

ACTES  
du  
XXIIIème Congrès Brésilien des Professeurs de  
Français



du 16 au 19 octobre à Cuiabá

2022



**COMITE D'ORGANISATION DU XXIII<sup>E</sup> CONGRES BRESILIEN DES PROFESSEURS  
DE FRANÇAIS – APFMT**

**Coordinatrice générale**

Suze Silva OLIVEIRA

**Comité Scientifique**

Marta Maria COVEZZI - Présidente du Comité Scientifique

Danilo Garcia da SILVA – Vice-président

Jacqueline Nunes BRUNET – Membre

## **COORDINATEUR.S RICE.S PAR AXE THÉMATIQUE**

### **Axe 2 : Didactique et Formation des Professeurs**

Christianne Benatti ROCHEBOIS

Rosiane XYPAS

Larissa de Souza ARRUDA

### **Axe 3 –Traduction : entre écriture et réécriture**

Josilene PINHEIRO-MARIZ

Rita JOVER-FALEIROS

### **Axe 4 – Littérature Française et Francophones**

Josilene PINHEIRO-MARIZ

Rita JOVER-FALEIROS

### **Axe 5 – Politiques Linguistiques et Plurilinguisme**

Denise Gisele de Britto DAMASCO

### **Axe 6 – Les TICE et l'enseignement de langues/littératures**

Waldemar Oliveira ANDRADE JUNIOR

### **Axe 7 – Langues des signes**

Simone de Jesus PADILHA

Claudio Alves BENASSI

**Comité de Lecture**

Christianne Benatti ROCHEBOIS  
Cláudia OZON  
Denise Gisele de Britto DAMASCO  
Heloisa Caldeira Alves MOREIRA  
Joice Armani GALLI  
Josilene PINHEIRO-MARIZ  
Karina Chianca VENÂNCIO  
Luiz Carlos Balga RODRIGUES  
Rana CHALLAH  
Rita JOVER-FALEIROS  
Rosiane XYPAS  
Selma Alas MARTINS  
Telma Cristina PEREIRA

**Comité d'Accueil et d'Activités Culturelles**

Eliane das Neves MOURA

**Comité de Logistique**

Suze Silva OLIVEIRA

**Comité de Communication**

Elaine Cristina DE ALMEIDA

**Comité d'Appui**

Thaísa Maria Gazziero TOMAZI

**Moniteur.rice.s**

Arlene Bispo da Silva  
Daniel Matheus Ataíde Lima  
Débora Cristina Mendes Lucas Meireles dos Santos  
Denoci Zeferino Santos Filho  
Diego Gleydson Santos Silva  
Eduarda Orçati Leite  
Fernanda Oliveira Silva  
Fernando Francisco dos Santos Nascimento  
Francielle Rodrigues Silva

Hellen Flávia Vieira  
Isabela Abbas Cavalcante Silva  
Jakeline de Oliveira Silva  
Jansen Emanuel do Carmo Andrade  
Joyce Damaris Augusta Machado  
Laryssa Carolynne de Magalhaes Pacheco  
Luana Alves Nascimento  
Luciane Aparecida Azevedo  
Marcos Antônio Marcondes Fonseca  
Marcos Vinicyus Andrade Barbosa  
Matheus Gabriel Andrade Dias  
Matheus Gomes Ferreira Santos  
Matheus Guilherme Antunes Soares dos Santos  
Michael Oliveira Soares  
Nádia Tita e Silva  
Núria Budib Moreira  
Pedro Amilton de Souza Torres  
Raissa Carvalho Porto  
Taíssa Conceição da Silva Oliveira  
Thaís Alves da Silva  
Thalita Duarte da Cruz

### **Diagrammeurs**

Matheus Gomes dos Santos  
Núria Budib Moreira  
Roney Teixeira Constantino Leque

## Allocution d'ouverture du XXIII<sup>e</sup> CBPF

Chère Mme Cynthia Eid, présidente de la FIPF,

Cher M. Dario Pagel, président de la COPALC

Chère Mme Suze Oliveira, secrétaire générale du congrès et présidente de l'APFMT,

Chers participants au congrès,

En tant que vice-présidente de la FBPF, je vous annonce que notre président, Pedro Armando de Almeida Magalhães, n'a pas eu l'autorisation de son médecin pour prendre l'avion et nous rejoindre à Cuiabá. Je vous salue au nom de notre président, en mon nom, vice-présidente de la FBPF et au nom de notre bureau 2022/2024.

Je me permets de vous lire l'allocution que notre président a préparée pour l'occasion de l'ouverture de la XXIII<sup>e</sup> édition du Congrès Brésilien des Professeurs de français :

Mesdames Messieurs, chers collègues, chers étudiants, en tant que Président de la Fédération des Professeurs c'est avec un énorme plaisir que je vous souhaite la bienvenue au XXIII<sup>e</sup> Congrès Brésilien des Professeurs de Français qui se tient cette fois-ci au cœur du Brésil, dans la ville de Cuiabá, dans l'État de Mato Grosso, connu pour ses beautés naturelles et pour ses habitants accueillants et chaleureux. C'est donc dans cet environnement magnifique que les échanges dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE auront lieu, renforçant les liens professionnels et d'amitié, contribuant au développement de la francophonie au sens large, dans notre pays.

La langue et les cultures de langue française sont célébrées pendant ces journées enrichissantes, marquées par le vif intérêt de perfectionnement didactique. Du 16 au 19 octobre une équipe dévouée de l'Association des Professeurs de l'État de Mato Grosso accueillera des enseignants et des futurs enseignants, chercheurs francophones et francophiles, professionnels engagés, dans un espace privilégié et soigneusement choisi. Je tiens à remercier toute cette équipe qui s'est battue pour offrir une excellente programmation et qui n'a pas hésité à relever le grand défi d'organiser un tel événement scientifique. Je remercie également les moniteurs, les sponsors et surtout l'Ambassade de France, notre partenaire privilégié. Et également le Bureau du Québec à São Paulo et la Wallonie Bruxelles International (WBI). En particulier, je tiens à remercier Suze S. Oliveira, Présidente de l'APFMT, qui a toujours fait preuve de grande ténacité et d'intégrité. Et je dois aussi remercier l'actuelle Vice-Présidente de la FBPF, ma chère collègue et amie Denise Damasco, qui a beaucoup contribué à l'organisation de ce Congrès, en y apportant toute son expérience et son extraordinaire dévouement pour la vie associative.

Je suis convaincu que le XXIII Congrès Brésilien des Professeurs de français sera inoubliable. Après une longue période de confinement, c'est le moment de fêter la vie, les rencontres heureuses, les bonnes découvertes, le partage des connaissances, les sourires et la puissance de cette langue que nous aimons tellement : la langue française. Je vous souhaite une excellente rencontre et de longs moments de bonheur autour de cette langue précieuse qui nous unit dans l'enseignement et dans l'apprentissage constant. (Pedro Armando de Almeida Magalhães – Président de la FBPF – 2022/2024)

Au nom de Pedro Armando de Almeida Magalhães, en mon nom en tant que vice-présidente de la FBPF, je déclare le congrès ouvert,

Denise Gisele de Britto Damasco

Vice-présidente de la FBPF – 2022/2024





## Vivre le/en français en terres non-francophones : allocution de clôture de la 23<sup>e</sup> édition du CBPF à Cuiabá, au Brésil

Cuiabá, octobre 2022

Chère Mme Cynthia Eid, présidente de la FIPF,

Cher M. Dario Pagel, président de la COPALC,

Chère Mme Suze Oliveira, secrétaire générale du congrès et présidente de la APFMT,

Chers membres du bureau de l'APFMT,

Cher comité d'organisation du congrès et chère équipe de moniteurs,

Chers participantes et participants et nos congressistes,

L'ambiance musicale de la cérémonie d'ouverture du XXIII<sup>ème</sup> Congrès brésilien des professeurs de français dans le théâtre de l'Université Fédérale de Mato Grosso annonçait ce que nous avons vécu du 16 au 19 octobre 2022 : le français en terres non-francophones de façon vivante, diverse, profonde et intense.

La ville de Cuiabá, la Chapada dos Guimarães et les *cuiabanas* et *cuiabanos* se sont ouverts pour nous accueillir. La chaleur nous a embrassés. La route qui traverse le Pantanal s'est ouverte également et nous l'avons longée pendant ces quelques jours ensemble.

Nous avons rêvé de cette traversée depuis des années. La Fédération brésilienne des professeurs de français et ses membres, 20 associations des professeurs de français au Brésil s'organisent en Assemblée générale pour discuter et voter afin de décider où les congrès nationaux auront lieu. Décision prise et validée : le 11 octobre 2019 à Brasilia, moi-même, j'ai invité Suze Oliveira et Elaine à monter sur scène. C'était l'occasion de la clôture de la 22<sup>ème</sup> édition du CBPF à Brasilia. Nous avons visionné une capsule-vidéo de Cuiabá.

Le bureau de l'Association des professeurs de français de Mato Grosso a accepté ce défi. Prendre volontiers l'organisation d'un congrès national ne se fait pas d'un jour à l'autre. Avec l'appui du bureau de la FBPF et de ses associations, ainsi que de la FIPF en tant qu'événement accrédité, nous avons pu continuer à organiser des événements d'envergure dans le Centre-Ouest du Brésil.

Comme première stratégie pour se former en tant qu'organisateur de congrès : la Rencontre Nationale des Professeurs de Français l'année précédente. On apprend à organiser des manifestations scientifiques ensemble. Nous nous ouvrons aux nouvelles expériences de gestion et d'organisation budgétaire et comptable. Nous nous préparons ensemble.

Mais personne n'imaginait la COVID-19. Personne ne songeait au besoin de défendre la science et de supplier pour se faire vacciner...Les changements organisationnels induits par la crise sanitaire ont mené tout de suite à une décision du bureau de l'APFMT : le congrès sera présentiel en 2022.

Je dois vous avouer qu'en 2020 on avait beau essayer de fixer une date pour notre 10<sup>ème</sup> édition de la Rencontre des Présidents des APFS : plan A (septembre 2021), plan B (décembre 2021) et plan C (février 2021). Pas question de penser à un congrès sans avoir préparé et organisé une Rencontre des Présidents des APFs. Nous étions naïves et naïfs, nous.... Cette rencontre a eu lieu en décembre 2021, 10 mois plus tard...ce serait un plan D. Cette rencontre joue un rôle pédagogique pour que les APFs se préparent pour organiser des congrès. Nous remercions vivement l'Ambassade de France au Brésil qui nous soutient dans nos projets, qui nous a soutenu de façon régulière en 2020, en 2021 et en 2022.

Nous remercions chaleureusement les congressistes qui sont venus à Cuiabá. Nous remercions particulièrement les partenaires institutionnels et les sponsors commerciaux locaux, nationaux et internationaux.

Nous comprenons que les calendriers des universités et des écoles ainsi que les prix trop élevés des billets d'avions dans un monde postpandémie ont empêché plusieurs collègues de venir. D'autres collègues sont malades, encore malades. Pour eux, nous sommes là. Personne ne reste seul. Nous allons leur rapporter nos apprentissages et nos échanges. Mme Laurence Boudard nous a présenté une liste d'écrivains et écrivaines à lire et à relire. Merci à la WBI. À partir des réflexions de Josilene Pinheiro-Mariz nous avons été provoqués à lire cette littérature-monde : quelle est la place de cet inconnu en nous (Michel le Bris) ? Nous avons besoin de poésie sinon « les mots meurent de mort lente » (Devi, 2011). M. Ollivier nous a expliqué que nous ne parlons plus de diglossie en Réunion mais « un mélange ». Il nous a défilé nos comportements d'absurdes dans le quotidien de nos salles de classe. Il nous a répété ce que nous savons déjà et dont nous avons besoin d'écouter tous les jours : les élèves savent qu'ils écrivent à l'enseignant. Le sens se crée entre les personnes. Se préparer, c'est bien. Vivre, c'est bien aussi. Nous sommes là parce que nous cherchons cet agir professionnel éthique, sûr et critique.

Merci à Mme Cynthia Eid d'avoir répété que la francophonie ne se couche jamais. Comptez sur nous sachant que nous sommes là pour faire vivre cette langue que nous partageons. Comme vous, Mme Eid, nous acceptons de façon positive l'autre et nous cherchons cette conscience plurilingue.

Merci Mme Marta Covezzi d'avoir ouvert l'axe sur la langue des signes. C'est historique. Pour la première fois une conférence sur l'éducation inclusive dans nos congrès. M. Jeremy Kuhn nous a présenté comment les langues des signes sont-elles reliées les unes aux autres. Nous avons vécu ce moment historique.

Notre congrès n'est qu'une ouverture à d'autres réflexions, à d'autres voyages en langues, et rencontre. En fin d'année, nous allons décider où le prochain congrès des professeurs de français aura lieu en 2023. Ce ne sera plus à l'Etat de Santa Catarina.

Entretemps nous allons travailler ensemble pour préparer au Brésil, à Brasilia, toujours dans le cœur du pays, du 20 au 24 novembre 2023, la XVIII<sup>e</sup> édition des Sedifrale. Vous êtes toutes et tous invités. Gardez ces dates. À partir d'un argumentaire lié au plurilinguisme ayant le français comme langue solaire, une langue qui accueille et qui transforme, nous vous attendons à Brasilia à l'ombre de nos flamboyants orangés en novembre. Nous essayerons de briser les silos.

Kir Kir a a<sup>1</sup>

Je vous *appelle* aux Sedifrale à Brasilia en 2023.

Denise Gisele de Britto Damasco

Vice-présidente de la FBPF

---

<sup>1</sup> En Hausa, une langue africaine, cela veut dire « appeler plusieurs fois ».

## SOMMAIRE

La réorganisation syntaxique comme stratégie de la production orale en français langue étrangère (FLE).....	20
<b>1 Introduction</b> .....	20
<b>2 Les stratégies cognitives et métacognitives utilisées en production orale</b> .....	21
<b>3 La réorganisation syntaxique comme stratégie de production orale: analyse dans un corpus oral niveau B1</b> .....	22
<b>Considérations finales</b> .....	24
<b>Referências</b> .....	25
La classe de langue: objet de recherche, lieu de formation et d'interaction .....	26
<b>1 Introduction</b> .....	26
<b>2 La classe ou Lieu de pratique, de formation, d'interaction, d'appropriation et d'action</b> ....	27
<b>3 L'enseignant comme médiateur, apprendre avec et par les autres</b> .....	29
<b>Considérations finales</b> .....	30
<b>Referências</b> .....	30
L'intervention et l'art social dans le théâtre d'exil de Victor Hugo .....	31
<b>1 Sur le contexte du <i>Théâtre en liberté</i></b> .....	31
<b>2 Les enjeux du <i>Théâtre en Liberté</i></b> .....	33
<b>3 <i>L'Intervention</i> : drame et comédie ?</b> .....	35
<b>Referências</b> .....	39
Retentissements de la révolution dans le roman de G. Sand .....	40
<b>1 Introduction</b> .....	40
<b>2 L'écriture de <i>Mauprat</i> et les enjeux révolutionnaires</b> .....	42
<b>Considérations finales</b> .....	45
<b>Referências</b> .....	46
L'éducation interculturelle à travers la lecture d'ouvrages littéraires francophones en classe de FLE47	
<b>1 Introduction</b> .....	47
<b>2 Les nécessités actuelles d'une approche interculturelle</b> .....	48
<b>3 L'interculturel et la littérature</b> .....	49
<b>4 Description de l'activité et de sa consigne</b> .....	50

<b>Considérations générales</b> .....	51
<b>Referências</b> .....	52
Un débat sur l'écriture inclusive .....	53
<b>1 Introduction</b> .....	53
<b>2 Écriture inclusive</b> .....	54
<b>3 Des interventions du gouvernement français</b> .....	55
<b>3.1 Interventions pour le langage non sexiste</b> .....	55
<b>3.2 Interventions contre le langage non sexiste</b> .....	56
<b>Considérations finales</b> .....	56
<b>Referências</b> .....	57
Les centres de langues du Ceará et l'offre de langues étrangères dans le réseau éducatif public ....	59
<b>1 Considérations initiales</b> .....	59
<b>2 Les Centres de langues du Ceará et leur proposition de formation</b> .....	60
<b>3 Le cursus de langue française à la CCI</b> .....	61
<b>Conclusion</b> .....	62
<b>Referências</b> .....	63
Idéologies linguistiques des professeurs et étudiants sur les langues en contact dans la classe de français langue étrangère .....	64
<b>1 Introduction</b> .....	64
<b>2 Méthodologie</b> .....	67
<b>3 Résultats</b> .....	68
<b>Considérations finales</b> .....	68
<b>Referências</b> .....	69
L'accompagnement par le tutorat: un indispensable pour la réussite d'un cours hybride.....	71
<b>1 Introduction</b> .....	71
<b>2 Les avantages de l'enseignement-apprentissage hybride</b> .....	73
<b>3 Les limites de l'enseignement-apprentissage hybride</b> .....	74
<b>4 Les différents rôles du tuteur ou de la tutrice</b> .....	75
<b>Considérations finales</b> .....	75
<b>Referências</b> .....	76

Rapport d'expérience de classe de FLE en ligne : l'utilisation du conte oral « le premier puits » à travers le site youtube, comme stratégie d'apprentissage .....	77
<b>1 Introduction</b> .....	77
<b>2 Le choix de la vidéo et de l'histoire</b> .....	78
<b>3 Préparation pour le début de l'histoire</b> .....	78
<b>4 Moment de l'histoire et défi</b> .....	79
<b>5 Regarder l'histoire</b> .....	79
<b>6 Raconter l'histoire</b> .....	79
<b>7 Kahoot</b> .....	80
<b>8 Résultats observés</b> .....	80
<b>Considérations finales</b> .....	80
<b>Références</b> .....	81
Arsène Lupin, le gentleman cambrioleur : pour une lecture littéraire comme atout de l'interprétation du texte en classe de FLE .....	82
<b>1 Introduction</b> .....	82
<b>2 La réception des œuvres patrimoniales à travers les objets sémiotiques secondaires (OSS)</b> .....	83
<b>3 De l'œuvre classique à la série télévisée Lupin, dans l'ombre d'Arsène: Pour une étude des OSS dans la classe de littérature française</b> .....	84
<b>4 La lecture littéraire comme un atout de l'interprétation du sujet lecteur : des propositions d'activités de pré-lecture, lecture et post-lecture</b> .....	85
<b>Conclusions</b> .....	86
<b>Referências</b> .....	87
La gastronomie dans le manuel En cuisine ! (2011): une étude de l'unité pour le dessert.....	88
<b>1 Introduction</b> .....	88
<b>2 Présentation du manuel En cuisine ! A1/A2 (2011) et l'unité Pour le dessert</b> .....	89
<b>3 Le lexique présente dans l'unité neuf « Pour le dessert »</b> .....	90
<b>Conclusion</b> .....	91
<b>Références</b> .....	92
Le compte rendu comme outil d'apprentissage-enseignement de la langue-cultures française et francophones .....	93

<b>1 Introduction</b> .....	93
<b>2 Le compte rendu: une définition</b> .....	94
<b>2.1 Le compte rendu comme outil d'enseignement et d'apprentissage</b> .....	95
<b>3 La création et l'évolution des comptes rendus</b> .....	95
<b>Conclusion</b> .....	97
<b>Références</b> .....	98
Le SEMIFRA et la vie associative au District Fédéral : les retombées de ce séminaire régional pour la licence en FLE entre 2016 et 2021. ....	99
<b>1 Introduction</b> .....	100
<b>2 La collaboration, le partenariat : le partage et les échanges en formation initiale et continue.</b> .....	100
<b>3 Le SEMIFRA entre 2016 et 2021</b> .....	101
<b>3.1 Les premières éditions du SEMIFRA en présentiel : 2016, 2017 et 2018</b> .....	101
<b>3.2 Une édition en ligne du SEMIFRA en 2021</b> .....	102
<b>En guise de conclusion</b> .....	103
<b>Referências</b> .....	103
Les conséquences de la Base Nacional Comum Curricular dans la formation universitaire des enseignants de FLE au Brésil .....	105
<b>1 Introduction</b> .....	106
<b>2 Le FLE en danger: la BNCC et la dévalorisation du plurilinguisme</b> .....	106
<b>3 Analyse de données</b> .....	108
<b>Considérations finales</b> .....	109
<b>Referências</b> .....	110
La formation des professeurs de français à L'UERJ: le stage pratique dans le collège-lycée .....	111
<b>1 Introduction</b> .....	111
<b>2 Le stage pratique des futurs professeurs de français dans le Cap-UERJ</b> .....	112
<b>Considérations finales</b> .....	115
<b>Referências</b> .....	116
Le projet « MENLI » et l'ouverture des dialogues avec les professeurs de langues additionnelles au Brésil.....	117
<b>1 Introduction</b> .....	117



<b>2 L'origine du projet</b> .....	118
<b>3 Les ateliers</b> .....	119
<b>4 La place de l'interculturel dans la classe de langue additionnelle</b> .....	120
<b>Considérations finales</b> .....	121
<b>Referências</b> .....	121
Le genre littéraire numérique fanfiction en cours de FLE : une révolution de la lecture-écriture .....	122
<b>1 Introduction: la littératie médiatique multimodale</b> .....	122
<b>2 Le genre littéraire numérique fanfiction : une révolution de la lecture-écriture</b> .....	124
<b>3 La fanfiction en cours de FLE : l'atelier d'écriture créative expérimental Carmen, une fanfiction</b> .....	125
<b>Considérations finales</b> .....	126
<b>Referências</b> .....	127
Représentations de la langue française dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) .....	129
<b>1 Introduction</b> .....	129
<b>2 Cadre théorique</b> .....	131
<b>3 La compétence culturelle en salle de classe de littérature contemporaine</b> .....	133
<b>3.1 Méthodologie utilisée et résultats de l'expérience didactique</b> .....	135
<b>Conclusion</b> .....	137
<b>Referências</b> .....	137
Politique et criticité en cours de français langue étrangère (FLE): l'expérience au CAP-UFRJ .....	139
<b>1 Introduction</b> .....	139
<b>2 La politique en cours : le travail développé</b> .....	141
<b>Considérations finales: la parole aux apprenants</b> .....	143
<b>Referências</b> .....	144
<b>Annexes</b> .....	145
À partir d'Edmond Cary: analyse des difficultés de traduction du premier paragraphe de L'Insurgé (1886), de Jules Vallès .....	146
<b>1 Introduction</b> .....	146
<b>2 La présentation de notre laboratoire de recherche</b> .....	147

<b>3 Jules Vallès et L'Insurgé</b> .....	147
<b>4 L'étude de nos difficultés de compréhension et/ou de traduction</b> .....	147
<b>4.1 « Sous l'Odéon »</b> .....	148
<b>4.2 « Les bonnets rouges » et « les talons noirs »</b> .....	148
<b>5 Une solution non-définitive</b> .....	150
<b>Conclusion</b> .....	150
<b>Referências</b> .....	151
« Lampe » et « Perron » : deux difficultés de traduction dans Véra (1874), conte de Villiers de L'isle-Adam .....	152
<b>1 Introduction</b> .....	152
<b>2 Fondements théoriques</b> .....	153
<b>3 Un problème technique</b> .....	153
<b>4 « Lampe », un cas de polysémie historique</b> .....	154
<b>5 « Perron », un cas d'inexistence d'équivalent exact</b> .....	155
<b>Considérations finales</b> .....	156
<b>Referências</b> .....	156
Le Choix Goncourt du Brésil à L'UERJ : rapport d'expérience .....	158
<b>1 L'Académie Goncourt</b> .....	158
<b>2 Le Choix Goncourt du Brésil à l'UERJ</b> .....	159
<b>3 Rapport d'expérience</b> .....	161
<b>Referências</b> .....	162
Pratiques de lecture littéraire dans le cadre de l'enseignement de langue étrangère: une opposition de séquence didactique pour les classes de FLE .....	163
<b>1 Introduction</b> .....	163
<b>2 Le texte littéraire et les pratiques de lecture littéraire dans les classes de FLE</b> .....	164
<b>3 Manuels didactiques et prescriptions pour l'enseignement et l'apprentissage des langues</b> .....	165
<b>4 Séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE</b> .....	167
<b>Considérations finales</b> .....	167
<b>Referências</b> .....	168

Escrita paremológica: um método para o registro de dados da língua de sinais em pesquisas linguísticas .....	169
<b>1 Introdução</b> .....	169
<b>2 Sinais da LSF e da Libras e suas alterações</b> .....	170
<b>Considerações Finais</b> .....	174
<b>Referências</b> .....	174
Interculturalidade em sala de aula com surdos e ouvintes: reflexões para formação de professores de línguas estrangeiras.....	175
<b>1 Introdução</b> .....	175
<b>2 Contexto de pesquisa</b> .....	178
<b>3 Interculturalidade em aula de inglês com surdos e ouvintes</b> .....	179
<b>Considerações finais</b> .....	181
<b>Referências</b> .....	182
Empréstimos linguísticos de origem francesa na Libras .....	183
<b>1 Introdução</b> .....	183
<b>2 Sinais da LSF e da Libras e suas alterações</b> .....	184
<b>Considerações Finais</b> .....	186
<b>Referências</b> .....	187
Contribuições bakhtinianas para as pesquisas sobre estudos de línguas de sinais na UFMT .....	189
<b>1 Introdução</b> .....	189
<b>2 Uma década de pesquisas sobre línguas de sinais</b> .....	191
<b>3 As pesquisas defendidas em 2022</b> .....	194
<b>Considerações finais</b> .....	197
<b>Referências</b> .....	198

# La réorganisation syntaxique comme stratégie de la production orale en français langue étrangère (FLE)

**Arley Antonio de Melo SOUZA\*** – (PPGL/UF

 <https://orcid.org/0000-0002-9294-2825>

**Rosiane XYPAS\*\*** – (UFPE)

 <https://orcid.org/0000-0002-4296-5981>

## RESUME

La réorganisation syntaxique est-elle une stratégie consciente et utile pour le développement de la production orale des apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) ? Peut-elle servir comme un élément d'évaluation métacognitive de l'apprentissage ? Selon Tanguy (2018), dans la prise de parole, l'individu utilise la phonologie, le vocabulaire, la grammaire et les règles de conversation pour construire des expressions en temps réel, puisque toute production s'effectue en direct. De ce fait, l'oral est connu pour son apparence dite désorganisée, à cause des répétitions, des fragmentations, des abandons, etc. En effet, c'est pour bien gérer l'activité de l'oral dans la salle de classe et en dehors que le parlant d'une langue étrangère met en jeu des mécanismes dynamiques viabilisés par le système oral de la langue parlée. Dans cette communication, nous allons présenter la réorganisation syntaxique en tant que stratégie d'enseignement à partir d'une production orale spontanée conçue pour le niveau B1 dans une salle de classe en ligne. Notre méthodologie d'analyse qualitative se fonde sur les occurrences répétées de la thématique traitée, dans ses présupposés par rapport aux structures syntaxiques de la langue française et les mécanismes que l'étudiant a utilisés pour s'autocorriger et réorganiser sa parole afin d'atteindre la structure de la phrase en langue française dans sa production orale, dans le sillage de Tanguy (2018). Les résultats démontrent que l'étudiant du niveau B1 est capable de percevoir ses fautes et réorganiser ses discours la plupart du temps.

MOTS-CLES: Oralité; Réorganisation syntaxique; Métacognition; FLE.

## 1 Introduction

Parmi les quatre compétences préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005) dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous nous penchons sur l'oralité, spécifiquement sur la compétence de production orale. Notre choix de faire cette recherche sur cette compétence, c'est avant tout à cause de la rareté de travaux dédiés à une compétence considérée très complexe en didactique des langues et des cultures. Kim (2014) met en

---

 \* [arley.melo@ufpe.br](mailto:arley.melo@ufpe.br)

 \*\* [rosiane.mariasilva@ufpe.br](mailto:rosiane.mariasilva@ufpe.br)

relief l'opinion de plusieurs théoriciens sur l'oral, lesquels le classent comme multiforme, complexe, fugace, difficile d'observer, mal connu, imprévisible, qui implique l'ensemble de l'individu, etc.

Dans la mesure où la compétence en question est vue comme complexe, il semble être « intuitivement la compétence la plus pertinente: les gens qui savent une langue sont nommés comme 'les parlants' de cette langue » (UR, 1996, p. 120, apud SANTOS; BARCELOS, 2018, p. 17).

Pour favoriser le développement des stratégies d'apprentissage conscientes chez nos apprenants au moment de leurs prises de parole en classe de Français Langue Étrangère (dorénavant, FLE), nous nous sommes inspirés des études de Tanguy (2018). Cet auteur traite d'une notion pertinente dans la production orale nommée réorganisation des phrases dites recatégorisées. Dans ces conditions, nous avons étudié la réorganisation syntaxique en direct, c'est-à-dire en temps réel, dans la production orale d'un étudiant (niveau B2) avec comme objectif de percevoir si la réorganisation syntaxique peut être considérée une stratégie consciente et utile pour le développement de la production orale chez les apprenants de FLE, et si elle peut servir comme un élément d'évaluation métacognitive de l'apprentissage.

Il ressort qu'il existe une différence conceptuelle entre ce que Tanguy (2018) présente comme réorganisation syntaxique et ce que nous recherchons ici. Tanguy (2018) réfléchit aux changements structurels de la langue en soi, il présente une réorganisation à long terme dans la structure de la langue française, à savoir, l'emploi des énoncés averbaux pour construire des prédications complexes en français parlé. Notre utilisation du terme réorganisation nomme un type d'outil métacognitif que les étudiants utilisent en direct, dans une situation réelle de communication orale.

La conception adoptée par nous de réorganisation est plutôt celle d'autocorrection, c'est-à-dire, une manière de redire de façon plus assertive ce que l'on veut dire. Ce qui nous intéresse est d'observer l'autocorrection de la phrase tout entière. Autrement dit, les blocs de sens, les phrases redites, corrigées après avoir été parlées.

## **2 Les stratégies cognitives et métacognitives utilisées en production orale**

Le terme *production orale* dans le CECRL (2005) est associé au verbe *parler*. Or, *parler* c'est produire la parole. Dans le dictionnaire (LE PETIT ROBERT, 2009), le mot *parole* est décrit comme l'expression verbale de la pensée et la faculté de communiquer la pensée par un système de sons articulés émis de la voix (LE PETIT ROBERT, 2013). Il ressort que les parlants d'une langue étrangère

doivent reconnaître et considérer leurs stratégies conscientes et inconscientes mises en place au moment d'organiser la communication. Comme compétence de production, la parole demande de la concentration et de la participation active de l'individu. Il doit gérer le choix lexical et syntaxique, mais aussi phonétique, prosodique, etc. C'est-à-dire, pour se faire comprendre à l'oral, il faut gérer plusieurs facteurs.

En tant que professeur de FLE, il est donc intéressant de penser ce qui se passe dans le cerveau de nos étudiants au moment de construire l'expression verbale de la pensée. Cette compréhension sert de support pour les évaluer de façon plus claire. Selon Ludovic Ferrand (1997), la plupart des théories psycholinguistiques suggèrent que la parole passe par trois étapes principales de traitement: la préparation conceptuelle, la formulation ou lexicalisation et l'articulation. La première concerne le message préverbal, c'est-à-dire, le choix de la langue, la génération du message et la réparation conceptuelle. La deuxième fait référence aux choix des éléments lexicaux, la codification lexicale et morpho-phonologique. Enfin, la troisième, c'est la production phonétique du message, la parole elle-même.

Ce modèle présenté par Ferrand (1997) démontre la complexité de l'acte de prise de parole et les mécanismes inconscients que notre cerveau met en place pour que nous soyons capables d'émettre un texte oral compréhensible et qui communique notre pensée. Il y a des stratégies dont le processus nous ne nous rendons même pas compte, mais qui nous tous pratiquons quand notre parole est sollicitée.

### **3 La réorganisation syntaxique comme stratégie de production orale: analyse dans un corpus oral niveau B1**

Le *corpus* fut constitué de phrases enregistrées durant un cours de FLE en ligne avec une étudiante niveau B1 qui sera identifiée ici par le pseudonyme de Mélanie. Notre cours portait sur le genre *Raconter*. Nous avons compté sur la compétence langagière de *Raconter* parce que dans le CECRL (2001) cette compétence est liée à un événement, une expérience ou un rêve située dans l'échelle globale se référant au niveau B1 de l'utilisateur indépendant. Donc, nous jugeons intéressant de provoquer la prise de parole chez notre étudiante en lui demandant de raconter.

Dans ces conditions, l'étudiante devrait raconter des histoires dont le genre a été décidé par un tirage au sort: une fable, un récit de voyage et un conte de fées. Dans cette manière, elle a raconté

trois histoires. Le temps que nous l'avons accordé fut d'environ cinq minutes pour élaborer chacune d'entre elles. Or, dans une prise de parole, l'apprenant doit chercher du vocabulaire thématique et structurer ses phrases de base. Elle avait à sa disposition un atout, celui d'un *élément surprise* pour mobiliser sa créativité et mettre en place des stratégies de production orale. En effet, Mélanie voyait quelques images aléatoires que l'enseignant lui-même les présentait au fur et à mesure qu'elle racontait l'histoire et devait inclure le vocabulaire référent aux images dans son récit.

Mélanie étudie le français depuis trois semestres et la prise de parole est une habitude durant les cours. Elle commence souvent à parler de son quotidien et des choses qu'elle a faites pendant la semaine. Ensuite, nous avons parlé de l'activité élaborée pour le cours en question. Nous mettons en relief six moments jugés importants par rapport à l'utilisation de la réorganisation de la part de Mélanie. Dans ce résumé élargi, nous avons choisi trois de ces moments pour exposé. On signale le minutage exacte de chaque phrase exposée et ensuite on les ajoute en faisant une transcription de l'oral. Observons la première phrase:

**Transcription 1 : 00h24h50** - *Nous... Je... Deux amis et moi, nous sommes allés à Coimbra...*

Cette première phrase ne révèle pas une simple hésitation. Nous percevons que Mélanie utilise deux pronomes personnels qui seraient le début d'une phrase simple, ensuite, elle décide de recommencer la phrase en ajoutant un nouvel élément qui changera sa structure primaire. Dans le souci de *réorganiser* sa parole, elle ajoute « *Deux amis et moi* » en spécifiant qui est le sujet de l'histoire représenté par le pronom *nous* employé. De ce fait, elle démontre sa sensibilité à percevoir l'information importante qui manquait à sa phrase.

**Transcription 2 : 00h26h30** - *Même que le bus était... ààà... très... ààà... Que la voyage en bus était... Même que la voya... voyage en bus... en bus était très cansatif, parce que c'est très loin, nous... nous sommes allés parce que c'est moins cher que l'avion.*

Pensons à l'effort cognitif que l'étudiante a fait pour construire cette deuxième phrase. Après avoir dit la première partie, elle s'est rendue compte que ce n'était pas du bus qu'elle voulait parler, mais du *voyage en bus*. Cette perception vient du fait qu'elle savait ce dont elle parlerait plus tard: que *le voyage* était fatigant, pas le bus. Donc, l'effort de réorganiser la phrase était évidemment nécessaire pour qu'elle s'exprime convenablement. En plus, elle démontre n'être probablement pas contente de ses hésitations et fait une pause pour reprendre la phrase entièrement réorganisée comme elle le voulait. C'est pour cela qu'après avoir dit « *Que le voyage en bus était...* », elle recommence la phrase en employant la conjonction « *Même que...* ».

**Transcription 3 : 00h56h41** - *Le loup arrivons autre fois... Arri... Non... Le loup est apparu autre fois. Et.. Par.. ah.. Il.. Et parlé.. Il... Il a parlé la même chose.*

Dans les dernières phrases il y a deux choses à souligner. La première, c'est la réorganisation syntaxique évoquée par la correction du temps verbal. Le passé composé tout seul exige déjà un type de construction plus complexe et l'utilisation de deux verbes dans la structure de la phrase: un auxiliaire et le verbe principal. L'étudiante se rend compte qu'elle voulait parler au passé, pas au présent, et redit la phrase en organisant correctement la disposition des termes. Peut être cette réorganisation est due grâce à la perception du verbe utilisé *arrivons* qui n'est pas la conjugaison adéquate avec la troisième personne du singulier. Mot à mot, elle commence un mouvement d'aller-retour dans la phrase jusqu'à présenter une construction définitive « *Il a parlé la même chose* ».

### **Considérations finales**

Notre recherche a été produite dans un contexte libre de cours de français, sans aucune manipulation de la parole de l'étudiante. Les résultats montrent qu'un étudiant niveau B1 utilise la réorganisation syntaxique en temps réel comme support pour une communication plus assertive. Les lacunes de Mélanie sont plutôt relatives au niveau lexical et pas à la structure elle-même de construction des phrases en FLE. Peut être grâce à cela qu'elle n'a pas présenté beaucoup de moments de réorganisation dans sa parole.

En revanche, il ressort des longues pauses et des hésitations, comme si elle préférait parler avec assurance sans commettre des fautes dans la plupart du temps au lieu de s'autocorriger. On



observe que pour cette étudiante, il est plus intéressant de prendre quelque temps avant de dire une phrase que de la réorganiser après avoir commis une faute. En plus, nous remarquons aussi l'appel constant à la traduction et le rapport au professeur dans les moments de difficultés. Serait-ce une marque de personnalité ou une posture commune dans les étudiants niveau B1? Cela nous motive à continuer cette recherche.

Se pencher sur cette thématique nous a fait remarquer qu'être un.e professeur.e conscient.e des processus des étudiants, surtout de ce type de stratégie ici abordé, peut nous permettre d'observer plus attentivement leur développement pour des futures interventions.

Pour conclure, la réorganisation syntaxique constante peut signaler des structures que l'étudiant n'a pas encore confiance d'utiliser. De ce fait, le professeur a la possibilité d'identifier les lacunes dans l'apprentissage et, durant les cours, réviser les contenus pour aider l'étudiant à améliorer sa connaissance de la langue apprise.

## Referências

KIM, Hee-Kyung. *Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet*. Université Grenoble Alpes, 2014.

Parole. In.: *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2013.

*Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2001. Disponible sur: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> . Consulté le 29 Sep. 2022.

FERRAND, Ludovic. Modèles et composantes de la production verbale. In.: FAYOL, Michel. *Des idées aux textes: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presse Internationale de France, 1997, p. 26-44. Disponible sur: [http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuros\\_apprentissage/neuro\\_apprentiss\\_2/dossier\\_alario/ferrand\\_2002](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuros_apprentissage/neuro_apprentiss_2/dossier_alario/ferrand_2002). Consulté le 29 Septembre 2022.

SANTOS, Jardel Coutinho dos; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. "Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo": um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos em inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 40, n. 2, p. 15-38, 2018. Disponible sur: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22627/21381>. Consulté le 29 Sep. 2022.

TANGUY, Noalig. Les réorganisations de l'oral. L'exemple des phrases recatégorisées. In.: RICHARD Élisabeth (org.). *Des organisations dynamiques de l'oral*. Berne : Peter Lang, 2018. p. 123-142.

# La classe de langue: objet de recherche, lieu de formation et d'interaction

**Christianne Benatti ROCHEBOIS** (UFSB)

 <https://orcid.org/0000-0002-5905-6493>

## RESUME

Nous étions habitués – voire, formés – à comprendre l'enseignement/apprentissage des langues comme une tâche en charge, le plus souvent, d'une institution éducative. D'autres contextes pour apprendre une langue étrangère (de multiples situations: milieu familial, séjours linguistiques dans le pays de la langue, autodidaxie, nouvelles technologies, etc), nous les avons toujours considérés comme des compléments, des apports. L'institution – dans la figure de l'enseignant - se charge de consigner, mesurer, apprécier, évaluer les performances des instructions officielles, des programmes, des manuels, tout un dispositif produit et/ou décidé par elle-même; et qui, normalement, contiennent des traces discursives qui indiquent quelle est l'appropriation visée. A l'heure actuelle (en fait, depuis des décennies...) on se concentre plutôt en l'émergence d'études partielles, qui prennent pour cible des fragments et des descriptions assez fines des contextes de classe et de pratiques langagières qui leur sont propres, puisqu'on ne dispose pas de résultats globaux, qui nous permettent de comparer les trajectoires et les progressions des individus en fonction des méthodes, moyens, supports, discours. Dans le domaine de la didactique, l'intérêt pour la classe comme lieu privilégié est ancien et légitime. Car, c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle apprenant, le pôle enseignant et le contenu à apprendre. La pratique de terrain propre aux chercheurs, les enregistrements et transcriptions des événements de la classe nous a rendu familiers les plusieurs regards portés sur ce lieu, les attentes, les représentations, les rôles qu'on y joue. Ce travail a pour but de proposer des réflexions sur un certain nombre de points quotidiens concernant les heures de cours, la classe de langue: la place des participants, les tours de parole, le format interactionnel prévisible, des activités tournées vers la compétence langagière, la dimension métalinguistique, l'usage de soi. Notre intention et nos références pour mener ces écrits et, par conséquent, les discussions qui en seront originaires, viennent de notre expérience, de nos études, de nos observations et de nos échanges pendant plusieurs années avec nos collègues et nos auteurs.

MOTS-CLES: Réflexions autour de la classe de langue; Construire des savoirs; Didactique des langues.

## 1 Introduction

Nous étions habitués – voire, formés – à comprendre l'enseignement/apprentissage des langues comme une tâche en charge, le plus souvent, d'une institution éducative. D'autres contextes pour apprendre une langue étrangère (de multiples situations: milieu familial, séjours linguistiques dans

---

 \* [chrisrochebois@hotmail.fr](mailto:chrisrochebois@hotmail.fr)

le pays de la langue, autodidaxie, nouvelles technologies, etc), nous les avons toujours considérés comme des compléments, des apports.

L'institution – dans la figure de l'enseignant - se charge de consigner, mesurer, apprécier, évaluer les performances des instructions officielles, des programmes, des manuels, tout un dispositif produit et/ou décidé par elle-même; et qui, normalement, contiennent des traces discursives qui indiquent quelle est l'appropriation visée.

A l'heure actuelle (en fait, depuis des décennies...) on se concentre plutôt en l'émergence d'études partielles, qui prennent pour cible des fragments et des descriptions assez fines des contextes de classe et de pratiques langagières qui leur sont propres, puisqu'on ne dispose pas de résultats globaux, qui nous permettent de comparer les trajectoires et les progressions des individus en fonction des méthodes, moyens, supports, discours.

Dans le domaine de la didactique, l'intérêt pour la classe comme lieu privilégié est ancien et légitime. Car, c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle apprenant, le pôle enseignant et le contenu à apprendre. La pratique de terrain propre aux chercheurs, les enregistrements et transcriptions des événements de la classe nous a rendu familiers les plusieurs regards portés sur ce lieu, les attentes, les représentations, les rôles qu'on y joue.

Ce travail a pour but de proposer des réflexions sur un certain nombre de points quotidiens concernant les heures de cours, la classe de langue: la place des participants, les tours de parole, le format interactionnel prévisible, des activités tournées vers la compétence langagière, la dimension métalinguistique, l'usage de soi. C'est la première partie d'une recherche qui se veut historique, réflexive et formative.

## **2 La classe ou Lieu de pratique, de formation, d'interaction, d'appropriation et d'action**

Si on revient quelques années, entre 1960 et 1970, dans certains contextes, les classes deviennent des laboratoires de méthodologies nouvelles. On a introduit en France les méthodes structuro-globales-audiovisuelles, qui veulent développer les compétences orales en priorité. Cette époque, marquée par la conviction de pouvoir valider scientifiquement la mise en place d'une méthode d'enseignement universellement performante est suivie, quelques ans plus tard, d'un grand scepticisme. Un article de Moirand en 1974, parle de désenchantement et marque le début d'une déconstruction de l'hégémonie méthodologique.

Assister à des classes fait partie de la totalité des formations pédagogiques. Afin de ne pas laisser place à des attitudes subjectives, des observations systématiques qui permettent, dans la suite, à discuter, réfléchir, refaire ou recréer les événements de la classe. Évaluer le comportement d'un professeur, s'il laisse place à l'initiative de l'apprenant, s'il l'encourage, ses stratégies de motivation, d'interaction, d'inclusion.

L'intervention verbale de l'apprenant, son autonomie dans le processus d'apprentissage, son intérêt par la langue face au défi de vivre dans la mondialisation toujours dans un rythme exaspérant et hors contrôle. Malgré cela, il s'agit d'un incontestable tournant; la classe comme lieu de l'interaction plutôt que la réalisation d'une méthodologie idéale. Dans les années 80, en France, les filières FLE intègrent systématiquement le journal d'apprentissage, qui permet aux étudiants de constituer les rétrospectives sur les conditions d'appropriation de la langue et, surtout, sur la façon dont cette appropriation est vécue. Les données enregistrées ne sont pas seulement la vie de la classe, mais relève aussi d'une approche réflexive.

Le développement de recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle, à partir des années 80, passe à considérer la classe comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre les partenaires. Les interactants ont des buts partiellement convergentes, à visée didactique, préexistant à l'interaction et la légitimant – programmes, objectifs à atteindre, résultats -, mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. L'action planifiée de l'enseignant rencontre des épisodes qui peuvent survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier.

Le regard du chercheur se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants: aussi bien le participant expert, dont la place exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les points langagiers, que les participants apprenants coproduisent le discours avec l'enseignant.

L'exposition discursive en classe permet à chaque apprenant d'en faire un usage personnel, et c'est la diversité des comportements qu'il serait intéressant de mieux comprendre.

Il suffit d'entrer dans une classe pour le constater, en voyant la disposition de l'espace ou le déroulement interactionnel et ses routines que, apprendre une langue en classe c'est bénéficier d'un échange co-construit, les demandes d'aide, la reformulation, le contrat didactique, les efforts cognitifs, discursifs, imaginatifs, comprendre et se faire comprendre par divers procédés.

Les concepts proposés par la didactique des langues sur la communication exolingue permettent de décrire en partie les échanges en classe. La présence du professeur, en tant que guide de l'apprentissage et médiateur entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable.

Dans une situation de classe de langue, il est demandé aux participants d'accomplir une suite d'activités verbales, dans un certain ordre et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation en milieu ouvert. C'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, que l'on peut définir comme une activité langagière se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou par l'instructeur, et demandant aux usagers de fournir un notable effort cognitif. Le schéma d'une activité didactique est reconnu des participants en tant que vecteur du processus d'enseignement/apprentissage; à défaut en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de la réaliser, comme on exposerait les règles d'un jeu.

La consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation. L'appropriation de la langue en classe passe par l'effectuation de ces activités et par la compréhension des tâches à accomplir.

### **3 L'enseignant comme médiateur, apprendre avec et par les autres**

La mise en place d'une activité requiert une coordination simultanée de plusieurs éléments de la part de l'enseignant en classe. C'est lui qui désigne le locuteur, qui décrit la tâche et qui indique le support. L'activité cognitive d'un apprenant n'est pas évidente, car l'activité est normalement proposée à la collectivité et n'est explicitée par quelques-uns de participants. L'apprenant fait des commentaires et on a, in situ, une trace des opérations d'apprentissage. Entre le contenu à apprendre, le maniement du support et les résultats, l'enseignant inscrit sa médiation par la progression qu'il contrôle en partie. L'apprenant reste, d'une certaine manière, le maître de sa manière d'apprendre et d'interagir.

Apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du même et qu'il y a exposition discursive plurielle – aux dires de l'enseignant, rencontre avec des textes, des traces écrites, écoute des dires des autres apprenants, etc. Qu'apprend-on des tentatives d'un collègue, d'être les témoins des essais et des corrections données en classe? Rarement on invoque les conséquences dans l'apprentissage des confrontations, des

dialogues entre l'expert et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Ce que l'apprenant dit de lui, comment il interagit en salle de classe, les données qui contribuent à la construction de son identité et à son rapport avec les autres participants sont aussi partie de son apprentissage de la langue.

### **Considérations finales**

La classe, espace spirituel et physique, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une diversité de facteurs qui peuvent faire progresser ou déstabiliser l'apport des participants avec la langue. Le désir d'apprendre, d'être intégré à la marche du groupe, un programme adapté à son rythme, l'apport à la langue travaillée, l'aptitude à développer des compétences, l'impact de l'enseignant, l'influence entre les apprenants, autant des facteurs qui jouent des rôles importants au processus d'enseignement-apprentissage.

Nous pouvons considérer qu'au sein des cultures, les pratiques de transmission sont un métissage entre des traditions héritées ou des modes communicatifs fréquemment survenus avec le renouvellement didactique.

Le répertoire didactique serait un ensemble hétérogène de modèles, de savoirs, de situations sur lesquelles les enseignants et les apprenants s'appuient; le tout réunit dans un seul espace temporel et contextuel, la classe de langue.

### **Referências**

CICUREL, Francine. Discours, action, appropriation. *Actes du XII Colloque "Usages pragmatiques et acquisition des langues"*, Paris, 1999, Presses de la Sorbonne-Nouvelle, p. 29-50.

MOIRAND, Sophie. Audio-visuel intégré et communication (s). *Revue Langue Française*, Paris, 1974, n. 24, p. 5-26.

ROCHEBOIS, Christianne. Langue, culture et didactique du FLE. *Caligrama: Revista de estudos românicos*, Belo Horizonte, 2016, v. 21, p. 95-111.

## L'intervention et l'art social dans le théâtre d'exil de Victor Hugo

**Beatriz CERISARA GIL** \*(UFRGS)

 <https://orcid.org/0000-0001-6228-4545>

**Suélen MARTINS MELEU** \*\* (UFRGS)

 <https://orcid.org/0000-0001-5528-8847>

### RESUME

Dans son œuvre dramaturgique, Victor Hugo traite de questions relatives à la misère sociale et à la tyrannie du pouvoir tout en plaçant ses personnages marginalisés au centre de ses histoires. Dans le *Théâtre en Liberté*, un recueil de pièces écrites durant son exil, entre 1865 et 1869, l'auteur ouvre de nouvelles perspectives dans son projet théâtral. L'innovation formelle y réitère toujours sa préoccupation sociale et constitue une des marques de ces pièces, composées en vers et en prose. Pour cette réflexion, nous nous pencherons sur une comédie, intitulée *L'Intervention*. D'abord, le travail examinera quelques aspects du contexte littéraire et du débat des années 1860 mené par Hugo sur son engagement social et artistique. Nous étudierons ensuite le cas particulier de *L'Intervention* où l'auteur propose une réflexion sur la situation du peuple et de ses attentes sociales dans le cadre des valeurs bourgeoises de la seconde moitié du XIXe siècle. Basée sur une scène contemporaine, *L'Intervention* porte sur la perturbation de l'intimité amoureuse d'un couple d'ouvriers touché par la mort de sa petite fille et par la jalousie envers le monde bourgeois.

MOTS-CLES: Victor Hugo; Théâtre en Liberté; L'Intervention; Critique sociale.

### 1 Sur le contexte du *Théâtre en liberté*

Quand on parle du théâtre de Victor Hugo, on pense généralement à sa production des années 1830 et à la création de la pièce *Cromwell* et de sa célèbre préface de 1827. Devenue à l'époque référence pour une critique de la dramaturgie, la préface de *Cromwell* questionne les normes artistiques classiques dans le contexte de la formation d'une esthétique bourgeoise postrévolutionnaire institutionnalisée depuis la période napoléonienne.

---

 \* [beatriz.gil@uol.com.br](mailto:beatriz.gil@uol.com.br)

 \*\* [suelen.meleu@gmail.com](mailto:suelen.meleu@gmail.com)

Cette œuvre, qui rompt avec les normes traditionnelles du classicisme, doit aussi être vue comme une réponse au contexte d'une culture changeante au sein du théâtre contemporain, qui reconfigurait peu à peu les formes et instaurait de nouveaux genres.<sup>2</sup>

Rappelons que *Cromwell* demandait beaucoup d'acteurs pour ses nombreux personnages et nécessitait au moins six heures de mise en scène, ce qui rendait sa performance irréalisable, surtout selon les routines d'une soirée théâtrale typique qui offrait parfois des spectacles successifs au public. L'auteur proposait en effet une forme de réorganisation de la sociabilité théâtrale et une modification significative du rapport du public à lui-même (NAUGRETTE, 2001).

La composition inédite des genres et formes, défendue dans la préface de *Cromwell*, se retrouvera dans ses pièces de la même période, de manière plus ou moins marquée. En plus de *Hernani* (1830), devenu célèbre pour avoir provoqué une bataille romantique, il y a aussi *Marion de Lorme* (1831), *Le roi s'amuse* (1832), *Lucrèce Borgia* (1833) et *Ruy Blas* (1838). Caractérisées par le mélange du grotesque et du sublime, par la critique du pouvoir tyrannique ou par le drame historique – *Hernani*, *Marion de Lorme*, *Lucrèce Borgia* – les pièces de cette époque donnent déjà à des personnages marginalisés – un bandit, dans *Hernani* ; une courtisane, dans *Marion de Lorme* ; un bouffon dans *Le roi s'amuse* ; un valet dans *Ruy Blas* – un rôle central dans l'intrigue. Pour se rapprocher du public populaire on peut constater, par exemple, que V. Hugo écrit *Lucrèce Borgia* en prose et en trois actes et donne à *Ruy Blas*, outre la tragédie et la comédie, des caractéristiques de mélodrame.

L'intention d'une dramaturgie de critique sociale vigoureuse, mettant l'accent sur la création de figures populaires, est renouvelée entre 1865 et 1869, lorsque l'écrivain est en exil à Guernesey

---

<sup>2</sup> Après la Révolution française, les grands genres – tragédie, comédie, opéra – se rapprochent du théâtre populaire, et les genres dits bâtards – vaudeville, mélodrame, opéra-comique – commencent à gagner de la place. Le mélange des genres pratiqué par le drame romantique ne se limite donc pas au mélange entre la comédie et la tragédie, mais à ces deux genres, qui avec l'opéra sont entendus comme nobles, ainsi que ceux appelés bâtards (NAUGRETTE, 2016).

Dans *Cromwell*, la combinaison des genres extrapole les distinctions de genre. Lors de l'écriture d'un théâtre destiné à la lecture, V. Hugo, comme le faisaient d'autres auteurs de son temps, veille à ce que son drame historique soit protégé de la censure, puisque les pièces qui montent sur scène, accessibles à tous, lettrés et illettrés, font l'objet des contrôles plus rigoureux. Il convient de noter que de nombreux auteurs de la scène historique se sont écartés des pratiques établies dans la représentation contemporaine. « Le refus du spectacle vivant est le signe d'une contradiction interne, d'une aporie de la démarche, d'une crise de la représentation théâtrale, pour un genre qui se veut encore mimétique dans son écriture, mais qui n'assume pas l'engagement nécessairement esthétique, politique et social de la performance. » (NAUGRETTE, 2001, p. 8).



après le coup d'État de 1851. Napoléon III, qui dirigea la France en cette période d'expansion économique et industrielle du pays, est abominé à cause de la censure brutale qu'il exerce et de la persécution des artistes qui défiaient le régime, surtout dans sa phase initiale la plus autoritaire. L'Empereur sera combattu et méprisé par V. Hugo, comme le montre le titre caustique de son pamphlet, *Napoléon le petit*, de 1852, année où non seulement l'écrivain fut banni de France, ainsi que toute sa littérature censurée jusqu'en 1867, quand *Hernani* revient sur scène.

Ainsi, se trouvant hors de la perspective scénique, le recueil de comédies et de drames que V. Hugo appelle *Théâtre en liberté*, se dévoile.

## **2 Les enjeux du *Théâtre en Liberté***

Si l'évidente liberté de versification existant dans *Théâtre en liberté* suffit à justifier la référence à la liberté que l'on retrouve dans le titre, il semble évident, pour nombre de commentateurs, qu'un éventail important d'innovations formelles incarne cet esprit de liberté revendiqué. De ce fait, sans oublier que la *liberté* renvoie ironiquement à la situation de l'écrivain, exilé et censuré, les pièces proposent encore plus radicalement une liberté dans la combinaison des genres théâtraux en plus d'autres aspects, comme la singularité des registres linguistiques et des références historiques.

L'évolution du projet d'écriture et d'édition de ce recueil conçu à la maturité du poète sexagénaire connaît des changements considérables : certains textes poétiques font partie d'autres publications, comme *Welf*, inséré plus tard dans *Légende des siècles*, ou *Torquemada*, publié séparément. *La Grand'mère*, *L'Épée*, *Mangeront-ils*, *Sur la lisière d'un bois*, *Les Gueux*, *Être aimé*, *La Forêt mouillée*, *Mille francs de récompense* et *L'Intervention* sont quelques titres de ce regroupement, que l'on peut trouver avec des coupes ou sous différentes rubriques, selon les éditions consultées.

À la base de cette production dramaturgique, nous identifions quelque chose de central dans la littérature de V. Hugo qui s'exprime dans l'appel que l'auteur a lancé dans son essai de 1864, *W. Shakespeare*. Dans ce texte, V. Hugo évoque l'engagement historique de sa génération, héritière de la Révolution française, et l'exhorte à considérer la création littéraire en tant qu'acte philosophique et action de continuité révolutionnaire. Cet extrait de l'un de ses derniers chapitres, intitulé « Le dix-neuvième siècle », éclaircie sa position :

Les écrivains et les poètes du dix-neuvième siècle ont cette admirable fortune de sortir d'une genèse, d'arriver après une fin de monde, d'accompagner une réapparition de lumière, d'être les organes d'un recommencement. Ceci leur impose des devoirs inconnus à leurs devanciers, des devoirs de réformateurs intentionnels et de civilisateurs directs. Ils ne continuent rien; ils refont tout. À temps nouveaux, devoirs nouveaux. [...] Vite, vite, dépêchons, les misérables ont les pieds sur le fer rouge. On a faim, on a soif, on souffre. [...] Vite, vite, ô penseurs. Faites respirer le genre humain. Versez l'espérance, versez l'idéal, faites le bien. [...] Que rien ne soit perdu. Que pas une force ne s'isole. Tous à la manœuvre! la vaste urgence est là. Plus d'art fainéant. La poésie ouvrière de civilisation, quoi de plus admirable! Le rêveur doit être un pionnier. La strophe doit vouloir. Le beau doit se mettre au service de l'honnête. Je suis le valet de ma conscience. Elle me sonne, j'arrive. Va! je vais. Que voulez-vous de moi, ô vérité, seule majesté de ce monde? (HUGO, 1864, p. 513-514).

En 1862, avant même *W. Shakespeare*, la publication des *Misérables* apparaît comme un événement important qui approfondit et fait retentir sa critique politique et sociale, réitérant son attachement littéraire à un art social. Les problèmes de misère et de tyrannie politique trouvent une réponse dans un contexte d'aggravation des conflits politiques dans une société où les structures capitalistes et les valeurs bourgeoises se consolident et les conditions matérielles du peuple, de plus en plus appauvries et ségréguées, se détériorent. Il convient de noter que cette expérience historique avait déjà établie quelques formulations théoriques importantes d'un schéma sociologique, notamment à partir des événements révolutionnaires et des orientations socialistes et républicaines perceptibles dès 1848<sup>3</sup>. La construction des concepts de peuple et de bourgeoisie fait partie de cette discussion et les *Misérables* donnent lieu à des énoncés sur la question<sup>4</sup>.

Rappelons que pour V. Hugo la bourgeoisie n'a pas de statut de classe sociale dans des termes qui appuient l'idée d'une lutte des classes (GOERGEN, 2016). Pour lui, la bourgeoisie ne doit pas être séparée du peuple, ce dernier doit être conçu comme une entité politique ; cependant, sans aucun doute, la bourgeoisie ou la classe moyenne se distinguent par leurs habitudes et leurs valeurs. Citons l'auteur des *Misérables* qui, avec ironie, réitère dans ce roman son point de vue sur le sujet : «

---

<sup>3</sup> A noter qu'en 1852 paraît le 18 Brumaire de Louis Bonaparte, dans lequel Karl Marx fait son analyse des classes sociales dans les événements qui se sont déroulés en France entre 1848 et 1852.

<sup>4</sup> On sait qu'en juin 1848, devant la confrontation entre le prolétariat parisien et les défenseurs de la République bourgeoise — "première grande bataille entre les deux classes qui divisent la société moderne" selon Marx — Hugo se voit incapable de prendre parti entre ce qu'il perçoit comme deux composantes inséparables d'un même peuple, et refuse donc d'interpréter l'émeute comme l'expression d'un conflit entre deux classes antagonistes (GOERGEN, 2016, p. 5).

On a voulu, à tort, faire de la bourgeoisie une classe. La bourgeoisie est tout simplement la portion contentée du peuple. Le bourgeois, c'est l'homme qui a maintenant le temps de s'asseoir. Une chaise n'est pas une caste. » (HUGO, 1973, p. 421, vol II).

On sait combien l'idée de « peuple » ainsi que la formation d'un public dans son rapport avec le (nouvel) art romantique font partie des préoccupations de V. Hugo. Le théâtre, art social par excellence, avec des répercussions directes sur l'opinion et sur les masses de spectateurs, se révèle chez les romantiques comme un moyen de matérialiser leur esthétique et d'exécuter leurs projets avec impact. C'est dans cet espace fertile d'intervention que l'artiste romantique espère réaliser pleinement sa mission de guider la formation intellectuelle et artistique du peuple<sup>5</sup>.

Le chemin de construction de cet art s'avérera gigantesque. Toujours dans *W. Shakespeare*, il replacera les termes de l'interrogation qu'il avait faite dans ses précédentes préfaces. « Que pense Eschyle de l'art pour l'art ? » (HUGO, 1864, p. 428). Le défi de la question est entre les mains du poète. Ajoutons également la phrase de V. Hugo pour éclairer la continuation de notre lecture. « On insiste : poésie sociale, poésie humaine, poésie pour le peuple [...] insulter les despotes, [...] savoir qu'il y a des voleurs et des tyrans [...] » (HUGO, 1864, p. 427).

### **3 L'Intervention : drame et comédie ?**

Dans le cadre de la création du *Théâtre en liberté*, nous avons évoqué l'interdiction et la résurgence de l'autoritarisme politique à l'époque et combien quelques-uns des écrits des années 1860, dont un essai et un roman, consolident l'engagement d'un art utile ou social pour V. Hugo dans le prolongement d'une conception romantique de l'art, après deux expériences historiques remarquables, la Révolution de 1848 et le coup d'État de 1851.

Dans *Théâtre en liberté*, le pouvoir et la place du peuple dans la perspective d'un renversement de régime ou de la transformation sociale sont largement abordés, tel qu'on voit par

---

<sup>5</sup> Ubersfeld vient préciser la finalité du double projet de V. Hugo : créer un art pour le peuple et un art pour l'élite, considérant toutefois qu'un spectacle pour le peuple qui sert aussi l'élite et qui respecte en même temps la dignité de l'art serait une attitude utopique. Si l'art est pour le peuple, il faut changer l'art, ou le peuple. C'est dans cette perspective que, selon elle, l'auteur modifie les conventions pour faire exister le peuple, ce peuple qui n'est pas défini dans son œuvre et qui a besoin d'éclaircissements et d'instructions pour qu'il puisse se constituer (UBERSFELD, 2001, p. 95).

exemple dans la comédie *Mangeront-ils ?*, où les personnages marginalisés – dans ce cas, la sorcière et le voleur – dotés de pouvoirs exceptionnels, réussissent à expulser le roi tyrannique du trône.

Une analyse de la pièce en prose intitulée *L'Intervention* contribue certes à faire suite à une réflexion sur l'investigation sociale hugolienne dans les années 1860. Écrite en 1866, cette comédie porte sur l'histoire d'un couple d'ouvriers unis par la mort de sa petite fille, disparue à l'âge de deux ans. Quatre personnages vont occuper la scène : Marcinelle et Edmond – elle est couturière et lui fabrique des éventails – qui vivent dans une chambre mansardée modeste, et Eurydice et un baron qui arrivent dans la chambre du couple où se déroule l'action. Marquée par la jalousie, la relation d'Edmond et Marcinelle se trouve encore plus menacée après l'arrivée des deux autres personnages. Au premier plan, dès la première scène, on voit se déployer les disputes autour de leur soupçon de trahison l'un envers l'autre. Enchaînés à ces péripéties, les signes d'amour dans une vie précaire et les souvenirs mélancoliques du couple suite à la perte de leur enfant se révèlent.

*L'Intervention*, qualifiée de comédie par Hugo, expose une dimension plutôt intime et psychologique des personnages dans une ambiance particulièrement contraignante. Le monde du travail, l'amour, les remémorations ne font qu'un entre les murs de la mansarde du couple. Chaque objet a sa valeur symbolique et intègre vivement la scène, les convoitises, les frustrations et la futilité – le châle, les fleurs, la robe de l'enfant, etc. Le titre de la pièce nous renvoie cependant à une intervention du monde extérieur sur les drames conjugaux déjà établis : l'arrivée du baron et de la chanteuse Eurydice renforcera la crise.

Il en découlera un drame sentimental empruntant en même temps au vaudeville ses traits caractéristiques d'humour. Voilà la formule d'Edmond Gombert pour nuancer la jalousie en tant qu'élément de tension : « Jaloux, oui. Envieux, non » (HUGO, 2002, p. 302).

Fondamentalement le sentiment de jalousie chez le couple de misérables prend la forme d'une insuffisance matérielle et par conséquent d'une impossibilité de séduction.

Marcinelle :

« (...) Tu vois des femmes mieux mises que moi, et cela m'inquiète. Je n'ai pas de quoi acheter toutes les choses nécessaires sans lesquelles une femme n'est pas une femme, les rubans, les chiffons, les fanfreluches, l'assaisonnement, quoi ! Je ne suis pas assez riche pour être jolie (...). »

Edmond Gombert :

« Eh bien, et toi, qui regardes caracoler sur le boulevard des idiots en bottes vernies, crois-tu que cela m'amuse, moi homme en blouse ! Ces idiots sont jolis. »  
(Scène I, p. 294)

D'autres dialogues au long du texte explicitent ce qui les oppose au monde bourgeois. Le langage, les atours, les parfums, la beauté du luxe font leurs marques, qui sont repérées par les protagonistes eux-mêmes, et différencient les personnages selon leur appartenance sociale : « Edmond Gombert : Les bourgeois disent ça, une demoiselle. Moi je dis une fille. Je ne suis pas un bourgeois, moi. / Marcinelle : Cela se voit. Je vous dis que vous parlez comme le peuple » (HUGO, 2002, p. 300). De plus, la pauvreté n'empêche pas Edmond d'être un homme cultivé, qui aime la lecture, ce qui va à l'encontre de ce que pense le baron, pour qui le savoir est quelque chose de dangereux. Lorsqu'il découvre qu'Eurydice sait écrire, il considère :

« J'en ai assez de l'Eurydice. Nous avons trop fait son éducation. Elle commence à avoir de l'esprit. C'est ennuyeux. Au fond c'est une rouge, cette fille-là. Elle a des mots de démagogue. Oh ! si j'étais le gouvernement, comme je te vous supprimerais la liberté de la presse ! Cette Eurydice, ça fait de l'opposition ! »  
(HUGO, 2002, p. 331)

Tout en méprisant la langue et la futilité bourgeoises, ils se plaignent en même temps de leur vie misérable, sans laisser d'instruire le lecteur-spectateur sur la mort de leur fille par suite de négligence des soins médicaux envers les pauvres. « Edmond Gombert : Notre enfant est mort, parce que le médecin est venu tard. On ne se presse pas pour les pauvres gens » (HUGO, 2002, p. 300-1).

On s'aperçoit que le bourgeois, mot qui réapparaît souvent dans les énoncés du couple, se trouve plutôt représenté par un mode de vie que par les figures humaines de l'intrigue. Les valeurs bourgeoises y sont affichées soit par la narration de l'ascension de la danseuse Eurydice, par exemple, soit par l'ostentation du baron. Trois personnages vont incarner des figures populaires ; le quatrième est le baron, ridiculisé pour ses prétentions à un *style anglais* ainsi que pour son extravagance et son goût de la futilité.

Eurydice, cliente de Marcinelle, distinguée et apparemment aisée, entre dans la chambre pour récupérer son châle de dentelle. Eurydice reconnaît rapidement Marcinelle, elle identifie leur origine commune vécue dans un même village et parle de ce passé lorsqu'elle était pauvre, mais heureuse. Autrefois appelée « la Gros-Jeanne », Eurydice raconte sa chance : elle gagne cinquante mille francs à Paris où elle danse et chante les musiques de leur jeunesse, chansons assez familières des deux femmes. Eurydice informe qu'elle est venue accompagnée du baron, qui l'attend en bas.

Le Baron de Gerpivrac arrive et les paroles pleines d'affectation et le snobisme de ce riche séducteur de femmes intensifient sensiblement la tonalité comique de la pièce. Il se déroule alors des dialogues sur les paries du jockey et les cosmétiques pour la peau. Dès qu'il aperçoit Marcinelle, le baron se sent attiré par la jeune femme, qui le trouve charmant. Par ailleurs, Edmond s'intéresse à Eurydice, qui considère, en secret, la possibilité d'abandonner le luxe pour vivre une vie pauvre, mais heureuse à ses côtés.

L'intérêt et la curiosité qui s'établissent entre Eurydice et Edmond et Marcinelle et le Baron perturbent encore plus la relation des personnages principaux, mais exposent surtout le contraste entre les riches et les pauvres – leurs attentes, leurs pouvoirs, leur hypocrisie. Se produit alors un discours subtil sur la politique : « Ah ! le jour où je ferai de la politique, cela ira autrement. En attendant je suis pauvre, je vois ma femme qui regarde les riches ! » (HUGO, 2002, p.301)

On assiste donc à une mise en scène des combats sociaux où se mêlent le pathétique de la réussite et le ridicule de la conquête d'un baron omnipotent. Pendant ces échanges et au milieu des désirs non admis, les négociations en cachette sont lancées. Attirée par la simplicité de la vie des artisans et par Edmond, Eurydice offre le baron à Marcinelle et l'encourage à suivre ses pas dans la carrière de chanteuse/danseuse. Mais cette comédie finit par la réconciliation du couple face à la mémoire de leur enfant et à la possibilité de revivre la brutalité d'une nouvelle séparation.

Le dramaturge situe dans cette intrigue des références historiques contemporaines. Mi-comédie, mi-drame, la dimension réaliste du texte nourrit certainement un débat cher à Hugo. Il s'agit d'une étude attentive de l'intimité et des attentes des démunis ainsi que la poursuite de ses réflexions posées dans les textes mentionnés au début de ce travail. *L'Intervention* peut ainsi être lue comme une dramaturgie renouvelée sur les conflits sociaux latents de la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle dans une France impériale qui prospère industriellement et financièrement et qui accentue à la fois ses divisions sociales.

## Referências

DESIGNES, S. *Pratiques utopiques du Théâtre en liberté*. Tropics, Saint-Denis, n.2, p.105-123, 2015. Disponível em: <<https://iut.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/tropics/Numero2/I-Utopie/07-Desvignes.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GOERGEN, M. *Fonctions de la lutte des classes dans Les Misérables*. Nineteenth-Century French Studies, Nebraska, n.45, v.1-2, p. 33-48, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1353/nf.2016.0015>>. Acesso em: 20 maio 2022.

HUGO, V. *Le Théâtre en liberté*. Édition présentée, établie et annotée par Arnaud Laster. Paris : Gallimard, 2002.

\_\_\_\_\_. *Les Misérables*. Texte présenté et ammoté par Yves Gohin, Maître de conférences à l'Université de Paris VII. Paris : Gallimard, 1973.

\_\_\_\_\_. *Préface de Cromwell*. Édition de Anne Ubersfeld. Paris: Garnier Flammarion, 1968.

\_\_\_\_\_. *William Shakespeare*. Paris : A. Lacroix, Verboeckhoven et C<sup>e</sup>, éditeurs, 1864. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9680559t/f443.item.textelimage>>. Acesso em: 20 maio 2022.

MARX, K. *18 brumário de Luis Bonaparte*. Tradução de Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

NAUGRETTE, F. *Le théâtre de Victor Hugo*. Lausanne : Ides et Calendes, 2016.

\_\_\_\_\_. Publier Cromwell et sa Préface : une provocation fondatrice. In: COLLOQUE « IMPOSSIBLES THÉÂTRES », Grenoble, 2001. Disponível em: <<http://groupugo.div.jussieu.fr/groupugo/DOC/02-03-08Naugrette.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2022.

UBESFELD, A. *Le Théâtre en Liberté et le "réalisme naturaliste"*. Communication au Groupe Hugo du 21 janvier 2006. Groupe Hugo, 2006. Disponível em: <<http://groupugo.div.jussieu.fr/Groupugo/06-01-21Ubersfeld.htm>>. Acesso em: mai 2022.

UBESFELD, A. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Éditions du Seuil, 1996.

## Retentissements de la révolution dans le roman de G. Sand

**Beatriz CERISARA GIL \*** (UFRGS)

 <https://orcid.org/0000-0001-6228-4545>

**Thalita RODRIGUES DA SILVA\*\*** (UFRGS)

 <https://orcid.org/0000-0003-1527-4381>

### RESUME

Dans le cadre du romantisme français, George Sand se montre une observatrice attentive de la société française. Dès les années 1830, ses personnages, enracinés dans la vie champêtre ou dans le monde urbain, traduisent les attentes, les mœurs et le langage particuliers de ces ambiances. Toujours fidèle à ses réflexions sur la situation familiale des femmes, G. Sand, dans *Mauprat*, introduit une dimension nouvelle. Dans ce récit, publié en 1837, un regard sur la réalité historique semble s'élargir. On constate un nouveau traitement de l'Histoire dans ce texte qui est considéré à la fois comme un roman d'apprentissage, un roman d'amour et un roman historique. L'auteure y étudie la persistance des valeurs féodales anciennes dans la société après 1789 malgré les revendications des temps révolutionnaires et l'inspiration des Lumières. Nous nous proposons d'examiner comment G. Sand exprime à travers un conflit familial sa vision d'un processus révolutionnaire qui laisse en suspens la réalisation des aspirations égalitaires. Pour ce faire, nous signalons quelques-uns des procédés d'intégration de l'histoire – en particulier de la Révolution – dans le récit. Il s'agit enfin de vérifier pourquoi et de quelle façon la Révolution devient une question centrale dans cette narration d'amour.

MOTS-CLES : Roman social; *Mauprat*; Révolution. Histoire.

### 1 Introduction

*Mauprat* occupe une place importante dans l'œuvre de George Sand. Rappelons qu'il s'agit d'un roman qui paraît en 1837, à une époque où l'écrivaine était bien connue suite au succès de ses autres romans publiés dans les années 1830. Dans cette série de romans, *Mauprat* apporte quelques innovations dans sa perspective qui ont déjà été signalées par certains travaux critiques.

L'une des nouveautés est le fait que George Sand ne traite pas des périodes contemporaines, comme elle l'avait fait dans ses romans précédents où l'Histoire était pratiquement effacée des récits. Indiana (1832), Valentine (1832) et Lélia (1833, modifié en 1839) sont normalement analysés et lus à partir de leurs problématiques féministes. Abordant surtout des questions liées à des personnages

---

 \* [beatriz.gil@uol.com.br](mailto:beatriz.gil@uol.com.br)

 \*\* [rs.thalita@yahoo.com.br](mailto:rs.thalita@yahoo.com.br)



féminins ou à une héroïne, G. Sand thématise le mariage, l'amour, la place et le rôle de la femme dans le noyau familial et dans la société. Dans *Mauprat*, bien que l'amour et le mariage soient au centre du récit, la dimension historique devient aussi un enjeu narratif important tout en ouvrant un questionnement crucial sur la Révolution française. *Mauprat*, contrairement aux titres antérieurs de Sand, éponymes d'un personnage individuel, fait référence au nom de famille des deux protagonistes amoureux qui sont issus de deux branches de la même noble famille Mauprat.

En raison de sa composition interne, formée par différents modes de fictionnalisation et de représentation, ce roman reçoit des désignations variées par ses commentateurs. Selon les catégories ou modes narratifs, *Mauprat* est considéré comme roman historique, roman familial ou roman de formation, par exemple. Ce récit qui s'inscrit dans la confluence de différentes formes romanesques est d'ailleurs qualifié de roman protéiforme par Jean-Pierre Lacassagne, dans sa préface à l'édition Folio.

La lecture de *Mauprat* que nous proposons aborde le traitement réservé à la révolution de 1789 dans le récit. Nous vérifions qu'à cet égard le roman met l'accent sur les potentialités de cette expérience face à l'échec des promesses révolutionnaires et à la non-réalisation des idéaux républicains dans le premier tiers du XIXe siècle.<sup>6</sup>

Sand écrit *Mauprat* entre 1835 à 1837. La monarchie de Juillet avait déjà révélé son conservatisme et sa force de répression contre les insurrections populaires – les rébellions à Lyon en 1834, par exemple, et les nombreux procès qui se déroulent en 1835 après les insurrections à Paris et dans d'autres villes de la France. Sand est une républicaine convaincue et dans cette période elle consacre ses forces aux thèmes politiques et à la quête d'une orientation théorique pour guider ses réflexions sur les questions sociales. Elle se rapproche alors de Pierre Leroux, en 1835, qui devient son ami et inspirateur dans ce débat politique que les circonstances historiques imposent. G. Sand la romancière se penchera sur la chaîne complexe de ruptures et d'héritages constituant le long processus révolutionnaire qui, pour elle, comprend la perspective philosophique des Lumières. L'écrivaine offre enfin à son lecteur un point de vue engagé sur quelques-unes des problématiques engendrées après 1789 et propose une vision particulièrement utopique de son temps.

---

<sup>6</sup> Je souligne en particulier les études de X. Bourdenet, de Pierre Laforgue et d'Aude Déruelle, pour le débat sur l'histoire dans le roman, et l'analyse de Pascale Auraix-Jonchière sur le romanesque dans *Mauprat*.

## 2 L'écriture de *Mauprat* et les enjeux révolutionnaires

La question centrale dans notre étude est de savoir comment l'histoire (de la révolution) intègre le récit de *Mauprat* et comment le lien entre histoire et fiction produit une vision du présent et de l'avenir de la société française en voie de mutation dans l'ambiance révolutionnaire qui prédomine au début du XIXe siècle. Pour ce faire, il convient d'examiner quelques aspects de la représentation des types sociaux variés qui forment la petite galerie de personnages du roman : le clergé, la noblesse et le peuple y sont présents et apparaissent majoritairement comme des porte-paroles d'une éthique sociale des Lumières.

Le roman a deux narrateurs. Le premier est un jeune homme qui écoute les aventures de Bernard de Mauprat, qui fait pour sa part la deuxième et principale voix narrative. Le premier narrateur n'intervient que trois fois tout au long du roman. C'est Bernard qui, à la première personne, cadre les faits et devient ainsi un énonciateur quasi omniscient du récit. Le récit couvre directement ou indirectement l'histoire de 1757 à 1837 (1757, année de naissance du narrateur Bernard, qui a 80 ans en 1837). La temporalité narrative embrasse la traversée révolutionnaire jusqu'en 1837, c'est-à-dire la fin de l'Ancien Régime et près de 40 ans de France post-révolutionnaire. Cela constitue la plus grande portée du cadre chronologique, mais à proprement parler, les épisodes nous renvoient surtout à l'Ancien Régime. La narration de Bernard traite en réalité d'événements qui se sont déroulés entre les années 1770 et 1785 (règne de Louis XVI) – phase qui précède la révolution.<sup>7</sup>

En quoi consiste l'intrigue ? Bernard et Edmée sont cousins, ils s'aiment, mais ils ont des valeurs et des formations intellectuelles différentes, présentées comme opposées et inconciliables. Edmée, la jeune fille, fait partie de la branche civilisée de la famille, c'est une citoyenne formée par la lecture de Rousseau et de la poésie, disciple de la philosophie des Lumières. Bernard apparaît, au contraire, comme un sauvage, une brute analphabète, suivant les caractéristiques de la lignée de sa famille dont l'univers est majoritairement masculin, formé de huit oncles. Edmée, intéressée par Bernard, sans l'admettre explicitement, le met au défi de s'éduquer pour l'accepter comme époux. Contrairement aux habitudes de sa famille – surnommée les Coupe-jarrets – Bernard se consacre aux

---

<sup>7</sup> X. Bourdenet signale l'imprécision de la temporalité narrative dans *Mauprat* et ses effets dans la perspective d'un roman historique. "D'une certaine manière, la chronologie du récit place le lecteur dans le même sentiment que Bernard au début du roman lorsque son grand-père Tristan lui peint l'époque où il vit : « époque pour [lui] indéfinissable » (55). Car l'inscription du roman dans la chronologie est relativement floue. Un comble pour un roman historique" (2020, p. 318).

études afin d'épouser Edmée. Ainsi, ce que le protagoniste-narrateur va raconter, c'est sa trajectoire de conquête et de rupture avec sa famille et son engagement consenti dans sa propre transformation intellectuelle, morale et sentimentale.

Les points de vue exprimés par les personnages indiquent généralement dans le roman l'apprentissage et le chemin à parcourir pour la construction d'une société juste qu'exige le temps d'une civilisation et d'une société éclairée. Ces personnages sont des défenseurs des idéaux de la révolution et réitèrent leurs dispositions démocratiques et égalitaires. Nous n'avons pour exception que les vieux Mauprat, les ancêtres directs de Bernard qui ignorent les lumières de la pensée, car ils sont encore enfermés dans un monde féodal et violent ; ceux-ci seront cependant exterminés ou punis au long de l'histoire. Observons que l'apprentissage implique l'affirmation des valeurs ou qualités qui assurent l'émancipation du peuple. "La révolution française a montré que le peuple possède une éloquence fougueuse et une logique implacable" (SAND, 1981, p. 226).

Bien que les épisodes de la Révolution ne soient pas narrés (1830 n'est même pas mentionnée), l'esprit révolutionnaire est en effet constitutif du roman. Et il est extrêmement significatif dans la mesure où il apparaît sous la forme incontournable d'un appel ou comme une expérience formatrice de la mentalité et des affections des personnages. Ses échos et sa répercussion sont donc nettement évoqués et présents.

Certaines paroles de Bernard qui préparent la narration au début du roman éclairent cette construction romanesque qui lie l'évolution de son éducation individuelle à l'histoire collective. Il reproche à la Providence de lui avoir donné la même durée de vie qu'aux autres humains : "Quand, pour se transformer de loup en homme, il faut une lutte de quarante ou cinquante ans, il faudrait vivre cent ans par delà pour jouir de sa victoire" (SAND, 1981, p. 38, 39). Dans ce cas, se libérer de l'héritage lourd et surmonter le passé violent transmis par le monde féodal devient une tâche historique de longue haleine, qui dépasse les forces d'un seul individu ou d'une génération.

Mais il faut une clé philosophique pour comprendre et pour surmonter les difficultés à l'intérieur de la démarche collective. Les personnages éprouvant les contraintes ou les contradictions de l'Histoire assument l'abnégation et la patience nécessaires pour que la vie en société soit viable et le bonheur se réalise. La trajectoire qui concrétise l'union du couple ne se fait-elle pas silencieusement et lentement? Il faut travailler pour la réalisation de l'amour, de l'amitié ou de l'harmonie. Les individus doivent se précipiter contre les déterminismes, tel qu'on peut lire dans les dernières lignes du roman,

ajoutées en 1851 par l'auteure : "Ne croyez pas à la fatalité, ou du moins n'exhortez personne à s'y abandonner. Voilà la morale de mon histoire". (1981, p. 432)

De cette manière, l'apprentissage (ou la formation) du personnage de Bernard, qui sert aussi à illustrer l'ampleur de la mission qui est en jeu, peut se résumer de la façon suivante, selon les termes de Laforgue (2020, p. 279) :

Au début, les ténèbres du Moyen Âge, à la Roche-Mauprat ; à la fin, la lumière de la Révolution (américaine ou française, comme on veut) qui brille sur la France; au début, Bernard, la bête brute, à la fin, Bernard, le citoyen, ayant bénéficié des leçons de sa cousine rousseauiste et des vertus révolutionnaires de la guerre d'indépendance.

Parmi les figures de notre galerie des personnages, Patience mérite aussi d'être mentionné. Il est le « philosophe rustique ». Bien qu'il soit loin d'apprendre à lire facilement, il se distingue par sa capacité intellectuelle, possédant une sagesse logique quasi innée. Il est doué en plus d'une grande sensibilité et en fait preuve dans ses réflexions lorsqu'il pontifie :

Depuis que je sais qu'il est permis à l'homme, sans dégrader sa raison, de peupler l'univers et de l'expliquer avec ses rêves, je vis tout entier dans la contemplation de l'univers ; et quand la vue des misères et des forfaits de la société brise mon cœur et soulève ma raison, je me rejette dans mes rêves [...]. (SAND, 1981, p. 158).

Il s'agit d'un représentant du peuple qui refuse la sociabilité et ses règles conventionnelles, mais il aura en revanche un rôle régulateur dans la nouvelle société qui s'annonce. Il distribue des vivres aux pauvres et, au jugement définitif, se charge de l'enquête sur les criminels Antoine et Jean Mauprat et du témoignage décisif qui rétablira la justice. Patience sera finalement nommé juge à l'unanimité après la révolution.

L'éducation est donc le dispositif fondamental qui permet de supprimer les antagonismes sociaux ou familiaux. Dans un passage du récit semblant s'inspirer des contes philosophiques de Voltaire, le noble Bernard exprime son sentiment de fraternité et de bonheur aux côtés de ses compagnons Patience, Marcasse, Arthur et l'abbé Aubert, lors d'un voyage en Suisse. Bernard révèle qu'ils partageront à jamais la même table et commente cette situation exemplaire : "Quelques personnes eurent le mauvais goût de s'en étonner ; nous laissons dire. Il est des circonstances qui effacent radicalement toutes les distances imaginaires ou réelles du rang et de l'éducation" (SAND, 1981, p. 423-4).

Sur ce point, il convient de récupérer les termes d'Auraix-Jonchière (2020) pour ajouter un autre aspect à cet univers utopique qui s'insinue. Pour l'auteure, il est possible d'identifier dans *Mauprat* une dimension didactique et un sens politique qui semblent s'affirmer dans une espèce d'exégèse de la « morale » du « conte » (p. 63).

À cet égard, Sand elle-même qualifiera *Mauprat* de « conte » ou de « roman » à des époques différentes. Rappelons que l'auteure présente deux textes d'ouverture qui précèdent le récit lui-même : l'un, daté de 1851, qui renseigne sur le moment et la motivation personnelle de l'écriture du roman ; l'autre, antérieur, est une dédicace à Papet dans laquelle elle désigne *Mauprat* comme « conte », en raison probablement de son caractère oral sans oublier le lien étroit que le genre établit entre légende et histoire. (LAFORGUE, 2020, p. 285)

Finalement, nous avons encore un autre petit signe du *fabuleux* dans le roman. Observons que le premier narrateur, qui ouvre le récit, annonce sa curiosité par rapport à l'histoire de la famille de Bernard Mauprat, figure qui lui rappelle les légendaires Cartouche et Barbe-bleue... Mais, d'après ce narrateur, plus qu'une simple curiosité, c'était en réalité "tout un problème philosophique à résoudre que cette étrange destinée" (SAND, 1981, p. 37).

Ces signes du merveilleux rejoignant cette interrogation philosophique dès l'incipit du texte seraient-ils déjà une indication au lecteur de toute la dimension utopique du récit ?

## Considérations finales

Quand George Sand historicise son roman, elle ne le fait pas en tant que chroniqueuse de l'Histoire. Son objectif premier ne consiste pas à restaurer ou à recréer une disposition de faits et de références de la réalité historique à être revisitée par le lecteur. C'est surtout l'univers familial qui est visé pour mettre en place les représentations symboliques de l'histoire, et de la Révolution en particulier. L'auteure inscrit ainsi dans son roman sentimental le *croisement* de la société ancienne et de la société moderne et réfléchit sur son présent révolutionné sans pour autant adopter une perspective *réaliste* dans le but de peindre ce parcours révolutionnaire. Cela nous paraît remarquable comme procédé narratif, d'autant plus que la guerre d'indépendance des États-Unis occupe un espace considérable dans la narration, étant donné que Bernard participe directement de cette expédition héroïque pour ajouter à sa formation philosophique l'expérience d'un combat militaire.

La focalisation du récit sur la relation d'amour en principe irréalisable entre Bernard et Edmée fonctionne certes pour discuter la nature du rapport et les possibilités de concrétiser ces liens amoureux, mais elle incorpore aussi la révolution comme idée politique et philosophique et comme boussole pour la construction de l'avenir.

## Referências

AURAX-JONCHIERE, Pascale. Le romanesque de Mauprat. In : BERCEGOL, Fabienne ; PHILIPPOT, Didier ; REVERZY, Éléonore (dir.). *Relire Mauprat*. França : Classique Garnier, 2020. p. 53-65. DOI : 10.15122/isbn.978-2-406-11308-9.p.0053

BERNARD, Claudie. *Penser la famille au dix-neuvième siècle (1789-1870)*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2007.

DÉRUELLE, Aude. Civilisation et Révolution. In : BERCEGOL, Fabienne ; PHILIPPOT, Didier ; REVERZY, Éléonore (dir.). *Relire Mauprat*, 2020. p. 291-303 DOI : 10.15122/isbn.978-2-406-11308-9.p.0291

LAFORGUE, Pierre. *Mauprat*, fiction et politique en 1837. In : BERCEGOL,

Fabienne ; PHILIPPOT, Didier ; REVERZY, Éléonore (dir.). *Relire Mauprat*. França : Classique Garnier, 2020. p. 277-289. DOI : 10.15122/isbn.978-2-406-11308-9.p.0277

LUBIN, Georges. Dossier George Sand. **Romantisme**, n. 11, p. 86-93, 1976.

REID, Martine. *Mauprat* : mariage et maternité chez Sand. *Romantisme*, v. 22, n. 76, p. 43-59, 1992. Disponível em: [https://www.persee.fr/docAsPDF/roman\\_0048-8593\\_1992\\_num\\_22\\_76\\_6030.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/roman_0048-8593_1992_num_22_76_6030.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

SAND, George. *Mauprat*. J.-P. Lacassagne éd. Paris: Gallimard, « Folio », 1981.

ZANONE, Damien. Romantiques ou romanesques ? Situer les romans de George Sand. *Littérature*, n. 134, p. 5-21, 2004. DOI : <https://doi.org/10.3406/litt.2004.1845>

# L'éducation interculturelle à travers la lecture d'ouvrages littéraires francophones en classe de FLE

**Charlotte Riom\*** (FGV-Rio)

 <https://orcid.org/0000-0001-6320-7330>

## RESUME

Dans un monde globalisé où les rencontres entre les cultures sont inévitables, une éducation à l'interculturel semble être une méthode nécessaire pour défier les tensions culturelles, l'incontournable questionnement identitaire, les intolérances et les tentatives d'uniformisation et de simplification. Ce texte cherchera à présenter concisement une application possible de cette approche en classe de FLE, dans un contexte universitaire, par la lecture d'ouvrages littéraires francophones. Il sera utile de rappeler les nécessités actuelles d'une approche interculturelle en se référant au CECR, puis de montrer l'importance de la littérature comme ressource et méthode pour éduquer l'apprenant au dialogue interculturel et à l'intelligence culturelle, avant de présenter notre activité et la possibilité pour l'apprenant de développer à travers elle une empathie émotionnelle et cognitive.

MOTS-CLES: Éducation interculturelle; Écriture; Intelligence culturelle; Lecture; Littérature.

## 1 Introduction

Dans un monde globalisé où les rencontres entre les cultures sont inévitables, une éducation à l'interculturel semble être une méthode nécessaire pour défier les tensions culturelles, l'incontournable questionnement identitaire, les intolérances et les tentatives d'uniformisation et de simplification. Cette situation explique pourquoi l'approche interculturelle se trouve présente dans les discours pédagogique et politique. Notre travail cherchera à présenter une application possible de cette approche en classe de FLE, par la lecture d'ouvrages littéraires francophones, et à en montrer les bénéfices dans l'enseignement supérieur, notamment à la FGV de São Paulo et de Rio de Janeiro.

L'enseignement du français y est, en effet, dispensé depuis 2010, et depuis 2020 proposé en ligne. Les élèves ont un profil en administration, en sciences sociales, en relations internationales, en droit, en mathématiques, et en économie. Ils sont élèves en FLE ou FLS, certains, en effet, ayant été scolarisés dans des lycées français au Brésil. Environ 40 étudiants ont participé à l'activité au deuxième semestre 2021 et au premier 2022. Selon le CECR, l'approche interculturelle concerne tous

---

 [\\*charlotte.riom@fgv.br](mailto:*charlotte.riom@fgv.br)

les niveaux. Dans notre cas, ceux concernés étaient les niveaux B1, B2 et Avancé. Les contributions d'une telle approche dans un contexte universitaire et brésilien sont significatives puisque les étudiants sont invités à réaliser des stages professionnels dans des entreprises étrangères ou des échanges universitaires.

## **2 Les nécessités actuelles d'une approche interculturelle**

Étant présente dans le discours pédagogique et politique, l'approche interculturelle se trouve largement prise en compte par le CECR, créé dans les années 2000 pour promouvoir un enseignement plurilingue et interculturel<sup>1</sup> en adéquation avec la réalité. La globalisation et l'uniformisation qui en résulte provoquent de nombreuses situations d'inégalité et d'intolérance qui renforce la nécessité d'une prise de conscience interculturelle qui doit favoriser l'esprit démocratique. Ainsi la culture de la démocratie et le dialogue interculturel sont deux compétences qui fonctionnent en tandem et qui sont intégrées dans la didactique des langues (CONSEIL, 2016, p. 9).

La langue est alors non pas à penser comme un objet d'étude mais comme un moyen de communication. L'approche interculturelle doit donc être à rapprocher de la perspective actionnelle qui lui est contemporaine et qui prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Celui-ci est considéré comme un acteur social et doit réaliser des tâches. À l'approche communicative s'ajoute une dimension réelle, celle de communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir. Mais la perspective actionnelle continue d'évoluer vers une perspective co-actionnelle, à travers laquelle les apprenants apprennent à faire quelque chose avec d'autres. Entre ici alors en jeu la notion de communauté où la notion d'interculturel est d'autant plus centrale.



### 3 L'interculturel et la littérature

La littérature constitue une ressource et une méthode pour éduquer l'apprenant, par la lecture, à travers le temps et des lieux, au dialogue interculturel et à l'intelligence

<sup>1</sup>Le plurilinguisme ou le multilinguisme fait référence à des situations, une ville, des ressources en classe, une entreprise, un pays, où cohabitent plusieurs langues et cultures variées. L'interculturel renvoie à la mise en relation, aux échanges de ces langues et cultures variées et donc aux comportements, malentendus, différences, à l'hétérogénéité, métissage etc qui en découlent. Il s'agit de mettre en contact sa culture d'origine avec une culture étrangère.

culturelle, qui sont, selon Le Cézio, l'essence même du langage littéraire. Le CECR n'attribue néanmoins qu'une faible part à la littérature. On observera toutefois que l'approche interculturelle peut présenter certaines limites auxquelles la littérature pourrait remédier, en encourageant notamment l'apprenant à la lecture dialectique.

Selon Le Clezio, l'"intelligence entre les cultures est la seule raison d'être du langage [littéraire]", et le dialogue interculturel, possible par la littérature est nécessaire dans "un [espace francophone par son histoire] voué à la rencontre", et où la "mixité est inévitable" et l'harmonie et les tensions culturelles réelles – il donne l'exemple de l'île Maurice. Même si son langage est relié à une culture et à un territoire donné, la littérature sublime l'histoire d'un peuple et ne peut donc se confondre avec le nationalisme. D'ailleurs, si la nation constitue un fort pôle d'identification, la littérature en constitue aussi un, solide, car on peut s'identifier à d'autres par celle-ci (CHAVES, 2012, p. 3). Il est possible de tout lire, d'aller à la rencontre d'autrui, de faire l'expérience d'une autre culture par les mots, et d'aller au-delà des difficultés d'appréciations spatiale et temporelle par l'intelligence culturelle. La littérature serait comme une façon d'appréhender l'autre, et l'interculturel par la littérature devient ainsi un enjeu pédagogique pour éduquer à la différence.

La littérature, dans le CECR, fait partie, comme l'interculturel, des compétences ou savoirs socioculturels et plus particulièrement des arts. Les informations à son égard sont peu exhaustives, mais il est pourtant à noter que les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques (CONSEIL, 2017, p.47). Dans le Guide pour le Développement et la Mise en Oeuvre de Curriculums pour une Education Plurilingue et Interculturelle, où il est aussi fait d'ailleurs référence au dialogue

interculturel (GUIDE, 2016, p. 61), on y présente la littérature comme étant une source qui expose les langues régionales, participant de cette manière à un « décloisonnement culturel » ; les langues régionales disent de la modernité, en témoignant de la réalité de locuteurs. (GUIDE, 2016, p. 116).

L'une des limites que l'on peut trouver à l'approche interculturelle et à la perspective actionnelle ou co-actionnelle, c'est qu'en privilégiant la langue comme moyen de communication et non comme objet d'étude, elles offrent, parfois, moins l'occasion à l'apprenant de travailler les structures du langage de façon générale. La grammaire y est en effet souvent implicite et répond uniquement aux nécessités de la situation de communication présentée. Il n'est pas inutile de rappeler que la grammaire est, avant d'être un ensemble d'énoncés qui construisent une langue, est intimement liée à notre manière de penser, et sa bonne maîtrise doit permettre à l'apprenant de l'appliquer dans différentes situations. La littérature peut aider dans ce sens par l'assimilation de nouvelles structures grammaticales plus ou moins complexes.

La lecture, comme tout le monde le sait, est essentielle pour cultiver l'imagination. Elle l'est aussi car elle offre les possibilités de développer une capacitation sémantique par une lecture dialectique. Le bon lecteur cherche ainsi, par une succession de questions et de réponses intérieures, à comprendre ce que l'auteur dit, cherche à comprendre la forme d'un texte, et donc intègre petit à petit les structures de langages responsables de la cohérence et de la concision d'un texte.

#### **4 Description de l'activité et de sa consigne**

L'objectif principal de l'activité était de recommander un livre francophone sous la forme d'un exposé oral. Les élèves ont été invités pour cela à choisir un ouvrage sur le site de la Bibliothèque de la Francophonie. La consigne consistait à le présenter, à en expliquer le choix, et ce qu'ils en attendaient, puis de décrire ce qui était resté de leur lecture. Les apprenants ont eu environ deux mois pour effectuer la tâche et ont été invités à lire le texte de Le Clezio, déjà mentionné plus haut, comme document de sensibilisation. Les critères d'évaluation concernaient l'adéquation au sujet [présentation du thème, analyse, élaboration d'une réflexion à partir du thème, lisibilité, clarté et organisation] et les compétences linguistiques [exactitude morpho-syntaxique, richesse et adéquation lexicale, maîtrise du système phonologique]. La durée de l'exposé était variable selon le niveau de l'élève, de 7 à 20 minutes.

Dans leur choix, les étudiants ont été sensibles au sujet de l'ouvrage et aussi parfois à la page de couverture. Ils ont souvent choisi des auteurs francophones en situation interculturelle par l'exil et l'immigration. Parmi les ouvrages retenus se trouve un grand classique, l'Étranger de Albert Camus, qui est revenu cinq fois. Les exposés des élèves étaient regroupés par région (Europe, continent africain, Amérique centrale et Canada) et suivis d'une discussion. Ce regroupement a permis de mieux cerner et comprendre les préoccupations et enjeux actuels de chaque région francophone abordée. L'Oeil de Jupiter, de Tristan Malavoy (2021), L'art de Perdre, de Alice Zeniter (2017), L'énigme du retour, de Dany Laferrière (2009), ou encore Inyenzi ou les Cafards, de Scolastique Mukasonga (Rwanda) (ed. 2006 – ed. 2014) nous ont fait réfléchir sur les sentiments, les enjeux personnels, et les relations entre les êtres qui résultent, respectivement, de la colonisation et de l'esclavage, de l'immigration, de l'exil ou encore du génocide rwandais.

### **Considérations générales**

Les travaux des élèves ont agi en révélateurs de certains symptômes de société. Cela a été particulièrement le cas concernant la littérature québécoise où l'on a pu constaté un certain mal-être existentiel. Le choix de titres haïtiens témoignent de la bonne position de la littérature haïtienne, avec de nombreux prix remportés en 2009 qui manifestent la reconnaissance de la créativité et de la pensée haïtienne dont la littérature " [...] dit le monde et [...] raconte une humanité essentielle " (PROHÈTE, 2012, p.83).

Par la lecture, l'apprenant a été ainsi sensibilisé à des faits historiques, sociologiques et psychologiques, dans l'espace francophone, et à leurs conséquences, comme l'exil, l'immigration, la quête identitaire, l'attente, le mal-être, l'enfance, le vécu d'un génocide et d'une guerre etc. Le résultat de l'activité a démontré chez l'apprenant le développement d'une empathie, émotionnelle et cognitive. C'est tout l'intérêt aussi d'une lecture dialectique qui permet d'interroger par la description cet inconnu qui s'ouvre à soi. Ce vécu d'expériences de notre monde contemporain a rendu ainsi possible, sous la forme de discussions, l'élaboration d'une carte mentale de l'interculturel francophone, ou encore, d'une carte de l'humanisme dans le monde francophone, pour mieux comprendre les défis de notre monde actuel.

Pour aller plus loin, il s'agirait de proposer aux étudiants de poursuivre cette ouverture à l'autre, mais cette fois-ci, par l'écriture, en travaillant une notion ou une situation qui relève de l'interculturel, extraite de l'ouvrage qu'ils ont choisi, et d'en faire un commentaire. De cet approfondissement pourrait s'élaborer un module pédagogique interculturel en littérature ou en culture comparée qui convoquerait plusieurs activités langagières, comme "des approches motivantes de la lecture et de la littérature" (GUIDE, 2016, p. 80). La lecture est à la base de l'art d'écrire (ALBALAT, 2020, p. 25 ). Et il est essentiel de connecter les idées de l'auteur à notre sensibilité et à notre intelligence pour les exprimer à l'écrit selon la façon dont nous les entendons et établir ainsi une médiation entre la culture étrangère et la culture d'origine (PAYOT, 2021, p. 271).

## Referências

- ALBALAT, Antoine. *A arte de escrever ensinada em 20 lições*. Campinas, SP: Kírion, 2020.
- CHAVES, Rose-Marie; FAVIER, Lionel; PELISSIER, Soizic. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG, 2012.
- LE CLEZIO, J.M.G. "Une porte s'ouvre vers l'autre". *Diogène*. Presses Universitaires de France. 2012/1 n°237, p. 5-11.
- Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Unité des Politiques linguistiques : Strasbourg, 2018. Consulté le 05/07/2022 sur [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- Conseil de l'Europe. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe : Strasbourg, 2016.
- Conseil de l'Europe. *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Conseil de l'Europe : Strasbourg, 2016. Consulté le 05/07/2022 sur <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.
- PAYOT, Jules. *O aprendizado da arte de escrever*. Tradução de Christian Lesage. Campinas, SP : Kírion, 2021, 324 p.
- PROPHETE, Emmelie. "Le livre haïtien entre succès et détresse". *Rencontre* n° 24 – 82 25 / Février 2012, p. 81-83.

## Un débat sur l'écriture inclusive

**Raquel MORAES FERREIRA\*** (UFF/LENUFFLE)

 <https://orcid.org/0000-0002-2266-8146>

### RESUME

Cette communication orale se penche sur le langage non sexiste dans l'enseignement de français langue étrangère. De plus en plus, la question du langage non sexiste suscite des débats parmi l'État, les didacticien·ne·s de langue-cultures et les professeur·e·s de français : Qu'enseigner ? Pourquoi l'enseigner ? Comment l'enseigner ? Ce débat s'adresse à des professeur·e·s de français qui enseignent auprès des publics adolescents et jeunes adultes et qui sont en quête de nouvelles discussions sur l'écriture inclusive afin de participer à la transformation en cours au sein d'une société. À l'issue de notre présentation, l'assistance connaîtra des conventions d'écriture inclusive acceptées par l'Académie française comme la féminisations de noms de métiers, ainsi que celles qui ont été refusées, puisque l'Académie croit qu'il s'agit d'un « péril mortel » pour la langue française. Parmi les auteur·e·s qui sont à la base de notre conception, nous pouvons citer : Viennot (2017), Haddad (2016) et Charaudeau (2021). Un débat sur l'écriture inclusive vise à dévoiler les mystères autour d'un type de langage non sexiste pour que les professeur·e·s soient capables de modifier la culture linguistique des leurs apprenant·e·s et de promouvoir la langue française en tant que pratique sociale d'inclusion.

MOTS-CLES: Écriture inclusive; Français langue étrangère; Enseignement ; Politiques linguistiques.

### 1 Introduction

Cette communication orale naît du malaise provoqué par le manque de structures communicationnelles au moment de m'adresser à l'écrit et d'enseigner français langue étrangère à des élèves du genre féminin, masculin et aux non-binaires. Les divers groupes d'étudiant·e·s, tout en apprenant le français langue étrangère à l'Université fédérale de Rio de Janeiro, ont suscité mon intérêt pour la recherche d'un langage non sexiste.

Afin de rendre les femmes et les hommes égaux dans le langage, l'écriture inclusive présente des conventions pour lutter contre le sexisme sur la forme de la langue française. Ces dernières années, le langage non sexiste a fait l'objet d'importantes discussions parmi des linguistes, des éducateur·rice·s, des mouvements sociaux et l'État où les politiques et les aménagements linguistiques émergent au fur et à mesure que le débat s'intensifie.



\* [mmemoraes.fr@gmail.com](mailto:mmemoraes.fr@gmail.com)

## 2 Écriture inclusive

Selon le Manuel d'écriture inclusive (HADDAD, 2016), élaboré par l'Agence Mots-Clés, « l'écriture inclusive désigne l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité des représentations des deux sexes. » Il est important de dire que ce manuel a travaillé sur la base du « Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe », sur les travaux d'Anne-Marie Houdebine portant sur la féminisation des noms de métiers, sur le second numéro de la revue Well Well Well qui promeut et utilise la Grammaire Égalitaire et sur l'ouvrage « Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin » d'Éliane Viennot. Il y a trois conventions de l'écriture inclusive qui méritent d'être abordées : l'accord en genre des noms de fonctions, grades, métiers et titres ; le renoncement au masculin générique et l'usage du point médian.

D'après Viennot (2017), jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, tous les noms de métiers exercés par des femmes étaient nommés au féminin, de même que tous les métiers exercés par des hommes l'étaient au masculin. C'est un « système de pensée qui prévaut à une époque donnée » (CHARAUDEAU, 2021, p.35). Ce sont les réformes des grammairiens qui ont imposé la masculinisation des noms de métiers et fonctions. L'une des conventions de l'écriture inclusive défend le retour de la féminisation des noms de métiers. Avec l'accord en genre des noms de métier, de fonction, de titre ou de grade au lieu d'écrire « Madame le directeur », il faut écrire « Madame la directrice ».

En français, le neutre n'existe pas. D'ailleurs, l'usage du masculin n'est pas perçu de manière neutre en dépit du fait que ce soit son intention apparente, car il active moins de représentations de femmes auprès des personnes interpellées qu'un générique épïcène. Les mots épïcènes sont ceux dont la forme ne varie pas entre le masculin et le féminin. Il est possible d'éviter le masculin générique en utilisant l'épïcène ou les deux genres.

La convention la plus critiquée est celle du point médian. Il se forme par la base du mot + suffixe masculin + point médian + suffixe féminin. Cette structure évite aussi l'usage du masculin générique. Selon le Manuel d'écriture inclusive (HADDAD, 2016, p.9), « le point milieu permet d'affirmer sa fonction singulière d'un point de vue sémiotique et par là d'investir "frontalement" l'enjeu discursif et social de l'égalité femmes / hommes ». Ce point a l'avantage d'être peu visible pour ne pas gêner la lecture, d'être le plus aisé pour les logiciels adaptés aux personnes malvoyantes et de faciliter l'écriture sur un clavier informatique.

### **3 Des interventions du gouvernement français**

Selon Calvet (2007 [1996], p.93) les interventions linguistiques en France se manifestent notamment par des lois, des décrets ou des textes législatifs. Parmi ceux-ci, il y a la publication des circulaires, c'est-à-dire un texte transmis par une autorité administrative aux services placés sous son autorité hiérarchique, voire aux administrés afin de les informer d'une nouveauté législative ou réglementaire. Voici des interventions du gouvernement français à travers des circulaires qui sont pour le langage non sexiste ainsi que des circulaires contre l'écriture inclusive.

#### **3.1 Interventions pour le langage non sexiste**

La circulaire du 11 mars 1986, prescrite par le Premier ministre Laurent Fabius, est relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Elle est venue prescrire cette obligation et indiquer en annexe les règles de féminisation. Bien que cette circulaire n'ait jamais été abrogée, elle n'est entrée en vigueur qu'après la revendication de femmes, appartenant au gouvernement français qui réclamaient la féminisation du titre de ministre. Par conséquent, une autre circulaire a dû être créée. La circulaire du 6 mars 1998 a été prescrite par le Premier ministre Lionel Jospin. Cette circulaire a réitéré l'obligation de la féminisation des noms de métier, titre, fonction ou grade. Grâce à elle, le guide « Femme j'écris ton nom... » a été rédigé par l'Institut national de la langue française où on peut retrouver plus de 2 000 noms de métiers, titres, grades ou fonctions au masculin et au féminin.

En plus des interventions morphosyntaxiques, le langage écrit non sexiste englobe des problèmes lexicaux tels que l'utilisation de vocabulaires considérés comme discriminatoires à l'égard des femmes. Le 21 février 2012, la circulaire n° 5575/SG, rédigée par le Premier ministre François Fillon, demande la suppression de certains termes dans les formulaires français et la correspondance administrative. Selon cette circulaire, le terme « madame » devrait remplacer « mademoiselle » comme équivalent de « monsieur » ; le terme « nom de jeune fille » semble inapproprié, notamment au regard de la possibilité reconnue à un homme marié de prendre pour lui le nom de famille de sa femme ; le « nom patronymique » devrait être remplacé par le « nom de famille » ; « nom d'épouse » et « nom d'époux » ne couvrent pas la situation des veuf·ve·s ni des divorcé·e·s, il convient donc de les remplacer par « nom d'usage ».

### 3.2 Interventions contre le langage non sexiste

La circulaire du 21 novembre 2017 a été prescrite par le premier Édouard Philippe. Cette circulaire est contradictoire en soi vu que dans son début, il porte sur l'égalité des genres et affirme lutter contre les stéréotypes. Par contre dans la suite, il propose l'utilisation du genre masculin en tant que neutre en effaçant la visibilité du féminin dans l'écriture.

En revanche, je vous invite, en particulier pour les textes destinés à être publiés au Journal officiel de la République française, à ne pas faire usage de l'écriture dite inclusive, qui désigne les pratiques rédactionnelles et typographiques visant à substituer à l'emploi du masculin, lorsqu'il est utilisé dans un sens générique, une graphie faisant ressortir l'existence d'une forme féminine. (PHILIPPE, 2017)

En 2021, le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Jean-Michel Blanquer a publié la circulaire 6 mai 2021 qui interdit l'usage de l'écriture inclusive, notamment l'utilisation du point médian. Dans son début, il y a un long passage de la lettre ouverte de l'Académie française. En 2017, l'Académie avait déjà annoncé être contre l'écriture inclusive : « Devant cette aberration "inclusive", la langue française se trouve désormais en péril mortel, ce dont notre nation est dès aujourd'hui comptable devant les générations future ».

Il y a des politiques linguistiques qui subissent les interventions des autres agents, au-delà des interventions menées par l'État national. Selon Cooper (1997), l'Académie française, dont la fondation a été créée par le cardinal Richelieu en 1634, est un agent qui produit des politiques linguistiques. Son objectif continue à être l'unification, la purification et la préservation de la langue française bien qu'elle ne soit pas d'accord avec les aménagements linguistiques. À titre d'exemple, l'État français défend l'accord en genre de métiers depuis 1986 à travers la circulaire pendant que l'Académie ne l'a adoptée qu'en 2019.

### Considérations finales

Pour conclure, malgré les interventions du Gouvernement français et la résistance de l'Académie française, c'est à nous, professeur·e·s de français langue étrangère d'intervenir sur le langage car nous sommes des agents fondamentaux vu que dans nos salles de classes nous trouvons une telle diversité. Les professeur·e·s de français langue étrangère peuvent accorder les noms de métiers, fonctions, grades et titres ; utiliser du féminin et du masculin dans le domaine écrit afin d'éviter



l'usage du genre masculin générique ; diversifier les représentations des femmes et des hommes ; éliminer les expressions sexistes et utiliser le point médian.

Le fait de systématiser l'usage du féminin est d'abord une question d'habitude culturelle. Les noms de métiers au féminin dérangent parce qu'ils traduisent le fait que des terrains initialement conçus comme propres aux hommes sont progressivement investis par des femmes, ainsi que l'utilisation du masculin générique est tellement courante qu'on l'a largement intériorisée. Par conséquent, il faut assurer l'égalité de représentation des genres des étudiant·e·s dans l'enseignement du français langue étrangère, puisque le langage est une pratique sociale. Le langage est politique et la langue reflète la société et sa façon de penser le monde. Ainsi, une langue qui rend les femmes invisibles est la marque d'une société où elles joueraient un rôle secondaire.

## Referências

ACADÉMIE FRANÇAISE. *Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite « inclusive »*. L'Académie française, 2017. Disponível em: <<https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive>>. Acesso em 28 nov. 2022.

BLANQUER, Jean-Michel. Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignement. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* n18, 2021. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENB2114203C.htm>>. Acesso em 28 nov. 2022.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo – Parábola Editorial, 2007 [1996].

CHARAUDEAU, Patrick. *La langue n'est pas sexiste. D'une intelligence du discours de féminisation*. Bord de l'eau (Le), 2021.

COOPER, Robert Leon. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997, p.11-40.

FABIUS, Laurent. *Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. Journal officiel de la République française. Du 16 mars 1986.

FILLON, François. *Circulaire du 21 février 2012 relative à la suppression des termes 'Mademoiselle', 'nom de jeune fille', 'nom patronymique', 'nom d'épouse' et 'nom d'époux' des formulaires et correspondances des administrations*. n° 5575/SG du 21 février 2012. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=34682>>. Acesso em 28 nov. 2022.

HADDAD, Raphaël (dir.). *Manuel d'écriture inclusive. Faites, progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire*. Paris : Mots-Clés, 2016.

JOSPIN, Lionel. *Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. *Journal officiel de la République française*. n°57 du 8 mars 1998. Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000556183>>. Acesso em 28 nov. 2022.

PHILIPPE, Edouard. *Circulaire du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation et de rédaction des textes publiés au Journal officiel de la République française*. *Journal officiel de la République française*. n° 0272 du 22 novembre 2017. Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036068906>>. Acesso em 28 nov. 2022.

VIENNOT, Éliane. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française* - Donnemie-Dontilly, éditions iXe, 2017.

# Les centres de langues du Ceará et l'offre de langues étrangères dans le réseau éducatif public

**Ticiana TELLES MELO\*** (UFC/APFCE)

 <https://orcid.org/0000-0002-7438-0769>

## RESUME

Avec ce travail, on analyse les Centros Cearenses de Idiomas do Ceará (CCI) et leur impact sur l'offre de l'enseignement des langues dans le réseau public de l'État, en particulier en ce qui concerne la langue française. En 2017, le gouvernement de l'État a mis en œuvre la politique publique des CCI - offrant dans un premier temps les langues anglaise et espagnole - à ses élèves des écoles publiques. En 2018, 13 unités ont été ouvertes qui ont accueilli des étudiants et des enseignants du réseau de l'État. L'année suivante, la langue française y fait son entrée. À la lumière des politiques publiques d'enseignement des langues, via la lecture des documents de base qui gèrent les équipements pédagogiques en question, on s'intéressera au rôle formateur des CCI dans la construction du cursus de la jeunesse du réseau public et aux défis posés par le projet de plurilinguisme de ces centres.

MOTS-CLES : Plurilinguisme; Politiques publiques; Enseignement de la langue française.

## 1 Considérations initiales

La pluralité des langues étrangères dans le curriculum des lycées dans l'État du Ceará est de moins en moins vigoureuse. En ce qui concerne la présence de langue française dans les écoles à Fortaleza, il n'y a qu'une école privée et une école publique qui présentent cette langue dans leur maquette pédagogique.

L'exercice de comprendre l'effacement de la langue française dans le curriculum formatif des jeunes nous permet de réfléchir à la construction du curriculum, tel que présenté par Silva (2002). L'auteur signale que ce document peut être considéré comme une pièce d'identité, sur laquelle s'enregistrent des parcours (plus ou moins délibérés), ainsi que des choix et des expériences. Ces éléments construisent le sujet apprenant dans toute sa dynamique. Sous cette optique, le curriculum



\* [ticianatellesmelo@gmail.com](mailto:ticianatellesmelo@gmail.com)

formel est le résultat d'un ensemble de choix sur lequel sont inclus des contenus élus comme pertinents et indispensables à la formation du citoyen contemporain.

Dans le cas particulier des langues, objet de notre travail et de notre réflexion, on considère qu'elles sont un passeport pour l'appartenance ou l'exclusion d'une partie de la société à un certain répertoire linguistique et culturel, dont l'acquisition crée une dialectique entre langue-culture maternelle et langue-culture étrangère, ce qui va permettre ainsi la compréhension des données d'une réalité qui s'exprime grâce à une langue autre que la première langue de l'élève.

L'enseignement-apprentissage scolaire des contenus a une relation étroite avec la place que ces contenus occupent dans le champ sociétal et inversement. Un tel mouvement circulaire peut être vicieux, au cas où sont exclus des éléments du champ formatif (pour une période qui touche une ou plusieurs générations, avec des répercussions indélébiles), ou il peut s'avérer vertueux, avec des mouvements solidaires et simultanés à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Nous apportons ici la pertinence de la lecture de Cuq et Gruca (2005) qui comprennent l'importance de considérer le champ des langues-cultures étrangères comme un espace plus large – qui doit être interprété de manière synchrone et diachronique – et au sein duquel se trouve la langue française, son enseignement et sa diffusion. La référence à la notion de champ, dans l'interprétation sociologique du concept, met en évidence l'existence de relations de dépendance, d'autonomie, de différenciation et d'auto-organisation, puisqu'un champ est structuré comme un système relationnel et différentiel. (BOURDIEU, 2007).

Cet article se propose d'analyser la proposition des *Centros Cearenses de Idiomas* (désormais CCI) et ses impacts sur la politique de plurilinguisme de l'école publique de l'État et sur la formation linguistique des lycéens et la place qu'occupe la langue française dans cette réalité. Notre analyse se divise en deux parties : la présentation des CCI et de leur vocation formatrice et la maquette pédagogique de langue française au sein de ces centres.

## **2 Les Centres de langues du Ceará et leur proposition de formation**

En décembre 2017, la loi pour la création de Centres Cearenses de Langues a été promulguée, en tant que projet articulé et équipement intégré au réseau éducatif public, pour l'offre de cours de langues étrangères aux étudiants de écoles publiques de l'État.

Le projet prévoyait initialement 13 unités, dont six dans la capitale, et comprenait les langues anglaise et espagnole, à partir du premier semestre de 2018. En septembre 2019, une expérience, dans un modèle pilote à Fortaleza, a inséré le cours de langue française et à partir de 2020, il constitue une offre régulière dans deux autres centres de la capitale, disposant pour le moment de deux professeurs avec un contrat de 100 heures, entièrement consacrées à l'enseignement du français aux jeunes étudiants des CCI. La plupart des bénéficiaires du projet recherchent des cours d'anglais, le deuxième groupe le plus important est celui des étudiants d'espagnol et le français occupe, donc, la troisième place en volume d'apprenants.

Le fait que le français soit la langue qui compte le moins de candidats inscrits aux sélections corrobore ce qui a été dit dans l'introduction de ce travail à propos de la réciprocité entre la place occupée par les contenus disciplinaires et les représentations sociétales. Depuis que, au fil des ans, le nombre de salles de classe pour les professionnels de la langue française s'est dégradé, les diplômés de cette langue dans l'État du Ceará sont devenus moins attrayants et les universités ont vu diminuer leur nombre d'étudiants de cette licence. La grande majorité des diplômés en français ont investi dans la formation post universitaire dans le domaine de langue portugaise et occupent aujourd'hui des postes d'enseignants de langue portugaise et des littératures portugaise et brésilienne.

La structure physique des CCI à Fortaleza définit également la possibilité d'offre des cours. La majorité des équipements sont situés dans des centres commerciaux de la ville et respectent donc leurs heures d'ouverture et n'ont, pour la plupart, que deux ou trois salles de classe. Cette géographie limite le nombre de cours à proposer par chaque centre. À titre d'exemple, sur les 24 classes offertes dans l'un des centres qui présentent les trois langues, trois classes sont en français. Il existe donc plusieurs facteurs qui contraignent la vocation plurilingue de l'équipement éducatif de l'État.

### **3 Le cursus de langue française à la CCI**

Les langues anglaise et espagnole proposent six semestres de cours, travaillant du niveau A1 au B1 du Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR). Dans le cas du français, après des ajustements à la fin du projet pilote, trois semestres sont proposés et le cours se termine au niveau A2.1 du CECR. Ce nouveau parcours a dû être construit à cause du nombre des lycéens qui choisissent le français et aux données numériques faisant référence à la permanence de ces apprenants tout au long des semestres de formation.

Cette nouvelle configuration a imposé la conception d'une approche particulière en ce qui concerne la maquette curriculaire et le choix du matériel didactique. Afin de donner du sens à un cursus plus court, avec 180 heures de cours, le cursus de langue française combine le français généraliste (ou le FLE) de l'approche actionnelle avec le français sur objectifs spécifiques (FOS), tout en mettant l'emphase sur le tourisme et l'hôtellerie, ce qui peut être considéré comme une réponse à la vocation touristique de l'État.

Nous avons trouvé dans cette association méthodologique une cohérence de principes. L'approche actionnelle s'inspire des orientations venues du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2011). Le FLE et le FOS reposent tous deux sur le principe d'une pédagogie actionnelle. Dans les deux cas, les tâches sont l'objectif final des unités didactiques. Nous comprenons que le but ultime de l'apprentissage sous les principes de l'approche actionnelle n'est pas seulement la communication, mais la réalisation d'activités utilisant la langue étrangère, telles que l'exécution de tâches et de projets interactifs et coopératifs. Dans le cas du FOS, nous pouvons illustrer que les tâches finales doivent être orientées vers la réalité de l'expérience du monde du travail, ainsi, des activités sont demandées qui traitent de la compréhension et de la production orale et écrite de documents variés - à la fois authentiques et pédagogiques - parcours pertinent par rapport aux objectifs visés (tourisme, gastronomie et services).

Ainsi, en fusionnant FLE et FOS, les cours de français présentent à l'élève des documents de différentes sources qui nécessitent de multiples lectures et interactions. Il est proposé qu'entre le premier et le troisième semestre, le français sur objectifs spécifiques apporte des contributions de plus en plus fréquentes au contenu général. Pour cela, un livre de français général de niveau A1 est adopté et s'y ajoutent des situations de communication qui traitent de problématiques spécifiques au monde du travail.

## **Conclusion**

On ne peut pas comprendre la place de la langue française dans le panorama éducatif brésilien sans se rendre compte qu'il existe un champ de forces appelé enseignement-apprentissage des langues étrangères, qui est constitué de toutes les langues étrangères et que ces langues ne sont pas forcément concurrentes, mais il faut considérer qu'elles ont des points d'intercession. Ce domaine

est également dynamique et a besoin d'une reconnaissance académique (mais pas seulement) et d'un dialogue avec d'autres domaines de la connaissance humaine.

Prendre soin de l'offre variée de langues dans l'espace de formation, c'est respecter le dialogue entre les différents apports humains dans la formation personnelle.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro e 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible sur: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Accédé le: 14 dec. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2007. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>. : Accédé le 14 dec. 2021.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta Pedagógica CCI Centro Cearense de Idiomas*. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2020a. Disponible sur: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/proposta\\_pedagogica\\_cci.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/proposta_pedagogica_cci.pdf). Accédé le: 3 dec. 2021.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Regimento Institucional CCI Centro Cearense de Idiomas*. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2020b. Disponible sur: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/regimento\\_institucional\\_cci.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/regimento_institucional_cci.pdf). Accédé le: 3 dec. 2021.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible sur: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Accédé le 10 juillet 2022.

CUQ, Jean-Pierre. GRUCA, Isabelle. *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# Idéologies linguistiques des professeurs et étudiants sur les langues en contact dans la classe de français langue étrangère

**Mariana PRADO\*** (PPGL/UFPel)

 <https://orcid.org/0000-0003-0472-2433>

**Isabella MOZZILLO\*\*** (PPGL/UFPel)

 <https://orcid.org/0000-0001-8445-9174>

## RESUME

Cette étude vise à analyser des idéologies linguistiques des professeurs de Français Langue Étrangère formés par le cours de Licence en Lettres - Portugais et Français de l'Université Fédérale de Pelotas et de certains de leurs élèves; des idéologies qui ont des résonances dans les décisions et les actions des personnes, générant ainsi des conséquences dans d'autres sphères que l'espace d'apprentissage. L'objectif est d'identifier des attitudes et des pratiques des enseignants et des élèves par rapport à l'alternance de codes (MOORE, 2003) et ses croyances concernant la coexistence des codes. Pour cela, nous avons fait des entretiens afin de former un corpus. En outre, il y a un consensus entre les diplômés du cours en ce qui concerne l'alternance de code (entre les paires portugais comme langue maternelle et français comme langue étrangère): ils la considèrent salutaire pour l'apprentissage des étudiants. De cette façon, nous identifions quelles sont certaines des idéologies linguistiques que les professeurs et les étudiants peuvent entraîner dans des politiques similaires à celles de l'"Only-English", décrites par des spécialistes en linguistique comme nuisibles pour l'éducation bilingue (MELLO, 2005), car elles développent un bilinguisme soustractif (LAMBERT, 1974) et peuvent engendrer des incertitudes linguistiques (CALVET, 2002) chez les étudiants.

MOTS-CLES : Enseignement de Français Langue Étrangère; Langues en Contact; Bilinguisme en Classe; Idéologies Linguistiques; Politiques Linguistiques.

## 1 Introduction

Ce travail a pour but de partager quelques réflexions développées dans la Mémoire de Maîtrise près de l'axe Acquisition, Variation et Enseignement du Programme de Post-Graduation en Lettres de l'Université Fédérale de Pelotas, spécifiquement dans le groupe de recherche Langues en Contact. On peut affirmer que le domaine de concentration de l'étude est celui de la Sociolinguistique.

---

 \* [mariananeyprado@gmail.com](mailto:mariananeyprado@gmail.com)

 \*\* [isbellamozzillo@gmail.com](mailto:isbellamozzillo@gmail.com)



L'objectif général est de vérifier, par des entretiens, des idéologies linguistiques que des professeurs de français formés par le cours de Licence en Lettres - Français et portugais de l'UFPEL mobilisent au sujet des langues en le contact, dans la classe de français comme langue étrangère, ainsi que ceux de certains de leurs étudiants. Par langues en contact on conçoit ici le traitement de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère, ainsi que le traitement d'autres langues que les élèves et l'enseignant pourraient connaître, gouverné par des croyances et des attitudes sur les langues, ce qui a des conséquences sur l'enseignement-apprentissage.

On part de l'idée que le langage est une pratique sociale et que la pratique linguistique est une action dans laquelle les interlocuteurs négocient leurs identités sociales (DEL VALLE, 2010) dans des contextes de chaînes de relations de pouvoir symboliques (BOURDIEU, 1989). À cette fin, il est possible de faire référence à la légitimité et de l'autorité comme central pour comprendre cette analyse (MEIRINHO, DEL VALLE, 2016). La légitimité est possible grâce à la négociation d'identités entre les interlocuteurs dans le processus d'être connu et reconnu par la communication, qu'elle soit verbale ou non verbale.

Les régimes de normativité sont conçus comme un système désignant des valeurs différentes aux utilisations de la langue (ARNOUX; DEL VALLE, 2010). Parmi les croyances et les attitudes sur les langues, voire l'idéologie linguistique (SPINASSÉ; MOZZILLO, 2021), on peut énumérer tout un ensemble de convictions en ce qui concerne la façon d'apprendre une langue qui sont véhiculées par toutes les couches de la société sans remise en cause préalable.

Pour Mello (2005), les concepts de compétence bilingue et individu bilingue sont socialement déterminés sur la base des compétences des locuteurs natifs monolingues. Dans cette perspective, la séparation excessive entre les répertoires linguistiques du élève est perçue comme primordiale pour l'apprentissage de la langue-cible. Ainsi, la langue maternelle est tenue (MELLO, 2005, p. 164) comme un facteur de perturbation linguistique et de fossilisation (SELINKER, 1972).

Selon Mozzillo (2005), l'interlangue est la langue produite à partir de la confluence entre les langues maternelles, les autres langues étrangères que l'individu peut connaître et la langue cible. C'est à travers la langue maternelle que l'élève développe ses connaissances de la langue étrangère. Si le bilingue porte en soi les langues en contact non pas de manière compartimentée, mais organique, il serait anti-scientifique d'exiger qu'il n'y ait pas d'occurrence de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère. Logiquement, tout au long de la construction de ce que l'on appelle

communément l'interlangue, l'existence de la langue maternelle devient de moins en moins présente. Ainsi, à des niveaux plus élevés, il est normal que les motivations pour l'alternance des codes soient d'autres. Voici quelques conséquences de la négation de la langue maternelle dans le processus d'acquisition de la langue étrangère : l'insécurité linguistique, l'évasion, la faible motivation et les problèmes d'estime de soi.

Pour la collecte de données, des entretiens sur Google Meet ont été réalisés avec des enseignants et des étudiants de FLE pour découvrir leurs croyances et attitudes, contribuant ainsi à la communauté scientifique et pour l'ensemble des travaux déjà effectués dans ce sens, pour confirmer ou non les réalités dépeintes. Donc, il a fallu interpréter les paroles des informateurs pour trouver ces valeurs sociales construites et assignées qui affectent le processus de l'apprentissage des étudiants et le processus d'enseignement, tels que par exemple, la politique d'interdiction de la langue maternelle en cours de langue étrangère, révélant la conception selon laquelle l'étudiant doit performer un monolinguisme dans toutes les langues qu'il connaît (MOORE, 2005).

En ce qui concerne le traitement de la langue maternelle en classe de langue étrangère, on peut utiliser les typologies bilinguisme additif et soustractif (LAMBERT, 1974, p. 26). Dans le premier cas, l'apprentissage d'une nouvelle langue n'est pas en concurrence avec la langue maternelle. Selon l'auteur, bilinguisme additif est possible grâce à une attitude positive à l'égard de la langue maternelle. On conçoit donc selon ce fil de raisonnement que le second type de bilinguisme mentionné concerne l'apprentissage d'une langue étrangère qui mine l'occurrence de la langue maternelle. Le bilinguisme soustractif a besoin d'une attitude négative à l'égard de la langue maternelle. On peut en déduire que l'interdiction de l'alternance de code génère un bilinguisme soustractif, tandis que l'alternance encouragée, raisonnée (MOORE, 2003) et permise en salle de classe génère un bilinguisme additif. Les résultats ont été basés sur ces fondements théoriques. Selon Mozzillo, l'alternance de codes est l'acte de "tenir à la disposition d'éléments de l'une et de l'autre langue dans le même acte de communication" et "constitue une stratégie de communication qui démontre une compétence pragmatique partagée par les bilingues lors de la transmission de l'information" (MOZZILLO, 2009, p. 188). En outre, encore selon Mozzillo (2021), nous utilisons notre langue maternelle dans la classe de langue étrangère de manière stratégique afin de :

- ne pas abandonner la communication ;
- résoudre des problèmes tant de compétence que de performance ;

- compenser tout manque partiel ou total de connaissance ;
- éliminer les imperfections d'autres compétences ;
- assurer la continuité de l'interaction langagière.

En outre, elle affirme que la récurrence à la langue maternelle ne sert pas seulement à résoudre des problèmes ou des incapacités, mais qu'elle est aussi employée comme acte de solidarité entre les collègues et l'enseignant.

Par conséquent, apprendre une langue étrangère à travers ces méthodes de base "Only-english", peut être un processus plus lent, plus incertain, avec plus de contretemps et même imprégné de préjugés et d'intolérances. Rien ne vient de rien, rien ne se construit à partir de rien et en ce qui concerne la construction des connaissances des langues étrangères il a été prouvé que ce n'est pas différent. L'élève de langue étrangère n'est pas vide sur le point d'être rempli, c'est un être humain complexe dont les potentialités doivent être prises en compte. Aucun apprentissage de la langue n'est permanent, c'est un processus constant.

## **2 Méthodologie**

Deux questionnaires ont été élaborés pour l'étude qualitative, qui ont été appliqués dans des entretiens sur Google Meet, qui sont transcrits pour tenir un corpus d'analyse et ils ont pour but de découvrir ce que ces professeurs et certains de leurs étudiants pensent à propos de la langue maternelle (ou les langues maternelles) dans la classe de langue étrangère. On leur a demandé s'ils la trouvent préjudiciable, bénéfique ou ni l'une ni l'autre, s'ils estiment qu'établir des relations entre langues est bénéfique, dommageable ou ni l'un ni l'autre et s'ils ont tendance à rejeter ou accepter, en considérant des échelonnements d'acceptation ou de rejet, le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues qu'ils pourraient connaître. Les critères de sélection des informateurs étaient les suivants : ils doivent être formés par le cours de Licence en Lettres - Portugais et Français et pour certains des élèves qui ont été interrogés, ils doivent avoir suivi des cours donnés par les enseignants concernés.

### 3 Résultats

On peut en déduire que la plupart des personnes interrogées pensent que l'existence d'autres langues peut être positive pour la construction de l'interlangue des étudiants, même si quelques-uns ignorent peut-être la didactique de l'alternance (MOORE, 2001). En général, tous ont répondu en accord avec ce que la science défend en ce qui concerne les croyances présentées. L'hypothèse soulevée pour expliquer un tel fait est celle du travail du corps professoral du cours de Lettres - Portugais et Français de L'Université Fédérale de Pelotas, qui forme des professeurs bien orientés idéologiquement, même si certains ne parviennent pas à appliquer la bivalence (didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère (CHISS, 2008) pour des raisons de survie sur le marché travail, qui adopte des politiques liées au paradigme monolingue.

Il y a certains d'eux qui ne croient pas que la langue maternelle soit nécessaire dans la classe quand on parle d'un groupe de niveau plus élevé. Cela n'est pas vrai parce qu'on n'arrête jamais d'avoir nos répertoires linguistiques comme base. Selon Mozzillo (2005):

La tendance naturelle de l'apprenti exposé à une langue autre que la sienne est d'utiliser des sons et des structures dont il dispose dans son système linguistique, en simplifiant inconsciemment ce qui lui paraît d'une complexité supérieure à celle de sa langue maternelle.

L'utilisation d'une telle stratégie implique donc des processus de simplification, de réduction, de surgénéralisation, de transfert, d'omission, de substitution, de restructuration, ainsi que l'emploi de formules linguistiques prêtes.

Donc, nous pouvons dire que c'est une conception basée sur un idéal de purisme linguistique, puisqu'on admet que tous ces processus continuent à exister même si on surpasse les niveaux débutants ou intermédiaires.

### Considérations finales

Pour promouvoir la tolérance à l'égard de la différence dans l'environnement bilingue, il est nécessaire de développer une compréhension par le professeur et par l'élève concernant ce que c'est le bilinguisme et de quelles sont les croyances qui déterminent les choix des locuteurs par rapport aux langues qu'ils connaissent et qu'ils apprennent. Ce travail a donc pour but de contribuer à la formation et à la mise à jour des enseignants de langue étrangère, puisque l'occurrence des langues que les élèves et les enseignants connaissent est profitable pour l'apprentissage, c'est-à-dire, favorise le

bilinguisme additif (LAMBERT, 1974) commenté précédemment. L'alternance de langues est un comportement inhérent au bilingue (MOZZILLO, 2009) et doit être considérée pédagogiquement pour rendre la salle de classe une ambiance confortable pour la formulation d'hypothèses et pour le développement des techniques d'apprentissage des étudiants.

## Referências

CASTELLOTTI ; MOORE. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Étude de référence*. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. DGIV. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

DEL VALLE; ARNOUX. *Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo*. (2010). Spanish in Context, 7(1), 1–24, 2010.

DEL VALLE; MEIRINHO. *Ideologías lingüísticas*. Javier Gutiérrez-Rexach (ed.). Enciclopedia de Lingüística Hispánica. New York: Routledge, 2016.

GROSJEAN, François. Bilinguismo individual. Revista UFG, Ano X, nº5, dez. 2008.

GROSJEAN, François. *Être bilingue aujourd'hui*. Revue française de linguistique appliquée, v. Vol. XXIII, n. 2, p. 7–14, 27 nov. 2018.

KURTZ-DOS-SANTOS, Sílvia C.; MOZZILLO, Isabella. *O fenômeno das línguas em contato na comunicação intercultural*. In: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa;

MEDEIROS, Valéria da Silva. (Org.) *Diversidade cultural e ensino de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2013.

LAMBERT, Wallace. *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. ; Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning" and at the Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Denver, Colorado, March 1974.

MELLO, Heloísa. *L1: Madrinha ou madrasta? – O papel da L1 na aquisição da L2*. Signótica, v. 16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

MELLO, Heloísa. *Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL*. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

MOORE; Danièle, « *Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?* », Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/1 (no 121), p. 71-78. DOI : 10.3917/ela.121.0071.

MOZZILLO, Isabella. *O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue*. Papia 19, p. 185- 200, 2009. ISSN 01039415.

MOZZILLO, Isabella. Em palestra online *las clases de lengua extranjera son espacios de plurilingüismo*, promovida pelo evento de Extensão Charlas desde la frontera da Unipampa.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10272895>

MOZZILLO, Isabella. *La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera*. Caderno de Letras, Pelotas, n. 11, p. 65-75, 2005.

MOZZILLO, Isabella; SPINASSÉ, Karen. Famílias em situação plurilíngue: ideologias linguísticas. Gragoatá, Niterói, v.26, n.54, p. 294-325, 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46372>

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, Boston, v. 10, p. 209-232, 1972. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

# L'accompagnement par le tutorat: un indispensable pour la réussite d'un cours hybride

**Suzana DA ROCHA TOMEI TONIATO\*** (Alliance Française de São Paulo)

 <https://orcid.org/0000-0002-9630-7546>

## RESUME

A l'heure du tout numérique, il est important de se demander si la « présence » d'un.e enseignant.e, d'un.e tuteur.trice, d'un.e médiateur.trice est nécessaire. Malgré l'évolution de la technologie, le bond numérique de ces dernières années, certaines expériences d'enseignement-apprentissage en tout numérique ont démontré leurs limites, comme l'indique Jacques Rodet. Nous allons nous attacher plus particulièrement au cours hybride, entendu ici comme un cours totalement en ligne, en partie en synchrone, et en partie en asynchrone, afin de démontrer que sans accompagnement humain - via le tutorat - l'enseignement-apprentissage hybride n'est pas efficace. En effet, le moteur motivationnel de l'apprenant.e, fondamental pour la réussite du cours, ne peut être favorisé que par la médiation humaine, principalement via le tutorat socio-affectif. Lors de notre communication, nous passerons en revue les différents rôles du/de la tuteur.trice, en sus de ce rôle socio-affectif.

MOTS-CLES : Cours hybride; Accompagnement; Tutorat; Limites; Technologie.

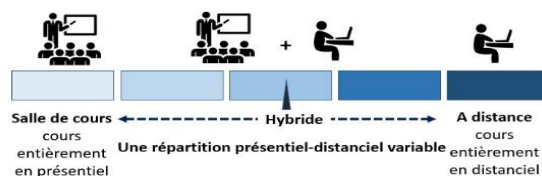
## 1 Introduction

Avant de parler de tutorat, il est tout d'abord fondamental de pouvoir définir ce que l'on entend par enseignement-apprentissage hybride. Selon la définition de l'APOP (Apprendre. Agir en numérique Cours hybride - APOP), « *L'enseignement hybride est "une combinaison ouverte d'activités d'apprentissages offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone"*. Ce genre d'enseignement peut par exemple s'appliquer aux cours dits semi-présentiels, où la répartition des cours peut se négocier avec la classe et se faire une semaine en présentiel, une semaine à distance sur une plateforme de visioconférence de type Zoom ou sur une plateforme LMS, en asynchrone, de type Moodle. La classe inversée, peut également être une forme d'enseignement hybride. Le schéma ci-dessous montre bien la distinction entre les cours en présentiel, les cours en distanciel et les cours hybrides :

---

 [suzana.tomeitoniato@aliancafrancesa.com.br](mailto:suzana.tomeitoniato@aliancafrancesa.com.br)

Image 1: L'enseignement hybride



**Source:** Académie de Versailles. Disponible sur: L'enseignement hybride | Académie de Versailles ([ac-versailles.fr](http://ac-versailles.fr))

D'autre part, l'Université Laval définit de la même façon l'enseignement hybride, en évoquant la proportion variable de présentiel-distanciel, mais en apportant un complément : elle indique que pour qu'un cours soit considéré hybride, il faut un minimum de 20% et un maximum de 80% de cours offerts à distance:

Image 2: La répartition des séances en présentiel et en distanciel



**Source:** l'Université Laval. Disponible sur: <https://encr.pw/yeSur>

Le cours hybride, conçu par l'équipe pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo, pour un public d'adultes de niveau débutant vers un niveau A1.1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, à la répartition suivante:

Image 3



	27 heures
	18 heures
	4 heures
SUIVI ( Forum,chat, commentaires, résultats évaluations...)	6 heures
	3 heures

Il s'agit d'un cours (module 1) de 45h d'apprentissage basé sur le manuel DÉFI 1, unités 1, 2, 3 et 4 (tout comme nos modules 1 en présentiel ou en distanciel), totalement en ligne, mais proposant 27 de cours en phygital (présentiel-virtuel sur Zoom, cours avec l'enseignant.e et la classe) et 18h de cours en autonomie, avec des leçons à faire seul, à son rythme, sur la plateforme Moodle. Ce cours intensif se passe en 3 semaines. La moitié de chaque semaine est consacrée aux cours sur Zoom, l'autre moitié aux cours en autonomie sur Moodle.

Afin que l'apprenant.e soit en mesure d'évaluer ses progrès, à la fin de chaque semaine, une évaluation en ligne, auto-corrective sur Moodle est proposée sur le contenu de toute la semaine. A la fin du module, une évaluation finale sur la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale est à passer; un minimum de 60% de réussite est nécessaire pour passer au module suivant.

L'enseignant.e, en sus des cours sur Zoom, joue un rôle fondamental de tuteur.trice au cours de l'apprentissage en asynchrone. En effet, il.elle consacre 6h au total (2h par semaine) à vérifier que les apprenant.es n'aient pas de problèmes (techniques...), à vérifier que les apprenant.es fassent bien les leçons en autonomie, à regarder les évaluations à la fin de la semaine, à écrire et/ou à appeler de façon individuelle chaque apprenant.e pour s'assurer qu'il n'ait pas envie d'abandonner.

Enfin, l'enseignant.e-tuteur.trice propose 1h de tutorat collectif et facultatif, une fois par semaine le vendredi, pour pratiquer des activités qui font travailler la compétence d'interaction orale, des jeux, pour résoudre d'éventuels problèmes ou pour répondre à des questions concernant les leçons en asynchrone (point de grammaire...).

## 2 Les avantages de l'enseignement-apprentissage hybride

Ce type d'enseignement-apprentissage présente divers avantages. d'une part, il permet à l'apprenant.e de développer son autonomie, en gérant ses leçons en asynchrone (emploi du temps, travail à faire, évaluations...). Un avantage qui va de paire avec celui-ci est la responsabilité. En permettant cette flexibilité et en responsabilisant l'apprenant.e, celui ou celle-ci s'engage davantage, est plus ponctuel.le pour rendre les travaux, fait ses devoirs...

L'apprenant.e est également plus libre et dispose de suffisamment de souplesse pour choisir de faire son cours au moment où il ou elle le souhaite (dans la limite de temps imposée par l'enseignant.e) et/ou dans le lieu où il ou elle souhaite.

Comme nous avons pu le constater, grâce au tutorat et au travail en autonomie, une véritable individualisation de l'apprentissage peut se mettre en place. Ici, l'enseignant .e peut implanter une pédagogie différenciée, qui va permettre de mieux gérer l'hétérogénéité, présente dans toute classe, d'accorder plus de temps à chaque élève, de gérer les profils avec le plus de difficultés (et donc d'avoir moins d'abandons), et enfin de répondre à des besoins et des objectifs différents.

En outre, dans ce genre d'apprentissage, l'apprenant est pleinement actif et acteur. Il agit, se met en action et choisit d'organiser ses activités lui-même. En utilisant des outils collaboratifs à disposition, tels que le *chat* de Moodle, les forums de Moodle ou encore un groupe Whatsapp, en créant des sous-groupes, des binômes de travail, l'enseignant.e incitera à la collaboration, à la coopération, et créera donc une cohésion de groupe nécessaire et favorable à la réussite de l'apprentissage de toutes.

Enfin, grâce à tous les avantages mentionnés ci-dessus et au côté ludique des activités conçues sur la plateforme Moodle, la motivation de l'apprenant.e se maintient tout au long de l'apprentissage.

### **3 Les limites de l'enseignement-apprentissage hybride**

L'une des limites de ce module est son aspect chronophage pour l'équipe d'encadrement pédagogique. Ce genre de cours, encore peu connu, nécessite une semaine de formation minimum, où l'enseignant.e testera toutes les activités afin de pouvoir répondre aux questions éventuelles des apprenant.es, et recevra un guide du tuteur.trice afin de comprendre ce rôle, ce qui le distingue de son rôle d'enseignant.e et ce qui est attendu de lui ou elle.

Une autre limite est la gestion des apprenant.es qui ne font pas les leçons en autonomie, indispensables pour pouvoir arriver la semaine suivante et suivre les cours sur Zoom sans difficulté.

Le module, en 3 semaines, n'est pas prolongeable ; ce qui laisse peu de place au report des leçons non faites.

#### 4 Les différents rôles du tuteur ou de la tutrice

Pour parvenir à un enseignement-hybride efficace, et qui présente de nombreux avantages pour l'apprenant.e, nous avons pu constater que le rôle du ou de la tuteur.trice était très important. Pour concevoir le guide du tutorat des enseignant.es et les former, nous nous sommes basé.es sur le schéma conçu par Jacques RODET :

**Image 4: Interventions tutorales sur le plan motivationnel**

Interventions tutorales sur le plan motivationnel			
			Jacques Rodet
Accueil et orientation	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	MO AO	Prévoir une rubrique « objectifs personnels » dans le modèle de présentation (cf. SA-AO).
Organisation	Accompagner le processus d'autonomie	MO OR	Procéder par étayages fréquents au début de la formation puis déséayer progressivement.
Pédagogie	Proposer des activités signifiantes	MO PÉ	Contextualiser, aux environnements professionnels des apprenants, les activités et les réponses à leurs questions.
Socio-affectif Motivation	Lutter contre l'abandon	MO SAM	Aménager un dialogue avec l'apprenant proche de l'abandon en l'axant sur ses motivations intrinsèques.
Technique	Encourager l'utilisation des outils	MO TEC	Evoquer ses propres usages des outils en précisant les productions qu'ils permettent et les avantages que l'on peut en tirer.
Métacognition	Faire identifier les motivations intrinsèques	MO MÉT	Inciter les apprenants à faire le point sur leurs motivations personnelles à partir d'une modélisation des motivations.
Evaluation	Encourager et féliciter	MO ÉVA	Emettre des messages de félicitations. Distribuer des récompenses symboliques (badges, podium hebdomadaire...).

	Fonctions tutorales		Intervention tutorale générique		Référence générique Intervention tutorale		Exemples d'interventions
--	---------------------	--	---------------------------------	--	---	--	--------------------------

**Source:** Interventions tutorales sur le plan motivationnel. Disponible sur:  
(Blog de t@d: Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan motivationnel (blogdetad.blogspot.com))

#### Considérations finales

En conclusion, nous avons pu constater que l'élément central de la réussite d'un enseignement-apprentissage hybride, tout comme l'apprentissage en présentiel et en distanciel, est la motivation. Celle-ci est conditionnée par un certain nombre de paramètres, gérés et appliqués par l'enseignant.e-tuteur.trice, qui nécessite une formation spécifique pour pouvoir comprendre ce rôle et apprendre de nouvelles techniques d'intervention.

## Referências

- BARBOT, Marie-José. *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International, 2010.
- DEPOVER, C.; LE LIÈVRE, B.; PERAYA, D.; QUINTIN, Jean-Lacques; JAILLET, A. *Le tutorat en formation à distance*. Paris: De Boeck Supérieur, 2011.
- JACQUINOT G.; FICHEZ, E. *L'université et les TIC*. Paris: De Boeck, 2008.
- HOLEC, Henri. "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre", *Mélanges pédagogiques*. Paris: Mélanges Crapel, 1990.
- RODET, Jacques. *Pratiques du tutorat à distance*. Paris: JIP Éditions, 2020.
- RODET, Jacques. *L'ingénierie tutorale*. Paris: JIP Éditions, 2016.
- RODET, J. *Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan motivationnel*. APOP. Paris, 2018. Disponible sur: [[https://blogdetad.blogspot.com/2018/03/quelques-exemples-dinterventions\\_12.html](https://blogdetad.blogspot.com/2018/03/quelques-exemples-dinterventions_12.html)].
- OSORIO, D. *Concevoir un cours hybride*. Enseigner à l'Université Laval. Québec, 2023. Disponible sur: [<https://www.enseigner.ulaval.ca/perfectionnement/calendrier-des-formations/detail/activite/213>].

# Rapport d'expérience de classe de FLE en ligne : l'utilisation du conte oral « le premier puits » à travers le site youtube, comme stratégie d'apprentissage

**Taíssa Conceição da Silva OLIVEIRA** (PPGEL/UFMT)

 <https://orcid.org/0000-0003-3601-5119>

## RESUME

Ce travail est un résumé élargi d'une présentation orale, où il y aura le rapport d'une expérience dans une classe de français en ligne d'une durée de 1h30, dans lequel le conte indien *Le premier puits*, disponible sur le site Youtube, a été utilisé comme stratégie pédagogique pour le développement des compétences langagières et communicatives en français. Les méthodologies appliquées dans cette leçon étaient l'exposition, la lecture, le contage et le jeu, dont chacune visait à favoriser des pratiques de compréhension écrite et orale et de production orale. Les résultats observés sont également présentés. En plus de réaffirmer l'importance et l'utilité du contage dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, ce rapport entend servir d'indication d'activité pédagogique pour les enseignants de langue française à utiliser dans leurs classes.

MOTS-CLES : Le contage; Rapport d'expérience; Pratiques de compréhension et production orale.

## 1 Introduction

Le contage est un art qui enchante les gens depuis l'Antiquité. Transmis oralement de génération en génération, il favorise également le sentiment d'appartenance d'un membre à son groupe, diffuse des valeurs d'une certaine époque dans une certaine société, pousse à la réflexion et à l'imagination et, surtout, procure des sensations fortes. Dans le récit, le mot est placé dans un contexte, ce qui permet de mieux comprendre son sens et les multiples significations qu'il peut revêtir en fonction de chaque situation. En vibrant aux péripéties de l'histoire, l'élève apprend. C'est la magie du jeu. Dans ce sens, l'enseignant Santa Marli Pires dos Santos déclare:

---

\* [taissa\\_oliveira92@hotmail.com](mailto:taissa_oliveira92@hotmail.com)

Le développement de l'aspect ludique facilite l'apprentissage de diverses manières, le développement personnel, social et culturel, contribue à une bonne santé mentale, prépare l'être à un état intérieur fertile, facilitant ainsi les processus de socialisation, de communication, d'expression et de construction des connaissances. (SANTOS, 1997, p.141)

Sachant cela, j'ai pensé qu'il serait intéressant de partager l'expérience d'une leçon en ligne que j'ai préparé, en tant qu'enseignant d'une classe d'étudiantes de niveau A2, via la plateforme Google Meet, d'une durée de 1h30. La présentation orale vise à suggérer une autre possibilité d'activité dans la classe en ligne de français. La recherche bibliographique utilisée pour préparer la leçon sera également la base de la présentation orale, dans laquelle seront présentées les étapes du cours: l'écoute, la lecture, le récit du conte indien " Le premier Puits ", disponible sur Youtube, sur la chaîne Bookbox (<https://www.youtube.com/watch?v=kNLuzC6-sno>), l'activité proposée à travers la plateforme Kahoot et les résultats obtenus. Les points suivants constituent la séquence du rapport qui sera présenté au Congrès.

## **2 Le choix de la vidéo et de l'histoire**

La vidéo mentionnée ci-dessus a été choisie parce que Cristof, le narrateur, raconte l'histoire d'une manière appropriée à l'art du conte : les faits sont racontés en créant, par l'intonation de la voix, des environnements de tension, de soulagement, d'espoir et d'une manière fluide, qui met en valeur les faits racontés. Pendant le conte, les faits s'enchaînent, sans révéler le dénouement à l'avance et en maintenant le suspense et le plaisir d'écouter l'histoire. En outre, la vidéo comporte des images et des sous-titres, qui ont aidé les élèves à comprendre et à raconter l'histoire. (Dans la section "activités réalisées" il sera expliqué plus en détail comment cette pratique s'est déroulée).

Le conte présente une histoire passionnante, diffusant des valeurs telles que l'honneur, la persévérance et l'unité, tout en montrant l'importance des nouvelles découvertes et la magie qui se produit lorsque les personnes découvrent de nouvelles connaissances.

## **3 Préparation pour le début de l'histoire**

Avant de commencer à partager mon écran montrant l'histoire, j'ai posé quelques questions en français, telles que : que pensez-vous que fasse un héros ? Doit-il toujours combattre des monstres ? Que serait-ce de vivre sans eau ? Si nous vivions dans un royaume où l'eau venait à manquer, où chercherions-nous de l'eau ? Puis j'ai lancé un défi : ils devaient découvrir, en écoutant

l'histoire, la signification du mot "puits" en portugais. Ces questions ont permis d'attirer l'attention des élèves et de susciter leur curiosité sur les thèmes abordés dans l'histoire, tout en stimulant la réflexion et en créant un pont entre l'histoire et le contexte social dans lequel les élèves sont insérés. À ce sujet, Paulo Freire déclare: "l'éducation est la conscience critique d'une réalité qui conduit à une action effective" (FREIRE, 1982).

#### **4 Moment de l'histoire et défi**

Le partage d'écran a été effectué et les élèves ont regardé la vidéo, exprimant parfois en portugais leur surprise et donnant des suppositions sur ce qui allait se passer ensuite. À la fin de ce moment, un élève a réussi à relever le défi et a traduit le mot "puits" en portugais par "poço". D'autres élèves ont dit "lago" (lac) et "alívio" (soulagement). Ces réponses ne représentent pas exactement la traduction du mot, mais dans le contexte de l'histoire, ce sont des réponses qui ont beaucoup de sens et qui démontrent l'efficacité de l'activité.

#### **5 Regarder l'histoire**

L'histoire a été re-présentée. À chaque scène, j'ai mis la vidéo en pause et demandé des explications sur ce qui était raconté. J'ai demandé la signification de mots- clés que les élèves ne connaissaient pas et la plupart du temps, ils ont pu répondre parce qu'ils avaient compris le contexte. Dans les cas où ils ne le savaient pas, ils le notaient pour le vérifier plus tard.

#### **6 Raconter l'histoire**

L'audio de la vidéo a été supprimé et chaque élève a raconté une scène de l'histoire, en fonction de la présentation de l'écran. Cet exercice s'est avéré très fructueux, car les élèves ont pu comprendre l'enchaînement des idées et, même si la scène/diapositive changeait, mais que le discours du personnage n'était pas terminé, celui qui racontait ne s'arrêtait qu'après avoir terminé le raisonnement, maintenant la fluidité de la narration. Une activité très proche du karaoké, mais avec des techniques de narration.

## **7 Kahoot**

Le jeu est compris comme une expérience ludique authentique qui, liée à un contenu éducatif, rend l'apprentissage plus agréable et plus significatif. De cette façon j'ai développé des questions de contrôle d'attention et de nature interprétative sur l'histoire, qui ont été gamifiées sur la plateforme Kahoot.

## **8 Résultats observés**

Les pratiques de compréhension écrite, de compréhension orale et de production se sont déroulées de telle sorte que les élèves ont participé avec enthousiasme et ont été capables de réaliser les activités. Une élève a même rapporté, dans la classe suivante, qu'elle avait raconté l'histoire à ses parents.

## **Considérations finales**

Des événements comme le Congrès Brésilien des Professeurs de Français sont extrêmement importants pour la construction de la connaissance, car ils permettent d'échanger des idées, de rapporter des expériences profitables qui peuvent être réappliquées, d'autres expériences moins profitables et il est possible d'analyser les procédures adoptées pour les améliorer ou les abandonner ; d'exposer et de découvrir de nouvelles pratiques scientifiques contemporaines, entre autres possibilités. Le rapport proposé maintenant entend s'insérer dans cette perspective de contribution à la construction de la connaissance en réitérant, dans le contexte contemporain des classes en ligne, le contage comme une importante ressource ludique et pédagogique qui stimule un apprentissage agréable, avec des bénéfices efficaces pour le renforcement de la criticité des étudiants. Ainsi, selon le professeur Antônio Joaquim Severino

Comprendre l'éducation comme un processus historiquement produit est le rôle de l'éducateur comme un agent de ce processus, qui ne se limite pas à informer, mais aider les gens à trouver leur propre identité afin de contribuer positivement dans la société et que le ludique a été axé comme une alternative pour la formation de l'être humain, nous pensons que les cours de formation doivent s'adapter à cette nouvelle réalité. Une façon de repenser les cours de formation est d'introduire un nouveau pilier à la base de leur structure curriculaire : la formation ludique (SEVERINO, 1991, p.26).



Le rapport des procédures adoptées dans la classe est en accord avec cette idée, les résultats observés indiquant une pratique efficace de la construction des connaissances.

## **Références**

FREIRE, P. *"Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista proferida no 3º COLE"*, em *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

SANTOS, S. M. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p141.


SEVERINO, A. J. *A escola de 1º grau: organização e funcionamento*. Série Ideias 11: A didática e a escola de primeiro grau. SP: FDE, 1991.

## Arsène Lupin, le gentleman cambrioleur : pour une lecture littéraire comme atout de l'interprétation du texte en classe de FLE

**Fernanda ESTIMA BORBA\*** (UFPE)

 <https://orcid.org/0000-0001-7897-8146>

**Rosiane XYPAS\*\*** (UFPE)

 <https://orcid.org/0000-0002-4296-5981>

### RESUME

Dans cette affiche, nous proposons la lecture d'un texte littéraire à partir d'un support multimodal. Il s'agit d'une adaptation récente de l'œuvre classique de Maurice Leblanc, *Arsène Lupin - le gentleman cambrioleur*, qui a inspiré la série télévisée Lupin, diffusée en 2021 sur le streaming Netflix. Après avoir examiné le rôle de la multimodalité et de la réception des œuvres patrimoniales, nous proposons une lecture qui vise comprendre le héros à partir de la narration de son antagoniste, Ganimard, le célèbre policier, représenté par des dialogues choisis du texte littéraire. Finalement, le parallélisme entre l'œuvre classique et la série télévisée - appuyé sur des scènes choisies de la série - nous a favorisé la construction du sens de l'œuvre à partir d'une lecture multimodale.

MOTS-CLES : lecture; littérature; multimodalité; FLE.

### 1 Introduction

Dans le cadre de la formation initiale de Français Langue Étrangère (désormais, FLE), il ressort qu'il existe des préoccupations de certains professeurs et aussi de nombreux futurs professeurs en ce qui concerne les études de littérature française dans diverses classes. En effet, ces disciplines demandent, de la part des étudiants, outre un niveau élevé de maîtrise de la langue, un effort pour lire et comprendre des œuvres littéraires dont le contexte et le sujet sont parfois éloignés du quotidien des étudiants. De la part des professeurs, non seulement, ils se rendent compte de plus en plus que les contenus de ces littératures sont trop vastes pour un seul semestre, mais aussi que le chaque support à lire peut impliquer la manière d'apprendre car « apprendre à lire des textes littéraires en langue étrangère impose donc des réflexions sur les acquisitions en lecture de textes en langue maternelle. »

---

 \* [fernandae.borba@ufpe.br](mailto:fernandae.borba@ufpe.br)

 \*\* [rosiane.mariasilva@ufpe.br](mailto:rosiane.mariasilva@ufpe.br)

(XYPAS, 2002, p. 81). À cela, s'ajoute le type de texte lu et ses supports. Alors, comment travailler la littérature en salle de classe de FLE, par exemple, à partir de supports multimodaux ?

Selon les théoriciens de la multimodalité (Lebrun, M. et Lacelle, N., 2012), celle-ci pourrait aider les étudiants à dépasser les obstacles lors de l'apprentissage de la littérature médiévale à la contemporaine. Pour cela, l'utilisation de divers objets sémiotiques secondaires (désormais, OSS) semble fondamentale, à savoir, les bandes dessinées, les pièces de théâtre, les vidéos, les films, les podcasts, les séries télévisées, etc et importants pour évaluer la transmission et la réception des œuvres patrimoniales chez les apprenants. Dans ces conditions, cette affiche est divisée en trois parties : dans la première partie, la multimodalité est vue en tant qu'outil pour travailler la réception d'œuvres classiques chez les futurs professeurs de FLE; la deuxième comprend l'analyse des passages du texte littéraire où le personnage principal est confronté à son antagoniste et, finalement, la troisième partie se prêtera à exploiter pédagogiquement la série télévisée *Lupin* aussi bien que l'œuvre classique qui l'a inspirée, en proposant des exercices de réception.

## **2 La réception des œuvres patrimoniales à travers les objets sémiotiques secondaires (OSS)**

Selon Brigitte Louichon (2017), la réflexion sur la Littérature doit prendre en compte les analyses des OSS des œuvres classiques. Elle affirme que « l'œuvre patrimoniale est production passée et réception présente » (LOUICHON, 2017, p. 24). Cette affirmation renvoie à une certaine accessibilité de l'œuvre patrimoniale vue comme médiation produite par la série télévisée. Par ailleurs, la série télévisée *Lupin* a été divulguée sur des chaînes et des *streamings*, tel le réseau Netflix, au début de l'année 2021, ce qui rend notre corpus très actuel et accessible. Ainsi, nous étudions une adaptation de l'œuvre Arsène Lupin, de Maurice Leblanc pour l'audiovisuel. Nous comprenons par 'adaptation' « ce que relève du passage de l'œuvre linguistique à un autre support, média, format, système sémiotique, langage. L'œuvre devenue BD, film, dessin animé, jeu vidéo, théâtralisée devient ainsi un objet multi-modal » (LOUICHON, 2017, p. 25). La littérature permet de devenir en objet multimodal. Ainsi, Linda Hutcheon (2013), dans l'introduction de son œuvre *Théorie de l'adaptation*, affirme la supériorité axiomatique de la littérature « face à n'importe quelle adaptation, une fois qu'elle est reconnue comme le genre d'art le plus ancien » (HUTCHEON, 2013, p. 24). En outre, le rôle de la multimodalité dans l'enseignement est devenu de plus en plus important,

permettant une approche très riche, qui pourra même devenir un déclencheur des activités de lecture du roman et d'écriture en salle de classe de FLE.

### **3 De l'œuvre classique à la série télévisée Lupin, dans l'ombre d'Arsène: Pour une étude des OSS dans la classe de littérature française.**

Pourquoi la série portée par Omar Sy a dépassé les soixante-dix millions de visionnage dans le monde ? Quels sont, en fait, les éléments qui attirent l'attention et qui motivent les spectateurs à suivre les saisons ? Quelques pistes peuvent éclaircir la réponse : il s'agit d'une œuvre classique qui a été adaptée en audiovisuel avec des éléments très modernes, tels l'utilisation des outils numériques, comme des drones, l'exposition de la complexité des relations familiales, l'interférence de la corruption même dans des institutions qui ont le devoir de la combattre, la présence des inégalités sociales dans un pays capitaliste et riche, le sentiment de la perpétuation des préjugés, y inclus le racisme etc.

Initialement, il faut remarquer que, dès 1908, plusieurs films, pièces de théâtre, opérettes, bandes dessinées, mangas, séries télévisées, dessins animés, images, affiches etc ont été déjà l'objet d'adaptations de l'œuvre de Maurice Leblanc, en exposant les aventures policières d'Arsène Lupin, le gentleman cambrioleur. En 2021, avec la diffusion de la série sur Netflix, les librairies du monde entier ont été remplies des livres de Maurice Leblanc. Cela a représenté un retour au succès éditorial de l'œuvre classique du début du siècle précédent.

Lupin est, en fait, la série d'un personnage. Et c'est un personnage attachant : le célèbre voleur de fiction. C'est ce personnage qui lance le public dans une grande aventure, en exposant l'univers littéraire de Maurice Leblanc, qui reste un patrimoine français. Il y a aussi un autre personnage de la série télévisée qui est également passionné par le héros inventé par Maurice Leblanc: c'est le lieutenant Youssef Guedira, l'agent de la police chargé de chasser le voleur. Il vérifie que les stratégies utilisées par le voleur du collier sont semblables à celles décrites dans les aventures d'Arsène Lupin.

Ce policier est confronté à la dichotomie présente dans l'œuvre classique qui oppose le bien et le mal : il admire le personnage cependant il doit le poursuivre, en raison de son métier. Il s'agit d'un voleur qui est en même temps un héros. Comment les scènes de la série télévisée sont-elles en rapport avec l'œuvre classique ? Quel est le lien entre les deux histoires ?

Les questions vis-à-vis l'œuvre et son adaptation posées auparavant peuvent composer les activités de sensibilisation. Celles-ci sont déroulées avant la lecture et font appel à une sensibilisation au thème.

Après les activités de pré-lecture, viennent les activités de lecture des objets sémiotiques secondaires (OSS) liés à l'œuvre littéraire choisie. Dans le cas échéant, l'audiovisuel de la série télévisée *Lupin* peut sans doute aider les élèves à mieux accéder, comprendre et apprécier l'œuvre littéraire étudiée.

#### **4 La lecture littéraire comme un atout de l'interprétation du sujet lecteur : des propositions d'activités de pré-lecture, lecture et post-lecture**

Amor Séoud (2009), dans son article référencé, envisage l'enseignement de la littérature en classe de FLE en s'opposant à l'explication du texte et en adoptant la lecture (SÉOUD, 2009, pp. 61-70). L'auteur parle des limites de la compréhension du texte littéraire. Il montre l'évolution de l'enseignement où le texte littéraire est passé de la condition d'objet d'études critiques jusqu'à devenir un document de libre accès aux apprenants. C'est une transformation qui tient en compte la centration de l'apprentissage sur le texte, en premier plan, et sur l'apprenant, en deuxième plan.

L'auteur démontre que ces étapes sont en accord avec les théories du reflet - pour qui la littérature imite la vie - et de la réception, respectivement, fondées sur le texte et sur le lecteur. Il refuse l'explication du texte par l'enseignant, ce qui tue la polysémie du texte littéraire et ôte la liberté du lecteur. Dans ces conditions, l'idée est de promouvoir la lecture en s'appuyant sur la théorie de la coopération du lecteur, c'est-à-dire, quand le lecteur participe à la construction du monde qu'il est en train de lire. Ainsi, il faut stimuler le lecteur pour qu'il complète la fiction avec des connaissances extérieures, en émettant des hypothèses sur le déroulement de l'histoire, hypothèses qui donnent envie de continuer à lire pour l'informer ou pas. Ensuite, vient la stratégie d'anticipation qui selon, l'auteur incite la lecture. Dans la séquence, il faut faire la mise en commun des hypothèses et la confrontation des interprétations. Finalement, il faut passer à l'atelier de lecture-écriture, en stimulant l'interactivité des apprentissages.

Le texte littéraire choisi pour ce travail est le premier chapitre de l'œuvre *Arsène Lupin, le gentleman cambrioleur*, de Maurice Leblanc, originalement publiée dans la revue française *Je Sais Tout*, le 15 juillet 1905. Le livre est disponible sur le site [tv5monde.com](http://tv5monde.com).

Le choix du premier chapitre du livre se justifie en raison du fait que le début d'un récit est la clé pour la compréhension de l'histoire. En outre, connaître le début peut instiguer les élèves à poursuivre la lecture de l'œuvre littéraire. Le texte proposé est un petit extrait, où les expressions "raccourci tragique", "hâte fiévreuse" et "volupté intense" sont révélatrices, dès lors, d'une grande émotion :

C'est, au fond, vécue en une sorte de raccourci tragique, la vie elle-même, avec ses orages et ses grandeurs, sa monotonie et sa diversité, et voilà pourquoi, peut-être, on goûte avec une hâte fiévreuse et une volupté d'autant plus intense ce court voyage dont on aperçoit la fin du moment même où il commence. (LEBLANC, 1907, p. 1)

L'extrait ci-dessus permet ainsi une approche très intimiste, liée à la perception des émotions et des sentiments chez les élèves. D'un autre côté, les termes présents dans l'extrait tels "orages et grandeurs", "monotonie et diversité", peuvent être travaillés en tant que marques de la dichotomie présente dans toute œuvre classique. Nous avons proposé l'élaboration d'une liste d'antonymes à partir des termes aussi bien qu'une liste des synonymes permettant, dans la séquence, une espèce d'un jeu où la salle peut être divisée en deux groupes : l'un deux qui prépare des textes courts sur la liste des antonymes, et l'autre qui élabore des textes courts à partir de la liste des synonymes. Même si les activités se déroulent à l'oral, on travaille sur la production écrite à partir des extraits lus. Enfin, en métalangage, le mouvement de la mer présent dans l'extrait choisi - les liens qui se passent tout au long de la vie - est semblable au mécanisme de création d'une œuvre artistique à partir d'une œuvre déjà existante, exactement comme s'est passé avec le texte littéraire qui a inspiré l'adaptation en série télévisée. Ce rapport peut être le sujet du moment consacré à la post-lecture.

## **Conclusions**

Le rapport entre une œuvre classique et son adaptation en série télévisée en 2021, peut permettre plusieurs démarches pédagogiques. Elles pourront atteindre un public fasciné par la vitesse et les stimulus sensoriels. Il ressort que les ressemblances et les différences entre les deux supports, littéraire et audiovisuel, mettent à jour l'universalité et l'intemporalité de l'œuvre classique. Par le biais des scènes percutantes de la série télévisée, l'immortalité d'un vrai héros reste incontestable.

Finalement, nous espérons que l'approche pédagogique proposée, c'est-à-dire, la lecture littéraire comme un atout d'interprétation des sujets lecteurs et les ressources multimodales

rapprochera les apprenants de FLE à la littérature, validant l'idée de l'universalité de l'œuvre classique est vivante dans l'adaptation moderne en série télévisée.

## Referências

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

LEBLANC, M. *Arsène Lupin, gentleman cambrioleur*. Disponible sur [www.tv5monde.com/lf](http://www.tv5monde.com/lf). Accédé le 18 décembre 2021.

XYPAS, R. Façon de lire, manières d'apprendre : dispositifs pour enseigner la lecture littéraire en français langue étrangère. in : Xypas, Rosiane & Aubin, Simone. *Littérature et enseignement du FLE : démarches et dispositifs innovants*. Araraquara : Letraria, 2022, p. 81-98.

GAUMONT TÉLÉVISION. *Lupin: dans l'ombre d'Arsène*. France : Netflix, 2021. Consulté le 18 décembre 2021.

LOUICHON, B. La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. in : Legoff F., Fourtanier M.-J. *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. I: Genres, espaces et formes. Namur : Presses Universitaires de Namur, Diptyque, 2017. hal-01696362. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01696362>. L'enseignement de la littérature en classe de FLE : de l'explication de texte à la lecture. in: Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes - Faculté de Lettres. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes, Université d'Athènes, 2010. <https://encurtador.com.br/pzBDP>. Consulté le 15 décembre 2021.

CRISTÓVÃO, M. L. C. Lectures littéraires multimodales en classe de français langue étrangère. in: *Synergies Brésil* n. 13, 2018, p. 51-67. ISSN en ligne 2260-5983. Consulté le 15 décembre 2021.

FOURTANIER, M. - J. L'apprentissage du FLE par un support multimodal: l'album comme "texte du lecteur". in: *Synergies Brésil* n. 10, 2012, pp. 23-34. ISSN en ligne 2260-5983. Consulté le 15 décembre 2021.

LEBRUN, M. et LACELLE, N. (2012). Le document multimodal: le comprendre et le produire en classe de français. in: *Repères, numéro spécial "Œuvres, textes, documents: lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège" sous la direction de É. Nonnon et F. Quet*, n. 45, 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes> 141. Consulté le 15 décembre 2021.


MOSER, W. As relações entre as artes - por uma arqueologia da intermedialidade. in: *Aletria*, v. 14, n. 2, jul.-dez. 2006, 42-65, disponible sur <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Consulté le 7 mai 2022.

# La gastronomie dans le manuel *En cuisine !* (2011): une étude de l'unité pour le dessert

**Matheus ANDRADE\*** (UFMT)

 <https://orcid.org/0000-0003-1035-0891>

**Rosiane XYPAS\*\*** (PPGL/UFPE)

 <https://orcid.org/0000-0002-4296-5981>

## RESUME

Ce travail a pour but de proposer une étude du vocabulaire de la gastronomie dans le manuel *En cuisine !* (2011), notamment, l'unité intitulée *Pour le dessert*. Dans le domaine de la formation de professeurs de Français Langue Étrangère (FLE), l'enseignement du vocabulaire est essentiel pour que les étudiants puissent développer les quatre compétences : compréhension et expression orales et écrites. En ce qui concerne le lexique, Cellier (2011) le définit comme un ensemble structuré et organisé par relations de sens, de hiérarchie, de forme et d'histoire. Par ailleurs, il existe une différence entre les mots définis par un dictionnaire étymologique et ce que Galisson (1987) présente comme Charge Culturelle Partagée (CCP), c'est-à-dire, des mots qui ont des sens culturellement chargés. Pour l'analyse de l'unité en question, la méthode sera qualitative. En ce qui concerne le vocabulaire de l'unité choisie, l'analyse portera sur les activités présentées dans la rubrique en question. Enfin, nous constatons qu'il existe les quatre compétences dans les activités proposées dans la rubrique analysée et que la compétence mise en relief, c'est la compétence d'écriture qui possède de lexique avec CCP.

MOTS-CLES : Charge Culturelle Partagée; Desserts; Enseigner le vocabulaire.

## 1 Introduction

Dans le domaine de la formation de professeurs de Français Langue Étrangère, dorénavant FLE, l'enseignement du vocabulaire est essentiel pour que les étudiants puissent développer, selon le Cadre commun de références pour les Langues (CECRL, 2001), les quatre compétences : la compréhension et expression orales et écrites.

En considérant la nécessité d'apprentissage du vocabulaire, le but de ce travail est de faire une étude lexicale tournée vers la gastronomie dans un manuel de français professionnel *En cuisine !* (2011) composé de dix unités. Nous n'analyserons que le lexique rencontré à l'unité neuf du

---

 \* [matheusgdias17@gmail.com](mailto:matheusgdias17@gmail.com)

 \*\* [rosiane.mariasilva@ufpe.br](mailto:rosiane.mariasilva@ufpe.br)

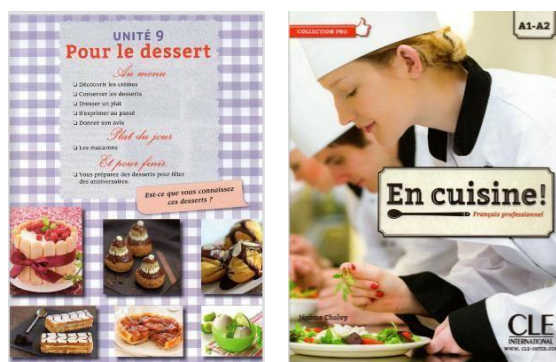


manuel en question. Autrement dit, l'unité neuf propose des activités pour les apprenants de FLE et donne l'opportunité d'acquérir le vocabulaire spécifique.

Cellier (2011) définit lexique comme un ensemble structuré et organisé par relations de sens, de hiérarchie, de forme et d'histoire. Cependant, il existe une différence entre les mots définis par un dictionnaire étymologique et ceux qui Galisson (1987) présentent comme Charge Culturelle Partagée (CCP), c'est-à-dire, des mots qui ont des sens culturellement chargés. Alors que la définition étymologique est la signification exacte d'un mot, la définition d'un mot rattaché à la CCP favorise la connaissance de mots à des charges culturellement partagée de la langue apprise. Pour l'analyse de l'unité Pour le dessert, nous avons adopté la méthode qualitative centrée sur les activités.

## 2 Présentation du manuel *En cuisine ! A1/A2* (2011) et l'unité Pour le dessert

**Image 1 et 2 :** la couverture du manuel et la première page de l'unité neuf



**Source:** *En cuisine ! A1/A2* (2011)

Selon R. Xypas (2017), toutes les méthodes d'apprentissage de FLE présentent des textes informatifs, publicitaires, narratifs, descriptifs, argumentatifs, etc. Ce qui peut varier entre les méthodes, c'est l'exploitation pédagogique de ces textes, mais aussi les textes non-verbaux qui composent chaque unité.

Le manuel *En cuisine !* (2011) est composé de dix unités et à la fin de chaque unité, les auteurs proposent un bilan, c'est-à-dire, des exercices pour faire une révision de l'unité étudiée. Dans chaque unité, il est possible d'apprendre de vocabulaire spécifique de la gastronomie. L'unité neuf, par exemple, est composée de sept pages. Dans chaque page, il y a des sous-titres à étudier

comme suit : *Les crèmes ; Conserver au frais ; Desserts au choix ; le chocolat ; macaron*. Et, à la dernière page, il existe un bilan qui a comme objectif de réviser et fixer tous les contenus qui a été appris pendant l'étude de l'unité. Il ressort que les sept pages de l'unité sont composées de plusieurs d'activités, à savoir, d'expression et compréhension orales et écrites. Mais la compétence la plus travaillée en effet, c'est l'expression écrite pour apprendre un lexique spécifique de la nourriture à préparer et à manger.

### **3 Le lexique présente dans l'unité neuf « Pour le dessert »**

Dans l'unité « *Pour le dessert* », il existe plusieurs lexiques de dessert qui ont de définition étymologique, mais, selon Galisson (1987) ces mots possèdent de la CCP, c'est-à-dire, d'autres significations dans un contexte/utilisation différente, comme, par exemple, le dessert « *flan* » qui dans l'expression « *Faire un Flan* » signifie « *mentir ou réagir d'une manière exagérée* ». Bien comme « *c'est du flan* » qui change les significations présentées auparavant et est présentées comme « *quelque chose qui n'est pas vrai ou sérieux* », modifiant ainsi sa définition. Dans ces conditions, d'autres lexiques avec CCP seront présentés sur la thématique du dessert. Nous avons sélectionné ceux de la *crème*.

**Tableau 1:** lexique présent dans *Pour le Dessert* et sa CCP

Dessert avec la « crème »	Définition de la gastronomie	CCP
Crème au beurre	La crème au beurre est une crème composée de beurre pommade, d'œufs, de sucre et parfois de lait.	<p>« Ça passe crème » Cette expression signifie : ça passe bien.</p> <p>« La crème de la société » Désigne l'élite, mais a souvent un petit côté ironique.</p> <p>« C'est la crème de la crème » C'est ce qu'il y a de mieux, le dessus du panier.</p> <p>« Sentir le brûlé » Prendre mauvaise tournure, sentir le roussi.</p>
Crème anglaise	C'est un mélange onctueux et léger de lait cuit avec des jaunes d'œufs, du sucre, de la vanille et un agent de liaison comme la féculé.	
Crème caramel	La crème caramel ou flan au caramel ou crème dessert au caramel est une crème dessert nappée d'une couche de caramel.	
Crème brûlée	La crème brûlée ou crème caramélisée est un dessert composé de jaune d'œufs, de sucre, de crème, de vanille et de caramel.	

Source: préparé par les auteurs de cet article.

## Conclusion

Dans cette analyse, nous constatons que dans l'unité neuf du manuel *En cuisine !* (2017), la présence du lexique avec charge culturelle partagée (CCP) est très forte et aussi, que dans l'univers de la gastronomie, nous pouvons rencontrer des mots avec CCP. Dans l'apprentissage du FLE, avoir une prise de conscience des valeurs accordées aux mots, selon la CCP peut augmenter à la fois l'apprentissage et du mot et de la culture qui entoure ce mot. La CCP permet aux apprenants d'utiliser un mot dans des contextes différents et aussi de l'insérer dans la culture de la langue qu'il est en train d'apprendre.

## Références

CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire et son enseignement – Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Revue eduscol novembre 2011. Disponible em: [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire). Acesso em: julho de 2022.

CHOLVY, Jérôme. *En cuisin! français professionnel*, 2017. Lima: CLE International.

GALISSON, Robert. *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.* Études de Linguistique Appliquée, 1987. n° 67, p. 119-140.

XYPAS, Rosiane. *La dimension interculturelle dans les manuels mobiles (A1 et A2) 2012*. La dimension interculturelle en didactique de langues étrangères. 2017. 97p. 43- 60p.

# Le compte rendu comme outil d'apprentissage-enseignement de la langue-cultures française et francophones.

**Isis PRESTES BENTO DA SILVA\***(USP)

 <https://orcid.org/0000-0001-5442-4405>

## RESUME

Au cours de l'année 2021, la professeure Cristina Casadei Pietraroia a présenté aux monitrices volontaires pour les matières de Français 3 (FLM1132) et de Français 4 (FLM1133) à l'USP le "compte rendu". Il s'agit d'un genre de texte descriptif français, généralement utilisé pour résumer des réunions, et adapté par la professeure pour enregistrer les cours. Dans cette communication, de nature biographique, on commentera brièvement le procès de création de ces comptes rendus à partir de la comparaison de trois documents. De cette façon, on pourra évaluer leur impact sur les cours en ligne et comment cet outil a permis le développement de la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage des monitrices.

MOTS-CLES : Enseignement de FLE; Compte rendu; Outil d'apprentissage.

## 1 Introduction

En 2020, avec la propagation du coronavirus, des confinements ont été décrétés comme mesure de sécurité publique. Malgré que cette décision ait effectivement sauvé des vies, on ne peut nier que le domaine de l'éducation a souffert du modèle en ligne. Enseignants et élèves ont dû apprendre à utiliser de nouveaux outils en ligne du jour au lendemain, le contact non seulement entre élèves et enseignants, mais aussi entre élèves, a été lésé, en plus des complications techniques qui interrompaient, voire empêchaient, le déroulement des cours, étaient des facteurs qui compromettaient la qualité des cours dans le nouveau modèle en ligne. Tout cela sans tenir compte des éventuels problèmes de santé physique et mentale que les enseignants, les élèves et leurs familles pourraient vivre afin d'aggraver la situation.

Avec toutes ces difficultés à l'esprit et sachant que la pandémie ne se terminerait pas de sitôt, les écoles et les universités se sont organisées du mieux qu'elles pouvaient. À l'USP, parmi les efforts d'adaptation, on peut citer le contact direct avec le professeur, que ce soit par email, Whatsapp ou



\* [isispbento@gmail.com](mailto:isispbento@gmail.com)

Moodle, la mise à disposition de documents bien formulés et informatifs, ainsi que, dans certains cas, le suivi académique.

Dans le cas de mon expérience d'apprentissage du français langue étrangère, en 2020, j'ai trouvé plus difficile de suivre la matière de Français 2 (FLM1131) par rapport au Français 1 (FLM1130), car l'enseignante de Français 1 avait des moniteurs à sa disposition. Cela lui permettait de suivre les élèves, corriger plus rapidement sur les activités et avoir plus de temps pour préparer plus de matériels qui approfondissent l'enseignement.

Dans cette optique, je me suis portée volontaire comme tutrice pour la professeure Cristina Casadei Pietrarroia pour le cours de Français 3 (FLM1132). La professeure Pietrarroia a déclaré que lorsqu'elle avait des tuteurs, elle mettait à la disposition des étudiants des documents qu'elle appelait « comptes rendus ». Ces comptes rendus étaient des documents qui présentaient des explications grammaticales et des curiosités culturelles, créés à partir des expositions en classe. J'étais alors responsable de la préparation hebdomadaire de ces documents, qui étaient ensuite corrigés par la professeure et mis à la disposition de mes collègues.

## **2 Le compte rendu: une définition**

Le compte rendu est un genre textuel français qui expose des éléments d'une rencontre, d'une lecture, d'une visite au musée, etc., qui n'a pas de caractère critique ou analytique. Comme le définissent Janine Recourse et Pierrette Slama dans leur article « Le compte-rendu: des outils d'apprentissage » :

Faire un compte-rendu, c'est restituer une information de manière fidèle et précise. (...) [Ce] qui importe en situation de compte-rendu, c'est le référent et non les effets littéraires ou les commentaires personnels sur l'événement. (RECOURSE; SLAMA, 1985, p. 28)

Pour la composition de ce document, il est important de prendre des notes puis de sélectionner et hiérarchiser les éléments à placer dans le compte rendu. La cohérence et la cohésion sont également essentielles pour s'assurer que l'objet du compte rendu sera bien expliqué au lecteur.

## 2.1 Le compte rendu comme outil d'enseignement et d'apprentissage

Ce type de texte est couramment utilisé en France pour résumer les réunions, mais pour les besoins du cours de français, il a été adapté. Pour son élaboration, j'ai pris plusieurs notes pendant les cours pour sélectionner les points qui seraient soulevés dans le compte rendu de la semaine, ce qui est habituel dans leur processus d'écriture. Cependant, à la demande de la professeure, j'ai ajouté des recommandations de films et de séries francophones, ainsi que des exercices que j'ai recherchés moi-même. Ce travail de recherche n'est pas prévu dans un compte rendu traditionnel, mais, puisque tous les éléments supplémentaires ont été dérivés des commentaires, même superficiels, pendant la classe et que le document avait encore pour but d'informer, le modèle adapté ne contredit pas le genre textuel. Toujours dans leur article, Recourse et Slama précisent que :

Le compte-rendu n'est qu'une partie des écrits informatifs. C'est un bon outil de travail qui favorise l'objectivation et la structuration des informations, et, par là, participe à la formation d'un esprit scientifique. (RECOURSE; SLAMA, 1985, p. 33)

Bien que les auteurs préconisent le compte rendu comme outil d'apprentissage pour les enfants du CE au CM, à peu près équivalent à l'école primaire au Brésil, il s'agit toujours d'une excellente ressource de synthèse informative qui peut être utile aux étudiants du collégial.

## 3 La création et l'évolution des comptes rendus

Pour mieux exprimer le développement de cette ressource, certains de mes comptes rendus, créés pendant les cours de Français 3 et Français 4, enseignés par la professeure Cristina Casadei Peitroia, seront décrits ci-dessous.

Mon premier compte rendu est pour les cours de Français 3 du 12 et 14 avril 2021. La série m'a été recommandée par la professeure et j'ai fait le synopsis et mis des liens vers une vidéo des coulisses et une autre sur l'événement historique qui a inspiré la création de la série. Juste en dessous, j'ai mis le lien pour l'activité de présentation que nous avons faite au premier cours, ainsi que des exemples de verbes pour exprimer des goûts. J'ai aussi mis un dessin sur « J'aime un peu, beaucoup, passionnément, à la folie... » — « bem-me-quer, mal-me-quer » en portugais — et quelques exercices sur l'expression des goûts. Un autre point que j'ai soulevé était l'orthographe et la prononciation du /e/ en français. J'ai rédigé l'explication et sélectionné des exercices ainsi que des liens vidéo expliquant

l'utilisation générale des accents français. J'ai terminé ce premier compte rendu avec une comptine pour enfants que la professeure a présenté et une association française dont le nom vient de la chanson.

Image 1: Compte rendu 1 de Français 3 (page 1 de 5)



Source: préparé par les auteurs de cet article.

Le deuxième compte rendu a été réalisé à la fin du cours de Français 3, pendant la semaine des 14 et 16 juin 2021. Le film a été cette sélectionné fois-ci par mes soins. De plus, j'ai écrit des explications et choisi des exercices en ligne sur les verbes auxiliaires « être » et « avoir », ainsi que sur la différence entre les passés de l'indicatif. J'ai utilisé plus de couleurs et d'images pour qu'il soit plus facile de voir la différence entre les verbes. Enfin, j'ai ajouté des vidéos et des articles sur les régions de France et sur le journalisme, qui était l'un des principaux sujets du semestre.

Image 2: Compte rendu 10 de Français 3 (page 1 de 7)



Source: préparé par les auteurs de cet article.

Dernièrement, le dernier compte rendu que je montrerai a été fait en Français 4. La grande différence entre celui-ci et les autres, c'est qu'une collègue à moi, Isadora Sousa, qui a aimé les



comptes rendus du semestre précédent, m'a proposé de travailler avec moi dans la seconde moitié de 2021. Elle a été d'une grande aide, car nous avons pu nous séparer pour ajouter plus de matériel sur les matières du cours. Nous avons l'habitude de choisir deux points liés à la langue (grammaire, prononciation, orthographe) pour que chacune travaille sur un. En outre, nous avons décidé qu'en une semaine, l'une choisirait la recommandation de film et l'autre sélectionnerait une curiosité culturelle, et nous changerions les rôles la semaine suivante. Dans le cas de ce document faisant référence aux cours des 27 et 30 septembre, Isadora a choisi le film et fait son synopsis, tandis que j'ai revu les pronoms et créé deux exercices sur le sujet, dont la correction figure à la fin du document. Après les liens de mes sources, Isadora a fait une revue du passé de l'indicatif en utilisant des chansons françaises, en mettant toujours des liens des chansons et leurs paroles. Enfin, j'ai rassemblé des vidéos et des articles sur le style d'écriture, un sujet qui a été brièvement abordé en classe.

Image 3: Compte rendu 5 de Français 4 (page 1 de 11)



Source: préparé par les auteurs de cet article.

## Conclusion

En somme, les études en autonomie ont gagné en pertinence pendant la pandémie, indispensables pour progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce contexte, produire les comptes rendus m'a stimulé à étudier davantage, à systématiser et à vraiment comprendre différents points de la langue et de la culture françaises. Ces documents m'ont non seulement aidé à étudier, mais m'ont aussi permis de créer des supports pédagogiques que mes collègues ont utilisés, selon leurs propres témoignages. À tel point qu'au cours de Français 5, deux autres collègues ont rejoint Isadora pour faire les comptes rendus du semestre. L'adoption et le maintien de cette initiative

par d'autres collègues est, pour moi, la preuve de l'efficacité du compte rendu comme outil d'enseignement et d'apprentissage.

### **Références**


RECOURCE, Janine; SLAMA, Pierrette. Le compte-rendu : des outils d'apprentissage. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°66, pp. 27-36, 1985. Des outils et des procédures pour évaluer les écrits, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc.

## Le SEMIFRA et la vie associative au District Fédéral : les retombées de ce séminaire régional pour la licence en FLE entre 2016 et 2021.

**Denise Gisele DE BRITTO DAMASCO\*** (UnB / FBPF)

 <https://orcid.org/0000-0002-0250-0776>

**Josely BOGO MACHADO SONCELLA\*\*** (UnB / APFDF)

 <https://orcid.org/0000-0002-6403-1485>

**Waldemar OLIVEIRA DE ANDRADE JUNIOR\*\*\*** (SEEDF/ APFDF)

 <https://orcid.org/0000-0003-2621-857X>

### RESUME

Cette présentation prétend analyser les retombées de quatre éditions du Séminaire Régional de Recherche d'Expression Française – SEMIFRA pour la licence en français langue étrangère (FLE) entre 2016 et 2021. Cet événement est né au sein de l'Association des professeurs de français (APFDF) et de la filière Langue et Littérature françaises, du Département de Langues étrangères et Traduction (LET) de l'Institut de Lettres de l'Université de Brasilia (UnB). Les quatre éditions de cette manifestation scientifique ont eu lieu en 2016, 2017, 2018 en présentiel, dans l'auditorium de l'Institut de Lettres de l'UnB et en 2021 à distance, à partir de la plateforme Zoom. Le cadre théorique sous-jacent à cette réflexion est la collaboration et les enjeux liés au partage et échanges en formation initiale et continue. En guise de conclusion, nous croyons que l'interlocution entre la vie associative et l'académie peut faire souder les pratiques enseignantes, favorise la proximité entre la théorie et la pratique à partir des rapports de recherches et d'expériences proposées et la présence des membres des bureaux de l'APFDF parmi les enseignants de l'Université de Brasilia légitime les actions formatives au sein de l'association et renforce la valeur ajoutée aux actions communes et de formation en FLE.

MOTS-CLES : Vie associative; APFDF; SEMIFRA; Formation initiale; Enseignement du FLE au DF.

---

 \* [denise.damasco@unb.br](mailto:denise.damasco@unb.br)

 \*\* [josely@unb.br](mailto:josely@unb.br)

 \*\*\* [waldemar.oliveira@edu.se.df.gov.br](mailto:waldemar.oliveira@edu.se.df.gov.br)

## 1 Introduction

Cet article prétend analyser les retombées de quatre éditions du Séminaire Régional de Recherche d'Expression Française - SEMIFRA - pour la licence en français langue étrangère (FLE) entre 2016 et 2021<sup>8</sup>. Cet événement est né au sein de l'Association des professeurs de français (APFDF) et de la filière Langue et Littérature françaises, du Département de Langues étrangères et Traduction (LET) de l'Institut de Lettres de l'Université de Brasilia (UnB). Les quatre éditions de cette manifestation scientifique ont eu lieu en 2016, 2017, 2018 en présentiel, dans l'auditorium de l'Institut de Lettres de l'UnB et en 2021 à distance, à partir de la plateforme Zoom.

Dans le cadre du XXIIIe Congrès brésilien des professeurs de français qui a eu lieu à Cuiabá, Mato Grosso, cet article a été présentée sous forme de communication orale libre lors du Symposium intitulé « La FBPF et la formation initiale : la vie associative, le réseau fédératif et la licence en FLE au Brésil », faisant partie du deuxième axe thématique dédié à la didactique et formation des professeurs.

## 2 La collaboration, le partenariat : le partage et les échanges en formation initiale et continue.

Le cadre théorique sous-jacent à cette réflexion est la collaboration, le partenariat et les enjeux liés au partage et aux échanges en formation initiale et continue. La collaboration est devenue une catégorie analytique dans le domaine des sciences de l'éducation depuis un certain temps (LANDRY, GAGNON, 1999 ; CHARLIER, 2010 ; DE LIÈVRE, DIONNE, COUTURE, 2010 ; BAILLEUL, THÉMINES, BODERGAT, 2010 ; CHALLAH ; DAMASCO, PASSOS, 2020 ; BENITES, 2022)

Les étudiants en licence peuvent participer à l'espace commun de formation continue offert par l'APFDF, même s'ils ne sont pas encore membres de cette association. Avec le SEMIFRA, depuis 2016, ils peuvent également participer en tant qu'enseignants en formation à l'expérience de collaborer de façon bénévole quand ils sont moniteurs du SEMIFRA. Cet événement constitue donc un espace de formation soit initial également. C'est apprendre à devenir bénévole, c'est connaître le rôle de leur association en interne depuis leur formation universitaire. Plusieurs d'entre eux adhèrent à l'APFDF soit comme étudiants en Lettres soit comme professionnelles du et en français plus tard. A partir de

---

<sup>8</sup> La cinquième édition de ce séminaire a eu lieu en septembre 2022 et elle n'a pas été objet du résumé envoyé lors du Congrès brésilien des professeurs de français réalisé en octobre de la même année. Néanmoins, nous présenterons quelques éléments de cette édition pour faire la mise à jour des données sur le SEMIFRA.

l'analyse du cas concret, des éditions du SEMIFRA, nous prétendons comprendre comment se passe la collaboration et le partenariat entre le cours de Lettres françaises de l'UnB et l'APF afin de saisir les enjeux liés à la formation initiale et continue des enseignants de français au District fédéral.

### **3 Le SEMIFRA entre 2016 et 2021**

Les quatre premières éditions du SEMIFRA seront présentées comme une étude de cas pour mieux comprendre le cadre théorique lié à la collaboration, au partenariat et aux enjeux liés au partage et aux échanges. Tout d'abord il faut saisir quelques éléments du cours de Lettres françaises de l'UnB lié à la formation initiale ainsi que la place de l'APFDF pour la formation continue des enseignants de FLE au DF.

Si nous pensons au cours de Lettres françaises à l'UnB comme parcours initial en FLE, nous avons l'APFDF en tête quand il s'agit de penser à une offre de formation continue dans la région. Il faut comprendre que l'APFDF existe depuis 1968 ayant un appui privilégié de l'Ambassade de France au Brésil et de l'Association de culture franco-brésilienne - Alliance française - depuis toujours. Plus récemment, d'autres institutions telle que la Coopérative de Professeurs de Langues Étrangères – COOPLEM - collabore avec l'APFDF afin d'offrir ses espaces à des rencontres de formation également.

#### **3.1 Les premières éditions du SEMIFRA en présentiel : 2016, 2017 et 2018**

Le SEMIFRA a vu jour en 2016, mais il a été idéalisé en 2015 par le bureau de l'APFDF qui avait comme membres des enseignants du SEEDF et de l'UnB. En ce moment, trois membres du bureau de l'APFDF (2015/2017), Mme Maria da Glória Magalhães dos Reis, enseignante du cours de licence en Lettres françaises, Mme Rosana Correia et Mme Denise Damasco, du Secrétariat d'Éducation du DF se sont réunies pour organiser la première édition de cet événement.

La diffusion de cette édition du SEMIFRA a compté sur les cours de licence et de traduction du Département de Langues Étrangères et Traduction. La filière Langues étrangères appliquées et le cours de post-graduation en Linguistique appliquée et en Littérature ont également participé au SEMIFRA en 2016, ce qui a ouvert le débat aux discussions autour de la littérature, l'enseignement, l'apprentissage du français, la traduction et aux études sur la société de l'information. Cet événement a eu lieu en avril 2016. Cette édition du SEMIFRA a été coordonnée par Mme Magalhães. Nous avons

eu 140 participants et sur le programme, nous avons eu cinq tables-ronde et six présentations par affiches.

En 2017, le SEMIFRA a été coordonné par Mme Adriana dos Santos Correia, enseignante à l'UnB également. Nous avons eu environ 180 participants. A part l'APFDF et l'Ambassade de France, nous avons compté sur l'appui du programme d'extension de UnB, intitulé "UnB Idiomas". L'argumentaire de cette deuxième édition du SEMIFRA était se former en français et former les enseignants de français. Nous avons eu six tables-rondes et comme la première édition, à la fin du séminaire, nous avons pu faire une présentation du groupe En Classe en scène. La conférence d'ouverture a compté sur l'enseignante Mme Eliane Lousada de l'Université USP de São Paulo. La conférence de clôture a été réalisée par Mme Maria da Glória Magalhães dos Reis et de Mme Adriana Santos Corrêa, les deux du cours de Lettres françaises de l'Unb. Nous avons eu XX tables-rondes à partir de deux filières de l'Institut de Lettres : les études en langue et littérature françaises – les départements LET et de théorie littéraire (TEL).

En 2018, le SEMIFRA a été coordonné par l'enseignante du cours de Lettres françaises Maria del Carmen Aranda. Le site du séminaire a été fait avec l'équipe de la Bibliothèque centrale de l'Université de Brasilia. Nous avons accueilli environ 140 participants. Nous avons discuté du rôle de l'enseignement de langues en général, et, en particulier, celui du français, dans la construction de la citoyenneté. La conférence d'ouverture a débuté le débat à propos de l'enseignement des langues et des cultures dans les licences en Lettres, dans le cadre de l'internationalisation des universités brésiliennes. Mme Heloisa Albuquerque Costa a souligné l'importance d'une formation critique et réflexive des futurs enseignants de FLE en guise de promouvoir la déconstruction des représentations hiérarchisantes des langues et des cultures et le conséquent changement de perspective qui comprend la reconnaissance de sa propre culture devant la culture de l'autre.

### **3.2 Une édition en ligne du SEMIFRA en 2021**

Ayant vécu deux ans de pandémie, nous avons organisé à la fin de l'année 2021, le séminaire SEMIFRA en ligne. La coordinatrice de cet événement fut Josely Soncella. Nous avons eu 67 participants et l'événement a duré une journée. Le Cahier de Résumé a été lancé à la fin du séminaire. Un site autonome a été ouvert pour garder les traces de l'événement. Nous avons compris que ce séminaire intégrait définitivement le programme de formation initiale des étudiants en Lettres

françaises de l'Unb. En 2021, le SEMIFRA a été organisé dans le cadre des commémorations de la troisième édition de la Journée internationale des professeurs de français (JIPF). C'était l'événement que l'APFDF a proposé d'organiser dans la région pour fêter le Jour du Prof de 2021. Nous avons compris que participer à un événement en français organisé par les enseignants de l'UnB et les membres de l'APFDF donne la visibilité d'une action en concertation avec les enseignants de français de la région et non seulement d'un cercle restreint de professionnels.

### **En guise de conclusion**

Nous croyons que l'interlocution entre la vie associative et l'académie peut faire souder les pratiques enseignantes, quand elle favorise la proximité entre la théorie et la pratique. Cela devient assez concret à partir des rapports de recherches et d'expériences proposées et la présence des membres des bureaux de l'APFDF parmi les enseignants de l'Université de Brasilia qui légitime les actions formatives au sein de l'association et renforce la valeur ajoutée aux actions communes et de formation en FLE.

Comme retombées des éditions du SEMIFRA entre 2016 et 2021, nous pouvons considérer que cet événement a pu faciliter la diffusion des résultats des recherches au DF et la diffusion des expériences des enseignants de FLE du DF. Ces quatre éditions du SEMIFRA ont mis en relief l'importance du travail collectif et collaboratif dans la formation pratique des futurs enseignants. Nous avons constaté que ces évènements ont induit une augmentation de l'adhésion à l'APFDF. Nous considérons comme positif également les échanges avec d'autres enseignants du FLE hors DF.

### **Referências**

BENITES, L. *A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física*. Dossiê "Formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade". In: Pro. posições. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzySwFJFNNf6zFG965h6hnH/?format=pdf&lang=pt> Acesso 5 out. 2022.

BAILLEUL, M. ; THÉMINES, J.-F. ; BODERGAT, J.-Y. *Collectifs et enseignants débutants Logiques et significations des collectifs pour des enseignants débutants*. Education et formation, e-293-12, mai 2010. Disponible sur : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3> Accès le 10 oct. 2022.

CHALLAH, Rana. Des dynamiques coopératives au travail en réseau: une évolution nécessaire au service du développement professionnel?. In: *CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS*, 22., 2019, Brasília. Actes du XXIIème Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFPG. nov. 2020, p. 474-487. Disponible sur : <https://encurtador.com.br/tvFJQ> Accès le 16 oct. 2022.

CHARLIER, B. *L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel?* *Education et formation*, e-293-10, mai 2010. Disponible sur : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3> Accès le 10 oct. 2022.

DAMASCO, D. G. de B. ; PASSOS, L. F. *Le travail collaboratif et bénévole en réseau : enjeux actuels de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français*. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 9, p. 179-192, oct. 2020. Disponible sur : <https://encurtador.com.br/mSU78> Accès le 14 oct. 2022.

DE LIÈVRE, B. ; DIONNE, L. COUTURE, C. *Collaborations pour la pratique et la recherche en éducation. Éditorial*. *Education et formation*, e-293-01, mai 2010. Disponible sur : <https://encurtador.com.br/kmvzB> Accès le 10 oct. 2022.

LANDRY, C. GAGNON, B. *Les notions de partenariat et de collaboration Induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ?* Cahiers de la recherche en éducation, 6(2), 163–188, 1999. Disponible sur : <https://encurtador.com.br/oEIOP> Accès le 16 oct. 2022.



## Les conséquences de la Base Nacional Comum Curricular dans la formation universitaire des enseignants de FLE au Brésil

**Larissa DE SOUZA ARRUDA\*** (UFMG/LENUFFLE)

 <https://orcid.org/0000-0002-3772-3734>

**Rahissa OLIVEIRA DE LIMA\*\*** (SEDE-PE/LENUFFLE)

 <https://orcid.org/0000-0002-0169-2198>

### RESUME

À partir de 2018, la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) entre en vigueur au Brésil, un document normatif qui établit de nouvelles réalités pour l'éducation dans le pays. Concernant spécifiquement les langues étrangères, la BNCC apporte l'enseignement obligatoire d'une seule langue, qui est l'anglais, ce qui constitue un recul pour la formation plurielle et intégrale des étudiants. On pourrait penser que n'assurer que l'offre de l'enseignement de la langue anglaise dans nos écoles signifie un retour en arrière, mais non. Si nous remontions dans le temps, nous verrions que l'enseignement des langues étrangères, au pluriel, était très valorisé au Brésil, comme nous le montrerons dans ce travail. Nous pouvons donc parler d'un véritable effondrement de l'enseignement plurilingue. La Fédération Brésilienne des Professeurs de Français, ainsi que les vingt associations affiliées dans les États mènent des actions en vue de revaloriser le plurilinguisme, à savoir : des lettres ouvertes, des réunions, des mini-cours, etc. Pour nous, associées aux associations des professeurs de nos états depuis la licence, les associations jouent un rôle majeur dans la défense de notre formation professionnelle et du plurilinguisme. Actuellement, nous trouvons en tant que formatrices des futurs enseignants, que les stratégies proposées par la Fédération et les associations pour une mobilisation nationale en faveur du plurilinguisme à l'école sont primordiales pour assurer le présent et le futur des enseignants du FLE. Ce travail, basé sur un aperçu historique des politiques publiques d'éducation pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), interroge les moments de présence et d'absence de cette langue étrangère dans les curriculums de l'éducation nationale de base. À titre d'exemple, nous présentons la conjoncture préoccupante et actuelle de l'enseignement du FLE dans les États de Pernambuco et de Minas Gerais dans l'enseignement de base. À partir du panorama de l'enseignement de cette langue, nous réfléchissons à ses conséquences pour la formation des enseignants universitaires dans ces États. Avec ce travail, nous cherchons à élargir la réflexion sur les divergences dans la valorisation des différentes langues étrangères dans le pays et sur l'importance du plurilinguisme dans la formation du citoyen.

MOTS-CLES : Politiques publiques d'éducation; Réforme des curriculums; Français Langue Étrangère (FLE); Plurilinguisme.

---

\* [larissa.arruda.ufmg@gmail.com](mailto:larissa.arruda.ufmg@gmail.com)

\*\* [rahissa.oliveira@gmail.com](mailto:rahissa.oliveira@gmail.com)

## 1 Introduction

Au cours de l'histoire de l'éducation brésilienne, plusieurs changements ont eu lieu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, nous sommes en train de vivre les impacts de la *Reforma do Ensino Médio* (Réforme du Lycée) du fait de la Loi n° 13.415/2017 (BRASIL, 2017) et de l'implémentation de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) approuvée en 2018. De tels changements de politiques éducatives ont créé (et vont continuer à créer) un impact vraiment négatif dans l'enseignement des langues dans notre pays, car ces nouvelles règles imposent le monolinguisme de la langue anglaise dans l'éducation de base. On pourrait penser que n'assurer que l'offre de l'enseignement de la langue anglaise dans nos écoles signifie un retour en arrière, mais non. Si nous remontions dans le temps, nous verrions que l'enseignement des langues étrangères, au pluriel, était très valorisé au Brésil, comme nous le montrerons dans la partie suivante de ce travail. Nous pouvons donc parler d'un véritable effondrement de l'enseignement plurilingue.

Nous soutenons cette thèse dans un moment historico-politique de déconstruction d'une éducation plurielle, critique et publique au Brésil. Cette communication naît, donc, de l'urgence de la défense du plurilinguisme et de la diversité dans notre pays. Valoriser l'autonomie de la communauté scolaire de pouvoir choisir quelle(s) langue(s) sera(ont) étudiée(s) par les étudiants permet de respecter les particularités sociales, culturelles, socio-historiques et affectives des communautés avec chaque langue étrangère. La Fédération Brésilienne des Professeurs de Français, ainsi que les vingt associations affiliées dans les États mènent des actions en vue de revaloriser le plurilinguisme, à savoir : des lettres ouvertes, des réunions, des mini-cours, etc. Pour nous, associées aux associations des professeurs de nos états depuis la licence, les associations jouent un rôle majeur dans la défense de notre formation professionnelle et du plurilinguisme. Actuellement, nous trouvons en tant que formatrices des futurs enseignants, que les stratégies proposées par la Fédération et les associations pour une mobilisation nationale en faveur du plurilinguisme à l'école sont primordiales pour assurer le présent et le futur des enseignants du FLE.

## 2 Le FLE en danger: la BNCC et la dévalorisation du plurilinguisme

L'analyse historique de la place occupée par la langue française dans les politiques linguistiques éducatives au Brésil nous montre comment elle a occupé des places primordiales dans

certain moments mais, actuellement son enseignement est en déclin. Depuis 2018, la BNCC est le document qui détermine les contenus et leur progression dans l'éducation de base brésilienne. Les chercheurs Souza, Giorgi et Almeida (2018) soulignent que tout au long de l'élaboration de ces nouvelles directives, qui ont commencé en 2015, il y a eu plusieurs ruptures avec ce qui avait été construit auparavant dans le pays dans le domaine de l'éducation, surtout en ce qui concerne la démocratisation de l'accès à l'enseignement public et les mécanismes de gestion et des décisions de politiques éducatives.

Parmi les diverses réglementations apportées par la BNCC, nous soulignons ici l'enseignement obligatoire de la langue anglaise dès la classe de 6ème, au collège. Il est important de noter que, parmi les langues étrangères, l'anglais est la seule langue obligatoire. Pour justifier cette décision, la prérogative que l'anglais est une lingua franca pour la communication mondiale est utilisée. C'est-à-dire que désormais, ce n'est plus à la communauté scolaire de vérifier et de choisir quelle serait la langue étrangère la plus pertinente à apprendre aux élèves, ce qui rompt ainsi avec la LDB de 1996 qui valorisait le multilinguisme. Silva Júnior et Eres Fernández (2019, p. 187), par le biais de la politique monolingue de la BNCC, constatent l'absence de la mention de l'

[...] importance de l'apprentissage d'autres LE pour l'apprenant contemporain, comme si *le monde dit globalisé et pluriel* ne pouvait être accessible qu'à travers le prisme de la langue anglaise. Nous n'ignorons pas l'importance de cette langue et de son étude pour la formation scolaire de l'enfant et du jeune. Cependant, l'agencement critique du sujet peut se faire dans de nombreuses autres langues, surtout si l'on considère un pays multilingue comme le Brésil. (SILVA JÚNIOR ; FÉRNANDEZ, 2019, p 187).

De cette manière, plusieurs processus subjectifs, affectifs, identitaires et historiques sont assujettis à la législation en vigueur. À travers une vision de lingua franca —déconnectée des aspects socioculturels, comme si une langue n'était qu'un outil de communication —, l'idée de langue comme instrument continue à être maintenue et diffusée à tort. L'enseignement des langues étrangères commence aussi à être vu dans une perspective néolibérale, collaborant avec les intérêts du marché à travers une logique de marchandisation de l'éducation (SOUZA ; GIORGI ; ALMEIDA, 2018). Non seulement l'écart entre les élèves devient évident avec cette nouvelle pratique, mais la problématique de la formation des enseignants de LE aussi. L'université publique qui propose des licences en langues étrangères autres que l'anglais forme un contingent de futurs enseignants dont les espaces

de travail seront nécessairement réduits au secteur privé, contribuant ainsi à une vision de la langue étrangère comme quelque chose de réservé à des secteurs privilégiés de la société.

### 3 Analyse de données

À titre de démonstration de ce scénario, nous avons analysé la relation entre la quantité d'enseignants de FLE formés dans les universités de Minas Gerais et Pernambuco et les places de travail disponibles après la formation supérieure. À Pernambuco, la seule institution qui offre la Licence en Langue Française est l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE). Tous les ans 15 places sont offertes avec l'objectif suivant (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022) : "Le cours de Lettres-Français (Licence) de l'UFPE vise à la formation des professeurs de français et des littératures produites dans cette langue, ayant comme but l'action dans l'éducation de base, en s'étendant à d'autres contextes éducatifs. ”.

L'*action dans l'éducation de base* est donc le terrain de travail primordial de ce cours. Les *autres contextes*, les écoles de langues, sont aussi inclus, mais ne sont pas le propos principal. Malgré cette constatation, les 15 professeurs de FLE qualifiés pour travailler dans l'éducation de base ne trouvent pas de places dans le réseau public de Pernambuco. Le poste du stage curriculaire pour les étudiants est garanti au Colégio de Aplicação de l'UFPE (CAp-UFPE). Après l'université, les possibilités d'enseigner le FLE dans une école publique se réduisent de façon étonnante. Au-delà du CAp-UFPE, nous avons l'initiative des *Núcleos de Estudos de Línguas (NELs)*, soutenus par le gouvernement de l'état. Les NELs fonctionnent comme des écoles de langues dans les écoles. Dans les NELs et au CAp-UFPE la seule façon d'accéder à un poste est à travers un concours public. L'espace de travail est donc réduit aux écoles privées de langue qui sont réservées à la classe sociale privilégiée. Le FLE retourne à l'idée d'une langue étrangère accessoire, autrement dit, une instrumentalisation qui va contre la conception d'une langue étrangère et du plurilinguisme comme des valeurs de formation du citoyen global du 21<sup>ème</sup> siècle.

À Minas Gerais la scène se répète. Il y a quatre institutions fédérales avec un cours de licence en FLE : l'Université Fédérale de Minas Gerais (Licence Portugais/Français), l'Université Fédérale d'Uberlândia (Licence en Français et Littérature en Langue Française), l'Université Fédérale de Viçosa (Licence Portugais/Français) et l'Université de Juiz de Fora (Licence en Français). L'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), l'Université Fédérale de Viçosa (UFV) et l'Université de Juiz de

Fora (UFJF) offrent des places pour le cours de Lettres et après une année de cycle général les étudiants choisissent leur parcours spécifique. Alors nous ne pouvons pas préciser la quantité exacte d'étudiants qui ont choisi le FLE. En ce qui concerne l'Université Fédéral d'Uberlândia (UFU), la licence en Lettres Françaises et Littératures en Langue Française offre, comme à l'UFPE, 15 places au moment de la sélection pour entrer à l'université (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022).

À partir des données présentées ci-dessus, et plus spécifiquement de l'UFU, nous pouvons affirmer que la perspective annuelle dans l'État de Minas Gerais est de diplômer au minimum 15 professeurs de FLE. Bien qu'il y ait un plus grand nombre de futurs professeurs qu'à Pernambuco, l'offre de langue française dans le réseau public se ressemblent : il n'y a pas d'offre de FLE dans le curriculum dans l'éducation publique de base, sauf dans les deux écoles d'application appartenant à seulement deux des quatre universités citées ci-dessus. Dans l'UFU, il y a l'enseignement de français dans l'*Escola de Educação Básica* (ESEBA, 2020), au collège, en sixième et en cinquième. Dans l'Université Fédérale de Juiz de Fora, le FLE est présent dans le *Colégio de Aplicação João XXIII*, au Collège et au Lycée.

Face à cette situation, les professeurs de FLE se lancent sur le marché privé où la figure du natif est valorisée davantage, même sans formation spécialisée. Cela dévoile la conception de LE du marché privé : un savoir à transmettre et qui ne peut être transmis dans son authenticité que si elle est parlée par un natif (Campos (2014, p. 44). L'apprentissage d'une LE devient ainsi l'acquisition d'un produit importé. L'absence du FLE dans l'enseignement de base public entraîne la dévalorisation du professionnel qui cherche une formation universitaire car, dans le réseau privé, la logique est contrôlée par les exigences du client. La LE devrait pourtant être un facteur de composition et de recomposition constante du processus identitaire d'un sujet.

### **Considérations finales**

L'absence du français dans le réseau public d'éducation et le manque d'espace dans le marché du travail sont des réalités concrètes dans les états de Minas Gerais et de Pernambuco. Bien que notre analyse se concentre sur ces deux états et sur le domaine du FLE, notre réflexion ne se réduit pas aux contextes décrits. Il est urgent que la défense du plurilinguisme soit une revendication collective qui soutient le droit de choix et l'accès à l'éducation plurilingue de qualité. La lutte ne doit

pas être seulement pour l'inclusion de certaines langues, mais plutôt pour le droit de choix des écoles selon leurs spécificités. Les mesures de la BNCC essayent au niveau de discours de mettre la LE comme un processus d'identité, mais, en pratique, il s'agit d'une politique d'exclusion, car une fausse égalité de valeurs et d'accès à l'apprentissage des LEs est créée. En fait c'est un essai de standardisation qui va contre le concept de pluriel, un élément si cher au plurilinguisme. Dans la société où nous vivons, le plurilinguisme doit être une base pour toutes les actions sur le front de la défense d'un droit du citoyen en cours de formation: celui de se reconnaître dans une autre langue et que ce soit une langue de son choix.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 2017a. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponible sur: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Accédé le : 16 juin 2022.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181-208.

SOUZA, A. M. R. DE; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. DE. *Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?* Cadernos de Letras da UFF, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Curso de Letras - Licenciatura em Francês*. 2022. Disponible sur : <<https://www.ufpe.br/letras-frances-licenciatura-cac>>. Accédé le : 01 juin 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Apresentação (Graduação em Francês e Literaturas de Língua Francesa)*. Disponible sur: <[http://www.ileel.ufu.br/letras/cursos/presenciais/?page\\_id=36977](http://www.ileel.ufu.br/letras/cursos/presenciais/?page_id=36977)>. Accédé le : 14 juin 2022.


CAMPOS, A. R. F. F. *Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global*. Leitura, Maceió, n.53, p. 39-56, jan./jun.2014. Disponible sur: <<https://pdfs.semanticscholar.org/fa16/9807c0f96fcb106fe55b7cdb607a0883b108.pdf>>. Accédé le : 14 juin 2022.

# La formation des professeurs de français à L'UERJ: le stage pratique dans le collège-lycée

**Livia ECCARD\*** (CAp-UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0001-9328-3641>

**Joanna FERREIRA\*\*** (CAp-UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0001-9406-1936>

## RESUME

Le débat sur la relation entre la théorie et la pratique dans la formation initiale de futurs professeurs de français langue étrangère/additionnelle n'est pas toujours bien exploité, bien que ce binôme soit des étapes exigées dans tous les curriculums universitaires en licence. Dans ce texte, notre objectif est, alors, donner de place à cette discussion. Pour le faire, nous présenterons, d'abord la constitution et le développement du stage obligatoire des étudiants en Lettres à l'UERJ, en présentant le contexte dans lequel le stage se déroule. Ensuite, nous discuterons la pratique du stage qui consiste à développer dans chaque étudiant non seulement la compréhension des théories étudiées au long de sa formation, mais aussi son applicabilité et la réflexion sur la pratique qui débute dans ce moment, en donnant à ces futurs professeurs les instruments pour contribuer à la transformation de la société et à la construction de la citoyenneté de leurs futurs élèves. Ainsi, nous espérons échanger sur cette pratique et sur les moyens de l'améliorer, pour bien préparer les futurs professeurs à comprendre le milieu dans lequel ils y seront bientôt et aussi de comprendre les responsabilités du métier.

MOTS-CLES : Formation initiale; Stage; Multimodalité; Identité; Réalité glocale.

## 1 Introduction

Le stage est l'une des étapes les plus importantes de la vie académique des étudiants en licence et, selon les exigences de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, il constitue, à partir de 2006, une proposition de stage supervisé avec l'objectif de donner à l'étudiant l'occasion d'observer, de rechercher, de planifier, d'exécuter et d'évaluer des différentes activités pédagogiques ; c'est alors l'opportunité de créer l'élan entre la théorie académique et la pratique en salle de classe. Cette expérience permet aux futurs enseignants de développer et d'améliorer les connaissances

---

\* [eccardlc@gmail.com](mailto:eccardlc@gmail.com)

\*\* [eccardlc@gmail.com](mailto:eccardlc@gmail.com)

acquises lors de leurs études, ainsi que l'applicabilité de ces instruments théoriques, sans oublier la réflexion sur la pratique pédagogique.

Le stage supervisé devient essentiel dans le processus de formation des enseignants parce qu'il offre des conditions aux futurs éducateurs d'avoir une relation étroite avec cet environnement scolaire qui implique directement le quotidien d'un professeur. Dans le cas particulier de UERJ, ces étudiants sont aussi insérés dans la réalité *glocale*, dans le sens de *glocalisation* utilisé par (Robertson, 1995), du collège-lycée CAP-UERJ (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira) et, c'est à partir de cette pratique, que les étudiants commencent à se comprendre eux-mêmes en tant que futurs enseignants pour la première fois, face au défi de cohabiter, parler et écouter en langues, langages et savoirs distincts de leur environnement habituel.

## **2 Le stage pratique des futurs professeurs de français dans le Cap-UERJ**

En ce qui concerne la formation initiale, le stage est l'un des espaces d'apprentissage les plus significatifs, il n'est pas un moment de simple évaluation des connaissances théoriques acquises, mais le début de l'action pédagogique professionnelle qui vise à appliquer les théories étudiées lors de l'obtention du diplôme et incite l'expérience des méthodes et pratiques indispensables à l'exercice de leurs fonctions.

Donc, le but de la pratique du stage supervisé est de développer dans chaque étudiant en licence la perception des théories apprises lors de sa formation, si on considère que le stage est le moment où, bien sûr, les théories étudiées sont alliées à la pratique puisque c'est la possibilité d'assumer le rôle de professeur pour la première fois.

À l'UERJ, le stage peut être réalisé à partir de la septième période, à cette époque-là l'étudiant a déjà la maturité et les connaissances nécessaires pour comprendre que la réflexion qui commence en ce moment sera d'une grande pertinence pour sa formation, tandis que c'est ainsi que, en effet, il aura un contact direct avec le milieu scolaire où il exercera son rôle dans l'avenir.

Dans notre cas, le stage peut, alors, être compris comme une opportunité d'entrer dans la réalité du collège et du lycée, parce que le stage est obligatoirement réalisé dans le CAP-UERJ, institution



reconnue à plus de soixante ans par l'offre d'un enseignement gratuit à des étudiants de différentes réalités sociales et économiques de la ville de Rio de Janeiro. Le caractère *glocal* de cette institution, c'est-à-dire la dialogicité entre le particulier et l'universel, au fil du temps dans le processus de construction de la culture sociale permet la confrontation des savoirs académiques avec les savoirs scolaires, permettant aux futurs professeurs d'apprendre comment se déroulent les relations de travail parce que c'est l'exercice d'insertion et de détachement, imprégné d'analyses du processus vécu qui prépare le futur enseignant à la possibilité de contribuer à sa propre formation. (STAHL; SANTOS, 2012).

Les étudiants en Lettres portugais-français de l'UERJ, au moment de leur stage en langue française, doivent suivre deux disciplines : Stage supervisé I et II. Dans ces disciplines, l'étudiant doit d'une part, suivre les cours avec le professeur responsable qui ira discuter des points importants par rapport à méthodologie, didactique, évaluation, etc. et donner des chemins pour la réflexion de la pratique qu'il observe, parce que, d'autre part, l'étudiant doit observer les cours de français d'un professeur régent dans une classe/niveau spécifique pendant deux ou trois mois.

Au long de cette période d'observation, les futurs professeurs auront l'occasion de connaître les étudiants, comprendre leurs niveaux de langue, examiner le travail du professeur et les matériaux didactiques qu'il utilise, bien que de participer activement, en corrigeant des exercices, en élaborant des activités et en appliquant l'activité élaborée par eux en salle de classe. Pour mieux comprendre la structure des stages de langue française à l'UERJ, la discipline Stage supervisé I se dessine de la manière suivante :

**Tableau 1 – Stage supervisé I**

<b>Activité</b>	<b>Heures</b>	<b>Pourcentage</b>
Observation	28	46,6%
Élaboration des activités	18	30%
Cours avec le professeur	12	20%
Application des activités	2	3,4%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source:** données de l'auteur (2022).

La discipline Stage supervisé II a une structure semblable, comme on voit ci-dessous :

**Tableau 2 – Stage supervisé II**

<b>Activité</b>	<b>Heures</b>	<b>Pourcentage</b>
Observation	28	46,6%
Élaboration des activités	14	23,3%
Cours avec le professeur	16	26,7%
Application des activités	2	3,4%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source:** donnés de l'auteur (2022).

Ces expériences et les discursivités constitutives de ce processus de formation sont très importantes parce que, comme explique Pimenta (2001), l'apprentissage de n'importe quel métier est pratique, donc, ce savoir passe par l'observation et la reproduction, où le futur enseignant va répéter ce qu'il considère être bon. C'est un processus de choix, d'adéquation, d'ajout ou de retrait, selon le contexte dans lequel il se trouve, et c'est dans ce cas que les expériences et les connaissances acquises facilitent les décisions.

Dans la licence en Lettres portugais-français, le stage supervisé joue ce rôle fondamental de faire l'ambiance des étudiants à leur futur domaine d'activités, favorisant la construction d'attitudes critiques et réflexives sur le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère/additionnelle, ce qui assure également la construction d'attitudes de questionnement et de transformation et, aussi, des conceptions liées à ce processus.

Quand on fait du stage un processus interactif, où l'enseignant en formation pourra mettre en pratique bien plus que les connaissances acquises à l'université, il pourra ajouter à son expérience d'enseignement le bagage conceptuel et les connaissances acquises au quotidien pour, comme affirme Imbernón (2006, p. 61) « créer stratégies et méthodes d'intervention, de coopération, d'analyse, de réflexion; construire un style rigoureux et investigateur ».

Le stage en langue française au CAP-UERJ est un moment de résinification et d'application des connaissances spécifiques acquises par l'étudiant-professeur tout au long de ses études. Dans sa réalisation, il caractérisera la croissance des deux parties du savoir, alignant pratique et théorie, puisque l'activité théorique toute seule ne conduit pas à la transformation de la réalité ; elle n'est pas objectivée et ne se matérialise pas, donc ce n'est pas de la praxis. D'autre côté, la pratique n'existe pas toute seule non plus, c'est-à-dire que la théorie et la pratique sont inséparables comme praxis. (PIMENTA, 2001).

Dans cette optique, la période du stage supervisé favorise la possibilité de développer des activités alternatives et des méthodologies adaptées aux conditions *glocales*. Dans ce cas, on pourrait dire *glocal*, de la façon que, le plus global, on identifie ici comme ce qu'il y a en commun entre toutes les écoles et le plus local, relationné aux différentes réalités trouvées dans cette institution donnée. Ce changement de posture d'enseignement peut fournir des outils aux étudiants pour interpréter de manière critique les connaissances transmises en classe.

En bref, le stage supervisé de langue française à UERJ vise à favoriser l'amélioration des concepts théoriques appris et l'exercice de l'action pédagogique de manière dynamique, visant l'efficacité des apprentissages puisque c'est l'utilisation de la connaissance mise en pratique qui assure que l'apprentissage se fasse en raison de l'acte d'enseigner, au même temps, cette pratique guide l'universitaire en ce qui concerne les nuances de son domaine d'étude, de travail et de recherche.

### **Considérations finales**

Le stage agit de manière incisive dans la formation des professeurs de français langue étrangère/additionnelle, n'étant pas considéré comme quelque chose d'inintéressant, mais se présente comme une opportunité pour les étudiants de connaître leur domaine professionnel, leur futur environnement de travail, les difficultés et les besoins présentés par l'école et la possibilité de rechercher des tactiques pour améliorer la réalité de la salle de classe, ainsi que de développer une didactique innovante pour la pratique pédagogique future.

Il permet aussi une insertion effective du futur professeur dans la réalité de l'enseignement, lui permettant de construire sa propre identité en tant qu'enseignant. On peut voir que le stage supervisé contribue à l'auto-éducation de l'étudiant universitaire et favorise l'intégration entre les connaissances théoriques et pratiques, promouvant la pratique comme processus d'investigation et développant, chez l'étudiant-enseignant, une attitude réflexive.

Notre observation a également montré que l'une des plus grandes difficultés dans la réalisation du stage est la structure des écoles, les ressources matérielles, mais principalement, le manque d'opportunités de réfléchir sur la pratique au long de la formation, ce qui montre que le bon déroulement des stages, ne dépend pas exclusivement du désir des étudiants eux-mêmes de l'exécuter efficacement, mais cela dépendra beaucoup de la structure offerte par l'université antérieurement.

Pour conclure, notre objectif était de montrer que le stage a une grande importance dans la formation professionnelle. Il est une base solide dans le développement des futurs enseignants, qui après cette pratique – quand bien organisée et profitée - seront mieux préparés à être en salle de classe et dotés d'avantages significatifs dû à cette expérience.

Étant donné que dans le stage l'étudiant est confronté aux possibles scénarios de sa profession, on peut constater que cet apprentissage a une contribution notable à la prise de décision concernant la poursuite d'une carrière et qu'il est, majoritairement, facteur de motivation pour finir les études et prendre la décision de devenir enseignant. Enfin, la pratique du stage applique et améliore les méthodologies apprises tout au long de la formation et met en évidence que toutes les connaissances acquises serviront de guide pour l'insertion dans le domaine dans lequel il sera en tant que professeur et chercheur.

## Referências

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.


PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBERTSON, R. Globalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: Featherstone M, Lash S, Robertson R Eds., *Global Modernities*. London : Sage Publications, 1995.

STAHL, L. R. SANTOS, F. dos. O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes. In: *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2012*. Disponível sur: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1351/462> . Accédé le 11 septembre 2022.

## Le projet « MENLI » et l'ouverture des dialogues avec les professeurs de langues additionnelles au Brésil

**Joanna FERREIRA\*** (CAp-UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0001-9406-1936>

**Livia ECCARD\*\*** (CAp-UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0001-9406-1936>

### RESUME

Le projet « MENLI: Material para o ensino de línguas: construindo diálogos com professoras », développé par l'équipe de Français du CAp-UERJ (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira de l'Université d'État de Rio de Janeiro) et la participation d'une professeure d'Espagnol de la même institution, c'est un projet d'extension qui envisage d'offrir des ateliers de formation continue gratuits en ligne aux professeurs et futurs enseignants de langues faisant partie du réseau d'enseignement public au Brésil. Dans cette communication, nous présenterons le travail développé tout au long de deux années du projet : de son objectif initial à sa transformation, dû à la demande d'autres enseignants de langues désireux de participer aux discussions et de présenter leurs travaux. Nous comprenons que le changement de cet espace de réflexion émerge de la reconnaissance que les formations initiales et continue des enseignants ne se limitent pas à l'appropriation de méthodologies d'enseignement ou de savoirs figés. Ainsi, dans cette communication, nous comptons susciter une réflexion sur l'élaboration de matériels didactiques en fonction de la demande et des attentes de chaque public cible afin de faire émerger des pratiques productives, éthiques et réactives dans la formation des enseignants.

MOTS-CLES : Formation d'enseignants; Langue Additionnelle; Élaboration de matériel didactique.

### 1 Introduction

L'objectif de cette communication est de présenter un projet conçu par l'équipe de Langue Française du Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) qui, depuis deux années de travail, propose des ateliers de formation continue gratuits aux enseignants et aux étudiants de Lettres qui font partie du réseau public d'enseignement brésilien. Heureusement, aujourd'hui, le projet compte aussi avec la participation des professeurs et des étudiants d'autres pays de l'Amérique Latine dans les ateliers.



\* [joannabf@gmail.com](mailto:joannabf@gmail.com)



\*\* [eccardlc@gmail.com](mailto:eccardlc@gmail.com)

Au début, notre but était de faire des ateliers en présentiel, gratuits et offerts seulement aux professeurs de Français Langue Étrangère/Français Langue Additionnelle de la ville de Rio de Janeiro et ils se concentraient sur la production de matériel pédagogique. Pourtant, pendant l'année de 2020, on a vécu l'isolement social et cela nous a obligé à travailler en ligne. De cette façon, on a dû reformuler les ateliers et on a eu l'idée de les offrir à tous les professeurs et étudiants de langues additionnelles/étrangères en profitant d'une demande des collègues enseignants d'autres langues qui voulaient y participer. De cette manière, le public participant pouvait connaître les pratiques utilisées par les professeurs qui offrent les ateliers, mais aussi de partager d'autres pratiques, thèmes et méthodologies de l'enseignement de langues.

## **2 L'origine du projet**

L'idée de commencer ce projet vient du sentiment d'inconfort que les manuels d'enseignement de langue nous provoquaient, car la réalité de nos élèves est différente de celle présentée dans ces matériels pédagogiques proposés par les grandes maisons d'édition européennes. Selon Rajagopalan (2003, p.65) « la langue étrangère a toujours représenté le prestige ». De cette manière, dans l'Instituto de Aplicação da UERJ, les professeurs de langues française et espagnole élaborent leurs matériels avec des documents authentiques et essaient de développer des thèmes plus critiques et proches de la réalité sociale des élèves. Rajagopalan (2007, p.15) affirme qu'adopter la Linguistique Critique sert aux scientifiques sociaux de faire un service aux communautés en contribuant de façon à améliorer les conditions de vie de gens moins privilégiés. Ainsi, à partir de cette affirmation, on comprend l'apprentissage de langue comme un instrument puissant pour la formation des sujets critiques qui sont capables « d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire et de penser le monde » (DUVERGER, 2009, p.37) tout en comparant avec le sien.

En tant qu'enseignants de langues, nous avons quelque pouvoir d'être capables de parler sur n'importe quel sujet dans la salle de classe et, de cette façon, on expérimente des différentes manières de traiter des thèmes actuels dans nos salles de classe et c'est exactement cela notre défi : comment le faire en utilisant les matériels qui nous sont disponibles soit sur Internet, soit dans les manuels pédagogiques ? Évidemment que cela est impossible puisque les thèmes font partie de la vie quotidienne de nos apprenants et, principalement, ont un regard plutôt différent de celui d'Europe. À

partir de ces concepts, on s'est rendu compte que c'est aussi difficile d'élaborer un matériel qui peut faire face à ce qu'on idéalise pour une salle de classe plus démocratique et critique.

En ayant ce défi personnel, au début, on a eu l'idée de créer le projet avec la proposition des ateliers où des différents professeurs de langues présenteraient leurs travaux en élaborant des matériels didactiques pour l'apprentissage du FLE/FLA. De cette manière, on partagerait nos connaissances et on apprendrait d'autres manières de mettre en pratique ce qu'on voit dans la théorie.

Mais pendant la pandémie de la COVID-19, le projet a été reformulé et son offre s'est élargie : maintenant, toutes les langues sont concernées et les ateliers ont un caractère plutôt de discussion et d'échange que d'élaboration d'un matériel didactique. Toutefois, à partir de la présentation, tous les participants peuvent créer les siens en utilisant les stratégies, les thèmes et les idées présentées par les professeurs invités.

### **3 Les ateliers**

Après la décision de modifier le projet, l'équipe a dû se concentrer sur les thèmes qui seraient exposés. Ce moment a été fondamental puisqu'on avait le défi de faire un plan qui satisfasse le public. Donc, avant de commencer les ateliers, une recherche a été proposée afin de savoir quels étaient les thèmes qui pourraient intéresser à notre public. Évidemment que pendant l'isolement social et l'obligation d'élaborer des matériels en ligne et en souhaitant que les élèves étaient motivés, la majorité des personnes a répondu au questionnaire en demandant un atelier sur l'élaboration des matériels interactifs suivi par un autre sur l'élaboration de matériel sur la compréhension écrite.

Pour le premier cycle d'ateliers en ligne pendant l'année de 2021, deux professeures du CAP-UERJ participantes du projet, Joanna Ferreira et Helena Gonçalves, ont offert les ateliers : « Elaborando atividades com curtas e clipes usando recursos interativos » et « Compreensão Leitora na Educação Básica ».

Pour l'année de 2022, au deuxième cycle d'ateliers, l'équipe MENLI a élaboré un parcours pédagogique et a décidé d'inviter des professeurs d'autres institutions dont les thèmes de leurs travaux correspondaient à ce que le public souhaitait. À chaque mois, un professeur différent avec les thèmes, les pratiques et méthodologies différentes.

Dans ce cas, le parcours a été défini de cette manière :

- La place de la grammaire dans la salle de langue additionnelle (Maria Ruth Fellows – CAP- UERJ – Professeure de Langue Française) ;
- Le féminisme noir dans la salle de classe (Giselle Maria dos Santos Araújo – IFRS – Professeure d’Espagnol) ;
- Pratiques inclusives dans l’enseignement-apprentissage des langues (Cleyton Ferreira Dantas – Colégio Cruzeiro – RJ – Professeur d’Allemand) ;
- L’enseignement de langues étrangères aux petits enfants : plurilinguisme, littérature et l’Afrique (Josilene Pinheiro-Mariz et Mariana Lira – UFCG – Professeures de Français) ;
- L’Amérique dans l’enseignement de langues étrangères et/ou additionnelles (Karolyne Porpino de Araújo – UFF – Professeure de Français)

#### **4 La place de l’interculturel dans la classe de langue additionnelle**

Si au passé l’enseignement de la langue française était subordonné à la culture française, aujourd’hui, celui-là doit contempler les cultures françaises, mais aussi celles qui ont été toujours effacées de l’apprentissage pendant les cours de langue. Actuellement, l’enseignement doit inclure des discussions sur d’autres réalités, d’autres formes de parler la langue et de permettre aux apprenants d’accéder à une pluralité des cultures francophones tout en réfléchissant et les comparant à la sienne.

En considérant qu’enseigner une langue est aussi être capable d’agir politiquement avec toute la responsabilité que cela nous apporte comme affirme Rajagopalan (2007, p.16), le projet MENLI se propose de créer des classes avec un regard « décolonial », antiraciste, féministe et inclusif. De cette manière, inclure « l’interculturalité et son rôle dans la connaissance de l’autre, tout en passant par une connaissance des identités propres, individuelle et nationale » (MOUSA, 2012, p.60) c’est une possibilité de discuter sur les inégalités sociales et des questions identitaires, mais aussi réfléchir comment les francophones dans le monde pensent, se comportent et vivent dans des situations que nous aussi vivons dans notre société actuelle et comprendre les similitudes et les différences entre nous.



En tenant compte que les stratégies et les objectifs sont pareils, quelle que soit la langue d'enseignement/apprentissage, les ateliers du projet sont donc une manière de dialoguer avec des professeurs et étudiants des langues

### **Considérations finales**

Pour conclure, notre objectif dans cette communication était de montrer l'importance d'un réseau de dialogues entre les professeurs et les étudiants du Brésil et d'autres pays. Les résultats du projet MENLI nous montrent que les professeurs et/ou futurs professeurs veulent s'actualiser en ce qui concerne sa pratique dans la salle de classe.

La société actuelle est traversée par des nouvelles questions sociales et, par conséquent, les enseignants se sentent obligés d'accompagner les nouvelles discussions sur ces questions et sur les relations humaines qui s'imposent à partir de ces renouvellements. La formation continue contribue à leur vie professionnelle et leur permet de (re)connaître certaines formes de développer quelques sujets dans la pratique, mais aussi d'éclaircir les nouvelles théories qui surgissent en accompagnant les nouvelles discussions de la société.

Le dialogue offre, selon le cas, l'opportunité de réfléchir ensemble sur les différentes formes de travailler les sujets contemporains, sur les manières différentes d'élaborer les matériels didactiques, comment mettre des activités en pratique, etc. C'est aussi une possibilité de revoir le travail dans les cours de langues, mais aussi de se rendre compte que les difficultés d'aborder quelques sujets, quelques pratiques ou méthodologies sont pareilles n'importe quelle que soit la langue d'enseignement.

### **Referências**

DUVERGER, J. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette. 2009

MOUSA, A. *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées, le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique des langues. Université de Lorraine. [http://www.docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC\\_T\\_2012\\_0180\\_MOUSA.pdf](http://www.docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf) Consulté le 18 septembre 2022.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Editora Parábola, 2003.  
\_\_\_\_\_. *Por uma lingüística crítica*. *Linguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, Campinas, 2007.

# Le genre littéraire numérique fanfiction en cours de FLE : une révolution de la lecture-écriture

Carolina VANSO FRANÇA\* (USP)

 <https://orcid.org/0000-0002-4788-4486>

## RESUME

L'une des pratiques scripturales les plus caractéristiques dans les réseaux sociaux et attachée au phénomène de la « culture de participation », la fanfiction, ce genre littéraire numérique, attire l'attention de chercheurs depuis au moins le début des années 2000. Dynamique et multiforme, son origine est située vers les années 1960 et 1970 aux États-Unis auprès de la communauté de fans de la série télévisée *Patrouille du Cosmos* (1966). Du fait de ses procédures multiples, créatives et littéraires, métatextuelles et commentatives, voire réflexives, la fanfiction rend poreuse la frontière traditionnelle entre les fonctions du lecteur et du scripteur, en se constituant comme une pratique textuelle nouvelle : la lecture-écriture numérique. Selon cette perspective, son ensemble transversal des compétences lectorales-scripturales et des pratiques langagières nous autorise à la juger un genre discursif à être développé par les sujets-apprenants dans un cours de FLE, visant l'acquisition de la littératie médiatique multimodale. Afin d'illustrer cette approche, on analysera les phases d'un atelier d'écriture créative centrée sur la nouvelle *Carmen* de Prosper Mérimée, réalisé auprès d'une communauté de lecteurs/scripteurs de niveau A2/B1, étudiants à l'Université de São Paulo, en soulignant les atouts de cet atelier et les difficultés perçues par les apprenants.

MOTS-CLES : Recherche-action; Littératie Médiatique Multimodale; Communauté de Lecteurs; Fanfiction; Carmen;

## 1 Introduction: la littératie médiatique multimodale

Dans son œuvre *Cyberculture* (1997)<sup>9</sup>, Pierre Lévy, signale les transformations radicales entraînées par la création et la diffusion de l'internet, en soulignant le changement qualitatif provoqué sur l'interaction communicationnelle dans le monde numérique, car tout texte est désormais lu **en relation et connecté** à d'autres textes<sup>10</sup>, commentaires, glossaires, forums et communautés de participation (LÉVY, 2010, p. 120), et non plus fermé sur lui-même.

---

 \* [carolina.franca@usp.br](mailto:carolina.franca@usp.br)

<sup>9</sup> Selon l'auteur, cyberculture désigne « [...] l'ensemble des techniques (matérielles et intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent avec l'essor du cyberspace » (LÉVY, 2010, p. 17).

<sup>10</sup> Dans cet essai, on comprend la catégorie analytique 'texte' comme le « [...] résultat de l'action sémiotique sociale de la représentation » (KRESS, 2003, p. 69), c'est à dire comme un lieu de constitution et d'interaction de sujets sociaux « où les objets du discours et leurs multiples propositions de sens se sont construits de manière interactive » (KOCH ; BENTES ; CAVALCANTE apud SARTORI, 2009, p. 69).

Rendus plus aigus avec l'avènement du Web 2.0 et des technologies numériques de l'information et communication (TNIC), ces changements opèrent un détachement significatif dans les modes et conditions de lecture et d'écriture, étant donné que les supports numériques « deviennent l'outil de prédilection d'un nombre grandissant de lecteurs » (LEBRUN ; LACELLE ; BOUTIN, 2012, p. 1); ce qui permet l'accès immédiat à d'innombrables textes qui peuvent être appréhendés soit dans leurs totalité, soit par la « libre composition de fragments indéfiniment manipulables » (CHARTIER, 1996, p. 190). Ces nouvelles pratiques lectorales reconfigurent le langage et les pratiques sociales, entraînent de nouvelles modalités et possibilités discursives, tels que les chats, les blogs, le courriel, les forums, etc., et configurent, dans le domaine de l'éducation, le phénomène des multilittératies<sup>11</sup> ou, d'après Lebrun, Lacelle et Boutin, de la **littératie médiatique multimodale** (2012).

Le concept de « littératie médiatique » (*media literacy*), selon Lebrun, Lacelle et Boutin, apparaît avec celui « d'éducation aux médias » (*media education*) au milieu du XXe siècle, à partir des débats sur la valeur pédagogique des médias de masse. Voici ce qui leur autorise à définir le sujet-acteur compétent en littératie médiatique comme celui capable de « décoder, analyser, évaluer et produire divers médias, tant imprimés qu'électroniques, après y avoir accédé » (LEBRUN ; LACELLE ; BOUTIN, 2012, p. 2-3). À partir du paradigme des multilittératies développé aux années 1990, le domaine de la littératie médiatique s'est ouvert à un important réexamen conceptuel de la nature même de la littératie ancrée sur une perspective multimodale : plus que signaler les compétences médiatiques, il faut observer comment les nouvelles technologies s'articulent dans les nouveaux supports numériques.

En d'autres termes, la multimodalité nous oblige à réfléchir aux modes et ressources sémiotiques que les sujets sociaux utilisent pour produire des sens multiples, qui seront diffusés par plusieurs dispositifs médiatiques. Cela configure une littératie médiatique multimodale – « une littératie qui conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production » (LEBRUN ; LACELLE ; BOUTIN, 2012, p. 4). Telle précision conceptuelle vise

---

<sup>11</sup> Selon Fairclough (2005, p. 167-168), « le concept des Multilittératies se concentrent sur deux développements dans les sociétés contemporaines : premièrement, l'hybridité culturelle, qui accroît l'interaction au-delà des frontières culturelles et linguistiques au sein des sociétés et entre elles ; et, deuxièmement, la multimodalité : l'importance croissante de multiples modes de signification – linguistique, visuelle, auditive, etc., et la tendance croissante des textes à être multimodaux ».

à rendre compte de la nouvelle médiation communicationnelle qui efface, par exemple, la distinction entre 'lecteur' et 'scripteur'.

## 2 Le genre littéraire numérique fanfiction : une révolution de la lecture-écriture

Considéré un mouvement caractéristique des genres textuels émergents au sein des technologies numériques, l'interactivité, l'une des marques de cette littératie médiatique multimodale, fera de la « culture de participation » (*participatory culture*), observée dans la soi-disant « culture des fans de médias » (*media fan culture*) apparue dans les années 1960 (JENKINS, 1992), la pratique sociale clé de ceux qui interagissent dans le cyberspace. Une forme très particulière de cette culture de participation et d'hybridation entre lecture et écriture est la pratique sociale de littératie numérique appelée « fanfiction » (récits de fan).

Axée sur une communauté de lecteurs appelée *fandom*<sup>12</sup>, littéralement « royaume des fans », la pratique lectorale-scripturale de la fanfiction (*fanfic* ou *fic*), dans sa notion moderne, apparaît dans les années 60 et 70 aux États-Unis, en même temps que l'essor des émissions de la culture dite *pop*, plus particulièrement auprès des fans de la série *Star Trek (Patrouille du Cosmos, 1966)*. Mais ce n'est qu'aux années 90, avec l'avènement de l'ordinateur personnel et de la cyberculture, qui ont établi la possibilité de créer des réseaux de lecteurs en ligne, que la fanfiction acquiert le statut de phénomène littéraire mondial et mondialisé. Tout au long des années 90, l'émergence des forums regroupant ces communautés de lecteurs a cimenté la pratique, en finissant par la consacrer comme un genre littéraire numérique.

Produite à partir d'une lecture caractérisée par Jenkins (2005, p. 45) comme « braconnage textuel » (*textual poaching*), qui englobe une relecture appropriative, intertextuelle, partagée et critique d'un produit médiatique particulier axée sur une communauté de fans, la fanfiction peut être définie comme « des récits fictionnels écrits par les fans et qui s'inspirent d'œuvres préexistantes » (BARNABÉ, 2014, p. 2). Comme le souligne Abigail Derecho (2006), la fanfiction n'implique pas la

---

<sup>12</sup> Le mot « *fandom* » est composé par le suffixe « *dom* », qui désigne en anglais le contrôle d'un territoire par quelqu'un, comme *kingdom* (royaume), ou encore évoque-t-il une condition, comme dans le mot *wisdom* (sagesse). Au début du XXe siècle, l'*Oxford English Dictionary* confirme l'utilisation du mot « *fandom* » pour désigner les fans de sport. Après la publication du premier *fanzine* de science-fiction, *The Comet* (1930), il a été associé à la communauté de fans de science-fiction et de récits fantastiques, connotation qui a d'ailleurs prévalu.

simple citation du texte source, mais la production de nouveaux textes et de nouvelles significations à partir d'une réécriture qui transforme, tout en critiquant, le texte d'inspiration.

Du fait de ses procédures multiples, créatives, métatextuelles et commentatives, voire réflexives, la fanfiction rend poreuse la frontière traditionnelle entre les fonctions du lecteur et du scripteur, en se constituant comme une lecture-écriture numérique axée sur la collaboration chez une communauté de fans. Selon cette perspective, l'ensemble transversal, d'une part des compétences lectorales et scripturales, et d'autre part de celui des pratiques langagières accomplies dans la fanfiction nous autorise à la juger un genre discursif à être développé dans un cours de langue, puisque son traitement didactique permet l'acquisition de la littératie médiatique multimodale.

### **3 La fanfiction en cours de FLE : l'atelier d'écriture créative expérimental Carmen, une fanfiction**

Afin d'exploiter le potentiel pédagogique de cette pratique scripturale, la chercheuse auteure de cet exposé a proposé un atelier expérimental d'écriture créative réalisé auprès d'une communauté de lecteurs/scripteurs de niveau A2/B1, inscrits en Français 3, à l'Université de São Paulo. Centré sur la nouvelle *Carmen* (1847) de Prosper Mérimée, l'atelier a été structuré PAR deux séances présentiellles de deux heures. La première a analysé le genre littéraire, présentant quelques définitions de fanfiction et ses éléments structurants (procédures d'intervention, genres discursifs et sous-genres), tout en fournissant des exemples de textes fictionnels publiés sur le site *Archive of Our Own* (AO3), dans le but de familiariser les étudiant.es. La deuxième séance, a été centrée sur l'écriture créative, élaborée en binôme à partir d'un extrait de la nouvelle *Carmen* choisi par la chercheuse.

Un examen sur ces premières productions montre la prédominance des genres discursifs conte (7 fanfictions) et récit épistolaire (4 fanfictions), sur un total de 15 productions, ce qui suggère une plus grande familiarité des lecteurs-scripteurs avec ces genres littéraires. En analysant les productions des sujets de la recherche, on constate cependant une inadéquation formelle par rapport au récit épistolaire, tant en ce qui concerne le genre discursif lettre – absence d'identification des interlocuteurs, par exemple –, qu'au fait que le récit construit par l'utilisation de ce genre littéraire exige un **échange** de correspondance. Cette difficulté nous a surpris, car, en tant que public universitaire, nous nous attendions à ce que les étudiant.es appliquent de façon spontanée la structure formelle de certains genres discursifs ordinaires, dont la lettre.

Quant aux procédures d'intervention, la plupart des fanfictions ont été produites comme altération de l'extrait source ou comme univers alternatif vraisemblable<sup>13</sup> (plus précisément un univers alternatif moderne). Le choix de cette dernière semble être lié à la distance par rapport au texte-source fourni, car elle exige un regard plus attentif à la caractérisation des personnages plutôt qu'à un « braconnage textuel » (Jenkins, 1992) approfondi des spécificités qui composent l'intrigue du texte-source, laissant plus de place aux lecteurs-scripteurs pour mobiliser d'autres références textuelles dans l'écriture de leurs fanfictions. En ce qui concerne l'altération, bien que l'univers de l'intrigue reste le même que dans le texte-source, les événements canoniques qui suivent l'extrait choisi peuvent être complètement ignorés au profit de résolutions totalement nouvelles, configurant une procédure moins complexe.

Selon cette perspective, les choix de réécriture proposés par la communauté de lecteurs-scripteurs dans cet atelier expérimental semblent avoir été guidés par leur « familiarité » avec les genres discursifs proposés et par la « moindre complexité » de l'intervention. Lorsque l'on examine la deuxième production fanfictionnelle proposée comme macro-tâche finale de la discipline, on observe une complexification considérable de ces éléments, vers l'appropriation de la littératie médiatique multimodale. Par exemple, une étudiante a transformé la nouvelle écrite à la première personne en une fanfiction constituée par la biographie fictionnalisée de Mérimée dans laquelle les personnages principaux du récit-source sautent physiquement de la page pour parler à l'auteur, ce qui dévoile une intervention ancrée sur le processus de transposition médiatique.

### **Considérations finales**

Cette brève analyse démontre que la pratique textuelle numérique de la fanfiction a un potentiel en tant que ressource pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la littératie médiatique multimodale dans un cours de FLE, car c'est un genre qui peut articuler différents modes dans une même production, tout en mobilisant des pratiques langagières plurielles : littéraires, métatextuelles, commentatives, réflexives. Malgré les limites imposées à l'atelier proposé, la première expérimentation de l'écriture collaborative démontre que, même monomodale, les fanfictions remises

---

<sup>13</sup> Selon le glossaire partagé par les lecteurs-scripteurs de fanfiction, une altération désigne une fanfic dont l'intrigue modifie le texte-source à partir d'un point donné, tandis qu'un univers alternatif transpose les personnages de l'œuvre source dans un autre univers vraisemblable.

sont le résultat d'une lecture appropriative, intertextuelle et critique simultanée à la pratique de l'écriture.

Dans une deuxième intervention expérimentale, il faudra observer comment l'inclusion d'une dynamique virtuelle affectera les productions initiales. En outre, l'atelier a mis en lumière d'importantes problématiques à inclure dans le processus de reformulation de la recherche action en cours ; la principale, peut-être, est la nécessité de travailler préalablement avec les lecteurs-scripteurs sur les conventions formelles de certains genres discursifs, comme la lettre, et la manière dont ils sont articulés dans l'intrigue, en soulignant les différences, par exemple, entre un récit qui ne comprend qu'une lettre et un roman épistolaire, où le récit lui-même est organisé par l'échange de correspondance entre les personnages.

## Referências

ABRAHAMSON, M. B. J. R. R. Tolkien, Fanfiction, and the "Freedom of the Reader". *Mythlore: A Journal of J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*, University of New Mexico, v. 32, n. 1, p. 55-74, 2013. URL: <https://dc.swosu.edu/mythlore/vol32/iss1/5/>

BARNABÉ, Fanny. *La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables*. Sciences du jeu [En ligne], 2014, URL : <http://journals.openedition.org/sdj/310>

CHARTIER, Roger. *Do código ao monitor: a trajetória do escrito*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, agosto 1994, URL: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9669/11239>.

DERECHO, Abigail. Archontic Literature: A Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction. In: HELLEKSON, K.; BUSSE, K. (eds.). *Fanfiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson: McFarland & Company Inc. Publishers, 2006, p. 61-78.

FAIRCLOUGH, Norman. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTIZ, M. *Multiliteracies: literacy learning and design of social futures*. New York: Routledge, 2005, p. 159-178.

JENKINS, Henry. *Textual poacher: television fans & participatory culture*. Nova York: Routledge, 1992.

KRESS, Gunther. A social theory of text: genre. In: \_\_\_\_\_. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003, p. 69-86.

LEBRUN, M. ; LACELLE, N. ; BOUTIN, J-F. *Genèse et essor du concept de littérature médiatique multimodale*. Mémoires du Livre/Studies in Book Culture, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7202/1009351ar>.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010, 272 p.

SARTORI, J. A. *Intertextualidade nas letras e nas artes: um recurso à educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. 224 f.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10272895>

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>



## Représentations de la langue française dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE)

Rosiane XYPAS\* (PPGL/UFPE)

 <https://orcid.org/0000-0002-4296-5981>

### RESUME

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE), nous avons remarqué que les étudiants de deuxième année présentent encore des idées préconçues quant aux représentations culturelles et linguistiques liées à la langue française. Alors, comment introduire la compétence culturelle dans l'enseignement du FLE, et ainsi parfaire cette connaissance sociale de la langue française des futurs enseignants ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une expérience afin que chaque étudiant s'interroge sur son rapport à la langue française, au-delà des représentations spontanées du type « le français est une langue romantique, musicale », etc. La démarche pédagogique a consisté à demander aux étudiants de répondre à un questionnaire sur les champs représentationnels de certains points culturels français, puis de relever leurs impressions suite à la lecture d'extraits représentatifs du *corpus* littéraire choisi. Enfin, nous les avons invités à réaliser une analyse comparative entre leurs représentations et celles des écrivains pour finalement rédiger leur autobiographie langagière. Enfin, chaque étudiant a eu une prise de conscience sur son rapport à la langue française pour une meilleure connaissance et compréhension de soi et de la place de la langue française dans sa vie professionnelle.

MOTS-CLES : Enseignement; Langue française; Représentations; Prise de conscience.

### 1 Introduction

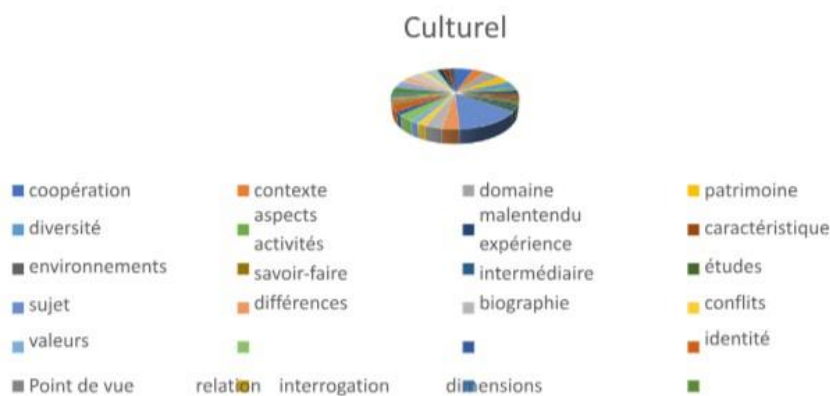
Dans le cadre de la formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE), nous avons remarqué que les étudiants de deuxième année de licence présentent encore des idées préconçues quant aux représentations culturelles et linguistiques liées à la langue française du type « la langue française est belle, chique, musicale, romantique ». À l'Université Fédérale de Pernambuco, les futurs enseignants de FLE font leur entrée en littérature après avoir eu 180 heures de cours de langue française, c'est-à-dire, trois semestres de 60 heures chaque. Alors, pour travailler sur les idées préconçues de chaque étudiant, nous introduisons une étude sur les représentations de la langue française à travers divers textes (témoignages, correspondances, extraits de romans, manifestes littéraires et textes d'œuvres complètes de littérature) dont l'objectif est de les éveiller à de nouveaux rapports à la langue.

---

 \* [rosiane.mariasilva@ufpe.br](mailto:rosiane.mariasilva@ufpe.br)

Les théories qui fondent cette étude viennent de la Psychologie sociale et de la didactique des langues. La notion du terme *représentation* vient de la Psychologie sociale avec D. Jodelet (1984) et celle de *culture* vient des didactiques des langues avec V. Louis (2009) et M. Abdallah-Preteille (1999). La méthodologie pour accueillir les représentations de la langue française des étudiants vient d'un questionnaire inspiré du répertoire des « Champs représentationnels » du sociolinguiste français Henri Boyer (1998) cité dans Gardies (2003). Le répertoire est composé de la perception globalisante du peuple et du pays; de l'identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique ; du patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets; de la localisation géographique et/ou géopolitique ; de la mention de toponymes ; de la *Caractérisation par la langue du pays, mots expressions empruntés à cette langue* et de l'allusion à la situation/relation/faits intercommunautaires.

Dans le Cadre européen commun de références pour les langues (désormais, CECRL, 2005) le concept de langue est vu en tant qu'instrument d'interaction, d'un enseignement- apprentissage qui favorise les liens entre la langue et la culture permettant ainsi « d'enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres » (CECRL, 2005, p. 132). Dans le CECRL,



le terme *culture* présente 233 occurrences entremêlés à des préfixes tel que *multi*, *inter*, *pluri* et *socio*. Et l'adjectif *culturel* entoure des substantifs présentés sur le graphique 1:

**Graphique 1** – L'environnement lexical du vocable *culturel* dans le CECRL (2005)

**Source:** élaboration propre

L'environnement du vocable *culturel* est composé de 24 mots. Le mot *sujet*, mis en relief avec huit occurrences ne fait que 4,17% du total des mots de l'environnement étudié. Deux vocables apparaissent trois fois (*domaine* et *coopération*), c'est-à-dire 8,33% du total. Ensuite, avec deux occurrences se trouvent 37,5% des mots et avec une seule occurrence 50% des mots qui entoure *culturel*. Le mot *culture*, suscite des contextes sur l'expérience enrichissante de l'altérité où les langues et ses cultures sont inséparables. Le CECRL (2005) voit aussi le mot culture lié à maternelle, étrangère, cible, commune, régionale, nationale, sociale, d'origine, première, familière, de l'apprenant, particulière, de base, de contact. Alors, comment introduire la compétence culturelle dans l'enseignement du FLE, et ainsi parfaire la connaissance sociale de la langue française des futurs enseignants ?

Pour répondre à cette question, nous avons mené une expérience didactique afin que chaque étudiant s'interroge sur son rapport à la langue française, au-delà des représentations spontanées du type « le français est une langue romantique, musicale », etc. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un *corpus* non exhaustif de *Témoignages*, traitant de représentations de la langue d'écrivains d'expression française pour les confronter avec celles des futurs enseignants de FLE.

La démarche didactique a consisté à demander aux étudiants de répondre à un questionnaire sur les champs représentationnels de certains points culturels français, puis de relever leurs impressions suite à la lecture des témoignages et d'extraits des récits littéraires. Enfin, nous les avons invités à réaliser une analyse comparative entre leurs représentations et celles des écrivains pour finalement rédiger leur autobiographie langagière.

## **2 Cadre théorique**

Selon Jodelet (1987), les représentations sont conçues sous des formes variées plus ou moins complexes telles que des images qui condensent un ensemble de significations, ou des systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu. Les représentations sont une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne : une forme de connaissance sociale. Cette connaissance englobe divers savoirs dont la culture explicite ou implicite de la langue apprise.

Ainsi, le terme de « culture » d'abord appliqué au travail de la culture, est d'usage courant en son sens figuré à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle. Dans l'optique des lumières, il est associé à l'idée d'éducation

et de progrès. Herder, au XVIII<sup>e</sup> siècle, voit dans la culture nationale le fondement de l'identité de chaque nation. En France, selon Ruth Amossy (2004, p.137) :

Le concept de culture ne s'impose que progressivement. Il devient un objet de recherche central avec l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, qui définit la culture comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se place le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. (AMOSSY, 2004, p. 137)

Dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères les supports pédagogiques accordent à la culture une place importante. Ces supports viabilisent les représentations des styles de vie particuliers, saisissables sous formes de productions concrètes : techniques, mœurs, coutumes, croyances. Autrement dit, à partir d'une notion de culture censée favoriser une ouverture à la langue de l'autre fondée sur le respect de la différence, la prise de conscience de l'existence de l'autre est impliquée dans un regard sur soi pour établir une relation de compréhension, de considération, de communion entre l'*autre* et *moi*. En ce qui concerne les compétences culturelles, la langue est l'objet central de la prise de conscience des représentations linguistiques, sociales, affectives et professionnelles. Cela nous laisse entendre l'importance accordée aux représentations de l'*autre* qui sont construites par mon moi : mon moi, ma vision et mon ressenti du monde et des choses.

D'après Aline Gohard-Radenkovic, citée dans Bertrand (2005, p. 20), la culture est « quelque chose de changeant, issu de processus et de relations, produit par des individus et par la collectivité en vertu d'interactions et de négociations, d'échanges et de tensions permanentes, sans oublier les conflits tragiques et douloureux. » La culture est un processus actif incité par des « interactions, négociations, échanges et tensions », c'est-à-dire, par de nombreuses fonctions. D'après Martine Abdallah-Preteille (1999, p. 09) et nous retenons donc son concept de culture qui assume deux fonctions : « Une *fonction ontologique* qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une *fonction instrumentale* qui facilite à l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. » Selon Louis (2009, p.101), elle peut mener à la découverte de l'autre qui à son tour, « implique le retour critique sur soi-même ».

Dans ces conditions, le rôle de la culture est de produire des comportements, des attitudes pour faire (inter)agir les apprenants. La culture est censée favoriser le double mouvement et la double acceptation de soi et de l'autre dans sa différence. Nous nous intéressons notamment aux

compétences visant le savoir-être de l'apprenant dans la mesure où il se situe au cœur de la *fonction ontologique* de la culture qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres. Dans cette étude, la fonction en question est manifestée à travers les représentations de la langue française présentées par les étudiants. Leurs représentations seront comparées à celles des écrivains d'expression française retenues dans un *corpus* littéraire composé par nous.

### **3 La compétence culturelle en salle de classe de littérature contemporaine**

La notion de compétence « s'est d'abord élaborée, de manière autonome, au sein de la didactique du FLE, tout au long des années 80 » (LOUIS, 2009, p. 53). Conformément à l'auteur en question, les liens entre langue et culture ont été fortement marqués depuis les années 80 englobant des références pragmatiques, des compétences ethnosocioculturelles, des facteurs culturels qui intéressent le didacticien dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Notons d'emblée que ces facteurs interviennent lors de toutes situations d'interactions. Le culturel est mis en question dans la prise de notes, dans les habitudes mêmes d'apprentissage en activité orale et écrite, dans les relations enseignant/apprenant, dans les modes d'adresse, le discours signale la culture, etc. Dans ces conditions, la culture traverse les compétences et la langue se voit comme un moyen de la modeler.

En situation d'enseignement-apprentissage, nous avons utilisé un *corpus* représentatif du rapport à la langue d'écrivains d'expression française afin d'introduire une entrée en littérature chez les étudiants de deuxième année. C'est leur premier cours de Littérature durant la Licence. Si, d'un côté, la littérature permet de faire réfléchir sur l'être humain dans toutes ses dimensions (psychique, sociale, culturelle), de l'autre, elle permet de poser un autre regard sur le contact avec les langues, avec les cultures pour raconter autrement, par exemple, sa propre histoire plurilingue. Pour qu'il ait littérature, la lecture de textes littéraires est une condition *sine qua non*. Certes, la lecture suscite aux étudiants des expériences d'appropriation de la thématique étudiée. Mais, celle-ci ne sera approfondie que par l'écriture de leur lecture. C'est pourquoi, la lecture sert l'écriture. Celle-ci à son tour sert l'appropriation thématique afin de faire surgir de nouvelles représentations de l'objet étudié, dans le cas échéant, la langue.

Le tableau 2, ci-dessous, présente de façon résumée ce que disent les écrivains d'expression française et les futurs enseignants de FLE. Les représentations de la langue française sont présentées par des phrases courtes et simples afin de favoriser la synthèse de ce que disent les sujets de cette étude. On constate, d'après le Tableau 1, que si du côté des écrivains, il existe une touche de poésie, du côté des étudiants, les phrases formées par le verbe *être* suggèrent une représentation d'une langue encore non réfléchie. C'est-à-dire, les phrases des étudiants dévoilent un manque de prise de conscience métaréflexif dans leurs études. Tout se passe comme si les étudiants reproduisaient des idées préconçues avec des clichés et des stéréotypes véhiculés de la langue française. Ce sera par le biais de l'écriture du genre autobiographie langagière<sup>14</sup> que les représentations de la langue française chez les étudiants se modifient. En effet, nous sommes parties des représentations recueillies du questionnaire intitulé « Champs représentationnels », et à la fin du semestre, on constate un élargissement des représentations de la langue française chez eux. Dans ces conditions, l'élaboration d'un cours de littérature qui privilégie la lecture de divers textes qui sert l'écriture d'un journal de lecture littéraire enrichie la vision du monde de chaque apprenant.

Notons d'emblée que l'expérience s'est tenue dans trois rencontres de quatre heures chaque, avec comme objectif de connaître les représentations de la langue française des étudiants avant qu'ils ne lisent celles des écrivains contemporains et vivants. Passons à présent à la lecture du Tableau 2 qui doit être faite à la verticale et du haut en bas, et ensuite, à son analyse et résultats.

---

<sup>14</sup> Des résultats des expériences d'écriture des (auto)biographies langagières et des rapports aux langues d'écrivains d'expression française se trouvent dans d'autres publications faites ailleurs (2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2020, 2022). Mon intérêt pour cette thématique naît depuis 2008 étant moi-même un sujet plurilingue et avec double nationalité : française et brésilienne.

**Tableau 1** – La langue française d'écrivains dans Témoignages (Le Magazine littéraire, 2006) et des apprenants dans les « Champs représentationnels » inspirés d'Henri Boyer (1998)

La langue française	D'écrivains d'expression française	La langue française	Des apprenants
<i>Étudiants de la deuxième année</i>			
Jean-Luc Raharimanana	C'est une étrangère intime	Apprenant 1	Elle est belle et difficile
Ken Bugul	Elle est influencée presque inconsciemment par mes origines	Apprenant 2	Elle est musicale
Raphael Confiant	C'est un délice de dédoublement...de la personnalité	Apprenant 3	Elle est romantique
Maïssa Bey	La trace irréfragable d'une histoire individuelle	Apprenant 4	Elle est chantante
Tahar Bekri	C'est un voyage entre les deux langues avec sérénité.	Apprenant 5	Elle est culturelle
Brina Svit	C'est d'écrire contre les siens	Apprenant 6	Elle est bizarre
Véronique Tadjo	Elle n'a pas l'exclusivité dans ma vie	Apprenant 7	Elle est transparente
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>07</b>	<b>14</b>

**Source :** élaboration propre

### 3.1 Méthodologie utilisée et résultats de l'expérience didactique

Dans cette partie, nous présentons la méthodologie utilisée et les résultats de l'expérience didactique. La thématique choisie fut celle du rapport à la langue d'écrivains d'expression française. Cette entrée en littérature francophone suggère de représentations de la française en tant que « langue en partage ». En plus, elle permet de briser la glace des étudiants qui ne voient la langue française qu'un moyen de communication, ignorant leurs dimensions culturelle, pluriculturelle, multiculturelle, interculturelle et socioculturelle.

Il ressort que le choix de présenter les rapports à la langue française des écrivains et des étudiants par des phrases courtes convient à notre stratégie d'enseignement et favorise l'analyse comparative entre eux. Le choix des phrases est celui de l'environnement lexical du mot *langue* plus un adjectif suivant la structure de la phase simple de la langue française, c'est-à-dire, sujet + verbe + attribut.

Dans notre démarche didactique, nous avons donné à chaque étudiant le questionnaire du répertoire des « Champs représentationnels » d'Henri Boyer (1998) qui fut répondu au premier jour

de classe de littérature. Ensuite, il y a eu une mise en commun en langue française entre pairs par rapport aux réponses écrites de chacun. Ils pouvaient ajouter des phrases ou des mots à leurs représentations à condition qu'ils le fassent avec un stylo d'une autre couleur pour ne pas masquer leurs premières réponses que nous croyons celles ancrées dans leurs imaginaires.

Puis, ils ont lu sept *Témoignages*, au total, dûment photocopiés que l'enseignante leurs a apportés avec la consigne suivante : « Vous devez lire en silence chaque témoignage et souligner les passages les plus représentatifs pour vous concernant la langue française ». Ces témoignages ont environ entre 300 et 400 mots, c'est-à-dire, ce sont de textes courts, facile à lire mais profonds. Ces textes se trouvent dans le dossier « Comment habitez-vous la langue française ? » de la revue *Le Magazine Littéraire*, N° 451 mars 2006 : l'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises.

Nous allons tenter de résumer le contexte de chaque *Témoignage* afin de mettre le lecteur dans le contexte des représentations de la langue française des écrivains : pour J-L Raharimanana (1967-) la langue française est une étrangère intime, car elle coule en lui depuis la naissance bien que sa langue maternelle soit le malagasy. Ken Bugul (1947-) se rend compte qu'elle a été influencée presque inconsciemment par ses origines, car elle ne pense pas à la langue des Français, mais à sa propre langue française. Alors, si pour Raphael Confiant (1951) la langue française est un délice de dédoublement de la personnalité, nous avons là un appel de phare pour la dimension de l'altérité qui devait concerner tout apprentissage de langues dites étrangères. Pour Maïssa Bey (1950-) la langue française est représentée comme une trace irréfragable, c'est-à-dire, qu'on ne peut contredire, d'une histoire individuelle. En effet, la langue française lui fait exister autrement. Cela suscite la dimension culturelle et individuelle du sujet qui s'approprie la langue. C'est donc Tahar Bekri (1951-) qui est heureux dans ses pompes bilingues puisque pour lui, il voyage entre les deux langues et incite celui/celle qui écrit de déclencher un désir de dépasser les clivages, de tenter des expériences bilingues intéressantes. Quant à Brina Svit (1957-), elle dit qu'écrire contre les siens, c'est d'être assailli par les doutes, exposer ses faiblesses. Enfin, Véronique Tadjo (1955-) dit que la langue française n'est pas l'exclusivité de sa vie, car elle ne la possède pas dans le sens qu'elle utilise cette langue pour sonder l'histoire, pour en apprendre d'autres, par exemple, l'agni la langue de son père et qu'elle fut enseignante d'anglais. Cette écrivaine est un sujet plurilingue et présente un portrait suggestif pour faire réfléchir les futurs enseignants de FLE sur la langue française.



## Conclusion

Il est important de souligner que cet exercice a permis à ces futurs enseignants de FLE de prendre conscience que le français n'appartient pas à la France et qu'il n'est pas une langue si facile, contrairement à leurs aprioris. Leurs représentations de la langue française se sont élargies et ont permis une meilleure appréhension de l'altérité d'un sujet entre langues. Enfin, chaque étudiant s'est senti prêt à écrire son autobiographie langagière pour une meilleure connaissance et compréhension de soi et de la place de la langue française dans sa vie professionnelle.

Pour conclure, l'entrée en littérature peut être faite par un rapport à soi. Autrement dit, mener le futur enseignant à la découverte de la culture de l'*autre* implique le retour critique sur soi-même. N'est-il pas vrai que former un futur enseignant réflexif, celui qui connaît ses avantages et limites, l'aide à avancer avec assurance dans le domaine des savoirs linguistico- culturels pour ravitailler son autonomie professionnelle?

## Referências

ABDALAH-PREITCELLE, M. *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je, 1999.

AMOSSY, R. Culture. In: *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : Quadrige, 2004, p. 137.

GARDIES, Patricia. Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE. In: *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures – enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 73 à 113.

GOHARD-RADENKOVIC, A. In: Bertrand, O. *Diversité culturelles et apprentissage du français – Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Paris : Les éditions de l'École Polytechnique, 2005, p. 20.

JODELET, D. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In: Moscovici Serge. *Psychologie Sociale*. Paris : PUF, 1984, p.357 à 378.

LOUIS, V. La découverte de soi. In: *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE – De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. 2<sup>ème</sup> édition revue et corrigée. Paris : E.M.E, 2009, p. 100 à 102.

## Corpus littéraire cité -Témoignages

BEY, Maïssa. Exister autrement. In: Comment habitez-vous la langue française. *Revue Le Magazine Littéraire*: L'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises. No 451 mars 2006, p.54.

BUGUL, K. Une musique africaine. In: Comment habitez-vous la langue française. *Revue Le Magazine Littéraire*: L'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises. No 451 mars 2006, p. 53

RAHARIMANANA, J-L. Le creuset des possibles. In: Comment habitez-vous la langue française. *Revue Le Magazine Littéraire*, l'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises. No 451 mars 2006, p.53.

SVIT, B. Écrire contre les siens. In : Comment habitez-vous la langue française. *Revue Le Magazine Littéraire*, l'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises. No 451 mars 2006, p.55.

TADJO, V. In: Comment habitez-vous la langue française. *Revue Le Magazine Littéraire*, l'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises. No 451 mars 2006, p. 55.

TAHAR, B. Un dialogue entre les langues. In: Comment habitez-vous la langue française. *Revue Le Magazine Littéraire*: L'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises. No 451 mars 2006, p.54.

### **Manifestes littéraires**

CONDÉ, M. Liaison dangereuse. In: Le Bris, M. et Rouaud, J. *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard, 2007, p. 205 à 215.

GODBOUT, J. La question préalable. Le Bris, M. et Rouaud, J. *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard, 2007, p. 103-111.

LAFERRIÈRE, D. Je voyage en français. In : Le Bris, M. et Rouaud, J. *Pour une littérature- monde*. Paris: Gallimard, 2007, p. 87-101.

### **Œuvres littéraires**

HUSTON, N. *Nord Perdu*. Paris : Gallimard, 1999.

KRISTOF, A. *L'Analphabète*. Paris : ZOE, 2011. SVIT, B. Moreno. Paris: Gallimard, 2003.

WEI-WEI. *Une fille Zhuang*. Paris : l'aube, 2006.

## Politique et criticité en cours de français langue étrangère (FLE): l'expérience au CAP-UFRJ

**Flávia ALVES GOMES\*** (CAp-UFRJ/LENUFFLE)

 <https://orcid.org/0000-0002-1425-3741>

**Larissa DE SOUZA ARRUDA\*\*** (UFMG/LENUFFLE)

 <https://orcid.org/0000-0002-3772-3734>

### RESUME

Dans cette communication, nous présentons un projet développé au second semestre 2018 avec les élèves de 2ème année du lycée du Colégio de Aplicação de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (CAp UFRJ). En nous appuyant sur une unité de la méthode de français (Alter Ego 2+), titrée *Le monde est à nous*, et en profitant de la période troublée des élections présidentielles de 2018 au Brésil, nous avons proposé aux élèves plusieurs activités et débats sur le contexte politique très polarisé au Brésil à ce moment-là. Dans un climat où aborder ce sujet en classe est considéré comme synonyme d'endoctrinement, où l'enseignant n'est pas considéré comme un éducateur et a pour seule fonction l'instruction, nous avons proposé comme tâche finale du projet la création de partis politiques fictifs avec leurs plans de gouvernement. Pour construire ce projet, nous sommes parties de l'hypothèse qu'une qualité intrinsèque de l'éducation est d'être politique (FREIRE, 1996), à travers la réflexion sur le pouvoir que les connaissances linguistiques, culturelles, politiques et sociales ont dans la formation des apprenants en tant que citoyens et dans la construction de différentes réalités, et pour cette raison, l'approche critique (MOITA-LOPES, 2006) était présente dans nos classes. Grâce à la préoccupation d'étudier la langue à travers un engagement politique, nous avons eu comme résultats du projet la favorisation de la formation d'apprenants actifs, critiques et engagés dans leur apprentissage par l'interaction et le respect aux autres. Nous pensons donc que la prise d'une position critique et politique en classe est un moyen possible d'atteindre l'objectif de former les apprenants.

MOTS-CLES : Approche critique; Enseignement-apprentissage du FLE; Français Langue Étrangère (FLE).

### 1 Introduction

« La démocratie ce n'est pas la loi de la majorité, mais la protection de la minorité. »  
(Albert Camus, Carnets III, 1951-1959)

Le Collège d'Application de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (CAp UFRJ) est, depuis sa conception en 1946, une institution engagée dans la formation de citoyens capables d'exercer de

---

 \* [prof.flaviagomes@gmail.com](mailto:prof.flaviagomes@gmail.com)

 \*\* [larissa.arruda.ufmg@gmail.com](mailto:larissa.arruda.ufmg@gmail.com)

manière critique leur rôle dans la société dans laquelle ils sont insérés. Il s'agit aussi d'un espace d'expérimentation pédagogique qui accueille des stagiaires universitaires en formation initiale en favorisant une articulation entre les théories et les pratiques et en permettant le plein développement des enseignants et des apprenants y concernés.

Ainsi, étant donné que le CAp UFRJ privilégie une approche critique (MOITA-LOPES, 2006) et réfléchi auprès des élèves, nous avons profité de la période des élections présidentielles de 2018 au Brésil pour engager nos classes dans cette thématique si importante pour ces jeunes qui voteraient, à cette époque-là, pour la première fois. Vivant un moment politique très troublé et polarisé, il nous paraissait essentiel de leur rendre conscience de leur nouveau rôle dans la société, malgré les difficultés trouvées pour aborder ce type de sujet dans les écoles, ce qui est considéré par certains comme un endoctrinement.

Vu qu'être politique est une qualité intrinsèque de l'éducation (FREIRE, 1996) et que la vraie éducation va au-delà du contenu grammatical, lexical ou de communication, discuter et débattre des questions transversales permet aux apprenants de réfléchir sur leurs points de vues et d'en connaître d'autres à travers de faits et de données réels.

Actuellement la langue n'est plus considérée comme un code artificiel, elle existe dans l'interaction entre les interlocuteurs. Barthélémy et al. (2011) affirment que « la langue n'est plus considérée comme un code artificiel, elle est vécue comme un passage obligé pour parvenir à une communication avec des locuteurs étrangers dans leur pays, ou chez nous » (2011, p. 18). L'apprentissage du FLE est alors une invitation à l'altérité puisque l'apprentissage d'une LE, par définition, implique la rencontre avec l'autre, avec l'étranger.

En plus, selon le Cadre européen commun de références pour les langues (2001), le but d'enseigner une langue étrangère est de rendre l'apprenant capable d'agir dans des contextes réels de communication. C'est-à-dire qu'il ne suffit plus à l'enseignement du FLE le seul étude linguistique de la langue, il faut prendre en considération l'action de communication dans sa totalité, telles que les compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthopédique) pragmatiques (discursive et fonctionnelle) et sociolinguistiques (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expression de la sagesse populaire, différences de registre et d'accent).

Ainsi, pour que les apprenants puissent développer les savoirs nécessaires, d'après le Cadre (2001) et la perspective actionnelle, la classe de langue devient une micro-société la plus authentique possible, et l'apprenant devient un acteur social qui est autonome et capable de résoudre des tâches dans divers contextes de communication de la vie.

Dans ce contexte, il est clair que les besoins d'utilisation du FLE ont évolué. En ce sens, ce travail a comme objectif de présenter une expérience développée avec des classes du CAp UFRJ où les élèves devraient se mettre à la place des politiciens et créer un parti politique et son programme de gouvernement. En plus, à partir de cette expérience, nous avons l'intention de discuter sur l'importance de la présence des questions transversales en cours de français et de montrer qu'elles sont essentielles pour que les apprenants aient une prise de conscience critique et politique dans leur vie.

## **2 La politique en cours : le travail développé**

Le travail a été développé avec deux classes de 2ème année du lycée, ayant environ 15 élèves chacune. La méthode utilisée à l'époque était l'Alter Ego 2 et l'unité s'intitulait Le monde est à nous, dont les objectifs étaient : a) envisager l'avenir ; b) exprimer des souhaits, faire des suggestions ; c) parler de ses centres d'intérêt, de ses engagements ; et d) présenter un projet. Les contenus y présents nous ont permis de travailler quelques pages du manuel mais aussi de l'adapter et d'en ajouter d'autres pour la réalisation du projet, comme on l'expliquera ci-dessous.

Tout d'abord, nous avons travaillé la chanson Tout le bonheur du monde, interprétée par le groupe français Sinsemilia, citée sur la page 109 de la méthode pour leur faire réfléchir à propos de l'avenir. Le message apporté par la chanson, comme les vers « puisque l'avenir vous appartient / Puisqu'on n'contrôle pas votre destin » , nous a aidé à faire penser aux changements qu'ils souhaitaient pour un monde meilleur et surtout pour notre pays. Tous les débats autour de la chanson et les premières pages du dossier nous ont permis aussi d'introduire le mode subjonctif, un des modes verbaux qui leur seraient nécessaires pour l'accomplissement de notre travail. Après avoir approfondi ce mode verbal et les manières d'exprimer des souhaits et de faire des suggestions, nous avons présenté le projet « La politique est à nous ! » , dont le titre a été inspiré sur celui du dossier étudié ( « Le monde est à nous ! » ).

Almeida-Filho (1993) affirme que l'enseignement d'une langue étrangère doit organiser les expériences d'apprendre à partir d'activités/de tâches qui soient vraiment intéressantes et significatives par rapport aux besoins et intérêts des apprenants pour qu'ils puissent être capables d'utiliser la langue étrangère pour réaliser des vraies actions lors des interactions avec les autres interlocuteurs. Ainsi, nous avons proposé aux apprenants quelques tâches pour l'accomplissement du projet.

Pour le réaliser, les élèves devraient se diviser en groupes de 3 ou 4, créer un parti politique, son nom, son *slogan* et un programme de gouvernement détaillant deux propositions pour les thématiques suivantes : éducation, santé, environnement, sécurité, familles et société et une dernière à leur choix. Ensuite chaque parti politique créé devrait faire une affiche pour le parti et présenter les idées principales du gouvernement fictif. Pour conclure, la tâche finale a été une rencontre des partis, suivie d'un petit débat, où le public (les autres apprenants) devait poser des questions pour motiver la discussion.

Avant la création des programmes (4 séances), nous avons débattu une fiche comparative<sup>15</sup> présentant quelques pensées des candidats brésiliens aux élections présidentielles en 2018, afin de leur faire réfléchir sur les besoins de notre société et de les aider à créer les leurs. Toute la préparation a été réalisée en classe sur la surveillance des professeures, des moments où ils pouvaient nous consulter pour supprimer leurs doutes et réfléchir avec leurs partenaires.

Au moment de la présentation du projet, nous avons montré aux apprenants quels seraient les critères d'évaluation. À partir de la création d'une grille pour les évaluer<sup>16</sup>, nous leur avons donné le choix d'avoir un rôle actif dans leurs progrès. Selon Tagliante (2006, p. 36), « ayant défini leurs propres objectifs, ils [les apprenants] ont le droit de savoir à tout moment où ils en sont et de connaître de quelle façon et pour quelles raisons ils vont être évalués ». De cette façon, nous avons donné la possibilité aux apprenants de prendre pour eux la responsabilité de leur formation.

---

<sup>15</sup> Voir l'Annexe A.

<sup>16</sup> Voir l'Annexe B.

Après la conclusion du projet, nous avons collé les affiches des apprenants sur le tableau d'affichage<sup>17</sup> à l'entrée de l'école afin non seulement de montrer le beau travail réalisé mais aussi afin que d'autres enseignants et apprenants puissent s'inspirer de notre action.

### **Considérations finales: la parole aux apprenants**

Après la réalisation de ce travail, nous avons demandé aux apprenants de l'évaluer à travers un formulaire écrit, dont les réponses démontrent que pour eux aussi c'était extrêmement agréable et satisfaisant. Voici quelques extraits<sup>18</sup>:

- « *Foi um trabalho mais construtivo que um seminário sobre algum tema desconexo com o nosso dia a dia.* » ;
- « *O projeto foi muito interessante e ajudou nossa compreensão em época de eleição, onde é muito importante a noção de consciência de voto.* » ;
- « *Foi bom para refletirmos sobre a atual condição do país. Achamos extremamente difícil criar um plano de governo inovador. [...]* » ;
- « *Achamos importante para criar um senso político nos alunos. Percebemos o quanto é difícil criar propostas, projetos etc. Foi incrível, um dos melhores trabalhos.* » ;
- « *Achamos o projeto muito bom, ele nos fez refletir sobre o que queríamos para o país. Foi muito divertido e pudemos treinar bastante nosso francês. [...]* » .

À partir de leurs avis ci-dessous, il est possible d'affirmer que le projet a répondu positivement à nos attentes. Les commentaires montrent qu'ils se sont rendus compte qu'il n'est pas facile de

---

<sup>17</sup> Voir l'Annexe C.

<sup>18</sup> « C'était un devoir plus constructif qu'un séminaire sur une thématique déconnectée de notre quotidien. »

« Le projet a été intéressant et nous a aidé à mieux comprendre les élections, où la notion de sensibilisation au vote est très importante. »

« C'était bon pour réfléchir sur l'actuelle condition du pays. Nous avons trouvé extrêmement difficile de créer un plan de gouvernement innovant. »

« Nous avons trouvé important pour créer un sens politique chez les apprenants. Nous nous sommes rendus compte combien il est difficile de créer des propositions, des projets, etc. C'était incroyable, un des meilleurs devoirs ! »

« Nous avons trouvé le projet très bon, il nous a fait réfléchir à ce que nous voulions pour le pays. C'était amusant et nous avons pu beaucoup pratiquer notre français. »

penser le développement d'un pays et ses besoins, mais les programmes de gouvernement créés leur a permis de réfléchir un peu sur quelques domaines, en ouvrant leurs horizons sur les élections à venir et l'importance du vote.

Promouvoir ce projet avec les deux classes du CAp UFRJ a été très enrichissant, car nous avons pu faire pratiquer le français en proposant des tâches intéressantes et significatives pour les parcours de vie des apprenants en tant que citoyens, comme le montre le premier commentaire. En d'autres termes, insérer la politique, un thème de notre quotidien, dans les écoles est possible et favorise leur apprentissage.

En somme, « La politique est à nous ! » a mis en évidence l'importance du regard critique vers les contenus travaillés en salle de classe, en plus de promouvoir l'apprentissage du FLE comme puissance de réflexion et d'agir sur le monde.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BARTHÉLÉMY, F.; et al. *Cent mots pour le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011.

*CADRE Européen Commun de Référence: Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Didier, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOITA-LOPES, L. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006.



## Annexes

### Annexe A : fiche comparative

	Guilherme BOULOS - PsoI - 36 ans	Fernando HADDAD - PT - 55 ans	Ciro GOMES - PDT - 60 ans	Marina SILVA - Rede - 60 ans	Jair BOLSONARO - PSL - 63 ans
L'école sans parti	CONTRE	CONTRE	CONTRE	CONTRE	POUR
Quotas pour l'université publique	POUR	POUR	POUR	POUR	CONTRE
Plus d'investissement direct pour l'éducation publique	POUR	POUR	POUR	POUR	CONTRE
Dépénalisation de l'avortement	POUR	?	POUR	NEUTRE	CONTRE
Plus d'investissement au SUS	POUR	POUR	POUR	NEUTRE	NEUTRE
Dépénalisation de la marijuana	POUR	POUR	POUR	NEUTRE	CONTRE
Réduction de la majorité criminelle	CONTRE	CONTRE	CONTRE	CONTRE	POUR
PL do Poison / réduction du contrôle sur les pesticides	CONTRE	CONTRE	CONTRE	CONTRE	POUR
Non-reconnaissance de familles LGBTQ+	CONTRE	CONTRE	CONTRE	CONTRE	POUR
Privatisation de l'Eletrobras	CONTRE	CONTRE	CONTRE	CONTRE	POUR
Taxer les grandes valeurs et les héritages	POUR	POUR	POUR	NEUTRE	CONTRE
Réforme des lois du travail (externalisation)	CONTRE	CONTRE	CONTRE	CONTRE	POUR
Réforme de la sécurité sociale	CONTRE	CONTRE	NEUTRE	NEUTRE	POUR
CURIOSITÉS	- n'a jamais eu une fonction publique politique - un des chefs du MTST - écrivain de deux livres sur l'occupation du territoire urbain	- remplaçant de Lula aux élections 2018 - ex-Ministre de l'éducation de Lula et Dilma (2005-2012) - PROUNI: projet créé pendant sa gestion au MEC - maire de São Paulo de 2013 à 2016	- a commencé sa vie politique avec 24 ans - député du Ceará; maire de Fortaleza; gouverneur du Ceará; ministre de finances (Plano Real); ministre de l'intégration nationale (transposição SF); député fédéral	- a fait partie du PT pendant plus de 20 ans - a été ministre de l'environnement et sénatrice - la politicienne était illettrée jusqu'à l'âge de 16 ans - est membre de l'Assembleia de Deus depuis 1996	- député depuis 27 ans, 2 projets approuvés - déclarations machistes, racistes, homophobes - nostalgique de la dictature militaire (64-85) - 06/09/18 tentative d'assassinat - le Trump brésilien

### Annexe B : grille d'évaluation

#### Grille d'évaluation:

Activité / Critères	Note
Programme (cohérence des idées / utilisation du subjonctif et du conditionnel)	3,0
Affiche (créativité, organisation et soin)	2,0
Présentation Orale (connaissance des propositions / arguments / prononciation) *note individuelle	2,0
Organisation du PROJET (participation de chaque membre, l'entraide) *note individuelle	2,0

### Annexe C : exposition des affiches



## À partir d'Edmond Cary: analyse des difficultés de traduction du premier paragraphe de *L'Insurgé* (1886), de Jules Vallès

Karol GARCIA\* (DLE/UFC)

 <https://orcid.org/0000-0001-5216-0047>

### RESUME

Suivant Edmond Cary dans son chapitre «Comment faut-il traduire les oeuvres littéraires?», de *Comment faut-il traduire ?* (1959), nous nous en tenons aux problèmes de compréhension et de traduction concentrés au premier paragraphe de *L'Insurgé* (1886), de Jules Vallès. Dans ce cadre, nous nous penchons sur trois difficultés que nous avons trouvées lors de notre pratique : « sous l'Odéon », « les bonnets rouges » et « les talons noirs ». Nous présentons l'origine de ces obstacles, nous essayons de les classer et nous offrons une solution non-définitive pour la traduction de l'extrait mentionné. Finalement, nous faisons quelques commentaires sur notre parcours.

MOTS-CLES : Traduction français-portugais; Difficultés de compréhension et/ou de traduction; Jules Vallès.

### 1 Introduction

Ce travail a été élaboré à partir de recherches menées à l'UFRGS et à l'UFC sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais et de notre thèse doctorale sur *L'Insurgé* (1886), roman de Jules Vallès. Nous nous penchons sur trois difficultés de compréhension et de traduction trouvées lors de la traduction d'extraits de *L'Insurgé*. Comme procédé d'écriture de cette réflexion, nous nous inspirons du chemin suivi par Edmond Cary dans le chapitre «Comment faut-il traduire les oeuvres littéraires?», publié dans le livre *Comment faut-il traduire ?* (1959). Dans ce texte, Cary s'en tient à l'analyse des problèmes de traduction du premier paragraphe de *La Loi* (1957) de Roger Vailland. Suivant cet exemple, nous nous limitons aux nombreux problèmes du premier paragraphe de *L'Insurgé*.

Nous divisons cette présentation en quatre parties principales. D'abord, nous présentons notre laboratoire de recherche. Puis, nous introduisons rapidement Jules Vallès et *L'Insurgé*. Nous passons, alors, aux obstacles de compréhension et de traduction que nous y avons trouvés. Finalement, nous offrons une solution non-définitive.

---

 \* [garciakarol12@gmail.com](mailto:garciakarol12@gmail.com)

## **2 La présentation de notre laboratoire de recherche**

Le projet de recherche sur les difficultés de compréhension et de traduction (DCT) du français en portugais du Brésil est mené à l'Institut de lettres de l'UFRGS, sous la coordination de Robert Ponge et il a deux buts : I) offrir une classification des types de DCTs surgies dans les pratiques d'enseignement, apprentissage et/ou traduction du FLE et II) produire un glossaire de difficultés concrètes.

Les bases théoriques de notre projet sont les études sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction (Mounin, 1971; Rónai, 1976; Portinho, 1984; Durieux, 1999) et, pour définir la traduction, nous adoptons Dubois (2012) précisé à partir de Sobral (2003). Des difficultés concrètes surgies pendant nos activités d'enseignement, de traduction ou d'écriture des mémoires et/ou thèses de notre équipe sont aussi discutées et insérées dans notre glossaire.

## **3 Jules Vallès et L'Insurgé**

Jules Vallès a été un journaliste et écrivain français, né en 1832, à Puy-en-Velay, et est mort en 1885, à Paris. Il a participé à la Commune de Paris et, après les événements de la Semaine Sanglante, il est condamné à l'exil.

À l'étranger, Vallès a écrit la trilogie du personnage de Jacques Vingtras dont *L'Insurgé* (1886) est le troisième roman. Ce récit, en première personne, est consacré à la Commune de Paris et, parallèlement, à la trajectoire d'un jeune écrivain à la recherche à gagner la vie par sa plume. Son style oscille entre le journal (les parties du texte introduites par le jour et le mois ; la narration en première personne ; des récits courts et fragmentés), et la chronique (personnages célèbres de l'époque, discussion des événements publics, regard satyrique). Par rapport au langage, il est, parfois, très familier voire vulgaire. Nous observons aussi la présence d'un argot politique. Ces types de registre, à côté de l'éloignement temporel, posent des problèmes au lecteur étranger dès la lecture du premier paragraphe de ce livre.

## **4 L'étude de nos difficultés de compréhension et/ou de traduction**

« C'est peut-être vrai que je suis un lâche, ainsi que l'on dit sous l'Odéon les bonnets rouges et les talons noirs ! » est notre paragraphe d'analyse. Il est formé d'une seule phrase. La dimension de ce fragment ne nous a pas épargnés de buter contre de nombreux obstacles.

#### 4.1 « Sous l'Odéon »

Dans « sous l'Odéon », nous avons identifié, tout de suite, l'utilisation d'une ellipse : « l'Odéon », tout court, pourrait désigner le Théâtre de l'Odéon ou le quartier de l'Odéon. Pourtant, l'expression employée est « sous l'Odéon », ce qui ajoute une précision géographique. Nous avons, alors, mené une recherche sur la préposition « sous » dans deux dictionnaires de la langue française – le *DAF* 8<sup>e</sup> édition et le *TLFi*. Elle nous a offert des indices du sens de « sous » dans « sous l'Odéon » : une préposition indiquant la proximité, mais sans le faire avec précision.

Sur google, la page *Paris Parcours Révolution (2020 – 2022)*, mise en ligne par la mairie parisienne met lumière sur la sens de la locution lorsque nous cherchons le mot « Odéon ». Nous soulignons un extrait de l'article « Le Théâtre de l'Odéon » (2020 – 2022) dont nous soulignons l'extrait : « Cette institution garde ensuite une image radicale. En 1794, il est rebaptisé théâtre de l'Égalité. Lieu de contestation pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, l'Odéon est un Q.G. du mouvement des artistes lors des grèves de mai 1968 » (sans page).

Cette brève précision du rôle de ce théâtre au XIX<sup>e</sup> siècle, époque à laquelle l'intrigue de Vallès a lieu, nous mène à comprendre, quoique de manière encore floue, l'acception de « sous l'Odéon » : c'est un lieu aux alentours du théâtre, qui a reçu depuis une centaine d'années la signification d'une place où se situent des cafés et des clubs où se concentrent les débats politiques.

#### 4.2 « Les bonnets rouges » et « les talons noirs »

Les sources sur « bonnets rouges » se sont révélées nombreuses : le *Larousse*, le *DAF* 9<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> et le *TLFi* mentionnent ou définissent « bonnet rouge ». Les trois sources donnent le synonyme de « bonnet phrygien » et offrent la définition liée à la Révolution de 1789 : « Bonnet phrygien, dont la pointe retombe en avant et qui couvre les oreilles. Le bonnet rouge des révolutionnaires de 1789 était un bonnet phrygien. Jadis, les banqueroutiers portaient le bonnet vert » (*DAF* 9<sup>e</sup>). L'article qui va plus loin est celui du *TLFi*. Cette source, parmi celles que nous avons consultées, est la plus complète, car elle présente une large quantité de sens dérivés, comme par métaphore, par référence et par métonymie. Nous n'avons pas eu du mal à identifier ce dernier comme celui auquel l'expression employée par Vallès fait référence : les bonnets rouges sont les révolutionnaires. Et les talons noirs ?

Nous n'avons trouvé le syntagme « talon noir » nulle part, ni sur les dictionnaires, ni sur Google. Cependant, le *TFLi* et le *DAF* 8<sup>e</sup> contiennent l'expression « talon rouge ». Nous reproduisons

la définition donnée par le second : « Fig. et fam., Talon rouge se disait autrefois d'un Homme de la cour qui avait des talons rouges à ses souliers, ce qui était une marque de noblesse. [...] C'est un talon rouge. Il se dit aujourd'hui familièrement de Quelqu'un qui a des prétentions à l'élégance, aux belles manières. [...] » (sans page).

Par conséquent, « les talons noirs » s'opposent aux « talons rouges ». Le remplacement de 'rouge' par 'noir' renverse le sens de la locution. Et, ainsi, « talons noirs » est un synonyme approximatif de « bonnets rouges ». Nous supposons qu'il soit une invention de cet écrivain, facilement décodée par un lecteur français du XIXe siècle.

Par rapport au type de vocabulaire (courant, technique, littéraire, argotique ou autre), nous concluons que ces trois obstacles procèdent d'un lexique courant au XIXe siècle dont l'origine est historique. La première et la dernière seraient, pourtant, plus « argotique ». Dans le cas de « sous l'Odéon », l'ellipse ajoute un ton informel à la narration et, dans le cas de « talons noirs », l'expression largement connue est employée avec des changements.

Et la classification par rapport aux types des difficultés ? Les trois expressions étudiées consistent dans des éléments culturels du XIXe siècle. À cet aspect principal, s'entassent d'autres difficultés. « Sous l'Odéon » est, pour nous, un piège. Le toponyme « Odéon/Théâtre de l'Odéon » est un point touristique très célèbre. L'emploi de Vallès cache, pourtant, un sens répandu seulement entre ceux qui ont une formation en Histoire. L'ellipse est une difficulté parce qu'elle supprime toute possibilité d'explication, de solidarité au lecteur.

« Les bonnets rouges » est une expression figée qui a deux emplois. La locution fait référence, d'abord, aux républicains de 1789. Par extension, elle est employée pour désigner les républicains et/ou les révolutionnaires d'autres époques. Ce dernier est le cas de l'usage de Vallès.

« Talons noirs » provient de l'esprit de l'auteur. Cette locution est un jeu de langage avec une expression figée. Elle est plus complexe en comparaison aux deux qui la précèdent, car elle résulte d'un procédé de création à partir d'une expression courante, mais de provenance historique. Ainsi, pour décoder le syntagme, le lecteur doit ou avoir les références nécessaires et connaître le style de l'écrivain.

En considérant que nos trois obstacles sont I) des locutions (ou un jeu avec les locutions) et II) des éléments culturels.

## 5 Une solution non-définitive

Quant au premier obstacle « sous l'Odéon », nous avons choisi « pelo Odéon », car nous croyons que cette formulation transmet I) la notion non-précise d'espace et II) le niveau familier du registre employé par le narrateur.

Par rapport à « bonnets rouges », nous avons, procédé à une recherche dans des publications sur la Révolution française traduites en portugais. De cette façon, il serait possible d'identifier si, entre les chercheurs brésiliens en Histoire, un syntagme s'était déjà fixé. Dans *A Revolução francesa*, de Eric Hobsbawn (1996), la locution « *bonés vermelhos* » est utilisée deux fois. La présence de ce syntagme dans la traduction de son ouvrage contribue à la fossilisation d'une expression lusophone pour « les bonnets rouges ». Nous avons donc suivi ce traducteur.

La tâche de trouver un équivalent pour « talons noirs » a été plus compliquée. Traduire « talons rouges » serait une tâche très difficile. Maintenir le jeu de mots à partir de cette expression nous a paru impossible. Il nous est resté de reexprimer, en portugais, le sens du syntagme utilisé par Vallès. Nous avons donc choisi la nominalisation « *os sem nobreza* ». Ce choix ne vient pas sans perte au niveau du style. Cela résulte dans l'ellipse d'un trait important de l'esprit, du regard pointu/aigu du narrateur. Dans ce cas nous avons choisi pour le flux de la lecture en dépit d'une traduction sourcière accompagnée d'une longue et fastidieuse note de bas de page. Nous présentons la solution non-définitive: "*Talvez eu seja mesmo um covarde, como dizem pelo Odéon os bonés vermelhos e os sem nobreza!*"

## Conclusion

Ce parcours déploie des problèmes à deux niveaux de difficulté : I) la traduction du vocabulaire d'un créneau spécifique (le domaine d'études de l'Histoire) et II) la traduction du vocabulaire d'un créneau spécifique employé au XIXe siècle qui remonte au XVII. Il est important de souligner que ces trois résolutions ne sont pas définitives et que nous prolongerons nos études sur la traduction du français en portugais du et des premiers paragraphes de *L'Insurgé*.

## Referências

CARY, Edmond. Comment faut-il traduire les oeuvres littéraires? In : CARY, Edmond. *Comment faut-il traduire?* Villeneuve d'Ascq : PUS, 1985.

*Dictionnaire de l'Académie française*. 8e édition. (1932 – 1935) Version en ligne: <http://www.cnrtl.fr/definition/academie8/>

*Dictionnaire de l'Académie française*. 9e édition. (1992 - ...). Version en ligne: <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/>

DURIEUX, C. « La difficulté en traduction ». *Revue des lettres et de traduction*, 1999, no5. Université du Saint-Esprit de Kaslik (Liban). P. 31-34. Disponible em: [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/41863/1999\\_5\\_31%2034.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/41863/1999_5_31%2034.pdf?sequence=3&isAllowed=y) Acesso em: 20 de outubro de 2020.

HOBSBAWN, Eric. *A Revolução francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1996.

MOUNIN, Georges. *Problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, 1971.

PORTINHO, Waldivia (Org.). *A tradução técnica e seus problemas*. São Paulo: Álamó, 1984.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

TLFi: *Trésor de la langue française informatisé*. Nancy: CNRTL, 1971-1994. Disponible sur: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>


VALLÈS, Jules. *L'Insurgé*, Préface, commentaires et notes par Roger Bellet. Paris : LGF, 2007.

## « Lampe » et « Perron » : deux difficultés de traduction dans *Véra* (1874), conte de Villiers de L'isle-Adam

**Laís Marx UMPIERRE\*** (UFRGS)

 <https://orcid.org/0000-0003-4687-7601>

**Robert PONGE\*\*** (UFRGS)

 <https://orcid.org/0000-0002-1078-8212>

### RESUME

Ce travail vise à examiner deux difficultés concrètes de compréhension et de traduction trouvées dans la transposition en portugais de *Véra* (1874), conte de Villiers de l'Isle-Adam. Il s'agit de «lampe» et de «perron» qui, apparaissant dans un texte littéraire, appartiennent chacun aux vocabulaires courant et spécifique. À partir de la typologie que nous élaborons, nous les avons catégorisées comme appartenant à deux types de difficultés: la polysémie et l'inexistence d'équivalent exact. Ce travail rendra compte, de manière didactique, du processus de notre traduction de *Véra* et de notre parcours de réflexion. D'un côté, nous reviendrons sur les versions initiales, les révisions successives et notre prise de conscience de l'existence de problèmes, nous relaterons nos recherches sémantiques et lexicales dans plusieurs dictionnaires monolingues des langues portugaise et française, ainsi que nos analyses du contexte, nous localiserons les deux mots dans les vocabulaires courant et spécifique et nous exposerons comment nous avons surmonté les difficultés existantes. Ensuite, nous justifierons la classification faite, en définissant chacun des deux types de difficultés et en indiquant comment chacun constitue un obstacle réel à la compréhension et/ou à la traduction. Finalement, nous chercherons à tirer quelques leçons du chemin parcouru.

MOTS-CLES: Traduction français-portugais; Difficultés de compréhension et/ou de traduction; Polysémie; Équivalents; Villiers de l'Isle-Adam (1838-1889).

### 1 Introduction

Cette étude a été produite au sein du laboratoire de recherche *As dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês* situé à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) et a été incorporé à l'élaboration d'un mémoire de master dont l'un des objectifs est de traduire, en portugais du Brésil, *Véra* et *L'intersigne*, deux récits de *Contes cruels* (1883), recueil d'Auguste Villiers de l'Isle-Adam (1838-1889). Dans ce travail, nous présentons quelques remarques sur la traduction de *Véra*, conte publié originellement en 1874, puis intégré dans le volume des *Contes cruels*.



\* [umpierre.lais@gmail.com](mailto:umpierre.lais@gmail.com)



\*\* [r.ponge@ufrgs.br](mailto:r.ponge@ufrgs.br)



Bien qu'il s'agisse d'un conte, nous avons été confrontés à de nombreux obstacles à la transposition du français du XIX<sup>e</sup> siècle en portugais du Brésil au XXI<sup>e</sup> siècle, difficultés concrètes de traduction sur lesquelles nous nous penchons dans ce travail, en particulier sur deux de celles-ci, les mots « lampe » et « perron » qui appartiennent chacun au vocabulaire courant et à deux lexiques spécifiques, celui des appareils d'éclairage et celui du bâtiment.

Dans ce travail, nous traitons de manière concise de nos concepts de traduction, de difficulté de compréhension et/ou de traduction, de difficultés concrètes et de types de difficultés. Ensuite, nous nous consacrons en détail à « lampe », à « perron » et à leurs types de difficulté correspondants.

## **2 Fondements théoriques**

Dans notre laboratoire de recherche, nous travaillons sur la traduction et nous utilisons le concept de difficultés de diverses formes (difficultés, difficultés *concrètes*, *types* de difficultés), mais à quoi renvoient ces termes?

Nous partons de Jakobson (1959), de Mounin (1972), d'Aubert (1981) et de Dubois *et alii* (2002) pour définir la traduction comme une opération par laquelle nous reformulons en langue-cible les valeurs sémantiques, stylistiques et culturelles d'un énoncé en langue-source, en nous efforçant à garder les équivalences.

Nous comprenons comme difficultés de compréhension et/ou de traduction les mots, les expressions ou les constructions qui peuvent poser des problèmes aux Brésiliens, les confondre ou les induire en erreur dans la compréhension et/ou la traduction de la langue française. Les difficultés concrètes sont les cas présents dans le discours; les types de difficultés de compréhension et/ou de traduction sont les différents ensembles dans lesquels nous pouvons les grouper.

## **3 Un problème technique**

Après avoir terminé la traduction en portugais de *Véra*, nous nous sommes consacrés à plusieurs révisions attentives des versions de notre texte. Nous avons trouvé de nombreuses difficultés appartenant à dix types différents. Dans ce travail, nous en examinons deux, les mots « lampe » et

« perron », qui ont une caractéristique commune: ils appartiennent au vocabulaire courant et aussi à des vocabulaires techniques, l'un à celui des appareils d'éclairage et l'autre à celui du bâtiment, et chacun pose des difficultés différentes au traducteur brésilien au XXI<sup>e</sup> siècle.

#### 4 « Lampe », un cas de polysémie historique

De la même manière que les pays et les sociétés, les langues changent au fil des années, de nouvelles significations peuvent donc être attribuées aux mots. Ainsi, pendant les révisions de la traduction de *Véra*, les transpositions en portugais d'un mot commun à deux extraits ont attiré notre attention : « lampe(s) » (VILLIERS DE L'ISLE ADAM, 1986, p. 554, 556). Néanmoins, le mot a été traduit de deux façons différentes : *lâmpada* et *lamparina*. Ce sont des mots d'acceptions semblables, mais ils n'ont pas vraiment le même sens. Essayons de comprendre la raison de cette faute.

Nous avons cherché dans trois dictionnaires de la langue française (DAF 9, 2022; ROBERT, 2014; TLFi, 2022) les acceptions de « lampe ». Nous avons trouvé au moins trois définitions différentes qui changent en fonction de la source de la lumière des lampes auxquelles elles se rapportent, comme le carburant et l'énergie électrique.

Un peu plus d'un siècle nous sépare de l'année de publication de *Véra* et ce temps a été suffisant pour que l'acception de « lampe » à l'époque, avec une source lumineuse alimentée par un carburant, ne soit plus le référent de la majorité de la population. Ici, nous avons donc un exemple d'un mot qui a acquis de nouvelles significations à cause de l'évolution technique au long du temps.

Selon nos recherches (BECHARA, 2009 ; HOUAISS, 2009 ; MICHAELIS, 2022), la polysémie est la propriété d'un mot ou d'une construction qui comprend en soi deux sens distincts ou plus. C'est un phénomène des langues naturelles qui se produit en raison de plusieurs facteurs, comme les sens figurés, les analogies, le fil du temps, etc. Pour cette raison, nous jugeons que « lampe » est un cas de polysémie historique.

Quand nous cherchons le mot *lâmpada* dans les dictionnaires de la langue portugaise, le dictionnaire *Aurélio* (2010) met en évidence que normalement nous, les Brésiliens, appelons *lâmpada* la lampe électrique, appareil créé par Thomas Edison en 1879, cinq ans après la date de la première publication de *Véra*. De cette façon, ce serait une erreur employer ce mot comme équivalent de « lampe ».

Nous avons pensé à *lamparina*, mais l'acception dans les dictionnaires brésiliens est plus semblable à celle du mot français « veilleuse », un objet différent dont le contexte d'usage est lui aussi distinct tandis que la fonction est la même. Enfin, nous avons cherché sur internet et aussi dans des textes brésiliens de l'époque et ainsi nous avons trouvé *candeeiro* qui, selon la définition de Houaiss (2009), nous a semblé un bon équivalent.

Nous avons aussi considéré possible le mot *lampião*, mais, basés sur ses valeurs sémantiques et sur la situation d'emploi de « lampe » dans le texte, nous avons, pour le moment, choisi *candeeiro* comme la meilleure option d'équivalent.

## **5 « Perron », un cas d'inexistence d'équivalent exact**

Nous savons que les langues ne sont pas des listes de mots organisées par pays, ce n'est donc pas toutes les fois que nous allons trouver l'équivalent exact d'un mot, d'une expression ou d'une construction d'une langue-source dans la langue-cible. Au début de *Véra*, nous nous sommes confrontés à un de ces mots : « Sur le perron, de taciturnes serviteurs élevaient des flambeaux. Sans les voir, il gravit les marches et entra. C'était le comte d'Athol » (VILLIERS DE L'ISLE-ADAM, 1986, p. 553, c'est moi qui souligne).

Dans l'extrait ci-dessus, il y a une description de l'extérieur de la demeure du comte d'Athol, où il y a un perron, mais que signifie « perron » ? Nous avons cherché dans des dictionnaires de la langue française (DAF 9, 2022 ; ROBERT, 2014 ; TLFi, 2022). Toutes les définitions se rejoignent, nous présentons l'une d'elles : « Entrée d'une demeure, d'un édifice formé de plusieurs marches et d'un palier sur lequel s'ouvrent une ou plusieurs portes » (DAF 9, 2022).

À partir de cette description, nous pouvons imaginer cette structure, il peut venir à notre esprit quelques images de constructions qui ont un perron à l'entrée, cependant, comment désignons-nous ce type de construction en portugais ? Peut-être *escada* ou *escadaria*, mais un perron n'est pas seulement un escalier (*escada*, *escadaria*), c'est plus que cela. Alors nous avons un cas d'inexistence d'équivalent exact, c'est-à-dire un de ces mots qui, suivant Rónai, sont « só explicáveis em outros idiomas por meio de longos e complicados circunlóquios » (1983, p. 5).

Les termes techniques comme « perron », du vocabulaire spécifique du bâtiment, peuvent être un problème à cause des dimensions culturelles des langues de chaque pays. Dans ce cas, sans aucun doute il y a au Brésil des structures physiques comme celle décrite dans la définition de

« perron », mais nous n'avons pas de dénomination équivalente en portugais. Les dictionnaires bilingues français–portugais suggèrent le syntagme « *escada exterior* », mais nous réfléchissons encore sur la formulation la plus appropriée pour surmonter cet obstacle.

### Considérations finales

Après une brève exposition du contexte de ce travail et de quelques concepts essentiels qui fondent cette étude (notre définition de la traduction, des difficultés de compréhension et/ou de traduction, des difficultés concrètes et des types de difficultés), nous nous sommes penchés sur le sujet principal de cette analyse : deux cas de difficultés liées au vocabulaire courant, mais aussi technique.

Nous avons présenté les mots « lampe » et « perron » : l'un est un problème de polysémie et l'autre d'inexistence d'équivalent exact. Pour le premier, après des réflexions et des recherches nous avons trouvé un équivalent fonctionnel ; pourtant, pour le second, nous n'avons pas encore une solution que nous puissions considérer comme appropriée dans ce contexte.

Dans ce travail, nous avons eu le dessein d'exposer en détail comment s'est déroulé le processus de traitement de ces deux difficultés différentes, chacune avec ses particularités, l'une avec une solution et l'autre à laquelle nous devons penser un peu plus afin d'assurer la compréhension du lecteur brésilien. Enfin, nous réalisons l'importance de mener une révision réflexive, de faire des recherches et d'employer des connaissances variées en vue de *dire quasi la stessa cosa*, comme Umberto Eco l'a préconisé.

### Referências

AUBERT, Francis Henrik. « Etapas do ato tradutório ». In: *Tradução e Comunicação* (1). São Paulo, dez. 1981. p. 13–24.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 éd. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

DAF 9. *Dictionnaire de l'Académie française*. 9 éd. Paris: Académie française, 1992-2022. Disponible sur : < <https://www.dictionnaire-academie.fr/> >.

DUBOIS, Jean et alii. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5 éd. Curitiba: Positivo soluções didáticas LTDA., 2010. Software.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAKOBSON, Roman. « Aspects linguistiques de la traduction ». In: IDEM. *Essais de linguistique générale*. Traduction de l'anglais par Nicolas Ruwet. 2 éd. Paris : Le Seuil, coll. « Points », 1970. p. 78-86.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponible sur : < <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> >.

MOUNIN, Georges. « Traduction ». In: MARTINET, André (Dir.). *Linguistique: guide alphabétique*. Paris: Denoël, coll. « Médiations », 1972. p. 375–379.

ROBERT, Paul. *Le Petit Robert électronique*, CD-ROM, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2014.

RÓNAI, Paulo. « Problemas gerais da tradução ». In: PORTINHO, W. M. (Org.). *A tradução técnica e seus problemas*. São Paulo: Álamó, 1983. p. 1–16.

TLFi. *Trésor de la langue française informatisé*. Nancy: ATILF-CNRS/Université de Lorraine, 1994. Disponible sur: < <http://atilf.atilf.fr/> >.

VILLIERS DE L'ISLE-ADAM, Auguste. *Œuvres complètes*. Tome 1. Édition établie par Alan Raitt et Pierre-Georges Castex. Paris: Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1986.

## Le Choix Goncourt du Brésil à L'UERJ : rapport d'expérience

**Stela Maria SARDINHA CHAGAS DE MORAES\*** (UERJ)

**Felipe Augusto CHAGAS NACIF DE MORAES\*\*** (UERJ)

### RESUME

En 2019, le Brésil a été le premier pays des Amériques à intégrer le projet *Choix Goncourt* dont le but majeur est de diffuser la littérature contemporaine en français à l'échelle internationale. À l'UERJ, le *Choix Goncourt Brésil* s'est constitué à travers un partenariat établi entre les secteurs de français du *Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira* et de l'*Instituto de Letras*. Il s'agit d'une expérience riche d'échanges entre les participants du groupe, dont la plupart est constituée d'étudiants de notre université suivant la licence en lettres portugais-français, tous réunis autour du désir, d'une part, de connaître la littérature contemporaine de langue française ; d'autre part, de développer et/ou perfectionner leur compétence de lecture en français. La promotion de l'accès à la littérature de l'extrême contemporain en français s'inscrit, d'ailleurs, comme un vecteur d'élargissement des connaissances acquises dans les cours de premier cycle. Cette communication vise à démontrer dans quelle mesure le projet *Choix Goncourt Brésil* contribue de manière déterminante à la formation des futurs professeurs, favorisant, d'un côté, l'approfondissement de la lecture critique et de la réflexion à l'interculturalité ; de l'autre, promouvant l'expression orale et écrite en français.

MOTS-CLES : Choix Goncourt du Brésil à l'UERJ; Lecture critique; Interculturalité; Littérature contemporaine d'expression française; Formation universitaire.

### 1 L'Académie Goncourt

La *Société littéraire des Goncourt* plus connue sous le nom d'*Académie Goncourt* « a été fondée, conformément aux intentions de MM. Jules et Edmond de Goncourt, par acte des 6 juillet et 7 avril 1900 » (BONNIEL, 18/01/2018).

[...] Edmond de Goncourt postulait qu'il appartenait aux auteurs de se reconnaître eux-mêmes, et ce faisant il décrétait l'autonomie du champ littéraire, mieux, il tentait de la fonder dans une sorte de geste sacré. La création de l'Académie est gagée, en effet, sur la mort d'Edmond, sur la vente et la dispersion des collections. Elle a pour socle un tombeau. Elle tient d'un mémorial destiné à célébrer la Passion d'un écrivain qui avait fait de la littérature sa religion, qui prétendait avoir souffert par elle, en attendant de revivre ou de survivre en l'Académie des Goncourt. (CABANÈS, 2005)

---

✉ \* [stelamoraes2020@gmail.com](mailto:stelamoraes2020@gmail.com)

✉ \*\* [felipenacifdemoraes@gmail.com](mailto:felipenacifdemoraes@gmail.com)

Proposant un contrepoint à l'Académie française, le but de l'*Académie Goncourt*, était d'aider à la manifestation de nouveaux écrivains.

« À côté de l'Académie française, qui est une institution fort utile, et dont l'influence n'est pas pour peu dans les destinées des lettres françaises, il y a une place pour une Société littéraire d'avant-garde, curieuse, oseuse, sinon audacieuse, à l'affût des nouveautés sachant distinguer celles qui sont véritables et qui ont des chances d'avenir [...]. L'Académie Goncourt pourra surveiller attentivement les nouveaux ferments qui pourraient se révéler dans le monde littéraire.» (FAGUET, *In BONNIEL*, 2018)

Et ce fut justement un inconnu, Eugène Léon Édouard Torquet, dit John-Antoine Nau, le premier lauréat du prix Goncourt, en 1903 avec son roman *Force ennemie*.

Au départ, il n'y avait que huit membres : Alphonse Daudet, Gustave Geffroy, Paul Margueritte, Joris-Karl Huysmans, Léon Hennique, J.-H. Rosny aîné, J.-H. Rosny jeune et Octave Mirbeau.

De nos jours, Félicie de Terves (09/03/2022) signale que l'*Académie Goncourt* est composée de dix membres - Didier Decoin (président), Philippe Claudel (secrétaire général), Françoise Chandernagor, Tahar Ben Jelloun, Patrick Rambaud, Paule Constant, Pierre Assouline, Éric-Emmanuel Schmitt, Camille Laurens et Pascal Bruckner – qui se réunissent chaque mois, de septembre à juin. Elle compte encore sur un bureau administratif dont les quatre membres - un président, un vice-président, un secrétaire général et un trésorier - sont élus pour un an par assemblée générale.

En plus de décerner un prix annuel – le *prix Goncourt* - « au meilleur ouvrage d'imagination en prose paru dans l'année » (TERVES, 09/03/2022), l'académie Goncourt fait preuve de beaucoup d'initiatives en vue de la promotion et de la diffusion de la littérature contemporaine dans le monde, parmi lesquelles, « plus de trente Choix Goncourt, pilotés dans chaque pays par les ambassades de France ou les instituts français » (TERVES, 09/03/2022).

## 2 Le Choix Goncourt du Brésil à l'UERJ

En 2019, le Brésil a été le premier pays des Amériques à intégrer le projet *Choix Goncourt* dont le but majeur est de diffuser la littérature contemporaine en français à l'échelle internationale. À

ce moment-là, il comprenait cinq universités publiques. L'édition de 2022 compte douze institutions de toutes les régions du pays : l'UFAM, l'UFPA, l'UFC, l'UFPE, l'UnB, l'UFSC, l'UFMG, l'Unifesp, l'UFF, l'UERJ, l'UFPR, l'USP.

À l'UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, le *Choix Goncourt Brésil* s'est établi à travers un partenariat accordé entre les secteurs de français du *Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira* et de l'*Instituto de Letras*. Il s'agit d'une expérience riche d'échanges entre les participants du groupe, dont la plupart est constituée d'étudiants de notre université suivant la licence en lettres - filière portugais-français, tous réunis autour du désir, d'une part, de connaître la littérature contemporaine de langue française ; d'autre part, de développer et/ou perfectionner leur compétence de lecture en français.

Les élèves participants, encadrés par des professeurs référents, ont lu les quatre œuvres de la dernière sélection du jury de l'Académie Goncourt : *Le voyage dans l'Est*, de Christinne Angot ; *La plus secrète mémoire des hommes*, de Mohamed Mbougar Sarr ; *Milauwkee Blues*, de Louis-Philippe D'Alembert ; *Enfant de salaud*, de Sorj Chalandom.

La promotion de l'accès à la littérature de l'extrême contemporain en français s'inscrit, de cette manière, comme un vecteur d'élargissement des connaissances acquises dans les cours de premier cycle. En effet, la lecture, que ce soit en langue maternelle, que ce soit en langue seconde, mobilise un système complexe d'opérations intellectuelles qui contribuent à la construction du sens. À cet égard, des stratégies de lecture comme la formulation d'hypothèses sur le texte et la mise en relation d'éléments textuels et de connaissances préalables sont employées de façon à permettre que les étudiants deviennent de « bons lecteurs ».

Nous soulignons également l'importance de promouvoir d'un côté, l'expérimentation des étapes d'attribution d'un prix littéraire à une œuvre ; de l'autre, le suivi de son déroulement dans la sphère de l'édition. Ce rapport d'expérience vise à démontrer dans quelle mesure le projet *Choix Goncourt Brésil* favorise encore l'approfondissement de la lecture critique tout en promouvant l'expression orale et écrite en français, en plus de faire réfléchir à l'interculturalité dans le cadre d'une compréhension des visions du monde multiples qui interagissent ensemble, ce qui contribue de manière déterminante à la formation des futurs professeurs.



### 3 Rapport d'expérience

Je m'appelle Felipe Moraes, j'ai un master en Histoire, Politique et Biens Culturels (FGV) et un diplôme en relations internationales (PUC-RIO).

La langue française et les cultures francophones ont toujours été présentes dans mon parcours de vie : depuis mon enfance, j'ai eu l'occasion d'étudier à l'Alliance française de Niterói (Rio de Janeiro), où j'ai suivi une formation immersive dans le domaine de la langue, certes, mais aussi celui de l'histoire et de la civilisation de France et des pays francophones.

Pendant la pandémie de coronavirus, j'ai commencé à donner des cours privés de français à des amis désireux d'apprendre ou, dans certains cas, d'améliorer leurs performances en français.

Outre les années de contact avec le français, cette expérience très enrichissante comme enseignant m'a conduit à chercher une seconde formation, et je suis donc au premier semestre du cours de Lettres Portugais-Français, à l'UERJ.

L'invitation de Madame Laura Barbosa Campos – le professeur référent du *Choix Goncourt du Brésil à l'UERJ*, pour que j'intègre le groupe d'étudiants lecteurs de l'édition 2022 du projet a constitué sans aucun doute un moment de grand honneur et joie, mais aussi, il faut l'avouer, d'un peu d'hésitation. En effet, quoique j'aie toujours été passionné de lecture, que ce soit dans le champ d'études des sciences humaines (histoire, relations internationales, politique *lato sensu*, économie, philosophie), que ce soit dans le champ sémantique des arts, je n'ai jamais été trop attiré par la littérature.

Ce grand défi d'analyser des œuvres contemporaines m'a vraiment ouvert les portes de ce monde fascinant de la fiction et de la critique littéraire. L'analyse des romans de cette édition du *Choix Goncourt du Brésil* a même permis un rapprochement avec l'étude des Relations internationales.

Prenant comme exemple la violence présente dans les livres analysés, on peut dire qu'en tant que phénomène politique et social, elle établit un lien avec ce domaine d'études dans de différentes situations. Effectivement, dans quelques ouvrages, les parcours des personnages, se mêlant aux histoires des pays, renvoient à la souffrance imposée par le colonialisme ; dans d'autres, le déroulement de l'histoire reprend les blessures de la trajectoire politique et économique des États. De toute façon, la vision du monde du lecteur s'élargit lorsqu'il entre en contact avec de nouvelles perspectives, telles les récits fondés sur l'expérience de sociétés et de cultures différentes de la sienne.

La lecture d'œuvres de l'extrême contemporain et les échanges qui s'en suivent lors des discussions du groupe constituent encore des éléments très importants pour la formation des futurs professeurs, soit en ce qui concerne la maîtrise de la langue, soit en ce qui concerne l'approche des questions relatives à l'interculturel.

### Referências

BONNIEL, Marie-Aude. *L'Académie Goncourt naît officiellement le 19 janvier 1903*. Dans : <https://www.lefigaro.fr/histoire/archives/2018/01/18/26010-20180118ARTFIG00340-l-academie-goncourt-naît-officiellement-le-19-janvier-1903.php> . Consulté le 29/09/2022.

CABANÈS, Jean-Louis. *Du Grenier à l'Académie des Goncourt: la terreur douce*. Dans : <https://books.openedition.org/septentrion/54436> . Consulté le 30/09/2022.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 1999.

CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : presses universitaires, 2005.

TAGLIANTE, Christinne. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006.


TERVES, Félicie de. *L'Académie Goncourt: une société littéraire très active*. Dans : <https://www.lefigaro.fr/livres/l-academie-goncourt-une-societe-litteraire-tres-active-20220309> . Consulté le 29/09/2022.

# Pratiques de lecture littéraire dans le cadre de l'enseignement de langue étrangère: une opposition de séquence didactique pour les classes de FLE

**Gisleuda de Araújo GABRIEL\*** (GPLEER)

 <https://orcid.org/0000-0003-0938-0276>

**Cleudene de Oliveira ARAGÃO\*\*** (GPLEER/UECE)

 <https://orcid.org/0000-0001-6357-3357>

## RESUME

Le présent travail a pour objectif principal de proposer une séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Donc, s'appuie sur l'élaboration d'une Séquence Didactique (SD) à partir des choix de genres textuels discursifs afin de travailler la lecture de textes littéraires dans l'enseignement du FLE. A cette fin, nous visons à: (1) Discuter de l'importance des TL dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et, en particulier, du FLE; (2) Débattre sur les possibilités formatives des genres textuels discursifs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE; et (3) Proposer une séquence didactique utilisant des textes littéraires pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. L'étude est guidée par les théories de l'enseignement et de l'apprentissage et en ce qui concerne l'approche du problème et l'identification du phénomène, elle est présentée comme qualitative car elle s'insère dans le champ des discussions basées sur des propositions d'amélioration visant à l'enseignement et à l'apprentissage d'une LE. En bref, sur la base de la proposition, nous comprenons que l'enseignant doit être aidé dans une série d'étapes qui, effectivement, s'avèrent efficaces. Il s'agit essentiellement de rendre visible les éléments qui impliquent la compréhension de leurs actions en classe de FLE.

MOTS-CLES: Langue Française; Textes Littéraires; Séquence Didactique.

## 1 Introduction

Il est évident que la façon dont la lecture a été traitée au fil des années - du primaire au collège, occupe des places très différentes dans la vie - pour beaucoup de gens, apprendre à lire était un rite de passage. Selon Manguel (1997), "pour la plupart des sociétés alphabétisées - pour l'Islam, pour les sociétés juives et chrétiennes, pour les anciens Mayas, pour les vastes cultures bouddhistes - la lecture est au début du contrat social" (MANGUEL, 1997, p. 20).

---

 \* [gisleuda@hotmail.com](mailto:gisleuda@hotmail.com)

 \*\* [cleudene.aragao@uece.br](mailto:cleudene.aragao@uece.br)

Loin des prescriptions hermétiques, simplement prescriptives ou des jugements pouvant mettre en cause la performance de l'enseignant en classe, la présente étude cherche à proposer une séquence didactique pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), sans aborder au préalable l'importance du texte littéraire (TL) dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et, en particulier, du français langue étrangère (FLE).

Nous nous rendons compte qu'il existe encore de nombreuses questions qui imprègnent les études liées aux pratiques de lecture dans le processus de formation des enseignants, ce qui nous a initialement conduits à quelques questions, telles que: *Quelle est la place du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères ?*.

Au milieu de ces préoccupations, il y a la place du texte littéraire dans les cours de langue étrangère, dans le matériel didactique, dans les prescriptions d'enseignement de la langue, dans la sélection des textes à proposer aux élèves. Aussi, quelles méthodologies sont utilisées pour travailler avec TL, le profil des élèves-lecteurs, la formation des enseignants, les concepts qui ont soutenu les pratiques, les convictions des enseignants concernant l'enseignement de la lecture en langue étrangère (LE).

En pensant à l'enseignement de LE, nous assumons la fonction sociale de l'enseignement des langues et établissons son importance dans le processus de formation humaine. Pour cette raison, il est nécessaire de prendre en compte son rôle dans le développement de l'élève, dans sa fonction utilitaire, interactive, formatrice et dialogique. C'est au sein de ce projet de recherche que le concept de dialogisme, fondé sur la conception bakhtinienne du langage, constitue l'un des éléments clés, car pour Bakhtine, "le langage, dans sa totalité concrète et vivante, dans son usage réel, a la priorité de étant dialogique" (FIORIN, 2016, p.21).

## **2 Le texte littéraire et les pratiques de lecture littéraire dans les classes de FLE**

Selon Jover-Faleiros (2009), à l'origine, la langue française était enseignée pour lire les grands classiques de la littérature française, car en plus de jouer un rôle dans la formation des élites, elle représentait le sommet de l'usage de la langue. De plus, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, inspirés par le modèle d'enseignement du grec et du latin, ils étaient guidés par la méthodologie traditionnelle

d'enseignement de la grammaire-traduction et de la lecture- traduction, dont la lecture était l'une des activités principales de l'enseignement du FLE.

On l'appelait méthodologie traditionnelle, car son rôle central était l'enseignement de la grammaire normative à travers l'utilisation du métalangage pour apprendre l'écriture, la ressource de la traduction comme moyen d'apprendre la grammaire, le lexique de la langue portugaise et enfin la présence de la littérature comme objectif principal de l'apprentissage. La littérature était fondée sur l'utilisation de "*beaux*" textes (*belletrisme*), considérés comme des objets précieux pour la formation culturelle, morale et rhétorique (JOVER-FALEIROS, p. 166).

Cela dit, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les études fondées sur la rhétorique commencent à se réinventer et les "*aide-mémoire*" qui jouaient le rôle d'initiateur des études de langues dans les manuels cessent d'être reproduits, ouvrant l'espace à la construction des savoirs de la langue, la littérature par le parti pris humaniste de la vie et les mœurs par les lettres.

Gomes et Pinheiro-Mariz (2012) soulignent que les compétences en lecture et en écriture sont des processus interconnectés inhérents à l'homme. Par conséquent, en didactique des langues, l'activité d'écriture est encore plus complexe, car, même si elle est parlée oralement, elle nécessite des compétences linguistiques préalables telles que l'acte de lire et de s'exprimer. Pour cette raison, il constitue la dernière phase de l'apprentissage à la fois de la langue maternelle et de la sphère de la LF.

De plus, l'apprentissage des langues exige de l'apprenant des compétences linguistiques et socioculturelles particulières et, par conséquent, les difficultés d'apprentissage de la production écrite en tant que compétence linguistique indispensable dans la formation en langue étrangère résident.

### **3 Manuels didactiques et prescriptions pour l'enseignement et l'apprentissage des langues**

Historiquement, entre les années 1960 et 1970, le manuel didactique se définissait par un modèle lié aux manuels scolaires, dont l'objectif était de présenter l'évolution des contenus curriculaires, au détriment d'une synthèse ayant pour fonction d'accompagner l'enseignement et l'apprentissage (BANDEIRA, 2017, p. 29-30).

Avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), le manuel didactique a fait face et fait toujours face à un processus de resignification, n'occupant plus un rôle central, car, de nos jours, de nouvelles ressources technologiques ont émergé, telles que: *duolingo*, *jeux numériques*, *gamification*, parmi d'autres plateformes interactives.

Pour Jover-Faleiros (2014) lorsqu'il affirme que comprendre la lecture comme un processus interactif revient à dire que ces variables interagissent pour la construction du sens. Toujours dans les mots de l'auteur, on comprend "que le texte n'institue pas un (et un seul) sens univoque défini par un auteur qui, dans le texte, reste à travers le temps à 'découvrir' par le lecteur à travers le déchiffrement des mots qui le composent" (JOVER-FALEIROS, 2014, p. 73).

Dans le contexte actuel, les mutations technologiques et l'avancée du monde numérique, notamment avec l'avènement du livre numérique, qui a déjà été "présenté comme une innovation qui ne se limite pas à un simple changement dans la manière de présenter le contenu des livres imprimés", car il représente une transformation du processus de la chaîne de production, de la création de l'auteur à la consommation du livre (BANDEIRA, 2017, p. 31).

Quant à la lecture, il cherche à constituer un lecteur comme "celui qui comprend que ce qu'il lit est une représentation textuelle, comme celui qui, face à ce qu'il lit, assume une position ou un rapport épistémologique à l'égard des valeurs, des idéologies, des discours, vision du monde" (BRASIL, 2006, p.98). Par conséquent, dans le cadre d'un projet d'inclusion, axé sur la formation à la citoyenneté, l'enseignement des langues commencerait à contribuer à l'alphabétisation et aux multilittératies à des fins éducatives de pratiques pédagogiques contextualisées.

Cependant, avec l'avènement du BNCC - *Base Nationale du Curriculum Commun d'études* (MEC); on assiste à l'effacement de la pluralité linguistique, lorsqu'une seule langue étrangère est privilégiée dans l'éducation brésilienne: l'anglais. Malgré ce revers, nous continuons à croire au rôle de la langue étrangère dans la formation humaine et dans le processus d'alphabétisation des étudiants brésiliens, car évaluer le degré d'alphabétisation d'un individu ou d'une société "signifie évaluer ses possibilités et ses conditions de participation aux pratiques d'écriture que cette société met à disposition, les croyances, les valeurs et les manières de se rapporter à la culture et à l'écriture" (MARINHO, 2010, p.16).

#### **4 Séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE**

La mise en place de stratégies dans l'enseignement des compétences langagières s'inscrit dans la flexibilité de la planification pédagogique et dans le concept d'accueil des savoirs multiples politisé en contexte scolaire. Avec cette conception, la genèse des apprentissages en classe suppose de prendre le textuel comme des éléments facilitant la compréhension de la langue, sans détourner la connaissance de la langue maternelle de sa fonction variationniste dans la valorisation des réalités sociales dans lesquelles les locuteurs de la langues sont insérées (SOUSA, 2018, p. 13).

Les rapprochements entre la pratique de la recherche-action et la séquence didactique apportent au processus réflexif non seulement l'analyse de la situation étudiée, mais surtout l'élaboration de plans stratégiques qui valorisent les niveaux d'apprentissage, qui proposent des stratégies qui valorisent les niveaux de l'apprentissage, qui proposent des stratégies capables de soustraire les sujets à l'atmosphère inerte.

#### **Considérations finales**

Selon la proposition qui vise à favoriser la compréhension et nécessite l'enseignement de stratégies, on comprend que l'enseignant doit être aidé dans une série d'étapes qui, effectivement, s'avèrent efficaces. Il s'agit essentiellement de rendre visible les éléments qui impliquent la compréhension de leurs actions en classe. Cependant, nous savons qu'il y aura toujours des problèmes liés à la connexion ou à l'accord avec la vie quotidienne de la classe et ses exigences, car l'enseignement et l'apprentissage des langues circonscrivent les méthodes, les techniques et d'autres facteurs contextuels.

De plus, puisque nous considérons que la recherche permet la reformulation constante des méthodes et des techniques et, pour cette raison, elle ne se referme jamais sur elle-même, nous soulignons la possibilité de se dérouler - une étude plus approfondie des croyances des enseignants et des étudiants sur la rôle de la langue étrangère dans la vie quotidienne; la proposition de stratégies d'enseignement de la lecture littéraire en langue étrangère axées sur la littératie critique.

C'est sans aucun doute le point clé pour que les enseignants repensent leurs propositions d'enseignement des langues à travers des ressources qui permettent aux élèves d'apprendre de manière critique. Pour cela, nous comprenons que fournir des opportunités de réflexions dialogiques sur la pratique de l'enseignement en classe, liées aux conceptions de la littératie critique, permettra à l'enseignant d'éventuelles réorientations sur les manières de travailler la lecture en salle de classe.

## Referências

BANDEIRA, D. *Material Didático: Criação, Mediação e Ação Educativa*. Série Teoria e Práticas das Artes Visuais. Curitiba: InterSaber, 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1, 239 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2022.

COSTA, E. G. de Marins. *Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – Minas Gerais / Brasil. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

JOVER-FALEIROS, R. *Leitura literária no ensino do Francês Língua Estrangeira: consenso teórico, ausência na prática?*. Fragmentos, n. 37, Florianópolis, p. 165-179, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/27394/24627>. Acesso em: 26 ago. de 2021.

MANGUEL, A. *Uma história da Leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2010.

MARIZ, J. P. *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa. Área de concentração: Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/publico/TESE\\_JOSILENE\\_PINHEIRO\\_MARIZ.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/publico/TESE_JOSILENE_PINHEIRO_MARIZ.pdf). Acesso em: 03 de junho de 2022.

SOUSA, I. V. *Sequências Didáticas no Ensino de Línguas: Experiências, Reflexões e Propostas*. Séries Estudos Reunidos, v. 45. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.



# Escrita paremológica: um método para o registro de dados da língua de sinais em pesquisas linguísticas

**Claudio ALVES BENASSI\*** (UFMT)

 <https://orcid.org/0000-0002-7698-1998>

## RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade, apresentar um método para o registro de dados da língua de sinais em pesquisas linguísticas, que denominamos como escrita paremológica. Retomando o aspecto da dupla articulação da linguagem humana de nossa tese, ampliamos e aprofundamos nossa compreensão sobre essa teoria e sua aplicação na língua de sinais, o que nos levou a criar uma metodologia específica para registrar, apresentar e comunicar dados linguísticos da língua de sinais. Para apresentar esse método, tomamos como base os dados da tese de Covezzi (2019), sobre os empréstimos linguísticos da Língua de Sinais Francesa na Libras. Selecionamos alguns sinais que evidenciam tal processo, para compor nossa demonstração de metodologia que desenvolvemos e que se torna alvo desse nosso empreendimento enunciativo. Esperamos com isso, adicionar ao universo da pesquisa linguística da língua de sinais, somando aos recursos já conhecidos e consagrados, mais uma metodologia ou recurso de registros de dados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dupla articulação da linguagem humana; Libras; Escrita de Sinais; VisoGrafia. Registro de Língua Libras.

## 1 Introdução

Nesse trabalho pretendemos apresentar um método para o registro gráfico de dados da língua de sinais em pesquisas linguísticas, criado a partir dos resultados da aplicação da teoria da dupla articulação da linguagem humana, em nossa pesquisa doutoral, que propunha a criação de um sistema de escrita de sinais, com baixo número de caracteres, mas que registrasse a língua de sinais com eficiência e de forma visual. Esse, portanto, é um desdobramento do aspecto de nossa pesquisa de doutoramento, que foi sendo ampliado e aprofundado. Nela, elaboramos uma estrutura linguística para nortear a nossa compreensão dos fenômenos linguísticos do sistema da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Essa estrutura parte do discurso como sendo a maior composição possível do material língua/linguagem. Assim temos o enunciado como a menor parte discursiva; o sinalema como a menor parte de um enunciado; o morfema como a menor parte com sentido; o parâmetro como um conjunto de mínimas partes da língua, mas sem sentido e, por último, o parema como a mínima parte de um




\* [claudio.benassi@ufmt.br](mailto:claudio.benassi@ufmt.br)

parâmetro, igualmente, sem sentido. Com essa estrutura, decompos a língua de sinais e conseguimos chegar a mínima parte dessa língua, que ao contrário do que se pensa, não é o parâmetro.

Com o decorrer do tempo e com a maturação de nosso pensamento linguístico, chegamos à conclusão de que era necessário desenvolver uma escrita paremológica para registrar os dados linguísticos da língua de sinais em pesquisas linguísticas, que diferenciasse o registro de dados da grafia convencional. O método desenvolvido foi nomeado como “escrita paremológica”<sup>19</sup>. Para demonstrarmos esse método, utilizamos como principal fundamentação Benassi (2019, 2022). No tópico a seguir, o sistema é apresentado, a partir da articulação dos sinais selecionados na base de dados de Covezzi (2019).

## 2 Sinais da LSF e da Libras e suas alterações




Segundo Benassi (2022), os recursos mais utilizados para o registro e apresentação de dados linguísticos da língua de sinais, são a fotografia, as glosas e as trilhas criadas no software ELAN. No entanto, fotos não registram o movimento do sinal; as glosas traduzem uma forma linguística visual-espacial numa representação grafada de uma forma oral-auditiva e as trilhas do ELAN, necessitam da descrição em língua Portuguesa, que as tornam ineficientes e dispendiosas. Logo, nenhum desses recursos apresentam a mesma fidedignidade que a utilização da escrita de língua de sinais. Segundo o autor, a metodologia para o registro de dados linguísticos em pesquisas sobre a língua de sinais, basicamente, é: 1) articular o sinal e/ou sinalema, numa tabela que comtemple os três parâmetros da língua de sinais, a saber: configuração de mão (CM), locação (Loc) e movimento (Mov); 2) fazer a transcrição para a escrita paremológica para utilização no registro e apresentação de dados linguísticos do nível paremológico ou morfológico.

Segundo Covezzi (2019), no sinal da Língua Francesa de Sinais – doravante LSF –  (*Année* – ano) a mão esquerda que fica parada, representa o sol e a mão direita que se movimenta circularmente em torno da esquerda, representa os movimentos da terra e dos outros planetas em

---

<sup>19</sup> Alusivo a fonológica. Na área da Libras, utilizamos, não a nomenclatura fonologia para designar a área da linguística que se ocupa dos estudos das mínimas partes da língua, mas sim paremologia que significa a mínima parte de um parâmetro das línguas de sinais.



assim dizer, que remete ao substantivo  (ANO) e  (movimento circular vertical para frente) que remete e incorpora ao sinal, a ideia de temporalidade vindoura  (FUTURO).















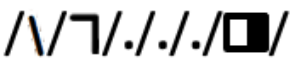




Para Covezzi (2019), o sinal  (HOMEM), que aparece no dicionário de Gama (1875), é um empréstimo linguístico da LSF realizado pela Libras, tendo em vista que o mesmo sinal aparece no dicionário de Pélissier (1856), cuja publicação francesa – que contém esse sinal, é anterior.


Tabela 2: Articulação de sinal

PARÂMETRO	PAREMA	GRAFIA
 <i>Homme 1 (Fonte: Pélissier, 1856 citado por Covezzi, 2019)</i>	 <i>Homem (Fonte: Gama, 1875, citado por Covezzi, 2019)</i>	
Configuração de mão	Configuração do dedo polegar (estendido)	
	Configuração do dedo indicador (curvo)	
	Configuração do dedo médio (curvo e fechado)	
	Configuração do dedo anular	
	Configuração do dedo auricular	
	Orientação da palma (para a medial)	
Locação	Ponto de Articulação (lateral da cabeça)	
	Ponto de contato - Não se aplica	
Movimento	Extensão de braço	
	Direcional para frente	

Fonte: elaborado pelo autor.

Para efeitos de registro e apresentação dos dados paremológicos, temos o seguinte: CM  ; Loc  ; e Mov  . Já em relação ao campo da morfologia, o registro e a apresentação dos dados linguísticos se dão da seguinte forma: 

Nossa próxima articulação, registro e apresentação de dados linguísticos da língua de sinais, segundo o método de “escrita paremológica”, recai sobre o sinal  (HOMME) da LSF, que na Libras, nomeia o estado de Alagoas. Segundo Covezzi (2019), o sinal da LSF, pode ter influenciado

o surgimento do sinal  (HOMEM). Para a autora, existem sinais da Libras que tiveram suas formas alteradas em sua totalidade, assim como na LSF, mas esses na história linguística, uma origem comum.




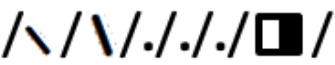

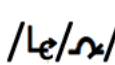


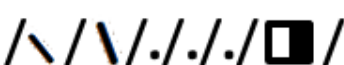

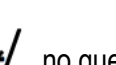

Em nossas pesquisas, encontramos vídeos no YouTube, nos quais esse sinal aparece como bigodes  na Libras, porém de forma bimanual simétrico, ou seja, com o uso das duas mãos compartilhando todos os elementos paremológicos. Poderíamos pressupor que ambos os sinais poderiam ter tido suas origens influenciadas no sinal  da LSF.

Tabela 3: Articulação de sinais.

PARÂMETRO		PAREMA	GRAFIA	MÃO ESQUERDA	MÃO DIREITA
Configuração de mão	Configuração do dedo polegar		\	\	\
	Configuração do dedo indicador		\	\	\
	Configuração do dedo médio		.	.	.
	Configuração do dedo anular		.	.	.
	Configuração do dedo auricular		.	.	.
	Orientação da palma		■	■	■
Locação	Ponto de Articulação		○	○	
	Ponto de contato -		Não se aplica	Não se aplica	
Movimento	Extensão de braço		Le	Le	Le
	Direcional para frente		↘	↘	↘

Fonte: elaborado pelo autor.

Para efeito de registro dos dados paremológicos, em relação ao sinal  temos como CM , como Loc  e como Mov . Com relação ao

elemento morfológico, temos . Já relativo ao sinal , temos: CM ; Loc ; Mov , no que tange aos dados paremológicos relativos ao campo morfológico, temos .

### Considerações Finais

Os recursos mais utilizados para o registro de dados linguísticos em pesquisas da Libras, são a fotografia, as glosas e as trilhas criadas no software ELAM, que consideramos não eficientes. Apresentamos no presente trabalho, um novo recurso que como foi demonstrado, se soma aos demais como um promissor método para esse registro, tendo em vista que os dados da língua de sinais são produzidos, registrados e apresentados nos parâmetros da viso-espacialidade original.

### Referências


BENASSI, Claudio Alves. *VisoGrafia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais*. Tese. Doutorado em Estudos de Linguagem. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

\_\_\_\_\_. Método para o registro de dados linguísticos da língua de sinais. In.: BENASSI, Claudio Alves. *Um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui*. São Luiz: Editora Pascal, 2022.

COVEZZI, Marta Maria. *Empréstimos linguísticos de origem francesa na Língua Brasileira de Sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico*. Tese. Doutorado em Estudos de Linguagem. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

## Interculturalidade em sala de aula com surdos e ouvintes: reflexões para formação de professores de línguas estrangeiras

**Márcia de Moura GONÇALVES\*** (PROFEI – UFMT/UNESP)

 <https://orcid.org/0000-0003-0395-4531>

### RESUMO

Em uma aula de inglês, como se desenha uma interculturalidade nos modos de ensinar e aprender com participantes surdos e ouvintes, sendo a Libras a principal língua de instrução? Tendo por pressuposto a interculturalidade que permeia as interações entre os participantes na situação social de ensino, este estudo tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas que informam a formação do docente de inglês como língua estrangeira. Neste estudo de caso, os instrumentos de pesquisa para organização de um corpus discursivo constituíram-se de nota de campo e imagens usadas em *slides* em uma aula sobre o ensino do texto *Id card* – gênero discursivo carteira de identidade. Os resultados sugerem que a dimensão das linguagens, em especial na modalidade visual, integra culturalmente surdos e ouvintes, refletindo e refratando os sujeitos sociais, sua língua e seu discurso no contexto histórico social no qual vivenciam a situação de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Inglês para surdo; Interculturalidade; Estudos bakhtinianos e vygotskianos.

### 1 Introdução

Estamos desafiados a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar.

Vera Maria Ferrão Candau<sup>20</sup>

Na última década, as pesquisas em ensino de línguas estrangeiras e em formação inicial e continuada de professores têm buscado aprimorar seu repertório de saberes em torno de questões que envolvem a educação inclusiva, em cujos fundamentos se assenta o direito de educação para todos, visando oferecer contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Nesse contexto, propomos refletir sobre a

---

\* [marcia.goncalves@ufmt.br](mailto:marcia.goncalves@ufmt.br)

<sup>20</sup> CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

interculturalidade que permeia a sala de aula de inglês com participantes surdos e ouvintes, visando contribuir no grande tempo com o diálogo sobre práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores de línguas estrangeiras (LE doravante).

Tradicionalmente, nas aulas de LE as atividades de ensino têm por objetivo desenvolver as habilidades de leitura, escuta, escrita e/ou fala na língua-alvo. Ou seja, o currículo de cursos de licenciatura visa a formação de professores para ensinar línguas orais estrangeiras para estudantes ouvintes, isto é, não-surdos. Com as atuais políticas de inclusão, os formadores de professores têm buscado compreender as capacidades de linguagem de estudantes com deficiência (auditiva, visual, mental e múltipla), suas especificidades e diferenças, a fim de que os cursos de licenciatura possam preparar os futuros professores para o trabalho em escolas regulares inclusivas. Especificamente sobre a deficiência auditiva, o foco de nossas atenções tem sido investigar como ensinar uma língua oral para um estudante cuja língua de comunicação, aquela pela qual ele melhor se comunica, é visual-espacial.

Com relação à língua mediadora do ensino, tradicionalmente, isto é, o que consideramos “comum a todos e todas” como dito na epígrafe, no ensino de línguas estrangeiras, muitas práticas consistem em ensinar a língua-alvo usando essa própria língua nas interações face a face entre professor e alunos. Ou seja, usa-se o inglês, para ensinar o inglês, na medida das possibilidades de compreensão dos estudantes. Na interação em sala de aula, o uso da primeira língua (L1) do estudante é geralmente usada pelo professor para facilitar o entendimento pelo aluno em alguma explicação. Brown (1994), ao discutir variáveis do aprendiz relacionadas ao ensino em diferentes níveis de proficiência, comenta sobre a fala do professor (*teacher talk*) em sala de aula quanto ao uso da língua-alvo. Para ele, o uso do inglês é crucial, ressaltando a necessidade, nos níveis iniciais, de o professor falar inglês mais devagar, mas sem perder a naturalidade, com uma articulação clara, usando vocabulário simples e estruturas linguísticas que estão no nível ou um pouco acima daquele em que a turma está. Quanto ao uso da primeira língua (L1) dos estudantes em sala, Brown (1994, p. 105) ressalta que, em situações de língua estrangeira, a “regra básica” é geralmente restringir a língua de sala de aula ao inglês, a não ser que haja alguma vantagem no uso da primeira língua do estudante.

Entretanto, a literatura sobre educação de surdos tem elucidado que o uso da Libras (L1) como língua mediadora do processo de ensino-aprendizagem não tem como objetivo “facilitar” a



aprendizagem, mas ser a língua de instrução em virtude das capacidades linguísticas do surdo. Segundo Skliar (1997), a língua sinalizada é a única modalidade plenamente acessível ao surdo, aquela capaz de constituí-lo como sujeito. Lodi e Lacerda (2014) advogam o direito linguístico do surdo de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais por meio dessa língua “respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez”. Para Perlin e Miranda (2003, p. 218), “da experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. Ao refletirmos, portanto, sobre o ensino inclusivo de LE para o surdo, o reconhecimento das diferenças socioculturais deve estar na pauta das práticas pedagógicas, visando integrar em sala de aula os modos de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem, seja de professores seja de estudantes.

O recorte de registros da nossa tese doutoral que apresentaremos neste simpósio corrobora que a Libras deve ser a língua de instrução em aula de inglês, assim como o uso do português escrito, - pois no caso do nosso estudo os surdos são sinalizantes e bilíngues (em Libras e português como segunda língua - L2) - haja vista ser a visualidade a característica em comum das modalidades dessas línguas. Sendo assim, necessário se faz ao professor de LE identificar aspectos dessa forma de ser, de adquirir conhecimento na interação com o outro, enfim, desses modos de ser e estar em aula de uma língua oral- auditiva. A nosso ver, esses modos criam e expressam uma intercultura de sala de aula constituída em experiências sócio-históricas dos sujeitos ali participantes.

Ao refletirmos sobre a promoção de uma educação inclusiva, a perspectiva da interculturalidade (FLEURI, 2001, p.17) nos convida a reconhecer as diferenças étnicas, culturais e religiosas e, acrescentamos, linguísticas, nos espaços escolares, em um projeto educativo intencional elaborado para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. Neste sentido, a sala de aula com estudantes surdos e ouvintes, seja com ou sem intérprete, seja o professor surdo ou seja ouvinte, dentre outras possibilidades, constitui-se como um espaço no qual os sujeitos compartilham suas tradições na aquisição de conhecimentos em interação com o grupo, uma convivência intercultural e singular.

Tendo como objetivo a construção de saberes que visam a formação de professores para atuarem em salas de aula de LE inclusiva para surdos, a partir de uma perspectiva intercultural,

perguntamos: como se desenha uma intercultura nos modos de ensinar e aprender inglês com participantes surdos e ouvintes, sendo a Libras a principal língua de instrução?

A seguir, apresentaremos brevemente o contexto social e a metodologia da pesquisa. Em seguida, discutiremos três registros obtidos no campo de pesquisa buscando responder à pergunta que ora propomos.

## **2 Contexto de pesquisa**

O estudo foi realizado em uma universidade pública da Região Centro-Oeste do Brasil tendo como participantes estudantes do ensino superior. Em um programa de Tutoria foi realizado um curso de inglês no qual todos os estudantes surdos são sinalizantes da Libras e possuem conhecimento da produção em língua portuguesa escrita que os possibilitou o ingresso no curso Letras Libras. A professora da turma cursava Letras Libras e Letras Inglês. Atuou como auxiliar da professora uma *English Teaching Assistant* norte-americana do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) que falava o inglês como L1, português e espanhol e a Língua Americana de sinais (ASL).

A pesquisa foi do tipo estudo de caso e os principais instrumentos de obtenção de registros das atividades de ensino-aprendizado foram notas de campo, gravação em áudio e vídeo e atividades feitas pelos participantes. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo de um corpus discursivo obtido nesses registros foi feito a partir da Análise Dialógica do Discurso, proposta por Brait (2006) com base nos estudos de Bakhtin ([1979]2011), e da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky ([1934]2005). A seguir, nossa análise se deterá sobre registro de 2 imagens e de uma nota de campo feita pela pesquisadora durante uma aula.

### 3 Interculturalidade em aula de inglês com surdos e ouvintes

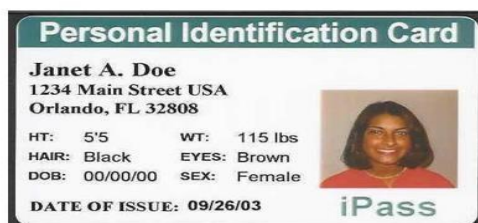
Imagem 1: slide usado na aula

Eye color



Imagem 2: Cor dos olhos

Janet's ID Card



As imagens 1 e 2 são *slides* usados na aula que teve como objeto de ensino o texto carteira de identidade (*ID card*) em inglês. O ensino teve como objetivo o reconhecimento de um gênero do cotidiano pelo estudante ao percebê-la como uma entidade comunicativa, cuja função social pode ser facilmente reconhecida por estudantes adultos, que conseguem, também, identificar e descrever facilmente seu conteúdo e estilo verbal, assim como sua construção composicional conforme a conhecem no Brasil. Na descrição da aula feita na anotação de campo da pesquisadora consta que:

A Fabiana<sup>21</sup> começou a aula com o *slide* "Id Card" abrindo sua bolsa, pegando sua carteira de identidade, mostrando para os alunos a sua identidade e apontando para o *slide*. Em LIBRAS ela perguntou alguma coisa e os alunos pegaram sua identidade também. Depois ela perguntou em português e sinalizou: para que serve a identidade? Que informações têm na identidade do Brasil? Ela é igual em todos os países? Para cada pergunta os alunos foram respondendo, uns em português outros em LIBRAS. Depois ela mostrou *Janet's ID* e foi mostrando a diferença entre a identidade americana e do Brasil. Foi mostrando que tem endereço, cor dos olhos que na do Brasil não tem. Fez a mesma coisa com a da *Jessica's*. (...) os alunos ficaram surpresos com a diferença de informações. Entregou para cada aluno um modelo de *Id Card* para eles irem preenchendo juntos. Meu Deus! Eu nunca vi isso numa aula de inglês! Para cada nova palavra os alunos, que estão sentados em semicírculo, estão decidindo a equivalência das palavras em inglês com as em LIBRAS. Ela está sinalizando e falando em português, explicando. Duas alunas se levantaram e foram para mais perto dos *slides* para olhar melhor e identificar a cor dos olhos uma da outra.

Recurso que tem sido utilizado em sala de aula, o *slide* possibilita ao professor criar uma linguagem mais plástica ao integrar tipos de semioses como gravura, escrita, cores, linhas, tamanhos, por exemplo, na elaboração dos conteúdos de ensino. Nesses, as imagens apresentavam cada item

<sup>21</sup> Nome fictício da professora.

que compõe o estilo verbal do documento norte-americano. O quadro com as diferentes cores de olhos e de cabelo provocou uma intensa conversação entre os estudantes sobre a designação dessas cores em Libras, em um processo de construção de sentidos sobre as palavras em inglês e sua equivalência na língua de sinais e, também, sobre a identificação da cor dos próprios olhos.

Na perspectiva dialógica da linguagem, interação é constituição de sentidos, é a linguagem presente nas mãos/na boca dos falantes. Em Bakhtin, toda palavra possui, além do tema e significado, isto é, dos sentidos que ela tem no enunciado e do seu significado no dicionário, um acento de valor que cada sujeito dará sobre uma palavra. Sobre a aprendizagem dos surdos, Duarte (2016, p. 23) nos fala sobre “o pensar coletivo, a criação compartilhada, o olhar direto”, que permite ao surdo, nessa interação, criar seu acento de valor em torno de cada palavra.

A Libras é uma língua visual-espacial (QUADROS; KARNOPP, 2004), fato que não deve passar despercebido pelo professor. Destacamos que construção da visualidade em aula de inglês é essencial e tem seu ponto de referência na língua de sinais como mediadora de todo o processo de ensino-aprendizagem em LE. Nesse curso, a tutora ministrava a aula em Libras e oralizava em português e inglês, tendo sido necessário o uso dessa estratégia para que fosse estabelecida melhor comunicação entre todos.

Em Bakhtin, nas interações verbais a construção de sentidos entre interlocutores é resultante das vivências de cada indivíduo como sujeito sócio-histórico. Nas interações sociais face a face, ouvintes e surdos aprendem de formas diferentes: os primeiros usando a visualidade e a audição, e os segundos usando a visualidade. Enquanto os ouvintes criam a imagem acústica do que se ouve, os surdos criam imagem visual a partir da língua de sinais e outras imagens. Assim, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem inclusivo para visuais, no *continuum* das atividades de ensino, deve ser construído a partir de estratégias diferentes que possam ir ao encontro das potencialidades e habilidades linguísticas que esses dois grupos têm em comum, que são as habilidades linguísticas de ler e escrever.

Além disso, no caso do curso que oferecemos, no nível A1 de aprendizagem de LE, o contato de línguas em sala de aula (LIBRAS/português/inglês) constitui andaime, ferramenta que favorece a interlocução entre todos que fazem uso dessas línguas na sala de aula, conforme sua necessidade na construção de sentidos *sobre e no* inglês. Os enunciados que trouxemos para análise nesta seção nos permitem identificar o contato de línguas na construção do ensino, refletindo, a nosso ver, os

conhecimentos, os valores das professoras e dos estudantes no desenho de uma aula para atingir os objetivos de ensino- aprendizagem.

Ao refletirmos sobre como se desenha uma intercultura nos modos de ensinar e aprender inglês com participantes surdos e ouvintes, sendo a Libras a principal língua de instrução, nossa análise indica que, para a sala de aula inclusiva, os professores devem considerar a dimensão das linguagens, das diferentes semioses utilizadas em sala de aula, dando a elas especial atenção. É por meio da visualidade nos recursos de ensino e na interação que surdos e ouvintes, por terem a visão em comum, poderão construir sentidos sobre e na língua estrangeira. O traço desse desenho passa pela alternância discursiva nos diálogos face a face, estabelecendo uma relação dialógica entre a LE e a Libras. Consequentemente, o ritmo (*pace*) da aula é diferente com surdos e ouvintes. Observa-se a necessidade de ter momentos distintos para ler os recursos trazidos em sala de aula (slides, textos escritos em inglês), para ler a sinalização em Libras e para momento de escrever no papel, de copiar, de fazer a tarefa, evitando a aula bimodal e que os estudantes ajam apenas como copistas.

### **Considerações finais**

Neste estudo, propomos identificar modos de experienciar processos de ensino e aprendizagem de inglês como LE em sala de aula inclusiva para surdos. As trocas verbais nessas vivências imprimiram um desenho dessa situação de ensino, revelando uma cultura de ensinar e aprender diferente daquelas consideradas “normais” e “comuns” em aulas de inglês. À luz da perspectiva bakhtiana, a cultura de sala de aula consiste nos modos de seus participantes criarem sentidos em torno do objeto de aprendizagem. Esses modos ou usos da linguagem refletem e refratam os sujeitos sociais, sua língua, seu discurso no contexto social e histórico no qual vivenciam a situação de ensino.

O desenho dessa cultura de sala de aula inclusiva com a participação de ouvintes e surdos revela o uso de diferentes línguas, em diferentes modalidades, com ênfase na visualidade, seja na sinalização e na escrita. A alternância discursiva na construção de sentidos visa a estabelecer uma relação entre a palavra em inglês e a palavra em Libras, imprimindo um ritmo próprio à aula. Verificou-se, ainda, que o uso da Libras, do português e do inglês, demarca fronteiras discursivas em diferentes momentos da aula e, assim, demanda procedimentos que favoreçam a delimitação desses usos a fim de garantir o ensino e a aprendizagem do inglês.

Ao abordar a construção de práticas pedagógicas que propiciem a interculturalidade em aulas de LE, procuramos fomentar o diálogo sobre a educação inclusiva em cursos de formação de professores de línguas. Nossos registros revelam interações nas quais a professora comunica-se em Libras com os surdos e na qual os estudantes ouvintes também usam a Libras na interação. Como futuros estudos, pretendemos investigar a sala de aula de escolas inclusivas na qual a presença do intérprete de Libras é o principal mediador da relação entre o estudante e o professor, procurando compreender como se configura essa cultura de sala de aula de inglês.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1979] 2011.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: Brait, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-32.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- DUARTE, A. S. *Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua pelo Estudante Visual (Surdo)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Percursos*, UDESC/NEPP, Florianópolis, vol. 01, nº2, p.109-128, 2001.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F (orgs.). *Uma escola, duas línguas*. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Revista de Educação e Processos Inclusivos*. UFSC/CED/NUP, Florianópolis, n.5,2003.
- QUADROS, R. M. DE; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- SKLIAR, C. *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto alegre: Mediação, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2005.
- CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em direitos Humanos*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

## Empréstimos linguísticos de origem francesa na Libras

**Marta Maria COVEZZI\*** (UFMT)

 <https://orcid.org/0000-0001-7829-5310>

### RESUMO

Este texto apresenta alguns achados de pesquisa doutoral que teve por objetivo investigar as línguas em contato Língua Francesa Oralizada – LFO, a Língua de Sinais Francesa – LSF e a Libras visando atingir os seguintes objetivos específicos: esclarecer a formação de sinais da LSF apresentando traços históricos e etimológicos de sua origem e da trajetória percorrida até a forma atual e demonstrar os indícios da influência desses sinais na formação dos sinais da Libras. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e de análise documental e bibliográfica, fundamentada em vertentes holísticas da análise do discurso: a abordagem enunciativo-discursiva dos estudos bakhtinianos em diálogo com a Ecolinguística. A trajetória dos sinais na LSF e na Libras, a semântica intrínseca às configurações de mão na LSF, a etimologia e as motivações das formas dos sinais esclarecem em que aspectos se deram os empréstimos linguísticos e como a Língua Francesa Oralizada influencia a formação dos sinais da LSF e também os da Libras. Os tipos de contato de línguas correlacionados à teoria bakhtiniana subsidiaram a construção de um provável caminho dos sinais de herança francesa, contribuindo para a compreensão da constituição da Libras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Empréstimos linguísticos; Libras; Língua de sinais francesa; Estudos bakhtinianos; Ecolinguística.

### 1 Introdução

Este texto divulga parcialmente resultados obtidos em investigação doutoral que intencionou investigar as influências da LSF e da LFO na Língua Brasileira de Sinais - Libras e que resultaram em empréstimos linguísticos que podem ser constatados sob diversos aspectos. Nos desdobramentos da análise dos sinais, evidenciaram-se interferências em aspectos diferentes as quais tentaremos indicar neste breve relato.

Buscamos entender os sinais pela observação e análise das suas formas ao longo do percurso histórico para encontrar respostas a nossas indagações, considerando a língua pela perspectiva bakhtiniana, como língua viva, formada pelas circunstâncias histórico-sociais da vida que, ao mesmo tempo, as constitui, entendendo que os sinais/palavras das línguas de sinais, para fazerem parte de uma comunidade e terem sentido para os falantes de uma comunidade precisam estar mergulhados no contexto cultural, político, religioso em que estão sendo utilizados.

Fundamentando-nos nas etapas do movimento dialógico da interpretação, conduzimos nossa análise de dados partindo do estudo dos sinais da LSF, sua formação, para então os associarmos aos



\* [marta.covezzi@ufmt.br](mailto:marta.covezzi@ufmt.br)

sinais da Libras e seu movimento ao longo do tempo, seguindo esses dois caminhos, mostrando semelhanças e distanciamentos na movimentação natural do tempo, chegando a respostas possíveis com o suporte dos conceitos teóricos selecionados. Possíveis porque, como anuncia Bakhtin, “toda resposta gera uma nova pergunta” (2011, p. 408) e, se não suscitar um ou mais questionamentos, rompe-se o diálogo, tornando-se uma resposta impessoal. No entanto, trouxemos alguma contribuição ao que já se havia dito sobre o tema, refratando-o.

## 2 Sinais da LSF e da Libras e suas alterações

Para definir o material linguístico que analisamos, partimos da obra do antropólogo francês Yves Delaporte (2007), que apresenta a etimologia e informações históricas que contextualizam as formações dos sinais da *Langue des Signes Française* – LSF, para então buscarmos os sinais correspondentes em dicionários da Libras, (GAMA,1875; OATES,1969; CAPOVILLA E RAPHAEL, 2001; HONORA E FRIZANCO 2009, 2010, 2011; e VECCHIO, 2017) na busca por evidências de interferências da LSF nos sinais da LSF.

Dos dados encontrados na análise empreendida, traremos nesta seção, primeiramente, a descrição de um sinal que manteve a mesma formação ao longo do tempo na LSF e na Libras. *Année* - ano: representa, com a mão esquerda, o sol que é preciso estar fixo no centro dos movimentos da terra e dos outros planetas (Figura 01 - LSF), descreve o movimento circular ao redor do punho esquerdo esboçando o sol (Figura 02 – Libras). Da mesma forma, mantiveram-se inalterados nas duas línguas sinalizadas os seguintes sinais: *enseigner* – ensinar, *choisir* – escolher, *femme* – mulher, *chocolat* – chocolate, *viande* – carne, *voir* – ver.

**Figura 1** – sinal de ano - LSF



Fonte: Delaporte, 2007

**Figura 2** - sinal de ano Libras



Fonte: Honora e Frizanco, 2009

Exemplificando o conjunto dos sinais que se mantiveram na Libras a partir das formas iniciais da LSF, mas que se alteraram na LSF, trazemos o sinal *sœur* – irmã (Figuras 03 e 04 – Libras).



Inicialmente, na LSF, havia um único sinal para irmã (Figura 06) realizado pelo sinal *pareil* – igual e, para evitar a polissemia, realizava-se antes o sinal mulher. Depois, associou-se o sinal à palavra da língua oral, *sœur* – irmã: configuração da mão em S mobilizando as duas mãos no mesmo movimento anterior. Em seguida, por economia gestual, na LSF parisiense, passou-se a realizar o sinal mais alto e com apenas uma mão (Figura 06). Também os sinais *frère* - irmão e *bon* – bom seguiram este movimento em suas formações.

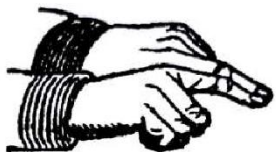
**Figura 3** - sinal de irmão, irmã - Libras



5. *Irmão,  
Irmã*

Fonte: Gama, 1875

**Figura 5** - sinal de irmão - LSF



FRÈRE 1. Péliissier 1856 « frère, sœur ».

Fonte: Péliissier, 1856

**Figura 4** – sinal de irmã - Libras

**IRMÃ**



Fonte: Vecchio, 2017

**Figura 6** – sinal de irmã - LSF



SŒUR 4. © Ivt 1986.

Fonte: Delaporte, 2007

E há sinais que tiveram suas formas completamente modificadas tanto na Libras quanto na LSF, como *Homme* – homem. Inicialmente, trazia uma configuração comum às duas línguas de sinais: o ato de cumprimentar, representado pelo movimento de retirar o chapéu da cabeça ou tocá-lo com as mãos (Figuras 07 e 08). Na LSF, alterou-se para um movimento que se refere ao bigode, um aspecto físico do rosto masculino (figura 09); na Libras, desde a forma registrada em 1969 por Oates, o sinal faz referência ao cavanhaque, também um elemento peculiar da aparência masculina (figura 10). Igualmente, o sinal *professeur* – professor modificou-se totalmente, a partir de uma forma comum, na Libras como na LSF.

**Figura 7** – sinal de homem - LSF



HOMME 1 (variante). Pélissier 1856.

**Fonte:** Pélissier, 1856

**Figura 8** – sinal de homem - Libras



1. *Homem*.

**Fonte:** Gama, 1875

**Figura 9** - sinal de homem - LSF  
Libras



HOMME 3. © Ivt 1993.

**Fonte:** Delaporte, 2007

**Figura 10** - sinal de homem -



**Fonte:** Vecchio, 2017

Em relação aos sinais que se modificaram paralelamente na Libras e na LSF, podemos afirmar que as duas línguas seguiram seus próprios caminhos, os movimentos de alteração da forma linguística motivados, segundo a Ecolinguística, pelas interferências do meio ambiente social e natural de cada povo. Esta ideia pode ser correlacionada à ação exercida pelas forças centrípetas e centrífugas em relação à língua: podem atuar tanto como conservadoras, agindo pela manutenção da língua, como para sua estratificação, contribuindo para a estabilização do sistema da língua ou determinando e conduzindo suas modificações. (BAKHTIN, 2015, p. 39)

### **Considerações Finais**

As premissas do contato de línguas ecolinguístico estabelecem que, quando uma língua (L1) é deslocada ao território de outro povo com outra língua (L2) em que a L1 é relativamente consolidada e goza de maior prestígio, é bastante provável que a L1 se sobreponha à L2. Acreditamos ser o caso da LSF como L1 e a Libras, como L2, em contato no Brasil, acrescentando-se o fato de a Libras ser

uma língua em formação, àquela época, sem registros formais e carente de estabilidade e consolidação.

Constatamos que muitos dos sinais de Libras recebidos por empréstimo da LSF mantiveram-se inalterados no Brasil, enquanto que os sinais equivalentes a esse léxico na LSF se modificaram, demonstrando que houve mudança linguística no território de origem, acompanhando o movimento natural da vida, porém mantendo-se inalterados no novo território, pelo afastamento dos Meios Ambientes - MA mental, social e natural originais.

Com essas considerações, podemos afirmar que as línguas de sinais, assim como as línguas oralizadas, seguem o curso da vida social; seu léxico, assim como os demais elementos, modifica-se ou permanece inalterado atendendo a novas necessidades comunicativas e em consequência de prováveis interferências em seu contexto.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1952-1953). O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.307-335

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. *Dicionário Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*, Volume I: Sinais de A a L. 2. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística: estudo das relações entre línguas e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, Hildo Honório. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

DELAPORTE, Yves. *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française: origine et évolution de 1200 signes*. Les Essarts-le-Roi: Éditions du Fox, 2007.

GAMA, Flausino José da. *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2011. *Série Histórica do Instituto Nacional de Educação dos Surdos*. Fac-símile de *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos de Flausino José da Gama* – Rio de Janeiro: Typografia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes. Esteves. *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

OATES, Eugênio. *Linguagem das Mãos*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Livro S A, 1969.

OATES, Eugênio. *Língua das mãos*. Adaptação e atualização de Simone Vecchio.

Aparecida - SP: Editora Santuário, 2017.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10272895>

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

# Contribuições bakhtinianas para as pesquisas sobre estudos de línguas de sinais na UFMT

**Simone de Jesus PADILHA\*** (UFMT)

 <https://orcid.org/0009-0008-8540-8596>

## RESUMO

Esta comunicação pretende apresentar, de forma panorâmica, uma síntese do conjunto de pesquisas desenvolvidas na última década (2011-2021) pelo Grupo de Estudos Relendo Bakhtin (REBAK/UFMT/CNPQ), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, relativas aos estudos sobre línguas de sinais, cuja fundamentação teórica pautou-se na produção de Bakhtin e o Círculo (2003, 2014, 2017). As investigações, em nível de mestrado e doutorado, enfocaram diferentes aspectos das línguas de sinais a partir do contexto de inserção da Libras nas Licenciaturas (2009) e da criação do Curso de Graduação Letras Libras (2014). Diversos conceitos do Círculo, como dialogismo, signo ideológico, exotopia, compreensão ativa, enunciado concreto, gênero discursivo, entre outros, foram mobilizados nos estudos, apresentando achados inéditos e contribuições teóricas e metodológicas inovadoras para a área de estudos de línguas de sinais, além de oportunizarem um espaço de releitura dos construtos bakhtinianos, agregando conhecimento a esta área, bem como ampliando as possibilidades de pesquisas sobre a temática das línguas de sinais no âmbito da Linguística Aplicada e dos Estudos de Linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de Línguas de Sinais; Estudos Bakhtinianos; Alunos Surdos.

## 1 Introdução

É notável o crescimento dos estudos bakhtinianos no Brasil a partir da década de 90 do século XX, cujas razões podem ser ancoradas, principalmente, na assimilação de alguns pressupostos desta teoria pelos documentos oficiais<sup>22</sup> que parametrizam a educação básica, sobretudo o conceito de gênero do discurso e a concepção dialógica de linguagem como interação verbal, motriz de sua fundamentação teórica.

Seguindo esta trilha, surgiu, em 2008, o Grupo Relendo Bakhtin (REBAK), dentro do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso



\* [simonejp1@gmail.com](mailto:simonejp1@gmail.com)

<sup>22</sup> Referimo-nos, especialmente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997/1998), às Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, 2006) e, recentemente, à Base Comum Curricular Nacional (BNCC, 2017).

(UFMT), criado com o propósito, como o nome anuncia, de promover a releitura e a discussão das obras do conhecido “Círculo de Bakhtin”<sup>23</sup>.

Inicialmente, o foco do grupo era apreender o conceito de gênero do discurso dentro do arcabouço bakhtiniano, seus desdobramentos, aproximações e distanciamentos em relação a outras elaborações mobilizadas comumente na escola, como a tipologia textual. De forma aplicada, as preocupações estavam voltadas para questões relativas à recepção, pela escola brasileira, do novo paradigma de ensino de línguas preconizado nos documentos curriculares do final da década de 90 e início dos anos 2000, e seu impacto nos livros didáticos, bem como no trabalho docente e nos projetos escolares.

Entretanto, à medida em que avançávamos nos debates e nas pesquisas, começamos a mudar o foco para outros conceitos que se apresentavam mais profícuos, como a alteridade e a exotopia, e ampliar as consequências da consideração de uma concepção de linguagem como interação verbal para além do fator comunicacional imediato, dando maior atenção aos construtos do Círculo sobre o dialogismo.

A partir dessa mudança de olhar, ainda que de soslaio e intuitivamente, as pesquisas desenvolvidas no grupo forneceram algumas bases para a investigação de questões emergentes envolvendo vários aspectos do ensino-aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa, sobretudo pela entrada de um público diferenciado na instituição: o aluno surdo.

A “virada”, por assim dizer, nos objetos de investigação das pesquisas do REBAK, foi se constituindo, pouco a pouco, após a inserção da Libras nas Licenciaturas, a partir de 2009, no Campus de Cuiabá-MT, a presença de alunos surdos em cursos de extensão oferecidos pelo Instituto de Linguagens da UFMT (IL), a partir de 2012, e a criação do Curso de Graduação Letras Libras – Licenciatura em 2014. Estas situações trouxeram os alunos surdos para dentro da UFMT, em uma perspectiva institucional inclusiva, o que proporcionou uma riqueza inédita de convivência entre alunos das outras licenciaturas de Letras e mesmo de outros cursos que compartilhavam espaços comuns no campus.

---

<sup>23</sup> O Círculo de Bakhtin é a denominação que recebeu um grupo formado por intelectuais de diferentes áreas próximos a Mikhail Bakhtin (1895-1975), apaixonados pela filosofia, literatura, linguística e debate de ideias, que se reuniam, segundo Clark & Holquist (1998), em 1918, em Nevel e depois em Vitebsk, ao final de 1919. Recentemente, houve uma sugestão, pelos comentadores da obra bakhtiniana, sobretudo Brait (2009), de modificação na denominação do grupo para “Bakhtin e o Círculo”.

Ao mesmo tempo, as questões de aprendizagem, de domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita, das necessidades e papéis dos profissionais intérpretes, da relação entre surdos e ouvintes, e da falta de metodologias e materiais didáticos para o ensino da Libras para ouvintes e surdos e da Língua Portuguesa como L2 se impuseram neste novo contexto de forma urgente e imperativa.

Tentando colocar em prática o movimento exotópico proposto por Bakhtin, buscamos nos colocar no lugar do *outro*, em um novo lugar de aprendizagem, refletindo para tentar compreender como os surdos percebem o mundo, qual e como funciona o canal linguístico que lhes permite compreender o seu entorno. Como é conceber o mundo imageticamente para entender conceitos que, para nós, ouvintes, foram assimilados tão facilmente no processo de escolarização?

Algumas respostas e encaminhamentos para tais questões foram exploradas em pesquisas dentro do grupo. Até o ano de 2021, 11 trabalhos acadêmicos de fundamentação bakhtiniana versaram sobre a área de línguas de sinais<sup>24</sup> dentro do PPGEL/UFMT, com a discussão de suas bases teóricas no Grupo REBAK, sendo quatro teses de doutorado e sete dissertações de mestrado concluídas. As pesquisas, sobretudo as teses de doutoramento, mas não apenas, apresentaram achados inéditos e ofereceram contribuições teóricas e metodológicas inovadoras para a área de estudos de línguas de sinais.

## **2 Uma década de pesquisas sobre línguas de sinais**

Nesta seção, descreveremos de forma sucinta os nove trabalhos defendidos no período de 2011 a 2021, que estão detalhadamente descritos em artigo no livro recentemente publicado pela Pá de Palavra (Parábola Editorial), denominado *C(r)omo(s) somos na/da linguagem* (PADILHA, 2022).

O primeiro trabalho sobre língua de sinais que teve vez no Grupo REBAK e no PPGEL foi uma dissertação de mestrado defendida por Duarte, em 2011, intitulada *Ensino de LIBRAS para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático*. A pesquisa visou contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das línguas de sinais, propondo um material didático de ensino de Libras, nível básico, para alunos ouvintes nas graduações de

---

<sup>24</sup> Com bases teóricas diversas, outras pesquisas na área de estudos linguísticos e literários também focaram diferentes relações entre o surdo e a linguagem, entre as quais destaco os estudos de Ribeiro (2016 e 2021), Gontijo (2021), Araújo (2020), Anjos (2019), Coelho (2017), Furlaneto (2017), Urenha (2016) e Xavier (2014). Disponíveis em <https://encurtador.com.br/gkmR4>.

licenciatura no Campus Universitário de Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso, tomando por base a premissa das relações dialógicas que a Língua Brasileira de Sinais estabelece com a escrita da Língua Portuguesa, com a Língua Francesa de Sinais, com a Língua Americana de Sinais e com a Língua Latina.

A pesquisa de Almeida (2014) *Alunos surdos - alunos ouvintes: uma análise dialógica de momentos interacionais* abordou as interações entre alunos surdos e ouvintes, focando aspectos comunicativos observados nas interações sociais na escola municipal EMEB Maria da Glória Souza, em Cuiabá. O objetivo foi tentar compreender como os alunos surdos e alunos ouvintes interagem na escola, observando as formas de interação e colaboração sob uma perspectiva bakhtiniana. Vários conceitos da teoria bakhtiniana foram mobilizados na análise, como os de relações dialógicas, diálogo, alteridade, exotopia, signo, enunciado concreto e compreensão ativa, mas um dos aspectos que mais chamou a atenção neste estudo diz respeito justamente à resignificação do conceito de interação, articulando as contribuições de Bakhtin (2003; 2017) e Vygotsky (2008), em direção à inclusão real e significativa.

Sá e Souza (2018), da mesma forma, realizou pesquisa focando a relação entre ouvinte e surdo, porém no âmbito da tradução e interpretação. O estudo denomina-se *O ato tradutório e interpretativo a partir de uma perspectiva dialógica e exotópica: Dialogando com profissionais Tradutores/Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais*. Buscou-se a releitura do ato de interpretação e tradução de línguas de sinais pelas lentes bakhtinianas, concebendo o processo não apenas em suas dimensões técnicas, mas, sobretudo, a partir da relação alteritária eu/outro, com foco na produção de sentidos.

Já Souza trouxe sua contribuição para a área de estudos de línguas de sinais e teoria bakhtiniana a partir de duas pesquisas, sua dissertação de mestrado nomeada *A metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a educação linguística dos surdos: um estudo bakhtiniano*, defendida em 2014, e a tese de doutorado intitulada *Construindo saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do Atendimento Educacional Especializado*, finalizada em 2021.

O estudo de 2014 explorou as metodologias aplicadas na Sala de Recurso Multifuncional da escola EMEB Maria Dimpina Lobo Duarte, em Cuiabá-MT, buscando compreender como as professoras da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) desenvolveram e aplicaram três momentos



didático-pedagógicos na educação do surdo Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras e o Ensino Educacional Especializado em Língua Portuguesa. Já a pesquisa doutoral de Souza foi defendida em 2021, e abordou o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, a partir da experiência do Laboratório de Aprendizagem Avançada (LAA), projeto de extensão da UFMT que vem se constituindo como um espaço de atendimento especializado para os alunos surdos do Curso de Letras Libras.

A investigação nasceu da constatação das dificuldades dos estudantes surdos do com leitura e interpretação textual em Língua Portuguesa e da possibilidade do atendimento educacional especializado no ensino superior. A perspectiva apresentada foi de compartilhamento de saberes entre os sujeitos envolvidos e a pesquisadora, considerados todos “aprendentes”, numa abordagem interativa/dialógica.

Houve também pesquisas cujo enfoque foi a articulação entre a teoria bakhtiniana e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como a dissertação de Kuyven intitula-se *A interação em contexto de aprendizagem bilíngue na Escola Estadual Dom Bosco: uma proposta de material didático-pedagógico*, pesquisa cujo foco foi a relação entre a Língua Espanhola e a Libras, em uma escola do município de Lucas do Rio Verde, região norte de Mato Grosso. A proposta da pesquisa foi a elaboração e testagem de um material didático-pedagógico bilíngue (Libras/Espanhol), com base na teoria de gêneros de viés bakhtiniano, como estratégia de interação em aulas inclusivas de Língua Espanhola com alunos surdos do Ensino Médio. Espanhol), enfocando três gêneros textuais e, em seguida, realizou-se uma intervenção na sala de aula. O material foi criado em formato de jogos, com “representações em Libras, desenho, escrita em Língua Espanhola, era colorido, atrativo, claro e de fácil manuseio, separado por gêneros textuais em conjuntos de acordo com os temas que seriam abordados em cada aula” (KUYVEN, 2017, p. 134).

Já Gonçalves (2019) desenvolveu sua pesquisa doutoral abordando o ensino-aprendizado da Língua Inglesa para o sujeito surdo. O estudo foi intitulado *Caminhos metodológicos no processo de ensino-aprendizagem de inglês para o acadêmico visual<sup>25</sup> sob as lentes bakhtinianas: possibilidades*

---

<sup>25</sup> A pesquisadora adota o termo “visual” para se referir ao sujeito surdo, seguindo a proposição de Duarte (2016). De forma sucinta, explica a denominação: “A nosso ver, essa resignificação do termo “surdo” em “visual” demarca, no campo dos estudos da linguagem, capacidades linguísticas. Em nosso ponto de vista, essa designação enaltece os recursos visuais que promovem a acessibilidade desses sujeitos à leitura dos textos que circulam nos diversos espaços sociais e à leitura dos corpos em suas expressões vivas de sentidos”. (GONÇALVES, 2019, p. 71).

e *construções*. Seu estudo promoveu um diálogo entre pesquisas no campo da Linguística Aplicada, Línguas Estrangeiras (LE), e da Educação Inclusiva para surdos/visuais, conforme Duarte (2016). Buscou focar as necessidades e possibilidades de aprendizagem do inglês como língua estrangeira pelo sujeito visual através de uma proposta metodológica de uso dos gêneros do discurso em inglês como objeto de ensino (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Acrescentamos ainda, com destaque, os achados da pesquisa doutoral de BENASSI (2019), denominada *Visografia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais*. Trata-se de pesquisa de fôlego, tendo a escrita de sinais como tecnologia inovadora. Apesar de já existirem outros sistemas de escrita de sinais, como o *Sign Writing* (SW) e a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), apresentam-se pouco viáveis ao ensino-aprendizado, o primeiro por conter número elevado de caracteres e o segundo por ser muito abstrato. Assim, o desafio proposto pelo estudioso, e cumprido de forma exemplar, foi o de criar um sistema escrita de sinais com grande visualidade, de fácil memorização e usabilidade no processo de grafia e de leitura, e com baixo número de caracteres. Após três fases, que abarcaram também a testagem do sistema e etapas de aprimoramento, este foi concluído com apenas 37 caracteres (visografemas), ou seja, o sistema mais sintético que circula no Brasil.

Por fim, A última pesquisa citaremos brevemente refere-se à tese doutoral *Empréstimos linguísticos de origem francesa na Língua Brasileira de Sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico*, desenvolvida por Covezzi (2019) e cujo objetivo foi perseguir pistas de parentesco, através da consideração dos empréstimos linguísticos da Língua Francesa Oralizada – LFO e da Língua de Sinais Francesa – LSF para a Libras, enfocando os traços históricos e etimológicos de sua origem e da trajetória percorrida até a forma atual. A investigação suscitou reflexões sobre o papel que os empréstimos linguísticos podem assumir no ensino da Língua Brasileira de Sinais, demonstrando a importância do conhecimento sobre a formação histórica das línguas, no caso a Libras, para a compreensão de suas formas e das tensões entre a sua dinâmica e a estabilidade.

### **3 As pesquisas defendidas em 2022**

No ano de 2022, mais duas dissertações de mestrado com foco nos estudos das línguas de sinais foram defendidas no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, completando o conjunto de pesquisa com fundamentação bakhtiniana desenvolvidas no Grupo REBAK: o trabalho de

Barbosa (2022) intitulado *LIVRO DE IMAGEM COMO RECURSO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS POR VISUAIS (SURDOS) NO PERÍODO TARDIO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS* e a pesquisa de Almeida (2022) denominada *O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA DE CRIANÇAS COM SURDEZ NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO*.

A pesquisa de Barbosa foi idealizada pensada a partir da observação e do diálogo com sujeitos visuais (surdos), residentes no município de Poxoréo, em Mato Grosso, sem o contato com a Língua Brasileira de Sinais-Libras nos âmbitos familiar e escolar e que adquiriram em um período tardio. Através da consideração da linguagem como um instrumento mediador na construção do sujeito com o Outro, num processo de interação e alteridade, o objetivo do estudo foi oportunizar oficinas e investigar a contribuição do livro de imagem como recurso para o ensino- aprendizagem da Libras neste contexto.

O estudo pretende responder a seguinte indagação: Como o livro de imagem pode contribuir para a aprendizagem da Libras pelo sujeito visual no contato tardio da L1? Para embasar a pesquisa, foram utilizados o aparato conceitual de Bakhtin e o Círculo, aliado aos construtos sobre interação e aprendizagem de Vygotsky (1934), além da terminologia sujeito visual, segundo a concepção de Duarte (2016). A abordagem metodológica é qualitativa, de natureza exploratória, descritiva.

Foram realizadas gravações em vídeos e entrevistas com três participantes visuais, entre os quais, dois tiveram o primeiro contato com o ensino formal da Libras apenas durante a pesquisa. A análise dos resultados aponta que o livro de imagem muito contribuiu como andaime (scaffolding) para o ensino da Libras, mediado pelo par mais avançado, compondo uma das estratégias de ensino possíveis para necessidades linguísticas dos sujeitos visuais. Outro achado que a pesquisadora destaca é o fato de que o livro de imagem somando aos recursos visuais complementares que a pesquisadora inseriu no processo podem ser utilizados não só para mediar o ensino da Libras, mas também como o ensino da língua portuguesa como L2 e da escrita de sinais. Por outro lado, a pesquisadora acrescenta:

Entretanto, o livro de imagem por si só, sem a mediação do par mais avançado, não fora suficiente para a apropriação da Libras em sujeitos visuais em processo de aprendizagem tardia da língua visual- espacial. Por isso, partindo do excedente de visão, a pesquisadora viabilizou alguns recursos metodológicos que contemplassem a necessidade imediata do aprendiz. (BARBOSA, 2022, p. 114).

O estudo de Barbosa exemplifica de forma notável e reafirma um aspecto essencial no processo de aprendizagem: a presença do trabalho do professor que estrutura o seu ensino passo a passo na direção das necessidades de aprendizagem de seu aluno, voltando todos os esforços, num trabalho “de formiguinha”, para a consecução dos objetivos de ensino. Além disso, nas palavras de Barbosa (2021, p. 115): “esse estudo nos leva à reflexão sobre a importância da linguagem na formação do sujeito visual, posto que, mesmo com o reconhecimento da Libras há quase duas décadas, ainda encontramos sujeitos visuais privados do exercício de sua cidadania”.

Já a dissertação de Almeida (2022) foca seu processo investigatório nas demandas surgidas no processo de alfabetização de crianças surdas na modalidade escrita da Língua Portuguesa, implicando em seu desenvolvimento da aquisição da escrita e da leitura. O estudo também estabelece seu referencial teórico em Bakhtin e o Círculo ([1929] 1992), aliado à abordagem sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky (1983-1991) e às ideias e contribuições da abordagem sociocultural de Paulo Freire.

O lócus de pesquisa é o Centro de atendimento e apoio à Inclusão João Ribeiro Filho, localizado no município de Várzea Grande, Mato Grosso, e os sujeitos foram crianças com surdez matriculadas nesta unidade pública de ensino regular. Foram aplicados questionários aos professores e pais, além de uma atividade de escrita realizada diretamente com os alunos.

Nos resultados da pesquisa, constatou-se que, assim como as crianças ouvintes, as crianças com surdez procedem, como os ouvintes, à reflexão linguística, e criam suas hipóteses para grafar a Língua Portuguesa. Contudo, apesar de algumas chegarem ao nível de escrita silábico alfabético, nenhuma das crianças pesquisadas utiliza e faz a correspondência sonora para grafar letras, sílabas e palavras.

Outro dado constatado, já assinalado em discussões assistemáticas ou no senso comum, a escrita e a leitura são aprendidas de memória e a criança com surdez ingressa sem uma língua de pertença e estruturada, desta forma, é submetida, muitas vezes, a metodologias voltadas para a oralidade. Diante deste contexto, urge considerar o movimento exotópico proposto na teoria bakhtiniana. Nas palavras da pesquisadora:

Crianças como Cravo, Lírio, Hibisco, Rosa, Acácia e Tulipa estão espalhadas em classes regulares de ensino por todo o Brasil. Acreditamos que as práticas se repetem, mesmo que existam algumas intervenções diferenciadas no país. Por meio de nossa pesquisa, compreendemos que as crianças com surdez são capazes de aprender qualquer língua. Para tanto é necessário um currículo voltado

para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, metodologias, profissionais capacitados, entre outros aspectos, para mediar o conhecimento na perspectiva de como essa criança aprende. Assim como Bakhtin (2018), acreditamos que é fundamental colocar-se no lugar do outro, ter empatia, ver axiologicamente. Isto nos permite descortinar nossa visão e enxergar o outro a sua própria luz. Só assim temos como ajudá-lo de fato. (ALMEIDA, 2022, p.138-139).

### **Considerações finais**

Este breve panorama sobre as pesquisas na área de línguas de sinais desenvolvidas no âmbito do Grupo Relendo Bakhtin, dentro do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, para além dos últimos dez anos, permitiu-nos vislumbrar o resultado das discussões do grupo refletido no diálogo entre as pesquisas, cujas contribuições inéditas destacaram alguns meandros das relações ouvintes-surdos, a necessidade do domínio da escrita pelos surdos, seja da Língua Portuguesa ou da Libras, bem como a consideração das salas de aulas bilíngues ou trlíngues, em contexto de alfabetização regular ou tardia, evidenciando ainda as saídas comunicativas do ser humano em processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, pudemos abordar o processo histórico de constituição da Libras, através da consideração dos empréstimos linguísticos, cuja importância foi aventada já com as primeiras sementes lançadas na pesquisa inaugural de Duarte em 2011.

Todo este percurso das discussões dos grupos durante a realização das pesquisas de mestrado e doutorado encaminhou-nos uma compreensão mais acurada (e mesmo uma resignificação) do processo inclusivo, considerando-o como troca dialógica entre sujeitos em busca do conhecimento, da interação com o outro e da apreensão, quaisquer que sejam as vias, das linguagens que povoam o mundo. E evidenciou, ainda mais, as estreitas relações entre esta concepção de inclusão e os construtos oferecidos pela perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Assim, percorrendo o caminho esperado da construção do conhecimento, no seio das relações humanas mediadas pela linguagem e na complexidade do encontro entre línguas e sujeitos em suas diversidades, pensamos que o conjunto de pesquisas desenvolvidas na área de línguas de sinais, nos últimos anos, pelo Grupo REBAK, deu seus primeiros passos, deixando rastros marcantes, ao contribuir para o debate acadêmico, para a formação dos pesquisadores e para a continuidade do pensamento científico no âmbito dos estudos de linguagem.

## Referências

- ALMEIDA, Rosimeri Maria dos Santos. *O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de crianças com surdez no período de alfabetização*. 2022. 166 p. (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.
- ALMEIDA, Sérgio Henrique de Souza. *Alunos surdos - alunos ouvintes: uma análise dialógica de momentos interacionais*. 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Adriana Pereira. *Livro de imagem como recurso para o ensino-aprendizagem de Libras por visuais (surdos) no período tardio de aquisição da Libras*. 2022. 131 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.
- BARROS, Solange M. de. [et al]. (Org.) *C(r)omo(s)somos na/da linguagem*. São Paulo: Pá de palavra, 2022.
- BENASSI, Cláudio Alves. *Visografia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais*. 2019. 338 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- COVEZZI, Marta Maria. *Empréstimos linguísticos de origem francesa na Língua Brasileira de Sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico*. 2019. 217 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- DUARTE, Anderson Simão. *Ensino de Libras para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático*. 2011. 341 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- DUARTE, Anderson Simão. *Metáforas Criativas: processo de aprendizagem de Ciências e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante visual (surdo)*. 2016. 202 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Amazonas, Cuiabá, 2016.
- GONÇALVES, Márcia de Moura. *Caminhos metodológicos no processo de ensino-aprendizagem de inglês para o acadêmico visual sob as lentes bakhtinianas: possibilidades e construções*. 2019. 274 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- KUYVEN, Gilvani. *A interação em contexto de aprendizagem bilíngue na Escola Estadual Dom Bosco: uma proposta de material didático-pedagógico*. 2017. 237 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PADILHA, Simone de Jesus. Pesquisas sobre estudos de línguas de sinais na UFMT: algumas contribuições bakhtinianas. In BARROS, Solange M. de. [et al]. (Org.) *C(r)omo(s)somos na/da linguagem*. São Paulo: Pá de palavra, 2022.

SÁ DE SOUZA, Nilsa Taumaturgo. *O ato tradutório e interpretativo a partir de uma perspectiva dialógica e exotópica: Dialogando com profissionais tradutores/intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais*. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

SOUZA, Sebastiana Almeida. *A metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a educação linguística dos surdos: um estudo bakhtiniano*. 2014. 152 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SOUZA, Sebastiana Almeida. *Construindo saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do Atendimento Educacional Especializado*. 2021. 317 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentim. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## Remerciements

Remerciements chaleureux à toute l'équipe dévouée qui a œuvré avec passion et professionnalisme dans l'organisation du XXIIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Leur détermination et leur engagement ont contribué à faire de cet événement un succès mémorable. Un grand merci à tous les auteurs qui ont participé activement au congrès en présentant leurs travaux et qui ont ensuite pris le temps d'approfondir leurs contributions pour les articles publiés. Votre expertise et votre engagement envers la promotion de la langue française ont enrichi ce **Cahier des Actes du XXIIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français** et aussi l'édition spéciale qu'on a également organisé et publié dans la Revue Letras Raras (RLR). Merci infiniment pour votre précieuse contribution.

À l'équipe de la RLR, nos plus chaleureux remerciements pour l'espace aimablement fourni et le soutien attentif et serviable pour qu'il soit possible de publier les articles générés par les conférences du Congrès, ainsi que la publication, en complément de l'édition spéciale, de ce **Cahier des Actes du XXIIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français**, avec des résumés élargis des communications orales libres et celles des Symposiums et des affiches présentés lors de l'événement.

Merci beaucoup !