

## Se dire en français: identité, représentativité et désir dans l'enseignement de français aux enfants /

### *Dizer-se em francês: identidade, representatividade e desejo no ensino de francês para crianças*

*Victor Augusto Menezes Ribeiro\**

Professeur de français à l'École Municipale Anísio Teixeira (FME-Niterói). Doctorant et Master en Lettres (Études du Langage) à l'Université de l'État de Rio de Janeiro.



<https://orcid.org/0009-0008-8574-1962>

**Reçu** le: 27 déc.2024. **Accepté** le: 26 avr. 2025.

#### **Comment mentionner cet article:**

RIBEIRO, Victor Augusto Menezes. Se dire en français: identité, représentativité et désir dans l'enseignement de français aux enfants. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e-6519, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15605210

#### **RÉSUMÉ**

Dans cet article, nous présentons une séquence didactique de Français Langue Étrangère (FLE) destinée à des enfants de première année (CP) (6 et 7 ans) dans une école publique de Niterói, Rio de Janeiro, ayant pour axe central le thème de la famille. Cette activité vise à susciter le désir d'apprendre chez les élèves en valorisant leurs réalités et contextes familiaux, souvent négligés dans les supports didactiques de langue destinés au public international. Dans cette perspective, et en concevant le travail enseignant comme un dialogue permanent entre la pratique et la théorie, nous nous appuyons sur les contributions théoriques de l'éducation intégrale et de l'éducation linguistique pour réfléchir à la séquence proposée. Notre objectif est d'évaluer son potentiel à motiver les apprenants par l'identification et le sentiment d'appartenance. Ainsi, notre approche dépasse l'acquisition de compétences communicatives, pour mettre en lumière l'importance de la représentativité et de l'engagement à travers des supports reflétant les expériences de vie des élèves, favorisant le développement d'une pensée critique et d'une citoyenneté active.

**MOTS-CLÉS:** Enseignement de français aux enfants ; éducation linguistique ; éducation intégrale.

#### **RESUMO**

Neste artigo, apresentamos uma sequência didática de Francês como Língua Estrangeira (FLE), realizada com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos) numa escola pública em Niterói, Rio de Janeiro, tendo como eixo central o tema da família. Através dessa atividade, buscou-se incentivar o desejo de aprendizado dos alunos a partir da valorização de suas realidades e contextos familiares, muitas das vezes negligenciados em materiais didáticos de língua voltados para o público internacional. Desse modo, compreendendo o fazer docente

\*



[vrbeirofle@gmail.com](mailto:vrbeirofle@gmail.com)

*como um diálogo permanente entre a prática e a teoria, apoiamo-nos nos aportes teóricos da educação integral e da educação linguística para refletir sobre a sequência didática proposta, tendo como objetivo compreender sua potencialidade em promover tal motivação através da identificação e do sentimento de pertencimento dos alunos. Assim, buscou-se ir além da aquisição de competências comunicativas, enfatizando a importância da representatividade e do engajamento com materiais que reflitam as vivências dos estudantes, na direção do desenvolvimento de um pensamento crítico e da cidadania.*

*PALAVRAS-CHAVE:* Ensino de francês para crianças; educação linguística; educação integral.

## 1 Introduction

En 2023 et 2024, j'ai eu l'opportunité d'intégrer le Programme de Résidence Pédagogique de l'Université Fédérale Fluminense (PIRP-UFF) en tant que professeur-précepteur. J'y ai accueilli des étudiants en fin de cursus de *licenciatura*, qui ont observé le quotidien scolaire et proposé des projets auprès des groupes-classe qu'ils accompagnaient. Cette expérience m'a permis de contribuer à la formation de jeunes enseignants, tout en m'offrant un espace précieux de dialogue autour des pratiques pédagogiques.

À la suite de chaque rencontre, une question revenait : « Que nous voulons commenter à propos de ce qui s'est passé ? ». Essayer d'y répondre nous permettait de traduire le quotidien en mots, de l'organiser et de lui attribuer du sens, faisant ainsi émerger aussi bien les « petits miracles » que les points d'interrogation. Mais, avant tout, parler de la pratique était pour moi l'opportunité d'avoir une interlocution que j'aurais aimé avoir au début de mon parcours professionnel dans l'enseignement du français aux les enfants.

Pour ceux qui vivent cette réalité – et ont le privilège de le faire dans une école publique –, c'est tout un univers qui s'offre au partage. De nombreuses questions et doutes surgissent face aux multiples événements du quotidien – et qui bien souvent semblent échapper à la portée de ce que, en raison de nos formations initiales, nous croyions devoir enseigner : la langue française à des fins de communication.

Les discussions avec les résidents portaient ainsi souvent sur les questions du quotidien scolaire auxquelles les professeurs en formation (et parfois même moi) ne se sentaient pas toujours capables de répondre. Parmi ces questions, deux nous semblaient fondamentales et revenaient fréquemment dans nos échanges : comment l'enseignement du français peut-il

devenir pertinent pour les enfants en contexte scolaire ? Comment les motiver à apprendre une langue qui, a priori, n'appartient pas à leur univers immédiat ?

Ce texte propose des réflexions autour d'une séquence didactique qui a tenté de répondre à ces questions, même si de manière provisoire. Il ne s'agit pas cependant d'élaborer une recette toute faite de « comment enseigner le français aux enfants », comme un manuel pratique. Au contraire, notre intention est de comprendre ce que *peut être* l'enseignement de cette langue dans l'école publique brésilienne, tout en invitant d'autres chercheurs à une réflexion collective.

Il s'agit, donc, d'une piste de réflexion, qui envisage le travail enseignant comme un travail théorico-pratique permanent (Pimenta, 1995), partant de la pratique pour interroger la théorie, afin de retourner à la pratique avec un nouveau (ou de nouveaux) regard(s). Concevoir le travail enseignant de cette manière revient, selon Selma Garrido Pimenta, à le comprendre comme une *praxis*, c'est-à-dire, une activité dans laquelle

(...) des actes dirigés à la transformation d'un objet ou situation commencent avec un résultat idéalement conçu ou avec une finalité et se terminent avec un résultat effectif, réel, pas nécessairement identique à celui qu'on avait prévu, mais, certainement, déterminé par cette prévision et intégrant des changements survenus tout au long du processus (Pimenta, 1995, p. 61, traduction libre)

Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons brièvement les perspectives d'éducation intégrale et d'éducation linguistique, qui constituent les bases théoriques orientant le travail mené. Ensuite, nous décrirons les étapes de la séquence didactique proposée, en questionnant les possibilités de dépasser un enseignement de langue étrangère centré uniquement sur l'acquisition de compétences communicatives, en direction du développement d'une pensée critique et de la citoyenneté. Parallèlement, nous mettrons en relief l'importance de la représentativité pour l'engagement des étudiants vis-à-vis des supports qui prennent en compte leurs expériences de vie – en particulier celles des enfants issus des écoles publiques brésiliennes.

## 2 Aspects théoriques

### 2.1 Repenser l'école et ses visées

En concevant le travail de l'enseignant comme une *praxis*, il nous semble évident que les questions relatives au *pourquoi*, au *but* et au *pour qui* agir sont tout aussi – voire davantage – importantes que celles portant sur le *comment* et le *quoi* faire. En effet, en discutant le stage supervisé, Pimenta (1995) souligne qu'il revient au professeur-formateur, au-delà d'équiper le futur enseignant avec des méthodes pratiques de « savoir-faire », de le préparer à « (...) l'activité systématique d'enseigner dans une situation historico-sociale déterminée, en s'y insérant pour la transformer, à partir des *nécessités identifiées*, et en l'orientant vers le *projet d'humanisation* (p. 63, nous soulignons).

La préoccupation pour un projet d'humanisation s'inscrit dans une perspective d'éducation intégrale, qui conçoit l'enseignement « (...) » faisant partie d'un processus majeur, celui d'éduquer" (Freitas, 2021, p. 5) - un processus qui dépasse la maîtrise de savoirs disciplinaires. Autrement dit, il s'agit de reconnaître que le rôle de l'école consiste à former les individus non seulement sur le plan intellectuel, mais aussi dans d'autres dimensions constitutives de la complexité du sujet : sociales, artistiques, culturelles, esthétiques, éthiques...

Par conséquent, dans le contexte scolaire, selon cette approche, l'enseignement de langues dépasserait le cadre de la simple « instruction » pour s'orienter vers une véritable « formation » : ce qu'on nomme l'éducation linguistique. Selon Luciana Freitas, celle-ci peut être définie comme

(...) un processus scolaire qui articule l'ampliation : (1) de la compétence linguistico-discursive de l'étudiant par le biais de la production de sens, de textes et de réflexions sur la langue et sur le langage ; (2) de l'esprit critique sur des questions socialement pertinentes qui prennent forme dans des textes verbaux, imagétiques et verbo-visuels. (Freitas, 2021, p. 6)

Selon cette perspective, la notion de « visée » apparaît comme centrale. D'après Garcez (2008, p. 54): "les visées de l'éducation linguistique en L2 concernent avant tout à l'auto-connaissance des identités socioculturelles propres et, en second lieu, des autres. (...). L'objectif est d'abord de se connaître soi-même, et non l'autre – ou du moins, pas en premier lieu l'autre ».

Il s'agirait donc de se (re)connaître à travers l'Autre – et de (re)connaître l'autre à partir de soi-même. Ou encore, non pas *reconnaître* un soi déjà donné (comme si le *je* était une réalité tangible), mais *se construire* dans la rencontre avec cet Autre.

En ce qui concerne l'enseignement aux enfants, d'autres interrogations s'ajoutent aux précédentes. En tenant compte des spécificités de leur apprentissage et leur stade de formation, plusieurs questionnements s'imposent : comment éveiller leur intérêt pour cette finalité, tout en partant du principe que l'apprentissage d'une nouvelle langue, pour un enfant, ne relève souvent ni d'un projet personnel, ni d'un choix de sa part ? (Tagliante, 2006). Comment concilier les intérêts des apprenants avec les outils visant à leur développement en tant qu'êtres humains ?

Christianne Rochebois apporte d'importantes clés de réflexion :

L'enfant n'est pas un apprenant uniquement cognitif. Tout d'abord parce qu'il réagit avec l'ensemble de sa personnalité, de ses perceptions et de ses émotions. Il comprend et apprend avec le milieu qui l'entoure à partir de situations dans lesquelles il est impliqué et qui font du sens dans son univers. L'enseignant doit alors lui proposer des situations dans lesquelles il vit le français à travers des activités et des tâches concrètes, dans lesquelles ses perceptions, *son corps*, *son affectivité* et aussi *ses capacités cognitives* soient mobilisés au sein de la société que constitue la salle de classe (Rochebois, 2013, p. 292, nous soulignons)

Dans un travail antérieur (Ribeiro, 2020), nous avons abordé la pertinence de la pédagogie de projet pour la construction de sens dans l'enseignement du FLE aux enfants, dans le contexte d'une école publique brésilienne. En nous appuyant sur Vanthier (2009), qui souligne la nécessité pour l'enseignant de susciter chez les enfants une motivation à apprendre en la reliant « à une nécessité, à un désir ou à un projet » (Vanthier, 2009, p. 23), nous avons centré notre réflexion sur ce dernier aspect. Le texte en question décrit alors une séquence pédagogique dans laquelle nous avons laissé aux élèves la possibilité de choisir ce qu'ils souhaitent apprendre, dans le cadre d'un projet spécifique, construit à partir de leurs centres d'intérêt.

Dans ce texte, nous proposons de poursuivre cette réflexion. Cette fois-ci, nous mettons l'accent sur la question du désir, en rapprochant cet apprentissage de ce qu'on pourrait appeler « la réalité de l'élève » (ou son « univers personnel »), dans une démarche visant à favoriser sa

reconnaissance et son sentiment d'appartenance – et également la construction de soi – face à un nouvel objet de connaissance.

Cette perspective présuppose, d'une part, que les élèves ne se reconnaissent pas dans certains supports didactiques et pratiques pédagogiques ; et, d'autre part, qu'il existerait d'autres objets de connaissance dans un cours de langue étrangère – au-delà de la langue conçue comme un système abstrait ou de la compétence communicationnelle, telle qu'elle est évaluée par des instruments externes à l'école, comme le *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELFF).

Dans la section suivante, nous analyserons plus en détail les spécificités de chacune de ces présuppositions, ainsi que leurs implications pour le travail de l'enseignant.

## 2.2 Reconnaissance et appartenance dans les matériels didactiques

Plusieurs études dénoncent le manque de représentativité dans des supports d'enseignement des langues. Sans prétendre épuiser le sujet, nous citerons Arantes (2018), qui aborde le contexte d'étudiants universitaires et leur relation avec les méthodes d'Allemand Langue Étrangère (ALE) :

Il convient de souligner que la majorité des méthodes d'ALE utilisées au Brésil sont produites en Allemagne, selon les paramètres du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), lesquels définissent le rôle et la configuration des décisions concernant les rapports entre la société et la langue qu'on adopte ou que l'on devrait adopter. (...) Nous observons également l'absence de la voix des communautés de parole des enseignants et des élèves, notamment en ce qui concerne leur représentativité (représentations imagétiques, linguistiques ou discursives). Ces absences et invisibilités renforcent des conceptions et choix politiques qui ne tiennent pas en compte de la communauté à laquelle la politique linguistique est destinée, surtout dans la mesure il s'agit de supports qui seront diffusés dans plusieurs pays. (Arantes, 2018, p. 4)

Dans le champ de l'enseignement aux enfants, Campos (2020) s'intéresse à la manière dont les supports didactiques de langue espagnole destinés à ce public construisent des images de l'enfance, plutôt que les « représentent ». À partir d'entretiens réalisés avec des enfants, il observe que, tout comme les adultes de l'étude d'Arantes (2018), ceux-ci ne se reconnaissent souvent pas dans les supports qui leur sont destinés, soit parce qu'ils perçoivent le caractère « enfantin » comme une sous-estimation de leurs capacités intellectuelles, soit parce qu'ils ne s'identifient pas à cette « étape » de la vie. De leur côté, les méthodes analysées par le chercheur semblent revendiquer discursivement « (...) un retour ou un maintien dans cette permanence de l'enfance (ou ce que l'on présuppose qu'elle soit), tandis que les sujets-enfants revendiqueraient précisément le contraire : qu'ils s'éloigneraient de ce rôle de « petit enfant » (Campos, 2020, p. 154).

L'enfance et ses représentations dans les méthodes motivent en partie l'étude de Gilberto Souza (2024), qui propose des pistes pour la valorisation des étudiants issus de milieux urbains défavorisés. Enquêtant sur le contexte de l'enseignement du français aux enfants dans des écoles publiques de Rio de Janeiro – et ayant lui-même été enseignant dans l'école où s'est déroulée la pratique qu'on décrit dans cette étude, Souza consigne dans son journal de bord :

En 2015, pendant la deuxième année de mise en œuvre de l'enseignement du français, nous avons reçu la méthode adoptée par la Mairie de Niterói pour le travail avec des enfants de 1<sup>ère</sup> à 5<sup>ème</sup> année du *Fundamental*<sup>1</sup>. Comme nous l'avons déjà souligné, environ 80% des enfants sont noirs ou métis et vivent dans une situation de vulnérabilité sociale. Dans ce contexte, bien qu'aucun des enseignants de français n'ait eu d'expérience préalable dans l'enseignement de langues étrangères/additionnelles à ce public, nous avons rapidement constaté que les activités, les supports et les personnages du manuel ne correspondraient pas à la réalité des élèves qui fréquentaient les neuf écoles ayant intégré l'enseignement de français comme discipline obligatoire. Par conséquent, notre stratégie a consisté à adapter le contenu de la méthode à partir de ressources issues d'autres manuels ou trouvées sur Internet. (Souza, 2024, p. 56)

---

<sup>1</sup> Équivalent dans le système éducatif français au primaire (CP-CM2)

Un point commun aux trois contextes évoqués réside dans une vision qui conçoit la salle de classe de langue étrangère comme « un espace de diversité doté d'un haut degré de complexité » (Siqueira ; Borges, 2022, p. 126) – une diversité qui résiste aux homogénéisations imposées par des supports didactiques souvent jugés inadéquats pour ce public. Inadéquats, car ils ne correspondent pas nécessairement aux objectifs fixés par les enseignants et les institutions scolaires, notamment dans une perspective d'éducation critique et émancipatrice.

Campos, Paulino et Vargens (2024) résument ainsi cette préoccupation, partagée à la fois par les travaux cités et par nous :

Selon cette perspective, il ne convient pas de concevoir les pratiques éducatives d'enseignement et d'apprentissage comme une simple acquisition de contenus centrés exclusivement sur des compétences linguistiques qui, en principe, garantiraient aux étudiants un instrument d'accès au marché de travail dans l'avenir. Il s'agit, avant tout, d'élargir les conditions d'engagement discursif des enfants à travers l'étude de la langue additionnelle dans sa complexité, en prenant en compte les savoirs linguistiques et extralinguistiques, avec des objectifs (trans)formateurs et engagés dans la construction d'une citoyenneté éthique, critique et active. (Campos ; Paulino; Vargens, 2024, p. 5)

Ainsi, notre motivation fondamentale a été, dans un premier temps, la recherche de possibilités de garantir cette représentativité, englobant autant que possible l'univers multiculturel et diversifié de la salle de classe.

### 2.3 Un autre objet dans les classes de langue ?

La perspective que nous défendons présuppose également que l'objet de connaissance d'une discipline comme la langue étrangère, en contexte scolaire, ne serait pas (seulement) la langue en tant que système abstrait, ni la compétence communicationnelle telle qu'elle est conçue par le CECRL. En effet, Christian Puren (2021), concevant la langue comme un instrument d'action, et non de simple communication, suggère que l'apprentissage d'une L2 à l'école n'aurait pas comme objectif principal de communiquer en L2, mais plutôt d'améliorer la capacité de s'informer et d'*agir* en L1 dans son propre pays. En ce qui concerne l'enseignement aux enfants à l'école, selon nous, cette action se traduirait par l'apprentissage d'une L2 afin de mieux se développer en L1.



Ainsi, si le but d'un cours d'Education Physique et Santé n'est pas de former des joueurs, ni celui d'un cours de Théâtre de former des acteurs – selon une perspective pragmatique et utilitariste de l'enseignement –, le but d'une classe de langue étrangère ne serait sans doute pas de former des locuteurs de ladite langue, mais, d'abord, de proposer des expériences dans la langue qui permettent à l'élève un meilleur accès « (...) aux connaissances, aux sciences, aux technologies, aux cultures, aux valeurs, aux univers symboliques, aux vécus, aux émotions, aux mémoires et aux identités (Arroyo, 2021, cité dans Freitas, 2021, p. 6). C'est ce que suggère Pedro Garcez (2008), pour qui, selon la perspective de l'éducation linguistique, un bon résultat « n'est pas forcément un locuteur performant d'une langue étrangère » (p. 52), mais « la formation du citoyen, un citoyen capable d'agir critiqueusement dans le monde, apte à circuler de dans les sociétés contemporaines complexes et prêt à faire face à la diversité et l'interculturalité » (p. 54).

Si nous parlons d'expériences, nous reprenons la perspective de Jorge Larrosa Bondía (Bondía, 2002), en évoquant une dimension du désir – ce qui, d'une manière ou d'une autre, nous traverse et nous transforme. En nous appuyant sur cet éducateur espagnol, nous considérons le cours de langue comme un terrain propice à cette dynamique, dans la mesure où « (...) l'homme est parole, que tout être humain a un rapport avec la parole, se fait en paroles, est tissu de paroles, que la manière de vivre propre à cet être qu'est l'homme se réalise dans la parole et comme parole » (p. 17). Et les mots, quant à eux, "produisent du sens, créent des réalités et, parfois, fonctionnent comme de puissants mécanismes de subjectivation » (p. 16)

Pour ce qui est de la classe de langue étrangère, en particulier, celle-ci permettrait un mouvement encore plus large d'ouverture. Une ouverture à l'Autre, dans la mesure où apprendre une langue rend possible l'entrée

dans une autre langue-culture (...), dans des discoursivités qui modifient la subjectivité de celui qui s'y immerge, sans pour autant abandonner sa langue-culture première, laquelle demeure toujours présente comme un ensemble de voix qui servant de paramètres pour la compréhension et l'appréhension de la différence. (Coracini, 2018, p. 21)

Mais également une ouverture à d'autres mondes possibles, d'autres manières de découper la réalité (Revuz, 1998) – une rencontre qu'on vit avec perturbation ou plaisir.

### 3 Contexto

La séquence didactique présentée a été développée auprès de deux groupes de *primeiro ano* (équivalent brésilien du cours préparatoire - CP), composés d'enfants âgés de 6 à 7 ans, dans une école municipale située à Niterói, dans l'état de Rio de Janeiro. L'établissement accueille environ 180 élèves de 6 à 11 ans, originaires des communautés du *Morro do Estado*, du *Morro do Palácio*, de la *Comunidade Lara Vilela* (également connue sous le nom de *Morro do 94*), ainsi que d'autres quartiers populaires. Il accueille également des enfants dont les parents travaillent dans les environs, notamment l'Université Fédérale Fluminense (UFF), située à moins de 1 kilomètre de l'école.

Depuis sa création en 2014, l'école se présente comme un établissement d'enseignement intégral à temps plein. Par ailleurs, depuis 2020, grâce à un partenariat avec le Consulat de France à Rio de Janeiro, elle s'engage dans le développement d'un projet d'éducation bilingue, incluant un renforcement de l'enseignement du français (cinq heures hebdomadaires) ainsi que l'introduction d'une discipline non linguistique – la musique – abordée à la fois en français et en portugais.

L'axe thématique central de l'activité portait sur la famille. Les objectifs linguistiques ont été définis comme suit : (1) acquérir le lexique de la famille en français ; et (2) savoir utiliser les structures « c'est », « il/elle s'appelle » et « il/elle a...ans ». Ces objectifs linguistiques s'inscrivaient dans un objectif communicatif plus large: savoir présenter sa famille en français. Toutefois, nous nous attarderons sur le potentiel de ces activités à valoriser les différentes réalités familiales des élèves, en identifiant ainsi un objectif qui dépasse ceux initialement prévus.

### 4 Description et débat

Dans un premier temps, nous avons présenté aux apprenants une illustration de la dessinatrice canadienne Elise Gravel, intitulée « Toutes sortes de familles ». En haut de l'image, le titre attire l'attention avec le mot *familles* mis en valeur par de grandes lettres orange ». Un petit paragraphe l'accompagne : « *Il existe toutes sortes de familles différentes. Je ne peux pas toutes les dessiner, c'est impossible! Ce qui compte dans une famille, c'est l'amour* ». Sous le

texte, on voit onze groupes de personnes, disposés selon une grille de trois lignes sur quatre colonnes. Le premier groupe représente une femme blanche aux cheveux orange, un homme noir barbu et un enfant noir. À sa droite, un autre groupe montre un homme noir, un homme blond et un enfant blanc. Dans un autre groupe, une femme blanche âgée (aux cheveux blancs, s'appuyant sur une canne) et un enfant noir. Plus loin, un homme blanc et deux enfants blancs d'âges différents. Enfin, dans le dernier cadre, un cercle en pointillés est accompagné de la question : « Et la tienne ? ».

La première étape du travail a consisté en une activité de pré-lecture du texte, centrée sur un questionnement : *D'après les images, à votre avis, de quoi parle le texte ?* Le mot « familles » mis en relief dans le titre et transparent par rapport à la langue portugaise (*famílias*), ainsi que les illustrations de différents groupes de personnes, incluant des enfants, ont permis aux élèves l'identification presque immédiate du thème de l'illustration d'Élise Gravel.<sup>2</sup>

Ensuite, une question a été posée aux élèves à titre de provocation: si le texte parle de familles, que peut-on remarquer par rapport aux illustrations ? La diversité de couleurs de peau et d'âges a permis aux élèves d'inférer qu'il s'agit d'un texte sur les différentes configurations familiales. Par ailleurs, le cadre en pointillés a particulièrement attiré leur attention.

Par la suite, tenant compte du fait que la majorité des élèves se trouvent aux phases initiales d'alphabétisation – et n'ont pas donc encore acquis l'autonomie nécessaire pour une lecture individuelle – nous avons procédé à une lecture à voix haute du texte qui surplombe l'illustration. Cette lecture a été accompagnée de gestes et de variations d'intonation afin de favoriser la compréhension. L'objectif de cette démarche était de susciter chez les élèves la capacité de construire du sens à partir d'un texte en langue étrangère, en dépassant la résistance initiale liée à la sensation de « ne rien comprendre ». Pour ce faire, nous avons mobilisé leurs connaissances préalables, ainsi que différentes stratégies de compréhension

---

<sup>2</sup> S'agissant d'enfants en étape d'alphabétisation et ayant leur tout premier contact avec la langue française pendant le cours, il s'avère pertinent de stimuler la reconnaissance de mots familiers et transparents. Dans son ouvrage le plus célèbre, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Hélène Vanthier (2009) souligne l'importance du développement des compétences métalinguistiques chez les enfants, à travers la sensibilisation aux différences et similitudes entre la langue étrangère et la langue maternelle. Cette démarche contribue non seulement à leur apprentissage linguistique, mais constitue également un repère motivant pour les élèves.

écrite, notamment le repérage de mots-clés transparents tels que « existe », « familles », « différentes », « dessiner », « impossible », « compte » et « amour ».

Une fois que la compréhension de la surface du texte avait été atteinte, nous avons invité les étudiants à réfléchir à la signification de chaque énoncé de l'auteure. Pourquoi dit-elle qu'il existe des familles différentes ? Pourquoi est-il impossible de toutes les dessiner ? Pourquoi ce qui compte dans la famille, c'est l'amour ? Partir de ces questions nous permet d'aborder le texte d'Elise Gravel comme un maillon dans une chaîne dialogique (Bakhtine, 2004), c'est-à-dire comme un énoncé qui répond à d'autres énoncés antérieurs. Finalement, à quels autres textes discours ce texte répond-il ? Pourquoi a-t-il été écrit ? Les enfants répondent : elle veut dire que toute famille n'est pas pareille. Ce à quoi nous ajoutons : « Même s'il y a des personnes qui disent que la famille n'existe que d'une seule manière ». On observe alors un glissement du sens du mot *exister* : de la constatation, on passe à une forme de résistance.

Enfin, à partir des questions posées, nous amené les apprenants à réfléchir à la signification du cercle en pointillés. Dans ce contexte, l'énoncé « Et la tienne » peut être compris comme une invitation à partager les différentes réalités familiales, afin de les célébrer et les *désinvisibiliser*. « Cela veut dire que nous allons dessiner nos familles ? », demandent les élèves. Oui, mais puisque nous sommes dans une classe de français et que nous venons de lire un texte un français... pourquoi pas apprendre aussi à en parler dans cette langue ?

Lors d'une deuxième séance, nous avons présenté notre propre famille à l'aide du logiciel Microsoft® PowerPoint. Chaque diapositive montrait la photo d'un membre de la famille de l'enseignant. À la suite d'un geste de l'animateur, un petit texte apparaissait, toujours structuré de manière identique pour chaque personne présentée. Il convient de souligner que chaque photo était affichée avant le texte, ce qui favorisait chez les élèves la formulation d'hypothèses, en mobilisant leurs connaissances.

On trouvera ci-dessous les textes tels qu'ils étaient affichés, à côté des images :

*Planche 1 – Elle, c'est ma mère. Elle s'appelle Marilsa. Elle a 72 ans. Elle habite à Saquarema.*

*Planche 2 – Lui, c'est mon père. Il s'appelle Josemar. Il a 67 ans. Il habite à Rio de Janeiro.*

*Planche 3 – Elle, c'est ma sœur. Elle s'appelle Mirian. Elle a 54 ans. Elle habite à Rio de Janeiro.*

*Planche 4 – Lui, c'est mon frère. Il s'appelle Gabriel. Il a 42 ans. Il habite à Maricá.*

*Planche 5 – Elle, c'est ma grand-mère. Elle s'appelle Irides. Elle a 94 ans. Elle habite à Rio de Janeiro.*

*Planche 6 – Lui, c'est moi ! Je m'appelle Victor. J'ai 32 ans. J'habite à Niterói.*

Ce texte, très simplifié et conçu exclusivement pour la classe, adopte une structure répétitive visant à faciliter sa mémorisation et introduire certains mécanismes de la langue : la structure « C'est » pour présenter quelqu'un, les adjectifs possessifs « mon/ma », le verbe « s'appeler » pour dire le prénom, entre autres. Cependant, à notre avis, ce qu'il y a de plus intéressant dans ce texte, ce n'est pas ce qu'il dit, mais ce qu'il ne dit pas.

Un premier aspect qui attire l'attention des enfants concerne le verbal : lorsqu'on présente une mère vivant dans une ville et un père vivant dans une autre, ils déduisent très rapidement que les deux ne sont pas (ou ne sont plus) mariés. Cette configuration familiale rejoint la réalité d'une partie importante des enfants brésiliens dont les parents sont séparés ou divorcés, et qui ne se reconnaissent pas toujours dans le modèle familial traditionnel et nucléaire souvent représenté dans les manuels destinés au jeune public.

Pour ce qui est du non-verbal, on observe une différence physique entre Josemar (homme noir aux cheveux blancs), le père, et Mirian (femme blanche et blonde), la sœur. L'observation des images, ainsi que les lieux de résidence de ces deux personnes, permet de déduire que Mirian n'est pas la fille de Josemar, bien qu'elle soit présentée comme la sœur du professeur (homme noir aux cheveux noirs). Une fois encore, la complexité des familles est mise en lumière cette fois-ci à travers le discours de quelqu'un faisant partie du quotidien des élèves, ce qui peut favoriser leur identification et renforcer leur sentiment d'appartenance.

Une fois le travail sur le texte terminé, nous avons repris le lexique de la famille, tout en attirant l'attention des apprenants sur fait qu'il serait impossible d'aborder tous les noms de tous les membres de la famille - ce qui fait écho à l'idée de représentation de la réalité évoquée par Élise Gravel. Ainsi, en fonction de la curiosité de chaque élève et de ses expériences personnelles, nous avons découvert les « mères », « pères », « frères », « sœurs », « grands-

mères », « grands-pères », « belles-mères », « beaux-pères », « tantes », « oncles », « cousins »...

Vanthier (2009) rappelle que, en ce qui concerne le travail avec les enfants, l'enseignant devra

(...) lui proposer des situations où il vivra le français 'des pieds à la tête', en passant par le cœur, bien sûr, à partir d'activités et de tâches concrètes, où ses perceptions, son corps, son affectivité, mais aussi ses capacités cognitives sont mis en jeu socialement à l'intérieur de l'espace classe (Vanthier, 2009, p. 46)

Ave cette dynamique, nous avons cherché à mettre en valeur la force de cette affectivité.

Pour conclure la séquence, à un autre moment, nous avons invité les apprenants à présenter leurs propres familles à travers un origami en forme de maison, doté des portes mobiles. Les instructions pour réaliser cet ont été données exclusivement en français, accompagnées de gestes et de phrases simples et répétitives, ajoutant ainsi une dimension de défi : serait-il possible apprendre quelque chose de nouveau en écoutant des consignes dans une langue différente de la sienne ? Ensuite, chaque élève a été invité à représenter, dans sa création, les membres de sa familles – quelle qu'elle soit. Nous rejoignons ici Vanthier (2009), considérant les activités concrètes comme un puissant moyen de connexion, tant entre les enfants et l'enseignant qu'entre les enfants et la nouvelle langue.

Finalement, dans le contexte de cette activité, l'affirmation « C'est ma famille ! », titre donné à la production artistique des apprenants – prend, selon nous, un nouveau sens et une portée élargie: il ne s'agit plus uniquement de présenter sa famille, mais aussi de réaffirmer la diversité des familles. C'est ma famille... et elle existe (aussi).

## Conclusion

Lorsqu'il s'agit d'éducation, il nous semble qu'il existe peu de réponses définitives. Selon les sujets et les pratiques, chaque contexte soulève à des questions distinctes, qui exigent une réflexion constante de la part de l'enseignant. Plutôt que parler de réponses, alors, on préfère parler des *paris*. Comme le proposent Simas et Rufino (2019), nous lançons des *flèches* : ces projectiles orientés vers une direction, mais dont la trajectoire exacte reste imprévisible.

Dans le contexte d'une école publique de Rio de Janeiro, accueillant des élèves issus des milieux populaires, nous faisons le pari d'un enseignement du français qui n'ignore pas la diversité de leurs configurations familiales. Cette démarche cherche à encourager la reconnaissance de ces élèves vis-à-vis (et à travers) une langue qui leur est souvent étrangère – précisément dans le but de la rendre un peu moins étrangère.

Nous proposons ainsi de répondre la question qui ouvre ce texte : on apprend le français à l'école pour pouvoir – et vouloir – se dire, tout en découvrant de nouvelles manières d'être. Au-delà de l'apprentissage stérile de contenus lexicaux, nous défendons un enseignement qui permette à l'enfant d'entrevoir d'autres mondes, différents du sien, et vivre avec eux dans la tolérance. Dans le cas abordé ici : *outré la mienne, d'autres familles sont possibles*.

En ce moment, nous reprenons les paroles de Rochebois (2013), pour qui « initier l'enfant à la citoyenneté ouverte et tolérante représente l'un des objectifs majeurs de l'enseignement-apprentissage de français » (p. 289). Une fois encore, il nous semble important de se demander « dans quel but » enseigner. Et c'est sur ce but qui s'exprime Jorge Larrosa Bondía, avec qui nous partageons l'un des objectifs de l'éducation :

Et l'éducation a toujours un rapport avec une vie qui dépasse notre propre vie, un temps qui dépasse notre propre temps, un monde qui dépasse notre propre monde... et puisque cette vie, ce temps et ce monde ne nous plaisent pas, nous aimerions que les nouvelles générations, qui vivent la vie, le temps et le monde, qui reçoivent de nous la vie, le temps et le monde, ceux qui vivront une vie qui ne sera pas la nôtre dans un temps qui ne sera pas le nôtre et un monde qui ne sera pas le nôtre... nous voudrions que cette génération puisse vivre une vie digne, un temps digne, un monde dans lequel il ne ferait pas honte de vivre (Bondía, 2002, p. 36-37, traduction libre)

La classe de langue étrangère nous apparaît ainsi comme un terrain fertile, propice au contact avec d'autres réalités possibles et, à partir d'elles, à la (re)connaissance et à la (re)construction de soi-même et du monde.

<b>CRedit</b>
Reconnaissances:
Financement: Ce n'est pas applicable.
Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils n'ont pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.

**Approbation éthique:** Ce n'est pas applicable.

**Contribution des auteurs:**

Conception de l'étude, Investigation, Méthodologie, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition. **RIBEIRO, Victor Augusto Menezes.**

## Referências

ARANTES, Poliana Coeli Costa. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Hucitec: São Paulo, 2004.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28

CAMPOS, Rodrigo da Silva. *“Eu acho essas atividades muito infantis”*: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CAMPOS, Rodrigo da Silva; PAULINO, Jorge Cardoso; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 62, n. 72, p. 1-23, abr./jun. 2024.

CORACINI, Maria José. Aprende-se uma língua estrangeira na escola? In: ALMEIDA, Claudia;

DEZERTO, Felipe; CORRÊA, Patrícia Alves Carvalho (Org.). *Francês e ensino*: discursos, práticas e políticas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 13-32.

GARCEZ, Pedro M. Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (Org.). *Português Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República/Departamento de Publicaciones, 2008. p. 51-57.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. do C. (Org.). *Educação Integral e Integrada*: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PUREN, Christian. Learning an L2 at School not Primarily to Communicate in L2, but to Better Inform Oneself and Act in L1 in One's Country. in: ACAR, Ahmet (Org.). *Training social actors in ELT [English Language Teaching]*. Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş., 2021.



REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In:

SIGNORINI, Inès (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, Faep/Unicamp, Fapesp, 1998.

RIBEIRO, Victor Augusto Menezes. De super-normal a super-heróis: pedagogia de projetos e motivação discente. In: DAHER, Maria de Fátima Del Carmen Gonzalez; PEREIRA, Telma;

SAVEDRA, Monica. (Org.). *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020, v. 1. p. 60-75

ROCHEBOIS, Christianne Benatti. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: savoir-faire, savoir-dire. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 285-296, jul./dez. 2013.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFFINO, Luiz. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Haydée. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; BORGES, M. V. O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org.). *Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania* [online]. Brasília: Editora UnB, 2022. p. 123-147.

SOUZA, Gilberto Ferreira de. *Caminhos democratizantes para o ensino de francês na (trans)periferia: práticas docentes, reconhecimento e valorização do público periférico*. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006.

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International Éditions, 2009.