sur un thème qui fera toute la classe rire, nous proposons donc que le professeur fasse une mise en commun de ces productions, en les affichant sur les murs, construisant ainsi une galerie de mèmes. De plus, le travail sur le mème permet d'apporter l'humour en classe, ce qui enrichit l'aspect culturel du cours tout en augmentant le plaisir d'apprendre. Pradeilles nous fait réfléchir dans ce sens :

l'humour n'est-il pas un élément essentiel de ce plaisir d'apprendre qui est un des mythes de l'enseignement ? Il faut que l'apprenant soit motivé, il faut qu'il prenne du plaisir, il faut qu'il se sente concerné par son apprentissage car c'est lui qui le construit. (PRADEILLES, mémoire de master, p.3<sup>6</sup>)

D'autre part, l'auteur affirme également qu'« il ne s'agit pas ici de faire de l'humour une panacée, mais de montrer que dans la

6 Disponible sur <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/humour.pdf>. Nous vous conseillons également la thèse de doctorat « Humor no dessin de presse: leitura de um discurso universal a serviço da alteridade em FLE » de Sandra Falcão da Silva.

complexité des interactions d'apprentissage, l'humour est à prendre en compte. » (PRADEILLES, p. 3).

Un autre genre qui circule sur Internet et qui peut promouvoir le travail sur la production écrite des apprenants A1.2 et/ou A2 est la légende Instagram. Nous considérons que ce genre est facile à travailler en classe de FLE car la majorité des apprenants ont déjà élaboré une légende pour une photo en portugais, soit pour des publications sur des réseaux sociaux, soit d'en d'autres contextes, ainsi, les capacités langagières existantes en langue maternelle peuvent servir de base pour la production de ce genre textuel en français.

Voici l'activité suggérée, qui se termine par l'élaboration d'une publication *Instagram*:

#### Activité proposée

##### I. Échauffement

1. Discutez en duo:

- a. Connaissez-vous Instagram? Avez-vous un compte sur ce réseau social?
- b. À votre avis, quel est l'objectif de ce réseau social?

2. Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions:

- a. Quelle est la définition d'Instagram?
- b. Combien d'utilisateurs ce réseau social possède-t-il?
- c. Connaissez-vous d'autres fonctions de cette application?

Instagram est une application, un réseau social et un service de partage de photos et de vidéos disponibles sur plates-formes mobiles de type iOS, Android et Windows Phone. L'âge minimum requis est de 13 ans. Elle fut cofondée et lancée par l'Américain Kevin Systrom et le Brésilien Michel Mike Krieger en octobre 2010. Instagram revendique plus de 600 millions d'utilisateurs à travers le monde, dont 75 % d'utilisateurs en dehors des États-Unis, selon les chiffres officiels fournis en juillet 2016.

Instagram permet de partager ses photographies et ses vidéos avec son réseau d'amis, de fournir une appréciation positive (fonction « j'aime

») et de laisser des commentaires sur les clichés déposés par les autres utilisateurs. Elle permet aussi de dialoguer avec les membres via l'utilisation de la messagerie interne appelée « Instagram direct ». Les applications telles qu'Instagram contribuent à la pratique de la phonéographie, ou photographie avec un téléphone mobile.

Source (texte adapté): <https://fr.wikipedia.org/wiki/Instagram>

## II. Instagramez-vous

1. Lisez les publications Instagram et indiquez ce qu'elles ont en commun.
2. Décrivez les photos: que voyez-vous?
3. Associez chaque définition à chaque texte de légende.
  - a. l'auteur fait une blague sur lui-même.
  - b. l'auteur raconte une (bonne) nouvelle.
  - c. l'auteur décrit l'image.
  - d. l'auteur fait un éloge à quelqu'un.
  - e. l'auteur fait de la promotion de soi.
  - f. l'auteur félicite un(e) ami(e) pour son anniversaire.
4. Regardez l'image ci-contre et élaborer une légende. Pensez à mettre des hashtags.



5. En duo, choisissez une photo (que vous avez sur votre portable ou prenez-en une), puis élaborer une légende.

## Considérations finales

Dans cette contribution, nous avons montré comment il est possible de travailler de façon créative la production écrite à travers la production de genres qui circulent sur Internet.

Compte-tenu de l'immense variété des textes y produits, nous n'avons pas épuisé la thématique, c'est pourquoi nous suggérons deux thématiques pour des apprenants B1 ou B2, que chaque professeur peut développer selon son public :

Discuter l'usage des applications de rencontre amoureuse à travers trois textes : le documentaire « Love me *Tinder* »<sup>7</sup>, un reportage sur celui-ci<sup>8</sup> et une interview sur *Adopte un mec*<sup>9</sup>. Travailler les formes d'exprimer son opinion et/ou son appréciation à partir de la lecture, de l'analyse et de la production de commentaires de critique littéraire sur *Babelio*<sup>10</sup>.

On peut encore chercher des thèmes et des genres textuels qui pourraient motiver davantage l'apprentissage des élèves tout en prenant compte du Web 2.0, car l'enseignement de la production – et de la compréhension – des genres qui circulent sur Internet développe chez les apprenants les capacités langagières liées à ces genres-ci. En outre, cela permet la réalisation d'une réflexion sur l'influence de ces nouvelles technologies dans notre quotidien pour développer, non seulement des habiletés à communiquer en français, mais aussi l'esprit critique des apprenants.

---

7 Disponible sur [http://www.dailymotion.com/video/x2ajpzg\\_love-me-tinder\\_tv](http://www.dailymotion.com/video/x2ajpzg_love-me-tinder_tv)

8 Disponible sur <https://www.lesinrocks.com/2014/11/17/actualite/societe/love-tinder-gonzo-lamour-20-11535964/>

9 Disponible sur <https://www.streetpress.com/sujet/28550-les-dessous-d-adopteunmec-com>

10 <https://www.babelio.com/>

## Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, A. ; VENET, M. Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. **Revue des sciences de l'éducation**. Volume 33, numéro 1, 2007. Consulté en ligne: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016186ar/>

BEAUNÉ. A. Utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères : le cas de Facebook. COMPTE-RENDU DE DEUX RECHERCHES RÉCENTES, 2012. Consulté en ligne : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article152>

BOIRON, M. ; THAPLIYAL, B. ; ZIMMERT, E. **Guide des applications pour tablettes en cours de français**. Presses universitaires de Grenoble : Grenoble, 2014.

BRONCKART, J.P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Linguages**, no153, 2004. Consulté en ligne: [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_153\\_938#lgge\\_0458-726X\\_2004\\_num\\_38\\_153\\_T1\\_0101\\_0000](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_938#lgge_0458-726X_2004_num_38_153_T1_0101_0000)

CECRL. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Conseil de l'Europe, 2001.

CHACHKINE, E. Réseaux sociaux sur internet et apprentissage des langues. 2014. **Article** consulté en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/reseaux-sociaux-sur-internet-et-apprentissage-des-langues.html>

DEZUTTER, O. Écrire en français à l'ère numérique : un plaisir sous conditions. Conférence au **XVIe Colloque pédagogique de l'Alliance française de São Paulo**. 2015. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=QRBePm3ergQ>

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? In: **Etudes de Linguistique Appliquée**, 89, pp. 25-35, 1993.

LOUSADA, E.G. Elaboração de material didático para ensino do francês. DIONISIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo : Parábola Editorial, 2010.

POTOLIA, A., LOISEAU, M. ; ZOUROU, K. Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue ? **Actes de la conférence EPAL 2011**, p. 19-22, 2011. Consulté en ligne : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf>

PRADEILLES, S. **L'Humour dans la classe de Français Langue Etrangère.** Mémoire de maîtrise FLE. Consulté en ligne : <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/humour.pdf>

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères.** Recherches en didactique du français langue maternelle, Vol. 15 pp. 27-40, 1997. Consulté en ligne: [http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1997\\_num\\_15\\_1\\_2209](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209)

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka); tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage** . Paris: La Dispute, 1997.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **Eliane Gouvea Lousada**

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista de Produtividade CNPq, é líder do grupo de pesquisa ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), e ALTER-AGE-CNPq. Atualmente é professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, na Universidade de São Paulo. Foi professora da University of Guelph, Canadá, no departamento de Etudes Françaises, onde atuou na graduação e no mestrado (Master) em Estudos Franceses (French Studies). Nesse contexto, ministrou a disciplina de pós-graduação em Didática do Francês como Língua Segunda/Estrangeira e orientou alunos de MA. Tem experiência nas áreas de desenvolvimento e formação de professores, análise de material didático baseado na noção de gênero textual e análise de textos e discursos produzidos em situação de trabalho educacional, com publicações científicas nessas áreas. Além disso, é coautora de livros didáticos em inglês e francês como língua estrangeira e português como língua materna. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos, na ergonomia da atividade e na clínica da atividade. As questões abordadas em suas pesquisas estão ligadas ao uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna e estrangeira (francês e inglês), à análise e elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual, ao desenvolvimento de professores dentro de uma visão coerente com as ciências do trabalho e à análise dos textos/discursos produzidos em situação de trabalho educacional.



## **Emily Silva**

Emily Caroline da Silva é doutoranda do programa de pós-graduação LETRA (Letras Estrangeiras e Tradução) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob orientação da profa. Eliane Lousada e membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq. Realizou entre 2018-2019 um semestre de doutorado-sanduiche na Universidade de Genebra, sob a orientação da profa. Ecaterina Bulea-Bronckart, com bolsa CAPES/PDSE. Obteve o título de mestre em 2015, pela mesmo programa, onde defendeu a dissertação intitulada «O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais» também sob orientação da profa. Eliane Lousada. Sua área de pesquisa compreende a linguística aplicada e formação docente para o trabalho com línguas estrangeiras, tendo particular interesse pela ótica da psicologia desenvolvimental. Formou-se em 2011 como bacharel e em 2012 como licenciada em Letras, habilitação em Português e Francês, na USP. Em 2008, concluiu o projeto de iniciação científica: «Nomes nus singulares em contextos episódicos no Português do Brasil e Incorporação Semântica», financiado pela FAPESP, na área de Semântica, Teoria e Análise Lingüística. No plano profissional, Emily ocupa atualmente o cargo de Agente de Relações Internacionais na Universidade de São Paulo. Paralelamente, ministra um curso de aperfeiçoamento linguístico em francês para professores do Centro de Línguas (CEL) da rede pública do estado de SP, curso esse fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de SP, da Associação dos Professores de Francês do Estado de SP (APFESP), do Consulado Geral da França em São Paulo e do Departamento de Letras Modernas da USP. Ministrou também, na qualidade de especialista, cursos de extensão universitária na FFLCH-USP, nas áreas de formação docente e de gêneros textuais acadêmicos. Nos anos de 2016 e 2017 foi avaliadora de produção textual de exame de abrangência nacional. Atuou como professora de francês e formadora de professores nos Cursos Extracurriculares de Francês, da Universidade de São Paulo de 2010 a 2015. Em 2013, teve experiência docente em nível superior na USP, através do programa de estágio PAE, acompanhando as atividades de ensino de graduação. Em 2012, foi professora-assistente na Universidade de Guelph, Canadá, ministrando disciplina de Português

para Estrangeiros e de Francês Língua Estrangeira. No ano escolar de 2010-2011, trabalhou para o Ministério da Educação Nacional da França como assistente de língua portuguesa na cidade de Bourges, vinculada à Académie d'Orléans-Tours, região «Centre» da França.

### **Flavia Fazon**

Doutora em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2011 - 2016), com doutorado sanduíche na Aix-Marseille Université (AMU), França, em 2015, junto à Equipe ERGAPE. Realizou um pós-doutorado (2018, USP) com a pesquisa: A análise do trabalho docente revelando representações e configurações do agir e estágio de pesquisa na Université de Sherbrooke, Canadá (2019) com a pesquisa : La conception d'un dispositif d'ingénierie de formation pour des enseignants des disciplines non linguistiques afin de mener des cours en langue seconde dans des contextes plurilingues. Atua como professora de Francês Língua Estrangeira no Centro de Línguas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, como formadora de professores no município de Guaratuba e como Professora Colaboradora com foco na formação de professores no programa de Pós-graduação em rede nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (ProfCiamb) da UFPR-Litoral. Possui Licenciatura em Letras pela UFPR (2004), Diploma Superior de Estudos Franceses da Université de Nancy II (1995) e graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1991). Membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE/ CNPq - USP (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações - Aprendizagem, gêneros e ensino), da equipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation) - AMU e do Groupe Vygotski/ Analyse de l'activité (Université de Sherbrooke) dirigido pelo professor Frédéric Saussez. Desenvolve pesquisas na área de formação e trabalho docente, tendo como base os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Patrick Chardenet**

Après une double formation universitaire (licence de Sciences de l'éducation et licence de Sciences du langage puis maîtrise de Sciences de l'éducation) à l'Université Paris 10 Nanterre, il obtient un master en Sciences du langage à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, puis un doctorat en 1997. Nommé Maître de Conférences en Sciences du langage à l'Université de Franche Comté, France (2001). En 2005, il est détaché auprès de l'AUF, où il occupe les fonctions de directeur délégué "Langue et communication scientifique en français" (2005-2010 à Montréal). En 2011, il crée à São Paulo l'Antenne de l'AUF pour l'Amérique Latine dont il sera directeur jusqu'en 2016. En 2017, il rejoint l'équipe du réseau d'experts Erasmus Expertise comme directeur exécutif. Il a été sollicité comme professeur invité au Brésil et comme chargé de cours dans plusieurs universités en France. Il a travaillé en tant qu'expert dans 11 projets nationaux et internationaux, et comme évaluateur de projets de recherche pour le CRSH - Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et pour le FNRS - Fonds de la Recherche Scientifique de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique. Il a publié depuis 1992 plus de 50 articles, un ouvrage individuel, codirigé trois ouvrages collectifs, collaboré à dix ouvrages collectifs. Il a présenté 45 communications dans des manifestations scientifiques internationales. Il est également membre de conseils scientifique, éditoriaux et de comités de rédaction et de lecture de 9 revues en Argentine, en Belgique, au Canada, au Brésil, en Colombie, en France, au Mexique, au Japon. Il est également directeur de la collection « Champs didactiques plurilingues », Éditions Peter Lang, Bruxelles.

### **Francine Cicurel**

Professeur à l'université Sorbonne nouvelle Paris 3, Francine Cicurel a développé un champ de recherche entre la linguistique et ses implications didactiques. Elle anime des séminaires de recherche et de formation d'enseignants et dirige l'Ecole doctorale "Langage et langues". Ses travaux, connus en France et à l'étranger, portent sur des concepts originaux tels que l'agir professoral, les pratiques de transmission, la fiction en classe de langue.

### **Estela Klett**

Doutora Honoris Causa pela Unicuyo, com menção especial ao mérito acadêmico-científico (Resolução 261/17 CS), em reconhecimento de sua trajetória e contribuição a esta Casa de Estudos no campo de sua especialidade. É licenciada em Letras pela Universidade Sorbonne em Paris, França, após o que obteve um diploma em ensino audiovisual na Universidade de Vincennes, ao qual se acresce a conclusão do Mestrado em Letras na Universidade de Grenoble. Atualmente é professora titular da cátedra de francês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA). Ela também realizou seu trabalho como professora na Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata.

### **Mariza Zanini**

Possui licenciatura em Letras Português-Francês e Respectivas literaturas pela Universidade Federal de Pelotas (1991), graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (1995) mestrado (DEA) em "Didactologie des Langues et des Cultures - Université de Paris III -Sorbonne-Nouvelle - França (1997) e doutorado em 'Lettres et Sciences Humaines - Université de Provence"- França (2006). Foi professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG-RS) durante dezoito anos e desde 2010 está ligada ao Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel-RS), onde é Professora Associada. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, quadros

regionais, diversidade de opções, plurilinguismo e políticas públicas de educação, Francês para Objetivos Universitários (FOU). É formadora de professores de francês desde 1992.

### **Lucia Claro**

Possui mestrado (2009) e doutorado (2015) pela Universidade de São Paulo (USP), ambos na área de Letras: Língua e Literatura francesas. Atualmente é docente e pesquisadora na área de Língua francesa e Literaturas de expressão francesa do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atua na área do ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE), com ênfase na formação de professores, na concepção de programas e de material didático na área do FLE. Suas pesquisas estão voltadas para os seguintes temas: multimodalidade no ensino-aprendizagem do FLE; leitura multimodal e leitura de textos literários em FLE; práticas de ensino-aprendizagem em FLE mediatizadas pelas tecnologias digitais. Desenvolve atualmente projeto de pesquisa sobre a utilização de uma abordagem multimodal para a integração de textos literários no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira.

### **Luciano Tocaia**

Possui graduação em Letras-Tradutor, Mestrado em Comunicação e Letras e Doutorado em Letras pela Universidade Mackenzie. É Professor Adjunto C nível 2 do curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ambos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é coordenador do Colegiado de Graduação do curso de Letras da UFMG. Suas pesquisas atuais fundamentam-se nos pressupostos epistemológicos estabelecidos no quadro da Semiótica discursiva de linha francesa, das teorias do discurso pelo viés bakhtiniano, do ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) pela ótica dos gêneros discursivos/textuais. Seus trabalhos estão relacionados a análises enunciativo-discursivas de textos pertencentes a variadas esferas da comunicação, ao uso de gêneros discursivos/textuais em contextos de ensino-aprendizagem de leitura e de produção textual em língua materna (português) e em língua estrangeira (francês), à elaboração de material didático (português e francês) baseado

na teoria dos gêneros discursivos/textuais e à didática de língua materna e estrangeira (língua francesa), cujas questões essenciais repousam sobre a análise dos saberes ensinados e seus modos de transposição didática em contextos escolares. Possui capítulos de livros e artigos científicos principalmente nas áreas de Teoria e Análise do discurso e do texto, Semiótica discursiva de linha francesa, Leitura e Produção textual em língua materna (português) e língua estrangeira (francês) e Ensino de Língua Portuguesa. É autor do livro «Leitura e Produção textual na universidade: teoria e prática» pela Editora Mackenzie (2a edição).

### **Daniela Hirakawa**

Possui Licenciatura em Letras Francês/Português (1998) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), Mestrado (2008) e Doutorado (2014) em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela mesma instituição. Atualmente é Professora Adjunta A, nível 1 da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi também Professora Assistente Substituta de Língua Francesa na Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos - de novembro/2011 a março/2013 e educadora concursada do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP de setembro/2009 a julho/2017. Seus trabalhos estão relacionados à didática das línguas estrangeiras, com ênfase nos estudos sobre o Francês para Fins Universitários (Français sur objectif universitaire - FOU) e nas pesquisas sobre o ensino das competências orais e da pronúncia em francês língua estrangeira.

### **Simone Dantas Longhi**

Doutora (2017) e mestre (2013) em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Possui graduação em Letras com habilitação em Português e Francês pela Universidade de São Paulo (2009). Atuou como professora de francês, assistente de coordenação e formadora profissional dos Cursos Extracurriculares de Francês, da Universidade de São Paulo e como docente no curso de Relações Internacionais da Faculdade Santa Marcelina. Fez parte do grupo de formadores «junior» do Consulado Geral da França em São Paulo, ministrando oficinas pedagógicas a professores da rede estadual de

ensino. Atualmente, é docente nos cursos de Letras e Secretariado Executivo da Universidade Federal de Viçosa e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Além disso, é membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPQ. Sua pesquisa se concentra na área de formação de professores de línguas estrangeiras, tendo como base os fundamentos do Interacionismo Social, do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

### **Suélen Rocha**

Suélen Maria Rocha é doutoranda do programa de pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo, com período sanduíche na Universidade de Genebra, Suíça. É mestre pelo mesmo programa e graduada em Letras com habilitação em Português (bacharel) e Francês (bacharel e licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Fez intercâmbio durante o ano de 2008, onde estudou literatura francesa na Université Paris VIII Saint Denis, na França, por um período de 4 meses. De 2009 a 2014 foi monitora-docente do curso de francês língua estrangeira, no curso de extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Neste contexto, atuou como tutora dos professores iniciantes de francês como língua estrangeira. É membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações - Aprendizagem, gêneros e ensino). Trabalhou como professora assistente nas disciplinas de português e francês na Universidade de Guelph, Canadá, no primeiro semestre de 2013. Atualmente é docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de formação de professores, tendo ministrado várias oficinas para o público de professores de língua estrangeira. Suas pesquisas e publicações abordam o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, os gêneros textuais, a produção escrita, o estilo nos textos e, mais recentemente, tem dedicado seus estudos no trabalho docente, buscando inovações nas formações dos professores iniciantes.

### **Jaci Tonelli**

Possui graduação em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo (2003) e graduação em Letras (habilitação em Francês e Português) pela Universidade de São Paulo (2013). É doutoranda pelo programa LETRA e integra a equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH, realizou doutorado sanduíche na Universidade de Sherbrooke com bolsa CAPES em um projeto DFATD (DEPARTMENT OF FOREIGN AFFAIRS, TRADE AND DEVELOPMENT). Tem interesse nas áreas de ensino de língua francesa, letramento acadêmico em francês e português e em leitura e produção de textos em contexto universitário.



