# ANAIS

XVIII Congresso Brasileiro
dos Professores de Francês

XVIII *Congrès Brésilien des*
*Professeurs de Français*

**(IN)FORMER POUR TRANSFORMER**
**le français pour tous :**
**défis politiques et didactiques**

**Curitiba - PR**

**2011**

XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS

XVIII[e] CONGRÈS BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

# A N A I S

# A C T E S

CURITIBA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Index Consultoria em Informação e Serviços Ltda.
Curitiba – PR

Congresso Brasileiro dos Professores de Francês (18. : 2011 : Curitiba, PR) = Congrès Brésilien des Professeurs de Français (18. : 2011 : Curitiba, PR)

Anais : (In)former pour transformer le français pour tous : défis politiques et didactiques [recurso eletrônico] / organização Maria Fernanda Araujo Lisboa, Roberta Rafaela Sotero Costa, Sandra Lopes Monteiro.— Curitiba : FBPF/APFPR, 2012.

E-book

ISBN 978-85-66108-00-2

1. Professores de francês – Formação – Congressos. 2. Língua francesa – Estudo e ensino. 3. Linguística. 4. Didática. 5. Fonética. 6. Literatura – Discursos, ensaios, conferências. 7. Tradução. 8. Culturas francófonas. I. Lisboa, Maria Fernanda Araujo. II. Costa, Roberta Rafaela Sotero. III. Monteiro, Sandra Lopes. IV. Título.

# *(IN)FORMER POUR TRANSFORMER - le français pour tous : défis politiques et didactiques*

## *XVIII^e CONGRES BRESILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS*

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.
Les articles publiés sont rédigés sous la seule responsabilité de leurs auteurs.

# XVIIIe CONGRES BRESILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS PROFESSORES DE FRANCÊS – FBPF

**Rosalina Maria Sales Chianca** - PRESIDENTE

## Organização

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS DO PARANÁ – APFPR

**Maria Fernanda Araújo Lisboa** - PRESIDENTE

## Comissões

**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

Maria Fernanda Araújo Lisboa (Celin/UFPR; UNINTER)
Nathalie Dessartre (UFPR)
Roberto Oliveira Souza Júnior (SEED-PR)

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA**

Lúcia Peixoto Cherem (UFPR)

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO FINANCEIRA**

Roberto Oliveira Souza Júnior (SEED-PR)

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CULTURAL E DE COMUNICAÇÃO**

Nathalie Dessartre (UFPR)

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE LOGÍSTICA E DE RECEPÇÃO**

Germano Pestana (Celin - UFPR)

## Anais – organização

Maria Fernanda Araújo Lisboa
Roberta Rafaela Sotero Costa
Sandra Lopes Monteiro

APOIADORES

PATROCINADORES

# APRESENTAÇÃO

O XVIII Congresso Nacional de Professores de francês representou um momento importante de avaliação e de reflexão para a construção de projetos educacionais a serem realizados por essa categoria que contribui para a educação e formação dos brasileiros. A vida associativa dos professores de francês, seja em âmbito estadual, seja na esfera nacional, firma-se em eventos como este, fortalecedor da sua consciência profissional e promotor da troca de experiências.

O ensino do francês no Brasil, particularmente no Paraná, vem se firmando nesses últimos anos por várias razões: acordos internacionais autônomos entre regiões, como o que foi firmado pelo Estado do Paraná com a região Rhône-Alpes, criam uma nova dinâmica nas relações entre França e Brasil do ponto de vista econômico, comercial, cultural e também educacional. Muitos estudantes brasileiros e francófonos participam de intercâmbios para realizar estágios em empresas e estudos em universidades dos respectivos países. Todas essas atividades passam pelo ensino tanto do francês como do português, como línguas estrangeiras. O estudo da língua para melhor compreender a cultura do outro é fundamental e os professores de francês estão conscientes da tarefa que lhes cabe. No entanto, sentem a necessidade de estender esse ensino para mais alunos no Estado do Paraná, e também em todo o Brasil, para que mais estudantes se sintam aptos a contribuir com as trocas de experiências que consideram fundamentais para um desenvolvimento humanizado que não vise apenas o lucro, mas sobretudo o bem-estar social e a cooperação entre as duas sociedades, a brasileira e a francesa. Nessa perspectiva, novas trocas podem se estabelecer também com outras sociedades francófonas, como o Caribe e o Québec, na América, ou ainda na África.

*O Programa do Congresso*

Quisemos aproveitar esse encontro para marcar uma postura crítica em relação ao ensino como um todo no nosso país, tentando estabelecer uma relação entre

as disciplinas ensinadas nas escolas, tanto as públicas quanto as particulares. O ensino eficaz das línguas, tanto a materna como as estrangeiras, pode ser um fator de promoção social coletiva e não apenas individual. O nosso primeiro eixo, ***Políticas para a expansão da língua francesa no Brasil***, visou promover uma discussão para a ampliação do estudo das línguas estrangeiras modernas na grade curricular, como a inclusão do francês e do espanhol, por exemplo, o que abriria aos alunos a possibilidade de escolha e de identificação, possibilidade essa hoje limitada pela imposição do ensino do inglês como único idioma obrigatório há mais de 40 anos em nosso país! No entanto, não se trata apenas de uma ampliação, pois precisamos de uma ampliação amparada pelo estado, em uma escola que conte com bom material para os alunos e para os professores dessas línguas. Os professores não podem fazer milagres se estiverem isolados em suas salas de aula sem as condições de trabalho de que necessitam para ensinar com qualidade uma língua estrangeira.

O segundo eixo tratou *da* ***Didática do francês como língua estrangeira***. Quisemos destacar o tópico das *Reflexões linguísticas*, indispensável para um ensino de base sólida. É principalmente a partir dessas reflexões que o professor é capaz de promover um olhar para os vários gêneros do discurso, tendo consciência de que esses gêneros têm sim um funcionamento próprio, mas que dependem também de uma organização interna da sua materialidade linguística que deve ser trabalhada junto aos alunos.

No terceiro eixo foram apresentados os trabalhos em ***Literatura de expressão francesa***. Quisemos salientar a presença da literatura da África nesse congresso, na tentativa de aproximar a realidade cultural deles à nossa e de discutir o fato de se adotar ainda hoje a língua do colonizador para se fazer notar no mundo literário, como é o caso também dos escritores das Antilhas, já mais conhecidos entre nós.

O quarto eixo foi o da ***Tradução*** que tratou tanto da tradução literária quanto da tradução técnica, salientando que, numa época em que dispomos de tantos recursos tecnológicos voltados para essa área, as figuras do tradutor e do intérprete continuam sendo de fundamental importância.

O quinto e último eixo, ***Diálogos interculturais e difusão das culturas francófonas nas Ciências Humanas***, promoveu um diálogo intercultural entre os profissionais que trabalham com a cultura francófona em língua portuguesa e os professores de francês. Dar voz aos profissionais brasileiros de outras áreas nos pareceu uma forma de valorizar o trabalho intelectual feito no Brasil e de agregar ao ensino da língua o conhecimento veiculado nas culturas de língua francesa.

Por último, quisemos também aproximar realidades educacionais francófonas e brasileiras, para que enfocássemos juntos um problema comum: o ensino público parece estar passando por dificuldades semelhantes em muitos países. Com a "democratização" do ensino, com mais alunos frequentando a escola, fato a ser comemorado, novos desafios surgiram: graves problemas são vividos principalmente nos contextos de periferia. Para incrementar esse debate, vimos e discutimos, com a presença de seus realizadores, dois filmes bastante representativos do que vem ocorrendo no meio educacional nesses tempos de globalização: *Histoire d'être humain* de Denys Desjardins, 2005, e *Pro dia nascer feliz,* 2007, de João Jardim.

A equipe do Paraná
Outubro de 2011

# PRÉSENTATION

Le XVIII[e] Congrès Brésilien des Professeurs de Français a représenté un moment important d'évaluation et de réflexion pour la construction de projets d'éducation à être mis en oeuvre par cette catégorie professionnelle qui contribue à l'éducation et à la formation des Brésiliens. La vie associative des professeurs de français, soit sur le plan régional, soit sur le plan national, s'affermit lors des colloques comme celui-ci en renforçant leur conscience professionnelle et en promouvant l'échange d'expériences.

Quant à l'enseignement du français au Brésil, particulièrement dans l'État du Paraná ces dernières années, il doit son évolution à plusieurs raisons : des accords internationaux autonomes entre régions, comme celui qui a été signé par l'État du Paraná et la région Rhônes-Alpes, introduisent un nouveau dynamisme dans les relations entre la France et le Brésil du point de vue économique, commercial, culturel et aussi éducatif. Bien des étudiants brésiliens et francophones participent à des échanges pour faire des stages dans des entreprises et des études dans les universités des deux pays. Toutes ces activités font appel non seulement à l'enseignement du français mais aussi du portugais, toutes les deux comme langues étrangères. L'apprentissage de la langue pour mieux comprendre la culture de l'autre est essentiel et les professeurs de français sont conscients que cette tâche leur revient. Pourtant, ils tiennent à élargir cette enseignement à d'autres étudiants dans l'État du Paraná et à travers le Brésil, pour que davantage d'étudiants puissent apporter leur contribution en échangeant leur expériences qu'ils considèrent comme essentielles pour qu'un développement plus humain soit mis en place et surtout qu'au lieu du profit, le bien-être social et la coopération entre les sociétés soit mis en oeuvre.

Dans cette perspective, de nouveaux échanges pourraient s'établir entre d'autres sociétés francophones, comme celle des Caraïbes et du Québec, en Amérique, par exemple, ou encore en Afrique.

*Le programme du Congrès*

Nous avons voulu profiter de cette rencontre pour mettre en relief une position critique par rapport à l'enseignement au Brésil d'une manière générale, en proposant l'intégration entre les disciplines enseignées, dans les écoles privées et dans les écoles publiques. L'apprentissage efficace des langues, maternelle ou étrangères, sont en mesure de devenir un facteur de promotion sociale collective pas seulement individuelle. Notre premier axe thématique, ***Politiques pour l'expansion de la langue française au Brésil***, a favorisé le débat pour l'élargissement de l'enseignement des langues étrangères modernes dans les programmes des écoles, comme celui du français ou de l'espagnol, par exemple, ce qui donnerait aux apprenants la possibilité du choix et de l'identité, possibilité de nos jours restreinte à l'imposition de l'enseignement de l'anglais comme le seul idiome obligatoire depuis plus de 40 ans dans notre pays. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un simple élargissement, puisqu'il faut qu'il soit d'abord soutenu par l'état, pour que l'école puisse avoir les conditions matérielles à l'égard des apprenants et des enseignants de langues étrangères. Les enseignants ne sauraient faire des miracles s'ils sont isolés dans leurs salles de classe, sans les moyens nécessaires pour mener le travail dont ils ont besoin pour assurer un enseignement de qualité d'une langue étrangère.

Le deuxième axe a abordé la Didactique du français comme langue étrangère. Nous tenons à souligner le sous-axe thématique, ***Réflexions linguistiques***, indispensable pour un enseignement sur des bases solides. C'est surtout à partir de ces réflexions que le professeur sera capable de promouvoir un regard sur les divers genres de discours, tout en prenant en compte que ces genres ont leur propre fonctionnement, mais qu'ils dépendent également d'une organisation interne de sa matière linguistique que devra être étudiée avec les apprenants.

Le troisième axe s'est constitué des travaux liés à la ***Littérature d'expression française***. Nous soulignons la présence de la littérature de l'Afrique dans ce congrès, comme une tentative de rapprocher leur réalité culturelle et la nôtre et le fait que soit adoptée même de nos jours la langue du colonisateur pour se faire remarquer dans le monde littéraire, comme c'est le cas des écrivains africains et des Antilles.

Le quatrième axe thématique a été celui de la ***Traduction*** qui a abordé non seulement la traduction littéraire comme la traduction technique, étant donné que dans une période où nous disposons de tellement de recours techniques dans ce domaine, la figure du traducteur et de l'interprète est essentielle.

Le cinquième et dernier axe, ***Dialogues interculturels et diffusion des cultures francophones dans les Sciences Humaines***, a encouragé le dialogue interculturel entre les professionnels qui travaillent sur la culture francophone en langue portugaise et les professeurs de français. Faire en sorte que les professionnels brésiliens d'autres domaines aient la parole nous semble une manière de valoriser le travail intellectuel réalisé au Brésil et d'ajouter à l'enseignement de la langue la connaissance véhiculée à travers les cultures de langue française.

Finalement, nous avons voulu rapprocher les réalités scolaires de langue française à la réalité scolaire brésilienne, pour pouvoir voir ensemble un problème commun : l'enseignement public semble affronter les mêmes difficultés dans plusieurs pays. Malgré la « démocratisation » de l'enseignement, graves sont les problèmes vécus surtout dans le contexte de la banlieue de villes. Pour enrichir ce débat, nous avons vu deux films très représentatifs de ce qui se produit en milieu scolaire par ces temps de globalisation : « Histoire d'être humain » (2005) de Denys Desjardins, et « Pro dia nascer feliz » (2007), de João Jardim. Ces séances ont été suivies d'un débat, avec la présence des deux réalisateurs.

L´équipe de l'État du Paraná
Octobre 2011

# Sommaire


## 1. Politiques pour le développement de la langue française au Brésil

Inclusion et accessibilité: une expérience pratique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au public sourd
**Juliana Rodrigues de Castro** ..... 9

## 2. Didactique du FLE

Dictionnaire monolingue: modèles de phrases et compréhension des contraintes sémantico-syntaxiques de l'unité lexicale décrite
**Álvaro David Hwang** ..... 24

Le jeu et l'activité théâtrale: des outils pédagogiques pour faire l'expérience et l'apprentissage de la langue étrangère
**Amarilis Aurora Aparecida Valentim** ..... 36

Technologies dans l'enseignement du Français Langue Étrangère pour enfants non alphabétisés
**Ana Carolina Salerno Cruz**..... 50

Un atelier performatif : lire le théâtre en salle de classe de Français Langue Étrangère
**Ana Maria da Silva Cavalheiro**
**Isabella Mozzillo**
**Maristela Gonçalves Sousa Machado**
**Mariza Pereira Zanini** ..... 62

Aspects phonétiques et phonologiques du E-muet du français
**André Berri** ..... 79

Le rôle des représentations dans l'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue étrangère
**Andréia Matias Azevedo**..... 98

En (re)pensant/(re)créant l'enseignement-aprentissage de FLE par l'usage de l'Internet en salle de classe du point de vue de l'enseignant et l'apprenant
**Carolina Fernandes Madruga**..... 109

Sites Internet dans la classe de FLE
**Clarissa Laus Pereira Oliveira** ..... 124

Les genres textuels au service de l'ingénierie des cours FOS/FOU: le module «projets en français» pour les étudiants de l'école polytechnique de l'USP
**Daniela Akie Hirakawa** ..... 138

Genre conte: un projet de «letramento» en langue française
**Danielle Brito da Cunha** ..... 149

En français on s'amuse: l'intégration entre la langue et la logique
**Dora Anita Mello** ..... 160

Le début du métier de professeur de FLE: une expérience de formation pour apprendre à enseigner
**Emily Caroline da Silva** ..... 168

Un rapport difficile: le manuel de langue étrangère et les apports théoriques
**Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho** ..... 180

La vidéo en cours de FLE: le cinéma français comme outil de travail
**Gleyda Lucia Cordeiro Costa Aragão** ..... 192

Raisons de la francophilie: la création du centre d' études en littératures et cultures franco-afro-américaines et du cours de spécialisation en langue française et littératures francophones dans le *sertão* de Bahia
**Humberto Luiz Lima de Oliveira** ..... 202

Analyse du discours : théories et pratiques
**Ida Lucia Machado** ..... 216

Stéréotypes et Enseignement du FLE
**Isandréia Girotto dos Santos** ..... 230

Le rôle des images dans le cours de français instrumental à distance à l'UFPE
**Joice Armani Galli** ..... 247

La représentation stéréotypée de la langue et de la culture françaises dans le discours des apprenants du Centre de Langues de l'UFPR
**José Carlos Moreira** ..... 264

Lire la littérature en français facile : une voie pour une littératie littéraire en classe de langue française
**Josilene Pinheiro-Mariz** ..... 279

La méthode comme élément d'interaction en classe de langue
**Juliana Cristina Faggion Bergmann** ..... 294

Art et thérapie
**Lelia Trocan** ..... 304

L'enseignement du Français Langue Étrangère dans les Centres d'étude des langues du réseau des écoles publiques de l'État de São Paulo
**Lilian Paula Martins Godoy** ..... 314

L'enseignement/apprentissage de la Langue Française aux enfants : rapport d'un travail théorique et pratique
**Livia Cristina Eccard Pinto** ..... 328

Les genres textuels et le modèle didactique dans l'enseignement du Français Langue Étrangère
**Luiza Guimarães Santos**
**Priscila Aguiar Melão**
**Suelen Maria Rocha** ..... 337

Le récit français soutenant l'apprentissage de FLE
**Margarida da Silveira Corsi** ..... 361

L'évaluation du professeur réflexif en formation
**Maria Inês Vasconcelos Felice** ..... 377

La représentation de la langue française dans la chanson francophone
**Maria Lúcia Jacob Dias de Barros** ..... 393

Les recettes de cuisine: un vieux genre réinventé
**Mariana Casemiro Barioni** ..... 410

Formation des professeurs de langue: innover ou se taire
**Marlon Freire De Melo** ..... 425

L'exploration d'une œuvre littéraire par le biais de l'exposition virtuelle
**Monique Lebrun** ..... 431

L'exploitation en classe de la bande-dessinée et du film pour développer la compétence médiatique multimodale
**Nathalie Lacelle** ..... 444

Analyse du phénomène de la surgénéralisation à l'écrit en Français Langue Étrangère aux niveaux débutant et avancé dans un cours de formation de professeurs
**Pablo Diego Niederauer Bernardi** ..... 460

L'insertion de la langue/culture française à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo: évolution d'un projet de formation universitaire inter-unités
**Daniela Akie Hirakawa**
**Paulo Roberto Massaro** ..... 474

Le Français sur Objectif Universitaire à la FFLCH de l'USP : l'évolution d'un projet
**Regina Teresa Santos Machado**
**Julie Vidal** ..... 485

Les possibles problèmes de production et compréhension des élèves brésiliens de français selon la syntaxe.
**Roger Rômulo Monteiro de Medeiros** ..... 505

Pour une lecture hypertextuelle du livre didactique
**Rosana de Araújo Correia**
**Ângela Álvares Correia Dias** ..... 525

L'implantation du TBI et projet pédagogique : vers une approche interactive des nouvelles technologie
**Rosana de Araujo Correia**
**Tatiana Nardy Pimentel** ..... 540

Humour en FLE: didactique du discours en perspective
**Sandra Falcão da Silva** ..... 552

Centres de langues et politiques linguistiques
**Sandra Lopes Monteiro** ..... 567

Les supports visuels dans les cours de Français Instrumental
**Simone Pires Barbosa Aubin** ..... 575

L'expression du temps en français et en portugais
**Teresinha Preis Garcia** ..... 589

## 3. Littératures de langue française

Sergio Kokis et *L'amour du Lointain*: un rapport Brésil-Canada
**Adalberto de Oliveira Souza** ..... 602

*Hoquet*, *Bientôt* et *Nuit Blanche*, de Damas, et la critique à l'esclavage
**Alclézia Nóbrega da Silva** ..... 613

Les expressions du moi dans la littérature : quelques réflexions théoriques
**Beatriz Cerisara Gil** ..... 622

La place du *Mariage de Figaro* dans le théâtre bourgeois du XVIII[e] siècle
**Deividi Blank** ..... 632

Représentations de *L'Étranger*
**Eloá Catarine Pinto Teixeira** ..... 644

*Madame Bovary*: le roman et le film
**Gilda Vilela Brandão** ..... 655

La scène primitive dans trois textes durassiens
**Júlia Simone Ferreira** ..... 666

Chateaubriand, Friedrich et Schubert: une seule mélancolie
**Maria Cristina Vianna Kuntz** ..... 680

Le déplacement et l'identité: la place et la face de l'œuvre de Gisèle Pineau
**Novalca Seniw Ribeiro**
**Paula Luisa Silveira Barletta**
**Ludmila Meireles Lage** ..... 694

Le processus créatif et l'organisation des *Iles de la Nuit* d'Alain Grandbois
**Rebeca Schumacher Eder Fuão** ..... 705

Le Québec en quête de soi : une lecture de *Salut Galarneau!*, de Jacques Godbout
**Renata Aiala de Mello** ..... 716

Jean Cocteau : les traits du visage
**Wellington Júnio Costa** ..... 727

Alphonsus de Guimaraens : lecteur/traducteur de Verlaine
**Wiliam Mariano Pereira** ..... 734

## 4. La traduction comme domaine de recherche, d'enseignement et de pratique professionnelle

Décisions phraséographiques pour un dictionnaire "multilingue" d'expressions idiomatiques
**Claudia Maria Xatara**..... 746

Traduction et enseignement/apprentissage de FLE : quelques dialogues possibles
**Noêmia Guimarães Soares** ..... 758

*Les Fleurs Bleues*: traduire l'oralité chez Raymond Queneau
**Roberto Abreu** ..... 775

## 5. La présence du monde francophone dans la recherche brésilienne en sciences humaines

Professor/a ou instrutor/a: o embate teórico, político e econômico acerca da questão docente em línguas estrangeiras
**Denise Gisele de Britto Damasco**..... 786

## 6. La reconstitution d'unne identité dans Les Cordes-de-Bois

Antonine Maillet et les Acadiens: la reconstitution d'unne identité dans Les Cordes-de-Bois
**Nelson Luís Ramos**..... 802

**Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.**
**Les articles publiés sont rédigés sous la seule responsabilité de leurs auteurs.**

AXE THÈMATIQUE :

# POLITIQUES POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU BRESIL

# Inclusion et accessibilité : une expérience pratique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au public sourd

**JULIANA RODRIGUES DE CASTRO ***

**Résumé** :

Ce travail a pour but de proposer une réflexion sur le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères au public sourd brésilien bilingue (LIBRAS / Portugais) et biculturel, à partir d'une expérience pratique de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) dans un établissement scolaire de Rio de Janeiro. Pour cela, on exposera les démarches pédagogiques utilisées et les stratégies didactiques adaptées aux spécificités de ce public, tout en analysant l'importance d'une approche bilingue en salle de classe (LIBRAS / FLE) et la réalisation d'activités métaliguistiques (L1, L2, LE), aussi bien que les adaptations nécessaires face à la pénurie de matériel didactique approprié. Dans cette analyse, on fera une corrélation entre la théorie et la pratique de l'enseignement des langues étrangères à ce public à la lumière des apports théoriques des spécialistes du FLE et de l'éducation des sourds.

**Mots-clés :** FLE. Sourds. Inclusion. Accessibilité.

* professora de língua francesa na Aliança Francesa do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II, com Master II Recherche em Ciências da Linguagem – Didática, pela Universidade Paris VIII. E-mail : julianacastro10@hotmail.com

L'objectif de ce texte est de proposer une réflexion sur l'accès des sourds aux langues et aux cultures étrangères, ainsi que de discuter les aspects du processus d'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) à ce public. Pour cela, on analysera une expérience pratique de l'enseignement du FLE à des jeunes sourds dans un établissement scolaire de Rio de Janeiro, au Brésil. Dans cette analyse, on discutera d'abord la question du bilinguisme et du biculturalisme chez les sourds et leur contact avec une troisième langue. Ensuite, on observera les démarches pédagogiques utilisées dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement ainsi que l'adaptation des stratégies didactiques aux spécificités du public sourd. Finalement, on abordera le sujet de l'accessibilité des sourds aux langues étrangères et les difficultés provenant de l'absence de matériel didactique adapté pour ce travail spécifique. Pour analyser cette expérience d'un point de vue scientifique, on fera une corrélation entre la théorie et la pratique de l'enseignement des langues étrangères à ce public à la lumière des apports théoriques des spécialistes de l'enseignement du FLE et de l'éducation des sourds.

En effet, l'individu sourd est censé être bilingue maîtrisant à la fois une langue visuo-gestuelle, la langue des signes (considérée comme sa langue maternelle - L1) et une langue audio-orale, la langue officielle de son pays (sa langue seconde - L2). Celles-ci sont acquises de manières diverses et leur maîtrise se donnera en fonction de plusieurs éléments comme le degré de surdité de l'enfant (légère, sévère, profonde), le contexte dans lequel il vit (parents sourds ou entendants), la décision de la famille pour la langue de communication et d'éducation et surtout le temps d'exposition du sourd à ces deux langues.

Parallèlement à ces particularités individuelles dans le processus d'acquisition des deux langues, on peut parler des différents types de bilinguisme qui peuvent caractériser le parcours de l'individu sourd. Goldfeld (2002) affirme qu'il en existe deux types. Dans le premier, l'enfant sourd acquiert en même temps la langue des signes et la langue audio-orale dans la modalité orale et, plus tard, il est alphabétisé dans cette langue audio-orale. Dans le deuxième, l'enfant sourd acquiert la langue des signes et la langue audio-orale uniquement dans la modalité écrite.

Cette discussion autour des modalités linguistiques développées par le bilingue (sourd ou entendant) présente des controverses parmi les chercheurs. Pour certains, le bilingue est celui qui maîtrise parfaitement deux (ou plusieurs) langues, dans

toutes ses compétences (compréhension orale / écrite et production orale / écrite). Mais selon Grosjean (2004 : 20), cette définition est peu réaliste. Il définit comme bilingues « les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours ». Ainsi, le bilinguisme observé chez les sourds est un bilinguisme de minorité où les membre de la communauté acquièrent et utilisent en même temps la langue minoritaire (la langue des signes) et la langue majoritaire dans sa forme écrite et quelquefois dans sa forme orale (dans le cas des sourds oralisés). Le sourd se servira de ces différentes modalités en fonction de ses besoins et de son interlocuteur lors des échanges communicatifs quotidiens.

Or, le processus d'acquisition des L1 et L2 chez le sourd est assez complexe, notamment par rapport à la L2, puisque celle-ci n'est pas acquise spontanément, mais par des systématisations arbitraires centrées sur les règles grammaticales et la structure de la langue. Certains chercheurs croient que l'apprentissage précoce de la langue des signes par l'enfant sourd est essentiel pour son développement cognitif. Selon les études de Petito et Marentette (1991), le babillage manuel des bébés sourds est comparable au babillage vocal des bébés entendants, et ils pourront évoluer en fonction de l'input de leur environnement linguistique, développant soit une langue des signes, soit une langue orale.

Cependant, la question des conséquences de l'accès tardif des enfants à la langue de signes peut être relative. Pour certains spécialistes, cet accès tardif peut être rattrapé si l'enfant sourd a eu l'accès à un système gestuel de communication ou à une langue des signes émergente, pouvant ainsi, accéder à un niveau d'internalisation de concepts, même abstraits, tel qu'un sourd qui a eu accès à l'apprentissage précoce de la langue des signes. Pour d'autres, cet accès tardif peut entraîner de sérieuses difficultés cognitives chez l'enfant, parfois irréversibles. Selon Goldfeld (2002 : 57),

> La difficulté d'accès à une langue qui soit offerte de manière naturelle et constante amène l'enfant sourd à un type de pensée plus concret, puisque c'est à travers le dialogue et l'acquisition du système conceptuel qu'il peut progressivement s'éloigner du concret, internalisant des concepts abstraits. L'apprentissage tardif d'une langue, comme c'est le cas de beaucoup qui apprennent la LIBRAS pendant l'adolescence ou la phase adulte, ne rend pas possible la réversion totale de ce cadre. 1 [notre traduction]

[1] A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é pelo dialogo e aquisição do sistema conceitual que ela

À partir de la compréhension du bilinguisme chez le sourd, on peut aborder la question du biculturalisme. Dans le cas du sourd bilingue brésilien, les échanges quotidiens en LIBRAS et en portugais lui permettront l'assimilation de deux cultures auxquelles il participe, la sourde et l'entendante. La communauté sourde minoritaire a sa propre langue et sa propre culture, tel que la communauté entendante majoritaire. Quand l'individu sourd bilingue interagit dans ces deux communautés et passe à combiner des traits de ces deux cultures, il devient un individu biculturel. D'après Grosjean (2004: 45), « une personne devient biculturelle parce qu'elle est mise en contact avec deux cultures et doit vivre, au moins en partie, dans les deux cultures ». Ce phénomène peut être observé non seulement chez le sourd, mais aussi dans sa famille entendante et dans le cas de l'enfant entendant de parents sourds, car ils peuvent aussi participer à la communauté minoritaire et assimiler sa langue et sa culture.

Etant donnée la complexité dans l'univers bilingue et biculturel de l'individu sourd, notamment en ce qui concerne l'acquisition de la langue audio-orale, on propose une réflexion sur le contact des sourds avec une langue et une culture étrangères. Les langues étrangères sont-elles enseignées aux sourds dans les établissements scolaires ou les centres de langues ? Serait-il vraiment approprié d'enseigner une troisième langue à ce public, étant donné que, dans certains cas, on ne maîtrise même pas la L2 ?

Effectivement, avec l'élargissement de l'Europe et la mondialisation, l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures étrangères a été mis en valeur, favorisant le plurilinguisme et le multiculturalisme dont on parle beaucoup en Europe en ce moment. Cela peut être observé à travers les efforts du Conseil de l'Europe autour de la constitution du nouveau Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues. Depuis le nouveau Cadre, plusieurs manuels de FLE ont été conçus proposant une progression en conformité avec le CECR. Certains ont été adaptés à des publics divers, de sorte que nous pouvons retrouver dans le marché actuel des manuels de français pour enfants (adressés à différentes tranches d'âge), français des affaires, français sur objectifs spécifiques, français pour le tourisme, etc., d'autres sont même adressés à des nationalités spécifiques comme les manuels de FLE pour hispanophones ou russes.

---

pode-se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total do caso.

Dans ce contexte, on pense aux manuels de langues pour des communautés minoritaires. Existe-t-il des manuels de langues étrangères adressés au public sourd ? Devrait-on envisager des manuels adaptés à ces apprenants ou sont-ils censés accéder à cet apprentissage comme des entendants ? Comme on peut observer dans le marché, la plupart des manuels aujourd'hui viennent accompagnés d'un CD audio qui est totalement inutile pour le public en question. Ainsi, notre réflexion se propose d'aborder cette question de l'accessibilité. Pour cela, nous focaliserons le processus d'enseignement / apprentissage du FLE au public sourd brésilien à partir de l'analyse d'une expérience pratique de l'enseignement développée dans un établissement scolaire privé à Rio de Janeiro.

Cette expérience a été développée dans l'Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL), un collège de confession catholique fondé en 1959 par la Congrégation des Soeurs de Notre Dame du Calvaire qui le dirige depuis sa fondation. Cette congrégation originaire de France a été fondée en 1833 par l'abée Pierre Bonhomme[2] dans la ville de Gramat, ayant le but de rendre service aux jeunes, aux pauvres, aux malades et aux marginalisés à l'époque (comme les sourds-muets, les malades mentaux, etc.).

Dans sa formation, L'INOSEL propose un travail différencié d'éducation spécialisée, accueillant des apprenants sourds et entendants dans une perspective d'éducation intégrée, sans distinction ethnique, religieuse ou politique. Dans une action d'intégration et d'échanges communicatifs, l'institut adopte la Communication Totale comme philosophie éducative, favorisant l'utilisation de toutes les ressources linguistiques, orales et visuelles simultanément, pour le développement des relations interpersonnelles et du processus d'enseignement / apprentissage.

Le public en question était un groupe de jeunes sourds brésiliens de 5ème, 4ème et 3ème, partageant tous comme langue première la LIBRAS, et le portugais comme langue seconde. Mais face à cette homogénéité apparente, des difficultés d'enseignement surgissaient en raison des particularités de chaque apprenant, comme leur parcours individuel, leurs différents degrés de surdité, leur niveau de langue et aussi d'autres types d'handicaps, comme la déficience motrice. Les apprenants avaient de 12 à 21 ans et certains montraient des déficits cognitifs,

[2] L'abée Pierre Bonhomme (1803 –1861) a fondé la Congrégation des Soeurs de Notre Dame du Calvaire qui s'est multipliée dans de nombreux pays. Il a été béatifié en 2003 par le Pape Jean-Paul II.
Pour plus d'information, se rapporter à <http://www.calvarianas.org.br> ou à <http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20030323_bonhomme_fr.html>.

notamment en conséquence d'un accès tardif au langage (soit à la LIBRAS, soit au portugais), ce qui avait entraîné un retard scolaire. Alors, j'essayais de leur accorder une attention plus personnalisée lors des activités individuelles.

Dans cette expérience, on a choisi de pratiquer l'approche communicative à partir d'un travail centré sur les apprenants, développé en fonction de leurs besoins spécifiques. En tant qu'enseignante de type communicatif, j'avais le rôle d'animatrice et de facilitatrice de l'apprentissage, visant la construction d'un rapport de confiance et d'échange en salle de classe. A ce propos, Tagliante (1994 : 21) remarque que

> (...) l'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel, l'animateur de sa classe, la personne ressource, celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience.

Afin de mettre en place un enseignement communicatif, les activités proposées dans nos cours étaient assez diversifiées, visant une interaction entre les apprenants qui y participaient souvent de façon active. La disposition spatiale des mobiliers de la salle variait à chaque séance en fonction du type de tâche proposée, étant parfois en cercle ou en demi-cercle et les apprenants étaient appelés à intervenir parfois assis ou debout, travaillant de plusieurs manières, soit individuellement, soit en groupes. Il est important d'observer que dans l'enseignement au public sourd, la disposition des mobiliers et le positionnement des apprenants et de l'enseignant de façon à ce que tous puissent se voir sont essentiels lors des échanges communicatifs.

En ce qui concerne le développement des compétences de communication des apprenants, une progression en conformité avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) a été proposée, mettant en valeur l'enseignement du FLE par compétences spécifiques. En effet, l'individu sourd est tout à fait capable de développer au moins trois compétences de communication, à savoir : la compréhension et la production écrites et la production orale (pour les apprenants sourds qui ont été oralisés en L2). Ainsi, notre programme a été organisé de façon à développer ces trois compétences chez les apprenants, à partir d'une approche par compétences, une « stratégie d'enseignement qui est au coeur de l'approche communicative » (Beacco, 2007).

Selon Beacco (2007), il existe deux versions de l'approche communicative : la « version basse » et la « version haute ». La « version basse » concerne le développement

d'une approche communicative adaptée aux enseignements scolaires, représentée par les quatre compétences : parler, écrire, lire et écouter. Pour l'auteur (ibid. : 78), « ce modèle pouvant définir des objectifs d'enseignement n'est pas, malgré les apparences, le signe d'un traitement communicatif des enseignements de langues et il n'a pas constitué la base d'une approche par compétences ». Cette approche par compétences serait pour lui déterminée par la « version haute » de l'approche communicative, qui se réfère au développement des compétences de communiquer langagièrement, représentées par les composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique.

Dans notre pratique, les compétences (ou objectifs d'enseignement) et les composantes mentionnées supra ont été abordées en classe, dans une organisation de la progression à partir des activités de réception et de production qui se sont articulées à travers le développement des composantes dites de « version haute » travaillées à l'intérieur des compétences de « version basse ». En d'autres termes, les composantes linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique ont été travaillées à travers les activités de compréhension et production écrites et de production orale.

Visant à un enseignement adapté aux spécificités du groupe, j'avais rencontré la directrice et l'assistante sociale de l'institut avant les premiers cours afin de mieux connaître son profil. Elles m'ont renseigné à propos de chaque apprenant, leur type de surdité, leur situation familiale, leurs caractéristiques personnelles et leurs motivations. Cette rencontre a été très importante et m'a permis de tracer le profil général du groupe et de préparer la première séance de la façon la plus appropriée possible.

Dès le premier contact avec les apprenants, j'ai voulu adopter une attitude ouverte, me montrant assez accessible et sympathique. Ainsi, j'ai utilisé la LIBRAS pour me présenter et pour leur expliquer un peu ce qui se passerait dans ces cours de FLE, ensuite je leur ai demandé de se présenter, aussi en LIBRAS. Les apprenants de leur côté étaient très curieux et motivés pour le début de cette nouvelle découverte.

L'attitude de l'enseignant en salle de classe est très importante dans le processus d'enseignement / apprentissage. Une étude de Donckèle (1999, cité par Borg, 2001) identifie six différents types de profils que peuvent avoir les enseignants face à leur classe, à savoir, le sentimental, le travailleur, l'idéaliste, le ludique, le songeur et l'entreprenant. Pour chaque profil, il repère les différentes caractéristiques et les attitudes dominantes qui vont les influencer dans leur pratique éducative et

dans la construction de leur relation avec les apprenants. A propos de cette classification sur les types d'enseignants et leurs différentes caractéristiques, Borg (2001, 28) commente que

> L'étude de leur attitude dominante, de leur environnement pédagogique favori ou encore de leur priorité éducative ainsi que des mots dominants dans les appréciations trimestrielles (…) en disent long sur les incidences au niveau de l'orientation générale en didactique et gagnerait à être traduit en terme de conduite et de pratiques de classe car il est bien évident que la dimension humaine de l'acte éducatif, dans le cas précis du rôle du professeur, est déterminante.

Tout comme Borg, je crois que l'attitude de l'enseignant et son caractère constituent des éléments cruciaux dans la conduite de ses démarches pédagogiques et ont une influence directe dans le processus d'apprentissage. De cette façon, j'ai pris compte depuis le début non seulement des intérêts des apprenants, mais surtout de leurs besoins spécifiques en ce qui concerne leur surdité.

Dès notre première séance, j'ai pu percevoir que l'utilisation du canal visuo-gestuel de communication était assez importante pour eux et que l'utilisation de la LIBRAS dans nos cours représenterait un lien de proximité et de complicité dans la relation enseignant / apprenant et favoriserait l'ambiance de l'apprentissage. Pour cette raison, j'ai décidé d'adopter une approche bilingue dans nos cours, utilisant à la fois la langue maternelle des apprenants, la LIBRAS et la langue cible, le FLE. La langue seconde des apprenants (qui est d'ailleurs ma langue maternelle), le portugais, a été aussi employée dans des situations ponctuelles. On peut mentionner comme exemple, les doutes d'une apprenante face à la structure de la phrase « je vais **au** cinéma ». Il s'agissait d'un document écrit qu'on avait déjà exploité. Pourtant cette apprenante était intriguée par l'emploi de la préposition de lieu « au ». Mais lorsque j'allais systématiser au tableau le verbe *aller* suivi de la préposition *à+ article défini*, un autre apprenant a demandé la parole et a tout de suite expliqué en LIBRAS : « C'est comme en portugais : ***ao*** *cinema* », en faisant « ao » en dactilologie (alphabet manuel) et en portugais oral. Par cette analogie, l'apprenante l'a rapidement compris, en répétant en LIBRAS « je vois, c'est comme en portugais, ***ao*** *cinema* ».A travers cet exemple, on peut remarquer l'influence que la L2 peut avoir sur l'apprentissage de la langue étrangère (LE), grâce à la ressemblance entre les structures de ces deux langues.

Dans ce contexte où de différentes langues se croisaient dans l'apprentissage de la LE, une communication endolingue[3] (en partie) et exolingue[4] s'est établie en salle de classe, favorisant un riche échange linguistique. La communication endolingue était dans notre cas, développée lors d'un échange purement en LIBRAS, langue qui était partagée entre nous. Quant à la communication exolingue, elle était utilisée lors du travail sur la langue cible, permettant le développement d'activités métalinguistiques à travers lesquelles la LIBRAS et parfois le portugais étaient utilisés pour élucider des particularités de la LE et entamer des discussions sur les sujets travaillées en classe. Selon Porquier (2004 : 29),

> Ce passage de l'endolingue à l'exolingue se manifeste notamment par la récurrence des activités métalinguistiques et métadiscursives telles que négociation du sens, reformulation, sollicitation d'aide, coénonciation, achèvement interactif, thématisation de malentendus, séquences analytiques, etc.

Ces activités constituent un cadre qui, pour Porquier (ibid.), est particulièrement propice à l'acquisition de la LE.

L'importance accordée à la LIBRAS pendant les cours est due au caractère communicable indéniable du canal visuo-gestuel pour l'apprenant sourd, pouvant favoriser le processus d'apprentissage. Elle représente une langue de communication permettant à l'apprenant de poser des questions à l'enseignant, d'interagir avec ses camarades et d'éliminer ses hésitations. Elle contribue aussi à l'optimisation du temps des cours, permettant à l'enseignant de vérifier rapidement la compréhension écrite des apprenants, de donner une consigne de façon plus précise, de donner des exemples et des explications de manière rapide et efficace. L'utilisation de la LIBRAS permet également aux apprenants d'entrer rapidement dans des activités métalinguistiques et métadiscursives, favorisant leur prise de conscience du fonctionnement de la langue cible. En plus, elle joue sur la proximité et la construction d'un rapport de complicité entre les apprenants et l'enseignant, contribuant à une ambiance motivante, riche en échanges et favorable à l'apprentissage.

---

[3] Porquier (2004 : 28) a défini la communication endolingue comme une interaction « fonctionnant grâce à un code unique également partagé par les participants », qui, dans notre cas était développée à travers les échanges en LIBRAS.

[4] Selon Porquier (2004 :28), la communication exolingue caractérise une situation de communication asymétrique entre des participants qui ne maîtrisent pas de la même façon la langue d'interaction, dans notre cas, il s'agissait de la langue cible, le FLE.

Il est important de remarquer que, dans notre expérience, la LIBRAS n'a pas été employée comme une langue de traduction, mais comme une langue d'enseignement, comme c'est le cas de l'enseignement bilingue dans certains établissements pour les sourds. La pratique de la traduction en cours de FLE est critiquée par certains didacticiens dans la mise en place d'une approche communicative. En effet, la traduction n'entraîne pas d'interaction en salle de classe, puisque l'apprenant ne produit pas son discours en situation de communication. Cependant, je crois que son exclusion des classes est un choix radical, car elle peut être bénéfique dans des situations particulières.

Dans ma pratique pédagogique de l'enseignement du FLE au public entendant brésilien, j'utilise très rarement la traduction du français vers le portugais (ou vice versa), ne faisant ceci que dans des situations ponctuelles. Pourtant, je fais souvent l'usage d'une expression gestuelle, voire théâtrale, afin de faciliter aux apprenants l'accès au sens, sans passer par la traduction. Par exemple, un sujet qui pose souvent des hésitations chez l'apprenant brésilien c'est la distinction entre les verbes porter, (r)emporter, (r)apporter, mener, (r)emmener, (r)amener. Pour traiter ces différences, je fais appel à la gestualité, proposant des phrases comme exemple concernant souvent les apprenants et leurs objets. Ensuite, je me déplace dans la salle de classe dans une démonstration théâtrale pour chaque phrase. Cette pratique, suivie d'exercices de réemploi a souvent eu des résultats réussis dans mes expériences, et je ne suis pas certaine de la même fixation des contenus dans le cas d'une simple traduction des termes demandés.

D'un autre côté, je crois la traduction peut être utilisée dans des situations précises, pouvant permettre une réflexion comparative entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. L'éventuelle traduction d'un lexique précis ou d'un énoncé déterminé peut aussi débloquer la communication ou être un recours rapide quand on ne dispose pas d'assez de temps pour travailler sur l'élucidation d'un certain terme. C'est à l'enseignant qui met en place un apprentissage communicatif de mesurer cette pratique par le bon sens.

Dans le cas d'une démarche pédagogique auprès du public sourd, l'utilisation des gestes et de la LIBRAS peut donner l'impression d'une pratique basée uniquement sur la traduction. J'ai pu le constater à partir des discussions avec des collègues, enseignants de FLE au public entendant (n'ayant jamais eu de contact avec des sourds en salle de classe), qui étaient persuadés que j'enseignais au public sourd par la traduction (FLE / LIBRAS). Or, si la gestualité est toujours présente dans mes

pratiques auprès du public entendant, pourquoi je m'en priverais avec le public sourd, chez qui la gestualité est encore plus communicable ?

Cette confusion entre la gestualité co-verbale et la langue des signes est due au caractère iconique de cette dernière, pouvant faire croire qu'on fait une traduction au lieu d'une exemplification. Dans notre expérience, par exemple, lors du travail sur les adverbes de lieu (sur, sous, dans, devant, derrière), j'ai recouru à la gestualité co-verbale (comme je ferais aussi avec le public entendant) pour leur donner des exemples à partir de l'emplacement de leur matériel scolaire. Comme les signes de ces adverbes en LIBRAS sont très iconiques, la gestualité et les signes standard finissent par se ressembler, donnant l'impression d'une traduction.

Ce qu'il faut retenir à propos de l'utilisation de la LIBRAS dans l'enseignement du FLE aux sourds c'est qu'elle représente une incontournable langue de communication, favorisant un apprentissage réussi de la langue cible, permettant des échanges et des activités métalinguistiques et métadiscursives propres au processus d'enseignement / apprentissage. En plus, la présence de la LIBRAS en classe de FLE permet aux apprenants de faire des associations et de découvrir l'influence de la Langue des Signes Française (LSF) pratiquée en France au 19ème siècle sur la LIBRAS. Ceci est possible en raison des vestiges de la LSF sur la LIBRAS, étant donné que la langue des signes institutionnelle a été introduite à Rio de Janeiro par le professeur français E. Huet. Invité par l'Empereur Dom Pedro II, Huet a fondé en 1857 la première institution spécialisée dans l'éducation des sourds dans le pays (l'actuel INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, à Rio de Janeiro) et aurait introduit le modèle éducatif français ainsi que des signes de la langue des signes française pratiquée à Paris à cette époque-là (Perlin, 2002).

En ce qui concerne les difficultés rencontrées lors de cette expérience, on peut mentionner le manque de matériel didactique adapté. Cette pénurie de matériel s'avère un sujet de réflexion dans le domaine de l'éducation des sourds. Comment peut-on prévoir un enseignement adapté sans l'existence d'un matériel approprié ? Quel est le rôle des ministères de l'Education Nationale et de la Santé dans ce processus ? Cette question de l'adaptation est très importante dans notre propos. Si des politiques éducatives et d'insertion prévoient l'intégration de l'individu sourd dans la société et son accès à l'éducation, pourquoi rencontre-t-on encore des difficultés par rapport aux supports pédagogiques ?

Actuellement, la discussion autour des changements et des adaptations du système éducatif pour le public sourd est assez courante au Brésil. De nouvelles

politiques éducatives prévoient un enseignement adapté à ce public et leur intégration dans la société. Toutefois, dans la pratique, l'entreprise de ces changements représente un grand enjeu pour les établissements scolaires et les résultats obtenus ne sont pas toujours satisfaisants.

À propos des politiques éducatives au Brésil, La *Loi des Directives et de Bases* n° 939437[5] du 20 novembre 1996, dans son article 58, chapitre V, définit l'*Education Spéciale* comme une modalité d'éducation scolaire pour les apprenants porteurs de besoins spéciaux. Selon ses principes, les établissements scolaires doivent intégrer cet apprenant dit « spécial » dans les classes ordinaires tout en lui offrant une éducation adaptée à ses besoins. Et quand cette intégration n'est pas possible en raison des particularités de l'apprenant, il a le droit d'être accueilli dans un établissement d'éducation spécialisée.

En effet, l'éducation et l'intégration prévues dans le cadre de l'Education Spéciale concernent tous les apprenants considérés spéciaux quelles que soient leurs particularités, comme les sourds, les aveugles, les malades mentaux, etc., et c'est à l'établissement scolaire de les accepter, les intégrer et leur rendre les services dont ils ont besoins. Cette politique d'intégration suit les préceptes de la Déclaration de Salamanque (1994) sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, qui juge « (…) nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux ».

Or, les établissements scolaires ont des difficultés dans la pratique de cette politique d'intégration, car le public concerné est très varié. Ces établissements n'ont pas toujours les moyens pour les accueillir et les enseignants n'ont pas forcément eu une formation spécialisée, ce qui peut rendre son travail inadapté.

Dans le cas des apprenants sourds, la Déclaration de Salamanque (*ibid.*) prévoit dans l'article 21 que « Les politiques éducatives doivent tenir compte des différences individuelles et de la diversité des situations. L'importance du langage des signes comme moyen de communication pour les sourds, par exemple, devra être reconnue, et il faudra assurer l'accès de tous les sourds à l'éducation au moyen de ce langage (…) ».

[5] Source : Ministère de l'Education Nationale <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>.

La reconnaissance de la LIBRAS au Brésil à travers la loi nº 10.436 du 24 avril 2002 a été un pas crucial pour l'éducation adaptée aux spécificités des sourds. Elle prévoit dans l'article 22 une éducation intégrée aux apprenants sourds à travers un enseignement bilingue ou la présence d'interprètes (LIBRAS / portugais) en salle de classe. Or, cette intégration à laquelle les politiques éducatives pour l'Education Spéciale s'engagent est loin d'être réellement assurée, car dans la pratique, les établissements scolaires publics ne disposent pas des ressources nécessaires pour l'accueil et les services prévus dans la loi. En plus, l'immensité géographique du Brésil et sa diversité sur les plans social, économique et culturel rendent la diffusion de la LIBRAS et la formation d'enseignants spécialisés plus difficile, notamment dans les régions éloignées des centres urbains.

Ainsi, dans plusieurs cas, les enseignants n'ayant pas suivi de formation spécifique pour le travail auprès du public sourd « se débrouillent » pour répondre aux besoins de cet apprenant « spécial » arrivé dans leur classe. Certains, cherchent à apprendre la LIBRAS, pour établir une communication efficace (ce qui ne marche pas si l'apprenant sourd n'a pas appris la LIBRAS), d'autres créent des systèmes gestuels avec leur apprenant. Enfin, ils essayent de s'adapter à la nouvelle situation, d'adapter leurs pratiques pédagogiques et d'intégrer l'apprenant sourd dans leur classe.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères au Brésil, la *Loi des Directives et des Bases* n° 9.394 de l'Education Nationale prévoit dans l'article 2640 l'enseignement obligatoire d'au moins une langue étrangère moderne, à partir de la classe de 6ème.. Cette loi comprend non seulement les établissements scolaires ordinaires, mais aussi les établissements d'éducation spécialisée. Le choix de la langue enseignée est à la charge de l'établissement, étant d'habitude l'anglais, l'espagnol ou le français. Mais si le Ministère de l'Education Nationale rend obligatoire l'enseignement des langues dans le curriculum des établissements spécialisés, est-ce qu'il prévoit en parallèle une adaptation à la réalité des apprenants ? En ce qui concerne les sourds, comment se déroulerait ce processus étant donné qu'il n'existe pas de manuels de LE adressés à ce public ?

Pour toutes ces raisons, la création de manuels de langues adaptés au public sourd semble une nécessité urgente et s'avère un sujet incontournable. Il faudrait que des groupes de réflexion, composés de professeurs des langues vivantes et de spécialistes dans l'éducation des sourds se mobilisent pour cette entreprise. J'estime que si un manuel de FLE dit « universel » pour le public sourd était fabriqué et mis dans le marché, il serait adopté dans plusieurs pays qui offrent dans leurs

établissements d'éducation spécialisée l'enseignement d'une troisième langue aux jeunes sourds. Sa mise en place apporterait certainement beaucoup de bénéfices non seulement à l'enseignant, mais surtout aux jeunes sourds qui accéderaient à un matériel de qualité et entièrement adaptée.

Un autre champ intéressant pour le travail sur les langues étrangères auprès du public sourd c'est l'utilisation des nouvelles technologies de la communication pour l'éducation. Selon le ministère de l'Education nationale en France,

> Les nouvelles technologies favorisent l'autonomie de l'élève à travers une individualisation des apprentissages, rendant possible une diversification des activités, des rythmes, des communautés d'apprentissages, s'appuyant sur la coopération et le partage des connaissances ». (Bulletin Officiel HS n° 7, du 29 août 2002).

Actuellement, la plupart des apprenants dans les centres urbains peuvent avoir accès à l'ordinateur et à l'internet. Il s'agit d'un outil très attirant et l'utilisation de ces nouvelles technologies dans l'enseignement des langues au public sourd peut être efficace si un programme d'enseignement adapté et bien structuré est mis en place.

Tous ces investissements dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aux sourds, que ce soit dans les supports pédagogiques, dans la structure physique de l'établissement scolaire ou dans la formation des enseignants, sont essentiels dans le processus d'enseignement / apprentissage. Ils constituent une contribution pour le perfectionnement des pratiques pédagogiques de l'enseignant et un important élément de motivation pour l'apprenant. Ils représentent également la valorisation de l'éducation de l'individu sourd, lui permettant l'accès à de nouvelles découvertes et à un enrichissement linguistique et culturelle dans une perspective égalitaire d'enseignement vis-à-vis des entendants.

## Références Bibliographiques

BEACCO J-C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Didier, 2007.

BORG, S. La notion de progression, Paris: Didier, Coll. Studio didactique, 2001.

CICUREL, F. Parole sur parole : le métalangage en classe de langue. Paris: CLE International, Coll. Didactique des Langues Etrangères, 1985.

Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001.

GALISSON, R. Lignes de force du renouveau actuel en Didactique des Langues Etrangères. Paris: CLE International, coll. DLE, 1980.

GOLDFELD, M. (2002): A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista, São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. : Bilinguisme, biculturalisme et surdité. In: Le bilinguisme aujourd'hui et demain, Paris: CTNERHI, Coll. Point sur…, 51-70, 2004.

PERLIN, G. T.T. et alii. História dos surdos. Florianópolis: UDESC/CEAD.

PETITTO, L.A. & MARENTETTE, P. Babbing in the manual mode : evidence for the ontogeny of language, Science, 251, 1493 – 1496, 2004.

PORQUIER, R. & PY, B. : Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours, Paris: Didier, Coll. CREDIF Essais, 2004.

QUADROS, R. M. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasilia: MEC, SEESP, 2006.

ROBERT, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris: Ophrys, Coll. L'essentiel français, 2002.

TAGLIANTE, C. : La classe de langue. Paris: CLE International, Coll. Techniques de classe, 2001.

## Références sitographiques

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA_F.PDF>

<http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20030323_bonhomme_fr.html>

# Dictionnaire monolingue: modèles de phrases et compréhension des contraintes sémantico-syntaxiques de l´unité lexicale décrite

**ÁLVARO DAVID HWANG ***

**Résumé :**

Les modèles de phrases constituent un type particulier d´exemple très utilisé par les dictionnaires monolingues français, notamment par les dictionnaires d´apprentissage, qui sont ceux dont le souci principal est de répondre aux besoins d´information des usagers en phase d´apprentissage du français, comme le *Robert Micro*, par exemple. Il s´agit là de modèles de construction dont le but est de synthétiser et d´expliciter les contraintes sémantico-syntaxiques qui régissent le comportement syntagmatique de l´unité lexicale décrite. Cette intervention a le but, d´une part, de montrer l´importance qu´ont les exemples, en général, et les modèles de phrases, en particulier, dans les dictionnaires de langue conçus et produits à l´intention de ceux qui apprennent la langue décrite et, d´autre part, d´évaluer les conditions offertes par la forme de présentation des informations pour que l´usager parvienne à comprendre les contraintes syntagmatiques qui s´imposent à l´unité lexicale décrite.

**Mots-clés**: Dictionnaire monolingue. Exemples. Modèles de phrase. Lexicographie.

* Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela USP e doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: dicionário, lexicografia, análise contrastiva.

## Introduction

Ce travail s'inscrit dans le cadre d´une recherche plus ample (Hwang, 2003) qui a eu pour objet d´étude le dictionnaire *Robert Micro. Dictionnaire d´apprentissage de la langue française*, un dictionnaire monolingue français des éditions Le Robert. Ce dictionnaire a connu un grand succès commercial, grâce notamment à ses qualités techniques et à son modèle de description conçu et produit à l´intention d´un public en phase d´apprentissage du français. Cette intervention reprend un aspect particulier de la recherche menée en 2003 : l´exemplification par des modèles de phrases et la compréhension des contraintes sémantico-syntaxiques de l´unité lexicale décrite. Pour la réflexion sur cette problématique, les modèles de phrases cités et les exemples fournis ont tous été extraits du dictionnaire *Robert Micro*. Nous sommes sûrs cependant que les aspects les plus importants de ce travail pourront guider ceux qui s´intéressent aux dictionnaires (ou qui l´ont pour outil de travail et d´étude) dans une analyse plus attentive et plus raffinée des faits relevés et abordés ici, dans d´autres productions lexicographiques analogues, surtout dans celles qui s´occupent de la description du français, puisque les modèles de phrases sont assez souvent utilisés dans les dictionnaires monolingues de description de cette langue.

## Dictionnaire monolingue et modèles de phrase

Pour ceux qui s´intéressent à l´étude et à l´analyse de dictionnaires, il est important de dire que la Lexicographie est la science qui a pour objet d´étude les aspects théoriques et les problèmes pratiques liés à la production de dictionnaires. Le *Robert Micro*, en particulier, est un dictionnaire d´apprentissage. Les dictionnaires d´apprentissage, appelés aussi pédagogiques ou didactiques, sont le produit d´une branche de la Lexicographie générale que l'on appelle lexicographie pédagogique ou lexicographie d´apprentissage, dont le but est d'élaborer des dictionnaires qui répondent aux besoins d´information d´usagers en phase d´apprentissage de la langue décrite.

Ce type particulier de dictionnaire présente une nomenclature (nombre d´entrées) moins étendue que celle d´un dictionnaire général de langue ciblé sur un public moins restreint et le souci de fournir une description simple, précise et concise,

en sorte que le modèle de description permette aux usagers un apprentissage méthodique de la langue décrite. Les énoncés lexicographiques comprennent plusieurs éléments d´information qui révèlent ce souci didactique. Bien que ces éléments puissent varier d´un ouvrage lexicographique à l´autre, selon le modèle de description adopté, il est possible d´en citer quelques-uns tels que la structure même des définitions; la priorité méthodologique des définitions analytiques; la systématicité dans la forme de présentation des informations; le renvoi hiérarchisé à des synonymes, à des antonymes et à des homonymes; les notes et remarques grammaticales à l´intérieur de l´article; le renvoi à des tableaux de conjugaison; la transcription phonétique systématique; l´exemplification abondante; l´option pour une organisation morpho-sémantique des entrées, entre autres.

Le souci de fournir des exemples doit être un des aspects les plus importants d´un dictionnaire didactique, d´autant plus que ce type d´ouvrage lexicographique doit répondre, d´une manière équilibrée, aussi bien aux besoins de décodification qu´à ceux de codification des usagers virtuels. Les exemples ont une réalité très complexe et un rôle très important dans le développement de la capacité productive de l´usager. Ce sont des séquences discursives dont le rôle est de restituer l´usage du mot décrit. Dans cette fonction, en plus de confirmer les informations métalinguistiques fournies par la description, ils peuvent aussi aider l´usager à mieux comprendre la définition, à dégager les contraintes sémantico-syntaxiques qui régissent le fonctionnement du mot décrit, à appréhender les conditions d´utilisation de l´unité lexicale, à connaître ses co-occurrents les plus fréquents, à reconnaître ses variations morphologiques, à accéder à des informations sur la réalité extralinguistique dans laquelle s´insère l´unité lexicale décrite, voire à compléter la définition.

Le souci d´expliciter des informations sur les contraintes sémantico-syntaxiques qui interviennent dans les différents contextes d´utilisation du mot décrit explique, dans les dictionnaires de langue française, d´une manière générale, et dans les dictionnaires d´apprentissage de cette langue, en particulier, l´utilisation d´un type spécifique d´exemple: les modèles de phrase. Ils sont largement utilisés dans la description des formes verbales, mais l´énoncé lexicographique peut bien faire appel également à ce type d´exemple pour la description des noms, des adjectifs et des adverbes. Leur fonction est de rendre plus visibles et plus facilement observables les contraintes syntagmatiques qui interviennent lors de l´activité de production de nouveaux énoncés.

Les modèles de phrase sont, donc, des modèles de construction dont le rôle est d´expliciter les bases pour la production d´une relation prédicative. Un modèle de phrase comprend normalement une forme verbale infinitive acompagnée de ses compléments, désignés par *qqch* (complément-chose) ou *qqn* (complément-personne). Exemple: *permettre qqch à qqn*, *demander qqch à qqn*, *proposer qqch à qqn*, *remplacer qqn, remercier qqn de/pour qqch; profiter de qqch*; *autoriser qqn à,* etc. Les modèles de phrase peuvent parfois expliciter un complément précis. Exemples: *avoir de l´estime pour qqn, soupçonner un innocent, s'approprier le bien d'autrui,* entre autres.

Si l´on consulte le *Robert Micro* à *défendre*, au sens d´interdire, on va voir, avec une certaine surprise, qu´avant même de fournir la définition de l´entrée, le dictionnaire fournit d´emblée les modèles de phrase *défendre qqch à qqn* et *défendre à qqn de (+infinitif)*, dont le rôle est d´expliciter des renseignements importants sur le fonctionnement sémantico-syntaxique qui sous-tend la structure syntagmatique d´énoncés tels que *Le médecin lui défend l´alcool* et *Le médecin lui défend de boire de l´alcool* qui, à leur tour, plus naturels que les modèles de phrase qui les précèdent, s´apparentent à des énoncés ordinaires et correspondent à un type d´exemple que l´on appellera désormais phrase complète.

Différents des phrases complètes, les modèles de phrase sont le produit d´un traitement lexicographique appelé neutralisation. En tant que technique lexicographique, la neutralisation permet la réduction d´énoncés communs de la communication quotidienne à des modèles de phrase (Rey-Debove, 1971, p. 304). Ce traitement lexicographique consiste à supprimer des marques discursives particulières par l´emploi de l´infinitif (pour la neutralisation des temps verbaux), par la suppression du sujet, l´élimination des noms propres, des pronoms personnels, des marques de qualification et de quantification, entre autres. Par ce procédé, on en arrive à une matrice syntagmatique minimale à partir de laquelle il est donc possible de produire un nombre relativement ouvert d´énoncés particuliers.

Relativement aux phrases complètes, les modèles de phrase peuvent être considérés comme trop artificiels. Il suffit de s´imaginer dans quelle situation quelqu´un dirait *défendre qqch à qqn* ou *défendre à qqn de (+infinitif).* Il faut cependant considérer que leur importance réside dans le fait qu´ils rendent les contraintes sémantico-syntaxiques de l´unité décrite plus facilement observables, car ils reflètent linéairement les contraintes qui régissent les relations syntagmatiques de

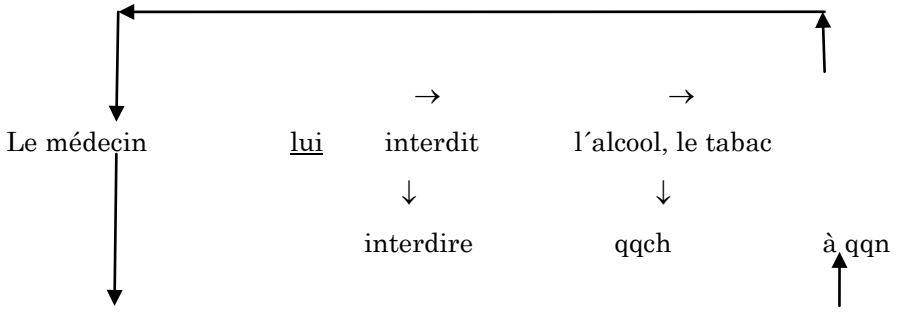
l´unité traitée. La linéarité est inhérente aux modèles de phrase et peut être observée dans l´ordre de succession des éléments qui composent un modèle:

| | | |
|---|---|---|
| → | → | → |
| défendre | qqch | à qqn |
| → | → | → |

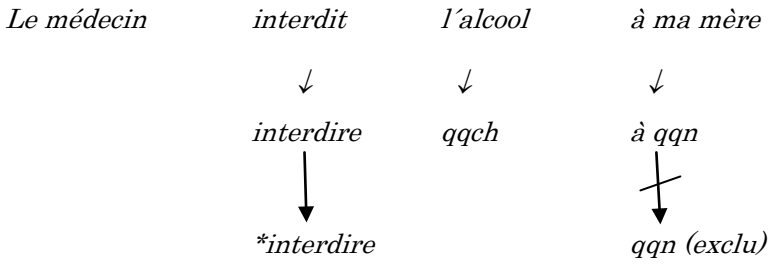
Il n´en reste pas moins vrai que les phrases complètes peuvent, elles aussi, reproduire un modèle de phrase linéairement, selon la même hiérarchie de succession des compléments:

| | | | |
|---|---|---|---|
| | → | → | → |
| | empêcher | qqn | de faire qqch |
| | ↓ | ↓ | ↓ |
| Tu | empêches | les autres | de travailler |
| | → | → | → |

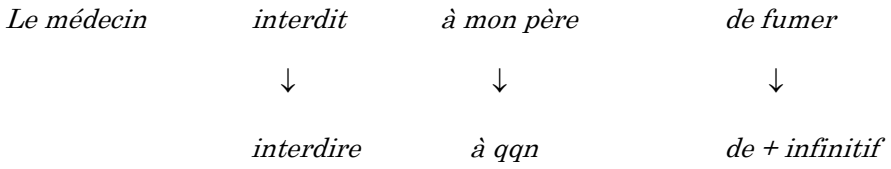
Ce n´est cependant pas toujours le cas. Une analyse des exemples dans différents articles permet de voir clairement une certaine préférence pour des exemples comportant des pronoms compléments, même si le modèle de phrase n´est pas explicité. À *interdire,* par exemple, le modèle de phrase *interdire qqch à qqn* n´est pas fourni. C´est l´exemple *Le médecin <u>lui</u> interdit l´alcool, le tabac* qui doit informer sur le modèle non-explicité:




Malgré l´absence d´un modèle explicite, le lexicographe ne se décide pas pour un exemple qui reproduise la linéarité d´un modèle implicite, tel que *Le médecin interdit l´alcool à ma mère,* qui permettrait de mieux accéder aux contraintes sémantico-syntaxiques du mot. Cette linéarité offrirait sans doute plus de chances à l´usager de remarquer que, au sens de défendre, *interdire qqn* est exclu:




Les possibilités de construction de cette information par l´usager deviendraient d´autant plus grandes si le modèle *interdire à qqn de + infinitif* n´avait pas été omis, à la différence de la description de *défendre* où les deux modèles qui traduisent les possibilités syntaxiques du mot décrit sont fournis explicitement. La décision lexicographique de ne pas expliciter de modèles de phrases devrait imposer un choix plus rigoureux des exemples, puisque dans ce cas en particulier, une phrase complète linéaire telle que *Le médecin interdit l´alcool à ma mère* conviendrait sans aucun doute mieux, comme nous l´avons vu, de même qu´un exemple tel que *Le médecin interdit à mon père de fumer*, qui, quant à lui,devrait combler l´omission d´un modèle de phrase important:



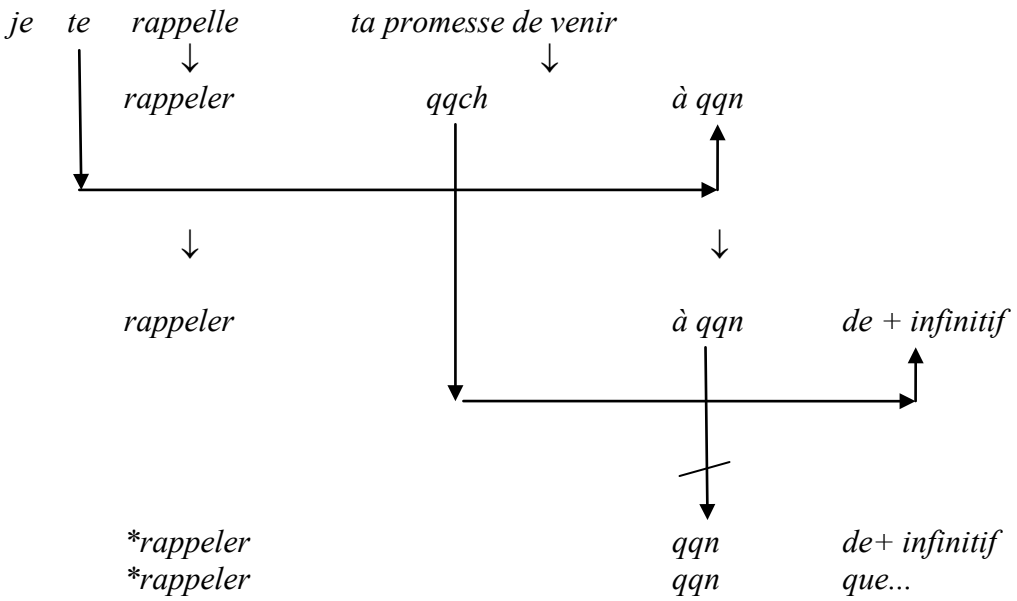

Un constat est donc évident: pour des raisons d´économie ou de commodité, les exemples comportant des substitutions pronominales foisonnent. Relativement aux modèles de phrase, de tels exemples ont ceci de particulier que la substitution pronominale impose le déplacement d´un des éléments de la relation prédicative (le pronom complément précède le verbe), entraînant par là la rupture d´une linéarité qui rendrait plus facilement observables les contraintes syntagmatiques de l´énoncé.

Bien que les phrases complètes présentent l´avantage de mieux représenter la communication ordinaire, puisqu´elles ressemblent à des phrases réelles de la conversation quotidienne, l´exemplification par de tels énoncés exige que l´usager en dégage les contraintes sémantico-syntaxiques qui régissent les relations syntagmatiques de la phrase complète fournie. Cette opération peut être relativement

facile quand la phrase complète reproduit la linéarité d´un modèle qui n´a pas été explicité. Dans ce cas, un exemple tel que *elle ne bat jamais ses enfants* offre de bonnes conditions pour que l´usager observe, dans l´exemple cité, le modèle implicite *battre qqn*. Il arrive cependant assez souvent que cette opération ne soit pas aussi nette, notamment lorsque la phrase complète impose, comme nous l´avons vu précédemment, une réorganisation syntagmatique des éléments constitutifs du modèle de phrase implicite, par imposition de la substitution pronominale. Dans ce cas, en particulier, il suffit de jeter un coup d´oeil à *rappeler*, au sens de "faire souvenir de", pour évaluer les difficultés à dégager le modèle *rappeler qqch à qqn,* à partir d´une phrase complète telle que *je te rappelle ta promesse de venir*.

On comprendra peut-être mieux l´importance d´une visualisation et, par conséquent, d´une compréhension assez claire de ces contraintes sémantico-syntaxiques si l´on se rappelle, d´une part, que *rappeler qqch à qqn* correspond à la possibilité syntaxique de dire *rappeler à qqn de + infinitif* (qui d´ailleurs n´est pas fourni à *rappeler*), au même titre que *interdire à qqn de + infinitif* , *défendre à qqn de + infinitif, demander à qqn de + infinitif* sont respectivement des variations des modèles *interdire, défendre, demander qqch à qqn.* Le fait de ne pas avoir fourni le modèle *rappeler à qqn de + infinitif* laisse à l´usager la responsabilité de s´interroger sur la possibilité de dériver un tel modèle à partir, non pas de *rappeler qqch à qqn* (car ce modèle n´a pas été explicité), mais à partir de *je te rappelle ta promesse de venir*.

D´autre part, on comprend mieux l´importance de ces informations si l´on admet que, pour certains usagers étrangers, il est important de se rendre compte que *rappeler qqn de + infinitif*, de même que *rappeler qqn que...*sont exclus en français:




Cela revient donc à dire que, dans un article où un modèle de phrase n´est pas fourni explicitement, mais est véhiculé par une phrase complète comportant une particularité syntagmatique dans la réalisation d´un modèle non-explicité, les exemples fournis rendent moins visibles les contraintes sémantico-syntaxiques qui interviennent dans l´énoncé. Dans ce contexte spécifique, l´exemplification au moyen de phrases complètes peut donc présenter le désavantage de rendre moins facilement observables les contraintes d´un modèle implicite, de sorte que, d´une certaine manière, la description lexicographique laisse à l´usager la responsabilité de cette découverte. Pour renforcer l´idée du poids de la responsabilité que peut avoir un usager étranger soucieux de bien comprendre le comportement sémantico-syntaxique d´une langue, il suffit de penser à sa difficulté à dégager le modèle de phrase *apprendre qqch à qqn*, à partir de l´exemple *le professeur apprend aux élèves les verbes irréguliers anglais*:

le professeur apprend aux élèves les verbes irréguliers anglais.
↓ ↓
apprendre qqch à qqn

Il est donc important de dire que, bien qu´ils ne soient pas aussi naturels que les phrases complètes, les modèles de phrase ont une valeur didactique incontestable

et très grande qui justifie l´importance de ce type d´exemple dans la description lexicographique des dictionnaires français de langue. Le dictionnaire *RobertMicro* a trouvé une solution lexicographique pour ce problème du caractère artificiel des modèles de phrase: pour la réalisation du programme d´exemplification, aussi importante que l´explicitation de modèles c´est l´exemplification par des énoncés qui réalisent le modèle fourni. L´exemplification de modèles ne fait pas que restituer à un modèle donné sa configuration d´énoncé ordinaire; elle permet aussi à l´usager d´observer les possibilités de réalisation du modèle explicité. Pour des modèles de phrase comme, par exemple, *défendre qqch à qqn* et *demander qqch à qqn*, l´exemplification au moyen d énoncés tels que *Le médecin lui défend l´alcool* et *Il lui a demandé son stylo*, respectivement, fait savoir à l´usager qu´une des possibilités de réalisation des modèles fournis implique, par imposition de la substitution pronominale, l´inversion d´un de ses éléments constitutifs, de sorte que cette transposition peut être analysée et comparée par l´usager qui, à son tour, observe plus facilement l´espace topologique qu´occupent les pronoms dans la chaîne syntagmatique.

Cela signifie que, lorsqu´il y a explicitation de modèles de phrase, l´exemplification de ces modèles peut introduire des particularités de fonctionnement qui révèlent des réalisations spécifiques du modèle, de sorte que des énoncés comportant des pronoms compléments, par exemple, peuvent être plus intéressants du point de vue informationnel que des énoncés qui réalisent le modèle explicité dans sa linéarité. L´analyse de différents articles du même dictionnaire montre que c´est un principe implicitement respecté par le programme d´exemplification. À *reprocher*, par exemple, le modèle *reprocher qqch à qqn* est exemplifié par *On lui reproche sa désinvolture* et *Je ne vous reproche rien.* À *autoriser*, le modèle *autoriserqqnà*est suivi des exemples *Un décret l´a autorisé à exploiter cette mine. Je vous autorise à ne pas y aller.*

À *soupçonner*, la séquence d´exemples nous offre une idée assez claire de comment une hiérarchisation de ces informations peut, de par la qualité didactique du choix et de l´agencement des exemples, être plus intéressante du point de vue des conditions qui sont offertes à l´usager pour une visualisation et une compréhension plus immédiate et plus facile des contraintes syntagmatiques de l´énoncé: *Soupçonner un innocent. On le soupçonne de vol, d´avoir volé.* La rupture de cette hiérarchie peut représenter un obstacle important pour une compréhension plus méthodique des informations par l´usager. On peut le voir clairement à *battre*, dont les exemples sont

présentés dans une séquence déstructurée: *Il l´a battu comme plâtre. Elle ne bat jamais ses enfants.*

L´explicitation de modèles de phrase peut être très importante aussi pour lever d´éventuelles ambiguïtés des exemples fournis. La non-explicitation d´un modèle de phrase peut entraîner le doute et l´hésitation chez l´usager si l´exemple donné n´est pas bien choisi. Des exemples comme *Voici une lettre qui vous concerne* et *Cela ne vous concerne pas* ne permettent pas à l´usager de découvrir les contraintes sémantico-syntaxiques du verbe décrit (*concerner*), puisque le pronom *vous* est une forme ambiguë qui ne suffit pas à elle seule à faire découvrir la nature du complément (*qqch concerne qqn* ou **qqch concerne à qqn*).

En plus de mettre en évidence l´importance d´une méthodologie rigoureuse de sélection des exemples dans un ouvrage lexicographique, notamment de ceux qui sont conçus et produits à l´intention d´un public en phase d´apprentissage d´une langue, tout ce que nous avons discuté nous porte à croire que, malgré sa valeur didactique, l´utilisation de modèles de phrase pourrait être mieux exploitée par les dictionnaires d´apprentissage, puisque, assez souvent, la décision d´expliciter ou non un modèle de phrase ne semble pas toujours soigneusement évaluée ou mesurée selon la nature, la clareté et la spécificité des exemples fournis à sa place.

## Conclusion

Les modèles de phrase ont un rôle très important dans la description lexicographique des dictionnaires de langue française. Ils constituent un type particulier d´exemple qui correspond, en fait, à un mécanisme de description dont le but est de mettre en évidence les contraintes syntagmatiques qui régissent l´utilisation d´une unité lexicale. L´utilisation, plus ou moins fréquente, de modèles de phrase dans les dictionnaires français révèle le souci didactique, plus ou moins grand, du dictionnaire, selon la nature et la vocation de l´ouvrage lexicographique concerné. Ils synthétisent et explicitent des informations qui, en réalité, ne doivent pas passer inaperçues par l´usager, notamment quand il s´agit d´un public en phase d´apprentissage de la langue décrite. Une étude plus minutieuse de la forme de présentation des modèles de phrase dans des dictionnaires d´apprentissage de français peut confirmer la qualité technique que les descriptions lexicographiques ont atteinte dans ce sens et, en même temps, contribuer à la détection d´éventuelles

insuffisances tant dans la systématisation des informations relatives à l´explicitation ou non de modèles de phrase que dans les relations entre ceux-ci et l´ensemble des exemples qui peuvent figurer dans un même article.

Bien que l´explicitation de modèles de phrase ait une grande contribution à apporter aux usagers, surtout aux étrangers qui apprennent le français, il n´en reste pas moins vrai que, pour que les consultations soient plus productives et que leurs effets sur l´apprentissage soient plus effectifs, il faut avant tout prendre conscience que les dictionnaires méritent un espace plus important dans l´enseignement/apprentissage des langues. Il est très important que les enseignants instruisent les apprenants sur l´usage de cet instrument didactique si important pour celui ou celle qui apprend une langue, depuis le critère qui peut ou doit intervenir lors du choix de l´ouvrage qui mieux correspond aux besoins et aux objectifs de chacun, en passant par l´exploration de l´énoncé lexicographique, afin de se familiariser avec le modèle de description de l´ouvrage adopté et d´en exploiter toute la richesse d´informations, en sorte que la consultation du dictionnaire prenne effectivement un sens nouveau pour l´usager.

## Références Bibliographiques

COLLIGNON, L.; GLATIGNY, M. *Les dictionnaires*. Initiation à la lexicographie. Paris: Cedic, 1978.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. *Introduction à la lexicographie*. Paris: Larousse, 1971.

GALISSON, R. Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé. *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 49, p. 5-88, 1983.

_____. De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école. *Cahiers de Lexicologie*, Paris, v. 51, n. 2, p. 95-118, 1987.

HAENSCH, G. et al. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HERNANDEZ, H. H. (Coord.). *Aspectos de lexicografía contemporánea*.Barcelona: Bibliograf, 1994.

HWANG, Á. D. *Le Robert Micro*: possibilidades e dificuldades para a construção e recuperação de informações por parte do usuário estrangeiro falante de língua portuguesa. São Paulo, 2003, 280p. Tese (doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México, DF: El Colegio de Mexico, 1997.

REY, A. *Le Robert Micro*. Dictionnaire d´apprentissage de la langue française. Paris: Le Robert, 1998.

REY, A.; DELESALLE, S. *Problèmes et conflits lexicographiques*. Langue française, Paris, n. 43, p. 4-26, 1979.

REY-DEBOVE, J.. *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. The Hague/Paris: Mouton, 1971.

# Le jeu et l'activité théâtrale: Des outils pédagogiques pour faire l'expérience et l'apprentissage de la langue étrangère.

**AMARÍLIS AURORA APARECIDA VALENTIM ***

**Résumé :**

L'interêt au rôle de la pratique ludo-théâtrale à l'enseignement des langues naît de notre expérience en langue étrangère, fruit de l'observation des pratiques des nos enseignants et de nos propres applications des jeux et des improvisations en classe. Découvrir une manière d'enseigner la langue-cible de façon à "dar voz ao aluno de modo a se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem" (PCNs, 1998:15), et aussi "[...] d'enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication" (Courtillon, 2003:06), a été notre motivation pédagogique. L'expérience menée au cours extra-cursus de FLE à l'USP a promu des vraies "rencontres" (Moreno), où les apprenants ont «vécu» la LE dans une ambiance de coopération, interaction et développement personnel, pleine de sens pour leur apprentissage. L'opposition entre le réel et l'imaginaire, entre le sérieux et le «non-sérieux» du jeu (Huizinga, 1990), et sa caractéristique fondamentale en tant que "forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência" (Spolin, V. 1978:04) ont contribué effectivement au processus d'enseignement et d'apprentissage, sans oublier le développement du côté socio-affectif.Le jeu crée à la fois le besoin de l'utilisation de la LE (Carré et Debyser, 1991) et l'ouverture à l'échange et à l'expérience, fondamentaux à l'apprentissage.

**Mots-clés** : Jeu théâtral. Enseignement ludique. Apprentissage coopératif.

* Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo, tem experiência na área de Letras, Língua Portuguesa e Francesa, atuando principalmente no tema: Metodologia de Ensino de Francês Língua Estrangeira. Professora do Ensino Fundamental e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo.

## Introduction

Notre recherche de master (VALENTIM, 2008) a pour but de réfléchir à l'utilisation et aux avantages des activités ludiques et d'improvisation théâtrale au niveau débutant d'apprentissage en langue étrangère (LE) dans un contexte institutionnel. Elle tend aussi à démontrer que l'association Théâtre, Jeu et Apprentissage des langues réalisée de façon systématique peut contribuer à l'appropriation et au développement de la langue visée.

Notre mémoire présente un panorama historique de la relation théâtre, jeu et éducation, les raisons didactiques qui ont conduit à une pratique ludico – théâtrale dans l'enseignement de la LE au XXème et quelques caractéristiques du Ludique et des pratiques théâtrales adaptables au contexte de l'enseignement de la LE, ainsi que le rapport de l'expérience réalisée auprès des étudiants du niveau un du Cours Extracurriculaire de Français de la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo.

A partir des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement du français a intégré des aspects se référant à l'apprentissage, à la relation sujet-LE, à la relation et interaction élève-élève-professeur, ce qui a été fondamental pour l'acquisition de la langue visée comme pour les relations interpersonnelles.

En ce qui concerne cet article nous présenterons ici un peut de cette expérience en discutant certains aspects du Jeu et en les illustrant par des exemples et des commentaires.

## Le ludique

"Os usos das linguagens e de seus códigos só são possíveis pela prática, mesmo que em situações de simulação escolar".

Cette position des Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nous fait considérer le langage comme, plus qu'une simple expression d'un système linguistique, un processus d'enseignement et d'apprentissage qui passe par

l'expérience de la langue étrangère où la pratique, en étant essentielle, peut être travaillée par un principe de simulation.

Pour un travail cohérent et efficace, il est cependant nécessaire de créer un environnement favorable à l'introduction du jeu et du langage théâtral en salle de classe par la conception d'un parcours.

Cela se fait, entre autres raisons, parce que le ludique, pour apporter une atmosphère de plaisir et passe-temps, est souvent considéré comme une activité prioritairement enfantine et opposée au travail et la vie adulte. Vision due probablement à l'étymologie des mots *ludique* et *jeu* (en latin, *iludere* et *iocus*) qui signifiaient tromperie, moquerie, plaisanterie.

Cette caractéristique du 'non sérieux' est, cependant, contestée par Huizinga (1990), en opposition à un sérieux qui est inhérent au jeu lui-même. Huizinga constate que le jeu a, à fa fois, la capacité d'absorber complètement le joueur et de le laisser libre pour mettre fin au jeu à tout moment et commencer une autre activité, combinant ainsi la légèreté du plaisir à une certaine rigueur imposée par les règles qui le caractérisent. "(Le) jeu combine les idées de limites, de liberté et d'invention" (CAILLOIS, 1994, p. 10).

Cette combinaison est positive dans l'apprentissage de LE, et en particulier au niveau débutant, pour établir un certain équilibre entre les premières difficultés du contact avec la nouvelle langue et d'autres compétences de l'apprenant comme la connaissance même des règles du jeu. Cette expérience lui garantit un état motivé, en lui permettant d'intégrer les nouvelles connaissances à une base compréhensible, en établissant l'ambiance de légèreté et de plaisir, citée par J. Huizinga, des sentiments positifs qui lui permettent son insertion au «nouveau monde» de la salle de classe de langue étrangère.

Positive aussi parce qu'elle donne aux étudiants un certain contrôle de l'activité selon les implications du jeu lui-même, dont la limite est au maintien des règles nécessaires à son achèvement.

Le désir de jouer n'est pas limité au sentiment de l'enfant, nous dit Huizinga. Selon lui, tous ont la capacité et le besoin de jouer parce que «le jeu est une fonction de la vie ».

Le jeu peut renforcer ou améliorer certaines capacités physiques ou intellectuelles, en rendant facile ce qui, en príncipe, pourrait être difficile ou pénible.

Ainsi, une réalité linguistique considerée difficile, si travaillée par le jeu, peut devenir plus agréable et être mieux assimilée.

Un autre aspect positif du jeu et que:

> toda nova partida aparece como um princípio absoluto, nada está perdido e, antes de recriminar-se ou desalentar-se, o jogador tem a possibilidade de redobrar seus esforços (CAILLOIS, 1994, p. 18).

Les obstacles trouvés dansl'utilisation de lalangue peuvent, par la pratique, être atténuésdavantagelorsque l'apprenant a une posture plusrelativisée devant eux,sachant qu'il peut toujours recommencer.

Ainsi, les jeuxenseignent à leursjoueursque le succèsn'est jamaiscertain, ce qui les font réfléchir et s'impliquer pour mieux produire. Aussi la notiond'échecdevient relativeet peut être vuecomme unesimple conditiontemporaire.

Cette attitude,transposée au contexteéducatif, permet une positionplus raisonnable, plus cohérentede l'apprenant(et des enseignants) face à lalangue étudiée.

La réponse dans un contexte de jeu esttoujours libre,mais dans les limitesdes règles proposées. Ainsi, lejeu combinetrès particulièrement lesnotionsopposées de libertéet de contrôle.

Pour Spolin (1978), les règles ne limitent pas la créativité du joueur, au contraire, délimitentl'imaginaire (la «zone de jeu») à fin de lui donner des points de repère.

Compte tenu de cescaractéristiques, mettre en relationle jeu et l'enseignement-apprentissage est un moyentrès riche de travailler l'acquisition de laLE.Non seulement cela, c'est profiter d'une intersectionentre le jeuet l'apprentissage :

> o saber se constrói fazendo o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando... Não pode haver construção do saber, se não se joga com o conhecimento. Ao falar de jogo, não estou fazendo referência a um ato, nem a um produto, mas a um processo. (AliciaFernandez, 1991,apudSilva, 2003, p. 29).

Caré (1991, p. 27) souligne également les avantages du jeu. Selon lui,

> la langue est dans le discours des jeux et sur les jeux. Aider à l'apprentissage, c'est aller du discours au discours en passant par la langue pour des raccourcis fructueux. Voilà ce que permettent les jeux.

Jouer est, donc, un processus qui s'appuie sur l'apprentissage pour l'apprentissage.

## Le jeu et ses classifications

Passons maintenant à classifier les jeux qui, bien que variés, peuvent, selon Caillois (1994), être classés en quatre catégories en fonction de la prédominance des éléments: la capacité, le hasard, le vertige et la simulation.

À ces divisions,Caillois a donné les noms d' *Agon, Alea, Ilinx et Mimicry,* respectivement.

L'auteur a aussi déterminé deux principes auxquels le jeu est lié:

•le principe du détournement, de la turbulence, l'improvisation libre, appelé *Paedia*.

•le principe de la régulation, arbitraire et impérative, qui demandent de l'effort, de la patience, de la compétence, appelé Ludus.

## 1. Agon

Sous cette rubriquesont tous les jeuxde compétition.Cela signifie que, même artificiellement, on crée l'égalité des chancespour tous les participants, les conditions idéales pour qu'ils agissenten utilisant unecertaine qualité:vitesse, force, habileté, intelligence, afin de parvenir au but du jeu.

Comme exemple, nous avons le sport en général qui prône la notion de valeur personnelle(individuelle ou de groupe).

Cette question de mérite personnel dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère peut, à notre avis, être valorisée dès qu'équilibrée avec d'autres activités où il n'y a pas la notion de gagnants et des perdants et qui stimulent la confiance et le partage.

## 2. Alea

Le terme fait référence au jeux de dés. Ainsi, l'élément central de ces jeux est le hasard.

Le joueur a peu d'initiative, puisque la séquencedu jeu est déterminé par le hasard.

A propos de ces jeux,Caillois affirme qu'ils sont typiquement humains.

## 3. Ilinx

Les jeux inclus dans cette catégorie suivent une poursuite du vertige. Ils impliquent un déséquilibre, une perte de conscience rapide.

## 4. Mimicry

L'imitation, au long de l'histoire humaine, a été un moyen important d'apprentissage, en particulier dans la première phase de la vie.

Les activités d'imitation, comme la simulation, le mime et le théâtre présentent les caractéristiques du jeu:la liberté, la convention, la suspension de la réalité, un espace et un temps définis.

Sa principale caractéristique est "o sujeito joga a fazer de conta, a fazer-se acreditar ou fazer com que os outros acreditem de que é distinto de si mesmo (Caillois, 1994, p. 52).

Ainsi, les jeux de cette catégorie consistent à représenter délibérément un personnage, à créer une illusion dramatique. Pour convaincre, le joueur doit toujours rester en alerte, en ayant une agilité mentale.

Mimicry et Agon se rapprochent. Ils exigent de la discipline, de la concentration et de l'habileté.

Nous atteignons ici le point qui nous permet de rapprocher les activitésludiques de celles d'improvisation théâtrale. A partir de ce que propose Roger Caillois, nous comprenons que les activités théâtrales sont intrinsèquement liées au Jeu.

Ainsi, en proposant des jeux et des improvisations pour l'enseignement de langue étrangère, nous sommes effectivement en train de proposer un environnement unique et un seul instrument: le ludique en tant que principe d'enseignement.Combiner ces activités permet une plus grandeportée.

## Séquence d'enseignement

Maintenant nous allons exposer une séquence de travail, discuter de ses avantages et conditions d'application.

L' expérience a été menée avec deux groupes de niveau 01 de cours extra-cursus de français à la FFLCH-USP.

Le public avait un profil varié : plus de 85% connaissaient une LE et 50% étudiaient ou avaient déjà étudié deux autres langues étrangères.

Malgré ce profil particulier, les étudiants n'étaient pas habitués à utiliser le théâtre et le jeu pour l'apprentissage de LE. Les jeux, quand ils se sont produits dans leurs histoires d'apprentissage, étaient, selon eux, sans une réelle intégration aux méthodes de travail du professeur, renforçant ainsi une image de non sérieux.

Le livre adopté pour le cours en question était *Campus* de CLE International, des auters Jacky. Girardet et Jacques Pécheur.

Les compétences à être développées au niveau 1 étaient: saluer, prendre congé, donner des informations personnelles sur soi et quelqu'un d'autre,parler de préférences, de travail, de son pays, de sa ville et des activités quotidiennes.

Les activités didactiques étaient partagées en trois blocs, en rapport avec les compétences à développer.

Nous en citerons une séquence, de laquelle nous présenterons quelques activités, afin d'illustrer la progression thématique et ludique visée tout au long du cours.

| SÉQUENCE: Présenter quelqu'un |
|---|
| Activité: Circulez et demandez! Activité de connaissance (brise glace) |
| Activité: Présentez votre camarade! Tirage au sort (Alea) |
| Activité: Devinette (compétition) Présentez une célebrité! |
| Activité: Jouez à l'Exposition (improvisation) |
| Activité: Jeu théâtral: Qui (improvisation) |

Activité :

## Circulez et demandez!

Réalisation: Les élèves marchaient par la salle, saluaient les collègues, demandaient des informations personnelles.

Commentaires: Les élèves étaient à l'aise et s'intéressaient non seulement à réaliser l'activité comme à apprendre sur son partenaire. L'activité a été agréable et a permis aux élèves un moment de détente et d'interaction, le partage et la pratique dans la langue cible.

Activité:

## Présenter le collègue

Réalisation: Chaque élève a écrit sur un morceau de papier des informations personnelles. Ce papier a été redistribué au hasard pour que chacun présente un camarade. Ils ont essayé de découvrir de qu'il s'agissait.

Commentaires : Permettre une plus grande interaction avec les collègues et le partage des renseignements personnels a partir d'un minimum d'objectifs communicatifs et linguistiques acquis contribue à l'apprentissage et à la création d'un esprit de communauté et de solidarité.

Cette activité a été très heureux en ce qui concerne la transition du «je» qui se présente au «je» qui présente l'autre, un mouvement qui implique de nombreuses questions de construction des phrases, en apparence simples, mais significatives pour l' apprenant débutant.

Activité:

## Devinette

Réalisation: Les élèves ont été divisés en groupes et ont choisi une personnalité à décrire sans dire le nom. Chaque groupe, à son tour, l'a présentée et si personne ne répondait correctement, le point était attribué au groupe.

Commentaire: l'activité devinette a été très intéressante. Les élèves ont utilisé beaucoup de créativité pour leurs descriptions. Avec un minimum de vocabulaire appris et des structures simples, chaque groupe a été en mesure de présenter cette

personne avec des détails pertinents ce qui a favorisé la participation des autres groupes.

Il y a eu un seul cas où les étudiants n'ont pas découvert le nom de la célébrité choisie, mais toutes les hypothèses étaient pertinentes.

La notion de compétition n'était pas présente chez les individus, mais chaque groupe la simulait pour mieux jouer le rôle.

En quête de gagner, les étudiants ont montré combien ils avaient appris aux classes.

## ACTIVITÉSD'IMPROVISATION:
## Systématisation des thématiques précédentes

Activité:

### À l'Exposition

L'improvisation libre à partir des dessins du livre.

Réalisation: Comme étape préalable, à partir des photos qui illustraient des scènes dans une exposition, les étudiants ont fait une recherche sur le vocabulaire qu'ils jugeaient nécessaire pour l'une des scènes. Ils ont aussi réfléchi aux adjectifs positifs et négatifs pour caractériser les œuvres d'art "visitées". Après la mise en commum et quelques précisions, la classe a été divisée en groupes de 2 ou 3 selon le nombre de personnages de la scène tirée au sort.

On leur a donné la liberté d'utiliser l'espace de la salle et des objets selon leur besoin.

Commentaires: L'improvisation permet de créer un espace favorable à l'interaction entre les étudiants et à l'exploration de stratégies de mise en œuvre de l'acte de communication.

« A l'exposition » a démontré la capacité créative des apprenants et le bon usage de la langue étrangère pour la réalisation de l'activité proposée.

Activité:

## QUI

Complétant le thème 'Présentation', nous avons proposé aux élèves le jeu théâtral «qui» (cf. Spolin).

L'intérêt de ce jeu était d'introduire le langage théâtral de façon plus accentuée.

Réalisation: La classe a était divisée en paires. Chacune a tiré au sort les personnages de la scène. La situation devrait être d'un thème travaillé jusque-là. Nous avons expliqué que l'intention était de montrer aux collègues (public) entre quels personnages la scène se déroulait. A aucun moment, ils pourraient le dire.

Il a été donné aux étudiants un certain temps pour imaginer la scène: le lieu (où) et l'action à développer et pour réfléchir au personnage pris. Les étudiants se sont mis d'accord pour qui commençait et qui finissait la scène. Puisqu'il s'agissait d'une improvisation, la scène ne pourrait pas être écrite.

A la fin de chaque improvisation, nous avons demandé aux élèves si les collègues avaient été clairs et ce qui pourrait être fait pour mieux caractériser chaque personnage.

Commentaires: l'objectif pédagogique de cette activité a été de fournir aux étudiants l'occasion de s'exprimer spontanément en appliquant les connaissances acquises dans une interaction pratique, créative et personnelle et en accord avec leurs partenaires. Aussi, de permettre aux élèves d'explorer les conditions de l'acte communicatif en se concentrant sur d'autres aspects comme le contexte, le comportement des personnages, le langage du corps en respectant le rôle assumé et les exigences des rôles sociaux, comme le souligne Moreno, et non pas seulement sur le code linguistique, utilisé pour l'acte communicatif choisi.

Les activités jusqu'ici exposées représentent quelques unes de celles proposées pour l'un des blocs du cours en question. Mais, nous espérons, à partir de là, avoir donné au lecteur une idée de la constance et l'harmonie que nous avons mentionné au début, nécessaires à la bonne utilisation des jeux et des activités théâtrales dans la salle de classe. Ils ne peuvent pas être décontextualisés ou sporadiques, mais progresser dans un crescendo qui permet aux apprenants non seulement de développer leurs compétences linguistiques et de communication comme leur façon de

jouer et d'improviser dans un domaine tel que celui de la LE et en salle de classe pour des fins pédagogiques.

## Quelques témoignages

En vue de conclure notre discussion, nous avons encore des témoignages de participants à cette expérience ludique et de leur contact avec la langue française.

(pendant le cours)

"Estou adquirindo familiaridade com a língua";

"O curso está proporcionando um conhecimento da estrutura do idioma";

"Não estava estudando diariamente e houve defasagem entre aula e estudo";

« O que espero está acontecendo. Rever o máximo possível para depois fazer o Francês extensivo ». «O que eu queria e estou conseguindo é sentir novamente o gosto de estudar Francês »;

"Eu sabia poucas palavras em Francês e acho que tenho tido um grande avanço".

(à la fin)

"o curso foi muito bom. Recomendo para outras pessoas" (J.M.)

"apesar de ser intensivo, gostei bastante da língua e também da professora que deixa a gente muito a vontade na sala" (T. M.)

"gostei das aulas, pois são dinâmicas e acredito que todos os aspectos de um curso de língua (escuta, oralidade e escrita) foram bem trabalhados" (F.M.)

"eu gostei muito das aulas. Observei a dedicação da professora ao preparar as aulas e resolver dúvidas dos alunos. Tivemos boa recepção e demonstração de interesse para que nos sentíssemos bem no curso e dar prosseguimento nos estudos". (R.M.)

"considero que em pouco tempo (1 mês) dei um grande passo no aprendizado de Francês. Este foi meu primeiro contato com a língua". (V.L.)

"Adorei! Aprendi bastante. A professora é ótima, sempre animada e disposta a esclarecer qualquer dúvida. Vou continuar e recomendar o curso a outras pessoas". (L.C)

"Bom, porém muito corrido. Até estava pensando em não mais fazer, mas não vou desistir. Vou fazer novamente com calma, duas vezes por semana e estudar porque não tive tempo de estudar"(D.M).(grifo nosso).

Ces déclarations illustrent une tendance positive, en indiquant les progrès des élèves dans l'apprentissage de la langue française, comme le souligne la phrase «Eu sabia poucas palavras em Francês e acho que tenho tido um grande avanço ».

Les commentaires "Estou adquirindo familiaridade com a língua" et « [..]Tivemos boa recepção e demonstração de interesse para que nos sentíssemos bem no curso e dar prosseguimento nos estudos » révèlent la relation positive établie avec la LE et le groupe.

Les témoignages "O curso está proporcionando um conhecimento da estrutura do idioma" et « [...] acredito que todos os aspectos de um curso de língua (escuta, oralidade e escrita) foram bem trabalhados » démontrent que le parcours ludique a été approprié pour faire les étudiants atteindre les objectifs du Niveau 1.

En ce qui concerne le facteur émotionnel, on note que les pratiques ont pu éveiller chez les apprenants « o gosto de estudar Francês» et leur motiver à vouloir poursuivre les études, même avec les difficultés d'un cours intensif (5 jours sur 7)"[...] não vou desistir. Vou fazer novamente com calma, duas vezes por semana e estudar porque não tive tempo de estudar".

Ces témoignages mettent en évidence que le cours et la façon comme il a été conçu a répondu aux attentes des étudiants et les difficultés principales n'appartenaient pas au contexte de la classe, mais étaient liées à des questions personnelles comme dédication, organisation du temps et disponibilité d'étudier à la maison.

## Derniers commentaires

Le moment didactique actuel comprend une perspective orientée vers l'action (perspective actionnelle) qui vise à développer un processus d'enseignement-apprentissage centrésur l'apprenant et la formation d'un sujet autonome, capable d'apprendre à apprendre, de s'auto-évaluer en permanence et de réfléchir sur l'apprentissage.

Malgré ce scénario favorable, l'adoption d'une approche ludique et d'improvisation dans la classe qui privilégie l'étudiant comme agent du processus de communication, sa créative et l'interactivité est encore assez restreinte.

Cela se passe peut-être à cause d'"une compréhension trop réductrice du jeu dans le sens d'activité inutile, loin du travail, seule activité sérieuse, (ce qui) l'a éloigné de nombreuses pratiques pédagogiques soucieuses de respectabilité" (FAUGERE, 1994, p. 13).

"Le discrédit dont le jeu est encore victime résulte de (la) séparation artificielle jeu/loisir/travail" (idem, p. 49).

Cette oppositon, on espère l'avoir démontré, est une idée préconçue qui relève d'un cliché et « Au-delà du cliché 'jouer n'est pas travailler', le jeu en classe de langue doit au contraire être considéré comme un travail productif et utilisé tel quel »[1] intégré à la méthodologie du professeur et présenté de façon progressive et continue objectivant l'apprentissage de la langue et d'un savoir jouer et imiproviser, l'un en complément de l'autre. Ce n'est qu'ainsi qu'une image positive de la relation jeu, théâtre et apprentissage de langue est construite et surtout vécue. Et c'est de cette expérience, de ce processus que nous espérons avoir pu démontrer dans cet article.

1 Décuré, 1994, apud Silva, 2003, p. 81.

## Références Bibliographiques

BRASIL–MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL–MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação, 1998.

CAILLOIS, R. L*os juegos y los hombres: la mácara y el vértigo*. México: Fondo de cultura econômica, 1994.

CARE, J. M.; Debyser, F. (Org.) *Jeu, langage et créativité*: les jeux dans la classe de français. Paris: Hachette, 1991.

FAUGERE, P. Les théories psychologiques du jeu. *Les Jeux.* Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, n. 2, p. 6-15, 1994.

FAVEL, J.-J. De la culture au primaire: des jeux culturels dans la classe d'anglais au cycle III de l'école élémentaire. *Les Jeux.* Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, n. 2, p. 48-53, 1994.

GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J. *Campus Méthode de français.* Paris: CLE Internacional, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura.* 2. ed, São Paulo: Perspectiva, 1990.

SILVA, S. L. B. *A função do lúdico no ensino/aprendizagem de LE: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender*. São Paulo, 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

VALENTIM, A. A. A. *A vivência lúdico-improvisacional compartilhada*: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE). 2008. Dissertação (FFLCH-USP).

# Technologies dans l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) pour enfants non alphabétisés

**ANA CAROLINA SALERNO CRUZ** *

**Vera Lúcia Marinelli –** directrice de recherche

**Résumé :**

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un projet d'initiation à la recherche développé à la Faculté d'Éducation de l'USP, dans lequelle on étudie le rôle des technologies dans l'éducation, à partir d'une expérience menée auprès des élèves de la Escola de Aplicação de la FEUSP (EAFEUSP), locuteurs de portugais langue maternelle, mais pas encore alphabétisés. Avec cette étude, on espère également contribuer à la réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères aux enfants médié par les technologies. En ce qui concerne la base théorique de cette recherche, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Vanthier (2009), Mangenot & Louveau (2006), Hirschsprung (2005) et Lebrun (2007). Pour obtenir les donnés empiriques de la recherche nous avons participé, en tant que professeure-stagiaire, d'un mini-cours offert aux enfants de l' EAFEUSP, de la première et deuxième années de l'école primaire. Ce travail, réalisé dans le cadre des activités de la discipline Méthologie de l'Enseignement du FLE II, du programme de formation de professeurs de la FEUSP, s'est limité au développement des compétences orales en FLE pour ne pas gêner l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle. Ainsi, les technologies qui en général, sont envisagées comme des outils complémentaires dans l'apprentissage des langues, s'avèrent décisives dans l'apprentissage des compétences orales en FLE.

**Mots-clés**: FLE. Enfants non alphabétisés. Technologies dans l'éducation.

* Participa do Projeto de Pesquisa Tecnologias no ensino de Francês Língua Estrangeira, sob orientação da professora doutora Vera Lucia Marinelli, professora-titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora-doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa "Linguagem e Educação", responsável pelas disciplinas Metodologia do Ensino de Francês I e II e Metodologia do Ensino de Italiano I e II, que atua nas áreas de Educação e Letras com ênfase no ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE).

## Présentation

Le présent article s'insère dans le contexte du XVIIIº Congrès Brésilien de Professeurs de Français réalisé en octobre 2011 à Curitiba/PR et cette étude vise discuter la présentation de la recherche d'initiation scientifique intitulée *Technologies dans l'enseignement du FLE pour enfants non alphabétisés,* financée par la Faculté d'Education de l'Université de São Paulo (FEUSP) et développée dans la période d'octobre 2010 à septembre 2011.

Cette étude a été développée dans le contexte d'une recherche plus vaste: Télévision et enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE): des ressources pour la formation des professeurs en FLE, en particulier, et des langues étrangères, en général, réalisée par le Prof. Dr. Vera Lúcia Marinelli, également tutrice de cette initiation scientifique.

L'objectif principal de cette recherche a été de discuter l'espace des Technologies dans l'enseignement du FLE pour enfants en phase d'alphabétisation, thème peu étudié dans notre pays. En partant de cet objectif, d'autres questionnements sont apparus: ce qu'on entend par technologie, ce qui caractérise l'enseignement de LE (Langue Etrangère) pour enfants, basé dans le développement de compétences orales, quelles sont les caractéristiques de ce public jeune; quel est le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant dans ce contexte d'enseignement et apprentissage.

En visant répondre à telles questions, il a été, tout d'abord, réalisé un relevé de textes théoriques qui englobent de quelque manière le thème abordé. L'étude réalisée sur les technologies dans l'enseignement de forme générale a été basée dans des études réalisées par Hirschsprung (2005) et par Kenski (2009). Et la réflexion sur "l'enseignement du FLE pour enfants" a été aussi basée sur les études de Vanthier (2009), en prenant en compte, comme il a été déjà dit, qu'au Brésil ce thème n'a pas encore été étudié.

Pour complémenter cette étude théorique, nous offrons un "mini-cours" pour enfants de 5 à 7 ans, élèves de l'enseignement Fondamental I d'une école publique. Les données obtenues dans cette activité ont servi de base pour les discussions présentées dans la séquence et pour la conception d'un nouveau mini-cours, auquel on prétend appliquer les données dans la deuxième étape de cette recherche dans une

institution non gouvernementale, insérée dans une communauté de São Paulo, institution qui offre des activités aux élèves d'écoles publiques, en outre, préserver les principales caractéristiques de l'école antérieure, comme le publique cible et les ressources technologiques pour l'enseignement.

Encore, comme forme d'aide à l'élaboration de ce mini-cours, on a consulté de différentes méthodes d'enseignement de FLE, lesquelles ont apporté, avec les textes théoriques et l'analyse du mini-cours réalisé, des réflexions comme quels seraient les contenus idéaux à être travaillés et quelles thématiques aideraient à développer chaque contenu de forme à obtenir l'adhésion des enfants, les méthodes utilisées sont présentées dans la bibliographie.

Il vaut la peine citer que cette recherche aura de la continuité dans la prochaine année avec le projet "Les Technologies et l'enseignement du FLE pour enfants en phase d'alphabétisation: un nouveau biais dans l'éducation", aussi financée par la FEUSP. Après cette brève introduction de l'étude réalisée, suivent ci-dessous les aspects investigués et présentées dans le congrès cité ci-dessus sur le sujet, partagés en topiques thématiques suivis de leurs aspects conclusifs.

## Les technologies dans l'enseignement de langues

Dans cette étape du travail, on a besoin de définir premièrement ce que nous entendons par Technologies dans l'éducation. Selon Kenski (2009:23): "Le concept de technologie englobe la totalité de choses que la génialité du cerveau humain a réussi à créer dans toutes les époques, leurs formes d'utilisation, leurs applications. (...) Le langage par exemple, c'est un type spécifique de technologie qui ne se présente pas nécessairement à travers de machines et équipements" Mais, quand nous utilisons le terme "technologie" dans ce travail, nous ne le considérons pas de forme si vaste comme Kenski dans la définition citée. Ici, nous nous référons à ce que l'auteur appelle de "nouvelles technologies", c'est-à-dire, équipements qui proviennent de l'électronique et télécommunications, telles comme télés, réseaux numériques et internet. Cependant, avec la banalisation de l'utilisation de ces ressources, le terme "nouvelles" n'est plus utilisé. Pour cela, cette recherche s'utilise seulement du terme "technologie" pour définir ces équipements utilisés.

Autre terme fréquemment, employé actuellement, entre les scientifiques français, TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), serait un terme applicable au travail, en prenant en considération

qu'il relie technologies de la communication et information avec enseignement. Mais, nous cherchons quelque chose plus spécifique qui puisse définir mieux le matériel utilisé dans le mini-cours.

Ainsi, nous arrivons à la notion de "multimédia" de Hirschsprung (2005). Pour Hirschsprung "multimédias" sont "des matériels et des techniques capables de gérer conjointement du son, de l'image et de la vidéo" Hirschsprung (2005:10).

Le multimédia ou hypermédia, qui est égal à son concept d'hypertexte, mais appliqué à des images - représenté dans notre petit cours sur l'Internet - ont un certain nombre de fonctionnalités qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage dans une langue étrangère. Parmi eux nous soulignons:

Non-linéarité: différent des livres traditionnels, l'utilisation de ces technologies se réalise de façon non-linéaire, un fait qui ressemble à la manière dont nous pensons, comme il a été observé dans les études linguistiques, il ne se passe pas de forme linéaire. Cette similitude de la pensée peut aider à l'assimilation des meilleurs contenus. Donc, cette caractéristique modifie l'accès au savoir par l'élève, d'une manière plus dynamisée;

Simultanéité : la possibilité du mélange entre interaction, audition et vision, facilite la réception de nouveaux contenus par les élèves;

Internet: l'internet permet de développer des capacités cognitives des élèves n'avant pas travaillées, mélanger images animées, sons et textes, en permettant en outre un voyage entre le temps et l'espace, une forme d'interaction active des élèves avec le contenu abordé en classe, en facilitant sa réception.

A partir des lectures réalisées sur la technologie, plus précisément par la multimédia et l'internet, nous pouvons dire que cette dernière est la ressource plus importante dans l'enseignement basé sur les compétences orales, car comme il a été observé, c'est elle qui permet à l'enseignant la recherche du matériel, créer l'ambiance interactive en LE, aide dans l'enseignement tantôt à cause de l'intérêt des élèves tantôt pour faciliter l'assimilation et mémorisation du contenu à être étudié. Cependant, on arrive à la conclusion que, par les caractéristiques antérieurement présentées, les technologies ont beaucoup à contribuer à l'enseignement du FLE pour enfants en phase d'alphabétisation.

Il est à noter que certaines innovations que le multimédia apporte à l'enseignement, tels que la dynamique du temps et de l'espace, la question d'autonomie des élèves, n'ont pas été abordées dans tous leurs aspects, parce que nous sommes ici en train de parler de l'insertion de la technologie dans l'enseignement,

nous ne proposons pas, par exemple, l'enseignement à distance, puisque il s'agit d'un public cible avec certaines spécificités comme on verra ci-dessous.

En raison de restrictions d'âge, nous proposons une interface entre l'enseignement traditionnel et les technologies, à savoir, l'enseignement et apprentissage du FLE présentiel, en ayant comme une des principales ressources l'introduction des technologies dans la salle de classe, en permettant ainsi le développement d'activités avec un matériel didactique différencié, comme il peut être observé dans la proposition du nouveau mini-cours.

Encore sur les documents théoriques, comme il a été déjà cité ci-dessus, nous avons les différentes méthodes (matériels didactiques) actuelles d'enseignement du FLE. L'analyse de ce champs bibliographique nous a montré aussi la relation établie entre la technologie et l'enseignement du français pour enfants, à travers elle on peut observer que dans toutes les méthodes, tournées vers le public enfantin, la technologie était présente, non seulement sous la forme de CDs d'audio pour être utilisées en salle de classe, comme aussi en forme de jeux. Un autre aspect intéressant de cette analyse a été l'observation des thématiques sélectionnés par les différentes méthodes, comme observé, c'est un facteur fondamental dans l'enseignement, en outre servir d'inspiration pour l'élaboration du nouveau mini-cours.

## L'enseignement du FLE pour enfants

Avant de commencer à décrire l'étude théorique sur l'enseignement du FLE pour enfants, qui comme déjà dit corrobore avec l'étude de Vanthier (2009), Il vaut la peine laisser clair le motif pour lequel nous n'avons pas adopté le terme "précoce", comme d'autres auteurs ont utilisé pour définir ce type d'enseignement.

En didactique du FLE, "le terme 'précoce' englobe l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde au public jeune scolaire dans l'école primaire et maternelle"[1] , c'est-à-dire, renvoie à la tranche d'âge des élèves centrés dans cette recherche. Cependant, nous avons choisi utiliser la terminologie adoptée par Vanthier (2009:11), qui préfère parler de "situations d'enseignement du français langue non maternelle aux enfants". Cela parce que l'auteur considère que le terme 'précoce', qui

[1] Cf. CUQ, 2003, p. 199-200.

normalement sert pour qualifier quelque fait avant l'heure ou l'âge idéal, ce qui laisse supposer qu'il y aurait un âge normal pour l'apprentissage de langues. Dans le présent texte, en outre ne pas croire à l'existence d'un âge idéal, en corroborant avec la position de Vanthier, nous croyons que l'enseignement de langues est important dès les premières années d'alphabétisation. C'est pour cela que nous cherchons définir dans la partie théorique de la recherche, quelles sont les caractéristiques de ce public de mode à mieux comprendre comme les technologies s'insèrent dans des contextes d'apprentissage du FLE, tournés vers le public de 5 à 7 ans.

Dans le paragraphe ci-dessus, il a été cité l'importance de l'enseignement de langues pour enfants, qui se justifie par l'imposition du monde actuel Dans lequel la communication multilingues est considéré indispensable. Selon Vanthier, aujourd'hui, comme nous avons déjà parlé du besoin de connaître deux autres langues en outre la maternelle. Il vaut la peine ajouter que cet apprentissage et le contact avec les nouvelles langues doit être offert par les écoles comme le suggère Vanthier (2009 :13) "si l'école veut refléter les réalités dans lesquelles les enfants devront vivre, elle doit leur proposer, dès leur jeune âge, une rencontre avec d'autres langues et d'autres cultures".

Un autre trait important à être considéré dans l'apprentissage de langue, c'est ce que nous appellerons de socialisant, qui englobe la connaissance de soi par l'autre, c'est-à-dire, permet à l'enfant d'amplifier sa connaissance du monde par le contact avec les nouvelles cultures, en outre contribuer dans son développement pendant que personne et compréhension que l'autre peut être ressemblant et différent.

En sachant de l'importance de l'enseignement de langues et qui doit être offert par l'école, il faut maintenant connaître ce nouveau public, qui peut être défini par ses deux principales caractéristiques ci-dessous:

Selon Jean Piaget, ces enfants, entre cinq et sept ans, sont dans la période préopératoire quand la fonction symbolique apparait, c'est-à-dire, période dans laquelle il est développé sa capacité de remplacement d'objets et événements pour une représentation – image, mot ou symbole.

C'est dans cette phase, que, selon Vanthier, les enfants possèdent déjà les compétences linguistiques suivantes: manipulation adéquate de pronoms personnels, de nombre et genre, les comparatifs et l'usage de la négation.

Nous remarquons encore d'autres aspects cités par Vanthier (2009) qui, comme démontrés par l'auteur au long de son étude, doivent être considérés dans l'enseignement pour enfants entre 5 et 7 ans. Sont-ils:

Zone de développement proximal, théorique développée par Vygotski, qui traite de la relation entre le "développement réel" qui détermine ce que l'enfant peut déjà réaliser de forme autonome et "développement potentiel", ce que l'enfant pourra réaliser avec l'aide des autres. De plus, d'apporter à l'enseignement l'aspect social, relève tant la fonction de l'enseignant comme facilitateur de l'apprentissage, qu'à la nécessité de prendre en compte les connaissances préalables des élèves;

La langue maternelle possède un rôle important métacognitif, donc, elle doit faire partie de l'enseignement de la LE;

Chaque élève est unique et apprend d'une manière différente, en prenant en considération la théorie des huit intelligences multiples de Gardner, voilà l'importance de la réalisation de plusieurs activités différentes pour l'approche d'un même contenu;

Enseigner à communiquer en langue étrangère, c'est enseigner à pratiquer la langue dans ses fonctions variées.

En prenant en compte les données relevées et présentées de la lecture de Vanthier, nous avons aperçu que les enfants dans la tranche d'âge étudiée constituent un public en potentiel pour l'apprentissage du FLE, lequel peut et doit être exploré par les écoles dû aux besoins imposés par la société, toujours en considérant et respectant les besoins et capacités cognitives de ces enfants.

## Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

Avant de présenter l'analyse des données collectées durant la recherche - obtenues par l'offerte d'un mini-cours de FLE, par nous donné, aux élèves en phase d'alphabétisation d'une école publique –, comme antérieurement proposé, il sera fait une brève réflexion faite sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans cette étude basée dans l'utilisation des technologies.

En changeant la forme d'enseigner, nous changeons aussi le rôle de chaque personne engagée dans le processus. Comme montre Dowbor (2001), "Comme enseignants, nous devons préparer les élèves pour travailler avec l'univers technologique". Encore, selon la chercheuse citée antérieurement, l'enseignant passerait à "o*rienter* les élèves", en laissant seulement d'être un repasseur de contenus, car lui, maintenant, "il aide à développer des stratégies d'apprentissage efficaces. Il accompagne l'apprenant dans l'acquisition à la fois d'un savoir et d'une méthode".

Donc, le rôle de l'enseignant est aussi de médiateur entre l'apprenant et la technologie, en prenant en considération que l'enseignant n'est le seul détenteur de la connaissance, en étant à sa charge orienter l'élève face à ce processus. Déjà l'élève possède de l'autonomie dans le processus de l'apprentissage, il a le rôle de l'acteur de sa formation.

## Le mini-cours

Par problèmes de réorganisation des classes de langue étrangère dans l'école publique, il n'a pas été possible donner les cours dans le premier semestre de 2011, le deuxième mini-cours pour les élèves de l'institution référée. La non exécution de ce cours n'a pas empêché son élaboration, qui a été basé aussi sur la réflexion du premier mini-cours – donné dans le deuxième semestre de 2010 -, ainsi que nos études théoriques déjà présentées, ce travail traite d'une séquence didactique décrite cours par cours para forme de fiches. Ainsi, les résultats du premier mini-cours réalisé seront présentés dans la séquence, lequel a initié le 14 septembre 2010 et a fini le 23 novembre de la même année.

Dans les cours, qui ont été réalisés tous les mardis avec une durée de deux heures le matin, la clientèle participante était composée par des élèves de l'école qui fréquentaient les première et deuxième années de l'enseignement fondamental I, donc avec l'âge entre cinq et sept ans, correspondant à la tranche d'âge étudiée dans le recherche.

Ce biais non théorique de la recherche s'est montré productif dans la mesure que la pratique de l'enseignement a généré des réflexions sur l'enseignement pour enfants et ses respectives implications dans cette ambiance de l'enseignement-apprentissage. Le mini-cours a permis encore la vérification du réel « fonctionnement » des activités idéalisées à être mises en pratique en viabilisant, alors, la compréhension du rôle et de l'espace dans lequel s'insère la technologie dans ce type d'enseignement.

Questions comme choix des thèmes, matériels à être utilisés pour chaque contenu, mais aussi la durée des cours et la périodicité et la présence de la langue maternelle en salle de classe, ont constitué dans les principales notations et questionnements relevées au long du mini-cours.

Quelques points à être considérés en relation au mini-cours :

> Le *blog:* il a été réalisé la tentative d'utilisation d'un *blog* comme complément des cours dans lesquels les enfants auraient accès aux musiques et contenus étudiés, puisque le contact avec la nouvelle langue n'était pas suffisant, un cours par semaine avec durée d'une heure et demie.

Selon le témoignage des enfants, ils accédaient seulement l'internet des parents ou responsables pour être trop jeunes. Pour cette raison, il a été réalisé un contact avec ces responsables, dans lequel il a été présenté le *blog* et son importance comme complément du cours. Cependant, on a observé que le site n'était pas utilisé par les élèves. Mais le *blog* peut être utilisé par d'autres enseignants de LE comme suggestion d'activités et contenus pour ces enfants.

Pour accéder le *blog* entrer en: http://aprenderfle.blogspot.com

> Les chansons et les vidéos: aussi les chansons que les vidéos, pour être plus appréciés par les enfants, ont donné origine aux activités pour l'apprentissage du FLE dans lesquelles les élèves s'expriment oralement de forme plus naturelle et sans la honte ou la peur de la « faute », ce qui peut être observé en tâches comme "écoute et répète". L'utilisation de ce matériel a permis l'insertion dans une ambiance de la langue étrangère de forme naturelle. Un autre point important dans l'utilisation des vidéos et des chansons a été l'aide dans la mémorisation du vocabulaire, soit par la vision ou par la mélodie.

Par rapport au choix des matériels audiovisuels, nous avons donné préférence aux authentiques, fait qui a permis un contact plus vaste avec la culture enfantine française.

> Les activités ludiques, comme les vidéos et chansons, aussi a permis le contact des élèves avec la langue de forme naturelle. Ce type d'activité permettait aussi l'interaction entre les élèves, comme dans l'activité "cabra-cega" dans laquelle les élèves conduisaient un des collègues, qui avait les yeux couvert, jusqu'à l'objet caché dans la salle de classe, visant l'apprentissage des directions comme à gauche, à droite, tout droit. C'est-à-dire, les jeux d'enfants en plus d'être une forme d'apprentissage sont aussi, principalement à cet âge, une façon de socialisation entre les élèves en salle de classe.

> Le temps: dans ce topique, le temps référé est celui du contact avec la langue étrangère, dans d'autres mots, la quantité de cours par semaine, puisque dans le cas le contact avec le français était fait seulement pendant les cours, vu que, même avec la tentative d'amplifier ce temps avec le *blog*, comme déjà dit n'a pas fonctionné. Ici, nous avons observé que seulement une heure et demie et une fois par semaine, c'est un temps trop restreint pour l'apprentissage du FLE.

En principe, le mini-cours a été idéalisé avec une charge horaire hebdomadaire de trois heures, distribués en deux cours par semaine en ayant, chacun, une heure et

demie. A cause des questions burocratiques, comme disponibilité de l'école et des stagiaires – vu que ce premier mini-cours faisait partie des activités développées dans la discipline MELF II (Metodologia do Ensino de Francês II), dans le deuxième semestre de 2010 – le temps a été réduit pour un cours par semaine avec deux heures de durée.

Cette réduction a montré combien il est important le contact plus d'une fois par semaine avec le contenu appris, car entre autres facteurs, les propres élèves, dans quelques épisodes entre une semaine et l'autre, déclaraient ne pas se souvenir du cours et du contenu antérieur parce que « ils sont restés trop longtemps sans le français ».

Relation temps/contenu. Dans sa conception, le mini-cours aurait, à chaque cours, un nouveau contenu/thème; en outre, ce qui serait appris dans le cours antérieur, serait revu de forme brève seulement dans le début du cours suivant.

Ici, nous avons observé que les enfants n'apprenaient pas les contenus suggérés, ils restaient libres entre un cours et l'autre. Alors, nous avons revu la quantité de nouveaux contenus. Ainsi, nous avons gagné du temps pour faire plus d'activités de chaque thème pour que le contenu soit meilleur enseigné et appris.

La langue maternelle.

Le mini-cours nous a aidé aussi à réfléchir sur l'espace de la langue maternelle (LM) dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, car dans cette perspective, la LM s'est montrée un outil fondamental utilisé par les élèves, qu'en elle s'appuyait de forme métalinguistique et associative pour la réflexion et apprentissage du nouvel idiome.

Um autre moment dans lequel l'utilisation de la langue maternelle s'est fait présente, maintenant par les enseignants, a été dans la "traduction" des énoncés des activités à être exécutées, ainsi en assurant une meilleure compréhension de la part des enfants.

## Aspects conclusifs

L'analyse des études tout au longo de la recherche – mini-cours et textes théoriques – nous a permis de constater que la technologie est une réalité dans les salles de classe d'enseignement de langue étrangère, car de quelque forme elle est présente dans les nouvelles méthodes, en outre de plus en plus être présente dans le

champs de l'éducation, soit dans la forme de logiciels éducatifs ou d'internet proprement dit, en extravasant ainsi la salle de classe.

Même dans le cas des élèves observés dans le mini-cours, le fait de ne pas faire l'utilisation de l'internet chez soi, celle-ci s'est montrée présente comme outil, aussi pour l'enseignant – en augmentant ses possibilités d'échange de matériel et de subsides pour préparer les classes, ainsi que pour l'utilisation pendant le cours, par exemple, dans exhibition de films, dans le cas des dessins animés ou dans la réalisation d'une tâche, comme un jeu de mémoire.

Ainsi, la technologie, qu'au jour le jour semble être seulement un soutien dans la salle de classe, s'est montrée déterminante dans un enseignement base dans les compétences orales, étant donnée que la multimédia permet à l'enseignant construire dans la salle de classe l'ambiance audiovisuel de la langue étrangère, en outre viabiliser l'élaboration de jeux, en motivant l'élève pour l'apprentissage de la nouvelle langue.

Il vaut la peine remarquer que la recherche et l'adhésion des enfants et parents au mini-cours a démontré le potentiel des technologies dans la motivation de ce nouveau public pour l'apprentissage d'autres langues étrangères qui ne serait pas l'anglais. Donc, il est nécessaire des recherches et réflexions sur le sujet pour répondre à cette demande dans l'enseignement.

## Références Bibliographiques

HIRSCHSPRUNG, N. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias:* o novo ritmo da informação. Campinas - SP: Papirus, 5. ed., 2009.

VANTHIER, H. L'enseignement aux enfants en classe de langue. Paris, Cle International, 2009.

CUQ, Jean-Pierre - Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Asdifle/CLE International, 2003.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento:* os desafios da educação. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2001.

## Méthodes de FLE pour enfants

DENISOT, HUGUES et MACQUART-MARTIN, Catherine (2009). *Super Max 1*. Paris: Hachette.

SAMSON, Colette (2001). *Alex et Zoé 1*. Paris: Cle international;

## Références sitographiques

<http://www.usborne.com/catalogue/catalogue.aspx?cat=1&area=L&subcat=LF> ;

Skoldo Primary French Interactive CD ROM. Disponível em: <http://www.galorepark.co.uk/product/parents/2290/skoldo-primary-french-interactive-cd-rom-single-user-licence.html>. Acesso em: 20 jul. 2012.

# Un atelier performatif : lire le théâtre en salle de classe de FLE

**Ana Maria da Silva Cavalheiro** *
**Isabella Mozzillo** **
**Maristela Gonçalves Sousa Machado** ***
**Mariza Pereira Zanini** ****

## Résumé :

Dans cet atelier nous proposerons une réflexion sur les possibilités d'exploitation de *Cow-boy poétré*, pièce de théâtre du dramaturge canadien d'Alberta, Ken Brown. Notre but est d'éveiller chez les étudiants la créativité, l'envie de discuter et d'écrire leurs propres idées tout en tenant compte que le choix d'éléments de langue produit des effets de sens qui ne sont jamais aléatoires. Nous considérons que le texte littéraire offre d'innombrables possibilités d'ouvrir la salle de classe aux pratiques culturelles et artistiques, d'inférer, de percevoir, de lire, d'éveiller la perception de comment dire les choses, de comment les mots dans les deux langues s'organisent pour produire certains effets, sentiments et sensations. Un travail de mise en voix consistera, à partir d'une approche phonétique, à rendre compte à la fois de la prononciation et de la prosodie en mettant en valeur les jeux des sonorités révélés par le métissage linguistique dans lequel s'inscrit la pièce de théâtre. À partir de la pièce où nous pouvons trouver des alternances codiques français-anglais, nous proposerons des activités liées aux pratiques de mise en voix, de réécriture, de compréhension et d'analyse des motivations pour le choix entre les langues.

**Mots-clés** : Texte théâtral. Lecture. Ecriture. Mise en voix. Alternance linguistique.

*Mestre (DEA) em Phonétique Expérimentale pela Université de Provence – FR. Atualmente professora da Universidade Federal de Pelotas.

**Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Atualmente é professora associado I da Universidade Federal de Pelotas.

***Mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente professora da Universidade Federal de Pelotas.

****Mestre (DEA) em Didactologie des Langues et des Cultures - Université de Paris III -Sorbonne-Nouvelle - França e doutora em Lettres et Sciences Humaines - Université de Provence- França. Atualmente professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas.

Le texte littéraire offre d'innombrables possibilités d'ouvrir la salle de classe de FLE aux pratiques culturelles et artistiques, d'inférer, de percevoir, de lire, d'éveiller la perception de comment dire les choses, de comment les mots dans les deux langues s'organisent pour produire certains effets, sentiments et sensations.

Le choix des textes apparaît comme central dans la didactique du texte littéraire. Dans ce sens, la lecture d'un texte théâtral répondrait non seulement à un critère de présentation de typologies variées de texte, mais à la possibilité des lectures multiples : l'écriture didascalique, la reconnaissance de la matérialité d'un texte qui doit être vécu, mis en œuvre par des comédiens. Un autre atout à faire ressortir serait l'unité du texte théâtral : sa longueur étant limitée (en comparaison à un roman, p. ex.), et possédant des scènes, il se prête à merveille au travail de mise en voix et de mise en espace en classe de langue.

Dans cet atelier nous proposons une réflexion sur les possibilités d'exploitation de la pièce théâtrale *Cow-boy poétré* du dramaturge canadien d'Alberta, Kenneth Brown. Publié en 2010, écrite en anglais et traduite en langue française par LAURIER GAREAU, *Cow-boy poétré* est un drame réaliste en deux actes qui se tisse autour du thème éternel du triangle amoureux : deux *bull-riders,* le québécois Luke (référence évidente à *Lucky Luke*, le solitaire de la bande dessinée humoristique créée par Morris) et l'albertain Blanchette se disputent l'amour d'une belle chanteuse *country*, Chantal, dans l'environnement compétitif et brutal du circuit des rodéos. Présentée en tableaux, la pièce met en scène les narrations intimistes croisées de chaque personnage, des retours en arrière, l'alternance codique français-anglais, une voix de narration directe empruntée au chœur du théâtre classique et des chansons.

En plus d'éveiller chez les étudiants la créativité, l'envie de discuter et d'écrire leurs propres idées tout en tenant compte que le choix d'éléments de langue produit des effets de sens qui ne sont jamais aléatoires, il s'agit également de stimuler le regard de l'autre, du lointain.

Dans cette perspective interculturelle, nous inviterons les apprenants à une expérience de dépaysement des textes de littérature française qui leur sont d'habitude plus familiers: un voyage dans la poésie rude d'un certain univers franco-albertain peuplé d'histoires des grands-parents venus de l'Ouest des États-Unis, de décors de rodéos et de granges aux odeurs de foin, de champions de la montée de taureau, du jeans, du stetson, des selles et des lassos. En plus on ouvre la possibilité de réflexion

sur la question linguistique prenante du théâtre francophone hors Québec et sur le rôle de nombreuses troupes franco-albertaines qui dès la fin du XIXe siècle contribuent à préserver un riche pan du patrimoine culturel francophone de l'Alberta. *Cow-boy poétré* a été représenté pour la première fois en 2005, dans la première édition du Festival biennal Zones Théâtrales qui réunit des textes dramatiques en langue française produits en différentes régions du Canada, par l'UniThéâtre (EDMONTON, ALBERTA), avec la mise en scène de Daniel Cournoyer.

Nous voilà donc dans un milieu minoritaire à l'Ouest profond du Canada, un univers particulier dont certaines références sont néanmoins universelles grâce aux westerns états-uniens et qui n'est pas non plus étranger au Brésil comme l'atteste la fête du *Peão de Boaideiro*.

Nous proposerons une séquence d'activités liées aux pratiques de lecture, de mise en voix, de réécriture, de compréhension et d'analyse des motivations pour le choix entre les langues envisageant le développement des compétences communicatives. Ce développement n'est pas restreint dans notre approche à l'apprentissage du français, mais peut et doit être mis au profit de l'apprentissage de l'anglais et de la sensibilisation aux contacts entre les langues ; cela va contribuer également au développement d'une compétence interlinguistique, la perception de passages et contrastes entre la LM et les LE, la réalisation des possibilités que l'apprentissage d'une LE offre cumulativement en termes de formation de schémas mentaux réutilisables pour d'autres langues, par exemple.

## I – De la lecture

L'enseignant peut stimuler le recours à différentes stratégies-styles de lecture tout le long du travail proposé. Ces stratégies peuvent correspondre au moment du processus d'approche de la communication écrite où se trouve l'apprenant (débutant, intermédiaire ou avancé). Elles peuvent également être utilisées par des lecteurs de tous les niveaux selon l'objectif qu'ils se fixent dans la lecture sans oublier la dimension du plaisir. D'après Cornaire et alii (1999), les stratégies de lecture se déclinent de différentes manières et sont désignées sous diverses étiquettes : « métacognitive », « cognitive », « socio-affective », « mnémonique », « compensatoire », etc. Les auteurs affirment que les bons apprenants en langues connaissent certaines stratégies et les utilisent pour faciliter leur propre apprentissage.

Sachant que la lecture n'est pas forcément linéaire, nous pouvons lire en faisant un balayage pour repérer quelques traits ou informations précis dans un texte mais aussi pour écrémer, c'est à dire, parcourir le texte rapidement et de façon non-linéaire pour avoir un aperçu global, en faisant un survol des yeux sur le texte en sélectionnant ce sur quoi on voudra s'attarder. À des niveaux plus avancés on lit pour l'approfondissement de la compréhension.

D'après Tagliante (1994), trois niveaux principaux de compétence en lecture peuvent être identifiés : (a) Une compétence de base ; (b) Une compétence approfondie et (c) Des compétences remarquables. Ayant ces niveaux en tête, voyons quelques possibilités d'exploitation du texte théâtral en question.

a) La compétence de base serait la capacité à saisir l'information explicite dans le texte ; comprendre de qui et de quoi on parle, tirer des informations ponctuelles (...) ainsi, nous pourrions proposer pour son développement une lecture de balayage du texte

- pour identifier combien ils sont et quel est le nom des personnages ; identifier le sexe, l'âge présumé ou explicité des personnages, les marques de leurs discours, leur rôle dans le développement de la fable, leur fonctionnement comme actants. Sont-ils liés à des notions abstraites, des valeurs, des objets ?

- pour repérer l'organisation du texte... il s'agit d'une pièce théâtrale composée en combien d'actes, de scènes? Y a-t-il des monologues, des tirades, l'adresse au public ? Comment peut-on identifier les didascalies, les chansons ?

- pour comparer la présence des personnages dans le texte ; il y en a qui parlent plus et donc qui sont plus importants que les autres ?

- pour identifier qui parle en français et qui parle en anglais. Quels personnages font de l'alternance codique (expliquer le concept d'alternance codique, s'il n'est pas encore connu des apprenants) ? Peut-on identifier les motivations de cette alternance ?

b) La compétence approfondie est définie comme la capacité de reconstituer l'organisation de l'explicite de l'écrit, de retrouver les enchaînements de causalité, de chronologie, de référence et de maîtriser les règles principales du code écrit (accords, formes verbales, types de phrase...). Pour travailler une compréhension à ce niveau nous pourrions proposer, à partir d'une lecture linéaire du texte théâtral :

- de faire la découverte de la trame, de l'anecdotique et de le commenter à l'oral ou par écrit, à travers la confection d'un résumé ou d'un texte de présentation pour la pièce.

- de vérifier si le texte présente plusieurs typologies de discours et d'identifier leurs importances relatives. Le statut de leur parole est-il purement verbal ou elle agit sur l'autre, fait avancer l'action ? Que disent-ils quand ils s'interpellent, s'affrontent, se bousculent, échangent des informations et des confidences ?

- d'identifier les moments de l'histoire présentée, sa chronologie. Faire une ligne du temps pour l'histoire et pour la parution des différents personnages. Y insérer les moments capitaux pour la trame ; l'enseignant pourra expliquer les éléments constitutifs de l'intrigue théâtrale - l'exposition, le nœud dramatique, les péripéties, le coup de théâtre, le dénouement.

c) Les compétences remarquables sont la capacité à découvrir l'implicite dans un texte ; dégager les présupposés, mettre en relation deux informations, dégager, par le contexte, le sens d'un mot inconnu. Dans cette perspective nos proposons de prendre, en extrait, le début de l'Acte I, c'est-à-dire la didascalie initiale suivie des paroles de Luke (*Cow-boy poétré*, p.11-12) et

- de discuter à quoi sert cette voix didascalique initiale.

- de proposer une activité où l'expression corporelle et les gestes traduisent cette didascalie initiale.

- de découvrir les traits de la personnalité de Luke : en quoi ses paroles anticipent la trame à venir ? En quoi son discours renvoie-t-il aux discours d'autres personnages connus de la littérature, du cinéma ?

- de vérifier le système de croyances qui y est présenté et la force des références originaires d'une doctrine chrétienne et en faire un rapport à l'univers brésilien.

- d'inférer et puis de vérifier la signification de mots et expressions. Ce serait le cas pour le mot « stetson » (p. 11), souvent répété. Ce serait aussi le cas pour la comparaison à une « corneille juchée sur un poteau de clôture» (p. 11) pour l'acteur qui « regarde le public d'un seul œil » (p. 11), permet-elle de comprendre ce que c'est une « corneille »?

À partir d'un travail d'apprentissage mené de cette manière variée et progressive, en rendant conscients les lecteurs de leurs stratégies, des différents niveaux de compréhension en lecture et surtout des marques linguistiques et extralinguistiques qui apparaissent dans le texte, il paraît plus stimulant de s'essayer dans l'activité d'écriture.

## II - De l'écriture

Étape essentielle et incontournable si l'on compte l'amélioration de la compétence communicative, la production d'écrits fait partie des activités qui accompagnent tout le parcours formatif en LE.

*Cow-boy poétré*, texte dialogué, d'une longueur intermédiaire, se prête d'abord à la visualisation, à l'expérience du contact à un modèle typologique pour le texte de théâtre dans sa dimension littéraire. Un exercice d'écriture dans cette forme – un texte imprégné du désir de scène où les interactions verbales sont mises en valeur à tout instant - ouvre une expérience particulièrement enrichissante à l'apprenant car il s'agit d'une écriture qui joue fondamentalement sur le dialogue, sur le rapport de soi à l'autre, comme l'affirme Marie Bernanoce (2006).

En articulant lecture et écriture - on écrit parce qu'on est lecteur - **à un niveau intermédiaire**, l'enseignant pourrait travailler à l'appui de modèles dont le premier serait *Cow-boy poétré* en demandant aux apprenants d'écrire « à la manière de », par exemple, à partir la réplique où Luke avoue ardemment sa passion (*Cow-boy poétré*, p. 16).

> **LUKE** - Ostie ! Ostie de femme ! J'te voulais tellement, même si c'aurait juste été d'avoir le privilège de nettoyer tes étables… Aïe ! Je me serais couché à ta porte … dans le milieu du mois d'janvier… pis j'aurais laissé la neige me recouvrir. J' t'aurais servi ton déjeuner dans un beau bol en or, pis l'soir, j'aurai te lavé les pieds […]

Nous pourrions proposer une réécriture de cette déclaration passionnée et étroitement liée au cadre socioculturel de la pièce en imaginant la réplique débitée par un autre personnage au choix de l'apprenant : un cadre de la bourse de New York, un joueur de football, un accro à Internet. La recherche d'un équivalent pour le sacre « Ostie ! » pourrait constituer le point de départ pour la construction d'un nouveau texte où l'amoureux affiche sa disposition à se dévouer par le sacrifice de soi, de ses intérêts, de son bien-être.

**À un niveau avancé**, la lecture d'autres aveux amoureux théâtraux peuvent fournir les modèles pour la réécriture de la déclaration de la flamme de Luke. Ainsi on demandera aux étudiantes de traduire la passion de Luke pour Chantal dans l'univers de rodéos au XXIe siècle en employant l'intensité de la passion romantique, son champ lexical, son caractère hyperbolique et ses métaphores ayant comme point de départ l'aveu de *Ruy Blas* (Acte III, scène 3), de Victor Hugo:

> Je suis un malheureux qui vous aime d'amour.
> Hélas ! je pense à vous comme l'aveugle au jour!
> Madame, écoutez-moi. J'ai des rêves sans nombre.
> Je vous aime de loin, d'en bas, du fond de l'ombre ;
> Je n'oserais toucher le bout de votre doigt,
> Et vous m'éblouissez comme un ange qu'on voit!

Comment Luke décrirait-il les effets de la passion sur son activité de *bull-rider* ? Aurait-il même abandonné ses chevaux comme l'a fait Hippolyte dans *Phèdre* (Acte II, scène 2) de Racine ? Essayons de le faire s'exprimer à la façon du héros tragique tout en gardant les marques de sa réalité :

> Maintenant je me cherche, et ne me trouve plus.
> Mon arc, mes javelots, mon char, tout m'importune.
> Je ne me souviens plus des leçons de Neptune.
> Mes seuls gémissements font retentir les bois,
> Et mes coursiers oisifs ont oublié ma voix.

Ainsi, le perfectionnement même de l'écrit marcherait côte à côte avec l'amélioration des capacités communicatives globalement, du développement de stratégies d'écriture de plus en plus performantes et bien évidemment des pratiques de mise en voix qui acquièrent une importance considérable dans la lecture du texte théâtral étant donnée l'importance accordée aux traits suprasegmentaux – intonation, niveau sonore, rythme du débit – en tant que porteurs de signification.

## III - De la mise en voix

Outre le travail d'écriture riche en activités que procure le texte théâtral, notamment dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, on ne saurait négliger l'aspect primordial de ce processus constitué par l'oral. Dans cette optique, s'il y a lieu d'exploiter l'oralité, la pièce de théâtre remplit entièrement son rôle dans une pédagogie de l'oral et ce dans la mesure où elle permet d'établir une « communication en activité » (Lhote, 1995, p. 9) entre les participants et dans une perspective tout à fait actionnelle.

S'agissant d'un genre littéraire à dire et à jouer, le texte théâtral constitue l'art de la langue et de l'écoute (Delattre et Mansuy-Todeschini, 2006) dont les apports s'avèrent profondément utiles à l'apprentissage des langues. En plus de son caractère ludique, motivant, et désinhibant, il favorise une communication qui s'établit par

l'intégration de la parole, des gestes et du regard en plein accord avec le temps et l'espace.

Dans ce sens, si l'on veut que le texte théâtral remplisse son rôle dans l'acquisition de l'habileté orale par les apprenants de FLE, il faudrait procéder à la mise en voix du texte, c'est-à-dire la répétition de celui-ci à voix haute et à plusieurs reprises de manière expressive tout en traduisant les émotions et les sentiments suscités par le texte. Cette activité permet aux apprenants d'entrer dans le texte et par là-même de s'en approprier le sens.

Afin de travailler l'oralité et faire mobiliser chez les apprenants la langue, l'écoute, l'activité mentale, l'imagination, la gestuelle, le regard, le rapprochement de l'autre et la culture, on peut leur proposer un travail portant sur la prononciation et la prosodie à partir d'une approche phonétique.

Une étape d'amorçage constitue une occasion pour tous de donner libre cours à leur imagination et aussi un moment de détente et de déblocage des inhibitions et de la parole chez les apprenants timides. Citons un exemple de jeu de rôle qui pourrait être proposé aux apprenants:

-Vous allez en boîte de nuit avec des amis. Vous faites connaissance d'une jeune fille (d'un jeune homme). Imaginez la conversation entre vous et la jeune fille (le jeune homme).

L'étape d'amorçage terminée, on peut commencer le travail de mise en voix de *Cow-boy poétré*. Tout d'abord, on suggérera aux apprenants de prendre comme point de départ, par exemple les premières pages de l'Acte I et les laisser choisir le personnage qu'ils souhaitent jouer. Une fois les rôles choisis, ils peuvent entamer une lecture expressive cherchant à se familiariser avec les personnages qu'ils incarneront.

Après cette première lecture, on peut leur poser des questions concernant la façon de parler des personnages. Ont-ils une façon particulière de parler ? (suppression constante des « E-muets », emploi d'un registre familier). Comment parlent-ils (d'une voix normale, grave, aiguë ?). À quel débit parlent-ils (normal, lent, rapide ?). Avez-vous remarqué d'autres particularités ayant trait à leur expression verbale ? (l'alternance codique français/anglais, le franglais, les emprunts).

## La prononciation et l'articulation

La suppression régulière des « E-muets », notamment chez le personnage Luke, suggère à l'enseignant de traiter en premier lieu la prononciation et l'articulation afin que les apprenants puissent interpréter aisément le personnage. Le « E-muet » se caractérise par une instabilité d'occurrence et il peut s'effacer ou se maintenir selon le contexte où il se trouve. Puisque ce phénomène n'est pas sans difficulté pour les apprenants lusophones brésiliens, on pourrait commencer par la phrase de la première réplique de Luke : « Vot' premier instant c'est d' tourner la tête, vous voulez pas m'voir, mais ça vous r'garde dans l' fond des yeux » (p.11-12) en la faisant répéter par les apprenants autant qu'il s'avère indispensable et ce jusqu'à ce qu'ils soient à même d'élider les « E-muets », tel qu'ils sont présentés dans la pièce.

Une autre activité consisterait à explorer la prononciation des emprunts et des mots du registre familier qui ont subi une perte de phonèmes comme dans la réplique de Blanchette : « Les **caballeros** mexicains n'utilisent pas de **lasso** dans la prairie. […] **Pis** un bon jour, **y a** un de ces **cowboys** qui a eu la brillante idée de faire un nœd au bout de sa **riata »** (p.12). Pour ce qui est des emprunts, la tendance serait une prononciation adaptée partiellement en fixant « un compromis entre les habitudes de la langue originelle et celle des utilisateurs étrangers » (Carton, 1997, p. 222). Dans ce sens, il faudrait faire prononcer les mots « caballeros », « lasso », « cowboys » et « riata » de la façon suivante : [kabaje'ʁo], [la'so], [ko'bɔj] et [ʁja'ta]. Quant à la prononciation des mots familiers, il serait souhaitable de faire d'abord des remaniements (Weber, 2000) pour que le texte devienne compréhensible et plus « naturel » à l'oreille des apprenants pour ensuite les faire répéter dans le registre familier. Le travail que nous présentons ici s'adresse aux apprenants depuis le niveau débutant. C'est pour cette raison que nous proposons des activités à partir de l'aménagement du texte, à savoir une déconstruction de certains éléments suivie d'une reconstruction qui rétablit le texte tel qu'il était au départ.

## Le débit

La suppression récurrente des « E-muets » est révélatrice d'une élocution rapide qui constitue le débit de parole. Il serait donc utile de travailler la respiration et le débit en prenant des phrases longues et en les découpant en groupes rythmiques. Par exemple, la phrase de la réplique de Luke : « J'la r'garde dans l'fond des yeux pis je vois… ben tant pire, ça fait pas d' différence »(p.15) peut être divisée en 6 groupes rythmiques qui seront prononcés avec un débit lent, puis normal et enfin rapide. Le

débit lent : **Je la regarde / dans le fond des yeux / puis je vois / bien tant pis /ça ne fait pas de différence** permet de rétablir les « E-muets », et puis de les effacer progressivement de façon à redonner au texte de départ son caractère originel.

## Le timbre de la voix

Défini comme étant la qualité de la voix, celle-ci peut être normale, grave ou aiguë. De plus, elle peut révéler des émotions liées à la joie, la tristesse, la surprise, la colère entre autres. Du fait que le genre théâtral est le lieu où les émotions sont fortement présentes, l'enseignant doit suggérer aux apprenants des activités d'où ils feront émerger ces sentiments. Leur demander, par exemple d'interpréter Blanchette à partir de la réplique : « Mon grand-père c'était un horse-whisperer…un entraîneur avec une magie spéciale. Une fois… j'étais juste un p'tit boute… on avait un poulain d'un an »(p. 17), en prêtant à la voix différents timbres et différentes émotions.

## La prosodie

La prosodie a trait au rythme, aux variations mélodiques ainsi qu'à tous les éléments concernant l'expressivité attribuée au langage parlé. De ce point de vue, « la forme de l'expression joue un rôle non seulement linguistique et esthétique, mais elle participe également à l'expression des émotions » (Léon, 1992, p. 9). Ainsi, par le jeu d'intonation et d'accentuation il est possible de discerner une voix triste d'une voix coléreuse. Dans le premier cas, on perçoit un ralentissement du débit de parole avec un allongement des syllabes alors que dans le second l'effet est tout à fait l'inverse.

Pour bien explorer l'aspect prosodique de *Cow-boy poétré,* on pourrait demander aux apprenants de se reporter à la réplique de Luke citée plus haut (p.16) et d'en dégager l'attitude et l'émotion éprouvée par ce personnage. Serait-il autoritaire, soumis ? Quel timbre de voix il en résulterait pour ce personnage (voix normale, grave, aiguë ?). Quel débit de parole ? S'il s'agissait au contraire d'une femme intransigeante qui exigeait l'amour de l'homme par ce même discours, quel ton de voix adopterait-elle ? Y aurait-il une différence d'intonation par rapport à celle de Luke ?

Comment, par la phrase « Tu … tu étais… trop … faible »(p.17), Chantal répond-elle à la demande enflammée de Luke ? Est-ce par un débit rapide ? Par

l'expression de la colère ? Que suggère la typographie du texte ? On peut aussi demander aux apprenants de comparer la façon de parler de Luke avec celle des autres personnages. Ils pourraient faire l'hypothèse que la suppression récurrente des « E-muets », et certains mots comme « moé »(p.11) tient du fait qu'il veut se démarquer des autres personnages par la simple raison qu'il s'agit d'un Québécois face à des Manitobains. Cette hypothèse pourrait être corroborée ou infirmée le cas échéant après visionnement de la pièce.

À la prosodie du français s'ajoute celle de l'anglais puisqu'il s'agit d'une pièce riche en alternances codiques dont les mots et expressions sont prononcées en anglais. Cela donne au texte des sonorités aux couleurs et paysages mélodiques particuliers.

Après le travail réalisé sur la prononciation et la prosodie, l'enseignant veillera à ce que les apprenants répètent les différents passages du texte à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'ils les mémorisent. Par ailleurs, il est très important d'attirer leur attention sur les didascaliescar elles donnent des indications sur les attitudes et les gestes des personnages ainsi que de l'espace.

Comme le propre du texte théâtral est d'être représenté, l'étape ultime de cette mise en voix devrait être comblée par une présentation au grand groupe. Elle constituerait pour les apprenants l'occasion de communiquer à travers la parole et leur corps à la fois avec leurs camarades-comédiens et leurs camarades-spectateurs. Néanmoins, on sait qu'en général la pratique théâtrale n'intègre pas les programmes d'enseignement-apprentissage des langues et, de ce fait, le temps qu'on peut y consacrer reste très réduit. Nous suggérons, donc d'emmener les apprenants à une lecture dramatique tout aussi riche, imaginative et motivante qu'une mise en scène théâtrale, mais moins coûteuse en temps de préparation.

En vue d'un prolongement de ce travail sur les différentes façons d'appréhender la langue à travers une pièce de théâtre, il est intéressant d'explorer les alternances codiques car elles sont largement présentes dans la pièce dont il est question ici.

## De l'alternance linguistique

Dans la pièce de théâtre que nous sommes en train d'analyser il y a un phénomène linguistique que l'on peut remarquer dès son début, à savoir, le passage d'une langue à l'autre dans la même interaction, l'alternance entre le français et l'anglais. À partir des alternances entre les langues de cette pièce de théâtre de l'ouest canadien nous essayerons d'en dégager quelques éléments pragmatiques qui devront être perçus et compris par les étudiants de FLE. Dans ce rodéo théâtral la langue des francophones bilingues est bien présente et le spectateur ou le lecteur peuvent percevoir dès le début cette mixité, ce va et vient entre des répliques livrées en anglais et les dialogues franglais des personnages bilingues.Nous pouvons analyser les motivations et les effets plus évidents des types d'alternance plus souvent rencontrés dans la pièce *Cow-boy Poétré* de Ken Brown.

Avant de commencer la pièce de théâtre, l'auteur communique au lecteur qu'il y des alternances codiques en écrivant avant l'Acte I : « **À noter** Les mots en italique dans les répliques en français se prononcent en anglais » (p. 10).

Il faut d'abord souligner que toutes les conversations bilingues se caractérisent par l'alternance entre les systèmes linguistiques partagés par les locuteurs. En analysant ce phénomène qui apparaît dans le discours des personnages, nous souhaitons montrer qu'il a comme but principal celui d'élargir les horizons identitaires. Bien qu'il s'agisse ici d'interactions fictives, l'auteur a souhaité montrer ce phénomène linguistiquecourant dans les conversations réelles.

> Dans un dialogue de théâtre les interactions sont fictives puisque d'une part il n'y a qu'un énonciateur réel, le scripteur et que d'autre part elles se déploient à l'intérieur d'une histoire dont le cadre est défini en partie par des données émanant directement du scripteur (indications scéniques, didascalies), en partie par les informations échangées entre les personnages ou énoncées par un personnage à l'intention du lecteur/spectateur. (Albert et Souchon, 2000, p. 112)

Par conséquent, les étudiants de FLE doivent être menés à pouvoir comprendre à leur tour les sens et les répercussions sur l'identité individuelle et collective de la fin du mythe qui fait croire que chaque énoncé est toujours émis dans une unique langue.

Lorsqu'il s'agit d'une conversation survenue entre des sujets bilingues qui partagent les mêmes langues, plusieurs facteurs peuvent contribuer au choix d'une des langues au moment de la communication. La combinaison d'éléments tels que les participants, la situation, le contenu du discours et la fonction de l'interaction c'est ce qui détermine la langue de base pour ce type de conversation.

La personne bilingue hésite rarement au moment de décider quelle langue employer. Selon Grosjean (1982) la complexité de ce phénomène n'apparaît qu'au moment où une règle n'est pas respectée, puisque le sujet en général n'est pas au courant de tous les facteurs psychologiques et sociolinguistiques qui interagissent dans sa communication.

Chaque bilingue a donc à sa disposition un comportement linguistique exclusif pour communiquer avec un interlocuteur qui domine la même paire de langues, à savoir, l'alternance codique. Ce comportement d'activation-désactivation d'une langue ou de l'autre a une importance capitale et il s'agit d'une stratégie d'adaptation très souhaitable du point de vue pragmatique. En plus il arrive dans toute situation de contact de langues soit en milieu naturel ou artificiel. Ce serait intéressant de montrer aux élèves que les phénomènes de la conversation bilingue existent aussi dans les salles de classe de LE puisqu'elles sont des ambiances privilégiées du contact des langues.

Alterner des langues dans la même conversation a été longtemps considéré comme un déficit de la part du bilingue qui serait en réalité incapable de contrôler et séparer ses codes et qui devrait donc les mélanger afin de communiquer. Comme il y en a qui supposent encore de nos jours que l'unilinguisme est la norme langagière naturelle même les bilingues croient parfois qu'alterner est une insulte à la pureté de la grammaire de leurs langues. Cependant, l'alternance codique n'est ni agrammaticale ni un mélange de deux langues peu dominées. Il faut absolument insister sur le fait que ce n'est pas une stratégie alternative utilisée par les locuteurs qui ne sont pas en mesure de poursuivre la conversation dans la langue avec laquelle ils l'ont commencée. Il s'agit par contre d'une stratégie de communication qui témoigne de la capacité linguistique et qui est utilisée par les bilingues qui négocient les alternances afin de transmettre de l'information linguistique et sociale.

Ce phénomène n'est ni occasionnel ni accidentel, ce qui signifie que le locuteur passe d'une langue à l'autre suivant des règles strictes et obéissant à des contraintes contextuelles rigides (Myers-Scotton, 1993). Le plus souvent les bilingues utilisent les deux langues dans la même conversation, en les alternant dans le même tour et

même dans la même phrase. Il y a des différents types de situation susceptibles d'entrainer une alternance de codes (Vaillancourt, 2007).

Du point de vue de la fonction, Mozzillo de Moura (1997) analyse les raisons générales de l'alternance codique et les organise en plusieurs types qu'on résumera ici: linguistiques, sociolinguistiques, stylistiques, cognitives, émotionnelles, environnementales, par disponibilité dans la mémoire, par solidarité avec l'interlocuteur, par démonstration de pouvoir par fidélité à une culture, par désir de maintenir le code, par changement de sujet, par humour et par préférence personnelle pour l'une des langues.

Nous pouvons demander aux étudiants de penser aux motivations pour que les personnages alternent leurs codes, vérifier qui parle en quelle langue, qui fait des alternances, quels effets discursifs, pragmatiques ou stylistiques elles entraînent, comment pourraient être les répliques s'il n'y avait pas eu d'alternances, comment pourrait-on traduire les répliques avec ou sans les alternances.

Du point de vue de la forme, Dabène & Moore (1995) ont une classification assez complète des alternances codiques.

1.Alternance intraphrasique unitaire sans adaptation à la langue de base:

Dans la même phrase, on alterne entre les deux systèmes en insérant un seul élément, un unique mot sans qu'il n'y ait aucune sorte d'adaptation à la langue de base. On le prononce donc exactement comme à l'original. Exemples dans la pièce que nous sommes en train d'analyser:

« Pis ça tenait mieux sa *shape*. »(p. 13)

« Une vieille *outfit?*» (p. 22)

Comment pourrait-on dire la même chose sans alterner? Produirait-on le même effet?

2.Alternance intraphrasique unitaire avec adaptation à la langue de base:

Dans ce cas l'insertion de l'unité peut se produire avec une parfaite adaptation à la structure et à la prononciation de la langue dans laquelle la conversation a lieu.

> À cause de quel p'tit Cow-boy? (p. 24)
> En 41, au ranch y é arrivé un p'tit jeune d'21 ans. (p. 26)

Les mots « Cow-boy » et « ranch »sont des emprunts du l'anglais et de l'espagnol mais déjà adaptés au français dans leur prononciation. L'auteur de la pièce

ne les a pas écrits en italique, il les a considérés comme des mots français. Nous pouvons profiter de ces cas pour introduire une réflexion et élaborer ensemble une liste de mots français qui sont adaptés au portugais depuis longtemps.

3. Alternance intraphrasique segmentaire:

Lorsqu'on alterne c'est parce qu'on insère un segment d'une langue dans l'autre. Dans l'exemple ci-dessous nous pouvons remarquer que le segment est en vérité en italien mais prononcé à l'anglaise dans la langue de base qui est le français.

> Pis il appelait cet instrument *la riata.* (p. 12)

L'exemple prochain est en anglais:

> T'essaies-tu de me dire que j'ai pas gagné *fair and square?* (p. 28)

4. Alternance interphrasique:

Ce type d'alternance ne se produit pas dans le même tour de conversation, mais d'une phrase à l'autre.

> Chantal – Non.
> Luke – *Fuck off.* J'suis sérieux. C'est la meilleure partie.
> Chantal – *Make me.* (p. 47)

Chantal alterne entre les phrases qu'elle prononce et Luke le fait dans le même tour de conversation. Cela arrive aussi dans l'exemple ci-dessous :

> I don't mean that...J'veux dire...well it's more than a bull. (p. 81)

Qu'est-ce qui pourrait motiver ces alternances? Sont-elles conscientes?

5. Alternance entre des énoncés:

Il s'agit des alternances qui entraînent le passage à une autre langue après une assez longue période d'utilisation de la première. On peut la remarquer au cours du même dialogue, quand les premiers mots prononcés dans une langue se trouvent relativement éloignés des premiers mots prononcés dans le système alternatif.

Dans cet exemple, Chantal parle en français avec Blanchette et puis elle quitte la scène. Quelques instants plus tard, elle revient et recommence à chanter en anglais:

> Chantal - J'le sais pas! J'le sais vraiment pas! Fiche-moé la paix! Touche-moé pas. (p. 43)

...

> Chantal chante - When I...see you with him
> I want to take my saddle and ride
> Under that lonesome, that so lonesome
> Prairie sky... » (p. 44)

Les étudiants peuvent chercher dans le texte les nombreux exemples de tous les types d'alternance en essayant de les classer selon leur typologie et en imaginant l'effet qu'elles produisent chez l'interlocuteur dans la fiction et chez le spectateur ou le lecteur hors de la fiction. La fonction principale des alternances codiques est celle de faciliter la pensée et la communication multilingue, de créer de nouvelles idées, des images et des points de vue différents. Il faut absolument montrer aux élèves de FLE que ce type de phénomène linguistique doit être accepté et que la séparation totale des langues pures et sans mélanges normalement considérée comme désirable et parfaite ne l'est que dans un monde dans lequel les préjugés linguistiques continuent à exister.

## Références Bibliographiques

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.

BERNANOCE, Marie. *L'atelier d'écriture théâtrale* : des modèles à leur nécessaire détournement. Le Français aujourd'hui, 2006/2 n. 153, p. 61-68. DOI : 10.3917/lfa.153.0061

BERNANOCE, Marie. L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale. *Recherches & Travaux*, mis en ligne le 15 juin 2010. URL : <http://recherchestravaux.revues.org/index335.html>.

BROWN, Kenneth, GAREAU, Laurier et COURNOYER, Daniel. *Cow-boy poétré*. Editions du Blé, 2010.

CARTON, Fernand. *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Dunod, 1997.

CORNAIRE, Claudette; GERMAIN, Claude. *Le point sur la lecture*. Paris: CLE international, 1999.

DABÈNE, Louise; MOORE, Danièle. « Bilingual speech of migrant people». In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. *One speaker, two languages*. Cross-disciplinaryperspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

DE CARLO, Maddalena. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998.

DELATTRE, Laure; MANSUY-TODESCHINI, N. « Le genre théâtral: mise en voix et mise en texte », Intervention pédagogique : IUFM de Melun, 2006.

DURÁN, Luisa. «Toward a better understanding of Code-switching and Interlanguage in Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction». The Journal of Educational Issues of Language Minority Students. Vol. 14. 1994.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages*. An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HUGO, Victor. *Ruy Blas*. Paris : Pocket, 1999.

LÉON, Pierre et Monique. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan, 1992.

MOZZILLO, Isabella; MACHADO, Maristela ZANINI, Mariza; MASCARENHAS, Paula. «Le texte littéraire en classe de FLE: approches diverses». Anais do XVII Congresso Brasileiro de Professores de Francês. Brasília. No prelo.

Mozzillo de MOURA, Isabella. *Traição linguística e lealdade cultural.* A alternância de código no discurso bilíngue. Pelotas: UCPEL, 1997. 177 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1997.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Social Motivations for Code-switching*. Evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press, 1993.

RACINE, Jean. *Phèdre*. Paris : Larousse, 1971.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : Clé international, 1994.

VAILLANCOURT, Danica. *Problème d'expression*: l'alternance codique et ses retombées sur l'identité individuelle et collective. Étude d'un corpus littéraire franco-ontarien et acadien. Thesis, University of Waterloo, 2007.

WEBER, Véronique. *Théâtre et FLE*: un enseignement transversal, Rapport de stage, Maîtrise FLE : Université de Savoie, 2000.

# Historique phonétique et phonologique du E-muet du français

**ANDRÉ BERRI ***

## Résumé :

Cet article propose un bref aperçu de l'évolution historique et du statut de ce qu'on appelle en français « E-muet ». Ce phonème, spécifique du français de par son statut instable, mérite une grande attention de la part de tous ceux qui sont soucieux de connaître ses caractéristiques afin d'enrichir sa formation.

**Mots-clefs** : E-muet. Statut. Evolution historique.

*Doutor em Fonética Aplicada pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: interlíngua e ensino de pronúncia de línguas estrangeiras.

Une des caractéristique du E-muet est son instabilité à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le E-muet peut aussi bien apparaître que disparaître : il existe très peu de situations où sa présence est définitive et certaine. Ensuite, il est très difficile de définir son timbre, qui subit de grandes variations en fonction d'un nombre indéfini de paramètres.

L'origine de ce "flou" phonétique et phonologique réside dans le fait que le E-muet a très rarement une fonction d'information. La voyelle-muette a comme caractéristique principale de pouvoir disparaître dans la chaîne parlée, sans modifier le sens du message. Un Français comprendra toujours le segment de l'énoncé *je vois*, qu'il soit prononcé[ʒəvwa], [ʒvwa], [ʒøvwa], ou [ʒœvwa].

La complexité même de l'utilisation du E-muet est à la base de la difficulté d'établir une règle unique. Il existe un ensemble de petites règles de portée plus ou moins générale. Le timbre du E-muet n'est, en revanche, régi par aucune règle phonologique et oscille librement entre le [ə] central, le [ø] fermé et le [œ] ouvert.

Les différentes dénominations du E-muet

La complexité du E-muet apparaît de façon frappante dans la multiplicité des dénominations qui ont pu lui être attribuées depuis le XVI$^{ème}$ siècle.

La première dénomination du E-muet fut "E féminin", parce qu'il était la marque morphologique du féminin. Il permettait de distinguer par exemple *aimé* de *aimée*.

L'appellation "E sourd" évoque l'absence de sonorité lors de l'émission de la voyelle. L'absence de vibrations des cordes vocales ne caractérise certes pas le E-muet tel qu'il est émis de nos jours. Cette appellation correspond davantage à une impression auditive qu'à une réalité phonétique. En fait, la faiblesse d'une voyelle est souvent perçue et considérée comme une perte de sonorité. Ainsi, il ne s'agit pas d'une appellation satisfaisante.

Les phonéticiens GRAMMONT, STRAKA et LÉON optent pour la dénomination "E caduc". MARTINET (1972) fait une corrélation entre ce terme et les feuilles caduques d'un arbre : *le E est caduc "comme sont les feuilles de platane ou de hêtre qui tantôt pendent aux branches, tantôt disparaissent, entraînées par le vent".*

Pour CARTON (1974), l'idée qu'un son puisse tomber lui paraît incorrecte. DELATTRE et MALMBERG (1966) préfèrent nommer cette voyelle "E instable". CARTON estime pourtant que ce terme est inadéquat, la voyelle étant stable quand

elle est présente. DELATTRE utilise le terme "E-muet" quand il est presque toujours élidé et "E caduc" quand il peut être prononcé.

Le terme "E neutre" peut être utilisé, mais il ne correspond pas plus à la réalité que les autres dénominations, car une voyelle neutre est une voyelle qui est intermédiaire entre les positions cardinales (ni ouverte, ni fermée, ni antérieure, ni postérieure, ni arrondie, ni rétractée). Or, le E-muet s'identifie souvent au [ø] ou au [œ] et peut donc être antérieur et labial.

Une autre dénomination possible pour le "E-muet" est "E central", terme qui fait référence à sa position articulatoire, c'est-à-dire la partie centrale du dos de la langue, qui se rapproche du milieu de la voûte palatine, par opposition aux voyelles antérieures ou postérieures. Les mêmes remarques faites à propos du "E neutre" sont valables pour le "E central", qui ne constitue pas une définition idéale.

Un autre terme est celui de "E résurgent" qui est très peu employé.

Le "schwa" ou "chva" est une dénomination très courante. Ce terme est la transcription d'un mot hébreu signifiant "néant". Cette dénomination manque aussi de précision, vu que cette voyelle n'est pas inexistante.

L'étude de WALTER (1975) montre que la complexité du phénomène est à la base des différentes dénominations reçues au long des études faites depuis le XVI$^{ème}$ siècle. Nous le citons : *A cette époque, on distinguait en général entre l'**e** masculin (qui englobait l'**e** et l'**e** ouvert) et l'**e** féminin. De **e** féminin, on est passé à **e** sourd quand on a voulu insister sur le caractère affaibli du timbre de la voyelle. Puis cette voyelle disparaissant dans certaines conditions, c'est la dénomination **E-muet** qui a vu le jour. C'est cette tradition qui s'est perpétuée jusqu'à nos jours, bien à tort puisque cette voyelle, ditE-muette, ne l'est pas toujours. C'est pourquoi les phonéticiens comme GRAMMONT, STRAKA, LÉON, préfèrent parler de **e** caduc, et d'autres, comme KRISTOFFER, NYROP, DELATTRE, MALMBERG, ou plus récemment DAUSES* (1975) *optent pour l'expression **e** instable. Aucune de ces expression ne convient parfaitement à la situation actuelle...*

Mais la dénomination "E-muet" est, elle aussi, défaillante car dire qu'une lettre est muette signifie que celle-ci n'a pas de réalité acoustique. Or, cela est loin d'être vrai, car si elle peut ne pas être réalisée, comme dans *famill**e***, elle peut l'être dans *p**e**loton*.

Malgré le manque de précision sémantique dont tous ces termes font preuve, on a adopté la terminologie de "E-muet" d'une façon conventionnelle dans la littérature phonétique du français.

# Le maintien et l'élision du E-muet en français parlé et les règles régissant le comportement du E-muet

## La loi des trois consonnes

Cette loi a été énoncée par Grammont (1894). Elle démontre le fait que le E-muet :

> -se prononce seulement lorsqu'il est nécessaire pour éviter la rencontre de trois consonnes ;
> -quand il est séparé de la voyelle qui précède par une seule consonne, il tombe toujours ;
> -quand il est séparé de la voyelle qui précède par deux consonnes, il se prononce toujours. Mais, lorsque *s* se trouve entre deux consonnes, les trois consonnes se prononcent sans insertion d'E, alors que dans un groupe composé de consonne + *r*, au contraire, l'*e* subsiste toujours.

Il faut savoir que la loi des trois consonnes ne concerne en fait que les consonnes précédant le E-muet. Le nombre de consonnes qui suit le E-muet a très peu d'importance.

Notons cependant que MALÉCOT(1967) n'est pas du même avis et que, selon lui, le nombre de consonnes suivant le E-muet a une influence non négligeable sur le comportement de la voyelle. Ces effets sont particulièrement observables en position intérieure de mot. MALÉCOT a montré aussi que le E-muet de polysyllabes tombait 97% du temps en position non initiale après une seule consonne, mais seulement 3% après deux consonnes. Le E de monosyllabes est élidé 71% du temps après une seule consonne, mais seulement 10,2% du temps après deux consonnes.

D'autre part, il n'est pas vrai que le E-muet "se prononce seulement lorsqu'il est nécessaire pour éviter la rencontre de trois consonnes". Il est tout à fait possible de trouver en français des groupes consonantiques à trois, quatre, cinq et même occasionnellement six consonnes, notamment lorsqu'un nombre important de monosyllabes contenant chacun un E-muet, se succèdent (par exemple, dans une phrase comme *je ne me demande pas ce que je fais*, la suppression d'un certain nombre de E-muets peut provoquer la mise en contact de plusieurs consonnes).

## L'occurrence du E-muet en fonction de sa position dans le groupe rythmique

La loi des trois consonnes est variable dans toutes les positions où peut se trouver le E-muet.

### En syllabe initiale de groupe rythmique

Comme l'écrit WALTER (1977), il semblerait qu'on assiste actuellement à un lent processus de stabilisation de la voyelle, en particulier en première syllabe.

Ceci semble être dû à deux raisons :

a) la fréquence accrue de l'accent d'insistance sur la première syllabe d'un énoncé.

b) la confusion de plus en plus flagrante de la voyelle naguère neutre avec les unités distinctives du système [ø]et[œ] semble entraîner une conformité de comportement du /ə/.

Delattre (apud CARTON, 1974) estime que, en ce qui concerne le E-muet de monosyllabe initial, le facteur psychologique (c'est-à-dire l'attraction de la position initiale de la phrase) joue contre le facteur mécanique et l'emporte généralement, mais d'autant moins que ce dernier facteur lui oppose de résistance. De plus, il faut tenir compte du désir de ne pas commencer une phrase par un groupe consonantique non traditionnel.

Malécot (cité plus haut) estime, lui aussi, que le E-muet est plus stable dans une voyelle initiale que partout ailleurs. En comparant les monosyllabes "me", "ce", et "que" dans différentes positions, il a remarqué que le E-muet tombait davantage en position intérieure qu'en position initiale.

Au contraire, Dell (1973) pense que la syllabe initiale après une pause est un contexte où le comportement du schwa varie le plus d'un locuteur à l'autre. Léon (1992) considère également le E-muet instable en syllabe initiale. Il pense qu'on entend aussi fréquemment [ʒəpaʀ]que[ʒpaʀ] (*je pars*).

## Le E-muet en position interne de groupe rythmique

La loi des trois consonnes concerne particulièrement le E-muet en syllabe intérieure de groupe rythmique.

On assiste à une tendance à la disparition généralisée du E-muet en position intérieure. On constate même des effacements de "eu". Il n'est pas rare d'entendre [deʒne]pour *déjeuner* ou bien[ʀaʒniʀ] pour *rajeunir*. Un phonème manquant en milieu de mot long est plus facilement reconstitué qu'en début de mot.

Notons le cas particulier des formes du futur et du conditionnel des verbes en "-er", pour lesquelles le E-muet tombe non seulement lorsqu'il est précédé d'une seule consonne (*tu voleras* [tyvɔlʀa], mais aussi facultativement lorsqu'il est précédé de deux consonnes ou plus (*tu parleras* [typaʀlərʀa]).

Au contraire, Léon (1992) estime que la suppression du E-muet n'est pas facile à l'intérieur d'un mot à forte cohésion. Ce sont les monosyllabes qui retiennent le mieux leur E-muet, grâce à leur extrême brièveté dont l'identité est fortement menacée par la perte de l'une de leurs composantes[1].

## Le E-muet en position finale de groupe rythmique

Dans cette position, le E-muet ne se prononce jamais, sauf dans certains cas particuliers. C'est à la jointure externe d'un mot que la suppression du E-muet est la plus facile. À l'oral, le E-muet en fin de mot sert à marquer la prononciation de la consonne finale (*porte*), alors que celle -ci ne se prononce généralement pas quand elle est elle-même finale (*port*).

Dell (cité plus haut) relève que les E-muets des clitiques[2] sujets du verbe, qui apparaissent dans les questions nécessitant une inversion de sujet, tombent toujours (*qui est-ce ?* [kiɛs], *qui suis-je ?* [kisɥiʒ]).

Il n'y a que dans le vers français que le E-muet final est prononcé. On parle alors de rime féminine (terminée par [ə]) et de rime masculine (terminée par une consonne).

Le facteur rythmique influe considérablement le comportement du E-muet.

[1] C'est d'ailleurs pour cette même raison que l'on prononce les consonnes finales de sac, de Christ ou de chef, mais qu'on ne les prononce pas dans estomac, Jésus-Christ ou chef d'œuvre.
[2] Il s'agit des pronoms qui s'agglutinent autour du verbe, tels que y, ce, me etc.

Léon (apud WALTER, 1977) a remarqué que le /ə/ de *appart**e**ment* durait 7cs devant une pause, 5cs dans *appart**e**ment vide* et 3cs dans *appart**e**ment vidé*. Il semble donc que lorsque le E-muet est suivi un nombre important de syllabes, il est facilement supprimé.

Cela se vérifie également pour les mots composés. D'après l'étude faite par LÉON, le E-muet des mots composés se maintient à 100% quand le deuxième élément est monosyllabique (*gard**e**-fou* [gaʀəfu]), mais est supprimé à 90% quand le deuxième élément est polysyllabique (*gard**e**-barrière* [gaʀdbaʀjɛʀ]).

Le même processus est valable pour des groupes susceptibles de contenir un /ə/ épenthétique : *ours blanc* [uʀsəblɑ̃] prend un [ə] car ce dernier n'est suivi que d'une syllabe, alors que *arc-boutant* [aʀkbutɑ̃] peut très bien s'articuler sans [ə] épenthétique car s'il se prononçait, il serait suivi de deux syllabes.

Comme le dit Dell (cité plus haut), le schwa tombe d'autant plus facilement que le groupe au début duquel il figure est long, c'est-à-dire d'autant plus facilement qu'il est éloigné de l'accent principal de groupe. Il tombe par exemple avec une facilité croissante dans les trois phrases suivantes : v**e**nez, v**e**nez ici, v**e**nez boire un verre".

## Les critères articulatoires

Malécot (1974) met en rapport le degré d'aperture des deux voyelles qui précèdent le E-muet et l'occurrence de celui-ci. Il confirme en effet que le E-muet est omis le plus fréquemment lorsque le degré d'aperture de la première voyelle est plus grand que celui de la deuxième : il est plus facile de dire *ferm**e**ture*[fɛʀmtyʀ] que *appr**e**nez*[apʀne].

S'ajoute à ce phénomène le facteur de la succession des consonnes qui, selon le phonéticien, doit aller de l'arrière vers l'avant : Le E-muet tombe plus fréquemment dans *fort**e**ment* (arrière-avant et grande aperture-petite aperture) que dans *flasqu**e**ment* (avant-arrière-avant).

Delattre (apud MALÉCOT 1974) indique que la stabilité d'une voyelle est améliorée par une forte "consonne d'appui". Si le E-muet est précédé d'une consonne forte et suivi d'une consonne très faible, il tend à subsister (*qu**e** voulez-vous ?*[kəvulevu]). Mais, si la situation est inversée, le E-muet tend à tomber (*j**e** pense*[ʒpɑ̃s]).

Léon (cité plus haut) estime qu'une consonne occlusive au début d'un groupe rythmique a tendance à maintenir le E-muet qui la suit.

## Cas particuliers où la présence du « ə » est obligatoire

Il existe quelques rares positions articulatoires où le E-muet est toujours prononcé. C'est le cas des E-muets suivis immédiatement par un mot commençant par un "h". *L**e** hêtre* [lə̰tʀ] s'oppose à *l'être* [lɛtʀ], ou *d**e**hors* [də̰ɔʀ] s'oppose à *dors* [dɔʀ].

Fouché (apud LÉON 1992) explique le phénomène du E-muet maintenu devant le "h" par le fait que *"le maintien du /ə/ est lié aux liaisons qui sont possibles ou ne le sont pas*".

Le Français, contrairement à l'Anglais ou à l'Allemand, enchaîne deux voyelles contiguës sans coup de glotte entre les deux. Cependant, on en observe parfois en français dans la prononciation moderne.

La rencontre de deux voyelles est contraire à la syllabation française. C'est pourquoi on observe une tendance populaire vers la suppression du E-muet devant une autre voyelle, même précédée de "h" (dans un langage peu soutenu, *l**e** hérisson* se prononce souvent [lɛʀisɔ̃]).

En général, la liaison est évitée non seulement devant "h" mais aussi devant "w", "j" et les numéraux "un", "huit" et "onze", ainsi que devant "onzième".

Le pronom "le" précédé de l'impératif (dans *fais-l**e*** [fɛlə̰]) conserve toujours son E-muet pour des raisons prosodiques. En effet, dans ce cas-là, le pronom se trouve en fin de groupe rythmique et est donc marqué d'un accent rythmique. D'après PERNOT (1929), le pronom se conserve également pour des raisons sémantiques : "*le pronom "le" a de l'importance au point de vue du sens et l' seul ne mettrait pas suffisamment en relief l'idée qu'il s'agit d'exprimer".*

Le maintien du E-muet est obligatoire dans le pronom "ce" lorsque ce dernier est utilisé en initiale de phrase (*C**e** à quoi il faut s'attendre* [səakwailfosatɑ̃dʀ]).

Le pronom "je" est maintenu dans la formule "*j**e** soussigné*, ..." [ʒəusiŋe]. Signalons cependant que cette formule est essentiellement employée à l'écrit mais très peu à l'oral.

On enseigne souvent aux élèves que le E-muet se prononce toujours devant [ʀj] et [lj]. Or, il est, actuellement, tout à fait courant de prononcer *ils n**e** valent rien*

[ilnvalʀjɛ̃] ou alors *ils en tienn**e**nt lieu* [ilzɑ̃tjɛnljø]. Carton (1974) pense d'ailleurs qu'il n'y a pas lieu de faire une exception pour ces groupes consonantiques.

D'après Dell (cité plus haut), il existe quelques rares mots qui ne perdent jamais leur E-muet final devant un mot commençant par une consonne. C'est le cas de "quelques" et de "presque" (*quelqu**e**s soupirs*[kɛlkəupiʀ], *presqu**e** toujours* [pʀɛskə̰tuʒuʀ]).

Dans la métalangue, des E-muets qui, au départ, n'étaient pas du tout obligatoires peuvent le devenir. C'est surtout le cas des monosyllabes : on prononce toujours le deuxième "e" de la phrase *le "je" de "je mange"*[lɛʒədəʒɛmɑ̃ʒ]. Signalons d'ailleurs que devant des guillemets, le E-muet subsiste toujours.

Certains mots conservent un E-muet qui devrait être élidé d'après les règles énoncées précédemment. C'est le cas de :

| | |
|---|---|
| *gu**e**non* | [gə̰nɔ̃] |
| p**e**naud | [pə̰no] |
| qu**e**nouille | [kənuj] |
| qu**e**relle | [kəʀɛl] |

On peut penser que les groupes consonantiques qui résultent de la chute du [ə] (à savoir [gn] et [pn]) sont assez difficiles à émettre, même si un Français à l'habitude de réaliser de tels groupes, notamment dans les mots d'emprunt *gnome* et *pneu*. Il faut tout de même admettre que ces mots font souvent difficulté et il n'est pas rare que des [ə] épenthétiques apparaissent (un Français a tendance à prononcer [gə̰nɔm] et [pə̰nø]).

La langue cherche à éviter des groupes consonantiques inconnus ou peu fréquents. Ainsi, les mots comme *qu**e**nouille* ou *gu**e**non* conservent plus facilement leur E-muet que des mots comme *f**e**nêtre* ou *r**e**faire*.

De plus, l'auditeur pourrait ne pas reconnaître des mots relativement rares ou qui ne subissent tout simplement pas la manipulation de la langue journalière, et, de ce fait, riches en information. Il est alors possible de considérer l'emploi de mots plus ou moins fréquents, à partir du degré de conservation du [ə].

En ce qui concerne les noms propres, la prononciation du E-muet est influencée par leur forme graphique. Ils font ainsi souvent exception aux règles de l'E-muet. On prononce les E-muets de *à Vesoul*[avəzul], *à Besançon*[abəzɑ̃sɔ̃]. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les habitants de Vesoul et de Besançon sont à peu près les seuls locuteurs à ne pas prononcer le E-muet figurant dans le nom de leur ville. Le fait d'avoir l'habitude de prononcer un nom propre pourrait ainsi favoriser la chute du E-muet ...

## Les groupes figés

Les groupes figés sont des séquences de deux monosyllabes qui contiennent un E-muet et qui se sont pratiquement amalgamés au point de ne donner qu'une seule syllabe. Cette syllabe unique contient un [ə] absolument stable, alors que l'autre est presque toujours instable, n'étant articulé que dans des circonstances exceptionnelles. Delattre (apud MALÉCOT, 1974) limite la liste des groupes figés à :

| | |
|---|---|
| *je te* | [ʒtə] |
| ce que | [skə] |
| je ne | [ʒən] |
| de ne | [dən] |
| ce ne | [sən] |

Les syllabes consécutives contenant des E-muets

Il peut y avoir, en français, jusqu'à neuf syllabes consécutives comprenant un E-muet dans un même groupe rythmique (il s'agit notamment du segment de phrase : *etde ce que je ne le redevenais pas, tu pouvais conclure que...*) Le traitement de ces E-muets est conditionné par celui du premier et du second E-muet. Si le second E-muet se prononce, le troisième est omis, le quatrième se prononce, le cinquième est omis, et ainsi de suite. Si le second E-muet est omis, le troisième se prononce, le quatrième est omis, le cinquième se prononce, et ainsi de suite. Pour que cet ordre soit respecté, il faut toutefois que les exceptions signalées ci-dessus ne viennent pas contrarier une ordonnance pour ainsi dire mathématique.

## Le E-muet affecte-t-il son entourage ?

Comme l'écrit Walter (1977), la prononciation des groupes de consonnes se trouve en français sous l'étroite dépendance du phénomène du E-muet.

Le E-muet permet une meilleure réalisation de certains groupes de consonnes peu aisés à prononcer de façon successive.

Le remplacement du/ə/ par zéro n'a pas le même effet que le remplacement d'une articulation par une autre articulation. Le remplacement par zéro crée un environnement nouveau et les répercussions se font sentir au niveau phonémique.

Van Eibergen (apud SORIN, 1991) conclut de ses analyses que l'élision du E-muet est responsable à 30% des groupes de deux consonnes, à 50% des groupes de trois consonnes et 92% des groupes de quatre consonnes. En français parlé, plus d'un E-muet sur deux est élidé ; cela contribue largement à la présence de groupes consonantiques dans la chaîne parlée.

Lebel (apud SORIN, 1991) remarque que, dans les groupes résultant de l'élision du E-muet, la dernière consonne est généralement allongée.

L'élision du E-muet entraîne la suppression du /ʀ/ ou du /l/ dans les contextes phonétiques suivants :

- à la jointure de deux mots, quand le premier finit par une liquide plus un E-muet et que le deuxième commence par une consonne (*l'autr**e** jour* [lotʒuʀ]),

- à la jointure de deux mots, quand une liquide est séparée du E-muet suivant par une consonne stable (*quelque chose*[kɛkʃoz])[3].

Léon (1966) remarque que la suppression de la liquide et du E-muet est déterminée par le nombre de syllabes dans le mot. On ajuste le nombre de syllabes à trois. C'est ainsi que l'on prononce *quatr**e**-vingts*[katʀə̲vɛ̃] mais *quatre chevaux* [katʃəvo].

Les formules populaires du genre [tab] (pour *tabl**e***) sont la continuation du phénomène d'affaiblissement des voyelles finales.

Le E-muet peut aussi bien se maintenir que tomber en entraînant la liquide avec lui. L'effacement du E-muet et de la liquide est facultatif : il est la marque d'un style plutôt relâché.

[3] Les noms composés sont exclus de cette catégorie.

## Les manifestations particulières du E-muet

### Le E-muet : une voyelle épenthétique

On appelle épenthèse un processus phonétique qui introduit un segment non présent dans la représentation phonologique. Le segment ainsi introduit est dit épenthétique.

La voyelle [ə] peut ne pas être représentée dans la graphie, mais être tout de même émise dans le but d'alléger la prononciation de groupes difficiles. C'est le cas de certains groupes de mots, comme *ours blanc* qui se prononce très souvent [uʀsə̲blɑ̃]. Une voyelle épenthétique peut également apparaître à l'intérieur d'un mot lexical : il n'est pas rare que *jardin* soit prononcé [ʒaʀə̲dɛ̃].

Malmberg (1971) estime que dans toute combinaison du type [ʀ] + consonne, il se manifeste automatiquement un élément vocalique du type [ə]. D'après l'auteur, ce phénomène est observable dans le mot *trois* qui est prononcé [tᵊʀwa]. Cet élément ne ressemble cependant pas complètement à un [ə] habituel, il est plus bref et moins intense.

Léon (1992) note l'apparition du E-muet final dans des mots où il n'y en a jamais eu, comme dans *bonjour*[bɔ̃ʒuʀə̲]. L'auteur précise que ce phénomène concerne principalement le parler féminin. Ce [ə] épenthétique ne joue aucun rôle distinctif.

### Le E-muet : une voyelle parasitaire à la détente consonantique

Les Allemands et les Anglais qui entendent les Français parler leur langue savent que ceux-ci ont le défaut de mettre un petit [ə] à la fin des mots terminés par une consonne, alors que la finale devrait être purement consonantique. Ce phénomène de détente vocalique est courant en français. Il n'a, en fait, rien de commun avec notre E-muet final traditionnel puisqu'on le trouve dans des mots qui n'ont jamais contenu d'E-muet, mais il vient apporter un appui à la consonne finale et en retarder l'affaiblissement ou la disparition.

Carton (1974) indique d'ailleurs que pour éviter les chutes intempestives de consonnes, il convient de placer une légère expiration, mais sans insérer un véritable [ə] à la valeur syllabique aux jointures interconsonantiques.

## Le E-muet : une voyelle d'hésitation

Lorsqu'un élève ânonne une leçon ou lorsqu'une personne cherche ses mots et émet une voyelle d'attente destinée à rompre le silence, c'est un [ə] qui se présente. Quand nous ouvrons la bouche sans intention bien marquée (par exemple quand nous sommes embarrassés pour répondre), c'est [ə] que nous prononçons. Du fait qu'il s'agit d'un son sensé remplir un vide, il ne paraît pas surprenant qu'il dure plus longtemps qu'une voyelle normalement insérée dans le langage parlé.

*Euh* est la voyelle d'hésitation la plus fréquente en français. Elle se trouve davantage en fin d'énoncé qu'en début, et intervient rarement de manière isolée.

Malécot (1976) a mis en rapport la fréquence du *euh* d'hésitation avec quelques facteurs démographiques. Il constate que le sexe du locuteur n'a pas d'influence sur la production des *euh* d'hésitation, mais que son âge et son activité professionnelle en ont une. En effet, la jeune génération (entre 20 et 29 ans) en prononce beaucoup plus que les autres classes d'âge. Les résultats obtenus en fonction de l'activité professionnelle montrent que les étudiants ont beaucoup plus recours au *euh* d'hésitation que n'importe quel autre groupe professionnel représenté dans l'expérience (enseignants, cadres, profession libérales). Ainsi, le *euh* d'hésitation est particulièrement employé par les jeunes et révèle, d'après l'auteur, leur nervosité et leur insécurité.

Lucci (1983) considère que certains facteurs phoniques comme les pauses, les *euh* d'hésitation ou les allongements vocaliques finaux ont pour fonction principale le ralentissement du débit. Le [ə] participe activement à ce processus : il est non seulement la voyelle d'hésitation la plus courante en français, mais il peut aussi avoir le rôle de "pause sonore" et frapper la dernière syllabe des mots terminés par *e*.

La diminution de ces phénomènes aboutit à une accélération du débit. Les pauses sonores sont d'ailleurs beaucoup plus nombreuses dans ce que Lucci (cité plus haut) appelle *les messages de stimulation directe* (c'est-à-dire le dialogue, la conférence, etc.) que dans *les messages de stimulation indirecte* (par exemple la lecture). Autrement dit, les manifestations du [ə] d'hésitation sont beaucoup plus

courantes dans le discours spontané, non préparé que dans le discours non spontané. On peut, bien entendu, rencontrer exceptionnellement des *euh* d'hésitation dans les messages de stimulation indirecte ( par exemple lorsque le locuteur rencontre des difficultés de lecture).

Lucci remarque encore dans ses expériences que les pauses sonores *non syntaxiques* sont fonction du *niveau stylistique* du locuteur. Pour la conversation, qui est un style relâché, le locuteur remplace les pauses sonores par les unités de *remplissage* (telles que *bon, alors, bien*), des répétitions ou des *faux départs*. Il observe une très faible proportion de réalisations [ə] dans le style relâché.

## Les facteurs extra-linguistiques influant sur l'occurrence du E-muet

### La quête d'intelligibilité

Lorsque le locuteur veut se faire comprendre, il a été prouvé qu'il augmente la fréquence des E-muets prononcés. Comme le fait remarquer LÉON (1992), on prononce au téléphone un nombre excessif de E-muets dans l'unique but de mieux se faire comprendre. On ajoute même des [ə] parasites, notamment dans la transmission d'un numéro (on dit [vɛ̃tə̲tʀwavɛ̃tə̲sɛt] pour 23.27).

L'apparition ou la chute du E-muet étant soumise à la vitesse du débit, il est évident que le locuteur soucieux de se faire comprendre va diminuer son débit et augmenter parallèlement le nombre de E-muets prononcés. L'adresse publique, le discours, le sermon et la conférence ralentissent le débit du locuteur et entraînent la prononciation d'un grand nombre de E-muets. À l'inverse, la conversation spontanée rapide tend à gommer les E-muets facultatifs.

Pour Carton (1974), les transitions des consonnes, importantes dans la perception, ont, grâce à la présence du E caduc, la possibilité de se manifester. On maintient cet E caduc chaque fois qu'un accroissement de la redondance est jugé nécessaire.

## Les conditions d'expression

### La lecture

Il s'agit du style oral le plus articulé.

Thomas (1992) souligne son aspect scolaire. Elle a en effet commencé chez chacun de nous par le mot à mot favorable à la réalisation du [ə]. Il est donc courant qu'un locuteur prononce davantage de [ə] en lisant qu'en parlant spontanément. La lecture favorise le maintien du E-muet à cause de l'influence de la graphie ou des connotations formelles associées à cette activité.

## Le langage spontané

Lucci montre que la proportion de E-muets prononcés, par rapport au total des E-muets qui pourraient l'être, est la plus basse pour la conversation : 24%.

Notons que dans la diction syllabique, lorsque, par exemple, quelqu'un n'a pas bien entendu ce que le locuteur a dit, ce dernier prononce tous les E-muets qui peuvent l'être.

## Le niveau de langue

Un autre facteur qui influe considérablement le comportement du E-muet est le style et le registre de langue du locuteur. Normalement, en français familier, le E-muet est élidé si sa présence ne facilite pas la prononciation du mot ou du groupe de mots (*cett**e** femm**e** parl**e*** [setfamparl]), et il est généralement maintenu quand son omission peut créer un groupe consonantique considéré comme difficile à prononcer par un francophone (par exemple : *nous habiterions*[nuzabitərjõ]).

Pulgram (1961) indique que plus un énoncé est émis de manière formelle, littéraire, surveillée, conservatrice, distincte, solennelle et lente, plus le nombre d'E-muets optionnels articulés est important. Inversement, moins le locuteur apporte de soin à sa prononciation, plus son débit est rapide et plus rares sont les E-muets prononcés. Le style bas du français standard contribue à la grande fréquence et à de nouveaux types de groupes consonantiques.

Léon indique que lorsqu'on veut faire familier ou vulgaire, il suffit de remplacer les E caducs par des apostrophes dans l'écriture.

Pour Malécot (cité plus haut), la marque d'insistance dans le langage provoque une augmentation significative des E-muets prononcés.

D'autre part, il rend compte du fait que le discours énergique cause une baisse considérable dans l'élision du E-muet. Parler fort provoque une hausse considérable

des E-muets alors que l'articulation relâchée fait baisser le taux de E-muets prononcés.

### L'âge

Léon (cité plus haut) souligne que le E-muet final est souvent attribué aux jeunes. Il fait notamment remarquer que le phénomène se produit très souvent en clausule impérative, comme *arrê-te*, *mer-de*. MALÉCOT (cité plus haut) a observé des résultats similaires. Il constate un certain conservatisme des jeunes qui prononcent davantage de E-muets que la classe d'âge des 30-49 ans. Les jeunes maintiennent le E-muet à un tel degré que, s'il fallait faire un classement, ils se situeraient entre les 40-49 ans et les 50-59 ans.

### L'accent régional

Léon (cité plus haut) considère qu'une articulation à accentuation fausse entraîne une suppression importante de E-muets. C'est ce qu'il a constaté dans les parlers ruraux de la France du nord. Les paysans normands disent sans problème [lbdo] pour *le bedeau*.

En revanche, le maintien du E-muet en toutes positions a longtemps caractérisé les parler méridionaux du sud de la Loire. Dans le Midi, on observe une tendance à désunir deux consonnes au point de faire entendre parfois un [ə] entre les deux. Un locuteur méridional prononce facilement le [ə] final, comme dans [pɛʀə̰].

## Les réalisations phonétiques du E-muet

### Le E-muet sur le plan articulatoire

Le problème du timbre est étroitement lié au problème articulatoire. Si le E-muet se prononce comme un [ə], il aura un timbre central ; si son lieu d'articulation est antérieur, il se prononcera davantage comme un [ø] ou un [œ].

C'est surtout le problème de la labialité qui se pose sur le plan articulatoire. Le E-muet est-il labial ou non ? Les divergences d'opinion sont à l'image de la complexité

de la voyellE-muette. Pour les uns, les lèvres sont plus ou moins projetées, pour d'autres, il y a absence d'arrondissement.

Sur un palatogramme, on observe pour [ø] et/ou [œ] des marques laissées par les côtés de la langue, mais pour la voyelle centrale [ə], le palatogramme ne révèle aucun contact entre le palais et la langue. L'articulation du [ə] correspond plus ou moins à la position du repos.

D'après Delattre (1948), [ə] n'a pas de constriction bien marquée : le pavillon prend d'aspect d'un tube uniforme fermé à une extrémité par la glotte et ouvert à l'autre par les lèvres.

Martinet (cité plus haut) fait la description articulatoire de [ə] en ces termes : La voyelle neutre, notée [ə], n'est ni très ouverte, ni très fermée, ni d'avant, ni d'arrière, ni rétractée, ni arrondie.

## Le timbre du E-muet

Le timbre du E-muet a été beaucoup moins étudié parce qu'un Français comprendra toujours la signification d'un mot contenant un E-muet, quel que soit le timbre avec lequel il est émis.

Delattre (apud MALÉCOT & CHOLLET) le définit *proche de l*'[œ] ouvert, mais pouvant varier jusqu'à être aussi fermé que l'[ø] fermé, sans qu'une oreille française s'en offense.

Dell (1973) explique que ce qui distingue schwa des autres voyelles sous-jacentes, c'est moins le timbre de ses réalisations phonétiques que le jeu particulier des alternances auxquelles il est soumis.

Pour Wiolalnd (1999), la graphie E-muette est sur le plan didactique un problème de prononciation des consonnes. (...) Les consonnes en contact sont soumises à des règles générales simples qu'il convient de faire connaître à l'apprenant, y compris l'existence de nouveaux couples qui d'ailleurs ne présentent pas de difficultés de prononciation, mais qui n'étant pas visibles à l'écrit sont officiellement ignorés.

Nous n'avons pas cherché à apporter des réponses à la problématique de la réalisation du E-muet du français sur le plan didactique car cela mériterait, il est vrai, une étude d'une nature investigative d'un autre genre. Nous avons voulu néanmoins montrer l'importance de son évolution à travers le processus de formation

de la langue française tout en nous confrontant aux difficultés liées aux rares publications consacrées à ce sujet. Nous espérons, ainsi, avoir contribué à l'enrichissement des connaissances de nos collègues enseignants de français.

## Références Blibliographiques

CARTON F. (1974), *Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas.

DELATTRE P. (1966), *Le jeu de l'e instable intérieur en français*, reproduit dans Studies in French and Comparative Phonetics, Londres.

DELATTRE P. (1948), *Studies in French and comparative phonetics*, The Hague. The French review.

DELL F. (1973), *Les règles et les sons*. Introduction à la phonologie générative, savoir.

FOUCHÉ P. (1969), *Traité de prononciation française*, Paris, Klincksiech.

LÉON P. R. (1966), Apparition, maintien et chute du "E caduc", *La linguistique*, 2, p. 111-122.

LÉON P. R. (1992), *Le jeu du e caduc*, Phonétique et prononciation du français standard, Paris, Nathan.

LUCCI V. (1983), *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*, Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.

MALÉCOT A. (1976), The effect of linguistic and paralinguistic variables on the elision of the French mute -e, *Phonetica*, 33, p. 93-112.

MALÉCOT A. (1977), The Elision of French mute within complex consonantal clusters", *Lingua*, pp 45-60.

MALMBERG B. (1971), *Les domaines de la phonétique*, Paris, PUF, p. 59.

MARTINET A. (1872), *La nature phonologique d'E caduc* papers Linguistic and Phonetic to the memory of DELATTRE P., Mouton, p. 393-400.

PERNOT H. (1929), *L'E-muet*, Paris, Didier.

PULGRAM E. (1961), French □ɸ□ statics and dynamics of linguistic subcodes, *Lingua*, 10, p. 305-325.

SORIN C. (1991), Some observations on the processig of mute "e" in French diphone-based speech synthesis system", *Journal of Phonetics*, p. 150.

THOMAS A. (1992), *Évolution du E-muet en français niçois*, Mélanges LÉON, Hommages à PIERRE LÉON, Toronto, Mélodie.

WALTER H. (1977), *La Phonologie du français*, Paris, PUF, Le Linguiste.

WIOLAND F. (1999), La graphie E-muette, in ELOS, *Actes du XIII*ème *Congrès Brésilien des Professeurs de Français*, Bahia, p. 60.

ZINK G. (1977), *Phonétique historique du français*, Paris, P.U.F., p. 21.

# LE RÔLE DES REPRÉSENTATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE MATERNELLE ET D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

**ANDRÉIA MATIAS AZEVEDO ***

**Résumé :**

Ce travail se propose d'étudier les représentations associées à l'enseignement-apprentissage des langues dans la mesure où la réussite et l'échec de l'apprenant y seraient liés à certaines images, à des représentations, répandues dans la société. Pour ce faire, nous allons analyser certaines équivoques concernant les concepts de Langue maternelle (LM) et de Langue étrangère (LE), signalés par Louise Dabène dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (1994). Cet article traitera aussi des récentes théories sur l'enseignement-apprentissage des langues, fondées sur les travaux de Luiz Paulo da Moita Lopes (1996), de Véronique Castellotti (2001) et de Silvana Serrani (2005).

**Mots-clés** : Langue Maternelle. Langue Etrangère. Concepts. Représentations. Images.

* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora de francês, com interesse na área de tradução no ensino das línguas estrangeiras. deiamatias@ig.com.br

## 1 – Langue maternelle et langue étrangère

Apprendre une langue étrangère sollicite des sujets surtout la dessacralisation de certaines représentations, comme l'affirme Christine Revuz dans son article « La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil » (1998, p. 213) : « Longtemps avant d'être objet de connaissance, la langue est le matériel fondateur de notre psychisme et de notre vie relationnelle ». C'est en tenant compte de tout cela que cette étude se propose de tracer ci-dessous les images et les équivoques présentes dans l'enseignement-apprentissage d'une LE.

Dans son œuvre *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Louise Dabène analyse premièrement les définitions courantes de LM parmi les sujets, à savoir les acceptions de LM comme la langue non *étrangère* (c'est nous qui soulignons), comme la langue de la *mère*, comme la langue familière à l'être parlant. Et elle conteste ces définitions, étant donné que la langue *maternelle* d'un peuple est souvent instituée par l'État, au moyen des institutions éducatives. En France, par exemple, on enseigne le français de Paris, même s'il y a d'autres dialectes, des variantes linguistiques et d'autres langues d'immigrés présentes dans le pays.

À propos des termes L1 et L2, Louise Dabène (1994) affirme que cette dénomination est plus fréquente dans les pays bilingues et signale qu'en France cette classification ne vaut que pour les langues étrangères. Pour Dabène, l'identification des langues en L1 et L2 n'est pas appropriée car elle présente aussi l'idée d'ordre, de suite, comme si l'apprentissage de la première était une exigence préalable pour la deuxième et qu'il évoquait aussi des valeurs d'appréciation, de prestige ou non, ce qui mènerait le sujet à attribuer à une langue plus d'importance qu'aux autres.

Dans son œuvre, Louise Dabène conteste encore la définition de LM fondée sur le critère étymologique. Pour ce faire, elle cite trois cas. Le premier montre une tribu en Amazonie où les mères apprennent à leurs enfants la langue du père ; le deuxième est à propos des enfants de Gambie qui sont éduqués par d'autres familles ; le troisième est associé aux immigrés européens qui ne parlent plus comme leurs parents.

Afin de susciter une meilleure réflexion sur cette thématique, Louise Dabène (1994) va plus loin et signale aussi d'autres équivoques. Par exemple, l'idée de l'acquisition de la LM de façon spontanée et inconsciente, déjà contestée par les

études psycholinguistiques, pour lesquelles les corrections linguistiques effectuées par les parents ressemblent bien à celles faites par les enseignants. Autre point mis en discussion dans cette œuvre : l'image de la LM comme la mieux maîtrisée par l'être parlant, même s'il existe des sociétés diglossiques qui ignorent le système écrit de leurs langues maternelles et qui sont alphabétisées dans une autre langue.

Quant à l'être parlant en tant que « compétent », Louise Dabène (1994) attire l'atention sur le fait que cette acception est utilisée comme référence dans l'enseignement d'une LE, ce qui pourrait causer parfois une certaine frustration chez les apprenants. Il est vrai aussi que certaines institutions d'enseignement renforcent cette théorie de l'être parlant natif comme l'idéal dans la mesure où leurs réclames publicitaires soulignent que leurs enseignants sont natifs.

En somme, on peut mettre en question et la conception d'acquisition de la LM de forme naturelle (« inconsciente »), et la théorie de l'être parlant natif comme compétent, et la thèse de la LM comme seule responsable de la construction symbolique du langage et de la formation de la personnalité humaine. Pour arriver à un concept de LM, Louise Dabène (1994) se propose de l'étudier axée sur trois domaines. Le premier serait le parler réalisé en milieu familier et au sein de la communauté locale, classé comme le parler vernaculaire ; le deuxième concerne la langue dont se réclame l'être parlant, celle à laquelle le sujet s'identifie – l'auteur cite la déclaration d'un jeune beur qui se dit algérien même sans maîtriser la langue arabe ; le troisième, c'est la langue de référence qui correspond à celle enseignée dans le contexte scolaire.

En ce qui concerne ce troisième domaine, il faut souligner que le terme LM se justifie dans cet espace en fonction du discours, des influences idéologiques exercées par l'État et la société. Louise Dabène (1994) signale encore qu'en situation bi ou multilingue – où l'enfant est souvent scolarisé dans une langue complètement différente de son parler vernaculaire –, cela constitue pour certaines communautés une menace identitaire. Pour illustrer, elle décrit le soin des mères en Gambie de préserver la langue wolof comme une manière de préserver aussi la culture, l'identité d'un wolof.

Par ce panorama, l'œuvre susmentionnée finit par démontrer que le terme « langue maternelle », apparemment simples, est assez complexe en raison des nombreuses conceptions de langue que construisent chaque peuple et chaque individu. Mais afin de mieux comprendre ce qu'est la LM, sa lecture essaie de

systématiser ce concept à partir des notions de langue vernaculaire, langue revendiquée et langue de référence.

Quant au concept de langue étrangère (LE) ou L2, la première évidence d'ambiguité à remarquer est la définition d'une langue comme intrinsèquement étrangère, ce qui mène à penser qu'il existe un français spécifique pour les étrangers. D'après Louise Dabène (1994), la dénomination « langue étrangère » est due à la représentation que font les gens de ce savoir encore ignoré.

Une autre conception qui prédomine dans le sens commun est celle de l'enseignement-apprentissage d'une LE contemplant une approche didactique spécifique pour les êtres parlants non natifs en contexte exolingue, où il y a une autre langue de médiation. Mais l'apprentissage de l'espagnol en Californie, où un nombre significatif de la population parle l'espagnol avec des influences de la langue américaine en contexte exolingue, et l'apprentissage d'une LE par des immigrants en espace endolingue ne semblent pas être pris en compte.

Dans la tentative de définir les situations d'apprentissage d'une LE, Louise Dabène (1994) met aussi en question le statut des dialectes et des variantes – langue maternelle ou étrangère ? –, étant donné qu'elles sont maintes fois négligées par l'État au détriment d'un parler ayant un meilleur prestige social. Cette étude montre comme exemple le français canadien, qui a été pendant longtemps négligé au profit de l'enseignement et de l'apprentissage du français parisien, lequel est encore vu par beaucoup comme le français « légitime ».

Dans les pays bilingues et plurilingues, il n'est pas facile d'établir la langue enseignée à l'école comme étrangère ou maternelle. Pour illustrer, on peut citer la diversité linguistique aux États-Unis, où il y a des enfants anglophones et non anglophones, monolingues et bilingues qui vont en fonction de cela attribuer à une même langue une valeur distincte.

Or c'est souvent l'État qui légitime une langue comme maternelle, laquelle adopte à son tour une didactique qui ne tient pas compte de la diversité linguistique des personnes concernées. De cette façon, l'école travaille fondée sur l'idée que tout le monde possède déjà une connaissance préalable de la langue en question. Dans cette situation, Dabène (1994) cite le Nigeria, ancienne colonie de l'Angleterre, qui a la langue anglaise comme exclusive dans son système d'enseignement, bien que les langues endogènes soient utilisées en contexte familier et en contexte social.

Il faut souligner que le sentiment d'influence étrangère apparaît ancré dans trois types d'éloignement. Le premier s'instaure quand l'individu se trouve éloigné de

son pays d'origine ; le deuxième se manifeste par des incompréhensions et des malentendus en raison des différences culturelles ; et le troisième relève de questions d'ordre linguistique, se manifeste surtout dans l'usage inapproprié de la langue *étrangère*, en raison des interférences linguistiques.

De cette façon, Louise Dabène (1994) non seulement renforce sa thèse principale selon laquelle la conception d'une LE est chez le sujet, mais semble attribuer aussi à l'école, à l'enseignant, aux directeurs, le rôle dans la promotion du statut de langue *étrangère* par rapport à la langue familière. En outre, comme rupture du sentiment d'éloignement, l'œuvre en question semble proposer que les personnes concernées dans l'enseignement-apprentissage des langues se rendent compte qu'il relève aussi des questions d'ordre identitaire, social et politique.

## 2 – Les représentations de la langue maternelle et de la langue étrangère dans le FLE

Dans *Atelier de linguistique appliquée*, Luiz Paulo da Moita Lopes (1996) conçoit la linguistique appliquée (LA) comme une discipline qui devrait aborder non seulement des questions concernant la méthodologie d'enseignement-apprentissage d'une langue, mais aussi des facteurs sociaux et éducatifs. À savoir, l'interaction entre enseignant et apprenant, les recherches déjà réalisées dans ce domaine, l'approche de langues étrangères dans les écoles publiques brésiliennes et les représentations des enseignants associées à la LE et à la LM.Selon l'auteur, cette oeuvre vise déclencher une réflexion critique aux enseignants et aux futurs enseignants sur les processus d'enseigner et d'apprendre des langues.

Sur l'acquisition de la LE par l'apprenant, Moita (1996) analyse deux concepts théoriques fondamentaux : le premier, classé comme Analyse de l'erreur (AE), issu de la méthodologie traditionnelle, qui voudrait éliminer les erreurs commises par les apprenants ; le deuxième, dénommé Interlingue (IL), fondé sur des études de la LA et de la psycholinguistique, qui a permis aux éducateurs de traiter *l'erreur* de façon plus parcimonieuse, la concevant comme la langue de transition de l'apprenant entre la langue native (LN) et la langue-cible (LCI) dans le processus d'apprentissage.

Élaborée par les linguistes Fries et Lado (BESSE et PORQUIER, 1984, p. 200, *apud* CASTELLOTTI, 2001, p. 68) à la fin des années 1940, la théorie contrastive fut vraiment la première tournée vers les relations entre L1/L2 dans l'apprentissage

d'une deuxième langue. Pour Fries, le matériel pédagogique devrait se constituer surtout en une description scientifico-comparative de la langue-cible et de la LM.

Par cette analyse contrastive, Fries et Lado voulaient dévoiler les points semblables et les points divergents entre les deux systèmes et établir, ainsi, les facteurs présentant une difficulté plus grande ou plus petite au long de l'apprentissage de la L2, de même que prévoir les erreurs que les apprenants pourraient commettre. Les orientations didactiques consistaient donc à éliminer la L1 de l'apprentissage de L2 de façon à éviter des interférences.

Contre la théorie contrastive viennent par la suite des études concevant l'erreur comme un phénomène positif dans le processus d'apprentissage. Le théoricien Corder (CORDER, 1980, p. 11, *apud* CASTELLOTTI, 2001, p. 71) soutient que l'erreur doit être vue comme une stratégie d'apprentissage tant dans l'acquisition de la LM que de la LE.

Dans les années 70, l'intérêt pour la relation de L1 et de L2 fait apparaître le concept d'interlangue. Vogel définit interlangue comme « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible » (VOGEL, 1995, p. 19, *apud* CASTELLOTTI, 2001, p. 71).

Or malgré les nouvelles orientations associées à l'utilisation de la LM dans l'enseignement d'une LE, Moita (1996) montre que les pratiques enseignantes étaient encore ancrées surtout dans des conceptions monolinguistiques. A titre d'illustration, il cite des énonciations proférées par des enseignants de LE, entre autres :

« La traduction comme solution pédagogique est nuisible à l'apprentissage d'une LE ».

« L'appel à la langue native (LN) comme un artifice pour enseigner la LE est nuisible à cause des phénomènes d'interférence ».

« L'apprenant doit apprendre à penser en la LE ».

« Celui qui ne 'sait' pas la LN ne peut pas apprendre une LE ».

Dans son livre *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Véronique Castellotti (2001) considère que les représentations mentales et sociales d'apprenants et enseignants véhiculées à la (aux) langue(s) peuvent aider et inhiber l'apprentissage d'une langue. Voilà pourquoi Castellotti juge important que les centres d'enseignement s'occupent de l'enseignement de la langue proprement dit, mais aussi des images sous-jacentes à son apprentissage.

Comme exemple d'images stéréotypées présentes en classe de langue, Castellotti (2001) cite le guide *Connaître et accueillir les touristes étrangers*, publié en 1997 par le Ministère du Logement, des Transports et du Tourisme, élaboré pour les professionnels du tourisme français. Dans ce guide, l'auteur raconte que les Italiens sont décrits comme exubérants, imprévisibles et excessifs, alors que les Japonais sont vus comme superstitieux, organisés et droits.

Dans les entrevues effectuées avec les enfants sur l'apprentissage d'une LE, Castellotti (2001) avait remarqué que le discours des apprenants était imprégné de concepts transmis par l'écoles et les enseignants. Pour elle, la plupart du corps enseignant aussi estimait que l'utilisation de la LM nuisait à l'apprentissage de la LE.

Dans un deuxième moment de sa recherche, Castellotti (2001) a demandé aux enfants de lui dessiner ce qui venait à la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues. Elle a constaté qu'une image revenait souvent : c'étaient des langues organisées séparément, comme des placards indépendants, divisés en casiers, dans lesquels sont stockés les mots en fonction de leur classification grammaticale.

Pour l'auteur, l'apprentissage de la LE se fonde sur des expériences précédentes ; on ne peut donc pas ignorer les représentations de la langue première dans l'enseignement-apprentissage d'une LE. Voilà pourquoi Castellotti (2001) s'est proposé d'analyser comment l'utilisation de la LM se manifeste dans l'enseignement d'une LE pour enseignants et institutions qui légitiment leur présence dans cet espace, de même que comment cette pratique peut aider dans les représentations de langue et d'apprentissage ; elle a constaté que l'utilisation d'une LM est plus fréquente au début de l'apprentissage pour évaluer et contrôler la compréhension de l'apprenant. Or elle signale que l'utilisation de la LM dans l'enseignement d'une LE dépend surtout de l'institution, de la méthodologie d'enseignement, du profil de l'enseignant, du contexte socioculturel.

Quant au motif expliquant l'utilisation de la LM dans l'enseignement d'une LE, elle affirme qu'il est loin de constituer une commodité et une facilité. Au contraire, elle considère que ce type de support dans les interactions en salle de classe exige que le sujet mette en action des compétences cognitives pour pouvoir développer, enrichir et conclure son discours en LE. Mais, surtout, elle considère fondamentale l'interaction de deux systèmes linguistiques et culturels différents dans la construction du sentiment d'altérité chez les sujets.

De nos jours, nombreux sont les spécialistes qui se penchent sur cette thématique et qui partagent le même désir de Castellotti. On peut citer le projet français Galatea, dirigé par Dabène, dont le but principal est d'analyser les stratégies de construction du sens réalisées par les sujets lorsqu'ils se retrouvent face à des langues romanes inconnues.

Dans son œuvre *Discours et culture en classe de langue/cursus-lecture-écrit*, la professeur et chercheuse Silvana Serrani (2005) propose que le professeur de langue soit un médiateur culturel, un interculturaliste, et critique le rôle secondaire attribué à l'élément socioculturel dans cet espace.

Pour justifier l'importance de l'approche culturelle en classe de langue, Serrani (2005) affirme dans son œuvre qu'il existe dans toute société des règles discursives telles que, par exemple, couper ou prendre la parole pour toucher à des sujets plus ou moins tolérés. Pour elle, dans l'enseignement d'une LE, il faut tenir compte aussi du langage non verbal. Comme elle le rappelle, alors que dans certaines cultures on ne peut regarder de face la personne à qui on parle, dans d'autres cette même attitude sera interprétée comme si l'on cherchait à cacher quelque chose ou qu'on n'est pas fiable. Ce qui prouve que la signification dépend non seulement de la langue, de la situation énonciative en elle-même, mais aussi des autres discours, des *déjà-dits*, qui peuvent être différents d'une langue à l'autre et prêter à des malentendus.

Voilà pourquoi Serrani (2005) prône une formation de l'enseignant de langue comme interculturaliste transdisciplinaire : quelqu'un capable de convoquer tous les domaines lui permettant de mieux comprendre la complexité du langage, de même que les concepts théoriques en question sous les propositions d'enseignement du langage, les plans de cours, les options politiques, scientifico-linguistes, socioéducationnelles et culturelles et les activités linguistico-discursives d'enseignants et apprenants.

Dans cette même œuvre, Serrani souligne que l'option politico-éducationnelle d'un projet pédagogique devrait partir de la culture d'origine de l'apprenant, tant dans l'enseignement d'une LM que dans l'enseignement d'une LE, en vue de privilégier la connaissance préalable de l'apprenant. Selon cette auteur, cette approche encouragerait les apprenants à créer des ponts culturels avec d'autres sociétés et à mettre en question l'ethnocentrisme et l'exotisme culturel.

Quant aux pratiques linguistico-discursives d'enseignants et apprenants proprement parlant, Serrani (2005) cite la lecture, l'écoute, l'écrit, la traduction, enfin les différents types de discours qui travaillent le langage dans sa complexité. Il faut

dire que cette proposition interculturaliste de l'auteur tient compte d'un cursus multidimensionnel et critique, par conséquent, les cursus unidimensionnels, qui ont une seule progression et réduisent l'enseignement-apprentissage d'une langue à une description linguistique.

Comme exemple d'activité interculturaliste et discursive, Silvana Serrani (2005) cite deux propositions. La première est destinée à une classe d'espagnol pour étudiants universitaires, le matériel didactique est composé de textes et de documents oraux sur la production de vin dans la région de Salta, en Argentine ; dans la deuxième, il s'agit de la production de coton dans trois états du Nord-Est brésilien : Ceará, Pernambouc et Bahia. Serrani propose que soit analysé le contexte, avec la situation de travail de paysans et producteurs de coton et vin dans ces deux pays, mais aussi qu'enseignants et apprenants discutent des héritages culturels présents dans les chansons populaires, tant dans le contexte de départ que dans le contexte cible.

Pour la formation des futurs professeurs de lettres, Silvana Serrani (2005) fait à la fin de son œuvre une proposition interculturelle et discursive : l'étude de la vie des centres urbains au Brésil et en Argentine, ayant comme support pédagogique deux poèmes – « Jusqu'à nouvel ordre », de Paulo Britto, et « Argentin jusqu'à la mort », de César Fernández Moreno, avec une traduction pour le portugais faite par Sérgio Alcides – ; la chronique « Message à Monsieur 903 », de Rubem Braga ; des textes biographiques des auteurs des poèmes choisis ; des textes sur la vie urbaine en Argentine, à Chamús, et à Rio de Janeiro. Comme activité, Serrani déclare qu'on a fait la lecture, l'écoute, l'écrit, la production orale et la traduction, de même que l'étude de l'élément langue-discours, l'analyse d'expressions familières et de formes de traitement et d'adjectifs, présents dans les poèmes et les chroniques.

Il ne faut pas oublier que dans ces deux activités décrites ci-dessus, la littérature dans l'enseignement d'une LE s'est avérée aussi importante que les autres discours. Qui plus est, d'après Silvana Serrani (2005), cette proposition interculturaliste dans l'enseignement d'une LE remet en question la vision notionnelle-fonctionnelle ou communicative en place depuis les années 70, laquelle propose que l'on utilise des textes tirés des médias comme le meilleur recours pour étudier les aspects linguistiques et énonciatifs de la vie quotidienne, et ignore d'autre part le fait que la langue fonctionne dans des discours référentiels et non référentiels comme les textes littéraires.

Pour terminer, elle explique que la proposition d'un enseignement interculturaliste vise non seulement l'aspect culturel mais aussi la diversité culturelle, sociale, linguistique. Comme procédure méthodologique, elle propose aux enseignants de travailler à partir du contexte socio-spacial, autrement dit des espaces, des territoires et des moments étudiés ; des sujets concernés dans le processus d'enseignement-apprentissage, compte tenu des aspects sociaux, culturels et ethniques ; et des héritages socioculturels liés aux domaines identitaire, social et émotionnel du sujet.

## 3 – Considérations finales

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères semble être un domaine encore peu exploité. Cela vient du fait des définitions réductionnistes proférées par le sens commun, mais aussi par de nombreux enseignants, éducateurs et autres professionnels travaillant directement ou indirectement dans ce domaine, malgré les nombreuses recherches traitant de la complexité du langage, attirant l'attention sur la question culturelle, politique et identitaire en cause, outre les questions d'ordre linguistique.

Quant aux définitions les plus courantes de LM et de LE, il convient de citer la conception de l'acquisition de la première langue de façon spontanée et inconsciente, qui conçoit l'être parlant natif comme idéal, alors que la deuxième langue est vue comme celle qui demande une didactique d'enseignement spécifique. Autrement dit, ce concept ne tient pas compte du contexte de l'apprentissage, des politiques linguistiques en jeu, du sujet, de sa représentation et de sa relation avec les langues, classées comme *maternelle* et *étrangère*.

## Références Bibliographiques

BOURGUIGNON, C. ; DABÈNE, L. Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, n. 177, p. 45-49, 1983.

CARLO, M. de. *L'interculturel*. Paris: CLE Imternational, 1998.

CASTELLOTTI, V. La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE, 2001.

CERVO, I. Z. S. *Tradução e ensino de línguas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL-UnB,2003.

CONSEIL DE L'EUROPE.*Cadre européen Commun de Référence pour les langues*: apprendre, enseigner, évaluer. 2000.

DEBÈNE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 1994.

DEPAULA, L. (Org.). *Tradução*: uma fonte para o ensino. Vitória: Edufes, 2007.

LAVAULT, E. Fonctions de la traduction en didactique des langues. Paris: Didier Érudition, 1998.

LOPES, L. P. da M. *Oficina de linguística*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PUREN, C. *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, 1998. Col. "DLE".

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, (2006).

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*: currículo – leitura – escrita. Campinas: Pontes, 2005.

# En (re)pensant/(re)créant l'enseignement-aprentissage de FLE par l'usage de l'Internet en salle de classe du point de vue de l'enseignant et l'apprenant

**CAROLINA FERNANDES MADRUGA***

**Heloisa Brito de Albuquerque Costa –** directrice de recherche

## Résumé :

Cet article a comme objectif discuter des usages de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) sous le point de vue, de l'enseignant, concepteur de scénarios pédagogiques et séquences didactiques à partir de la réalisation de tâches (Mangenot, 2006) et de l'apprenant comme sujet de son apprentissage marqué par la « génération Internet » (Tapscott, 1997), dont il s'en sert souvent mais pas toujours pour la réalisation de travaux académiques. On part de la notion de *cyberculture* selon Lévy (1999) pour comprendre l'importance des technologies dans notre société actuelle en s'interrogeant sur les changements qu'elles provoquent au quotidien de la salle de classe et aussi du concept de *input*, qui « combine information linguistique, visuelle et sonore accessible individuellement à chaque apprenant » (Pennington, 1996; Buzato, 2001). On tient à remarquer aussi dans ce travail les contributions de Hirschsprung (2005) sur ce qui relève de l'interaction apprenant-ordinateur, de la combinaison entre les sens (dans ce cas, l'ouïe, la vue et le toucher) et du rapport de tout cela pour le développement des compétences de communication. Comment l'enseignant se sert de l'Internet ? Quels en sont les usages et dans quels objectifs ? Comment élabore-t-il des scénarios pédagogiques? Quelles tâches sont proposées aux apprenants ? Quels savoir-faire sont-ils nécessaires pour bien utiliser l'Internet dans la salle de classe ? Voici les questions auxquelles l'enseignant est confronté et qui sont objet de cet article.

**Mots clés** : FLE. Internet. Enseignants. Apprenants.

* Mestranda em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, participante do projeto ligado ao ensino de línguas estrangeiras em contextos de mobilidade universitária sob a orientação da professora Heloisa Brito de Albuquerque Costa, doutora em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela USP.

## Introduction

Pour expliquer de quoi s'agit la notion de *cyberculture*, Pierre Lévy (1999) réfléchit au début de son œuvre sur la métaphore du « deuxième déluge » (en évoquant Roy Ascott). Lévy affirme qu'on est en train de vivre un déluge où l'océan des informations ne cesse pas de croître. Elles sont infiniment véhiculées par la radio, la télévision, la presse et, plus récemment, l'Internet. Selon lui, on doit accepter cette nouvelle condition et apprendre à nager, à naviguer sur cet océan. Il signale qu'on vit le moment d'ouverture d'un nouvel espace de communication : le *cyberespace*, c'est-à-dire le réseau formé par l'interconnexion mondiale entre ordinateurs qui est l'Internet[1], en affirmant qu'on doit exploiter les potentialités plus positives de cet espace dans les plans économique, politique, culturel et humain. L'auteur développe, donc, la notion de *cyberculture*, une culture nouvelle, née dans ce nouvel espace de communication, qui est définie comme « l'ensemble des techniques (matérielles et intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent conjointement à la croissance du *cyberespace* » (Lévy, 1999, p. 17).

Les informations véhiculées dans cet espace sont liées dans des différents points par moyen des liens hypertextuels[2], en constituant un réseau. Cette organisation hypertextuelle implique que l'utilisateur fasse des choix de chemins à parcourir dans ce réseau, ayant en vue qu'une information est liée à autre par plusieurs points communs, sans avoir un commencement, ni une fin prévus. La notion de rhizome est intéressante dans ce cas parce qu'elle peut faire référence à cette organisation de l'information sur le *cyberespace*. Selon Gilles Deleuze et Félix Guattari[3] le concept de rhizome, emprunté de la botanique à la philosophie, renvoie aux connexions entre les signes :

À la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature, il met en jeu des régimes de signes très

[1] On utilisera parfois le terme *cyberespace* comme un synonyme de l'Internet.

[2] Selon Lévy (1999), l'hypertexte « est un ensemble des nœuds liés par des connexions. Ces nœuds peuvent être des mots, des pages et des informations de toutes sortes. Ils ne sont pas liés linéairement, donc le parcours d'une navigation en hypertexte constitue un réseau complexe d'informations ».

[3] Capitalisme et schizophrénie, tome 2 : *Mille plateaux*, Ed. de Minuit, 1980, p. 31

différents et même des états de non-signes. (...) Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde. Il constitue des multiplicités.

Cette connexion établie entre les informations véhiculées sur l'Internet constitue, donc, un rhizome, et demande à ses utilisateurs de développer des pratiques, attitudes et modes de pensée pour le comprendre, c'est-à-dire, dévélopper leur insertion dans la *cyberculture*. Cette nouvelle culture influence de plus en plus les pratiques quotidiennes de notre société : les internautes transposent quelques pratiques, attitudes et modes de pensée propres du *cyberespace* aux autres espaces par lesquels ils passent. Un exemple intéressant à remarquer est leur capacité d'être des individus multitâches (de l'anglais, *multasking*), c'est-à-dire leur capacité de réaliser plusieurs tâches en même temps. Le *multitasking* est une des caractéristiques majeures des personnes appartenant à la génération internet (selon Tapscott, 1997), qui sont habituées à étudier, lire des nouvelles sur l'Internet, regarder leur Facebook, chatter sur le MSN et écouter de la musique en même temps qu'elles fassent attention aux conversations des personnes qui les entourent.

En tenant compte des nouvelles caractéristiques et pratiques de notre société actuelle, il faut repenser les pratiques concernant l'enseignement-apprentissage en les adaptant aux demandes de ce public nouveau, qui mélange des différentes générations, avec des dégrés variés d'insertion dans la *cyberculture*. Tapscott (1997, p. 3) affirme que les personnes de la génération internet (et aussi celles des générations suivantes) « veulent être des utilisateurs – pas seulement des auditeurs passifs » : ils veulent donc surmonter les frontières de la salle de classe.

En réfléchissant au quotidien de cette génération, c'est l'ordinateur l'outil le plus utilisé pour leur loisir, leurs travaux et leur communication et c'est à l'Internet que la plupart des jeunes de cette génération passe leur temps, en naviguant dans le *cyberespace*. Tapscott (1997, p. 8) montre que le temps qu'ils dispensent à l'Internet n'est pas un temps passif, il s'agit d'un temps actif, puisque les utilisateurs développent leur pensée pendant qu'ils s'amusent en navigant sur ce réseau : « C'est un temps de lecture, de recherche, de développement des compétences et solution de problèmes. C'est un temps d'analiser, d'évaluer. C'est un temps de construire nos pensées. C'est un temps d'écrire ». Ce temps et cette énergie qui la génération internet dédie à l'Internet peut être profitée par l'enseignant dans la tentative de surmonter les frontières de la salle de classe si l'enseignant sait comment tirer parti des potentialités offertes par ce réseau.

Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères (désormais, LE), le fait de naviguer sur les sites écrits en LE est déjà une façon de pratiquer la compréhension écrite de cette langue. Quand l'enseignant connaît cette potentialité, il peut préparer des travaux avec la navigation sur des sites en LE, pour mieux dévélopper la compétence écrite et aussi pour stimuler l'expression orale ou écrite, par moyen de discussions ou de productions de petits textes sur ce que l'apprenant a visité lors de cette navigation. L'enseignant peut proposer en classe une discussion orale sur un parcours que les apprenants ont fait sur Internet ou encore sur un sujet spécifique qu'ils ont consulté sur le réseau. Dans le cas de l'expression écrite, l'enseignant peut inciter les apprenants à interagir par écrit avec d'autres personnes qui ont navigué sur un même site dans un forum de discussions sur le réseau même ou encore à produire un texte en raccontant un parcours qu'ils ont fait sur Internet. Le fait d'inclure des activités sur Internet dans le programme d'un cours aide à la motivation des apprenants qui ne veulent pas être des « auditeurs passifs ».

Les objectifs de notre travail sont donc d'examiner les usages de l'Internet en salle de classe du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant en tenant compte des potentialités que ce réseau offre, analyser les avantages de l'utiliser dans l'enseignement-apprentissage de Français Langue Étrangère (désormais, FLE) en considérant les demandes du public d'apprenants chaque fois plus insérés dans la *cyberculture* et,finalement, de délimiter quelques compétences nécessaires à l'enseignant pour qu'il fasse un bon usage des outils disponibles sur l'Internet.

## L'apprenant et l'Internet

Pour comprendre les avantages d'utiliser l'Internet en salle de classe, il se montre intéressant de remarquer le travail de Pennington (1996, *apud* Buzato, 2001) à propos du travail appuyé sur l'ordinateur. L'auteur montre que les avantages de l'utilisation de l'ordinateur à l'enseignement de langues étrangères peuvent être divisés en trois types : les avantages physiques, cognitifs et psychologiques.

En ce qui concerne les avantages physiques, Pennington signale l'« effet du bout des doigts » (en anglais, *fingertips effect*) : l'ordinateur permet la possibilité de trouver une information avec beaucoup moins d'effort physique que par les moyens traditionnels, qui exigent parfois de grands efforts de déplacement spatio-temporel, ce qui arrivait par exemple lors d'un travail de recherche dans une bibliothèque, où

l'utilisateur devrait se déplacer dans un nouveau lieu, ce qui demandait du temps et parfois des déplacements très longs.

Pour définir le deuxième type d'avantages, les cognitifs, l'auteur met en évidence une effectivité majeure dans l'apprentissage, possibilitée par la variété et la diversité d'opportunités d'apprendre avec un travail appuyé sur ordinateur. Pennington évoque le concept de l'*input*[4] en affirmant que l'*input* est plus riche dans le travail appuyé sur ordinateur parce qu'il se construit de plusieurs formes, dues à la possibilité de combinaison entre l'information linguistique, visuelle et sonore accessible individuellement à chaque apprenant. L'auteur croit que travailler avec un ordinateur offre plus de chances de faire l'*input* devenir un souvenir à long terme, important dans l'acquisition d'une langue étrangère étant donné qu'un apprenant de LE doit faire appel à la mémoire pendant son processus d'apprentissage (Pennington, 1996, *apud* Buzato, 2001, p. 36-7).

Les avantages psychologiques cités par Pennington sont la motivation et la préservation de la face de l'apprenant. L'auteur montre que le travail appuyé sur ordinateur contribue à la motivation des apprenants pour la réalisation de tâches, due à son appel aux sens et au caractère ludique des interfaces de l'ordinateur. Il y a aussi l'avantage offerte par l'ordinateur de donner un *feedback* à chaque apprenant de manière privé (par moyen des exercices autocorrectifs ou par l'usage des pseudonymes de la part de l'apprenant), ce qui diminue le risque de timidité ou de confrontation face-à-face existants dans une salle de classe.

L'enseignant devrait connaître ces avantages et en profiter dans leurs cours, pour innover leur pratique en salle de classe, mais surtout pour essayer d'atteindre mieux les besoins de leurs apprenants.

Il est intéressant à remarquer que l'Internet est un type de ressource multimédia, comme montre Lancien (1998). L'auteur signale l'existance du multimédia hors ligne, où l'utilisateur n'est pas lié à des réseaux extérieurs (par exemple, les cédéroms) et le multimédia en ligne, où les programmes et services sont accéssibles par l'intermédiaire des réseaux interconnectés (par exemple, l'Internet ou les réseaux restreints à une institution, connus comme « Intranet »).

Hirschsprung (2005, p. 10), définit le terme « multimédia », au sens large, en tant qu'univers combinant les technologies de l'écrit, de l'image et du son. Le « multi-

[4] Même si en français on parle déjà de l'*input* comme l'*entrée*, on va maintenir le terme en anglais pour essayer d'évoquer la définition précise de l'auteur.

» « -média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images fixes ou animées ». L'auteur (2005, p. 14) révèle que ce type de support permet de travailler en simultanéité avec plusieurs sens, ce qui contribue à un meilleur apprentissage de la langue :

Or, pour communiquer, l'être humain utilise ses sens. La particularité des supports multimédias est de solliciter conjointement plusieurs d'entre eux : l'ouïe (par les sons, bruits, musiques, échantillons de langage), la vue (par les images, formes, couleurs, mouvements, textes), le toucher (par la réactivité induite par l'intéractivité technique, c'est-à-dire l'intéraction de l'homme avec la machine). L'utilisation simultanée de deux sens au moins facilite une meilleure réception. Nous mémorisons d'autant mieux un message lorsque nous le voyons et l'entendons en même temps et encore davantage si nous le produisons. Il semble donc que le recours à des supports permettant d'activer conjointement plusieurs modes de perception, de sensation, ait un effet positif indéniable sur le développement des compétences de communication, en particulier pour ce qui concerne la dimension réceptive, celle de la compréhension.

L'auteur signale que le travail avec le multimédia en classe de FLE « permet une véritable intégration de l'oral et de l'écrit » et « représente une avancée considérable en termes d'aide à l'apprentissage pour des apprenants auxquels la situation de classe n'a pas apporté de réponse satisfaisante » (Hirschsprung, 2005, p. 38), ce qui permet aussi à l'enseignant de rendre compte des différents besoins de ses apprenants.

Même si les avantages soulevées par Hirschsprung concernent le multimédia au sens large, notre but ici est de penser aux avantages offertes par l'Internet. Dans ce sens, on peut évoquer Lancien (1998), qui étudie les différentes fonctionnalités de l'Internet. Un avantage qu'il soulève pour les apprenants est le travail de consultation fait en autonomie, une première forme de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, étant donné qu'il gère son chemin de recherche :

À partir du moment où les énormes ressources du web vont faire de plus en plus souvent partie de l'environnement quotidien de l'apprenant, au même titre que les médias en langue étrangère (notamment la télévision, grâce au câble et au satellite), on peut penser que celui-ci, qu'il soit débutant ou chevronné, souhaitera en profiter. Il s'agira alors d'une consultation autonome sans aides pédagogiques sur le

réseau et qui sera dictée essentiellement par les centres d'intérêt de chacun (Lancien, 1998, p. 99)

L'auteur montre que les apprenants de langues étrangères qui ont un contact avec le *cyberespace* s'en servent en autonomie pour améliorer leur apprentissage de la langue. En plus, ces apprenants partent de leur pratique quotidienne d'utiliser l'Internet pour aider à développer leur processus d'apprentissage autonome, réalisant des consultations et recherches au lieu et moment de leur choix pour complémenter ce qu'ils apprennent avec l'enseignant en salle de classe. Comme montre Lancien (1998, p.100-3), ces apprenants profitentdes savoir-faire déjà acquis en langue maternelle pour commencer à faire des recherches en LE : « Pour les modes de consultation eux-mêmes (appréhension des pages web, repérages des liens, utilisation de moteurs de recherche), l'apprenant sera évidemment aidé par les savoir-faire acquis dans la consultation en langue maternelle ».C'est aussi une forme de mettre ces apprenants au centre de leur apprentissage parce qu'en sachant utiliser l'Internet pour faire des recherches en langue maternelle et même pour le loisir, c'est à eux de transposer ces pratiques et de les coordonner selon leur besoins et leur volonté. Il peut consulter alors des sites en langue étrangère pour le développement des compétences de communication, soit pour résoudre des questions nées pendant le cours en présentiel, soit pour avoir un contact plus proche avec la culture des pays qui parlent cette langue. Ces choix impliquent une responsabilité plus grande à l'apprenant qui devient conscient du travail d'acquisition des connaissances qu'il doit faire pour apprendre une langue étrangère.

Cette habitude d'utiliser constamment l'Internet pour faire des recherches renvoie aux pratiques de notre société actuelle, ce qui nous conduit à réfléchir au profil des générations qui vivent ensembles aujourd'hui par rapport à leur capacité d'usage des technologies dans son quotidien. Pour comprendre mieux quelles sont ces générations, on peut faire référence à l'étude récent de Tapscott (2010) sur quelques générations qui vivent aujourd'hui aux États-Unis, ce qui nous servira de base pour dresser les relations entre le public actuel des apprenants de FLE au Brésil et l'utilisation de l'Internet.

L'auteur parle de quatre générations vivant ensemble aux États-Unis: la génération *Baby Boom*, la génération X (appelée aussi de *Baby Bust*), la génération internet (ou Y) et la génération *Next* (ou Z)(Tapscott, 2010, p. 27). La première est celle des personnes nées entre janvier 1946 et décembre 1964, la période après la Seconde Guerre Mondiale, où les taux de natalité étaient montés, poussés par la fin

de la grande guerre. La génération suivante a connu une baisse remarquable dans les taux de natalité (ce qui explique le terme *Baby Bust* qui signifie « rétraction de natalité »). Elle est connue comme génération X en faisant référence à un roman où il y avait un groupe de personnes exclues de la société qui avait souffert beaucoup avec le chômage, parce que les années de 1965 à 1976 ont représenté une période de grands taux de chômage aux États-Unis. La génération internet est donc celle des personnes nées entre 1977 et 1997, qui a reçu ce nom grâce à l'avènement de l'Internet et sa dissémination au monde, et qui est caractérisé par des personnes ayant un certain dégré d'aisance avec l'Internet, même si elles n'en avaient pas toujours accès. Elle est connue aussi par génération Y, en suivant l'ordre après la génération X. Pour finir, la génération Z (ou suivante, de l'anglais *next*) est celle des personnes nées après l'année 1998, qui ne connaissent pas le monde sans Internet et qui a des relations très fortes avec le réseau mondial d'ordinateurs interconnectés.

Ces quatre générations représentent la plupart du public des apprenants de FLE, ce qui compose un cadre très hétérogène dans la salle de classe en ce qui concerne le niveau d'aisance avec l'ordinateur. Même si le nombre d'apprenants des générations Y ou Z (qui, selon Tapscott, ont donc une familiarité plus grande avec l'Internet) est en croissance, on a encore des apprenants des autres générations qui ne se sentent pas à l'aise avec l'ordinateur. Alors, comment profiter des avantages de l'Internet avec les personnes de chaque génération ? Les attitudes qui détermineront un bon travail avec l'Internet sont l'intérêt de tous les apprenants d'un groupe à l'utiliser en profit de leur apprentissage, la volonté d'apprendre avec l'ordinateur, les efforts dispensés par ceux qui n'ont pas d'aisance à utiliser l'Internet et, surtout, le travail de l'enseignant, qui doit inciter l'apprenant à se mettre au centre de son apprentissage en s'appuyant des ressources Internet.

Enfin, recréer l'enseignement-apprentissage du point de vue de l'apprenant signifie l'encourager à utiliser ses connaissances préalables sur l'Internet pour enrichir son apprentissage, par moyen de l'exploitation des contenus authentiques du *cyberespace* qui le poussent à interagir en langue étrangère avec la machine, le réseau ou même avec les personnes connectées à ce réseau. Barrière (2009) signale que l'importance d'utiliser l'Internet dans l'enseignement-apprentissage de langues se doit au fait que cet espace « est ancré dans un environnement où les documents sociaux et réels sont présents en abondance ». Selon l'auteur, l'apprenant se sent stimulé à être en contact avec la langue réelle et cela favorise des échanges sociaux par moyen de la communication. Cette forme d'utiliser l'Internet permet, donc, « de

détourner l'environnement de la classe et les circonstances de l'apprentissage de manière à en créer d'autres », en permettant aussi « de favoriser le transfert des compétences en langue maternelle vers la langue cible ». De cette façon, la langue étrangère devient un outil à l'apprenant pour qu'il puisse développer des compétences et acquérir des savoirs.

Pour finir, on reprend la définition de la perspective actionnelle preconisé dans le Cadre Européen Commun de Réference pour les Langues (désormais, CECR), pour montrer que l'utilisation de l'Internet en tant qu'on a suggéré s'inscrit dans le cadre de cette perspective , qui voit l'apprenant comme un acteur social, un membre d'une société appartenant à une culture propre :

> [La perspective actionnelle] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social (CECR, 2001, p.15)

## L'enseignant et l'Internet

Pour mieux comprendre quelques relations entre l'enseignant et l'Internet, on essayera de répondre aux questions suivantes: Comment l'enseignant se sert de l'Internet ? Quels en sont les usages et dans quels objectifs ? Comment élabore-t-il des scénarios pédagogiques? Quelles tâches sont proposées aux apprenants ? Quels savoir-faire sont-ils nécessaires pour bien utiliser l'Internet dans la salle de classe ?

La première question peut être répondue en évoquant Lancien (1998, p. 91-2), qui aborde les relations des enseignants avec l'Internet. Pour lui :

> le réseau pourra d'abord jouer un rôle d'information professionnelle au sens large. (...) Pour les enseignants qui, dans le monde, enseignent la langue d'un pays dans lequel ils n'ont pas souvent ou pas du tout l'occasion de se rendre, la navigation sur le réseau sera alors l'occasion d'entretenir, voire de perfectionner la langue qu'ils enseignent de même qu'enrichir leur compétence culturelle. (...) Le réseau constitue en effet uns espèce de centre de documentation virtuel, sans cesse enrichi, remis à jour et amélioré, dans lequel l'enseignant peut aller chercher toutes sortes de documents pour sa classe.

Alors, l'enseignant se sert de l'Internet comme un centre de documentation, consultable, avec plusieurs possibilités de navigation, de choix et d'apprentissage. En préparant ses classes, il doit avoir des critères de choix de documents liés aux objectifs qu'il veut travailler. On pourrait dire que tout ce travail de recherche, de didactisation et d'élaboration de fiches pédagogiques à partir des documents disponibles sur Internet devient pour l'enseignant un espace d'apprentissage.

Mangenot (2006, p. 6) montre, par contre, que même si la plupart des enseignants est convaincue qu'il n'est pas possible de laisser la technologie de côté, « nombreux sont ceux que déroutent le foisonnement des sites et la multiplication des outils », ce qui ne permet pas un bon travail avec l'Internet en salle de classe. Le fait de tout trouver sur Internet peut laisser l'enseignant (et aussi l'apprenant) perdu s'il ne sache pas sélectionner les bons contenus que l'on peut en trouver et s'il ne conçoit pas de chemins bien définis de travail avec ces technologies. Alors, ces enseignants choisissent de ne pas utiliser la technologie pour ne pas risquer de faire des fautes, au lieu d'apprendre à bien les utiliser.

A partir du travail réalisé avec un groupe d'enseignants à Grenoble, Mangenot (2006) reprend huit situations où l'Internet est intégré à l'enseignement des langues, en ayant comme but l'analyse de l'usage de l'Internet et les objectifs de le faire. Il examine les situations suivantes : (1) utilisation du vidéoprojecteur en classe, (2) enseignant allant en salle informatique avec ses étudiants, (3) prolongement du présentiel par du travail en ligne, (4) auto-apprentissage intégré à Grenoble, (5) un dispositif d'apprentissage en ligne avec des regroupements, (6) le cas des centres de ressources langues, (7) un cours à distance de compréhension écrite, (8) les cours de langue à distance de l'Open University : *Lyceum*.

La situation (1) permet de travailler avec des exposés oraux en s'appuyant sur des ressources Internet, pour enrichir les cours présentiels. L'utilisation la plus répandue selon l'auteur est de demander aux apprenants de préparer des exposés à l'aide des sites Internet et d'un diaporama, qui peuvent être projetés pendant un cours en présentiel (Mangenot, 2006, p.61).

La situation (2) est aussi une forme d'enrichissement des cours présentiels, mais dépend d'une salle spécifique, équipé uniquement pour réaliser ce type de travail, ce qui demande à l'enseignant d'avoir cette salle dans l'institution où il travaille, ainsi qu'à préparer un plan plus précis du travail à y faire (Mangenot, 2006, p.61-2).

La troisième situation se caractérise par une amélioration du cours en présentiel et demande une plate-forme de formation en ligne ou l'utilisation des espaces propres au développement de travaux en ligne. C'est le cas de l'enseignant qui s'utilise d'une plate-forme, d'un site ou même d'un blog pour établir une communication avec les apprenants (normalement par le moyen d'un forum) et aussi pour fournir des liens externes à consulter ou à utiliser pour réaliser des exercices ponctuels de grammaire (Mangenot, 2006, p.62).

Le cas d'auto-apprentissage intégré à Grenoble (4) est une forme de présentiel allégé, où l'enseignant remplace quelques heures de cours présentiel par des heures de travaux en autonomie réalisés dans un centre de ressources de l'institution (Mangenot, 2006, p.63).

La situation (5) montre un dispositif d'apprentissage en ligne qui représente une réduction des heures de cours en présentiel, remplacé par des travaux sur des contenus lexicaux, grammaticaux et fonctionnels appuyés sur le multimédia (en ligne ou hors ligne), en configurant une méthode d'apprentissage en ligne très traditionnelle. La nouveauté ici est le support multimédia et la demande de prise d'autonomie de la part de l'apprenant (Mangenot, 2006, p.63-4).

Une autre forme de présentiel réduit est le cas des centres de ressources langues (situation 6) où l'apprentissage commence presque toujours par un entretien avec un conseiller-tuteur, dans laquelle les besoins, les souhaits et le style d'apprentissage vont être examinés. C'est à partir de cet entretien qui l'apprenant va être guidé par son conseiller et développera son apprentissage dans ces centres des ressources, sans avoir un groupe classe défini, mais ayant un accompagnement d'un enseignant (Mangenot, 2006, p.64-5).

Les dernières situations soulevées par Mangenot sont les cas très précis des cours où le présentiel est quasi inexistant : le cas d'un cours à distance de compréhension écrite et les cours de langue à distance de l'Open University : *Lyceum*. Dans les deux cas, il n'y a pas beaucoup d'heures en présentiel ou d'heures de travail synchrone et les apprenants travaillent à partir des tâches appuyées sur des supports authentiques en ligne dans le développement des compétences en langue étrangère (Mangenot, 2006, p.65-6).

Selon Mangenot, il faut développer chez l'enseignant l'idée que lui même devient un « pédagogue internaute », dans la mesure où il utilise l'Internet pour la recherche, la professionnalisation et le perfectionnement de la langue qu'il enseigne, ainsi que dans les situations d'utilisation d'Internet en salle de classe évoqués par

l'auteur. Selon lui, il est intéressant de toujours regarder la barre d'adresses, pour permettre à l'enseignant de savoir le moment où l'on quitte un site pour entrer sur un autre. Il suggère de choisir l'option « Ouvrir le lien dans une nouvelle fenêtre » pour ne pas perdre le point de départ. Il signale qu'il faut que l'enseignant apprenne à décoder les adresses internet pour savoir si le lien consulté est fiable, ainsi qu'il sache retourner à la page d'accueil du site pour découvrir des informations sur les auteurs, leurs intentions, leur public visé, etc. Un autre conseil important est de fournir l'adresse de base d'un site à l'apprenant, pour ne pas avoir le problème des liens qui deviennent inactifs avec le temps. Il propose que l'enseignant fournisse l'adresse de base d'un site suivi du chemin à suivre pour trouver l'information. L'enseigant doit aussi éviter de lancer les élèves dans des recherches sur internet, pour éviter le problème de la fiabilité dans les cas des apprenants qui n'ont pas l'habitude de faire des recherches fiables sur Internet. En plus, l'auteur signale les problèmes de plug-ins, de fichiers et des navigateurs : l'enseignant doit préparer son matériel avant de l'utiliser pour ne pas avoir des problèmes de manque de plug-ins (les logiciels qui complètent des navigateurs), des fichiers très lourds qui demandent trop de temps pour charger ou parfois ne se chargent pas, et même des problèmes des navigateurs qui ne permettent pas l'ouverture de certains sites ou fichiers. (Mangenot, 2006, p. 16-20)

L'auteur signale le rôle central de l'enseignant comme un concepteur de scénarios pédagogiques, qui doit sélectionner, évaluer, trier et proposer des chemins à parcourir dans cet espace très large qui est l'Internet, en tenant compte toujours de ses objectifs :

> l'enseignant garde alors un rôle central : c'est le plus souvent lui qui sélectionnera les ressources en fonction d'objectifs précis et qui imaginera les scénarios de communication mis en œuvre grâce aux nouveaux outils ; c'est encore lui, et non la machine, qui évaluera les productions des apprenants, productions à la fois ouvertes et inscrites dans un circuit de communication (Mangenot, 2006, p. 6)

En sachant tout cela, on se pose la question : comment l'enseignant élabore-t-il des scénarios pédagogiques? Mangenot (2006, p. 42) définit un scénario pédagogique comme « la planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours » en affirmant qu'il « équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication » et montrant que ce scénario « devient alors un ensemble de tâches, fermées et/ou ouvertes ». On peut dire, donc, qu'un scénario pédagogique

fournit les tâches à accomplir pour atteindre un objectif précis et doit être toujours accompagné d'une feuille de route qui donne des consignes précises, étape par étape, faite pour guider le travail de chaque apprenant.

Après avoir défini le scénario pédagogique, on peut évoquer la présentation synthétique faite par Mangenot (2006, p. 71), pour comprendre les étapes d'élaboration d'un scénario pédagogique :

> Les premières rubriques sont transparentes et classiques : **Domaine, Niveau, Public, Durée, Objectifs, Aptitudes visées, Description succincte**. S'agissant toujours de scénarios comportant des **tâches**, une rubrique vient préciser la **Production prévue**. Les **Supports** sont toujours des sites Internet ; nous avons essayé de ne retenir que des sites présentant une certaine garantie de stabilité et avons préféré les adresses pointant vers 'l'entrée' des sites, quitte à donner ensuite quelques indications de navigation. Les **Critères de réussite** se réfèrent à la production prévue. Enfin, la rubrique **Aides linguistiques en ligne** signale des sites pédagogiques comportant soit une présentation pédagogique de matériaux langagiers considérés comme des pré-requis, soit des exercices de vocabulaire ou de grammaire en lien avec les tâches ; ces **sous-tâches** peuvent ou non être proposées aux apprenants, selon niveau, en amont ou en appui du scénario.

L'auteur offre des scénarios pédagogiques tout prêts dans son œuvre et aussi sur l'Internet[5] pour que les enseignants puissent s'utiliser et surtout pour s'inspirer dans l'élaboration de nouveaux scénarios.

En examinant les sites qui proposent des tâches aux apprenants les plus souvent utilisés par les enseignants brésiliens[6], on remarque que la plupart des tâches proposées sont des tâches fermés, autocorrectives, qui ne sont qu'une transposition du traditionnel au technologique, ne changeant presque rien en terme de conception didactique de la tâche. Parfois les enseignants ne connaissent pas les scénarios pédagogiques, ni sachent comment proposer des tâches ouvertes qui puissent mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, en lui développant l'autonomie dans son processus d'apprentissage de FLE, n'étant pas possible une exploitation des avantages offertes par le travail avec l'Internet.

La dernière questionà laquelle l'enseignant est confronté est celle des savoir-faire nécessaires pour une bonne utilisationde l'Internet en salle de classe. Au-délà des compétences techniques nécessaires à la navigation sur l'Internet, on peut relever

[5] <http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario.htm>
[6] Voir les sites portails *Le Point du FLE*, *Bonjour de France* et la rubrique *Langue Française* du site de la *TV5Monde*.

les savoir-faire nécessaires à la configuration du profil idéal d'enseignant qui veut bien utiliser l'Internet en salle de classe.

Silva (2006) affirme que cet enseignant doit surpasser la pédagogie de la transmission, en laissant de côté son profil de détenteur des savoirs pour devenir un formulateur de problèmes, un provocateur de connaissances. Barrière (2009) parle de l'enseignant comme « un guide, un conseiller, qui circule entre les groupes, apporte des réponses personnalisées, des corrections individuelles, mais aussi des conseils ou des explications correspondant à chaque situation d'apprentissage ». Elle remarque qu'il « n'est plus le détenteur du savoir puisque tout se trouve sur Internet » et que, par contre, « il est le garant du déroulement de l'activité, le maître d'œuvre de la tâche ».Pothier (1998, p.3), à son tour, croit que l'enseignant doit fournir des conditions pour qu'il y ait une apprentissage autonome de la part de l'apprenant:

Le rôle du formateur est de préparer le terrain en fournissant les matériaux nécessaires, de le baliser pour une exploration réussie, d'apporter, si besoin est, une aide stratégique ou psychologique et de permettre, à terme, une autonomisation de l'apprenant. Ces tâches, très diversifiées, peuvent, pour certaines d'entre elles, trouver un appui dans la technologie, ce qui n'enlève rien à l'importance du formateur en chair et en os.

## En guise de conclusion

Les réfléxions qu'on a proposé dans cet article mènent l'enseignant de FLE à se demander sur l'utilisation qu'il fait de l'Internet dans sa pratique d'enseignement-apprentissage. L'idée de créer/recréer l'enseignement-apprentissage de FLE permet à l'enseignant de réfléchir aux propositions de Mangenot sur l'élaboration et utilisation des scénarios pédagogiques, ainsi que sur des nouvelles propositions qui peuvent surgir de ce travail.

En examinant les pratiques possibles de l'intégration de l'Internet en salle de classe, on s'est rendu compte qu'elles sont aussi une façon de mettre en œuvre l'approche actionnelle, comme montre Barrière (2009) :

Intégrer la pratique de l'Internet en classe permet de mettre en place des activités qui s'appuient sur la perspective actionnelle. Dans cette optique, les apprenants accomplissent des tâches dans un contexte linguistique et un cadre réels qui dépassent la géographie de la classe et du cours. L'apprentissage de la langue se fait au moyen d'outils de communication et d'informations authentiques, les

ressources utilisées présentent des faits de langue ancrés dans une réalité linguistique. L'apprentissage est donc orienté vers son objectif premier : apprendre à communiquer en langue étrangère.

## Références Bibliographiques

BARRIÈRE, I. (2009) *Tâches, Internet et perspective actionnelle.* Article publié sur le site EduFle.net : <http://www.edufle.net/Taches-Internet-et-perspective.html>. Accédé le 26 juillet 2011.

BUZATO, M. E. K. (2001). *O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira:* Contribuições para a Formação de professores. (Dissertação de Mestrado). IEL/UNICAMP, Campinas.

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (CECR)* Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf>. Accédé le 30 mars 2011.

HIRSCHSPRUNG, N. (2005) *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Paris, Hachette.

LANCIEN, T. (1998) *Le multimédia.* Paris, CLE International (Collection Didactique des Langues Etrangères).

LÉVY, P. (1999) *Cibercultura*. Traduit du français par Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34.

MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006) *Internet et la classe de langue.* Paris, Clé International.

POTHIER, M. (1998). Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ? Dans :CHANIER, T., POTHIER, M. (dirs.), Hypermédia et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée* (ELA), n. 110, p.147-158.

SILVA, M. (2006) Criar e professorar um curso online: relato de experiência. Dans : SILVA, M. (dir.). *Educação on line*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola.

TAPSCOTT, D. (1997) *Growing up digital*: The Rise of the Net Generation. New York, McGraw-Hill Companies.

_____. (2010). *A Hora da Geração Digital*: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro, Agir Negócios.

# Sites Internet dans la classe de FLE

**CLARISSA LAUS PEREIRA OLIVEIRA***

## Résumé :

L'Internet appartient à notre quotidien ; nous y trouvons de la musique, des vidéos, des recettes, de bons textes, des visites guidées dans des musées, des interviews, des périodiques, des pubs, pour ne citer que quelques types de documents. La question se pose immédiatement : comment pouvons-nous en tirer partie dans nos classes de langues étrangères? Pour répondre à cette question, ce travail présentera quelques propositions d'exploitation de sites Internet, en français, qui pourraient être utilisés en classe de FLE. L'Éducation est, probablement, un des secteurs le moins développé en ce qui concerne le WWW – World Wide Web, en étant, pourtant, le secteur qui peut le mieux en profiter. Grâce à l'informatique, il y a un grand nombre de ressources disponibles aussi bien pour les maîtres que pour les apprenants, qui permettent le réel emploi de la langue, selon ce que propose l'Approche Actionnelle.Les Nouvelles Technologies d'Information et de Communication permettent que l'homme agisse sur l'autre et avec l'autre, en rendant plus courtes les distances et les différences culturelles.

**Mots-clés** : Internet. Français Langue Etrangère. Education.

* Professora efetiva de Metodologia do Ensino do Francês, no Departamento do MEN, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Ciências da Linguagem DEA pela Universidade de Strasbourg.

CANTIGA DE NINAR
nunca implorar pelo peixe
mas apreender o pescar
e conquistar o rio

avançar sempre menino
os conselhos vêm dos lados
à frente está o rio

não lamentar o que é ido
parar pra contar os mortos
é dar chance ao inimigo

cuidar as margens menino
saber dividir o rio
e esquecer o que digo
Shasça

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) envahissent nos vies. Quelques données[1] nous révèlent la portée de cette réalité :

- plus de 75 millions de Brésiliens ont accès à l'Internet, dont 68% ont entre 18 et 64 ans ;
- le Brésil est le cinquième pays du monde en nombre d'usagers d'Internet, après la Chine, les États Unis, le Japon et l'Inde ;
- le Brésil est le leader mondial de l'utilisation des réseaux sociaux sur l'Internet.

Cette réalité se manifeste de diverses manières : dans la façon dont nous recevons des informations, dont nous faisons des achats, dont nous communiquons, dont nous conduisons la voiture, enfin, les façons dont nous exécutons les différentes tâches de la vie quotidienne. Les institutions, l'école y comprise, souffrent elles aussi de l'influence des TIC.

La société contemporaine est de plus en plus dynamique et complexe. Nous vivons dans deux mondes : le réel et le virtuel. Au contraire du monde réel, dans le monde virtuel les frontières sont marquées par la langue et par la culture des peuples. L'espace virtuel appartient à tous.

[1] COMO USAR O TWITTER PARA SUA EMPRESA. Manual do Participante. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), [s.d.]

L'histoire nous montre que l'homme est capable de s'adapter à tout ce qui est nouveau et ainsi transformer la façon dont les êtres humains vivent sur la Terre. Actuellement, tous les domaines des sciences dépendent des technologies de l'information et l'éducation essaye de suivre les changements apportés à la société par ces technologies. Pourtant, d'abord, il faut que les sociétés acceptent les nouveautés pour que, ensuite, l'école les adopte. En ce qui concerne les professeurs, il faut qu'ils soient au courant de ces changements pour qu'ils puissent avancer dans leur didactique. Les paramètres traditionnels de l'Education se transforment, eux aussi, et certains savoirs, aujourd'hui acquis, très bientôt ne seront plus valides.

Parce qu'ils font partie d'une société qui transforme et est constamment transformée et parce qu'ils sont plus réceptifs aux nouveautés, surtout aux nouvelles technologies, les jeunes étudiants ne sont pas satisfaits des méthodologies traditionnelles d'enseignement-apprentissage. Les technologies de communication forment de nouveaux citoyens qui, en naviguant sur Internet, ont accès à un univers presque illimité d'informations et de possibilités d'élargir leur contact avec le monde. Il appartient à notre quotidien : nous y trouvons de la musique, des vidéos, des recettes, de bons textes, des visites guidées dans des musées, des interviews, des périodiques, des pubs, pour ne citer que quelques types de documents.

La question se pose immédiatement : comment pourrons-nous en tirer partie dans nos classes de langues étrangères ? Dans le but de répondre à cette question, ce travail présente quelques propositions d'exploitation du cyberespace destinées à être utilisées en classe de français langue étrangère (FLE).

Quelques propositions sont inédites – basées sur l'expérience personnelle –, tandis que d'autres résultent de l'expérience de professeurs qui ont déjà incorporé les ressources informatiques dans leurs pratiques pédagogiques.

Au Brésil, dans les classes de langue étrangères, on a du mal à utiliser des méthodes importées, parce qu'elles sont chères. Il faut aussi considérer que, dans le monde actuel, les informations arrivent tellement vite que les méthodes risquent d'être aussitôt dépassées. Mais, même les professeurs qui n'acceptent pas de s'en passer, peuvent utiliser les ressources disponibles gratuitement sur l'Internet à titre d'activités complémentaires. Ainsi, professeurs et étudiants auront à leur disposition un matériel actuel et à bas coût.

L'Éducation est, probablement, parmi les différents domaines des sciences humaines, un des ceux qui font un très faible usage du *WWW – World Wide Web*, en

étant, pourtant, celui qui pourrait le mieux en profiter. C'est dans le sens de répondre à ce besoin que les activités proposées dans ce travail ont été élaborées. Elles envisagent de permettre le réel emploi de la langue étrangère à travers le grand nombre de ressources disponibles, aussi facilement aux maîtres qu'aux apprenants.

Nous acceptons le présupposé que les TIC permettent à l'individu d'agir sur l'autre et avec l'autre, en rendant plus courtes les distances et les différences culturelles. Nous proposons, alors, l'élaboration d'un projet de visite d'une ville francophone (Paris, Dakar, Québec, parmi d'autres). Les étudiants, en petits groupes, choisissent une ville sur laquelle ils chercheront des informations préétablies par le professeur (la météo, des options de loisirs offertes par la ville, des sites touristiques et culturels importants, etc). Ensuite, ils doivent élaborer un programme de visite à la ville ; ils chercheront un logement (hôtel, auberge de jeunesse, chez l'habitant...), des restaurants pour faire les repas (connaître les menus, la gastronomie locale), des moyens de transport pour se déplacer dans la ville. Pendant la recherche, les étudiants pourront voir des vidéos sur les lieux, étudier la carte de la ville et aussi interviewer des habitants par Internet, ce qui leur permettra l'accès à une gamme variée d'informations sur le thème, ainsi que la possibilité d'un contact direct avec d'autres francophones.

Pendant les activités, le rôle du professeur est celui d'un assistant, qui peut aider les étudiants, tant en ce qui concerne le vocabulaire, comme dans l'exploitation des *sites,* pour qu'ils puissent mieux trouver et sélectionner les informations. Il faut bien conduire les étudiants pour qu'ils optimisent leur temps de travail sur l'Internet, car ils risquent de s'égarer dans le dédale des innombrables possibilités qu'il apporte.

Les informations trouvées peuvent être socialisées, aussi bien avec la classe qu'avec la communauté scolaire, par le moyen d'un *blog* créé soit par le professeur soit par les étudiants eux-mêmes. C'est une bonne manière de donner du sens pratique à la tâche, car les données serviront à enrichir tout le groupe scolaire.

Zardini et Costa (2007) suggèrent que les *blogs* soient exploités par les enseignants, parce qu'ils ont un grand potentiel éducatif, même ceux qui n'ont pas été créés pour la pratique pédagogique. Actuellement, c'est une habitude de plus en plus répandue chez les jeunes, aussi bien que chez les adultes, celle d'avoir un *blog* personnel pour exposer des images, des photos et des idées, pour discuter, divulguer des textes etc. Le *blog* permet de réaliser un travail collectif, car les lecteurs peuvent interagir avec l'auteur du *blog*, lui laisser de petits messages, commenter ses textes.

Ainsi, les étudiants pourront poster des textes sur des activités réalisées et les partager avec la communauté scolaire. Chaque classe peut, par exemple, avoir un *blog*.

Selon Puren (2009), c'est possible de concevoir des unités didactiques dans lesquelles les relations tâche-document et professeur-étudiant sont changées. Traditionnellement, c'est le professeur qui choisit le matériel utilisé en classe. Dans la pratique pédagogique avec Internet, parce que les TIC offrent un grand nombre de documents variés en langue étrangère, les étudiants peuvent, eux-aussi, choisir leur matériel et le présenter au professeur.

Il existe plusieurs *sites* pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Certaines activités proposées par ces *sites* peuvent être exécutées en classe, sans que les étudiants soient *on line*. Par exemple, le Babelweb[2], un projet ayant le soutien de la Commission Européenne, présente des activités dans six langues romanes : français, espagnol, italien, portugais, roumain et catalan. C'est un *site* interactif où on peut soit mettre en ligne des récits de voyages, des photos, des vidéos, soit suggérer des films ou d'autres activités. Par exemple, à un certain moment, les thèmes proposés étaient : Récits de voyage, Un film à ne pas rater, Le plus bel endroit du monde, Poèmes en liberté (un poème d'Apollinaire), Ma recette préférée, Une personne particulière.[3]

Un *site* connu de la plupart des professeur de français, TV5 Monde: Apprendre.TV – le français avec TV5 Monde, offre plusieurs thèmes et activités pour tous les niveaux de langue. Prenons comme exemple le thème de la gastronomie. La présentation de ce *link* dit :

## Dégustez, goûtez, savourez des spécialités du monde entier

Balades sur des marchés, rencontres de grands chefs, préparations de recettes pour apprendre le français de la gastronomie. Entraînez-vous avec nos exercices en ligne.

Ce *site* permet de travailler le français de spécialité, celui de la gastronomie. Il y a des recettes de sept pays (Brésil, Chypre, Lituanie, Malte, République Tchèque,

[2] Babelweb : Disponible sur : <http://www.babel-web.eu/>. Accès le : 31 juillet 2011.
[3] TV5 Monde: Apprendre.TV: Disponible sur : <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php>. Consulté le 31 juil. 2011.

Sénégal, Tahiti), des reportages sur les plats et des QCM en trois niveaux : élémentaire, intermédiaire et avancé. Une des recettes brésiliennes est la *feijoada*. Le professeur a l'option de travailler ce plat en le comparant au cassoulet français.

Les *sites* présentent des spécificités culturelles qui peuvent être exploitées en classe, comme mettre en parallèle des habitudes de la culture étrangère et celles de la culture locale.

TV5 Monde a encore un autre *link* destiné plutôt aux enseignants : Enseigner.tv[4]. L'enseignant y trouve des fiches pédagogiques détaillées pour orienter l'emploi des documents en classe. On peut exploiter un journal télévisé hebdomadaire, des paroles de clips récents et, encore, plusieurs fiches pédagogiques sur des thèmes variés : actualité, information, médias, médecine, santé, cinéma, littérature, vie quotidienne, sports, loisirs, pour n'en citer que quelques-uns. Les vidéos sont courtes et peuvent être vues en salle de classe.

Au début, il peut paraître difficile de comprendre les documents des *sites* Internet, car ce sont, pour la plupart, des textes authentiques. Pourtant, c'est au professeur de savoir bien les exploiter. Un même document peut être utilisé pour différents niveaux si le professeur l'adapte à son public. Il faut que l'exploitation des documents soit plus détaillée que celle que l'on fait d'habitude des textes des méthodes, car ceux-ci ont été élaborés exprès ou adaptés pour les classes de français langue étrangère.

Voilà un autre exemple d'exploitation de *site* internet. Imaginons que le thème d'une unité didactique soit « la maison ». Le *site* du magasin « Castorama »[5], spécialisé en décoration, aménagement, bricolage et jardin, est riche en images et les informations sont organisées selon les prix, les couleurs et les dimensions. L'étudiant doit simuler qu'il va acheter des objets pour décorer ou construire sa maison. Ce *site* demande une systématisation attentive parce qu'il est riche en images et informations, les étudiants risquent de s'égarer et de ne pas arriver à exécuter l'activité. Il faut que le professeur guide pas à pas les étudiants, en regardant le *site* avec eux, en identifiant les informations importantes, celles qui intéressent directement l'activité. C'est aussi une opportunité d'exploiter le domaine culturel, car

[4] Enseigner.tv: Disponible sur : <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_enseigner.php>. Consulté le 31 juil. 2011.
[5] Castorama: Disponible sur : <http://www.castorama.fr/store/>. Accès le : 31 juillet 2011.

il y a quelques objets typiquement européens, comme le chauffage, qui n'est pas usuel dans quelques régions du Brésil.

Le travail de recherche sur les *sites* est individuel, mais pas solitaire, car l'orientation du professeur est essentielle pour la réussite du travail. L'exploitation d'un *site* exige de la curiosité et de l'esprit d'aventure, ce qui signifie qu'il faut essayer de déduire et d'établir des rapports entre les images, les sons et les sous-titres. Plus profondément il plonge dans le *website*, plus l'étudiant découvre qu'il est capable de créer en langue étrangère.

Le *web* de l'Agence France Presse[6] réunit des documents authentiques de la presse, de la radio et de la télévision. Dans une session de portfolios, qui réunit des photographes de plusieurs nationalités, les photos peuvent servir à illustrer une histoire ou bien les étudiants peuvent créer une histoire à partir de telles photos.

Le *site* La Recherche[7] présente des articles et des vidéos dont le sujet est la recherche scientifique. Il s'adresse plutôt aux adolescents, mais les adultes peuvent bien en profiter. Le *site* publie des articles variés sur différents domaines scientifiques, comme l'histoire, la physique, l'astronomie et l'informatique, organise des forums pour la discussion d'un sujet (débat actuel : Faut-il enfouir le dioxyde de carbone ?) et suggère encore d'autres *webs* pour que le lecteur aille plus loin. Dans ce *site*, les étudiants peuvent sélectionner un reportage, poster un commentaire. Le professeur peut guider l'exploitation du (ou des) texte(s) par des questions de compréhension générale, telles que : que dit le titre ? quel est le sujet principal ?

Les *sites* ne sont pas faits exclusivement pour adultes, il y en a aussi pour enfants. Par exemple, Il était une histoire[8], dédié aux enfants de 4 à 10 ans, invite le petit lecteur à découvrir une nouvelle histoire, un récit d'aventure, un conte merveilleux, une chanson traditionnelle ou une comptine anglaise. À part les textes, il y a des illustrations à voir, des histoires à entendre et les enfants s'amusent avec les jeux. Mais pas seulement eux, les adolescents et les adultes ont, eux-aussi, beaucoup d'intérêt pour cette page, car il y a des fables connues. Par exemple, « La cigale et la fourmi » peut être lue et écoutée. Il y a encore l'option « découvrir », où trois textes vont au-delà de la fable et nous donnent des informations à propos des animaux.

[6] Agence France Presse: Disponible sur : <http://www.afp.com/afpcom/fr>. Consulté le 31 juil. 2011.
[7] La Recherche: Disponible sur : <http://www.larecherche.fr/>. Consulté le 31 juil. 2011.
[8] Il était une histoire: Disponible sur : <http://www.iletaitunehistoire.com/>. Consulté le 31 juil. 2011.

Sur le *web* RFI – Radio France Internationale[9] *Langue Française*, conçu par et pour les professeurs de FLE dans le monde entier, les sujets de l'actualité sont présentés en français facile par des documents sonores et des exercices interactifs. En plus des fiches pédagogiques, le *site* donne des conseils pour leur emploi en classe. Il est très complet et prêt pour l'exploitation pédagogique.

Radio France[10] permet l'accès à plusieurs radios françaises. L'enseignant peut disposer d'un répertoire varié de documents sonores authentiques. Pour aider les étudiants à bien comprendre les documents, le professeur peut poser quelques questions ouvertes, comme, par exemple (PCNEM, 2008, p. 121)[11] :

- Quel est le contexte du document sonore ?

- Quelle est la situation ? (lors d'une interview, par exemple)

- De quoi on parle ?

- Qui sont les participants ?

- Comment ces informations se manifestent-elles linguistiquement par les mots et expressions employées dans le document ?

Après bien avoir travaillé la compréhension générale du texte, la découverte des aspects principaux et des informations détaillées, le professeur peut approfondir la compréhension orale et écrite, en faisant ressortir les différences culturelles présentes dans les documents.

Le *site* Lexique[12] a été créé par Le Département de Français du *Middlebury College*, du Vermont, aux États Unis. Il est très utile pour enrichir le vocabulaire sur « l'école et les études », « la cuisine », « vacances et voyages », « médias, information et culture », « le travail et l'argent », « habitat et cadre de vie », « politique et société ». À la fin de chaque chapitre, il y a des activités destinées à être réalisées par les étudiants, mais le professeur peut créer les siennes. Nous proposons une activité sur le sujet de la cuisine. Les étudiants entrent dans le *site* de « Carrefour »[13] et simulent

[9] RFI – Radio France Internationale: Disponible sur : <http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp>. Consulté le 31 juil. 2011.
[10] Radio France : Disponible sur : <http://www.radiofrance.fr/>. Accès le : 31 juillet 2011.
[11] ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, vol. 1, 2008. p. 87. Disponible sur : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_Internet. pdf>. Consulté le 31 juil. 2011.
[12] Lexique: Disponible sur : <http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique/>. Consulté le 31 juil. 2011.
[13] Carrefour: Disponible sur : <http://www.carrefour.fr/>. Consulté le 31 juil. 2011.

des achats. C'est une bonne occasion de mettre les étudiants en contact avec les produits du terroir français.

La communauté mondiale de professeurs de français a un *site* qui lui est totalement dédié, appelé Francparler[14]. Des dossiers, des petites annonces, des thèmes pour la recherche dans les domaines des arts, des jeux, du théâtre, des sciences, du dessin animé, de l'environnement, parmi d'autres, accompagnés de propositions de travail avec des documents et des *hyperlinks*. Le *site* s'engage aussi à orienter la pratique pédagogique et offre des articles scientifiques pour les professeurs.

*Francparler* a une rubrique de petites annonces qui met en contact des professeurs de toutes les parties du monde, selon leurs intérêts.

La rubrique PETITES ANNONCES vous permet d'entrer en contact avec un enseignant ou une enseignante d'une classe francophone partout dans le monde. Si vous cherchez des correspondants pour vos élèves, si vous voulez monter un projet pédagogique avec une classe partenaire, ou si vous souhaitez simplement pratiquer votre français ou faire la connaissance d'autres enseignants,postez une annonceourépondez en ligneaux annonces déjà publiées.

Quels sont les intérêts qui motivent le professeur à poster une annonce ? Il peut mettre sa classe en contact avec une autre classe, contacter des étudiants d'un cours spécifique (économie, lettres, histoire...) pour échanger des informations, faire une échange d'expérience avec des collègues, perfectionner la langue française, promouvoir des échanges linguistiques : portugais et français. Comme exemple, ci-dessous il y a une annonce publiée le 28 juillet 2011 par une enseignante de Pologne.

| réf.: A5-14118 - **28/07/2011** | |
|---|---|
| Nom de l'enseignante | Alicja Wojciechowska |
| Âge des élèves | de 16 à 17 ans |
| Établissement | lycée |
| Ville / Région | Bydgoszcz |
| Pays | Pologne |
| Rubrique | Voyages scolaires |

[14] Francparler: Disponible sur : <http://www.francparler.info/accueil/>. Consulté le 31 juil. 2011.

| | |
|---|---|
| Annonce | Bonjour<br>Je suis professeur de français dans le lycée avec une section bilingue francophone à Bydgoszcz en Pologne. Mes élèves (13 personnes) ont 16-17 ans et ils rêvent de faire un échange avec des élèves d'un autre pays francophone. Nous serions ravis de pouvoir vous accueillir chez nous, vous faire visiter notre ville et notre région. Nous pouvons commencer par une correspondance de classe, nous sommes aussi prêts à faire monter un projet. N'hésitez pas à me contacter pour plus de renseignements, Je répondrai à tous les e-mails. A bientôt ! Alicja |
| | ▸ Répondre à l'annonce (déjà 2 réponses) |

Quelques *sites* sont élaborés dans le but d'orienter les professeurs vers l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication dans leurs classes. Par exemple, la page de l'Académie de Lyon[15] cherche à former l'enseignant. Dans la rubrique « autres *sites* éducatifs » les professeurs ont accès à d'autres *sites* à finalité pédagogique, où on trouve des activités pour travailler avec les étudiants. Plusieurs d'entre-elles ont des rapports avec d'autres disciplines, comme la Biologie et la Géographie. Le professeur de FLE peut alors inviter un collègue d'un autre domaine pour qu'ils travaillent ensemble.

Le *site* Apprendre2.0[16] fonctionne de la même façon. A travers lui, le professeur se met en contact avec d'autres professeurs du monde entier pour échanger des idées, commenter les articles publiés dans la page *web*, demander des informations. Sur le *site* canadien Profweb[17] – *Le Carrefour québécois pour l'intégration des TIC en enseignement collégial*, des enseignants de différents endroits font un rapport de leurs expériences en classe avec les TIC.

Le plaisir d'apprendre[18] – *Le site de ressources pour les professeurs de Français langue étrangère* propose différentes activités à tous les niveaux. L'une d'entre elles, « Inviter des amis à dîner », demande à l'étudiant de composer un menu à partir d'un *site* de recettes, le CuisineAZ.com[19]. Le *site* offre différentes fiches recettes, des vidéos qui montrent leur préparation et encore un glossaire avec le vocabulaire de la cuisine.

[15] Académie de Lyon: Disponible sur : <http://www2.ac-lyon.fr/index.php>. Consulté le 31 juil. 2011.
[16] Apprendre2.0: Disponible sur : <http://apprendre2point0.ning.com>. Consulté le 31 juil. 2011..
[17] Profweb: Disponible sur : <http://www.profweb.qc.ca/>. Consulté le 31 juil. 2011..
[18] Le plaisir d'apprendre : Disponible sur : <http://www.cavilamenligne.com/>. Consulté le 31 juil. 2011.
[19] CuisineAZ.com : Disponible sur : <http://www.cuisineaz.com/>. Accès le : 31 juillet 2011.

A partir de ce même *site* nous proposons que les étudiants travaillent directement avec les recettes. Le professeur exploite le vocabulaire de la gastronomie et les produits du terroir. Pour aller plus loin, la classe s'imagine dans une grande surface pour acheter les produits nécessaires pour la réalisation de la recette choisie et, à partir de cela, elle compare les prix et découvre quelle recette est la plus (ou la moins) chère, par exemple. Pour fermer les travaux, les étudiants créent une recette et la déposent sur le *site*.

Le grand apport de la *web2.0* pour la communication est justement le fait de pouvoir interagir avec des personnes du monde entier. Nous, professeurs de FLE, en profitons pour que nos étudiants interagissent avec des francophones. Le fait de déposer leur recette sur un *site* met les étudiants en situation réelle d'emploi de la langue française et leur permet de communiquer avec d'autres personnes, qui pourront éventuellement faire des commentaires sur la recette.

Ce genre de travail peut être réalisé avec des pages de journaux, par exemple. Normalement, après les reportages, il est permis de poster des commentaires à propos des textes. L'étudiant choisit un reportage, produit un commentaire en classe qui sera déposé dans le *site* du journal. Encore une fois, la production écrite joue son vrai rôle, celui de communiquer quelque chose à quelqu'un.

C'est indéniable que l'Internet a modifié les paradigmes dans plusieurs secteurs de la société contemporaine. Il est vrai que nous nous adaptons chaque jour à ces modifications. Conscients du fait que les changements ne se font pas facilement, surtout dans le domaine de l'Éducation, nous savons pourtant qu'ils sont nécessaires et peuvent nous apporter des avantages pédagogiques très significatifs.

Toutefois, tous les professeurs d'aujourd'hui ne se sont pas adaptés à la pratique de l'Internet dans les classes. Nous ne pouvons pas exiger que, d'un jour à l'autre, ils deviennent des internautes. Mais, nous devons les encourager à, peu à peu, réaliser des activités sur le *net*. L'Internet est là pour remplir le trou que les méthodes laissent souvent vide, celui de la communication en direct. L'étudiant commence à utiliser la langue française de façon vivante et utile. A travers elle, il peut atteindre ses objectifs et réaliser de vraies tâches.

Nous avons élaboré un questionnaire pour savoir de quelle manière les professeurs[20] et les étudiants[21] de Langues Etrangères font usage de l'Internet dans

[20] Les professeurs qui ont répondu au questionnaire élaboré dans le Google.docs et envoyé par email sont à: Bagé (RS), São Paulo (SP), Curitiba (PR), Maceió (AL), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ),

les classes. Les étudiants qui ont répondu au questionnaire étudient: 81% l'anglais, 48% l'espagnol, 43% le français, 10% l'italien, 5% l'allemand et 5% ont répondu qu'ils étudient une autre langue. Quelques-uns étudient plusieurs langues.

La plupart de professeurs (43%) utilise l'Internet dans leurs classes car ils se sont rendus compte qu'elle est une alliée à leur pratique grâce à la diversité des documents en LE qu'on y trouve. Selon les étudiants (71%), les professeurs qui utilisent l'Internet dans la classe en ont une bonne connaissance.

Pour avoir une idée de cette familiarité avec le *web*, nous avons demandé combien de *sites* ont été travaillés dans la classe de langue. 39% ont dit avoir travaillé avec 10 *sites* et 56% des professeurs n'ont pas eu de difficulté pour préparer l'activité. Cependant, 19% des réponses montrent que la difficulté existe au moment de définir un objectif pour l'activité.

A la fin des activités, 70% des professeurs ont observé que les étudiants aimaient l'activité sur le *web* et démontraient de la familiarité avec cet outil. Finalement, 52% des enseignants envisagent de répéter l'activité, car pour 41% elle a atteint l'objectif établi. Seulement 7% n'ont pas réussi à la réaliser comme prévu.

Nous sommes convaincus que la pratique pédagogique sur le *web* augmente l'autonomie de l'étudiant. Comme nous le savons, l'autonomie et la prise de décision sont fondées sur de la responsabilité. Pour Jeannine Gerbault (2006)[22], aussi bien que permettre et encourager l'autonomie, l'utilisation des TIC met en pratique des stratégies métacognitives, car celui qui en utilise a besoin de planifier, contrôler et évaluer ses propres démarches.

L'histoire des approches méthodologiques d'enseignement-apprentissage du FLE – de la Traduction à l'Approche Actionnelle – ainsi que les TIC révèlent le souci que l'homme se fait de rendre plus proches les rapports interpersonnels. Ce travail démontre comment les technologies d'information et de communication y contribuent,

---

Florianópolis (SC), Ilhéus (BA), Chapecó (SC), Vitória (ES), Joaçaba (SC), Pato Branco (PR), Mariópolis (PR).

[21] Les étudiants qui ont répondu au questionnaire sont à: Astorga (PR), Maringá (PR), Itabuna (BA), São Paulo (SP), Florianópolis (SC), Belo Horizonte (MG), Nova Lima (MG).

[22] GERBAULT, Jeannine. De l'utopie de Babel à la réalité des environnements informatisés : autonomie et intercompréhension. Mélanges CRAPEL, n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues, n° 28, Nancy, Université Nancy 2/CRAPEL, 2006. [Disponible sur : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=296>. Consulté le 12 août 2011.

et comment elles répondent aux nouvelles exigences de l'enseignement du français langue étrangère.

L'Internet incorporée à la pratique pédagogique représente une aide importante aux professeurs brésiliens, car elle permet le contact réel avec la culture francophone et la langue française, expérience enrichissante pour la pratique pédagogique. Le professeur de langues étrangères a dans ses mains un outil qui lui permet d'augmenter les possibilités d'emploi de la langue en situation. Les professeurs aussi bien que les étudiants en sont bénéficiaires de par les échanges qui résultent du progrès technologique. Ne pas vouloir l'accepter, c'est se priver et priver les étudiants d'un réel contact avec la langue et la culture étrangères.

## Références Bibliographiques

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. (1972) *Capitalisme et Schizophrénie* 1. L'Anti-Œdipe, París: Minuit, 1972.

DOS REIS, M. G. M. *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira*. São Paulo, 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Letras: Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FERNANDES, M. L. *Primeiros estudos para a construção do curso Práticas de Leitura em Francês para Engenharias*: O perfil leitor do estudante da Escola Politécnica da USP. São Paulo, 2011. 74 f. Monografia (Trabalho de Graduação Individual em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

GERBAULT, Jeannine. De l'utopie de Babel à la réalité des environnements informatisés : autonomie et intercompréhension. *Mélanges CRAPEL*, n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues, n° 28, Nancy, Université Nancy 2/CRAPEL, 2006. Disponible sur : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=296>. Accès le : 12 août 2011.

JUSTINO DE OLIVEIRA, G. M. *Poli-FOS*: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP. São Paulo, 2009. 258 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

LE BOTERF, G. (2002a) *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation.

_____(2002b) *Développer la compétence des professionnels*, Editions d'Organisation.

_____(2004) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation .

MANGIANTE, J. M. ; PARPETTE, C. (2004) *Le français sur objectif spécifique* : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris : Hachette.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, vol. 1, 2008. p. 87. Disponible sur : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_Internet.pdf>. Accès le : 31 juillet 2011.

PARPETTE, C. (2002) « Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche », Actes du Colloque Langues de spécialité -Université de Bohême de l'ouest, Tchéquie, 19-27.

PUREN, Christian. Validations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. 03 jan. 2009. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Accès le : 31 juillet 2011.

UR, P. (2005) A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge University Press.

VIEIRA, D. R. *Estudantes brasileiros na França*: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ZARDINI, Adriana Sales. et COSTA, José Wilson da. "*I blog, you blog, weblog*": o uso do *blog* como recurso para leitura e escritura em língua inglesa. Disponible sur : <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art75_Zardini&Costa.swf>. Accès le : 31 juillet 2011.

# LES GENRES TEXTUELS AU SERVICE DE L'INGÉNIERIE DES COURS FOS/FOU : LE MODULE « PROJETS EN FRANÇAIS » POUR LES ÉTUDIANTS DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE L'USP

**DANIELA AKIE HIRAKAWA***

**Maria Sabina Kundman –** directrice de recherche

## Résumé :

Cet article a pour but de présenter le travail de développement d'un module intitulé « Projets en Français », destiné aux élèves qui ont terminé les quatre modules réguliers du Cours de Français pour Débutants (CFI-Poli). Puisqu'il s'agit d'un cours offert aux étudiants de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (Poli-USP), ce module a pour objectif de fournir aux futurs chercheurs ou professionnels du Génie les éléments nécessaires à la réalisation des tâches dans leur domaine. Trois questions ont orienté notre réflexion sur l'élaboration du module: (i) Comment définir les besoins des élèves, étant donné que les nécessités académiques ou professionnelles sont encore virtuelles et même obscures à ce public ? (ii) Comment déterminer un programme et une progression à partir de ces besoins ? (iii) Comment travailler dans une perspective actionnelle, qui favorise le développement des stratégies pour l'exécution des projets en langue étrangère ? Pour identifier les besoins des apprenants, nous avons utilisé un questionnaire appliqué aux étudiants du cours, ainsi que des interviews avec des ex-élèves et des professeurs de la Poli-USP. Pour la conception du programme et des activités, nous avons adopté les orientations méthodologiques proposées par Dolz & Schneuwly (1996 ; 1998), en établissant les genres textuels comme l'unité de travail. Nous présenterons donc dans cette communication les besoins relevés des questionnaires et des interviews, tout comme l'analyse d'une séquence didactique proposée aux élèves.

**Mots-clés** : FOS/FOU. Français pour le génie. Projets.Genres textuels. Séquence didactique.

* Professora Mestre de Língua Francesa do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH - USP e Professora Assistente substituta de Língua Francesa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - campus Guarulhos), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH - USP, sob orientação da Profª. Drª. Maria Sabina Kundman, da FFLCH – USP, doutora em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado pela Universidade Paris X – Nanterre et Paris Diderot - Paris 7.

## 1. Introduction

L'expérience que l'on décrira dans cet article fait partie d'une recherche développée dans le programme de Doctorat de la chaire d'Études Linguistiques, Littéraires et Traductologiques en Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo (FFLCH-USP), sous la direction du Professeur Docteur Maria Sabina Kundman, et dont le but est d'analiser et de sélectionner les genres oraux appropriés au contexte de l'enseignement du français langue étrangère à des fins universitaires, et de présenter des séquences didactiques pour ces genres. En ce moment, cette recherche est menée dans un groupe du module « Projets en Français » du Cours de Français pour Débutants.

Le « Cours de Français pour Débutants » (CFI-Poli), issu d'un accord de coopération académique entre la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines à travers son Centre de Langues et l'École Polytechnique, par le biais de sa Commission de Relations Internationales, assure une formation linguistico-culturelle en français aux étudiants de Génie de l'Université de São Paulo[1]. Les quatre modules obligatoires de 60 heures chacun ont pour but de développer chez l'apprenant non seulement les compétences nécessaires pour communiquer dans les situations de la vie quotidienne, mais aussi les savoir-faire académiques, scientifiques et professionnels propres à la formation universitaire en Génie.

Le module « Projets en Français » est un module optionnel destiné aux élèves ayant suivi les quatre modules obligatoires. Son objectif est de stimuler le développement de la conception de projets individuels (académiques et/ou professionnels et/ou culturels) centrés sur l'action en langue française. Contrairement aux autres modules, le module « Projets en Français » n'a pas de programme établi a priori, la définition des contenus se faisant à partir des besoins et des désirs exprimés par chaque participant.

D'après une expérience-pilote réalisée au second semestre 2010, on a constaté que, malgré l'apparente homogénéité du groupe (même s'ils sont tous issus de la même filière, Génie, ils viennent de différentes spécialités), les motivations peuvent être les plus diverses et variables : des six élèves inscrits, deux voulaient se préparer

[1] La présentation de ce projet est l'objet d'une communication coordonnée organisée par MASSARO.

à la sélection pour un échange dans une grande école française, trois étudiaient le français pour enrichir le CV et avoir plus d'opportunités de travail et un désirait poursuivre les études en langue française pour ne pas perdre les connaissances acquises au Lycée Pasteur. D'où la difficulté d'établir un programme cohérent, qui favorise les spécificités de chaque individu.

Pour la réalisation de ce projet-pilote, on a adopté les orientations méthodologiques proposées par Dolz & Schneuwly (1996 ; 1998), en établissant les genres textuels comme l'unité de travail. Le genre choisi était « l'entretien d'embauche », puisque l'interview était une des étapes obligatoires non seulement pour la sélection aux programmes de double diplôme mais aussi pour la recherche d'un stage en entreprise. Cette première expérience nous a permis de reformuler la séquence didactique proposée autour du genre « entretien d'embauche » et de repenser le programme du module « Projets en Français ». Mais avant de présenter le programme et la séquence didactique, on définira le groupe dans lequel cette recherche est menée.

## 2. Caractérisation du groupe

Les informations pour la caractérisation du groupe ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire écrit et d'une interview faits le premier jour du cours (voir annexe 1).

Le groupe inscrit au module « Projets en Français » du deuxième semestre 2011 est composé de sept élèves, appartenant à quatre spécialités différentes, comme montre le tableau suivant :

| Nombre d'élèves | Filière et spécialité |
|---|---|
| 3 | Génie Électrique |
| 2 | Génie de Procédés |
| 1 | Génie Mécatronique |
| 1 | Génie de Pétrole |

De ces sept élèves, seulement un n'avait pas étudié le français au CFI-Poli. Tous ont la connaissance d'au moins une autre langue étrangère. Même si le français n'est pas normalement utilisé dans leur vie quotidienne, quelques étudiants écoutent de la musique francophone ou regardent la TV5. Deux élèves se communiquent par Internet avec des français, le premier parce qu'il avait suivi un cours de français à

Nice, et le deuxième parce qu'il développe une recherche avec un laboratoire de Génie Électrique à Grenobre (G2Elab).

La plupart des élèves ont manifesté leur intérêt de participer à un échange dans une grande école française. Ce qui les diffère, c'est la modalité choisie : deux veulent obtenir le double diplôme de l'École Polytechnique ou de l'École Nationale Supérieure de Techniques Avancées (ENSTA) en France, tandis que les autres vont essayer les études intégrées. Deux étudiants ont aussi exprimé leur désir de travailler dans une entreprise francophone, et trois élèves aimeraient se préparer aux examens du DELF/DALF. À partir du questionnaire, on a pu constater qu'ils considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère fondamental pour leur développement professionnel et académique :

| Pourquoi apprenez-vous le français? | Total de réponses |
|---|---|
| Pour poursuivre des études universitaires en France | 6 |
| Pour écouter ou regarder une émission sur votre spécialité | 3 |
| Pour lire un livre ou une revue dans votre spécialité | 4 |
| Pour consulter des sites Internet dans votre domaine | 2 |
| Pour correspondre avec d'autres collègues francophones de votre spécialité | 3 |
| Pour correspondre avec d'autres établissements francophones sur des projets communs | 3 |
| Pour rédiger des articles ou des rapports dans votre spécialité | 2 |
| Pour rédiger un mémoire ou une thèse à l'université | 0 |
| Pour mieux réussir vos études | 3 |
| Pour mieux réussir votre parcours professionnel | 5 |
| Pour contacter dans des situations professionnelles | 2 |
| Pour réussir un examen (DALF, TCF, proficience...) | 3 |
| Autres : Pour travailler dans une entreprise francophone | 2 |

En analysant le profil des élèves, on a déterminé comme un des objectifs prioritaires du module la préparation à la sélection aux échanges. Pour cela, trois genres textuels ont été relevés : le curriculum vitae (C.V.), le plan professionnel et l'entretien. Afin de comprendre les critères adoptés pour la définition des contenus du module « Projets en Français » et pour l'élaboration de la séquence didactique, quelques présupposés théoriques seront explicités par la suite.

## 3. Présuppposés théoriques

Grâce à la discussion, mise en valeur par les orientations pédagogiques du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), de l'enseignement des langues étrangères par une approche actionnelle, théoriciens et professeurs s'intéressent maintenant à la réflexion et à l'élaboration de projets qui favorisent l'apprentissage de la langue-cible. Dans cette perspective, le choix des genres pertinents au travail en salle de classe est essentiel pour le succès du processus pédagogique, puisque les genres sont les outils qui nous permettent d'agir langagièrement et servent comme un point de repère pour les élèves dans la production et réception de textes (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 65). Les genres, « formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'énonciateur et le destinataire » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 64), fondent la possibilité de communication et d'apprentissage, dans la mesure où le travail sur les genres fournit aux élèves un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation textuelle et des unités linguistiques. C'est pour cela que les genres peuvent être considérés comme des méga-outils, et définissent l'unité de travail autour de laquelle s'organiseront les programmes et les contenus.

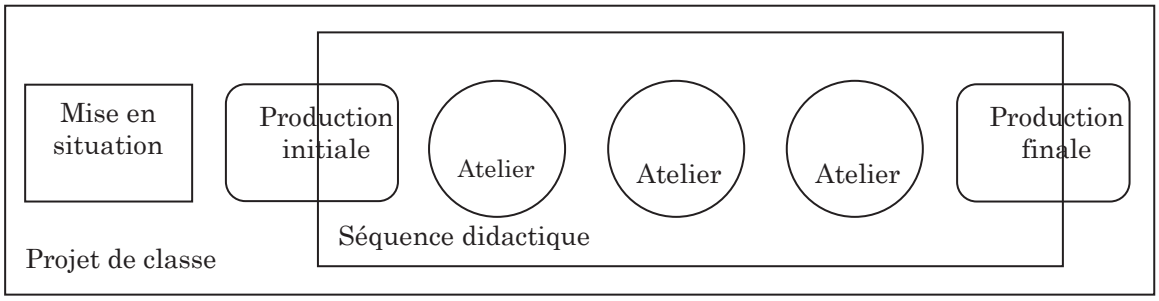
On peut alors affirmer qu'apprendre à agir langagièrement signifie s'approprier des genres. Pour y parvenir, l'apprenant doit développer les capacités langagières, qui sont, selon Dolz & Schneuwly (1998), constituées de trois ordres :

- Les **capacités d'action** permettent au sujet d'adapter sa production langagière au contexte de production, ou encore, aux représentations relatives à l'environnement physique et à l'interaction communicative (le statut social des partenaires et le lieu social dans lequel se réalise l'interaction);

- Les **capacités discursives** permettent au sujet de choisir les types de discours (discours interactifs, discours théoriques, récits interactifs, discours narratifs) et les séquences textuelles (narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogique), et de sélectionner et élaborer les contenus ;

- Les **capacités linguistico-discursives** permettent au sujet de réaliser les opérations impliquées dans la production textuelle : les opérations de textualisation (connexion, segmentation, cohésion nominale et verbale), les mécanismes énonciatifs de régie des voix et de modalisation, la construction des énoncés et le choix des items lexicaux.

La démarche proposée pour l'enseignement des genres est basée sur la notion de séquence didactique, qui est représentée par Dolz & Schneuwly (1998) par le schéma suivant :




La mise en situation a pour but de présenter à l'élève le projet de communication à être développé, et donne une orientation à la production initiale. Si la mise en situation motive la séquence dans son ensemble, la production initiale a une fonction régulatrice de la séquence didactique, puisque elle permet non seulement à l'enseignant mais aussi à l'élève d'évaluer les capacités déjàs acquises et les difficultés à être travaillées. Les ateliers seront dès lors déterminés par les problèmes apparus dans la production initiale, afin d'offrir aux apprenants les outils nécessaires pour les surmonter. Finalement, dans la production finale, l'élève pourra mettre en pratique les savoirs et les outils appropriés.

Après avoir défini quelques concepts utilisés dans ce travail, passons maintenant à la description d'une séquence didactique élaborée pour le module « Projets en Français » du CFI-Poli.

## 4. Séquence didactique: l'interview

La séquence didactique que l'on présentera a été conçue pour le travail avec le genre « interview ». Ce choix a été déterminé non seulement parce que les élèves ont manifesté le désir de se préparer à l'entretien de sélection aux doubles diplômes mais aussi parce qu'ils ont signalé dans le questionnaire utilisé pour diagnostiquer le profil de la classe que leur principale difficulté dans l'apprentissage du français était les compétences orales.

Pour présenter la situation et préparer la production initiale, le professeur a demandé aux élèves s'ils connaissaient des histoires amusantes ou tragiques liées à

l'entretien d'embauche. Il a demandé ensuite les informations ou les représentations qu'ils avaient sur l'entretien d'embauche (les rôles joués par les partenaires de la situation de communication, le but visé par l'interview, etc.). Finalement, en groupes, ils ont élaboré des conseils pour quelqu'un qui veut bien réussir un entretien d'embauche.

Les conseils ont servi de préparation à l'écoute d'un document vidéo trouvé sur internet (<http://www.youtube.com/watch?v=gBZ3yx6LjEo>), où un chef d'entreprise analyse deux entretiens, en indiquant les qualités qu'il cherche dans un candidat. Pour l'activité de compréhension orale, la classe a été partagée en deux groupes : le premier groupe devrait noter les questions posées par la responsable de Ressources Humaines, et le deuxième groupe devrait lister les caractéristiques positives et négatives de chaque candidat.

Après la mise en commun des informations relevées par les apprenants, le professeur a demandé quelles stratégies les élèves pourraient employer pour bien réussir l'interview avec les responsables de la sélection pour l'échange avec les Grandes Écoles. Les apprenants ont alors mentionné qu'il faudrait se préparer par rapport à la langue et aux connaissances en génie, mais surtout se renseigner par rapport à la formation que chaque institution offre, et faire un choix éclairé. Le professeur a donc proposé aux élèves d'entrer sur les sites internet des écoles, et anticiper les questions que les intervieweurs pourraient poser lors de l'entretien. Cette capacité (l'anticipation) est identifiée par Gagnon (2007) dans son modèle didactique de l'entretien d'embauche : « Il y a, pour l'apprenant, à anticiper les demandes et les besoins de l'employeur, les questions potentielles de l'intervieweur, le bilan d'expériences personnelles et les compétences et la situation de communication. L'anticipation demande un travail de documentation à partir de l'annonce et des autres sources disponibles. »

Après la recherche faite par les élèves, ils ont simulé, deux à deux, un entretien, s'alternant dans les rôles d'intervieweur et d'interviewé. Ces productions initiales ont été enregistrées par chaque groupe et transcrites par le professeur. La transcription de ces productions a été utilisée dans le premier atelier, qui avait pour but la formulation des questions dans une interview. Un autre document sonore pris sur internet (<http://www.hku.hk/french/starters/contact/sit13_entretien.htm>) a été exploité comme point de départ pour la reformulation des productions des élèves, qui ont analysé les questions faites par l'intervieweuse et comparé avec celles qu'ils avaient énoncées dans leur production initiale.

Le deuxième atelier avait comme objectif travailler les expressions pour dire oui ou non. Pour cela, le professeur s'est servi d'une activité de Grandet et al. (2007: 47), élaborée pour la compréhension orale de l'interview d'un « inventeur de noms ». Outre les questions de compréhension, les élèves devraient observer les expressions utilisées pour exprimer l'accord ou le désaccord. Après cette activité, avec l'aide du professeur, la classe a ajouté d'autres expressions à cette liste. Finalement, le professeur a proposé un jeu au groupe : les élèves poseraient des questions à un collègue ; celui-ci devrait répondre aux questions, mais en évitant les mots « oui » ou « non ». Quand un de ces mots était utilisé, un autre élève était choisi pour répondre aux questions. Le vainqueur était celui qui aurait répondu au plus grand nombre des questions sans utiliser les mots « oui » ou « non ».

Les derniers ateliers ont pour but le développement des stratégies argumentatives, surtout la négociation et la concession, définies respectivement par Gagnon (2007) comme la « faculté à transformer le négatif en positif » et la capacité « à concéder pour mieux prouver le contraire ». Ces ateliers auront lieu tout au long du semestre, puisque à notre avis l'argumentation doit être travaillée à partir de plusieurs supports et doit mobiliser des compétences complexes.

Pour développer ces capacités, on travaillera les genres « curriculum vitae » et « lettre de motivation » parallèment au travail avec « l'entretien », en attendant que les savoirs acquis d'un certain genre auront un effet positif sur les autres. Aussi, l'alternance entre genres écrits et oraux évite l'ennui provoqué par l'utilisation excessive et continue d'un même support.

Les étapes de la séquence proposée peuvent être résumées dans le tableau ci-dessous :

| ÉTAPES | OBJECTIFS | ACTIVITÉS | SUPPORT | DURÉE |
|---|---|---|---|---|
| Présentation de la situation | - faire émerger les représentations sur l'entretien d'embauche<br>- comprendre le contexte de production d'un entretien d'embauche<br>- préparer la production initiale | 1) rapport d'expériences des élèves<br>2) discussion sur ce qu'il faut ou ce qu'il ne faut pas faire pendant un entretien d'embauche<br>3) écoute d'un document vidéo retiré d'un site internet<br>4) recherche sur les sites internet des Grandes Écoles des formations offertes | - vidéo: conseils pour un entretien d'embauche : <http://www.youtube.com/watch?v=gBZ3yx6LjEo> | 2 h |
| Production initiale | - simuler un entretien avec les responsables de la sélection pour les | - préparationdeux à deux d'un entretien | | 1h |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | échanges universitaires | | | |
| Atelier 1 | - poser des questions | 1) écoute d'un entretien d'embauche<br>2) analyse des questions faites par l'intervieweur<br>3) discussion et reformulation des questions des productions initiales à partir des transcriptions des interviews | - document oral: entretien d'embauche : <http://www.hku.hk/french/starters/contact/sit13_entretien.htm><br>- transcriptions des entretiens realisées par lesélèves | 1h |
| Atelier 2 | - exprimer l'accord ou le désaccord | 1) écoute d'un entretien d'un « inventeur de noms »<br>2) observation et recherche d'autres expressions pour dire « oui » ou « non »<br>3) jeu « oui » et « non » | - document oral "Profession: inventeur de noms", Activités pour le CECR – Niveau B2, p. 47 | 40 min |
| Ateliers 3, 4, 5 | - argumenter (négocier et concéder) | Activités diverses | Supports divers | |
| Production finale | | | | |

## 5. Considérations finales

On a cherché à montrer que le travail avec les genres en classe de langue étrangère peut servir à une pédagogie du projet qui répond aux besoins réels et immédiats de nos étudiants. À partir du profil du groupe participant au module « Projets en Français », on a pu déterminer trois genres nécessaires à ces apprenants, à savoir, le C.V., la lettre de motivation ou le plan professionnel, et l'entretien d'embauche. Avec l'exemple de séquence didactique élaborée autour du genre « entretien », on espère contribuer aux recherches en didactique de français langue étrangère, surtout dans le cadre de l'enseignement sur objectifs universitaires.

## Références Bibliographiques

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. ESF.

GAGNON, R. (2007). « L'entretien d'embauche : quels savoirs enseigner pour l'oral au secondaire postobligatoire préprofessionnel ? ». *Actes du colloque de l'AIRDF*, Le socioculturel en question. Université Lille 3, Villeneuve-d'Ascq (France). Disponible sur internet : <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Gagnon%20A2.pdf>. Consulté le 18/10/2011.

GRANDET, E. et al. (2007). Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence – Niveau B2. Clé International.

## ANNEXE A

PROFIL DES ÉLÈVES

Nom, prénom: _____ Âge : _____
E-mail: _____
Étudiant en Génie _____

1. Depuis combien de temps étudiez-vous le français? (indiquer le nombre de semestres, si possible)
_____

2. Où avez-vous étudié le français ?
_____

3. Connaissez-vous d'autres langues étrangères ? Lesquelles ?
_____

4. Utilisez-vous le français dans la vie quotidienne ? Si oui, dans quelles situations et avec qui ?
_____
_____

5. Avez-vous déjà voyagé à un pays francophone ? Où ? Pendant combien de temps ? Dans quel but ?
_____
_____

6. Pourquoi apprenez-vous le français ?
☐ Pour poursuivre des études universitaires en France
☐ Pour écouter ou regarder une émission sur votre spécialité
☐ Pour lire un livre ou une revue dans votre spécialité
☐ Pour consulter des sites Internet dans votre domaine
☐ Pour correspondre avec d'autres collègues francophones de votre spécialité
☐ Pour correspondre avec d'autres établissements francophones sur des projets communs
☐ Pour rédiger des articles ou des rapports dans votre spécialité
☐ Pour rédiger un mémoire ou une thèse à l'université
☐ Pour mieux réussir vos études
☐ Pour mieux réussir votre parcours professionnel
☐ Pour contacter dans des situations professionnelles

☐ Pour réussir un examen (DALF, TCF, proficience...)

☐ Autres : _____

7. Quelles sont vos principales difficultés en français ?
☐ Lecture des documents

☐ Rédaction de documents

☐ Compréhension et expression orales

8. Quelle est, à votre avis, la meilleur façon d'apprendre un langue étrangère ?
_____
_____

9. Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ? Si oui, quel est ce projet ?

_____
_____

10. En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?

_____
_____

# GENRE CONTE: UN PROJET DE « LETRAMENTO » EN LANGUE FRANÇAISE

**DANIELLE BRITO DA CUNHA ***

**Mônica Fiuza Bento Faria** - directrice de recherche

## Résumé :

L'objectif de ce travail est de réfléchir sur le genre conte comme un instrument effectif en classe de français langue étrangère, en démontrant, de cette façon, que ce genre produit de multiples possibilités pour le « letramento » dans la langue étrangère et la langue maternelle de l'apprenant. De cette forme nous prétendons offrir des moyens pour que les étudiants en langue française (re)construisent un sens dans l'œuvre littéraire, participant donc au procès génératif du texte. Cette discussion est ancrée dans la conception littéraire d'Umberto Eco (ECO, 1979), qui analyse le rôle du lecteur dans la création d'une œuvre, ainsi que dans les études de Gotlib (GOTLIB, 1999) sur la structure du conte et son interaction en classe et ayant comme base les questionnements de Marie-Claude Albert et Marc Souchon dans « Les Textes Littéraires en Classe de Langue » (ALERT ; SOUCHON, 2000). Nous avons choisi le conte de Guy de Maupassant – *La Morte* – pour illustrer notre réflexion. Nous aborderons comment ce « letramento » peut fonctionner en classe, en tenant compte des pratiques linguistiques et, principalement, des activités de réception. Le cible du travail concerne l'apprenant de français langue étrangère par rapport à l'étude des genres littéraires – conte – et aux nuances culturelles qui entourent la lecture et l'écriture.

**Mots-clefs** : Letramento. Genre. Conte.

* Graduanda em Letras Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, cujo artigo foi orientado pela professora Mônica Fiuza Bento Faria, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, atualmente professora adjunto da UFRN.

## INTRODUCTION

Avant toute inférence à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) par la lecture des genres précis, à savoir, le conte, on a le besoin de comprendre le phénomène du « letramento » dans notre contexte, ainsi que les différences constatées dans la vaste littérature sur ce sujet . Donc, la première tâche à laquelle nous sommes confrontés est de répondre aux questions suivantes: qu'est-ce que le « letramento »? Quelle est la différence entre alphabétisation et « letramento »? Quel est le rôle du texte littéraire dans l'enseignement de LE (langue étrangère)? Nous allons essayer d'y répondre, si pas totalement, au moins avec une réflexion sur elles, à travers la lecture de Soares (1999), Kleiman (2007) et les paramètres du cursus scolaire brésilien.

Cet article de recherche qualitative vise à faire une étude de cas, basée sur un *corpus* constitué d'un conte de Guy de Maupassant - *La morte* - utilisant ainsi une méthodologie de nature introspective, parce que c'est un projet pilote, il n'a pas encore été mis en pratique dans une salle de classe par nous.

Dans ce cas, nous examinons comment cela pourrait offrir une aide au «letramento » dans la salle de classe. Ainsi, le travail est imprégné par les pratiques linguistiques, en privilégiant en particulier la compréhension de l'élève de français par rapport à l'étude des genres littéraires – le conte - et les nuances culturelles qui impliquent la lecture et l'écriture de ce texte spécifique. Démontrant que ce genre produit de multiples possibilités dans le cas du « letramento » dans la langue en question. Ainsi, nous avons l'intention de proposer des moyens pour que les étudiants de français (re) construisent la signification de l'œuvre littéraire, participant ainsi au processus génératif du texte.

En ce sens, nous comprenons « letramento » comme la construction de sens, non seulement dans les aspects techniques, mais aussi comme l'interaction et la compréhension culturelle, sociale, économique, politique et linguistique. Contrairement à l'alphabétisation qui implique l'acquisition d'un code d'écriture d'une langue particulière, « letramento » couvre une dimension plus large des connaissances et, surtout, l'interaction avec l'univers de cette langue. Pour SOARES (1999), «letramento » est donc le résultat de l'action de l'enseignement ou de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture: L'état ou la condition qui prend un

groupe social ou un individu comme un résultat d'avoir repris l'écriture,« cette état conduit un chercheur à *l'état* de composante effective de la société. Nous voulons dire ici non seulement la société comme un groupe de personnes d'un pays qui partage la même langue, mais aussi comme un groupe qui partage la même culture, dont la langue est un outil d'empathie entre eux.

Ainsi, dans un monde globalisé, les langues étrangères jouent un rôle clé dans les médias sociaux, car, aux appels d'offres et même dans le marché du travail il y a une exigence que l'individu ait cette capacité. Nous pensons, par conséquent, qu'acquérir une langue étrangère est aussi se qualifier et éduquer à soi-même pour le monde. Pour les PCN'S:

> Le rôle que certaines langues étrangères jouent traditionnellement dans les relations culturelles entre les pays peut être un facteur à être considéré. Les Français, par exemple, ont joué et jouent un rôle important en termes d'échanges culturels entre le Brésil et la France et comme instrumentale pour accéder aux connaissances de toute une génération de Brésiliens[1]

La demande dans le secteur de la commercialisation encourage l'individu à se soumettre à l'apprentissage des langues étrangères dans notre contexte actuel, par exemple, la Coupe du Monde qui aura lieu au Brésil en 2014. L'offre d'emploi a augmenté encore plus, comme les langues étrangères sont un *plus*, il y aura plus possibilité d'entrer sur le marché de travail ainsi qu'obtenir une croissance substantielle de la carrière professionnelle.

Toutefois, cette performance dans une autre langue n'est pas seulement liée à un besoin que le marché impose, il contribue également au développement du « letramento » dans la langue maternelle dans l'alternance de codes linguistiques, ainsi que l'aider à comprendre le monde et vue de la formation de l'être humaine et social.

Ainsi, il y a une condition préalable pour étudier le FLE, mais pas obligatoire : la maîtrise de la langue maternelle. Nous pouvons constater que même les petits enfants peuvent avoir un contact avec le FLE encore dans le processus d'acquisition de leur propre langue. Ainsi, le développement d'une langue peut aider à

[1] O papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado. O francês, por exemplo, desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, p.23, 1998)

l'apprentissage de l'autre, fournissant à cet individu exposé à ces deux langues, une meilleure compréhension de soi et du monde extérieur, peut-être plus grande que quelqu'un exposé à une langue unique. Selon Zarate,

> Le rôle que nous pouvons, par conséquent, destiner à la salle de langue est de comprendre, grâce à la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui conduisent à la dépendance dans toutes les cultures. Causer aux étudiants de réaliser non seulement la logique et l'ordre des différents systèmes culturels, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à ses valeurs, l'école peut vouloir prendre une de leurs missions éducatives. (1986, p. 33)[2]

Cependant, il peut y avoir un écart entre l'acquisition effective d'une langue et celui postulé comme idéal, c'est-à-dire, le domaine d'une langue dans sa plénitude. Nous voyons que, au Brésil l'abîme entre la théorie de « letramento » de la *pratique* est plus profond que nous le souhaitons. Car même en relation à l'apprentissage de la Langue Maternelle (LM), nous sommes encore loin d'atteindre les objectifs fixés par les PCN. Et ce n'est pas seulement la présence ou l'absence de «technologie» pour lire et écrire, mais, comment fonctionne cette compétence. En ce sens, car l'alphabétisation en LM est toujours en complète désharmonie avec les attentes à ce sujet, comment peut-on oser proposer une méthode idéale pour l'enseignement de FLE?

Le développement de l'étudiant en FLE reflète également dans l'acquisition d'un ensemble de compétences linguistiques qui permettront à l'étudiant d'avoir une nouvelle perception de la langue et la littérature. Pour Soares,

Une inférence de finale à tirer de la notion de « letramento » est qu'un individu peut ne savoir pas lire et écrire, c'est à dire, 'être analphabète, mais être un peu lettré (adjectif signifiant attribué à celle liée à l'alphabétisation). (1999, p.24)[3]

En ce sens, nous croyons que la littérature, dans notre cas le genre conte, pourrait être un autre outil dans le processus d'acquisition par l'étudiant des codes de langue et de culture à laquelle appartient cette langue. Ainsi, nous pourrions relever quelques définitions possibles et discuter sur le rôle du texte écrit dans le processus

[2] O papel que nós podemos, portanto, destinar a sala de língua é de compreender, através da descoberta da cultura materna e estrangeira, os mecanismos que levam a dependência em todas as culturas. Provocando os alunos a perceber, não somente as lógicas e a ordem dos sistemas culturais diferentes, mas também os mecanismos que engendram uma adesão cega aos seus valores, a escola pode pretender realizar uma de suas missões educativas. (1986, p. 33)

[3] Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuído a este adjetivo sentido vinculado a letramento). (1999, p.24)

de lecture. Cette discussion est ancrée dans la conception de littérature d'Umberto Eco (Eco, 1979) dans ses études critiques sur le rôle du lecteur dans la création de l'œuvre, ainsi que des études sur la structure du conte (Gotlib, 1999) (Bosi, 1979) et leur interaction dans la classe de l'école élémentaire.

Structure du conte.

Répondre aux questions ci-dessus peut être d'intérêt pour la compréhension de ce travail, mais elles ont juste pointé vers le vrai cœur du problème proposé dans cet article: FLE peut être enseigné par la lecture des genres littéraires comme le conte?

Selon les PCN:

> La lecture joue un rôle fondamental dans l'école et à apprendre à lire dans une autre langue peuvent collaborer à la réussite des élèves en tant que joueur dans sa langue maternelle. (...) L'accent mis sur la lecture n'est pas interprété ici comme la plus facile alternative et ne devrait pas compromettre les futures décisions de s'engager d'autres compétences de communication.[4]

Pour Umberto Eco (1979), «Postuler la coopération du lecteur ne signifie pas contaminer les moyens d'analyse avec des éléments structurels extratextuels. Le lecteur, comme principe actif *[sic]* de l'interprétation, fait partie du cadre génératif du texte lui-même » (p. 9)[5]

Par conséquent, l'enseignement du FLE doit essayer de notre mieux pour exposer nos étudiants à la culture de cette langue. Alliant culture pour eux? Dans un monde où les médias sont accessibles à pratiquement tout le monde, nous, enseignants de FLE, nous pouvons utiliser différents genres textuels trouvés dans les médias comme les livres, les magazines, ou encore sur Internet (par exemple les articles, rapports, etc.). On peut également interagir avec les images sur les écrans de télévision, d'ordinateur, ou avec des photos, de la musique etc. Pour le travail en question, nous trouvons la possibilité du « letramento » FLE par le biais de la lecture. Le contact avec les différents textes peut, à l'aide de l'enseignant ou non, faire partie du « letramento » de l'individu et, par conséquent, essentielle en ce qu'elle s'approprie du code linguistique et de son contexte. Néanmoins, l'enseignement d'une

---

[4] A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (...) o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, p.20-21, 1998)".

[5] Postular a cooperação do leitor não significa contaminar a análise estrutural com elementos extratextuais. O leitor, como princípio activo [sic] da interpretação, faz parte do quadro generativo do próprio texto" (p. 9)

langue étrangère n'est pas déconnecté de facteurs culturels, plutôt, il devrait inspirer les étudiants à avoir un regard critique sur le monde, sur eux-mêmes et sur l'utilisation d'une langue qui peut émerger à travers le contact avec différentes cultures et valeurs.

Cependant, le rôle de l'enseignant en tant qu'agent de « letramento » engagé dans le processus de renforcement des connaissances est essentiel. Selon Kleiman,

> Une représentation habituel de l'enseignant est l'aquelle de médiateur, mais le sens du sens commun a supprimé le sens original du concept, sur la médiation sémiotique dans l'apprentissage (Vygotsky [1930] 1984) et sont venus voir le médiateur comme celui qui est au milieu, que qui sert de médiateur, par exemple, l'interaction entre auteur et lecteur, l'arbitrage sur les significations et les interprétations. C'est pourquoi nous avons plaidé en faveur d'une autre représentation, la représentation d'agent de « letramento » (Kleiman, 2006), dont des associations métonymiques avec la notion d'agent (humain) donnent à l'esprit l'idée de faire les choses: un agent s'engage à des actions autonomes d'une activité particulière et est responsable de son action, par opposition à la patiente, un conteneur ou un objet, ou un objet contrainte. (2007, p.6)[6]

L'enseignant non seulement de FLE, ainsi que d'autres, ne devrait pas être considéré comme détenteur du savoir qui permettra de transférer les connaissances à l'étudiant qui, à son tour absorbe tout sans poser des questions. Avant cela, il devrait aider ses étudiants à progresser dans la nouvelle langue, leur permettant d'interagir dans son processus d'enseignement et d'apprentissage.

En ce sens, pour mieux comprendre comment le genre conte peut être utilisé dans l'apprentissage du FLE, on va reprendre certaines définitions du genre.

Premièrement, nous devons garder à l'esprit que quelle que soit le type le thème, parce que c'est un mode mixte entre prose et poésie dans sa courte histoire, nous croyons que le conte peut soulever l'intérêt des étudiants, rendre facile la lecture en classe, et comme personne littéraire, il aurait le pouvoir de lier le lecteur dans leurs toiles sémantiques. Un autre facteur important ce sont les propriétés de condensation, de compression et de concentration, qui peuvent être traduits par des économies narratives en vue d'un effet unique sur le lecteur (Gotlib, 1999).

---

[6] Uma representação habitual do professor é a de mediador, mas o sentido do senso comum apagou os sentidos originais do conceito, relativos à mediação semiótica na aprendizagem (Vygotsky[1930]1984) e passou a ver o mediador como aquele que está nomeio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor eleitor, arbitrando sobre significados e interpretações. Daí termosargumentado em favor de uma outra representação, a de agente deletramento (Kleiman, 2006), cujas associações metonímicas com oconceito de agente (humano) trazem à mente a idéia de fazer coisas:um agente se engaja em ações autônomas de uma atividadedeterminada e é responsável por sua ação, em contraposição aopaciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido. (2007, p.6)

Cependant, il y a aussi des difficultés à travailler le conte dans la classe. Selon Gotlib (1999), il y a ceux qui soulignent un certain travail en auto-apprentissage comme une marque du genre, en particulier le conte moderne, dont le but est le lecteur solitaire. Mais, la lecture en classe n'interrompt pas l'identification du lecteur avec l'œuvre (qui est individualisée), mais fournit plutôt une pluralité de lectures, ce qui pourrait davantage améliorer l'avis de certains domaines de l'œuvre. La séduction du discours narratif dans l'histoire proposée par le conte ouvre un éventail de possibilités de lectures. Non seulement l'acquisition du lexique ou du développement cognitif, mais aussi la lecture d'un monde différent, ou non. Selon Bosi:

> Le conte à sa manière répond le sort de la fiction contemporaine. Visite des exigences de la narration réaliste, les appels de la fantaisie et les séductions du jeu verbal, il a pris des formes d'une variété étonnante. Il est parfois presque un document folklorique, et parfois presque une chronique de la vie urbaine, parfois encore un presque-drame du quotidienne bourgeois, ou parfois un presque-poème à l'imagination libre, enfin, une graphie de voix claires et précieuses au service du langage. (1974, p. 7)[7]

C'est à dire, le conte peut être ajusté à la méthodologie de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque son format hybride est marquée polysémie et de réflexions.

## Étudier le conte *La Morte*

Le conte *La Morte*, de Guy de Maupassant (1850-1893) est une histoire racontée à la première personne par un jeune «amoureux» qui perd son amante. Au début de l'histoire nous sommes amenés à croire que c'est une histoire d'amour, ce qui plus tard sera déconstruit. Grâce à un flux narratif engageant, le jeune homme raconte son histoire d'amour et les derniers moments de sa «bien-aimée», aboutissant à une hallucination, dans laquelle le narrateur voit les morts et leurs vies réelles derrière les pierres des tombes et écoute les raisons exactes de leurs décès. À ce moment-là, nous découvrons une caractéristique frappante de l'œuvre de Maupassant : la déconstruction des expectatives construites en tant que lecteur. Le

[7] O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. (1974, p. 7)

jeune personnage fait face à la vérité de la mort de son amante, autrefois sa muse romantique. Il découvre qu'elle était malade et ensuite décédée à cause d'une trahison. L'auteur montre la fragilité du concept de morale humaine, fil conducteur de son œuvre.

Selon Gotlib (1999), la qualité des contes de Maupassant, c'est que dans sa vaste production de plus de trois cents narratives, il y a un *écoulement naturel* de l'événement, montrant grâce à la précision, à la fermeté et au développement intense de l'écrivain. Une grande partie de la critique concerne également les contes (réalistes) de Maupassant, des histoires courtes d'événements simples. Cependant, l'étude du conte ne porte pas elle-même ce trait réaliste. Nous pouvons même définir *La morte* comme un conte fantastique, car il comporte des éléments surnaturels. Dans ce cas, nous pouvons dire avec certitude qu'il y a seulement une simple description d'un événement dans cette histoire. Au milieu des descriptions et constructions de paysages, Maupassant, selon certains théoriciens, un écrivain typique de l'école réaliste, jette aussi son regard critique, parfois ironique - et même moqueur - sur ses personnages et leurs comportements, ainsi qu'à la société dans son ensemble.

*La Morte* est un travail qui permet à chaque type de lecteur un accès immédiat à un univers littéraire qui n'est pas liée à des dates ou à des régions spécifiques, et le thème abordé - l'amour et trahison, est partie de cette facette délicate, mais réelle, des relations humaines, si commun et universel à toutes les cultures. Au moment de lire le conte dans la classe, nous présentons non seulement des questions culturelles et humaines, qui peuvent convenir à n'importe quel pays ou époque et relever des facteurs sociaux et historiques, mais on peut faire la relation entre la vision des autres sur ces questions et de notre propre opinion, donc d'aborder les éléments présents aussi dans notre culture.

Travailler les thèmes proches ou thèmes qui ont une certaine empathie, dans la salle de classe peut fournir une discussion dynamique, car elle provoque un exercice de lecture et de parole spontanée en français. La lecture provoque la curiosité et l'imagination. Ainsi, l'étudiant est invité à exposer son point de vue et / ou écouter d'autres avis.

Le long de la classe, l'enseignant peut développer des activités différentes à l'écrit ou à l'oral. Ce moment dans la classe ne doit pas être imposée ou réalisée avec autorité exaspérée, mais il ne devrait pas non plus être fait sans préparation préalable ou avec négligence, parce que l'élève aura besoin d'équilibre pour mieux comprendre et pour produire les textes.

En utilisant le conte dans la classe, l'enseignant de FLE doit fournir à l'étudiant une immersion dans le contenu, sans toutefois le contraindre. On doit savoir que le travaille avec le FLE n'est pas facile pour l'étudiant, car il doit comprendre les structures syntaxiques, qui peuvent être différentes de sa langue maternelle. Il est donc crucial que l'élève comprenne la fonction du langage. Ainsi, l'enseignant de FLE ne peut pas laisser de côté la compétence dans la langue maternelle, ce qui implique qu'il y a toujours un échange des connaissances et des tailles différentes. Pour les PCN,

> Quand on enseigne une langue étrangère, c'est essentielle une compréhension théorique de la notion de langage, en termes de connaissances nécessaires à son utilisation et par rapport à la façon d'utilisation de cette connaissance pour construire du sens dans le monde social. (...) En ce qui concerne les connaissances que l'étudiant doit acquérir par rapport à une langue étrangère, elle doit s'appuyer sur des connaissances pertinentes et les utilise pour faire comme un utilisateur de leur langue maternelle dans les textes oraux et écrits. Cette stratégie de corréler la connaissance nouvelle de la langue étrangère et les connaissances qu'ils ont déjà de leur langue maternelle est une partie importante du processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. Tant et si bien que l'une des stratégies typiques utilisées par les apprenants est exactement le transfert du savoir acquis comme l'utilisateur de la langue maternelle à une langue étrangère[1]

Avec le choix d'un conte de Guy de Maupassant, qui, par son universalité, peut être facilement accessible à la lecture, ainsi que le générateur de thèmes controversés.

Nous devons nous rappeler, cependant, qu'au-delà de ces «buts», la lecture de ce conte dans la salle de classe doit être une quête de plaisir. Il y a quelques rapports d'étudiants qui nous montrent qu'ils sont opposés à la lecture de tout texte littéraire, parce que les enseignants les utilisent comme un prétexte pour enseigner la grammaire. Cette pratique n'est pas recommandée, car le texte littéraire va bien au-delà des limites grammaticales.

La littérature n'existe pas à cet effet, malgré la fonction éducative qui lui est intrinsèque, elle ne se réduit pas à la transmission de concepts moraux positives ou

[1] Ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.(...) No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação àlíngua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes quetem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textosorais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos dalíngua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna éuma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira.Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, p.27;32, 1998)";

négatives, ou des techniques de notions de structure et de grammaire. L'encouragement à la lecture de contes dans la classe doit se traduire par la possibilité d'appréciation de la littérature et en rapprochant les élèves à l'univers littéraire, qui est universel. Pour Eco, « Lire une histoire, c'est aussi être pris par une tension par un spasme,« car, dans toute histoire racontée, nous y trouvons aussi notre histoire, donc nous pouvons les lire et les aimer." (2003, p.20-21)[2]

En tant que professeurs de FLE, nous ne pouvons pas oublier de conduire nos élèves vers l'apprentissage comme un processus inconscient de l'internalisation du contenu proposé, mais, pas mécanique. Dans un processus conscient, l'élève fait l'apprentissage de la grammaire à la manière traditionnelle, c'est-à-dire l'apprentissage des structures et des règles de la langue. Dans un processus inconscient, la prémisse ce serait que les étudiants immergent dans le processus d'apprentissage sans avoir pris conscience de cette logique, comme dans l'apprentissage de la langue maternelle, donc de façon intuitive. Dans l'exercice d'apprentissage et d'acquisition d'une nouvelle langue, les compétences comme apprendre, associer, réfléchir, discerner, opiner, entre autres, sont aussi développées par la maîtrise de la lecture et l'écriture.

En ce sens, nous devons souligner une fois de plus que: nous comprenons que l'enseignement d'une langue ne se limite pas à l'étude de la grammaire, ce serait dans ce contexte que le genre *conte* pourrait nous offrir le chemin. Sous la médiation de l'enseignant, ce serait une grande opportunité de provoquer de la discussion à propos de différents problèmes trouvés dans l'environnement social, de valider le rôle de la comparaison, une caractéristique importante dans l'acquisition d'une langue étrangère.

En comparant ce que nous lisons dans le conte avec la réalité qui se présente devant nos yeux, le sujet / individu / étudiant pourrait organiser de sa manière, les valeurs sociales, la situation politique et économique de son pays, la communauté où il est inséré ou même repenser à sa propre situation individuelle et faire un pont entre le réel et l'imaginaire.

[2] Ler um conto também quer dizer ser tomado por uma tensão, por um espasmo", isso porque, "qualquer história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos." (2003, p.20-21)

## En guise de conclusion:

Ainsi, lorsque nous parlons de « letramento », nous entendons non seulement un processus d'appropriation d'une certaine langue (maternelle ou étranger). Nous traitons ici de la réflexion sur l'enseignement pratique dans le sens social et culturel, en cherchant à souligner qu'il est possible dans notre réalité, de changer l'idée que l'apprentissage à travers les genres, surtout littéraire, c'est un défi. Au contraire, cette pratique, en plus de fournir l'approche interface individuelle / monde, pourrait devenir un moyen d'améliorer les connaissances des élèves, en éveillant leur curiosité, ce qui est nécessaire à tout apprentissage.

Cette relation entre l'étude littéraire et enseignement / apprentissage de FLE pourrait servir à accueillir les "nouvelles" pratiques pédagogiques impliquant les cultures franco-brésiliennes et donner aussi la possibilité aux étudiants de FLE à avoir une réflexion sur leur propre parcours d'apprentissage, non seulement de la langue étrangère, mais sur sa place comme apprenant en tant qu'acteur social.

## Références Bibliographiques

BOSI, Alfredo. *O conto Brasileiro Contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

ECO, Umberto. *Leitura do Texto Literário*: Lector in fabula. Lisboa: Presença, 1979.

_____.Sobre algumas funções da literatura. In _____. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do conto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Angela B. *Professores e agentes de letramento*: identidade e posicionamento social. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAUPASSANT, Guy de. *Contos Fantásticos*. Porto Alegre: L&PM, 1997. Col. L&PM Pocket, vol. 24. Trad. José Thomas Brum.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

**Obs :** traductions libres faites par l'auteur

# En français on s'amuse: l'intégration entre la langue et la logique

**DORA ANITA MELLO***

## Résumé :

Professeur de mathématiques pendant 30 ans à Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Procópio Mendonça Mello a crée les Jeux Boole lors de ses études de logique. Il a toujours été motivé à présenter les mathématiques d'une manière plus attirante, en cherchant une formule ludique de travailler ses concepts. À travers des énigmes, défis, activités pratiques il a développé beaucoup de projets jusqu'à aboutir à créer les Jeux Boole. Ce projet n'est pas une invention, ni une découverte, mais une innovation. C'est-à-dire une idée nouvelle pour employer le déjà connu: enseigner la langue française à travers des problèmes et des histoires logique présentés à l'aide d'un jeu de cartes. Inspirés par l'oeuvre de George Boole, un des créateurs des mathématiques employés aujourd'hui dans les ordinateurs, l'algèbre Boolènne, les Jeux Boole présentent aux enseignants une chance de travailler le raisonnement logique de manière systématique puisque c'est là la base de toute l'apprentissage. La manipulation du matériel concret rend facile la compréhension des structures mathématiques. Ce projet a reçu l'approbation d'autres enseignants et nous l'avons envoyé au Centre Pedagogique de Sèvres, France, en envisageant sa présentation au Congrès Mondial à Tessalonique (Grèce), le projet a été approuvé et nous avons reçu l'invitation pour le présenter aux professeurs en Grèce. L'enthousiasme des professeurs nous a motivé à le présenter à Montevideo et au XII Colloque de Professeurs de Français à Paris en 2002. D'après l'acquiescement des professeurs, psychologues,psycopedagogue et d'autres éducateurs spécialisés nous avons continué à présenter ce travail à Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Brasilia, Curitiba, Florianópolis, etc. Le but c'est faire une intégration entre le français et la logique et offrir une méthode ludique et original pour developer le raisonement, point de départ pour envisager le futur.

**Mots-clés:** Logique. Enfants. Fantoches. Théâtre. Français Langue Etrangère.

* Professora de francês e de inglês, diretora da Escola Estadual Infante Dom Henrique, no Rio Grande do Sul.

## Introduction

Aujourd'hui le progrès de l'informatique et notamment de l'intelligence, passe par une meilleure compréhension des langues et il y a toute une série de travaux associant linguistique et sciences, car pour passer d'une société de reproduction à une de création, il faut accepter le défi que l'ordinateur signifie. L'une des principales conséquences de l'intelligence artificielle est bien d'amener une nouvelle réflexion sur l'intelligence humaine. Parce qu'il possède un milliard de neurones, l'homme devrait, sur le plan des valeurs, retrouver en tant qu'individu une position suprême dans une société qui intensifie le traitement des informations. Après avoir lu une réflexion didactique de Janine Courtillon où elle demande si « l'enseignement des langues peut-il échapper à la routine? » (Courtillon, 1996) j'ai essayé de le faire avec le projet que je présenter ici. Il faut apprendre à organiser les informations pour pouvoir les employer de façon intelligente et efficace dans tous les sujets. Les Jeux Boole, inspirés en George Boole, offrent cette chance.

Dans l'histoire de la logique, d'Aristote à nos jours, une figure demeure prépondérante, celle de George Boole, mathématicien du 19e. siècle.George Boole est né en 1815, ses parents étaient très pauvres. Un libraire lui a appris un peu de grammaire, son père lui a enseigné un peu des mathématiques et il a fait un grand effort pour apprendre le latin et le grec. Boole n'a jamais fréquenté l'université, il n'en avait d'ailleurs pas les moyens. Par conséquent il réalisa sa formation en grande partie de façon autodidacte, c'est-à-dire en s'intéressant par lui même très jeune aux classiques de la philosophie et à la littérature. Certains voient dans cette soif d'apprendre de Boole un désir de s'en sortir et d'être reconnu au sein de la société. Il ne s'intéressa que plus tard aux ouvrages mathématiques qui seront en fait sa voie, là où il fut reconnu par ses pairs.

L'un des premiers ouvrages de mathématiques qu'étudia Boole fut le calcul différentiel et intégral de Lacroix en français. Il étudia également Laplace et Lagrange. Boole développe une nouvelle forme de logique, à la fois symbolique et mathématique. Le but: traduire des idées et des concepts en équations, leur appliquer certaines lois et retraduire le résultat en termes logiques. Pour cela, il crée une algèbre binaire n'acceptant que deux valeurs numériques: 0 et 1. Cette algèbre est définie par la donnée d'un ensemble E (non vide) muni de deux lois de composition

interne (le ET et le OU) satisfaisant à un certain nombre de propriétés (commutativité, distributivité...).

Le travail de Boole a donné un pas fondamental lorsqu'en 1938 Claude Shannon a démontré comme les opérations booléennes élémentaires pourraient être représentées d'après des circuits électriques et comme le langage interne utilisé dans les premiers ordinateurs était basé sur le système décimal de numération que nous connaissons il y a 800 ans et qui était très avancé à l'époque. À peu près touts les ordinateurs dès les ans 50, emploient le système binaire pour remplacer le décimal. Avec seulement deux symboles, le zéro et le un, le système binaire a beaucoup contribué pour que l'ensemble des circuits eussent une efficacité plus grande à un coût très bas. Aux ordinateurs il faut seulement deux états: branché et débranché, représenté par un et zéro. Cette caractéristique correspond au système algébrique da la logique inventée au XIX siècle par George Boole. D'après Boole une proposition est vraie ou fausse comme l'interrupteur est ouvert ou fermé, un ou zéro. Touts les ordinateurs d'aujourd'hui emploient le système logique inventé par George Boole. La logique mathématique, issue des travaux du mathématicien anglais George Boole (1815-1864), est une algèbre simple, sur laquelle s'appuie le fonctionnement de l'ordinateur. Boole a étudié la logique classique et il a créé une nouvelle logique, plus rigoureuse, dans laquelle on admet que les propositions formulées ne peuvent être que vraies ou fausses. L'idée central de George Boole était de présenter les propositions par des symboles qui puissent être traités avec la même rigueur d'une équation algébrique. Georges Boole a laissé à ses successeurs une œuvre essentiellement mathématique. Il s'agissait d'un travail de mathématisation de la logique, de mathématisation de la pensée. Il voulait découvrir les lois de la pensée par la logique mathématique ou si l'on veut par la symbolisation de la logique. Les travaux de Boole, s'ils sont théoriques, n'en trouveront pas moins des applications primordiales dans des domaines aussi divers que les systèmes informatiques, la théorie des probabilités, les circuits électriques et téléphoniques, etc. grâce à des scientifiques comme Peirce, Frege, Bertrand Russell, Alan Turing et Claude Shannon.

## Matériels et méthodes

Sophistiqués les équipements modernes? D'accord! Mais savez-vous que la plupart d'entre eux ne nous servira plus d'ici 20 ans? Alors, qu'est-ce qu'il faut pour que les enfants d'aujourd'hui comprennent l'avenir? Il faut qu'ils apprennent à

réfléchir. Le raisonnement est présent dans toutes les sciences. Un jeu qui envisage son développement dont s'appuyer sur un element de grandeur pareille. Cet élément, c'est la logique. Il y a quelques années, en observant le chemin parcouru par George Boole dans la découverte qui porte son nom, nous avons été attirés par la même caractéristique qui a déterminé son utilisation dans l'informatique moderne : le raisonnement logique.Le but des Jeux Boole c'est justement de développer le raisonnement à travers des histories logiques. Aujourd'hui on comprend que l'apprentissage des Mathématiques ne doit pas commencer par les chiffres il faut trouver d'autres chemins. Il faut apprendre à travailler les informations reçues. Les machines pour nous être utiles doivent recevoir des informations exactes.L'objectif de ce travail est de faire l'intégration entre la langue et les mathématiques pour développer la pensée logique. Les cartes représentent les éléments du problème et elles aident les enfants à passer progressivement de la pensé concrète à la pensé abstraite. Jean Piaget souligne que« la pensé se développe à travers des actions et pas pardes mots. Mais lorsqu'il rencontre des situations qu'il ne peut pas assimiler, il se trouve en conflit cognitif » (PIAGET, 1982).

À partir d'une structure logique mathématique on remplace les symboles mathématiques par des mots et on fait le raisonnement logique proposé avec des symboles en racontant des histoires qui finissent toujours par des questionnements, des énigmes. Les applications de cette algèbre sont très importantes pour l'électronique et l'informatique. Introduire ces connaissances chez les élèves dès les premières années de la vie scolaire est l'objectif des Jeux Boole. Nous avons déjà présenté ce projet dans le but de sensibiliser les professeurs à travailler la pensée logique d'une manière systématique. Nous avons créé des histoires dont on organise les informations sur des cartes pour résoudre les énigmes proposées. Pour les tout petits on commence avec des marionnettes leur proposant un jeu de rôle. Les personnages sont les mêmes que nous avons sur les cartons pour leur proposer après les histoires logiques. Nous avons encore une série de jeux sur l'ordinateur construits, eux aussi, sur des structures logique mathématiques qui permet l'intégration entre la langue et les mathématiques pour développer la pensée logique.

Les Jeux Boole sont effectivement une démarche originale permettant de faire pratiquer le français à l'occasion du raisonnement logique. Ils utilisent des matériaux concrets pour faciliter la compréhension surtout des enfants. La première étape est travaillée à l'aide des fantoches qui sont une copie des figurines qu'on emploie dans le Jeux Orange, le premier qu'on présente aux tous petits. On propose un théâtre où les

enfants vont créer des jeux de rôle. Touts les élèves doivent participer et se présenter au groupe.Après avoir bien exploité les figurines en feutre on leur propose les mêmes figurines en carte et on invite les élèves à continuer à créer des histoires. Après un temps considéré suffisante par le professeur, celui-ci propose raconter une histoire logique que les élèves vont organiser les informations avec les figurines et donner la solution de l'énigme.Voilà!!! On a commencé à travailler le développement du raisonnement logique avec des histoires.

Il faut construire des histoires sur une structure logique-mathématiques 3x3, où la symbologie mathématiques (x, y, z, a1, a2, a3, b1, b2, b3 est remplacé par personnages, animaux et moyens de transport et on fait le même raisonnement logique proposé avec des symboles, racontant une histoire. Chaque personnage a un petit animal et prend un moyen de transport. Après avoir résolu une énigme on demande aux enfants d'en créer une autre et de fabriquer eux mêmes d'autres personnages et d'autres figurines. On poursuit dans ce moment un autre objectif que c'est la création. On organise avec les enfants un livre avec leurs histoires et, à la fin de l'année , ils préparent une séance d'autographes et invitent la famille. On continue à proposer d'autres énigmes construites sur d'autres structures logique-mathématiques 3X4, 4X4 jusqu'à 5X5 toujours appuyées sur du matériel concret (figurines). Finalement nous avons construit des histoires logiques sans figurines pour ceux qui ont appris à organiser mentalement les informations sans l'appui concret. Il faut saisir à temps les opportunités d'innovations offertes par le progrès technique.

Modèle:
Péti est dans le bateau mais le chat n'est pas là.
Le chien part en avion.
Jean prend le métro.

Nous avons ici les donnés de l'énigme. Maintenant les questions:
Quel moyen de transport prend Lala:
À qui appartient le coq?
Qui a un chat?

Un autre exemple d'histoire logique plus complèxe: *L'énigme du zèbre*
L'anglais habite la maison rouge.

Le chien appartient à l'espagnol.
On boit du café dans la maison verte.
L'ukrainien boit du thé.
La maison verte est située immédiatement à droite de la blanche.
Le sculpteur élève des escargots.
Le diplomate habite la maison jaune.
On boit du lait dans la maison du milieu.
Le norvégien habite la première maison, à gauche.
Le médecin habite la maison voisine de celle ou demeure le propriétaire du renard.
La maison du diplomate est voisine de celle ou il y a un cheval.
Le violoniste boit du jus d'orange.
Le japonais est acrobate.
Le norvégien demeure à cote de la maison bleue.
Ajoutons qu'une de ces personnes boit de 'l'eau et qu'une autre est propriétaire d'une zèbre.
À vous de dire à qui il appartient.

Après avoir résolu une énigme on demande aux enfants d'en créer une autre et de fabriquer eux mêmes d'autres personnages et d'autres figurines. On poursuit, dans ce moment, un autre objectif : la créativité. On organise avec les enfants un livre avec leurs histoires et, à la fin de l'année, ils préparent une séance d'autographe à laquelle ils invitent la famille.

## Conclusions

J'ai travaillé comme enseignante dans une école publique sur les histoires logiques et l'enthousiasme des élèves pour organiser les informations à l'aide des figurines et trouver la solution des énigmes était très grand. Ainsi, chaque fois que j'arrivais en classe, ils me demandaient si j'avais d'autres histoires. Alors il m'a fallu faire tout un projet pour travailler les histoires logiques en continu. Pour avoir un jugement sur ce travail je l'ai présenté en Grèce au Congrès Mondial de Professeurs de Français en 1989 et après au XII Colloques de Professeurs de Français à SÈVRES en 2002, moment où les professeurs se rendent compte que l'objectif c'est l'intégration

entre la langue et la logique mathématiques il y a une curiosité très vive pour savoir plus.

Aujourd'hui je présente ce projet lors des congrès, des séminaires, etc. Je propose des ateliers aux professeurs, pédagogues, psychologues, éducateurs en général dans le but de les sensibiliser à travailler la pensée logique chez les élèves. Comme résultat de ces interventions, on m'a demandé des histoires en anglais, en espagnol, en allemand et aujourd'hui d'autres professeurs de langues travaillent avec ces histoires. On a déjà des résultats avec des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissages très importantes. Il y a des professeurs qui travaillent, par exemple, avec des élèves qui ont "le syndrome de down". Deux spécialistes en éducation mathématiques de l'Université Catholique de Pelotas, Rio Grande do Sul, dans les années 2000 et 2001, ont réalisé une expérience avec deux goupes d'élèves du même niveau de l'École Nossa Senhora de Lourdes avec l'objectif de démontrer que les Jeux Boole présent um résultat positif supérieur chez les élèves qui ont la chance de les travailler en classe en les comparant aux autres élèves qui ne travaillent pas avec ce matériel en classe. Au moment de comparer les résultats, Elisabete Rosangela Machado et Sergio Renato Costa da Rosa, ont vérifié qu' il y avait une différence de 42% dans le test appliqué aux élèves.

Grâce aux exemples réalisés au long des années, nous nous sommes rendus compte que son apprentissage permettait à nos élèves une connaissance utile à tous les domaines de la science humaine, en dehors de permettre d'obtenir des classes très vivantes et joyeuses. Apprendre à raisonner c'est le défi de l'actualité. Maintenant, il faut convaincre les enseignants à changer leurs habitudes pédagogiques et pour finir, avec cet espoir, je voudrais bien répéter ici les mots de Blaise Pascal:

> L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature ; mais c'est un roseau pensant. Il ne faut pas que l'univers entier s'arme pour l'écraser : une vapeur, une goutte d'eau, suffit pour le tuer. Mais, quand l'univers l'écraserait, l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue, parce qu'il sait qu'il meurt, et l'avantage que l'univers a sur lui, l'univers n'en sait rien. Toute notre dignité consiste donc en la pensée. C'est de là qu'il faut nous relever et non de l'espace et de la durée, que nou ne saurions remplir.Travaillons donc à bien penser: voilà le principe de la morale (Pascal, 1660. p.147).

## Références Bibliographiques

BORNET, Gerard ; GRATTAN, Guinness. *George Boole*. Select Manuscripts on logic and its Philosophy, Birkhäuser, 1997.

BRUNER, Jerome Seymour. *O Processo da Educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1976. 87p.

COURTILLON, Janine. *Français dans le monde* n. 285 – 40-43, déc. 1996.

PASCAL, BLAISE. *Pensée de M. Pascal* – Sur les religions et quelques autres sujets. 1660.

PIAGET, Jean. *Essai de la logique opératoire*, Paris, 1972.

RATHS, Louis Raths, Selma Wasserman, Arthur Jones et Arnold Rotsthein. *Teaching for Thinking*, New York, Teachers College Press, 1986.

# Le début du métier de professeur de FLE: une expérience de formation pour apprendre à enseigner

**EMILY CAROLINE DA SILVA***

**Eliane Gouvêa Lousada** – directrice de recherche

## Résumé :

Ce travail a comme objectif d'exposer l'importance de trois concepts indissociables quand on parle de la pratique de l'enseignement (formation, apprentissage et enseignement), à partir d'une expérience en tant que professeur de français dans le Cours Extracurriculaire de Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines, à l'Université de São Paulo. Ce cours, coordonné par la Chaire de Français de la Faculté, a pour but de diffuser l'enseignement du français, ainsi que de former des jeunes étudiants de la Faculté. Dans ce rapport d'expérience, on présentera l'expérience vécue dans ce contexte, en précisant l'aspect qui est privilégié dans la formation des jeunes enseignants : l'association de la pratique et de la théorie, à travers les cours et les réunions pédagogiques, ayant toujours comme projet l'articulation : *de la formation, de l'apprentissage et de l'enseignement.* Tout d'abord, on vous montrera, d'un point de vue administratif, comment la structure du cours se configure et comment les cours se passent. Ensuite, dans une perspective didactique, on verra comment l'élaboration des activités et l'accompagnement des professeurs-moniteurs se font (Courtillon, 2003). Finalement, dans le domaine de la formation de l'enseignant, on exposera le modèle des réunions et des journées de formation, où on peut étudier les théories du FLE, tout en gardant un regard pratique (Bertocchini e Costanzo, 2008). Le but de cette communication sera de partager une expérience positive comme étudiante, enseignante et chercheur en FLE, ainsi que de proposer une réflexion et un modèle efficace de formation universitaire en FLE.

**Mots-clés** : Formation Universitaire. Réunion pédagogique. Français Langue Etrangère.

* Integrante do grupo de pesquisa sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalhon e suas Relações) e orientanda da professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), área de Língua e Literatura Francesa, Eliane Gouvêa Lousada, na Universidade de São Paulo.

## 1. Introduction

Cet article a comme objectif d'exposer l'importance de trois concepts indissociables quand on parle de la pratique de l'enseignement (formation, apprentissage et enseignement), à partir d'une expérience en tant que professeur de français dans le Cours Extracurriculaire de Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines, à l'Université de São Paulo. Ce cours, coordonné par le Secteur de Français de la Faculté, a pour but de diffuser l'enseignement du français, ainsi que de former des jeunes étudiants de la Faculté.

Dans ce rapport d'expérience, on présentera l'expérience vécue dans ce contexte, en précisant l'aspect qui est privilégié dans la formation des jeunes enseignants : l'association de la pratique et de la théorie, à travers les dispositifs de formation, en ayant toujours comme projet l'articulation : *delaformation, de l'apprentissage et de l'enseignement.*

Tout d'abord, on vous montrera comment la structure du cours se configure et quel est le profil des enseignants. Ensuite, on verra quels sont les dispositifs de formation continue implémentés dans les cours. Finalement, à partir de la théorie de l'ergonomie et de la clinique de l'activité, on proposera une description réflexive de l'activité du professeur-moniteur du cours extra-universitaire en formation initiale.

Le but sera : de partager une expérience positive comme étudiante, enseignante et chercheuse en français langue étrangère (désormais FLE) ; de relater comment on a trouvé une façon de diminuer l'écart entre l'étudiant qui a eu une formation plutôt théorique et l'enseignant de langue en pleine pratique ; de présenter une réflexion sur une structure efficace de formation professionnelle en FLE, ainsi que de contribuer à une description de l'activité enseignante dans le contexte des cours extra-universitaires. À la suite de cette brève introduction, on présentera la structure des cours extra-universitaires, les professeurs-moniteurs, les dispositifs de formation et les artefacts produits par le collectif. Ensuite on passera à des précisions théoriques de l'ergonomie de l'activité (SAUJAT, 2004 ; AMIGUES, 2002) et de l'activité du professeur (MACHADO, 2007 ; LOUSADA, 2010). Enfin, on conclura à partir du point de vue de l'enseignant qui a vécu ce passage de la théorie vers la pratique, qui apprend à enseigner.

## 2. Le cours extra-universitaire de français

## 2.1 La structure du cours

Le cours extra-universitaire de français[1] est un cours de FLE, coordonné par le Secteur de Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo. Le cours s'oriente sur deux objectifs principaux, à savoir, d'offrir un cours de français à la communauté interne et externe à l'université et d'avoir un espace de formation d'enseignants de FLE, où les professeurs récemment diplômés puissent débuter leur carrière professionnelle.

Le public est adulte et jusqu'à présent compte un total de presque six cents apprenants, il peut être caractérisé comme interne ou externe à l'université. Le public interne de l'université correspond aux étudiants de tous les niveaux (licence, master, doctorat), aux fonctionnaires ainsi qu'aux professeurs de l'université. Le public externe correspond à toutes les personnes qui n'ont pas de rapport direct avec l'université.

Il convient d'expliciter que le cours extra-universitaire de français s'inscrit dans le contexte des cours d'extension de la faculté, en suivant donc la réglementation prévue à tous les cours d'extension. Il s'agit, donc, d'un cours payant qui offre des réductions de cinquante pourcent aux étudiants de français de la licence et aux professeurs du réseau public d'éducation. En outre, il y a des bourses pour certains étudiants et pour les personnes du troisième âge. Le cours est gratuit pour les fonctionnaires et les professeurs de l'université. D'après ce cadre, on s'aperçoit que le public est très diversifié sur différents aspects : âge, intérêt, scolarité, etc.

Afin de répondre à la demande de ce public, les cours sont offerts à des horaires particuliers, comme par exemple, l'horaire du déjeuner ou le samedi matin.

Actuellement les cours se structurent en neuf niveaux de quarante-cinq heures, soit trois niveaux qui correspondent au niveau A1 du CECR, trois niveaux qui correspondent au niveau A2 et trois niveaux qui correspondent au B1. Durant le semestre, ces quarante-cinq heures sont effectuées soit sous la forme de cours de trois heures hebdomadaires, soit sous la forme de deux cours d'une heure trente minutes. Les niveaux de base sont offerts aussi comme des cours intensifs de vacances : on suit un niveau en un mois, soit quatre cours de trois heures par semaine.

[1] Traduction de l'extrait: "Rabardel (1995) caracteriza as situações de atividades instrumentadas pela "inserção pelo sujeito de um (ou vários) instrumentos em sua atividade". Para o autor, o instrumento é uma entidade mista consituída por um artefato (objeto transformado pelo homem) e esquemas de utilização que são associados a ele." (MACHADO et LOUSADA, 2010: 629).

Pour s'inscrire aux cours, il est possible de commencer par le niveau un, destiné aux débutants ou bien il est aussi possible de passer un test de placement, composé d'une partie écrite et d'un entretien oral. Ensuite, les groupes sont formés avec un nombre maximal de vingt apprenants.

La progression établie est celle de la méthode adoptée, *Alter Ego*, qui répond très nettement aux besoins du public. Il y a un volume d'*Alter Ego* par niveau du CECR, avec un programme selon les niveaux communs de référence qui y sont proposés. Organisée en dossiers thématiques, composés de trois leçons qui travaillent parallèlement les quatre aptitudes, production et expression écrites et orales, la méthode propose une progression en spirale à partir d'objectifs communicatifs et de savoir-faire, en tenant compte également des objectifs linguistiques, dans la perspective actionnelle.

## 2.2 Le professeur-moniteur

Les enseignants du cours extra-universitaire ont un statut administratif de moniteur ou professeur-moniteur. Ils doivent avoir un diplôme de licence et être inscrits à l'université (en master, par exemple) pour participer à la sélection, qui compte avec l'analyse du curriculum vitae, du relevé de notes, une épreuve écrite et un entretien.

Les enseignants sont, donc, des étudiants sortis récemment de leur formation, dans la majorité des cas, en Lettres, et ils rentrent dans les cours extra-universitaires de français souvent avec très peu, sinon aucune expérience professionnelle antérieure comme professeurs. À ce moment-là, il faudra articuler toutes leurs connaissances théoriques en didactique de langue avec la pratique de classe. Cette transposition, pas toujours évidente, se construit, certes, dans la salle de classe, mais surtout dans la réflexion sur la pratique, c'est pourquoi la coordination du cours propose un travail parallèle de formation.

Il est important de souligner que les moniteurs ne sont pas tous du domaine de recherche de la didactique de langues étrangères. Il y a ceux qui font leurs recherches en littérature ou en traduction, c'est pourquoi il est essentiel de proposer une formation en commun.

## 2.3 Les dispositifs de formation

Tagliante (2006) dédie un chapitre de son livre à la formation et aux rôles de l'enseignant. Elle met en relief que quand « il s'agit de la formation continue, cette planification [de la gestion de la carrière] doit être effectuée, non pas au coup par coup au hasard des stages proposés, mais en termes d'amélioration continue de la qualité de son enseignement » (TAGLIANTE, 2006 :21). En effet, la formation doit répondre à une demande de l'enseignant, dans la même mesure où il doit appliquer et incorporer les nouveaux savoirs et savoir-faire à la pratique de son métier.

Par rapport à la formation des enseignants du cours extra-universitaire, la coordination propose quatre axes de formation continue.

La première porte sur les réunions mensuelles qui se produisent cinq fois par semestre sur une durée de trois heures, orientées par rapport aux besoins des professeurs-moniteurs, qui en choisissent les thèmes à étudier et à débattre en début de semestre. Dans ces réunions figurent trois aspects fondamentaux du métier du professeur : les questions d'administration, la formation théorique et la pratique de classe (gestion des cours). Alors, au cours des réunions, l'enseignant a la possibilité de discuter des problèmes du quotidien, ainsi que d'élargir ses connaissances en didactique de langues à travers l'étude et la discussion de textes théoriques du domaine, à travers les discussions des problèmes pratiques ponctuels et, enfin, d'apprendre à travers l'échange d'expériences avec ses collègues.

Le côté pratique est aussi très important : les professeurs-moniteurs présentent aux collègues quelques activités proposées et réalisées en classe, qui seront ensuite disponibles pour les autres sur une plateforme virtuelle.

Il est intéressant de remarquer que les choix et les questions relatives aux cours sont souvent reformulés à partir des discussions de textes théoriques de la didactique de langues. En d'autres termes, toutes les suggestions d'activités, de projets, de lecture, d'évaluation, de contenu sont discutés et analysés sous la perspective de la didactique et, ensuite, appliqués d'une façon tout à fait consciente. La prise de décision dans ces sujets est souvent collective.

Le deuxième axe de formation continue est la journée de formation qui a lieu une fois par semestre. Organisée par la coordination et par les professeurs-moniteurs,

des professeurs spécialistes sont invités pour faire des conférences sur la didactique ou pour proposer des ateliers. La journée de formation se constitue aussi en tant qu'espace pour que les professeurs-moniteurs présentent eux-mêmes quelques ateliers développés à partir de leurs expériences en classe.

Le troisième axe de formation est le tutorat. Cette formation est faite par un des professeurs-moniteurs plus expérimentés qui accompagne les professeurs-moniteurs débutants. Il s'agit d'un accompagnement de près, pour rassurer les débutants dans leur pratique, en discutant des stratégies afin de mieux préparer et développer leurs cours : comme la préparation de cours, la gestion des imprévus, la gestion du temps, etc.

Le quatrième axe de formation continue est ce que l'on appelle le rapport d'expérience vécue. Il s'agit d'un rapport rendu à la coordinatrice à la fin du semestre, qui n'a pas un caractère administratif, mais qui constitue un espace pour la verbalisation de l'expérience vécue en tant que professeur, un espace, donc, d'autoréflexion et d'autoévaluation. En général, faire le point sur une expérience peut révéler beaucoup plus de l'apprentissage que ce que l'on peut en imaginer au départ. C'est un moment de prise de conscience et de réflexion sur sa pratique et son parcours professionnel. Ces rapports ont été l'objet d'analyse sur le discours de l'appropriation du métier (LOUSADA, 2009, 2011).

D'autres démarches sont également effectuées pour assurer une formation complète : en réponse à une demande des moniteurs, on a proposé un cours de langue mensuel dans le but d'améliorer les aptitudes langagières des professeurs-moniteurs.

La formation de l'enseignant est accompagnée par la coordination, ainsi, en général une fois par semestre, la coordinatrice ou bien l'assistante de coordination assiste à un cours afin de donner une rétroaction (un « feedback ») au moniteur. Il ne s'agit pas d'une évaluation, mais d'un retour à partir de la pratique observée.

## 2.4 Les artefacts et les produits du collectif

À partir de la constitution plus cohésive d'un collectif de travail, on a commencé à élaborer des artefacts pour mettre en œuvre des stratégies qui facilitent la gestion du travail du professeur.

Un outil qui nous paraît commun au métier des moniteurs c'est la fiche de préparation de cours, où figurent les démarches de la séquence didactique et pour chaque démarche, l'indication du support, du type d'interaction, de l'aptitude

travaillée en priorité et de la durée estimée de l'activité. Suggérée initialement pour aider les débutants à organiser leurs cours, la fiche est devenue une habitude des professeurs afin d'enregistrer leurs activités et d'avoir les séquences planifiées au cas où on donne le même cours une deuxième fois. Dans les fiches on aperçoit la mise en pratique des concepts théoriques étudiés par les moniteurs. Dans ce sens, pour les professeur-moniteurs du cours extra-universitaire, faire cours de français ne consiste pas à appliquer une méthode d'une façon amusante, mais à être conscient de chaque décision, chaque choix pédagogique.

Un autre artefact qui aide les professeurs c'est la plateforme virtuelle que l'on a mise à disposition, où figurent les ressources nécessaires aux enseignants, (comme les évaluations, les listes de livres de lectures, les calendriers de cours, les modèles de documents, des documents audio, etc.). Il s'agit, donc, d'un outil pour faciliter l'accès aux documents qui leur sont essentiels.

D'ailleurs, une trace du métier qui commence à devenir de plus en plus fréquente c'est le travail partagé, concrétisé par l'échange d'activités et la préparation de cours en groupes. Les activités partagées sont mise en page, révisées et disponibles dans une banque d'activités sur la plateforme pour que tous les moniteurs puissent y accéder. Les moniteurs partagent aussi la préparation de cours, de façon à travailler collectivement, à obtenir une rétroaction (« feedback ») des collègues, ainsi qu'à diminuer les efforts répétitifs. On considère que cette trace est peut-être un réflexe de la notion d'apprentissage par interaction présente dans les cours.

Deux armoires ont été mises à disposition des moniteurs afin de stocker les listes, les évaluations, les lecteurs CD, etc., mais qui constituent en même temps, un espace pour le partage de jeux, les œuvres de référence pour la préparation des cours et d'autres instruments qui peuvent enrichir l'expérience enseignante. Cet espace est partagé par tous, par conséquent, il doit être géré en collectif, en tant qu'artefact de tous les moniteurs.

À partir de l'expérience des professeurs-moniteurs, on a créé un « guide des moniteurs » avec toutes les démarches administratives (payement, documentation), les démarches d'organisation du cours (absences, notes, évaluation, barèmes, etc.) et des conseils pour gérer des situations-problèmes typiques. C'est un instrument qui facilite énormément l'insertion et l'intégration du nouveau moniteur au sein du collectif et du milieu de travail.

Ayant, donc, ce contexte de travail bien détaillé, on propose, à la suite, une réflexion théorique sur l'activité.

## 3. Un cadre théorique pour comprendre le travail du professeur

Dans ce cadre théorique, on présentera brièvement les théories de l'ergonomie de l'activité et la clinique de l'activité ; ensuite, on exposera comment cette théorie décrit l'activité enseignante ou le travail du professeur ; et enfin, on montrera un travail d'analyse du métier de professeur à partir des données concrètes.

Le travail du professeur, ainsi que d'autres types d'activités professionnelles, rentre dans les sujets théoriques de l'Ergonomie du travail, discipline qui se définit par la préoccupation envers l'environnement et les gestes professionnels.

Fréderic Saujat (2004) précise que la centralité en psychologie du travail et en ergonomie est, en effet, l'activité des individus et des acteurs sociaux dans l'élaboration des ressources de leur action et de leur développement. Il indique, alors, trois aspects fondamentaux pour la réalisation de l'activité :

> Béguin (2004) souligne que cette « activité constructive » (Samurçay et Rabardel, 1995) concerne à la fois les instruments de l'action, les compétences qu'elle mobilise et les formes organisées que se donnent les collectifs dans et pour l'accomplissement de leur travail (Clot et Faïta, 2000). (SAUJAT, 2004 : 97)

Intéressé par l'activité enseignante et la description du travail du professeur, Saujat (2004), en faisant une analyse sur comment les enseignants débutants entrent dans le métier, définit deux types de mémoires du geste professionnel, celle subjective et celle collective.

> Le travail enseignant n'échappe pas à cette dimension essentielle de l'activité. En effet, si la cible de l'action professorale est bien l'apprentissage des élèves, l'atteinte de cette cible n'est jamais directe ni immédiate : elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une « classe qui tourne ». Ces efforts sont guidés par une sorte d'intelligence des situations professionnelles qui se matérialise dans des gestes de métier, dont l'efficacité dynamique s'alimente au développement d'une double mémoire : celle, personnelle et subjective, de l'expérience professionnelle, et celle, collective, des milieux de travail (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Clot et Faïta, 2000 ; Saujat, 2002a). (SAUJAT, 2004 : 97).

Dans ce sens, Réné Amigues (2002) fait le point sur l'organisation scolaire et le travail enseignant, où il met en relief le collectif de travail, non comme prescription, mais comme mode d'organisation et de travail pour atteindre les objectifs.

> Ainsi, la mobilisation du collectif des professeurs n'est pas seulement une réponse à une injonction administrative ("travailler en équipe"), mais c'est

> surtout une initiative collective prise de façon à proposer une réponse commune à des prescriptions. (…) Ce collectif de travail produit des "règles de fonctionnement", comme s'entendre sur les objectifs à atteindre, les contenus des séances, l'évaluation des acquis, etc. L'organisation de travail que se donnent ainsi les enseignants est une réponse aux prescriptions. (AMIGUES, 2002 : 201)

Anna Rachel Machado (2007), ayant comme soubassement théorique Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) et Saujat (2002), propose donc un regard plus large du travail du professeur selon les apports théoriques de l'ergonomie de l'activité et de la clinique de l'activité. L'auteure relève, de façon encore provisoire, quelques aspects de l'activité du professeur. Il s'agit, donc, d'une activité *située*, contextualisée ; *préfigurée* par les prescriptions, réélaboration des prescriptions et auto-prescriptions ; *médiatisée* par des instruments et artefacts du milieu de travail ; *interactionnelle*, dans la mesure où elle permet que le professeur transforme le milieu en même temps que lui-même est transformé par le milieu ; *interpersonnelle*, car le professeur interagit avec d'autres individus présents et même absents ; *transpersonnelle*, car elle est guidée par des modèles d'agir spécifiques du métier ; *conflictuelle*, car le travailleur devra, en permanence, orienter son agir face aux différentes situations ; et, finalement, puisqu'elle est conflictuelle, elle peut configurer une *source pour l'apprentissage et pour le développement* des aptitudes.

Eliane Lousada (2009, 2011), ayant comme soubassement théorique les auteurs et les recherches précédentes, développe une analyse de l'appropriation du métier du professeur dans le contexte des cours extra-universitaire à partir de l'analyse de rapports de stage et de l'expérience des enseignants en situation de formation initiale. Elle met en relief que le travail prescrit subit une reformulation dans la mesure où l'enseignant doit adapter la théorie qu'il a apprise dans sa formation académique au contexte et aux possibilités réelles dans la salle de classe. À partir de l'analyse du discours employé dans ces rapports, Lousada (2011) perçoit comment s'effectue l'appropriation du métier du professeur.

## 4. Le point sur les pratiques qui contribuent à la formation intégrale de l'enseignant et au développement du travail du professeur

À partir du contexte du cours extra-universitaire de français et du cadre théorique présentés, on perçoit une structure professionnelle, en réemployant l'expression de Saujat déjà cité, « qui tourne ». Les gestes des professeurs-moniteurs

sont tellement clairs, qu'on a pu créer une espèce de manuel pour guider les nouveaux enseignants à travers les pratiques communes du métier. Cependant, bien que les gestes soient insérés dans une routine de travail, ils sont, en même temps, tous sujets à une réélaboration par les professeurs, soit par l'appropriation individuelle du geste, soit par une mise au point collective en réunion, par exemple.

Les réunions se constituent comme des moments de distanciation pour faire devenir la pratique un objet d'analyse et de développement personnel et professionnel face aux situations partagées. C'est le moment d'observer, d'après un regard théorique et collectif, ses propres gestes et de faire le bilan par rapport aux prescriptions (didactiques, normatives de l'établissement, personnelles, etc.).

C'est donc sous cette perspective que le concept de collectif de travail (AMIGUES, 2002) se montre d'une importance extrême. C'est au sein d'un groupe bien intégré que le professeur débutant pourra à la fois s'approprier des gestes du métier, réélaborer les prescriptions, ainsi qu'avoir une formation continue et efficace.

Le rapport d'expérience vécue se présente sous ce même biais de formation, mais d'une façon plus individuelle et intériorisée. La prise de conscience face aux théories étudiées et aux expériences vécues est, dans ce sens, fondamentale pour le perfectionnement de la pratique enseignante. Lousada (2009) explique ce phénomène, basé sur la théorie de la Clinique de l'activité.

> En s'approchant des Sciences du travail, si on se base sur Clot (1999), quand il affirme que « le dialogue est le moteur du développement », on pourrait dire que les rapports de stage pourraient permettre la prise de conscience, à travers le dialogue qu'ils établissent avec l'autre (l'étudiant / futur professeur et les destinataires du rapport de stage). En réalité, le fait de pouvoir observer et réfléchir sur son action à travers le rapport de stage suscite la prise de conscience dont nous parlent les chercheurs de la Clinique de l'activité. (LOUSADA, 2009 :137)

Comment, alors, l'appropriation du métier se fait-elle ? Machado et Lousada (2010) font une réflexion sur comment le professeur s'approprie du métier par les outils. On rappelle ici, les artefacts présentés en 2.4., comme la plateforme ou l'armoire, qui étaient des outils utilisés d'une façon particulière par les professeurs-moniteurs.

> Rabardel (1995) caractérise les situations d'activité instrumentalisées par « l'insertion par le sujet d'un (ou plusieurs) outils dans son activité ». Pour

> l'auteur, l'outil est une entité mixte constituée par un artefact (objet transformé par l'homme) et des schémas d'utilisation qui sont associés à lui.[2](MACHADO et LOUSADA, 2010: 629).

Dans le même but de saisir comment les professeurs s'appropriaient du métier, Lousada (2011) analyse les rapports d'expérience vécue écrits par les professeurs en formation initiale et conclut :

> En comparant les rapports de stage et les rapports d'expérience vécue, nous observons, premièrement, que l'appropriation des savoir-faire du métier est plus liée à un savoir qui est construit à partir des drames du quotidien en situation de travail, qu'aux prescriptions didactiques. (LOUSADA, 2011 : 18). [3]

Plus qu'indiquer que la réflexion sur la pratique se constitue en tant qu'appropriation du métier, Lousada (2009, 2011) montre que le travail de l'enseignant est perçu comme dynamique et en évolution et que le début de la carrière est marqué par des changements dans la façon d'agir, d'exercer sa pratique.

En guise de conclusion, le cours extra-universitaire de français se constitue, alors, comme un espace d'exercice professionnel exemplaire pour le début de carrière, puisque l'activité des professeurs est toujours objet de réflexion et formation continue. Les professeurs débutants peuvent co-agir et co-construire dans un collectif de travail, se faire accompagner dans leurs premiers gestes et avoir un espace ouvert régulier pour leurs questionnements.

Force est donc de souligner que travailler dans cette perspective permet au professeur d'être constamment en vue de progrès, en développement, au fur et à mesure qu'il subit une formation toujours continue et réflexive. C'est pourquoi « formation, apprentissage et enseignement » semblent indissociables dans ce contexte.

---

[2] Traduction libre de l'extrait: "Ao comparar os relatórios de estágio e os relatórios de experiência vivida, observamos, primeiramente, que a apropriação das "maneiras de fazer" o métier estão mais ligadas a um saber que é construído a partir dos dramas do cotidiano em situação de trabalho, do que às prescrições da didática." (LOUSADA, 2011 : 18).

[3] "le terme de francophonie (avec un f minuscule) renvoie d'abord à une notion linguistique. Elle correspond à l'adjectif « francophone » et désigne : _ le fait de parler français ; _ l'ensemble des hommes et des peuples qui utilisent le français comme langue maternelle, langue seconde, langue officielle, langue de communication internationale, langue de culture, voir, aujourd'hui en Afrique, langue partenaire" (CUC, 2003, p. 112).

## Références Bibliographiques

AMIGUES, R. (2002). L'enseignement comme travail. In : BRESSOUX, P. (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction.* Note de synthèse pour Cognitique : Programme École et Sciences Cognitives, p. 243-262.

LOUSADA, E. G. (2011). Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: Szundy, P. C.; Araújo, J. C.; Nicolaides, C. S.; Silva, K. A. (orgs). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro.* Campinas: Pontes Editores.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier . In: *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 10, p. 619-633.

LOUSADA, E. G. (2009). Retour sur les pratiques: rapport de stage et planification de formation. *Synergies Brésil, v. 7*, p. 129-139.

MACHADO, A. R. (2007) Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. O trabalho do professor: revelações possíveis pela analise do agir apresentado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas: Mercado de Letras, p. 77-97.

SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In : *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*. N° 1, p. 97-106.

# UN RAPPORT DIFFICILE : LE MANUEL DE LANGUE ÉTRANGÈRE ET LES APPORTS THEORIQUES

**ENEIDA OLIVEIRA DORNELLAS DE CARVALHO***

**Résumé :**

Ce travail s'agit d'une analyse sur des méthodes de Français Langue Etrangère (FLE), pour vérifier comment les auteurs ajoutent dans les leçons du manuel, le présupposé théorique qui guide son élaboration. Le champ de la recherche de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère est déjà bien exploité théoriquement, c'est vrai, mais face les transformations sociales, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère demande une attitude continue de renouvellement de la conception théorique du manuel et de la méthodologie y employée. Nous avons remarqué sur les manuels analysés que l'aspect culturel n'est pas bien exploité, encore que ses auteurs voulaient exprès envisager la langue à partir une approche interculturelle. Alors, nous avons ajouté à cette analyse quelques considérations de théoriciens qui sont préoccupés au sujet de l'enseignement-apprentissage du FLE, tels que Abdallah-Pretceille (1986), Chianca (2007), Séoud (1997), parmi d'autres. Ce sont des auteurs qui, baignés dans l'interculturalité, ne séparent pas l'apprentissage de la langue de celle de la culture, au même temps où ils ne conçoivent pas l'apprentissage de la culture dissociée de la langue.

**Mots-Clés** : Français Langue Etrangère. Méthodes. Interculturalité.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco,atualmente é professora da Universidade Estadual da Paraíba, e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB. Pesquisa representações sobre o Brasil e os brasileiros entre universitários franceses.

## INTRODUCTION

Dans ce travail nous aurons l'occasion d'analyser une méthode de Français Langue Étrangère (FLE), pour vérifier comment les auteurs ajoutent dans les leçons du manuel, le présupposé théorique qui guide son élaboration.

Ainsi, le travail s'inscrit dans le champ de la recherche de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Il s'agit d'un champ déjà bien exploité théoriquement, c'est vrai, mais face aux transformations sociales, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère demande une attitude continue de renouvellement de la conception théorique du manuel et de la méthodologie qui y est employée. Tout cela en envisageant une acquisition efficace de la langue ciblée de la part de l'élève. Ainsi, le manuel de FLE s'avère d'une importance fondamentale car il est le principal outil pédagogique sur lequel le professeur s'appuie et en lequel, surtout, généralement, il a totalement confiance.

En considérant ces aspects, nous nous sommes penchés sur l'analyse d'un manuel contemporain de FLE. Nous ajoutons à cette analyse quelques considérations de théoriciens qui sont préoccupés au sujet de l'enseignement-apprentissage du FLE, tels que Séoud (1997), Abdallah-Pretceille (1986), Chianca (2001, 2007), entre autres. Ce sont des auteurs qui, baignés dans l'interculturalité, ne séparent pas l'apprentissage de la langue de celle de la culture, en même temps qu'ils ne conçoivent pas l'apprentissage de la culture dissociée de la langue qui est à sa base.

## La description de notre corpus : le manuel de FLE

Notre choix du manuel de FLE a été guidé par le critère de la contemporanéité, vu notre intérêt à discuter l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère comme il se fait aujourd'hui, en considérant la complexité de la vie moderne. Elle demande une quantité d'aptitudes à l'apprenant qui veut acquérir une langue seconde. De plus, nous voulons réfléchir à la relation toujours difficile entre le manuel de FLE et la théorie qui est à la base de la conception de ce manuel. Un manuel qui a pour but de donner la connaissance d'une langue qui n'est pas celle de la culture de l'élève, ni de l'enseignant, généralement, et qui de plus doit faire cela en maniant des

conceptions théoriques du champ. Cela est sans doute une tâche indispensable, vu que la conception de langue avec laquelle l'enseignent travaille est décisive pour le parcours méthodologique suivi en salle de classe et pour assurer effectivement l'accomplissement des objectifs proposés pour le cours de langue étrangère. Ces questions seront entamées à mesure que notre discussion se développera.

À ce moment, il faut identifier notre objet d'analyse. Il s'agit du manuel de français langue étrangère, ICI 1. Ce manuel a été élaboré par D. Abry, C. Fert, C. Parpette, J. Stauber, M. Soria, et S. Borg. Il a été édité par la traditionnelle maison d'édition dans le champ du FLE, CLE International, à Paris, 2007. ISBN 9782090353037.

Cette méthode est destinée aux adultes et grands adolescents de niveau débutant et elle est composée d'un livre de l'élève accompagné d'un CD audio, d'un cahier d'exercices plus un CD audio et un fichier «Découvertes », d'un guide pédagogique et de deux CD audio pour la classe.

Le temps destiné à l'utilisation de ce matériel est de 70 à 80 heures, 6 à 8 semaines. Pour ce travail, nous limiterons nos observations au livre de l'élève, dont nous faisons la description ci-dessous.

## 1.1 La description du livre de l'élève

Le livre de l'élève est composé de six unités, bien illustrées et chaque unité est teintée d'une couleur différente. À chacune aussi correspond un dossier thématique: Unité 1 – à la découverte de la classe; Unité 2 – à la découverte des rues; Unité 3 – à la découverte des commerces; Unité 4 – à la découverte de la vie quotidienne; Unité 5 – à la découverte des loisirs; Unité 6 – à la découverte des fêtes.

La thématique de chaque unité, décrite dans la Présentation du manuel (en annexe) propose de cibler des élèves "de toutes nationalités qui apprennent le français **dans un environnement francophone"**[1](ABRY et al, 2007, p. 2). Ce fait est évident dans la mesure où les thèmes des unités choisis par les auteurs sont liés à des situations représentatives de quelques aspects de la vie quotidienne française ou des communautés francophones, que l'élève se doit de "découvrir". Dans ce sens-là, l'utilisation du mot *découverte* est un signe de l'objectif qui est sur la présentation du

[1] Le premier est le titre d'un cours de français et le second le titre d'un manuel de civilisation, explique l'auteur.

manuel: "l'acquisition des savoir-faire communicatifs, des savoirs linguistiques et culturels définis dans le cadre européen de référence" (IBIDEM).

Toutes les unités développent les connaissances jugées nécessaires d'être acquises par les élèves à ce niveau d'apprentissage, dans trois parties, concernant les aspects *communication*, *outils linguistiques* et *cultures*.

Les activités d'apprentissage de ces connaissances se déroulent en cinq sessions: découvrir (2 pages), analyser et pratiquer (6 pages), communiquer (2 pages), vivre en français (2 pages), à lire à dire (deux pages). Chaque session traite prioritairement d'un aspect en particulier:

La session *découvrir* contient le thème de l'unité. Les outils linguistiques sont exploités dans *analyser et pratiquer*. La session *communiquer* exploite plutôt l'expression orale.

*Vivre en français* est la partie qui nous intéresse plus particulièrement, car elle met l'accent sur des faits culturels, des représentations, et des modes de vie, dans le monde français et francophone, autour desquels se construisent des commentaires et des comparaisons interculturelles (IBIDEM).

*A lire à dire* c'est la partie réservée à la présentation de la littérature française. Nous ferons quelques commentaires à propos de cette session, car nous considérons la littérature comme un genre textuel particulièrement intéressant pour exploiter des aspects culturels. À la fin du livre il y a encore le dossier bilan (1 page), où il y a des exercices pour évaluer l'acquisition des quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite.

Les exercices qui exigent la compétence de l'écrit sont peu nombreux, si l'on fait une comparaison avec la quantité d'exercices qui exploitent les autres compétences. Ceci est en accord avec la direction proclamée de la méthode vers l'approche communicative. Dans toutes les sessions il y a l'exploitation de quelques structures linguistiques ou d'un contenu grammatical, bien que cela ne soit pas fait de façon explicite.

Cette structure se répète dans toutes les unités, de façon à ce que nous considérions suffisante une analyse centrée sur l'unité 1 de la méthode ICI. Ainsi, les considérations faites pour cette unité peuvent être étendues à toutes les autres.

## 1.2 La description de l'unité 1 : *à la découverte de la classe*

L'unité 1, en orange, est destinée à l'exploitation de la thématique de *la classe*. Dans la première session, *découvrir*, il y a des associations entre quelques langues et les pays où elles sont parlées, et des références à la francophonie. L'alphabet est présenté pour la prononciation, et ensuite, les auteurs proposent aux élèves d'énoncer et d'épeler leurs prénoms.

Dans la session *analyser* et *pratiquer* (pages 10 -11) il y a des photos et des dialogues pour l'apprentissage des formules de salutations propres à des situations de formalité et d' « informalité », et des formules de remerciements. Un exercice sur l'intonation, un tableau sur les pronoms *tu* et *vous, quel, quelle, quels, quelles.* Des exercices d'écoute, de compréhension et pour la pratique de l'oral. Sur les pages 12-13 il y a quelques images et plus d'activités d'écoute, de compréhension et d'oral sur le thème de la nationalité, de la langue. On présente la façon de compter sur les doigts les nombres de 1 à 10. Pour la grammaire, les nombres de 0 à 16, les verbes être, parler aimer et s'appeler au présent. Sur les pages 14-15, plus d'écoute pour enregistrer la formule de négation *ne...pas*, les jours de la semaine, les articles définis, les noms pour les parents. On présente la conjugaison du verbe avoir.

Dans la session *communiquer* les élèves doivent se présenter, dire pourquoi ils apprennent le français, écouter et répéter, pour mémoriser des formules de salutations, des phrases affirmatives et négatives avec le verbe aimer.

La session *vivre en français* (pages 18-19) exploite les prénoms populaires en France en 2005, l'acte de serrer la main et la bise comme formules de salutations en France, une carte du pays pour montrer les quantités de bises que les gens se font partout en France.

Enfin, dans *à lire et à dire* (pages 20-21) on propose l'écoute et la lecture de phrases ludiques avec les jours de la semaine, d'un petit texte construit avec des formules de salutations et la conjugaison au présent des verbes fumer, rouler et sonner. Et l'unité est finie.

## 2 Des apports théoriques sur le manuel de FLE

Nous pouvons lire dans la **Présentation** du manuel que ses auteurs le conçoivent "clairement dans une approche communicative avec une perspective **actionnelle et interculturelle**" (ABRY et al, 2007, p. 2). Et donc, c'est justement sur la façon dont s'établit le rapport entre la langue et la culture dans le manuel que nous orientons notre analyse. L'option de la paire langue/culture n'est pas un hasard, mais parce que, comme constate Chianca (2007, p. 37), cette inter-relation est "un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages mais de complémentarité".

Les auteurs du manuel ICI 1 placent les questions relatives aux aspects culturels de l'apprentissage de la langue française dans la session intitulée *vivre en français*. Nous avons déjà fait une description de cette session comme elle est présentée dans l'unité 1. Il y a quelques illustrations: des bracelets, pour identifier des bébés à la maternité, avec des prénoms qui y sont inscrits, des photos avec des gens se serrant la main et se faisant la bise ou encore, une carte où les départements de la France sont représentés et marqués par la quantité de bises que les gens se font pour se saluer dans leurs régions.

Donc, c'est dans cette session que les auteurs du manuel donnent le signe de l'interculturalité. Ainsi, nous limiterons également notre analyse à cette partie. Pour commencer, nous remarquons l'existence d'un espace spécifique pour traiter les aspects culturels dans le manuel de FLE. Le fait qu'il existe une espace réservé pour traiter ces aspects révèle une incompréhension de la démarche interculturelle dans un cours de langue étrangère. C'est ce que Séoud (1997, p. 142) remarque sur les "programmes qui, en F.L.E., se contentent de réserver une place à un cours sur la « France contemporaine » ou « la France d'aujourd'hui »"[2]. L'auteur dit que cette option pédagogique se révèle *fausse* et *insuffisante*, car l'interculturel y est ajouté comme s'il était un contenu de plus, à côté des autres. C'est exactement ce qu'on observe dans ICI 1. La connaissance du mode de vie en France est placée à côté des

[2] Ici, on entend le discours comme effet de sens, car c'est dans le discours que se configure la relation entre langue, culture et idéologie. Il est intéressant de se rappeler que, à chaque moment du déroulement d'une enquête, le discours produit en salle de classe est spécifique, ce qui signifie qu'il sera toujours différent.

contenus grammaticaux, des connaissances de nouveaux mots et de nouvelles expressions françaises, soit une connaissance de plus que l'élève doit apprendre, plus que comprendre. Et en réalité, quand on est entraîné dans une culture qui n'est pas la nôtre, la compréhension c'est la tâche la plus importante, au moins quand on est attaché à une démarche interculturelle qui, selon Abdallah-Pretceille (1986, p.79), "suggère une approche des cultures basées sur la compréhension plutôt que sur la description".

En second lieu, nous remarquons la façon même dont l'aspect culturel est exploité par les auteurs du manuel de FLE. Les questions posées sur les prénoms populaires en français (page 18) se limitent à savoir s'ils existent dans la langue de l'élève, si oui, quelle est leur prononciation, si l'élève connaît des célébrités avec ces prénoms, si l'élève en connaît d'autres. Il est demandé aux élèves d'identifier des prénoms de filles et de garçons au travers de l'écoute. Pour finir l'exploitation des noms, il est suggéré que les élèves choisissent un prénom français pour l'employer dans la classe.

Par rapport aux photos qui servent à montrer les façons de se saluer (page 19 du manuel), il y a tout simplement le commentaire: *En France pour se saluer, les gens se serrent la main ou se font la bise.* Ensuite, pour la carte indiquant la quantité de bises que se font les Français partout en France, il y a une question audio sur la quantité de bises que les gens se font dans les villes, suivie d'une question pour les élèves : *Et chez vous?* Ces questions semblent fonctionner pour faire s'exprimer l'élève en langue étrangère, en même temps que pour le mettre en rapport avec des cultures différentes. C'est une manière légitime de faire marcher l'interculturalité. Mais ces questions, auxquelles on adjoint ici celles sur les prénoms, ne sont pas, par elles-mêmes, suffisantes pour faire fleurir dans la classe toute la multiplicité de cultures qui caractérise essentiellement cet espace didactico-pédagogique, comme le démontre Chianca (2001, p.61) :

> Ainsi, les différences dues au milieu culturel et la diversité des vécus culturels propres aux jeunes rassemblés en salle de classe nous permettent d'avancer que des cultures différentes sont mises en rapport, d'où l'interculturalité présente à l'intérieur d'une même salle de classe.

Nous pouvons dire que la façon choisie par les auteurs pour montrer les aspects de la culture française dans cette unité est insuffisante, car elle ne permet pas de révéler la dynamique socio-culturelle qui est la base des attitudes propres à toute

culture. Afin que les aspects culturels soient vraiment pris en considération, il faudrait un approfondissement de ces questions, en considérant plusieurs variables qui sont à la base de toutes les interactions sociales, comme le démontrent les études linguistiques dans une perspective socioculturelle.

Ainsi, en regardant les photos de la page 18 du manuel, par exemple, il faudrait considérer d'autres formes de salutations qui n'y sont pas représentées, mais qui ont lieu en France. De plus, il faudrait faire attention au scénario auquel ces formes de salutations sont liées, aux gens qui participent du cadre interactionnel, pour discuter de leurs caractéristiques sociales, le sexe, l'âge, la condition économique, ou encore les aspects proxémiques et kinésiques qui font partie du langage. Puisque, selon Kerbrat-Orecchioni (apud CHIANCA, 2007, p. 38),

> les énoncés échangés dans les conversations sont faits de mots, d'intonations, de mimes et de gestes qui sont porteurs de certaines significations conventionnelles, et que le matériel sémiotique dont disposent les sujets parlants n'est pas le même partout, que ce soit les aspects verbaux, para-verbaux, ou non verbaux.

Et donc il faudrait relativiser la signification de ces gestes par rapport à la situation de communication. Car, dans le cas contraire, les élèves risquent de tomber dans le stéréotype s'ils regardent et généralisent les idées transmises par les photos mises à la page 19 d'ICI 1, vu que le "stéréotype est ainsi la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective" (CHIANCA, 2007, p. 73). Et de cette manière, une image partielle de la réalité française peut avoir lieu à travers un discours figé : pour se saluer les Français se serrent la main dans l'espace public et se font la bise dans un espace réservé.

Ces questions sont tellement importantes pour l'apprentissage de la langue/culture étrangère que, s'il n'est pas possible de mettre énormément d'informations dans le manuel, il est néanmoins nécessaire, qu'une remarque soit faite sur la pluralité des aspects culturels, des façons de parler qui existent dans toute interaction verbale. De façon telle, que l'aspect envisagé pour le moment ne représente qu'une des possibilités d'interagir dans la langue étrangère ciblée. Une question très importante quand on assume une perspective d'enseignement de langue à partir de l'interculturalité c'est que, comme le remarque Chianca (2001, p.61), "La variable culturelle est présente partout et ne se limite pas à quelques aspects du comportement".

Mais si ces aspects ne sont toutefois pas reconnus par les auteurs du manuel de FLE, et si le professeur n'est pas prêt pour les travailler, il n'y aura pas la possibilité de faire fonctionner une démarche interculturelle pour l'enseignement-apprentissage de la langue/culture étrangère. Et ainsi, "l'ouverture sur le monde, la connaissance d'autrui et de sa culture", comme le souligne Séoud (1997, p. 142), restent une question de mode dans le manuel de FLE, exprimée par des questions du type: "Ces mots existent-ils dans votre langue ? ", "Et chez vous ? " présents dans ICI 1 (pages 14 et 19).

Ces considérations nous font réévaluer l'espace destiné aux aspects culturels dans les manuels de FLE. À notre avis, dans toutes ses pages il est possible de détacher la question culturelle. Pour prendre ICI 1, il est facile de constater que dans toutes les autres sessions de l'unité 1: découvrir, analyser et pratiquer, communiquer, à lire à dire, ainsi que dans toutes les autres unités du livre de l'élève, la question culturelle a sa place. Comment ne pas parler de la culture quand on est *à la découverte des rues, des commerces, de la vie quotidienne, des loisirs, des fêtes*? (ce sont les thèmes des autres unités). Toute la dynamique de ces pratiques sociales est enveloppée par la langue. À ce propos, Lipianski (1989, p.71) affirme que "les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage".

À ce moment, la question d'une conception de langue appropriée à une perspective de travail s'impose. Pour une démarche interculturelle, la vision de langue tout simplement comme un système de règles ne suffit pas. Pour qu'on puisse comprendre le fonctionnement d'une langue dans la complexité des interactions verbales, il faut l'envisager comme une pratique sociale et donc, son utilisation attachée à tous les éléments qui composent le scénario de l'interaction. Et cela parce que le but d'une démarche interculturelle n'est pas, comme le dit Porcher (1986, p. 17), "seulement que l'élève sache quelque chose *sur,* mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter *dans* (les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays)".

Nous devons faire un commentaire spécial en ce qui concerne la présence de la littérature dans les manuels de FLE et que nous constatons aussi dans ICI 1. Nous faisons ce commentaire parce que nous considérons que la littérature, comme le dit Séoud (1997, p. 60),

> intègre, immanquablement, d'une manière plus ou moins explicite, et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes de discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe.

Mais, nous avons déjà observé dans Dornellas et Silva (2007), que les auteurs des manuels introduisent le texte littéraire, en règle générale, seulement à la fin de l'unité. C'est le cas d'ICI 1. C'est presque toujours une poésie, comme objet de distraction. Il n'y a pas de référence aux auteurs et aux contextes dans lesquels les auteurs sont insérés, il n'y a pas l'étude de la matérialité linguistique qui particularise l'utilisation littéraire de la langue, et où se trouve l'émotion cherchée par le lecteur.

Ces aspects-là confirment une observation de Blondeau (2004, p. 19) sur la "quasi-impossibilité à articuler de manière cohérente et signifiante l'enseignement de la langue et de littérature". Tout cela se passe de façon à ce que le texte littéraire soit pris sans l'orientation nécessaire pour que l'apprenant arrive à

> parcourir des circuits où des « valeurs de significations » se profilent en filigrane, en pointillés, s'organisent en congruence ou divergence, à connaître le jeu lexico-sémantique du langage, que le texte littéraire, plus que tout autre, désigne, exhibe, présente (PEYTARD, 1982, p.17).

## Considérations finales

Nous avons fait ce travail avec l'objectif d'entamer une discussion dans le champ de l'enseignement-apprentissage de la langue française comme langue étrangère. Nous avons choisi le manuel de français comme objet d'analyse, et à travers lui nous avons pu faire quelques considérations sur l'enseignement de la langue selon la perspective interculturelle. Nous avons remarqué que l'aspect culturel n'est pas bien exploité dans le manuel, bien que ses auteurs veuillent envisager la langue à partir d'une approche interculturelle. Il y a sûrement des aspects qui rendent difficile la programmation d'un manuel de langue étrangère. Nous pouvons citer la difficulté à délimiter les informations en fonction du manque de connaissances préalables de la part des apprenants de la langue étrangère, par exemple. Mais nous voulons insister sur le fait que si les auteurs des manuels de FLE sont conscients de la nécessité d'envisager les aspects culturels pour l'apprentissage efficace de la

langue, ils peuvent adopter une attitude d'ouverture à ces aspects. Pour arriver à cela, il est fondamental que les questions posées dans le manuel offrent toujours la possibilité de réflexion sur ce qui est dit et ne coupent jamais les possibilités pour l'apprenant, d'aller plus loin dans ces propres considérations. Il est fondamental que les aspects culturels soient exploités, s'il sont pertinents, et ils le sont presque toujours, dans toutes les pages du manuel. Nous sommes conscients que cela signifie un travail plus élaboré, plus attentif à la façon dont les choses sont dites, parce que cela demande un éloignement nécessaire de l'auteur par rapport à sa propre culture, parce qu'il faut la relativiser. Et par conséquent, enseignants et apprenants pourront eux aussi apprendre à relativiser leur propre culture. C'est un des principaux objectifs de l'entreprise interculturelle.

## Références Bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne / INRDP, 1986.

ABRY, D. et al. *ICI 1 :* Méthode de français. CLE International : Paris, 2007.

BLONDEAU, Nicole. La littérature comme métaphore de l'accueil. *Dialogues et cultures,* n. 49, 2004.

CHIANCA, Rosalina. L'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle : Un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale. *MOARA*. UFPA, Belém, n. 15, jan./jun., 2001, p. 61-92.

CHIANCA, Rosalina. *L'interculturel* : Découverte de soi-même et de l'autre. João Pessoa : Ideia, 2007.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International/ ASDIFLE, 2003.

DORNELLAS, Eneida Oliveira e SILVA, Jacira do Nascimento. O lugar da literatura em manuais de francês língua estrangeira (FLE). In. SILVA et al. (org.). *Anais do I Simpósio Nacional de Leitura.* João Pessoa: Idéia, 2007. CD-ROM.

LIPIANSKY Edmond Marc. Représentations sociales et contacts interculturels. In: *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, 1989, p. 199-210.

PEYTARD, Jean. Des usages de la littérature en classe de langue. In : PEYTARD, Jean et al. (Org.).*Littérature et classe de langue:* français langue étrangère. Paris : Hatier-CREDIF, 1982, p. 8-15.

PORCHER, Louis. Remises en question. In : PORCHER et al. (Org.). *La Civilisation.* Paris : CLE International, coll. D.L.E.,1986, p.11-57.

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature.* Paris: Hatier/Didier,1997.

# La vidéo en cours de FLE: le cinéma français comme outil de travail

**GLEYDA LUCIA CORDEIRO COSTA ARAGÃO ***

## Résumé :

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus dynamique aux yeux des apprenants. Ce travail a comme but présenter des exemples pratiques de l'utilisation des films dans des classes de FLE aux niveaux débutant et intermédiaire (A2, B1) du CECR (Cadre Européen Commun de Référence). A partir des fiches pédagogiques conçues par le professeur, il est possible de travailler ce genre en salle à partir des activités concernant les quatre compétences. Ainsi, les étudiants peuvent également avoir une vision plus claire de l'univers francophone, que ces étudiants commencent à appréhender.Dans cette étude, nous proposons des exemples pratiques à partir du film ***A la folie… pas du tout*** (2002) de Laetitia Colombani.

**Mots-clés**: FLE. Cinéma. Didactique.

* Professora efetiva na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Linguística Aplicada (2009) pela mesma universidade com pesquisa na área de Tradução Intersemiótica e Estudos Culturais – análise das relações entre o cinema e a literatura.

## Introduction

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique et rend le cours plus dynamique aux yeux des apprenants.

Contrairement à une opinion très diffusée et partagée par quelques théoriciens, regarder et identifier le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue: l'image n'est jamais immédiatement "traduite", elle doit être d'abord un objet d'étude. Il est important d'assister les apprenants étrangers et leur écourager à déchiffrer ce qui leur est montré, à comprendre, découvrir le sens. Le professeur joue un rôle essentiel dans ce processus de lecture/décodage, surtout quand il s'agit des informations contenant des éléments socio-culturels.

La vidéo provoque des réactions chez l'apprennant, et à partir de ces réactions, le professeur doit agir dans le sens de guider ces élèves à verbaliser leurs pensées, opinions ou même à établir des comparaisons entre leur culture et la culture de cette langue d'apprentissage.

La vidéo nous approche des situations réelles et courantes de la société d'une façon plus proche du réel que le support verbal. Ce travail a comme but présenter des exemples pratiques de l'utilisation des films dans des classes de FLE aux niveaux débutant et intermédiaire (A2, B1) du CECR (Cadre Européen Commun de Référence). A partir des fiches pédagogiques conçues par le professeur, il est possible de travailler ce genre en salle en nous servant des activités concernant les quatre compétences. Ainsi, les étudiants peuvent également avoir une vision plus claire de l'univers francophone qu'ils commencent à appréhender.Dans cette étude, nous proposons des exemples pratiques à partir du film ***A la folie... pas du tout*** (2002) de Laetitia Colombani.

## La vidéo en cours de FLE: le choix du matériel et ses critères

Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que les plus important ce n'est pas le degré de difficulté linguistique du document qui compte mais la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant à partir du visionnement de la séquence. Dans ce cas-là, l'enseignant doit adapter la séquence au niveau des apprenants. Un même document peut être exploité par des niveaux variés, dès que le professeur ait la sensibilité et la compétence d'y adapter.

Son utilisation, tout comme tout autre support, suppose une variation des exercices proposés, afin d'éviter des habitudes routinières chez l'apprenant et par conséquence une certaine indifférence envers à ce que lui est montré.

Nous devons privilégier des types d'exercices qui peuvent convenir à un grand nombre de vidéos différentes, mais il est évident que nous ne pourrons rendre compte de la totalité des exercices possibles.

Dans le chapitre 4 du CECR, appellé: "L'utilisation de la langue et l'apprenant/ utilisateur" nous avons des consignes à propos de l'utilisation de la vidéo en classe. Selon ce document, dans les activités deréception audiovisuelle: *"l'utilisateur reçoit simultanément une information auditive et une information visuelle"* et le professeur peut exploiter ce type de document de plusieurs manières.On dispose aussi d'un exemple de grille pour le spectateur de télévision ou de cinéma. En ce qui concerne les stratégies de réception, le CECR affirme que:

Les stratégies de réceptionrecouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schémaapproprié. Ces deux actions, à leur tour, déclenchent des attentes quant à l'organisation et au contenu de ce qui va venir (*Cadrage*). Pendant les opérations d'activité réceptive, des indicesidentifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communica- tive sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d'approximations successives afin de donner substance à la représentation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants (*Déduction*). (CECR, 2000, p. 59-60)

| COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS |
|---|
| C2 |
| Comme C1 |
| C1 |
| Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques. |
| B2 |
| Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés.<br>Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard. |
| B1 |
| Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.<br>Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.<br>Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée. |
| A2 |
| Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.<br>Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris. |
| A1 |
| Pas de descripteur disponible |

Descripteurs CECR (2003, p. 59)

Donc, c'est à partir de ces recommendations que l'enseignant pourra guider son choix du matériel et les activités d'exploitation. Il ne faut pas oublier d'autres critères importants: le temps disponible pour la réalisation de l'activité, la quantité d'élèves et l'organisation des outils didactiques pour le bon déroulement du travail.

## Les types de supports vidéo et les techniques d'exploitation

Utiliser une séquence vidéo courte d'information, demande un certain temps de préparation et en général le document est choisi en fonction aussi des thèmes proposés par les manuels du cours où il travaille. Aujourd'hui il y a des méthodes qui apportent des vidéos en tant que matériel complémentaire, ce qui nous fait gagner du temps et qui nous présente des contenus conçus au public de chaque niveau du CECR (ex: Echo, Edito B2). A partir de l'observation de ces aspects, le professeur pourra se servir de plusieurs types de documents audiovisuels tels que:

une recette de cuisine;

un dessin animé;

un court-métrage;
une publicité;
un reportage court (de type JT);
l'interview d'un personnage public ou anonyme;
un clip d'une chanson;
un jeu télévisé;
un film

L'utilisation d'un document de fiction ou de jeu (de 5 à 15 minutes maximum) en classe de français langue étrangère, c'est faire appel à une multiplicité de compétences cognitives à disposition des apprenants: observer, saisir, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, protester, formuler des hypothèses, décrire, etc. Ce document sert donc de support pour analyser, résumer, comparer, reformuler, critiquer, juger, argumenter... pour réfléchir sur le document vidéo comme objet de représentation ou de mise en scène du réel, de la société et ses aspects. Il est ainsi d'abord source d'activités communicatives, à l'oral comme à l'écrit, et ensuite une gamme de procédés discursifs à exploiter.

Le professeur pourra même commencer l'activité avant de visionner une séquence en faisant un remue-méninges sur le sujet abordé et dresser une liste de termes associés au thème de la séquence (réseau lexical).

Pendant le visionnement, les apprenants pourront relever les indicateurs visuels (lieux, personnes, objets, couleurs , etc.), identifier certains mots prononcés, dire si les affirmations dans une liste sont vraies ou fausses, cocher dans une liste d'adjectifs ceux qui décrivent le mieux chacun des personnages/ situations, compléter la transcription d'un court passage.

Après un visionnement sans le son: répondre à des questions de compréhension orale et visuelle (de style QCM, vrai / faux, oui / non) ou d'autres plus complexes (Qui? Quoi /Où? Comment? Quand?) , faire un sondage autour du thème illustré, donner son opinion sur le sujet abordé dans la séquence et le justifier en argumentant et après un visionnement interrompu: imaginer la suite ou la conclusion.

Sur internet, il possible de trouver plusieurs fiches d'exploitation des films français, tel que: Le petit Nicolas, Le fabuleux destin d'Amélie Poulain, La tourneuse des pages, etc. Ce fiches sont tout à fait adaptables selon le niveau des apprenants et le temps disponible pour le type d'activité choisie.

## Un exemple pratique: le film *À la folie... pas du tout* de Laetitia Colombani

Le film choisi pour illustrer ce travail s'appelle ***À la folie... pas du tout*** de Laetitia Colombani de 2002. Le long-métrage de 100 minutes raconte l'histoire d'Angélique (joué par Audrey Tautou, actrice très connue par le public brésilien) est amoureuse de Loïc, un médecin et son amour semble impossible, puisque son bien aimé est déjà marié. Elle l'aime plus qu'un peu, elle l'aime passionnément, à la folie. Pour cet amour , elle est prête à tout faire, vraiment tout. Peu importe qu'il soit marié à une autre et qu'il soit sur le point de devenir père de famille. Vivant des réalités complètement différentes, elle est une étudiante et lui, un cardiologue reconnu, le rapport entre les deux semble tout à fait improbable.

À la première moitié du film, on voit la souffrance de cette fille qui attend, qui a des rêves romantiques et qui perd de plus en plus le contrôle de ses émotions. Apparemment, Loïc n'arrive tout de même pas à s'arracher des bras de sa femme, Rachel, une belle avocate qui est enceinte. Mais Angélique n'abandonne pas l'idée de vivre avec lui malgré le bébé que la femme a dans son ventre et tous ses signes d'indifférence. Et c'est donc au nom de cet amour qu'elle décide de le venger, lui, au moment où il a été injustement accusé d'avoir agressé une patiente. Elle est prête à tout faire alors que Loïc trouve le moyen de se réfugier dans les bras de sa femme. Trop, c'est trop, même pour Angélique. C'est alors qu'elle décide de mettre fin à ses jours. C'est la fin de la première partie du film. Une histoire d'amour ? Apparemment. Mais il ne faut pas se fier aux apparences, surtout pas dans ce film. Car ce n'est pas la fin du film. Dans la deuxième moitié, on rembobine, on refait le film. Et c'est au cours de cette deuxième partie que les mystères sont clarifiés. On aperçoit que la première partie a été raconté a partir du point de vue d'Angélique et qu'il ne faut pas croire à sa souffrance. Laetitia Colombani, la réalisatrice du film, change dans la seconde partie du film (qui reprend les mêmes événements) pour que les apparences de la première partie soient déjouées et les malentendus expliqués.

Ils'agit d'une histoire bien écrite, jouée et bouleversante, ce qui pousse l'assistance à prendre parti des personnages. Le décor, les scénarios et le soutitrage en portugais ou en français même facilite la compréhension de cette histoire qui ne peut pas être considérée comme monotone.

## Niveau A2

Avant le visionnement, le professeur présente les affiches du film en français et en portugais et motive les élèves à formuler oralement des hypothèses à partir de quelques questions:

- Quel type de film s'agit-il? Une comédie? Un drame? Une histoire d'amour? Des aventures? Précisez quel est le genre du film auquel vous vous attendez d'après les affiches et expliquez votre choix.

- Connaissez-vous cette actrice?

- Comparez les titres/les affiches en français et en portugais. Observez les images et les textes.

- À partir des messages verbaux, imaginez l'histoire du film en deux ou trois phrases.

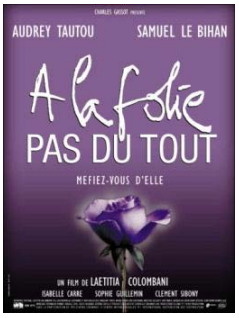



Image n.1: **Affiche en français**

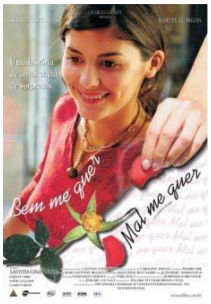



Image n.2: **Affiche en portugais**

Ensuite, le professeur  montre la séquence d'ouverture du film et le personnage principal, Angélique.

Image n. 3 : **Angélique**

Suite au visionemment de la première partie du film qui compte environ 50 minutes, le professeur distribue un questionnaire contenant les questions de compréhension pour être répondues à la maison. Voir fiche suivante:

FILM À LA FOLIE... PAS DU TOUT:
FICHE NIVEAU A2

1. Répondez aux questions.

Les personnages
1. Qui sont les personnages principaux de cette histoire?
2. Décrivez physiquement Angélique.
3. Décrivez physiquement Loïc.
4. Qui est-ce Rachel?
5. Quelles sont les professions de Loïc, Héloïse, David et Rachel?
6. Qui est-ce Sonia Jasmin?

L'action
7. Comment Angélique et Loïc se sont-ils connus?
8. Comment commence cette histoire?
9. Où habite Angélique?
10. Quels cadeaux Angélique offre à Loïc?
11. Pourquoi Loïc est mis en prison?
12. Comment Angélique réagit quand elle prend connaissance de l'arrestation de Loïc?
13. Comment finit la première partie du film?
14. Comment finit cette histoire?
15. Imaginez ce que le personnage Angélique peut faire à la sortie de l' hôpital.

Fiche n. 1

Une autre activité possible c'est la comparaison entre les personnages et leurs univers. Le professeur montre quelques photogrammes du film et demande aux élèves de les comparer. Ensuite, le professeur pourra leur demander de faire un petit résumé a partir de la séquence suivante.

Le mariage de Loïc et Rachel, avant et après l'arrivée d'Angélique

Consigne: A partir des images suivantes, faites un petit résumé de cette histoire. (60-80 mots)

Fiche n. 2

Niveau B1

À partir du niveau B, le professeur a plus de liberté pour travailler avec des documents de ce genre puisque les élèves possèdent un vocabulaire assez vaste et ont plus de fluidité et aisance en ce qui concerne la production orale.

Dans ce cas-là, le professeur pourra partager la présentation du film en deux séances. Le premier jour est dédié aux hypothèses avant la présentation du film telle comme nous avons prévu pour le niveau A2. Ensuite, il y a le visionemment de la première moitié du film sans pauses. Puis, le professeur pose des questions concernant cette première moitié. Comme exercice écrit, le professeur partage la classe en deux groupes et leur demande de raconter l'histoire (entre 160-180 mots, comme prévu par le CECR) comme s'ils étaient Angélique (le premier groupe) et Loïc (le deuxième groupe).

À la deuxième séance, il y a le visionemment de la deuxième moitié du film sans pauses. C'est à ce moment que les hypothèses se confirment ou pas. En général le groupe s'y concentre pour mieux comprendre le déroulement de l'histoire et connaître les details du film et le denouément de l'action. Comme conclusion, le professeur organise un forum de discussion avec les élèves. Distribués en cercle, le professeur pose oralement les questions du questionnaire du niveau A2 et ajoute d'autres concernant les point de vue et expressions d'accord ou désaccord, la formulation d'hypothèses.

## Conclusion

En tant que professeur de FLE, j'ai eu l'occasion de travailler ce film dans mes cours à plusieurs occasions. Avant de commencer la séance, j'explique aux élèves qu'il

s'agit d'une présentation qui sera suivie d'une activité et les objectifs attendus. J'ai pu observer que si le film présenté n'est pas accompagné d'un exercice de compréhension, le groupe se montre indifférent et la classe devient monotone.

Mais quand ils ont la conscience de la tâche, ils se montrent participatifs, curieux et il y a un échange intensif entre eux.

Puisqu'il s'agit d'une activité ludique, les élèves n'ont pas la préoccupation ou même la peur d'être jugés et la communication se montre plus spontanée. Et c'est intéressant observer le changement d'opinion à la fin de la présentation du film tout entier.

Ce travail a eu comme but montrer que d'abord, la présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et que le travail sur des documents vidéo en classe de FLE sont très utiles pour motiverl'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit. En plus, il peut aussi apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques (documentaires, par exemple) ou semi-authentiques filmés. À partir de ce type de document, le professeur pourra également aider ses élèves à développer l'imagination, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses oralement dans la salle et par écrit chez eux.

En plus, le professeur a l'occasion de concevoir lui-même son matériel en fonction des recours disponibles et de sa créativité. En observant ses élèves, leur niveau et leurs difficultés, il peut se servir des arts audiovisuels pour mieux intéragir avec le groupe et les aider à surmonter les problèmes en classe.

Le matériel audiovisuel peut rendre les apprenants capables de produire, reformuler, résumer, synthétiser et aussi de construire leur savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo.

## Références Bibliographiques

BOURRISSOUX, J.-L. et PELPEL, P. *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1992.
COMPTE C. *La vidéo en classe de langue*. Paris: Hachette, 1993.
Conseil d'Europe. *Cadre europeen commun pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

## Références sitographiques (oct. 2011)

http://www.cinemaparlant.com/default.html
http://www.allocine.fr/
http://www.cnc.fr/web/fr
http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en

# Raisons de la francophilie: la création du Centre d'études en littératures et cultures franco-afro-américaines et du cours de spécialisation en langue française et littératures francophones dans le *sertão* de Bahia

**Humberto Luiz Lima de Oliveira***

**Résumé :**

Dans ce travail, j' essaie de décrire comment la langue française, ici considérée en tant qu'outil ou mot de passe, me permet d'accèder à des richesses culturelles jusqu'alors inconnues et inaccessibles aux non-francophones. De cette façon, la langue de l'ancien colonisateur devient un portail au travers lequel je fais la traversée qui rend possible la connaissance d'une poétique du Divers. C'est cela la fondamentation qui m'a amené à créer tant le Centre d' Études en Littératures et Cultures franco-afro-américaines-CELCFAAM lequel se propose de rassembler des chercheurs/ chercheuses de plusieurs régions du Globe, ainsi que le Cours de spécialisaton Voix de la Francophonie en Langue française et Littératures francophones. Pour illustrer cette argumentation, je prends la littérature en témoin. Discours privilégié, le littéraire me permet de déconstruir stéréotypies négatives sur l'altérité, ce qui peut signaler vers une nouvelle éthique ancrée sur le respect à l' Autre. Du Canada, j' ai chosi ce chant qui est invitation à repenser la place de l' homme dans la Nature intitulé *Ashini,* du Québécois Yves Thériault. De l' Afrique, le choix est tombé sur *Il n' y pas de petite querele* prônant la formation d' une culture de paix sous l'apparente naïveté de cette fable de la littérature orale africaine repertoriée par l' Ivorien Hamadou Hâmpâté Bâ .

**Mots-clés** : Francophilie. Littérature comparée. Recherche scientifique. Éthique. Diversité culturelle.

*Com formação em Filosofia e em Letras com Francês, tem especialização em Estudos Literários, Mestrado em Letras e Doutorado em Literatura Comparada (Université d' Artois –França). É Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (Bahia), onde leciona Literatura francesa. Coordena o Núcleo de Estudos em Literaturas e Culturas franco-afro-americanas que desenvolve pesquisas na área de Literatura comparada e sua interface com a Ética, a Educação e a Cultura contemporâneas. Contista e ensaísta,tem trabalhos publicados no Brasil e no exterior. Anualmente organiza seminários temáticos em torno da francofonia e da francofilia em sua universidade.

Le philosophe allemand Martin Buber nous rappelle que « Não podemos transmitir ao leitor, sob a forma de conceitos, aquilo de que aqui tratamos. Podemos, entretanto, representá-lo por meio de exemplos, contanto que não tenhamos receio, quando se trata de assunto importante, de procurá-los nos nossos mais íntimos recessos da vida pessoal. Pois onde mais poderíamos encontrar exemplos semelhantes ? » (BUBER:1982, p.37).

C'est pour cela que pour vous parler des projets concernant la langue française dans l'Universidade Estadual de Feira de Santana, située au *Sertão* de Bahia, au coeur du Nord-est brésilien, je dois le faire à partir de mon expérience de vie. Mais, d' abord, je vous demande de patienter un peu, car je sais que cet accent est peut-être pénible à entendre, mais c' est que je suis plutôt francophile que francophone, et comme la plupart

> Nous, les nouveaux francophones de la périphérie, ne parlons sans doute pas un français châtié même pas un français populaire. Quelque fois nous n´osons pas l´utiliser de peur que nos enfants ne nous reprennent; nous nous contentons alors de le comprendre, avec plus ou moins de bonheur, et persistons à nous exprimer dans la vie quotidienne dans des langues dont nous connaissons tous les secrets, toutes les finesses.
>
> Nous ne sommes pas très chatouilleux sur la syntaxe, et nous nous permettons des audaces en attribuant à vos mots un sens différent de celui du Robert [...]Notre français, nous le savons, n' est plus le français de France: nous ne parlons pas français, nous parlons en français." (LOPES 2004)

Bien sûr, je sais qu' on doit refuser les propos prônant une sorte d'hégémonie culturelle ou linguistique, laquelle pourrait suggérer une hiérarchisation des languesau sein de laquelle la française serait considérée comme la plus prestigieuse ou la plus élaborée. Nous ne pouvons jamais nier le fait que pendant longtemps les langues européennes, langue française comprise, ont essayé d'étouffer les langues des peuples dits non-civilisés, non européens et même de ceux qui, au coeur du continent européen, étaient considérés non suffisamment « développés » ou « civilisés ».

En vérité, la recherche menée au sein de mon université est faite sous le signe de la revendication personnelle : je suis né dans une famille métisse du Nordeste brésilien, d'anciens agriculteurs. D'une arrière grand-mère fille d'anciens esclaves, une sorte de silence recouvrait sa biographie, et même après son décès, personne n'osait rechercher, fouiller dans ce passé qui semblait mettre en doute le progressif « blanchiment » d'une honnête famille de paysans où quelques-uns

portaient les marques d'un passé « africain » : les cheveux crépus, la peau d'un brun foncé très évident. D'un autre côté, la grand-mère paternelle, fille d'immigrants italiens avait aussi une mère d'une incertaine ascendance amérindienne, ce qui ne contribuait pas à la rendre plus honorable au sein de sa famille, c'est pour cela qu'un même silence était posé sur son passé. Par contre, tout le monde ou presque (dans notre famille) faisait des démarches pour connaitre les arrière-parents venus d'Italie ou du Portugal, lieux considérés comme plus prestigieux dans l'imaginaire populaire brésilien. Donc, ces deux femmes, mes ancêtres, représentent à mes yeux le symbole vivant de tous ceux que j'allais connaître à travers la littérature sous le nom de l'Autre.

Comment ces préjugés se sont-ils disséminés dans le monde, et avec quelle efficacité sont-ils devenus des « vérités » dans le cœur même de tous ceux qui étaient vus et appréhendés en tant qu'Autre, c'est-à-dire « inférieur », « différent » et donc en presque totale incomplétude ? Comment aider à démystifier ces stéréotypes négatifs, comment contribuer à la formation d'une nouvelle mentalité ? C'est ainsi que j'ai pu comprendre une nouvelle dimension du littéraire, le rôle décisif qui le revient, une fois que

> [...] Le véhicule littéraire se présente d'emblée sous le signe d'une grande complexité, car [...] il conjugue identité individuelle et identité collective, il peut représenter l'identité en voie de constitution et de dissolution, et il permet à la fois l'affirmation et la critique d'identités. Même si les termes de ces oppositions peuvent se trouver dissociés – ainsi est-il plus probable de trouver l'affirmation d'identités dans la littérature populaire et sa critique dans la littérature dite « élitaire »- le discours littéraire, en vertu de sa logique de la non-disjonction, les articule souvent de manière ambivalente, sinon paradoxale. [...] (MOSER :1994 :247)

On observe que la pensée ethnocentrique nous indique presque souvent l' impossibilité de trouver un espace intermédiaire entre deux notions toujours déterminantes ( ou A ou B), ce qui interdit toute possibilité d'échapper au binarisme marquant cette pensée fondé sur les idées essentialistes d' identité, d' altérité et de culture. C' est peut-être pour cela cet « esprit de géometrie » qui fonde une civilisation dans laquelle les gens sont incapables de s' ouvrir à l' Autre. C' est pour cela que l' urgence de la formation d' une nouvelle mentalité devient incontournable pour échapper à ce binarisme qui condamne une grande partie de l' humanité à rester divisée entre le « nous » et les « autres ».

Pour essayer de fuir ces oppositions, l'une des solutions les plus évidentes, semble-t-il est celle que nous permet l'approche comparatiste qui rend possible

l'articulation de points de repère, l'établissement de relations entre deux ou plusieurs éléments qui ne semblent pas toujours visibles ou évidentes. Enfin, nous comprenons que dans l' apparent chaos, dans ce qu'on appele « crise », il existe d' inombrables potentialités de (re)créer, de (re)penser, (re) définir non seulement les objectifs mais de rechercher et de trouver les sens même de l' existence et de nos projets les plus significatifs. Cependant, même devant cette convergence thématique, s'agissant de la diversité des cultures et de leurs innombrables langues, la méconnaissance ou même l' impossibilité réelle de comprendre et de connaître ces langues peuvent parfois se transformer en frontières difficiles à franchir.

C'est pour cette raison que j' ai choisi la langue française en tant qu'outil privilégié pour établir des ponts entre les cultures les plus variées, les plus diverses, des sociétés humaines les plus lointaines et non moins riches qui ont pu être connues grâce à la langue française prise comme langue rendant possible la transmission d'autres cultures, comme la culture créole par exemple. Et la littérature comme le véhicule le plus prestigieux.

J'aimerais aussi rappeler que la littérature comparée nous invite à surmonter la disciplinarité stricte dans laquelle nous avons l'habitude de penser le littéraire. C'est que le Littéraire met en dialogue continu et permanent avec d'autres champs de connaissance sans lesquels le texte littéraire ne saurait pas capable d'exprimer la complexité du réel imaginé. Pour cela, le recours à l'histoire, à la sociologie, à l'anthropologie ainsi que l'utilisation des concepts si divers que nation, ethnie, identité, culture, éthique, *self* sont nécessaires. Donc, la Littérature comparée nous permet d'emblée de faire dialoguer des œuvres littéraires, publiées en différentes périodes et les mettre en dialogue avec les sociétés dans lesquelles elles sont nées, ont été publiées et diffusées. Ce qui importe est non seulement le contexte dans lequel les auteurs produisent leurs écrits mais aussi le contexte de la lecture, donc l' horizon d'attente du lecteur. C'est pour cela qu'à tout moment il faut revenir aux récits, il faut les mettre en évidence afin qu'on ne prenne pas le détour pour le bon chemin, car le corpus est littéraire, le travail est sur la littérature et avec la littérature, et il fallait sans cesse essayer de bien maîtriser les outils méthodologiques pour ne pas se perdre. Enfin,

> […] comparer peut être vu comme la saisie de traits communs inscrits dans des œuvres précédemment travaillées, qui sont considérées comme investies d'un sens associé qu'il s'agit de révéler, faisant parler le texte car « [...] il s'agit (de fait) d'établir des convergences de discours, du littéraire aux autres discours, comme le social, le politique, l'anthropologique, etc. que chaque œuvre renferme à divers degrés et dans des modalités spécifiques.(FORGET : 2003, p.13)

C'est pour savoir que tout préjugé, en tant que stéréotype négatif, est le résultat d'une façon erronée de penser et de voir le réel, que j'ai pu saisir, sous les regards et les mots méprisants, la douloureuse prison dans laquelle se trouvent tous ceux qui ne cherchent pas à dépasser ou à surmonter les frontières enfermant l'humanité. Donc, à mon avis, la libération des démunis ou des exclus de tout préjugé signifie aussi libérer le bourreau de sa triste besogne, le fardeau de l'intolérance. Cela veut dire que la formation d'une nouvelle mentalité deviendrait incontournable pour rendre le monde plus égalitaire, c' est-à-dire un esprit poussé vers les pensées libertaires des Lumières dans sa vision d'une humanité égalitaire.

Et pour me rappeler sans cesser de la pluralité culturelle du monde, pour ne pas oublier la diversité culturelle de la planète, la littérature de fiction devient emblématique. Permettez-moi d' illustrer cet argumentaire avec deux récits bien courts . Le premier *Ashini*, de Yves Thériault nous amène à faire la connaissance d' un Amériendien. En fait, la narration *Ashini* est considérée œuvre anticipatrice concernant les questions amérindiennes, amenant sur la scène narrative un héros de fiction qui, aux yeux du lecteur, est perçu avec sympathie, puis il échappe au stéréotype négatif qui avait jusqu'alors marqué les personnages indigènes lorsque ceux-ci avaient un rôle dans les narrations de fiction.

Récupérer la culture menacée, une culture ancrée sur l'entraide et le respect de la vie, c'est ce qu'Ashini prétend négocier dans un nouveau pacte social et politique avec le Premier Ministre canadien, représentant autant les Francophones que les Anglophones qui, tous deux, s'étaient accaparés les territoires ancestraux des Indiens. Et pour mieux être représentatif de son peuple, Ashini doit se laisser posséder par les Esprits et doit devenir ainsi une sorte de chaman, car il a des visions qui lui permettent de comprendre sa « mission » sur la terre, de trouver un sens à sa vie, de la même façon, il devient une sorte de messie, tel Moïse ou le Christ. Et, comme un vrai chef indigène, généreusement, il s'offre en sacrifice, après avoir accompli les deux

autres conditions nécessaires à la chefferie : le don de la parole (le texte même d'*Ashini* est écrit avec un **Je** lyrique touchant !) et la volonté de prêcher pour la paix.

*Il n'y a pas de petite querelle*, ou *Un rien tue tout,* de Hamadou Hâmpâté Bâ, sont des titres venus de la tradition orale africaine et qui, comme tout bon conte ou légende, a pour but d'éduquer et de transmettre la sagesse de la vie. L' histoire est celle d' un chef de famille qui se voit obligé d'aller assister avec quelques autres voisins aux funérailles d'un vieux sage dans un lieu bien éloigne de son village. Il promet alors à sa vieille mère très malade de revenir vite pour veiller sur elle et demande au chien de se mettre à l'entrée principale de la case et d'être responsable de tout. Mais surtout de ne jamais s'éloigner de son poste. Bien entendu à cette époque, les hommes et les animaux se comprenaient parfaitement. Or il arrive que pour le cadavre d'une mouche, deux lézards commencent à se disputer sur le toit de la case, faisant un certain tumulte. Le chien obéissant aux ordres de son maitre, se disant que ce n'était qu'une petite dispute de rien du tout, et pensant qu'il pourrait advenir de fâcheuses conséquentes de cet événement si insignifiant, demande l'aide, successivement, au coq, au bouc, au cheval et au taureau, pour éloigner les lézards du toit sous lequel dormait la vieille dame, dans une chambre éclairée d'une lampe à huile, posée près de son lit. Bien entendu aucun des animaux, tous plus vaniteux les uns que les autres, se croyant chacun supérieur aux autres, n'accepte d'intervenir dans la querelle des lézards qui ont fini par tomber sur la lampe, qui renversée, se vide de son huile, et met le feu au lit et brûle la vieille dame malade. Appelé de toute urgence, le guérisseur ne cache pas la gravité de la situation et demande le sacrifice du coq dont le sang servira à laver les brûlures et dont la viande fera un bouillon revigorant.

Bien sûr avant de mourir, le coq aura le temps de se repentir de son manquement, disant au chien de manger ses os : « Ah si je t'avais écouté ! ». Avant même de pouvoir profiter de la nourriture, la malade meurt. Un jeune homme habitué aux courses est chargé de monter le cheval pur-sang, recevant l'ordre express de l'éperonner au plus fort pour pouvoir apporter la nouvelle le plus rapidement possible au fils qui est au loin. Celui-ci, au désespoir de cette mauvaise nouvelle, en oublie de changer de monture et au retour, chevauche au même rythme rapide avec la charge supplémentaire du jeune homme en croupe, sur le cheval déjà épuisé.

A peine arrivé au village, le cheval, épuisé, a juste le temps de regarder le chien et de lui dire « Ah ! Chien, si je t'avais écouté, je ne serais pas en train de mourir ainsi ! » Les funérailles devant être faites, il est nécessaire de sacrifier le bouc

pour que son sang soit aspergé sur la tombe et pour que sa chair serve au repas de tous les convives de l'enterrement.

C'est un autre repenti tardif : « Ah ! Chien ! Si je m'étais occupé de cette dispute de lézards ! » Et de nouveau, le chien mange un bon repas, appréciant les os du bouc. Et le bœuf, va-t-il en réchapper, avec ses grandes cornes et son incompétence ? Inutile de penser que quiconque puisse échapper aux conséquences de son manquement.

Le taureau sera sacrifié le quarantième jour après la mort de la vieille mère selon la tradition de ce peuple africain qui veut que ce soit le temps durant lequel le mort se défait complètement de ses liens terrestres. Et comme c'est un jour de fête, comme de loin arrivent tous les parents les plus éloignés, les amis enfin arrivés et les vieilles connaissances, seul un bœuf peut nourrir tout ce monde. Bien sûr qu'avant de mourir, tout comme le coq, le cheval et le bouc, le bœuf lui aussi confesse son repentir au chien attristé: « Ah ! Si j'avais mis fin à cette dispute ridicule, si je t'avais écouté… »

La beauté et la sagesse qui se répandent de ces récits sont arrivées au travers la langue française. Comment aurais-je pu, moi, brésilien, avoir accès à ces richesses culturelles sans l' aide de la langue française ? Donc, c' est pour vouloir contribuer à créer une nouvelle mentalité, plus ouverte à l' Autre, moins égocentrée, que j'ai essayé de créer d' abord une ligne de recherche partant sur **les images de l' autre : reconfigurations identitaires et récits contemporains**. Ensuite, la réalisation de manifestations scientifiques ; après la création du Centre d' Études en Littératures et Cultures franco-afro-américaines et maintenant la mise en place du **Cours de Spécialisation Voix de la Francophonie en Langue française et Littératures francophones**.

Le NELCFAAM- CELCFAAM -Centre d' Études en Littératures et Cultures franco-afro-américaines a pour but de rassembler des chercheuses et des chercheurs qui se consacrent à l'étude des littératures et des cultures contemporaines de n'importe quel lieu, de n'importe quel espace, pourvu que ces études puissent être faites en langue française ou à travers la langue française prise comme outil.

La première tâche qui s'impose est de rassembler un groupe de recherche autour de la thématique de **l'errance, l'exil, l'enracinement** prise sous deux volets : le premier sera constitué par des recueils d'essais qui devront être publiés en deux langues (français-portugais). L'édition d'un recueil de contes et de nouvelles sur la même thématique écrits par les mêmes auteurs ou d'autres constituera le deuxième

volet de cette recherche. C' est dans ce sens que j' ai demandé au Programme de troisième cycle Littérature et diversité culturelle de nous permettre, à **Karine Rouquet-Brutin** (Paris VII) et à moi-même d' assumer l' édition d' au moins deux numéros de la revue ***Légua & Meia*** do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural da UEFS.

Les chercheurs invités sont :

1. DEUX EXILES TRAGIQUES : ANA NOVAC ET ÉLIE WIESEL
**Alain Vuillemin** (FRANCE)

2. L'ERRANCE DU PERSONNAGE FEMININ DANS LA LITTERATURE MIGRANTE
**Alice Delphine Tang** (CAMEROUN)

3. *BARRIOS* ET FIGURES DE « PETITS PAYS »
**Crystel Pinçonnat** (FRANCE)

4. ERRANCE ET EXALTATION : *LES FOUS DE BASSAN* REVISITE
**Danielle Forget** (CANADA)

5. OUTRAS ERRÂNCIAS, OUTROS EXÍLIOS, NOVOS ENRAIZAMENTOS
**Humberto Luiz Lima de Oliveira** (BRÉSIL)

6. L'AUTRE LANGUE ET LA TERRE NATALE, LA « RENFERMEE », LA « TACITURNE », CELLE QUE LE VOYAGE AU DEHORS OUVRE ET REND ACCESSIBLE.
**Karine Rouquet-Brutin** (FRANCE)

7. DE L´ERRANCE DES CINEASTES AFRICAINS AU "CINEMA NOMADE"
**Mahomed Bamba** (BRESIL)

8. EXIL INTERIEUR DANS LE ROMAN DE L'AFRIQUE CENTRALE
**Marie-Rose Abomo-Maurin** (CAMEROUN-FRANCE)

9. EXPERIENCE D'ERRANCE OU LA QUETE DE LA LIBERTE. CE QU'EN DIT L'AFRIQUE DANS *LE CAMP DES INNOCENTS*
**Maurice Amuri Mpala-Lutebele** (CONGO)

10. LE « NOUVEAU THEATRE » DES ANNEES 1950 : UNE DRAMATURGIE DE L'AME EN EXIL
**Mirela Helberi** (ROUMANIE-USA)

11. TRANSCULTURALITÉS CAMÉLÉONNANTES.
**Patrick Imbert** (CANADA)

12. IDENTIDADES RELOCADAS BRASIL E CANADÁ: EXPERIÊNCIAS DE EXÍLIO
**Simone Batista** (BRÉSIL)

Le deuxième volet concerne l' édition d' un recueil de contes et nouvelles (bilingue, en miroir) intitulé *RECITS D'EXILS, D'ERRANCES ET D'ENRACINEMENT*. Pour cela, je suis en train de créer une revue littéraire en deux versions (papier et *on line)* laquelle devra circuler deux fois par an et qui a le but de divulguer les nouveaux

auteurs (brésiliens/ francophones). Le premier numéro déjà traduit en deux langues compte sur la collaboration de :

Adna Evangelista Souza (Brésil)
Claire Varin (Canada)
José De Assis Freitas Filho **(BRÉSIL)**
Humberto de Oliveira (Brésil)
Luciano Penelu (Brésil)
Marie-Rose Abomo-Maurin (Cameroun)
Patrick Imbert (Canada)
Sèverine Arnaud (France)
Victor Mascarenhas (Brésil)
Zakaria Lingané **(CANADA)**

Ce Centre d'Etudes s'engage à promouvoir la réalisation de séminaires, colloques, congrès et autres manifestations scientifiques dont le **séminaire de la francophonie : voix et images de la diversité** qui tiendra lieu du 7 au 10 décembre 2011 dans l'Université d' état de Feira de Santana, avec l'appui de **l'Agence universitaire de la francophonie**, de l' **Association internationale d' Études québécoises** et de l' **Ambassade du Canadá** et avec le patronnage décisif du **SCAC-Bureau Salvador.**

## 2. Objectifs

En résumé, nous nous engageons à :

- Créer les conditions pour la mise en place d'échanges entre les chercheurs et les écrivains du Brésil et de l'étranger ;
- Offrir les moyens pour la divulgation de la production scientifique, artistique et culturelle du Brésil et d'ailleurs ;
- Encourager la production scientifique sur la littérature comparée en langue française ;
- Contribuer à la divulgation de la littérature dite émergente de l'Afrique ou de la diaspora en langue française ;
- Créer une banque de données ;

- Optimiser la démocratisation de l'accès à la connaissance des cultures étrangères ;
- Stimuler la création d'une nouvelle mentalité ancrée sur la création d'une culture de paix ;
- Créer les conditions pour la diffusion de la langue française comme un outil privilégié pour savoir vivre la contemporanéité.

La constitution de ce réseau de recherche et l' établissement de quelques accords de coopération nous ont permis de créer le **Cours de Spécialisation en Langue Française et Littératures francophones** dont la structure est la suivante :

| D I S C I P L I N A S | CRÉDITOS | | | HORAS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | T | P | Total | T | P | Total |
| 1. Leitura e produção textual em língua francesa | 3 | 0 | 3 | 45 | 0 | 45 |
| 2. História da língua francesa | 3 | 0 | 3 | 45 | 0 | 45 |
| 3. Metodologia do ensino do francês | 1 | 1 | 2 | 10 | 20 | 30 |
| 4. Metodologia da pesquisa em Letras | 1 | 1 | 2 | 10 | 20 | 30 |
| 5. TIC´s para o ensino do FLE | 0 | 1 | 1 | 0 | 30 | 30 |
| 6. Morfossintaxe do francês | 3 | 0 | 3 | 45 | 0 | 45 |
| 7. Fonética do francês | 3 | 0 | 3 | 30 | 0 | 30 |
| 8. Lexicologia e semântica do francês | 2 | 0 | 2 | 30 | 0 | 30 |
| 9. Literatura francófona europeia | 2 | 0 | 2 | 30 | 0 | 30 |
| 10. Literatura francófona Americana | 2 | 0 | 2 | 30 | 0 | 30 |
| 11. Literatura francófona Africana | 2 | 0 | 2 | 30 | 0 | 30 |
| TOTAL | 24 | 03 | 27 | 305 | 70 | 375 |

Parmi les professeurs invités je peux avancer les noms de Alain Vuillemin, Dario Pagel, Karine Rouquet-Brutin, Marie-Rose Abomo-Maurin, Maurice Amuri Mpala Lutebele, Danielle Forget, Patrick Imbert, Sergio Levemfous et les professeurs de l' UEFS : Raimunda Bedasee, Rita Bessa et moi-même.

Il va sans dire que l' appui du SCAC-Bureau Salvador a été décisif pour assurer la réussite de ce projet et nous voudrions profiter de ce moment pour remercier Mme Irène Kirsch pour sa collaboration soit nous prêtant son expérience à travers des suggéstions pertinentes, soit en offrant des billets d'avion pour deux

professeurs invités : Alain Vuillemin et Karine Rouquet-Brutin. Nos remerciements les plus sincères aussi à l' *Agence universitaire de la Francophonie* qui nous a mis en contact direct avec d' autres collègues de plusieurs pays, notamment avec le Groupe de Recherche **Littératures au Sud** sous la direction de Mme Abomo-Maurin, outre l' appui financier apporté lequel contribue pour la réalisation de notre séminaire annuel. Un grand merci va à M. Patrick Chardenet pour sa collaboration. Nous remercions aussi l' APFEBA, dans la personne de sa Présidente Mme. Soane Nascimento, pour sa coopération.

De cette façon, grâce à la langue française, nous pouvons penser à établir des contacts, à maintenir des dialogues productifs avec nos collègues de l'Afrique, de l'Amérique francophone, ou ceux plus minoritaires encore de l'Ontario ainsi que ceux de l'Europe de l'Est, et plus généralement avec tous ceux tels que nous-mêmes, chercheurs du Nord-est du Brésil, Bahianais, latino américains, car nous avons besoin de nous dire d'une façon toute nôtre, et nous éprouvons le besoin de le dire, de nous le dire dans une langue de grande circulation afin que nos paroles résonnent au-delà des frontières.

Au moment où je vous parle, en regardant d'une manière moins passionnée le travail en cours, je peux vous avouer que j'ai fait de mon mieux pour tisser un discours ancré sur la littérature, certes, mais trouvant son impulsion dans le dialogue avec les autres domaines de connaissances, afin de mieux comprendre les utopies ébauchées par des écrivains mus par l'espoir en un monde meilleur, ou qui nous suggèrent d'« inventer un futur ».Un futur qui ne peut être inventé que comme un investissement dans une éducation capable de ré-enchanter le monde, de promouvoir la découverte de soi-même, et l'apprentissage peut-être le plus difficile : vivre avec l'Autre[1].

Pour conclure, j' aimerais vous dire que la langue française m' a donné « *régua e compasso* » pour utiliser un vers du poète Gilberto Gil, lui aussi francophile comme la plupart des intelectuels et de nous tous brésiliens.

C' est grâce à la langue française que je suis devenu professeur de l'Université d'État de Feira de Santana et que j'y suis devant vous, vous parlant tel un Indien jouant du luth, c' est-à-dire, un métis brésilien, du *Sertão* de Bahia, ancien commis, ancien ouvrier, qui maintenant fait cette audace de vous parler dans la belle langue de Balzac et Camus, de Edgar Morin et de Fanon. Merci.

---

[1] DELORS, Jacques, *Educação. um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez, réédition 1999, 288 p.

## Références Bibliographiques

ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. *Textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

ADORNO, Theodor W. *Minima moralia*. Tradução por Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *Educação e emancipação.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida.*Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança.* Tradução por Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto / UERJ, 2006, t.1.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar, Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRUCKNER, Pascal. Misère de la prospérité. La religion marchande et ses ennemis. Paris : Grasset, 2002.

BRUNEL, Pierre ; CHEVREL, Yves. (dir.) *Précis de littérature comparée.* Paris: PUF, 1989.

BUBER, Martin. *Do dialogo e do dialógico.* São Paulo: Perspectiva, 1982, Col. Debates.

CASTILLO DURANTE, Daniel. Les enjeux de l' altérité et la littérature. In : (dir.) TÊTU DE LABSADE, Françoise. *Littérature et dialoque interculturel.* Saine Foy : Presses universitaires Laval, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural.* Tradução por Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CHEVREL, Yves. *La Littérature comparée.* Paris : PUF, 1989, "Que sais-je?".

CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. *Arqueologia da violência.* Tradução por Carlos Eugenio Marcondes de Moura. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado.* Tradução por Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

EAGLETON, Terry. C*ritique et théorie littéraires.* Paris: Presses universitaires de France, 1994.

FANON, Frantz, *Pele negra, máscaras brancas.* Tradução por Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FROMM, Erich. *Análise do homem.* 3. ed.Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GLISSANT, Edouard. *Le Discours antillais.*Paris: Seuil, 1981.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias.* Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOPES, Henri. Quelques remarques d'un francofhone concerné. *Les Entretiens de la Francophonie 2001-2003.Pistes pour aller de l' avant.* Institut pour l' Étude de la Francophonie et de la Mondialilsaton. Paris : Alpharès – Université Jean-Moulin Lyon III, 2004.

MAALOUF, Amin. *Les Identités meurtrières.*Paris: Grasset, 1998.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria literária.* Lisboa: Edições 70, 1989.

MANCINI, Roberto et alii. *Éticas da mundialidade - o nascimento de uma consciência planetária.* Tradução por Maria Cecília Barbute Attie. São Paulo: Paulinas, 2000.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização.* Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo critico.* São Paulo: Cortez, 1997.

MEMMI, Albert. *Portrait du colonisé précédé de Portrait du colonisateur*. Paris: Gallimard, 1985.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. Pensar a reforma. Reformar o pensamento*. Tradução por Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *O Método 5. A Humanidade da humanidade.* Tradução por Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSER, Walter. Estudos literários. Estudos culturais. Reposicionamento. *Literatura e Sociedade.* São Paulo, Revista da USP n 3, 1998, p. 62-76.

MOSER, Walter. L' anthropophage et le héros sans caractere: deux figures de la critique de l' identité. In (dir.) LETOURNEAU, Jocelyn. *La question identitaire au Canada francophone.*Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1994.

MÜNSTER, Arno. *Ernst Bloch*, Filosofia da práxis e utopia concreta. São Paulo: UNESP, 1993.

PARÉ, François. *Les littératures de l' exigüité.*Ottawa: Nordir, 2001.

SAÏD, Edward. *Cultura e Imperialismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHUERSKENS, Ulrike. *La Colonisation dans la Littérature africaine*,Essai de reconstruction d'une réalité sociale. Paris: L' Harmattan, 1994.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENGHOR, Léopold Sédar. L'esprit de la civilisation ou les lois de la culture négro-africaine. *Présence Africaine.* v. 8 , n. 10, oct, 1957, Paris.

STEINER, George. Alfabetização humanista. *Linguagem e Silêncio.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TAGUIEFF, Pierre-André. *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris: La Découverte, « Armillaire », 1988.

TURNER, Frederick. *O espírito ocidental contra a Natureza. Mito, História e as Terras Selvagens.* Tradução de José Augusto Drummond. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

# Analyse du discours : théories et pratiques[2]

**Ida Lucia Machado***

**Résumé** :

Résumé. Cet article propose une approche de différents discours: le médiatique -représenté par le fait divers- le parodique -représenté par les effets de parodie et par un roman-graphique- tous se dirigeant vers un texte littéraire spécifique. Les bases théoriques seront établies par une méthodologie communicationnelle d'analyse du discours de tendance française. On donnera des informations sur la mise en scène qui fait apparaître un fait divers, les raisons qui mènent celui-ci à gagner des effets de parodie et les procédés de cette dernière quand elle prend pour cible un texte littéraire. Ainsi faisant, on arrive au but majeur de l'article : mettre en évidence certains savoirs liés à la linguistique discursive pour montrer qu'ils peuvent s'avérer fort valables pour l'analyse et pour la lecture de textes dans un milieu consacré à l'enseignement de la littérature et de la langue française.

**Mots-clés** : Fait divers, effets de parodie, littérature française, analyse du discours.

* Doutora ès Lettres pela Université de Toulouse II, tem dois pós-doutorados em análise do discurso realizados em Paris XIII e Paris III. Atualmente é vice-coordenadora do Núcleo de Análise do Discurso e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na FALE/UFMG, onde ministra cursos de análise do discurso e orienta mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em análise do discurso (tendência francesa). Suas pesquisas nesta área centram-se sobre narrativas de vida, sujeitos do discurso, ironia e paródia. É pesquisadora 2 do CNPq.

[2] La présentation et publication de cet article ne seraient-ils pas possible sans la contribution de la FAPEMIG (Fundação de auxilio à pesquisadores do Estado de Minas Gerais) à qui nous adressons nos meilleurs remerciements.

## Présentation de la problématique

Le titre de cet article est assez ambitieux, puisqu'il réunit la discipline *Analyse du discours* (susceptible de plusieurs approches méthodologiques) aux différents aspects d'application pratique qu'elle pourrait inspirer aux professeurs de français en classe de langue étrangère.

Donc, il nous faut de prime abord mieux définir notre approche. Nous irons nous limiter ici à présenter quelques concepts issus d'une méthodologie communicationnelle de l'analyse du discours, due à Patrick Charaudeau (1983, 1992), et les appliquer sur de différents types de discours (fait divers, parodie, roman-graphique) qui vont tous confluer sur le discours littéraire.

Depuis un certain temps nous orientons une partie de nos études vers ce que nous appelons *discours de transgression discursive*. Ce type de transgression apparaît dans certaines stratégies d'écriture assumées par les discours qui essaient d'échapper aux normes figées d'une façon d'écrire dite « sérieuse » ou non ludique.

D'une manière générale, nous sommes attirés par les discours où la présence de l'ironie se fait sentir. D'où notre intérêt pour la parodie, phénomène langagier dont l'existence

résulte des actions langagières conçues par un *sujet-communiquant*[1] passionné par l'ironie et par les aspects ludiques qui l'accompagnent.

Il y a de nombreuses définitions de parodie qui peuvent nous aider dans nos recherches ou dans les applications pratiques faites en salle de classe : celles de Genette (1982, p. 193-201) ou celles de Bakhtine (1970, p. 180-191), pour n'en citer que deux, parmi tant d'autres. Néanmoins, nous voudrions ici montrer une définition assez classique, qui considère le phénomène langagier au sens large du terme: *« Le substantif parodie désigne tout imitation dérisoire, que cette imitation porte sur des écrits [...] ou sur des coutumes, des opinions, des cérémonials, des manières de*

[1] Nous utiliserons dans cet exposé les termes créés par P. Charaudeau (1983) pour désigner les différents sujets de l'acte communicatif : dans l'extérieur de cet acte, il existe un *sujet-communiquant*, un être historique, avec une histoire, un rôle social, une biographie de vie ; or, pour transmettre ses opinions, ce sujet se dédouble en *sujet-énonciateur*, entité qui oscille entre l'univers réel et celui du « monde de papier ». Dans ce monde de papier (ou espace des paroles) tout énonciateur s'adresse à un *sujet-destinataire* idéalisé. Du côté extérieur de l'acte communicatif –et là on revient au « monde réel » de l'échange verbale ou écrite, il existe un *sujet-réel* ou *sujet-interprétant* : c'est lui qui décidera s'il accepte ou non le message conçu par le *sujet-communiquant* et exposé par le *sujet-énonciateur*.

*s'exprimer*» (CEBE, 1966, p.8). Cette définition conçue il y a presque un demi-siècle a le mérite de ne pas restreindre le phénomène parodique au seul discours littéraire, comme on voyait un peu partout, avant que les linguistes du discours ne commencent à s'intéresser aux phénomènes langagiers parodiques. La réflexion ci-dessus prend en compte la parodie qui existe dans de différents codes communicatifs, liés à la vie en société et en cela elle diversifie le champ d'action du phénomène.

Outre la parodie nous irons également approcher le genre médiatique « fait divers ». Ce dernier, issu du discours de presse, n'est pas forcément ironique, si on le considère dans son état « brut » ou premier. Il peut pourtant acquérir des lumières sinon ironiques au moins ludiques s'il s'imprègne des couleurs parodiques.

Cela peut paraître étrange, mais parfois il arrive que la parodie ou les « effets de genre parodique »[2], et le fait divers soient reliés par un autre genre, plus vaste : le médiatique ou le littéraire, par exemple. C'est ainsi, grâce à cet assemblage que le marginal fait divers entre dans la « cour des grands » en devenant un élément susceptible de déclencher l'éclosion de la parodie dans des genres majeurs.

En suivant le chemin que nous avons tracé pour nos réflexions, jetons maintenant un regard sur la parodie et la littérature.

## 2. La parodie vis-à-vis du genre de fiction ou du genre littéraire : quelques considérations

D'où vient-elle, la fascination qui opère une sorte de fusion entre le lecteur et le récit de fiction ? Nous avons deux hypothèses, toutes deux liées au « plaisir de la lecture » (Barthes, 1973, p. 82-83). La première puise dans une catégorie qui est à la base de la formation d'un texte de fiction ou d'un texte littéraire: elle est liée à deux grands types de stratégies ou « effets » (CHARAUDEAU, 1992 : 694-699) : les *effets de réalité* et les *effets de fiction*. Ces deux types d'effets, une fois rassemblés donneront lieu à des stratégies de captation ou de séduction adressées aux *sujets-interprétants* (ou lecteurs) du récit. En d'autres mots, la combinaison « réel *versus* fiction » a de grandes chances d'assurer l'adhésion ou au moins d'attirer l'attention des lecteurs.

[2] Comme le dit P. Charaudeau (1992 : p.698) : « Cet effet résulte de l'emploi de certains procédés de discours qui sont suffisamment répétitifs et caractéristiques d'un genre pour devenir le signe de celui-ci.[…] Toutes les formes de *pastiches, parodies, plagiats*, etc., utilisent des procédés qui permettent de garder (au-delà des variations thématiques) les fonctions discursives du texte de départ pour produire un *effet de ressemblance*. »

La seconde hypothèse se centrerait sur le plaisir que la lecture d'une œuvre fictionnelle ou littéraire offre à son lecteur : ce plaisir va le faire oublier le monde réel et se plonger dans une sorte de monde parallèle : celui que l'on aime désigner para l'expression *monde de papier*, monde paradoxale où l'imagination voyage mais qui contient en même temps, des signaux et des indications qui pointent, *grosso modo*, vers un univers clos, palpable, ayant un début, un milieu et une fin. Cet univers peut exister soit dans l'espace physique et concret d'un roman de deux cents pages, soit dans un conte d'une demi-douzaine de pages, peu importe : il s'agit d'un monde achevé, complet, entier. Or, les *sujets-communiquant et interprétant* ont un pouvoir sur ce *monde de papier* ou de fiction, pouvoir qu'ils ne possèdent pas entièrement dans le monde réel, dans leur quotidien. L'écriture et la lecture d'une œuvre contenant des données fictionnelles est ainsi un des moyens par lequel l'homme peut échapper de cette ineffable vérité: on n'est pas immortel.

En revanche, les êtres de papier contenus dans un roman sont éternels. Prenons le cas du *sujet-énonciateur* du livre *Gargantua*, de Rabelais: depuis le XVI siècle, ce sujet joyeux, irrévérent, s'adresse inlassablement au tandem *sujet-destinataire/sujet-interprétant*, en exposant dans le « Prologue de l'auteur » ses théories sur l'acte de lecture et sur le lecteur : si celui-ci est aussi intelligent qu'un chien, il cherchera dans l'os (le livre) la « substantifique moelle » (Rabelais, *op.cit.*).

Dans *Gargantua*, le même *sujet-énonciateur* soutient une jolie thèse : « Le rire est propre de l'homme ». En le suivant, nous oserons donc dire que la parodie est, elle aussi, propre de l'homme. Sinon comment expliquer son existence depuis la nuit des temps ?

Les jeux de langage ont toujours attiré de différents lecteurs de différentes époques. En ce sens, il est intéressant de rappeler que le mot « parodie » est aussi le fruit d'un certain jeu de langage. Le mot vient du grec et est formé du préfixe *para* + le substantif *odie*. Le second segment n'offre pas de problèmes de décodage: *-odie* serait l'équivalent du mot *ode*. L'ambigüité du terme « parodie » se situe dans le préfixe « para » : selon l'écrivain français Dominique Noguez[3], *para*, en grec, possède deux sens complémentaires et, en même temps, opposés. Le premier sens de *para* serait «à côté de », « près de ». Le second sens serait « contre », « en détournant », que l'on retrouve, dans « paradoxe » ou « paratonnerre » (NOGUEZ, 2000, p. 190-193). En d'autres mots: le préfixe *para* peut, selon le terme auquel il est lié, contenir des

[3] Grand prix de l'humour noir en 1999, en France.

marqueurs implicites de localisation, de proximité ou alors, des marqueurs d'écart et de contestation. Selon les mots de Noguez (2000: p.191) : *« Du coup, le sens global – « le long de » - est comme la résultante de deux forces: l'une d'adhésion, l'autre de recul ; l'une positive, l'autre négative. »* A partir de ce raisonnement, on déduit qu'il existe, dans le terme « parodie » un *oui* et un *non*, c'est-à-dire: une ambivalence lexicale. Les deux forces opposées établissent une sorte de dialogue polémique. Encore Noguez (*op.cit.*: p. 192): *« Ainsi, les deux forces – les deux significations de para – se renforcent-elles mutuellement, dialectiquement : la parodie est d'autant plus contraire à ce qu'elle mime qu'elle lui est plus conforme »*.

Nous arrivons donc à « notre »[4] définition de parodie: la parodie est un discours second, inséré dans un *micro-* ou dans un *macro-*acte de langage[5] qui a pris pour base un discours premier, afin de le détourner de son sens originel.

La parodie jongle avec le texte-base pour le charger de nouvelles intentions (comiques, satiriques, critiques, entre autres). Elle vise à établir le nouveau, en opérant la « ré-création » de l'ancien, et surtout en gardant des traces de celui-ci, un *je-ne-sais-pas-quoi* qui pourra mener le lecteur à songer à la sensation du *déjà vu*. Or, cette sensation peut surprendre le lecteur, de manière agréable ou non, selon les sentiments qu'il aura face au texte-premier et surtout selon sa bienveillance – ou non – à l'égard des jeux parodiques. Rappelons que la parodie, d'une façon générale, tient à bouleverser, voire à « déranger » son lecteur/récepteur ou son *sujet-interprétant*. En ce sens, les doses d'ironie ajoutées au texte parodique contribuent à accentuer l'écart de celui-ci par rapport au texte-base.

Si l'on songe au *sujet-communiquant-parodiste*, on verra que celui-ci n'a pas le désir de construire une œuvre original : en revanche, il a la « vocation » de s'emparer du texte d'autrui et d'y opérer une modification. À notre avis, cela provient d'un acte ironique par excellence. Le *sujet-communiquant-parodiste* donne au texte emprunté

[4] Le « nôtre » par lequel on « simule » l'expression de notre opinion personnelle est toujours ambigu (d'où les guillemets). Il s'est formé par des lectures et théories diverses, issues des théoriciens divers…ce « nôtre » (comme le « je », son partenaire dans des cas semblables) représente toujours une cristallisation de savoirs ou une réunion de voix que l'on choisit au cours de notre vie. Il est à nous mais il aussi est aux autres qui nous ont précédés ou iront nous suivre.

[5] On considère « macro-acte de langage » un texte, un conte, un roman, une chronique, soient-ils anonymes ou signés, produits par un sujet-communiquant ou auteur, en opposition à une courte énonciation isolée. En ce sens et pour établir une comparaison, l'expression « Salut ! » insérée dans un contexte donné, constituerait un « micro acte de langage ».

des habits nouveaux, qui seront souvent plus brillants, plus exagérés, plus « carnavalesques »[6] que ceux que le texte-cible de la parodie portait à ses origines.

Selon Bernard Sarrazin (1993 : p.18)[7] la parodie est une réécriture qui va au-delà de la paraphrase : elle y introduit la rhétorique de l'ironie et dit « A » afin que, de cet « A », on puisse déduire « B », voire « non-A », dans un jeu qui peut donner lieu au vertige.

La réécriture parodique nous intéresse par son caractère dialogique et polémique. Ou encore : parce qu'elle détient un discours qui met en valeur le jeu, l'ambivalence, le plaisir, aussi bien que l'impertinence de l'écrivain et de son complice de choix, le lecteur. Sur l'impertinence en question, on peut songer à une sorte de « lecture braconnage » (DE CERTEAU, 2002, p. 294).

Encore faut-il expliquer ce que nous comprenons par là car, dans son sens littéral, le braconnage est une chasse illicite. Toutefois, si appliqué à la parodie, ce mot veut signifier qu'elle a l'insolence d'un *chasseur de mots* qui circule un peu partout et qui s'approprie joyeusement des mots des autres. Ainsi, souvent, la parodie se présente comme un *sous-genre* ou un *effet de genre* formé par la jonction ou par le « braconnage » de textes venus de différents horizons que celui visée par texte-cible de la parodie.

C'est en suivant ce raisonnement que nous avons songé au genre fait divers. Serait-il ou pourrait-il également être envisagé comme une sorte de *réécriture* ou comme un *pont* jeté sur deux textes différents, favorable au déclenchement de certaines parodies? Voilà, en synthèse, la question qui est implicite à notre réflexion, dans cet exposé.

## 3. Le fait divers et la parodie, un mariage curieux

C'était lors de la réalisation de notre dissertation de *Mestrado* à l'Université de São Paulo/Brésil, que nous avons commencé à observer de près le fait divers, genre journalistique considéré un peu trop facilement comme « mineur », « marginal » par une élite trop renfermée sur elle-même et qui ne songe qu'aux « beaux et nobles » genres en oubliant que nous vivons dans un monde guidé par le désir de

[6] Le mot évidemment est emprunté à Bakhtine (*op.cit.*) et conserve le sens que le savant russe lui a donné.

[7] Dans *l'Introduction* d'un recueil où plusieurs écrivains donnent une version parodique de différents passages bibliques.

communication et dans lequel mêmes les genres qui ne sont pas forcément conformes à une sorte d'esthétique littéraire élevée méritent notre attention.

Nous avons pu remarquer que, surtout dans la presse française, souvent le fait divers apparaît encadré par une narrative qui fait songer à celle de la tragédie classique[8]. On dira donc que le journaliste ou le *sujet-communiquant* convoque un *sujet-énonciateur* pour transcrire un événement tragique ou curieux, quelque chose qui échappe au normal de la vie quotidienne: on pourrait l'appeler « journaliste-conteur ». Il est guidé par une intention précise: celle de transmettre une représentation du monde à quelqu'un, à un destinataire - appelons-le pour simplifier, « lecteur ».

Néanmoins, *« pour qu'une séquence d'événements racontés se transforme en récit, il faut lui inventer un contexte »* (Kibedi-Varga, 1995 : p.89). Nous attirons l'attention sur le verbe « inventer » de cet énoncé. *A priori*, le journaliste-conteur du fait-divers doit renseigner son public-lecteur sur un événement quelconque ; certes, il le fait, mais, en suivant les « règles » de composition du genre fait divers. Cela veut dire[9] que ce « conteur » façonne une toile de fond, afin de mieux véhiculer l'information par le biais du journal. Le résultat de ce travail est représenté, dans un certain nombre de cas[10], par une narrative qui s'équilibre entre les effets de réalité et les effets de fiction.

Le genre fait divers, en ce qui concerne sa narrative – on se rapporte ici au fait divers écrit et publié par la presse - se divise en deux parties ou en deux espaces: l'espace externe, où se meuvent des individus en chair et en os, lieu des événements du monde et l'espace interne, point de rencontre d'êtres langagiers qui cherchent, justement, un moyen de représenter l'espace externe…par le langage.

En d'autres termes, des événements plus ou moins tragiques, pathétiques, voire tragi-comiques, recueillis sur place ou transmis par d'autres sources, subissent une transformation ou une adaptation dramatisée. La dramatisation vise à séduire le lecteur et elle porte sur l'inclusion de l'extraordinaire, de la nouveauté, de l'absurde dans une nouvelle. Or, tout ce qui contient une déviation de la norme amuse et fascine le lecteur. Le fait divers raconte des histoires (ou des mini-histoires ou des

[8]On ne reviendra pas sur cette hypothèse, déjà exposée dans un article publié en 1992 (voir *Références*).
[9] Dans les cas des faits divers dont le récit occupe une colonne ou plus de la page d'un journal.
[10] En France, surtout dans des hebdomadaires comme *Le nouvel observateur* (les faits divers sont nommés « faits de société », généralement).Au Brésil, plus récemment on voit ce type d'écriture narrative concernant des faits divers dans le magazine *Piauí*, mais le syntagme « faits divers » n'apparaît pas non plus.

pseudos-contes) qui font appel aux émotions primaires de l'être humain : l'amour, la pitié, la sympathie, la jalousie, la haine, le sacrifice, etc.

Récapitulons. Pourquoi mélanger ici fait divers et parodie ? Tout d'abord parce que tous les deux sont faciles à approcher en cours de langue ou de littérature française. Ensuite parce qu'ils transgressent les normes qui régissent la construction des récits « sérieux ». Enfin, tous les deux privilégient une écriture qui se base sur la réunion d'effets de fiction et de réalité et, la mise en œuvre des uns fait songer à la mise en œuvre des autres.

## 4. Le cas *Madame Bovary*, de Flaubert

Pour illustrer cette présentation, nous voudrions parler d'un cas qui nous intéresse en tant que professeure de littérature française : celui de Flaubert et de sa *Madame Bovary* (1857). Les livres qui commentent l'œuvre de Flaubert parlent de quatre sources concernant ce roman[11]. Pourtant, nous pensons que la thèse du fait divers inspirateur est la plus crédible de toutes. Il s'agit de l'histoire de vie d'Eugène Delamare, qui avait été disciple du père de Flaubert. Delamare, veuf d'une femme bien plus âgée que lui, a épousé en secondes noces Alice-Delphine Couturier, jeune Normande. Alice-Delphine a eu des amants, s'est couverte de dettes et s'est donné la mort. Son mari l'a suivie peu après et le couple a laissé une petite orpheline. Ce drame est paru dans la presse, sous la forme d'un bref fait-divers.

En songeant que Flaubert a été vraiment touché par cette lecture et en nous plaçant dans le domaine de l'analyse discursive, on peut y voir la transformation et l'insertion dans le genre littéraire, d'un document qui obéissait au style fait divers et par voie de conséquence, appartenait au genre médiatique. Une fois ce mélange réalisé, le récit du malheureux couple Delamare a subit, grâce au talent de Flaubert, une sorte de stylisation ou de changement de cap, cela parce que les *finalités communicatives* d'un roman sont forcément différentes de celles d'un fait divers. Si l'histoire du couple Delamare, comme tous les faits divers, contenait déjà une certaine dose d'ironie (celle que l'on appelle «ironie de situation »), l'ironie, avec un grand « I » sera présentée sous toutes ses formes dans le roman de Flaubert.

---

[11] Entre elles, les *Mémoires de Madame Ludovica*, un manuscrit anonyme qui serait en possession de Flaubert, et où l'on raconte les aventures de Louise Pradier épouse du sculpteur Pradier.

Le narrateur ou *sujet-énonciateur* de Flaubert joue et s'amuse avec les personnages et, en plus, il pénètre dans l'histoire des Bovary pour attirer l'attention du lecteur vers des aspects pathétiques du *monde de papier* qu'il a reconstruit, en prenant comme base le *monde réel*.

On peut même avancer que, face à ce fait divers abrégé, Flaubert a peut-être mis en place un *projet d'écriture* contenant les procédés qu'un écrivain habile emploierait pour concrétiser la mise en scène d'une histoire dramatique, mais teintée d'ironie. L'acte de Flaubert, c'est-à-dire la concrétisation de ce projet d'écriture sous forme d'un roman, détient déjà les germes d'un procédé stylistique lié à la parodie.

Il se passe tout autrement avec une vraie parodie du livre *Madame Bovary*, réalisée par l'écrivaine et dessinatrice anglaise Posy Simmonds (2000). Simmonds a construit une curieuse production hybride, qui oscille entre roman et bande dessinée, intitulée *Gemma Bovery*[12].

Le « foyer de perception » (Genette, *Fiction et Diction*, 1991, p. 33) de l'univers de *Gemma Bovery* est situé dans le regard ou dans la conscience d'un personnage: il s'agit du boulanger de Bailleville, ville imaginaire de France où Gemma et son mari sont venus s'installer. Remarquons que le choix de « Bailleville » - la ville qui fait bâiller – donc, ennuyeuse par excellence, à la place de Yonville (de *Madame Bovary*) est assez savoureux, en ce qui concerner la question d'une parodie ironique.

Revenons au « foyer de perception », le boulanger: la parodie commence ici dans la représentation dessinée de l'écrivain français Gustave Flaubert, dont les traits –le visage et le corps - ont été transposés chez le boulanger de *Gemma Bovery*. La parodie poursuit son chemin avec l'intromission du boulanger dans la vie de Gemma, dans son désir de vouloir changer la destinée de la jeune personne qu'il aime follement et cela depuis qu'il l'a vue, fraichement arrivée d'Angleterre accompagnée de son mari Charles, pour s'installer en France. Avec ses dessins bien faits et fort jolis, Simmonds donne vie à Flaubert, le convertit littéralement en personnage de son livre et en acteur principal qui essaie avec désespoir de modifier (dans le *monde de papier*) la destinée de Gemma, en agissant différemment de ce que Flaubert avait fait, avec son personnage Emma Bovary. En utilisant un procédé de micro-parodie,

[12] Il faut souligner que l'auteure anglaise excelle dans l'art de mélanger des genres. Avec la publication, en 2007, et traduction pour le français, en 2010, de *Tamara Drewe*, dans la quatrième de couverture de ce livre on peut observer que l'œuvre de Posy Simmonds a été classée dans un nouveau genre : « le roman graphique ».

Simmonds donne un nouveau nom à Flaubert, l'écrivain qui aimait tellement son héroïne Emma à point de dire qu'Emma était lui-même: dans le roman-graphique, Flaubert devient Joubert, le boulanger de Bailleville. Notons que cette micro-parodie aussi présente dans la transformation du prénom Emma en Gemma. Et dans le nom Bovary, de Charles, en Bovery.

Mais sans aucun doute la parodie ce fait sentir plus profondément dans le développement de l'histoire du roman-graphique de Simmonds. Plus que parodie, on peut considérer que l'histoire racontée et dessinée par Simmonds est commandée par une mise en abyme ô combien parodique.

Le Flaubert/Joubert du livre de Simmonds n'est pas dupe. Il voit la coïncidence d'histoires, l'une qui entre dans l'autre, il voit l'histoire d'Emma Bovary se reproduire chez « sa » Gemma et devant ses yeux abasourdis. Que faire ? Il l'aime, la Gemma, il sent qu'il peut la sauver de son destin - qui sera sans doute le même de l'héroïne du livre de Flaubert, livre qu'il a d'ailleurs lu. Mais tous ses efforts par une étrange fatalité –une ironie du destin – tombent dans le vide, comme si une histoire ne pouvait pas se libérer de l'autre. Gemma reproduit, pas à pas, la trajectoire d'Emma et méprise royalement Joubert. Pour elle il n'est rien de plus, rien de moins qu'un boulanger. Un fabriquant des pains et des brioches. Mais, un jour, Gemma meurt étouffée par un morceau de cette nourriture ô combien symbolique[13] qu'elle a avalé de travers et ce pain était un cadeau du boulanger ! Ironie du sort : justement lui, qui voulait changer la vie de Gemma la fait mourir, comme Flaubert, l'écrivain a fait mourir Emma.

Presque à la fin du roman-graphique anglais, on peut assister à la désolation de Joubert/Flaubert qui se sent coupable de la mort de sa bien aimée Gemma. C'est là que le fait divers vient à notre rencontre: grâce aux dessins du livre, on voit dans un coin de la page 99 du livre, le dessin d'une coupure du journal local, avec une brève sur la mort de Gemma Bovery écrite dans le style fait divers abrégé.

Ainsi, le fait divers, inséré dans un livre où la parodie rend un hommage à Flaubert et à son livre *Madame Bovary* montre son importance: il a traversé les époques et les genres, une fois de plus. Par une « ironie du destin », provoquée par la dessinatrice – dernière ironie ! - une coquille s'est introduite et le nom « Bovery » de l'héroïne de Simmonds a été changé, par le journaliste du fait divers en « Bovary ».

[13] Le pain nous remet à la Bible, à la scène du Christ. Joubert, le double de Flaubert, fabrique des pains, aliment essentiel pour la nourriture des gens; Flaubert, fabriquait aussi de l'aliment, mais de l'aliment pour l'esprit: les livres.

Cela relie les deux fils conducteurs des deux histoires ou bien des deux livres : le livre parodié et le livre parodiant.

Dans le domaine du ludique on assiste ainsi à la mise en place d'un jeu de miroirs, où un livre réfléchit l'image (déformée) de l'autre : où un genre est allégrement subverti pour donner la place à un autre, celui du genre nouveau, le « roman graphique ».

Pourtant, les deux livres finissent par se retrouver, puisqu'ils pointent tous les deux vers un fait divers du XIXe siècle[14], celui de couple Delamare.

Observons le fait divers du roman graphique

> DRAME
> **Funeste coïncidence**
> Une jeune femme a trouvé la mort hier à Bailleville, Gemma Bovéry (31 ans) a été retrouvée dans sa cuisine par son mari, gisant par terre après avoir avalé un croissant. Une fausse route est vraisemblablement à l'origine de son décès. Son voisin, le boulanger, M. Raymond Joubert, lui a porté secours, hélas trop tard pour ranimer la jeune femme. Charles et Emma Bovary, tous deux Anglais, vivaient à Bailleville depuis deux ans. (SIMMONDS, 2000, p. 99)

en faisant attention à la coquille du journal[15] qui a coupé le « G » de Gemma et changé en « a » le «e » de Bovery. Voilà l'héroïne parodiée transformée par la grâce et talent de Simmonds dans la « vraie » Emma Bovary.

Sur Simmonds, on peut dire que tout au long de son roman-graphique on aperçoit clairement son projet d'écriture : construire une parodie du livre de Flaubert, en le transposant à notre époque. Ainsi, la parodie se manifeste-t-elle dans les cent-six pages du livre. Les coïncidences avec le récit-cible - le roman de Flaubert - se répètent, se multiplient, s'enchevêtrent.

## En guise de conclusion…

Nous avons déjà remarqué que, chez nos jeunes lecteurs et étudiants il y parfois une certaine mauvaise volonté à affronter la lecture d'un livre contenant de nombreuses pages, comme c'est le cas de *Madame Bovary*. Force est de constater – hélas – que dans les cours des Lettres, pour des raisons diverses, les étudiants lisent moins que dans d'autres cours ! Cela est assez décevant pour les enseignants. Or, une

[14] Peut-être vaudrait-il mieux dire comme Barthes (*apud* Machado, 1985, p. 140): à un fait divers sans âge.
[15] Et cela n'est autre qu'un effet de réel introduit dans un récit de fiction : les coquilles de ce type sont fréquentes.

solution qui a eu des bons résultats, dans le cas du roman de Flaubert, c'était de faire lire avant le roman, le roman graphique de Simmonds ou de comparer quelques extraits de celui-ci avec des extraits du roman. Et de chercher à faire raisonner les étudiants sur la présence de la parodie, sur sa construction, réalisée à partir d'un chef d'œuvre de la littérature française.

Encore faut-il donner en classe de français langue étrangère quelques ficelles de théories discursives sur la formation de la parodie et du genre fait divers et aussi fournir aux étudiants des conseils qui le fassent reconnaître les différentes voix qui parlent dans un texte. Cela peut être fait dans le cours de littérature mais aussi dans des cours de langue. Les faits ou phénomènes langagiers ne doivent pas être méprisés, surtout dans ces derniers, par des interminables leçons portant sur la grammaire française et la découverte de temps verbaux peu utilisées dans la communication courante. Pour nous, le vrai apprentissage de la grammaire est lié à l'apprentissage de la lecture des textes ou au moins d'une grammaire textuelle. Or, c'est bien dommage que cela ne soit pas reconnu par les manuels de FLE qui sont produits en France, en large échelle.

Entre autres acquis que la linguistique discursive nous a légués, il faut reconnaître et faire connaître aux étudiants de français des notions de sujet divisé, des actes de langage (et aussi des actes de langage parodiques), des projets de parole, des visées, enfin ne pas dissimuler les notions que amèneront notre public d'étudiants à saisir le rôle de l'interdiscursivité et d'autres jeux langagiers dans la construction d'un texte ou d'un livre.

Bien qu'analyste du discours, nous sommes aussi enseignante de français – langue étrangère. Donc il est naturel que nous nous préoccupions avec les types de connaissances à apprendre aux étudiants. En ce sens, les concepts crées par l'analyse du discours, de façon générale (et par la méthodologie de Charaudeau, de façon spécifique) doivent être profitées par les étudiants qui préparent une licence en français, et ne doivent être laissés de côté ou destinés aux cours de 3e degré. En plus, il faut que les professeurs de littérature s'ouvrent davantage aux acquisitions qu'une linguistique discursive peut leur apporter et pas les éviter comme s'ils venaient d'une zone d'ombre interdite à la littérature. C'est notre combat journalier et il est loin d'être gagné. En tout cas, nous sommes sûres que les étudiants ayant pris contact avec des phénomènes comme la parodie, avec des genres comme le fait divers, ou le nouveau roman-graphique, avec sa polyphonie, ses actes de langage, etc. ont mieux saisi les intentions d'un grand romancier comme Flaubert, d'entre autres.

## Références.

BAKHTINE, M. **La poétique de Dostoïevski**. Paris: Essais, 1970.

BARTHES, R. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973.

CHARAUDEAU, P. **Langages et Discours**. Paris: Hachette, 1983.

_____. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CEBE, J.-P. **La caricature et la parodie dans le monde roman antique – Des origines à Juvénal.** Paris: Boccard, 1966.

CERTEAU, M. De. **Histoire et psychanalyse**. Paris: Folio Histoire, 1992.

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. Paris: Gallimard, 2001.

GENETTE, G. **Palimpsestes.** Paris: Essais, 1982.

_____ .**Fiction et diction**. Seuil : Paris, 1991.

KIBEDI-VARGA, A. **Discours, récit, image**. Bruxelles: Mardaga, 1989.

MACHADO, I.L. **Les faits divers et leur application pédagogique**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 1985.

_____ Les faits divers : tragédie moderne ? In: FAURY, M.L. (org.) **Rencontres – Mélanges,** numéro 6. São Paulo : EDUC, 1995, p. 15-26.

NOGUEZ, D. **L'Arc-en-ciel des humours**. Paris: Le Livre de Poche, 2000.

RABELAIS, **Gargantua**. Paris: Librairie Larousse, 1972.

SARRAZIN, B. **La bible parodiée**. Paris: Les éditions du Cerf, 1993.

SIMMONDS, P. **Gemma Bovery**. Paris: Denoël, 2000.

**Annexe.** SIMMONDS, P. **Gemma Bovery**, Paris: Denoël, 2000, p. 99.

Gemma Bovery est en terre depuis quelques semaines au cimetière de Bailleville.

Il n'y a pas de pierre tombale, mais Wizzy Rankin me dit qu'elle va s'en occuper — comme elle s'est occupée de tout le reste en ce qui concerne la mort de Gemma, dont elle a assumé, à ce qu'on m'a dit, tous les frais. Elle a payé le cercueil, les fleurs, les *pompes funèbres*, l'enterrement et les rafraîchissements chez elle après la cérémonie.

Bien entendu, les Rankin sont *richissimes*. Leur générosité n'en reste pas moins impressionnante. Avec tous ses ennuis financiers, Charlie Bovery n'aurait pas pu enterrer Gemma.

Martine et moi avons assisté au service qui s'est tenu dans une chapelle ardente à Bailleville. Un prêtre anglais à la retraite a dit quelques mots et il devait y avoir une vingtaine d'autres personnes : la belle-mère de Gemma, ses demi-frères, un ou deux amis d'Angleterre, la fille du salon Nymphée qui faisait les mèches de Gemma, et plus surprenant, en lunettes noires, debout au fond, Patrick Large. Soit Charlie ignorait que Patrick était redevenu l'amant de Gemma, soit il s'en moquait. Plus tard, chez les Rankin, je les ai vus bavarder fort courtoisement.

DRAME

**Funeste coïncidence**

•Une jeune femme a trouvé la mort hier à Bailleville. Gemma Bovary (31 ans) a été retrouvée dans sa cuisine par son mari, gisant par terre après avoir avalé un croissant. Une fausse route est vraisemblablement à l'origine de son décès. Son voisin, le boulanger, M. Raymond Joubert, lui a porté secours, hélas trop tard pour ranimer la jeune femme. Charles et Emma Bovary, tous deux Anglais, vivaient à Bailleville depuis deux ans.

La vie continue. Heureusement, l'intérêt local pour l'accident s'est calmé depuis que la presse en a parlé. Les clients ne me harcèlent plus pour obtenir des détails. Ils ont cessé de répéter "Exactement comme Madame Bovary !" avant de se contredire : "*En fait*, pas du tout. Madame Bovary s'est suicidée alors que cette *Anglaise* s'est étranglée avec un croissant, *non ?*" Comme sa mort semble ignoble. Comique, même.

Mais pas pour moi. Je ne mange plus, je ne dors plus. Je raconte à Martine que c'est mon côlon capricieux, alors que je voudrais déposer mon fardeau et tout lui dire : que j'aimais Gemma, que je l'ai épiée, traquée, que j'ai envoyé des lettres anonymes et volé son journal. Je ne peux pas. Pas encore. Pas à Martine. Pas à Charlie non plus. Ça paraît trop sordide.
Malgré tout, je ressens un besoin urgent de parler à Charlie. Moins pour me confesser que pour clarifier les choses. C'est ainsi que je me retrouve par un après-midi de septembre à traverser le champ vers la maison de Charlie Bovery, avec un sac contenant les cahiers de sa femme.

99

# Stéréotypes et Enseignement du FLE

**ISANDRÉIA GIROTTO DOS SANTOS***

**Tokiko Ishihara –** directrice de recherche

## Résumé :

Avant même d'entrer en contact avec un autre groupe social ou une langue étrangère, nous avons déjà quelques images de l'autre qui se propagent à travers des représentations individuelles et collectives passant aussi par le processus de l'stéréotypisation. Ces stéréotypes agissent dans la génération du sens et deviennent ainsi un objet d'intérêt et d´étude dans le processus d´enseignement/apprentissage du français. Ces constructions doivent être analysées pour une meilleure compréhension de la question et aussi pour élaborer des applications didactiques efficaces dans la classe de langue. Le référentiel théorique s´appuiera sur les études de Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot sur la notion de stéréotype et d´autres termes concernant le même champ sémantique. Cet article a pour objectif de promouvoir une discussion autour des stéréotypes dans l'enseignement du FLE et de trouver une bonne manière de les exploiter dans les classes de langue.

**Mots-clés**: Stéréotype. Didactique. Humour. Fiction.

* Orientanda da Professora doutora do Departamento de Letras Modernas, Curso de Língua e literatura francesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH), Tokiko ishihara, mestrado em literatura francesa na Université de Franche-Comté FR e doutora pela USP em língüística francesa e pós-doutorado na Université de Paris X.

## Introduction

"Les Français ne se lavent pas", "les Italiens parlent avec leurs mains", "les gens de Bahia n'aiment pas travailler», «les hommes politiques sont des voleurs" et encore "mille et une idées" fixes et généralisées réduite à un groupe social particulier . Les stéréotypes et les clichés sont présents dans des différents discours et jouent un rôle important dans la construction du sens.

En général, les stéréotypes et les clichés apparaissent comme des formes fixes, répétitives et automatisées qui véhiculent des idées compactes partagées par un groupe. Dans le cas des Français il n'est pas rare de les juger arrogants, râleurs et intolérants, alors que les Brésiliens ont la réputation d'être malins et paresseux. Ainsi, chaque groupe social se constitue dans la mentalité collective à travers une sorte de timbre sociale qui enregistre ces idées sans une réflexion.

Des études sur le stéréotype, en particulier dans l'enseignement et apprentissage des langues, sont interdisciplinaires parce qu'il n'est pas possible de le regarder sans tenir compte de la psychologie sociale dans la science sociale et de l'analyse du discours et argumentation dans la science du langage. En règle générale, les significations données au terme dans chaque discipline se différencient, pourtant elles ne s'éloignent pas et sont utilisées à la fois en termes d'analyse.

## Les stéréotypes dans les Sciences Sociales et dans la Science du Langage

Avant d'être un concept développé dans les sciences sociales et ses disciplines, le terme stéréotype, d'origine grecque stéréo (rigide) + type (type, trace), rapportait, à la fin du siècle XVIII, à la procédure typographique qui consistait à reproduire des images à travers des formes fixes. Selon l'étude développée par Ruth Amossy, la première définition donnée au vocable stéréotype apparaît dans *Le Grand Dictionnaire Universel du XIX* siècle de Larousse qui définit «ouvrage stéréotype» comme «imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages ». Ainsi, dans l'industrie de l'époque, le stéréotype est l'objet qui rend possible une reproduction infinie d'un même modèle, une espèce de plaque métallique de caractères fixes, destinée à l'impression en série.

C'est seulement au XXe siècle, dans les sciences sociales, que la notion de stéréotype reçoit un traitement plus approfondi avec la figure du journaliste américain Walter Lippman qui utilise le mot stéréotype dans un sens plus large en disant que la connaissance de la réalité extérieure ne se réalise pas de manière directe, mais par le biais des représentations mentales. Dans son oeuvre *Opinion Publique* (1922), il conduit un raisonnement lié à la nécessité d'exister le stéréotype en affirmant que ces images préétablie sont indispensables pour se vivre en société, car elles organisent le chaos produit par le flux d'information et la complexité des individus. Le stéréotype agit comme un filtre de la réalité qui tend à retenir les généralités du monde, puisque, dans un premier temps, il serait impossible de connaître tous les détails . Fonctionnant comme une sorte de sélecteur de l'information, il restreint mais en même temps il nous aide à affronter certaines situations qui exigent une connaissance minime et générique.

Ainsi, dans la psychologie sociale, le stéréotype est vu comme un processus cognitif naturel, donc il sélectionne, organise et résume une quantité énorme d'informations ; il fonctionne comme un tamis du moyen social où l'objet saillant reste.

La perception rapide des choses et des personnes de manière sélectionée est une capacité cognitive de l'être humain qui le guide en fonction du processus de catégorisation. Ce processus sélectionne toutes les informations sur un groupe, même sans une connaissance directe et alors commence à représenter une certaine catégorie. Ces attributions, dans la plupart des cas, sont négatifs parce que nous avons cette tendance, espèce de protection, de considérer notre groupe meilleur que les autres. Les gens, même avant de regarder le monde, reçoivent des informations toutes prêtes, déjà existantes au sein de leur groupe et qui se cristallisent à travers la répétition. Ce groupe partage les mêmes idées et comportements et tend toujours à une autovalorisation et dépréciation de l'autre. Ces considérations placent le stéréotype dans un état de bivalence: c'est négatif car il est réducteur et déforme la réalité, c'est positif parce qu'il organise mieux toutes les informations et protège le groupe.

Si dans les sciences sociales le stéréotype se présente comme une représentation collective cristallisée des groupes, c'est-à-dire les images qui circulent de ce groupe social et comment ils sont vus dans une certaine communauté, dans la linguistique la notion de stéréotype désigne la description typique d'un mot, une définition prévisible qui inclut un concept général. Quand nous pensons au mot

« éléphant », par exemple, nous actionnons notre connaissance encyclopédique et attribuons à cet animal une série de traces qui le caractérise comme grand, lourd, lent, oreillard etc. Nous associons aussi aux facteurs socio-culturels, selon les perspectives de l'analyse du discours comme Afrique, cirque et cacahuète. Ainsi, dans l'analyse du discours, le stéréotype est conçu comme une construction de lecture réalisée par le biais des interactions sociales puisqu'il émerge seulement au moment où se récupèrent, dans le discours, les éléments éparpillés et fréquemment lacunaires qui devra être reconstruits en fonction d'un modèle culturel préexistant. Dans ce sens, le stéréotype n'existe pas en soi car il dépend des modèles culturels et des facteurs individuels qui peuvent varier selon le temps et le lieu. Dans l'analyse du discours, il peut se transfigurer dans un projet abstrait : « omniprésent et fuyant, il ressemble aux fantômes qui ne si manifestent qu'a ceux qui s'obstinent à les reconnaître dans un nuage, un lambeau de brume, un coin de rêve »(AMOSSY, 1991, p.24), différentement de l'approche expérimental réalisé dans la psychologie sociale qui se servait de questionnaires et enquêtes.

Le stéréotype occupe avec le cliché, idées reçue et d'autres termes semblables la fonction de maintenir et divulguer les croyances, les opinions et les idées collectives. À cet effet, comme ces termes possèdent des traces sémantiques semblables, il est difficile de les différencier. La différence entre cliché et stéréotype réside dans le fait que celui-ci est plus ancré dans le discours, tandis que le premier s'établit par la répétition littérale des phrases comme « lugar de mulher é na cozinha ». Le stéréotype, dans le discours, doit être reconstruit par le lecteur à travers les modèles culturels existants. Ainsi, dans le cas de la femme, il dépend de l'ensemble des images sur elle en général : fragilité, maternité, bavardage, cuisine etc. Le cliché alors se différencie du stéréotype dans la mesure où il est plus lié à un style banalisé, des figures qui se répètent ou phrases toutes faites répétées dans le discours ; ce sont des pensées marquées par la banalité et le manque d'originalité[1]. Il s'agit aussi d'une figure de style qui peut être une métaphore comme « coração partido », une antithèse « meu doce veneno », une hyperbole « já falei milhões de vezes ». Alors le cliché peut être confondu avec des expressions fixes, locutions ou proverbes, néanmoins ces structures sont plus rigides et dépendantes entre elles perdant le sens quand l'un des vocables est modifié. Déjà le terme « idées réçues »

[1]Cf. Amossy, R. ; Herschberg Pierrot, A. *Stéréotypes et Clichés*, 2007.

implique aussi la question de la répétition et du commun, mais comme il est lié au consensus, il acquiert une acceptation d'utilisation.

Toutes ces notions se ressemblent, se confondent et dans l'usage courant sont employés indifférentement. Les dictionnaires fournissent comme synonymes au moins l'un des termes mentionnés. Quand il s'agit de classer ou d'analyser un message, on doit tenir compte de ces notions, le contexte où se passe l'énonciation et sa réception, c'est-à-dire, l'interaction. Malgré la similitude et les origines semblables, il y a une distinction entre elles dans certains niveaux. Le stéréotype se différencie du cliché parce qu'il se produit dans un plan plus discursif dans lequel le destinataire devra reconstruire les modèles pour faire la reconnaissance des images. Le cliché, voisin des expressions fixes, locutions ou proverbes, est un objet de la stylistique et poétique et se concrétise surtout au niveau de la phrase. Il représente une matérialité proprement dite comme des expressions du type « a gente sai de casa, mais não sabe se volta » et il suscite des réactions comme déjà-vu et implique le banal et le commun. Déjà l'idée limitée qu'on a sur certain sujet pourra être une idée-reçue, par exemple considérer Rio de Janeiro la ville la plus dangereuse au monde.

En ce qui concerne la théorie de l'argumentation, le stéréotype se présente comme une construction discursive qui se soutient sur les représentations collectives et les croyances, elle s'entremêle donc avec les conceptions dans le champ des sciences sociales. Selon Amossy, le stéréotype dans la perspective de l'argumentation " permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da doxa na qual ele se situa. O locutor só pode representar seus locutores se os relacionar a uma categoria social, étnica, política ou outra." (2008, p.126).

Dans cette théorie est développée la question de l'ethos discursif, ça veut dire l'image que l'orateur construit dans son discours qui le conduit à adapter le même en fonction de cette image, c'est-à-dire, « o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo » (AMOSSY, 2008, p.126). Dans ce contexte, le stéréotype devient un élément important dans la construction du discours, car, à partir des images préexistantes, le discours peut être modifié en fonction d'un objectif. Amossy révèle comme est élaboré l'argument dans le discours :

> No momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme as exigências de seu projeto argumentativo (2008, p.125).

C'est une des fonctions de la théorie de l'argumentation se bénéficier de la force des croyances et des opinions partagées qui voit dans le consensus et dans les stéréotypes des modèles de persuasion promoteurs de succès dans les tâches. L'art de la parole est repris par cette approche ramifié de l'analyse du discours, elle concerne l'acte communicatif dans le but d'agir sur ou influencer les participants de la situation communicative.

## Les Stéréotypes dans la Didactique

Dans l'actuelle situation socioéconomique et technologique où les informations apparaissent devant nous sans qu'on ait le temps d'en réfléchir, le stéréotype occupe une place importante dans tous les discours, soit dans le média, à la télévision comme dans la pratique de lecture, dans la didactique et dans les échanges interculturels. Face à cet éventail de possibilités nous pouvons mettre en évidence son influence dans l'étude d'une langue étrangère qui relie les différents groupes sociaux et participe à la construction des identités.

Dans le contexte scolaire, spécifiquement dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il y a une constatation instantanée de l'existence d'un autre qui nous transmet une image. Cette image préexistante pourra,en fonction d'un certain nombre de facteurs comme le contexte, l'enseignement, l'identité subjective, etc. se modifier ou non. Ce qui semble important dans cette question est réfléchir comment cette construction peut influencer l'apprentissage d'une langue. Quels sont les aspects positifs et négatifs du stéréotype dans un cours de langue étrangère et quelle serait la meilleure manière de les aborder dans la classe?

La composante culturelle traité dans les classes de langue étrangère pourra stimuler la formation du stéréotype et rendra possible établir une relation et une comparaison entre « moi » et l'« autre ». Patrick Charaudeau, dans son article « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », affirme que la relation avec l'autre se réalise par le principe de l'altérité qui permet la reconnaissance de cet autre, tant dans la différence que dans la ressemblance, et, ainsi, la construction de l'identité elle-même qui est réalisée à travers la relation avec l'autre ne pas existant alors, un « je » sans un « tu ». Néanmoins, telle relation se fait problématique car, quand on apperçoit la différence dans l'autre, deux orientations sont déchaînées : l'une d'attraction et l'autre de rejet. La première fait réveiller une curiosité et un désir d'absorption, une séduction

prédatrice qui est plus engagée dans l'envie de dominer ce qui se présente comme différent que proprement dans l'acceptation de l'autre. Le rejet, à son tour, est manifesté parce qu'il est difficile d'accepter d'autres valeurs et d'autres formes de pensée. Tout cela devient une menace pour l'équilibre composicional de chaque personne qui, naturellement, ne sait pas se livrer aux différences pour peur de perdre son référentiel, sa couche individuelle/culturelle protectrice.

Cette relation de conflit devient un champ fertile pour l'élaboration de jugements négatifs et par conséquence la formation de clichés, stéréotypes et préjugés. Cette question est urgent, surtout dans le domaine de l'enseignement/apprentissage afin d'obtenir des meilleures performances dans l'interaction et communication avec l'autre. Il manque encore des études développées dans ce secteur : le stéréotype, bien qu'il soit copieusement étudié dans d'autres disciplines, occupe une petite place dans la didactique même s'il y a plein de sujets et des activités, abordé dans la classe, qui rapportent à l'image communément admise du Français et de la France.

La compétence interculturelle, par exemple, dévie l'apprenti des pièges des stéréotypes en fournissant une vision plus large de la réalité, alors il faut observer son importance dans les classes de langues, surtout quand on remarquera une limitation ou un préjugé sur certain sujet. Il est important proposer des activités avec des documents authentiques et variés qui approchent l'élève à la réalité culturelle de l'autre pour faire provoquer les questionnements et réflexions sur les processus de contact, interaction et communication.

L'approche interculturel peut fournir une attitude plus ouverte devant l'autre, mais elle n'élimine pas encore la problématique paradoxale concernant les stéréotypes dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. D'une part les professeur s'engagent à les explorer, d'autre part ils se refusent parce qu'ils voient une forme réductrice de la réalité. Entre le rejet ou l'adhésion, les stéréotypes sont présents partout donc ils ont besoin d'un traitement approprié au contexte scolaire[2].

À cet effet, transmuter les formes fixes et répétitives en dehors de la réalité, conduire ce qui s'approche du réal au surréal, jouer avec les défauts et les qualités cristallisées dans les groupes serait une possibilité de travailler avec le stéréotype dans la classe. Dans cette optique, le stéréotype fonctionnerait comme un élément

[2] Cf. BIAGIOLI, N.Le stéréotype, entre didactique des langues et didactique des disciplines. *Le langage et l'homme*, v. 45, n. 2, déc. 2010.

créatif, promoteur de l'humeur et du rêve ; ceci permettrait aussi explorer le lexique, stimuler la créativité et dialoguer avec d'autres textes qui déstabiliseraient l'unicité d'un message.

Dans cette dynamique, les stéréotypes seraient soumis à une procédure qui pourraitétablir une interaction avec d'autres discours déstabilisants de l'unicité des messages. On l'apporterait des jeux ou tâches qui contribuiraient à élargir le vocabulaire et multiplier les images dans une dynamique de dialogue.

On sait que l'humeur est :

> Uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão de mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios (TRAVAGLIA, 1990, p.55).

L'humeur peut présenter une ressource pédagogique intéressante dans ce champ puisqu'il induit des solutions inhabituelles aux questions banalisées. Il est possible de refaire, modifier ou supprimer le cachet social des idées car il fournit tous les éléments pour la rupture et le changement de l'objet figé qui est souvent considéré comme le vilain, pourtant il est une forme extrêmement nécessaire pour organisation de la pensée et, malgré ce côté negatif, il se révèle comme un élément potentiel pour être exploré dans les classes de langues.

## Publicité *Lune de Miel*[3] de la marque Havaianas

Beaucoup de films publicitaires des tongs Havaianas se caractérisent par l'élaboration de la thématique national, avec des situations et des personnages typiques ou des personnes réelles qui représentent notre culture réussissant stimuler la construction d'un imaginaire sur le Brésil qui évoque les plages, des belles femmes, la samba, le football et le danseur de samba.

Cette tentative de promouvoir le Brésil, à l'intérieur et à l'extérieur de lui, reproduit le processus de l'altérité dans lequel chaque personne vit tout le temps, cet

[3] Disponible sur: <http://www.youtube.com/watch?v=2pcVw581iEo>.

être « je » qui s'apperçoit dans la perception de l'« autre » et qui oscille entre l'acceptation et la négation.

Dans le cas de la publicité *Lune de Miel*, nous témoignons tous ces conflits dans 33 secondes d'histoire. Le film commence en montrant l'image de la Tour Eiffel vue de l'appartement où une Française s'assied dans son fauteuil pour regarder un magazine qui décrit le Brésil. Voici la transcription de la parole du personnage:

Française: Brésil, un des plus beaux pays au monde.
Les gens les plus heureux de la planète.
Tous les modèles d'*Havaianas* sont au Brésil !
- Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.
Fiancé: - Ah ouais, et tu veux aller où alors ?
Française: - À Venise!

L'image de la Tour Eiffel au début de la publicité indique quelques paradoxes: le premier est de présenter le plus grand symbole de la nationalité française pour ensuite montrer l'image du « Cristo Redentor » sur le magazine, ce qui contraste les deux monuments les plus célèbres des deux pays et révèle, dans les paroles du personnage, que le Brésil est l'un des plus beaux pays au monde. On apperçoit également la bonne condition financière du couple qui vit sans doute dans un endroit privilégié, mais avec l'intention de visiter un pays comme le Brésil connu aussi par sa pauvreté et la violence. La lune de miel tellement rêvée par des nombreux brésiliens à Paris est déconstruite dans cette situation et est remplacée par la volonté des Français d'aller à un endroit magnifique et animée. Cette image s'appuie sur le paradis perdu dans les terres tropicales.

Le Brésil est présenté à travers l'image du « Cristo Redentor » et les brésiliens sont représentés dans une photo, image 1, qui montre un mulâtre souriant portant un costume blanc, un chapeau panama et un tambourin à la main, symboles de la culture de la samba. Le bonheur stigmatisé des Brésiliens est renforcé par l'image et par le discours de la Française qui montre visuellement une grande joie.

**Image 1**

La marque *Havaianas* et son produit apparaît dans le magazine avec l'exposition d'une tong rose et un commentaire en français "Vous ne pouvez trouver tous les modèles d'Havaianas qu'au Brésil". Cette image argument influence le sort de la lune de miel et ensuite elle prend la décision d'aller au Brésil.

Cependant, tout ce mécanisme de séduction est bientôt détruit par la constatation de la beauté des femmes brésiliennes et cette observation représente une menace pour le succès de la lune de miel. Deux photos d'une femme de bikini à la plage sont affichées, mais dans l'une des photos, image 2, on ne se voit pas le visage de la femme et dans l'autre photo on ne le remarque pas beaucoup. La légitimation du corps de la femme brésilienne explorée au Brésil et dans le monde est exposée sans modestie et réussit, ensemble avec la magie de sa beauté, un pouvoir de destruction d'un voyage de lune de miel. Ce pouvoir de la femme brésilienne ne se trouve ni dans ses vertus intellectuelles, ni dans sa lutte quotidienne de femme travailleuse, mère et professionnel, mais dans son allure, celle de la femme séduisante et menaçante.

**Image 2**

La publicité incarne la question de l'identité/altérité et expose les phénomènes de la catégorisation et la réduction de connaissances révélés sous la forme de stéréotypes. Cette publicité a été realisée pour le public brésilien afin de le seduire à travers l'humeur et la valorisation nationale. Elle transmet l'idée d'un beau pays, avec des gens heureux et des femmes jolies favorisant une sensation de bien-être et de

supériorité par rapport à l'autre pays. L'autoreprésentation du Brésilien, c'est-à-dire, la vision que les Brésiliens ont d'eux-mêmes est incorporée et exposée par et dans la voix de l'autre, qui, à son tour, ne réussit pas à développer une image moins limitée du Brésilien. Double jeu qui s'opère entre l'être et le « non-être », vouloir et ne pas vouloir, qui apporte l'autre à nous et nous conduit à l'autre, dans une relation paradoxale dans laquelle on construit l'identité, l'altérité et, finalement, comme un système de protection, les stéréotypes.

La fascination et en même temps la peur est sentie par le personnage qui nous regarde et constate quelques caractéristiques (mulâtre de la samba, le bonheur, la plage et la jolie femme). Des réductions qui déchaînent deux attitudes contradictoires, une d'attraction (l'exotiste, stéréotypes positifs) et le refus (dépréciation de l'autre, stéréotypes négatifs). Son discours est constitué de superlatifs qui mettent en évidence une passion pour les Brésiliens, cela nous invite à récupérer l'auto-estime et à détruire l'idée que d'autres cultures, en particulier les européens, nous sont supérieurs. La valorisation du Brésilien est réalisée dans un cadre argumentatif crée par la campagne publicitaire qui utilise des stéréotypes de valorisation pour induire son public à accepter cette condition de beauté et joie qui est divulguée surtout dans le contexte touristique. Les agences de tourisme, les magazines, la télévision, les musiques et les films brésiliens ont toujours exporté cette image de la femme brésilienne qui marche en bikini à la plage ou qui danse la samba. La célèbre chanson « Garota de Ipanema » a instauré cette image de femme et a ouvert les portes à beaucoup de constructions idéalisées qui nourrissent l'imaginaire collectif de l'étranger et même du Brésilien. La femme brésilienne est alors stimulée à réaliser cet idéal, non seulement dans le plan de la création, mais en situation réelle où elle tombe dans le piège de la séduction désirée. Selon la Société Brésilienne de Chirurgie Plastique, le Brésilien, spécialement la femme brésilienne, est devenu, après les Américains, le peuple qui fait le plus de plastique dans le monde, ceci signifie que nous essayons, à tout prix, d'atteindre cet idéal de beauté.

La femme française déclenche son système de sécurité et rejette la condition de femme parfaite venue du Brésil, mais quand elle la rejette, elle réaffirme la puissance de cette image et consacre le triomphe de la Brésilienne. Cette attitude à l'égard des consommateurs brésiliens d'*Havaianas* produit un sentiment de victoire et enregistre une forme de compliment parce que la femme brésilienne s'identifie à l'univers de la beauté idéale, mais elle ne voit que la surface de la situation. La campagne s'est inquiétée de ne pas tomber dans le stéréotype de la femme de formes

voluptueuse pour parvenir à un public d'élite évitant alors les modèles d'une femme "fanqueira" avec du silicone, tellement à la mode et à la télévision. La femme est plutôt une "Garota de Ipanema" qui dansedans la page congelée du magazine la musique douce sélectionnée par les producteurs. La langue française choisie pour cette version fournit plus de légèreté, d'équilibre et glamour à la situation et est une stratégie de séduction pour garantir un public considéré et qui se considère sophistiqué, consommateur d'un produit brésilien mais d'une réputation internationale. Les analphabètes ne peuvent pas lire le sous-titres et sont donc exclus de l'information publicitaire.

L'humeur finale produite par le changement soudain d'itinéraire de la lune de miel déguise la conduite sexiste et narcissique liée à l'exploration du corps de la Brésilienne et restitue l'équilibre de la situation initiale dans laquelle Paris est vue par la fenêtre de l'appartement du personnage. Le choix pour Venise récupère l'identité perdue et consolide l'image d'une place aussi désirée pour passer la lune de miel.

Le contact avec une langue ou culture étrangère vient déranger et susciter des réactions à nos esprits ; il passe par le processus d'altérité et marche sur les voies des paysages congelés. L'envie de connaître l'autre est inversement proportionnel à la peur de le faire et la Française du message publicitaire a incorporé cette contradiction dans la mesure où est entrée en contact avec la culture brésilienne. Pourtant, cette connaissance se présente premièrement comme un cachet social marqué de croyances et des images pré-établies qui vont influencer des comportements et des décisions.

Ces images peuvent être commercialisées pour faire vendre des produits et agissent comme des marchandises des créations publicitaires dont l'objectif est séduire, faire rêver ou rire pour, à la fin, faire acheter. Dans cette publicité les Brésiliens se reconnaissent puissants, néanmoins ils sont insérés dans une conduite stratégique de manipulation d'images. Les stéréotypes, dans cette optique, accomplissent le rôle d'induire le plus facilement le public parce qu'ils construisent une opération de confort et un bien-être : *là nous nous sentons chez nous [...]. Là nous trouvons le charme du familier*[4]. Dans ce contexte, les stéréotypes sont des ressources stratégiques pour le bon développement et fonctionnement de la campagne dans le but d'une adhésion pour acheter le produit. *Le discours à visée persuasive mobilise à*

[4]Lippman, 1946: 71 apud Amossy, 1991: 36.

*son profit des* opinions entérinées, des croyances, des évidences culturelles, pour donner à sa démonstration le plus grand impact possible (AMOSSY, 1997, p. 255).

En pensant aux classes de Français, cette publicité permet de réfléchir le processus de contact avec l'univers de l'autre, une tension articulée entre le désir et la peur qui revendique inévitablement les stéréotypes. À partir de cette analyse, il est possible de suggérer quelques activités qui utilise cette publicité et essaye de soulever la question de l'identité et des images dans une dynamique argumentative avec l'intention de favoriser l'apprentissage du français langue etrangère.

## Activité 1

## Fiche 1 du professeur : Publicité "Lune de Miel"

| |
|---|
| Niveau: A2/B1<br>Compétences: expression orale et écrite<br>Objectifs: caractériser, décrire, développer une critique<br>Types de documents: publicité TV; internet ; de magazines de tourisme<br>Matériaux: un ordinateur<br>Durée: 1 heure |

| |
|---|
| **Étape 1:**<br>Introduction (compréhension et analyse)<br>1.Regarder la publicité Lune de Miel disponible sur:<br><http://www.youtube.com/watch?v=2pcVw581iEo>.<br>2. Demandez aux élèves de répondre aux questions et établir un lien entre une photo à une nationalité. |

| |
|---|
| **Étape 2:**<br>Exercices de fixation et d'expansion<br>1. Présenter deux exercices structuraux impliquant «acte de parole» et vocabulaire. |

| |
|---|
| **Étape 3:**<br>Production orale et écrite<br>1. Un groupe d'étudiants doit produire d'abord le dialogue de la publicité en utilisant le même thème de la publicité *Havaianas* « lune de miel», mais en |

inversant les rôles. Maintenant ce sont les Brésiliens qui décident d'aller en France et renoncent à la dernière minute. Exploiter la fascination et la peur avec des arguments basés sur les opinions et les images les plus connues du peuple français et de la France.

2. Le groupe va préparer une publicité qui sera présentée.

## Fiche 1 de l'élève: Publicité "Lune de Miel"

1. Répondez oralement:

a. Quelles images sont présentées?

b. Qu'est-ce que la femme française dit?

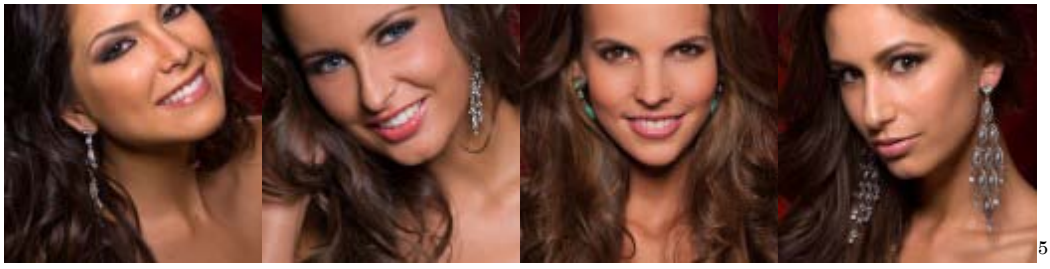
c. Pourquoi la femme renonce à venir au Brésil ?

d. Quelles sont les opinions et images du Brésil et des brésiliens diffusées par la pub ?

e. Quelle image est montrée des femmes brésiliennes?

f. À votre avis, pourquoi la femme brésilienne de la photo porte un bikini et on ne voit pas très bien son visage?

2.Voici 4 photos des candidates à miss univers 2010. Associez une photo à une nationalité de la liste : brésilienne ; allemande ; française ; colombienne.



[5]

[5]Photos prises du site: http://le-bouzin.com/miss-univers-2010-2011-resultats-en-direct-sur-paris-premire/.

## Texte de la publicité :

Brésil, un des plus beaux pays au monde.
Les gens les plus heureux de la planète.
Tous les modèles d'*Havaianas* sont au Brésil !
- Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.
- Ah ouais, et tu veux aller où alors ?
- À Venise!

Le **superlatif relatif** exprime le degré le plus élevé ou le plus bas. Il compare avec quelque chose (ou quelqu'un) ou indique un degré par rapport à l'objet (ou l'être) considéré (Le plus fort des deux. Votre plus grande chance. Ce qu'il a de plus remarquable). Il se forme avec le comparatif de supériorité ou d'infériorité précédé de l' article défini, d'un adjectif possessif ou de "de".[6]

3.Trouvez le plus grand nombre d'adjectifs pour completer ces phrases.

a.Un des plus_____ pays au monde.

b.Les gens les plus_____ de la planète.

4. Completez le dialogue avec des mots differents de la publicité.

Je crois que je sais _____.

Ah ouais, et tu_____ alors ?

5. Maintenant ce sont les brésiliens que veulent passer leur lune de miel en France mais qui renoncent à la fin. Imaginez un dialogue en utilisant des arguments fondés sur les images les plus répandues de la France et des français.

6. Réalisez la publicité avec votre groupe.

## Conclusion

Cet article présente une étude dans quelques disciplines comme psychologie sociale et théorie de l'argumentation à propos de la notion du stéréotype afin de

[6] Texte disponible sur: http://www.synapse-fr.com/manuels/SUPER.htm

promouvoir une discussion sur son rôle dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère, spécifiquement dans le FLE.

Dans une dynamique plus ouverte, il faut observer que les stéréotypes peuvent être jugés en termes de banalité, de réduction d'idées et de répétition, mais aussi en termes de créativité, d'innovation et même d'efficacité. À cet effet, le professeur devra l'examiner pour que cet aspect devienne un élément positif capable de renouveler, à travers l'humeur et l'interculturel, les représentations figées.

Le but le plus immédiat a été de soulever la question des stéréotypes dans le cours de langue étrangère pour qu'on puisse mieux regarder ce genre de construction et étudier quelques alternatives d'applications didactiques.

En fait, nous ne pouvons pas supprimer la mentalité stéréotypée, il suffit d'ouvrir un livre, allumer la télé, écouter une musique, parler et même enseigner et apprendre des langues, mais nous pouvons la reconstituer ou l'ironiser pour que nos pensées se renouvellent toujours.

## Références Bibliographiques

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso:* a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008.

AMOSSY, R. *Les idées reçues* : sémiologie du stéréotype. Paris : Nathan, 1991.

AMOSSY, R; HERSCHBERGER PIERROT, A. *Stéréotypes et clichés*. Langue, discours, societé. Paris : Armand Colin, 2007.

AUGER, N. *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Rouen: Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 2007.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Eduesp, 1994.

BIAGIOLI, N.Le stéréotype, entre didactique des langues et didactique des disciplines. *Le langage et l'homme*, vol. 45, n° 2, dec. 2010.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.

CHARAUDEAU, P. Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. In :_____ *Identités sociales et discursives du sujet parlant.* Paris : L'Harmattan, 2009. Disponível em <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>. Acesso em 18 de jun. 2011

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas. Porto: Edições ASA, 2001.

DE CARLO, M. *L'interculturel.* Paris: Clé International, 1998.

DUFAYS, J. L. Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*, 107, 1997, p. 315-328.

KRISTEVA, J. *Étrangers à nous-mêmes.* Paris : Éditions Fayard, 1988.

LANCIEN, T. *De la vidéo à Internet* : 80 activités thématiques. Paris: Hachette, 2004.

PEREIRA, M.E. *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.

SCHAPIRA, Ch. *Les stéréotypes en français*: proverbes e autres formules. Paris: Ophrys, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. *DELTA* - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. , v.6, p.55 - 82, 1990.

YAGUELLO, M. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : éditions du seuil,1988.

ZARATE, G. Représentation de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier, 1988.

# Le Rôle des Images dans le Cours de Français Instrumental à Distance à l'UFPE

**JOICE ARMANI GALLI***

## Résumé :

Cet article porte sur l´intérêt pédagogique que recèlent les images pour l´enseignement de cette matière en Amérique Latine. Notre pratique d'enseignement nous a, en effet, révélé l'importance de celles-ci dans la découverte de la langue à travers les textes écrits. Au-délà du code, les images présenteraient un moyen de maîtriser, de façon plus interactive et ludique, la lecture en Français Langue Étrangère (FLE), spécialement dans l'enseignement à distance. Ceci dit, des auteurs comme Puren (1988) Cicurel (2001) et Galli (2004), ce sont les référenciels théoriques de cet article. L'aspect social d'un cours qui arrive à d'autres villes de l'État permet aux étudiants de connaître le Français par le biais d'une didactique du FLE qui prend au centre le plaisir de la découverte. Les images, plus qu'un support, sont une source de réflexion permanente dans ce processus.

**Mots-Clés** : Français Langue Étrangère. Enseignement. Images.

* Professora de Français Instrumental no Centro de Artes e de Comunicação (CAC) et no Centre deensino a Distânica (CEAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e aperfeiçoamento na Université de Montréal, na Université Marc Bloch, (Strasbourg) e no Centre de Linguistique Appliquée da Université Franche-Comté (Besançon).

## Introduction

Pour présenter cet exposé on va essayer, en bref, de parcourir l'histoire de méthodologies du Français Langue Étrangère (FLE), en faisant attention au rôle que les images ont déjà jouées. De même, on présente des réflexions sur les modèles de lecture en langues étrangères (LE), car c'est contextualiser son importance pour arriver à nos jours avec la mise-en-scène de ce travail dans le cours de Français Instrumental à Distance à la Fédérale de Pernambouc.

## Un regard sur les images dans l'histoire desméthodologies

Selon Puren (1988), l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues présente des périodes où l'écrit se surpose à l'oral, c'était le cas dans la Méthodologie Traditionnelle (MT), la Méthodologie Directe (MD) et la Méthodologie Active (MA). Et dans celle-là, il faut le dire, dans 'La Leçon de Choses' les images n'étaient que de figures figées, jétées dans le texte tout simplement pour l'illustrer. On pourrait provoquer un parallélisme en disant que les images ont connu une croissance à partir surtout de la Méthodologie Audio-Visuelle (MAV), répandue en France comme la Méthodologie Structuro-Globale Audivisuelle (MSGAV) qui apportent, jusqu'aujourd'hui, une exploitation tout à fait différente vers la lecture du texte. Davantage l'Approche Communicative (AC) et l'Approche Actionnelle (AA) vont rendre possible de s'imposer une nouvelle époque pour l'emploi des images, surtour envisagées à partir des TICE - Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, lesquelles prennent encore plus de force dans les études développées sur Internet.

A partir de son nom, la MAOV, on voit naître une méthodologie audio-visuelle, pendant les années 60 et 70, conçue autour de l'utilisation conjointe du son et de l'image.L'influence des États-Unis sera décisive pour le développement des auxiliaires sonores et visuels. De même que pour le mouvement de la Linguistique Appliquée (LA) et au départ, pour la Méthodologie Audio-Orale (MAO).

L'enseignement scolaire des LE aux USA jusqu'à la II Guerre Mondiale était plutôt limité aux critiques comme il posait Léonard Bloomfield, le père de la théorie distributionnelle, en affirmant que *les professeurs parlent de la LE au lieu de*

*l'employer* (PUREN, 1988 : 289). Donc, pour l'élaboration de la Méthode de l'Armée à la place des professeurs, il y en avait des linguistes.

Les conditions nationales des EUA (deux défaites, celle militaire, Pearl Harbor -1941 et celle scientifique, Le spoutnik - 1957) leur imposent une prise de conscience vers la langue. D'où la force de la Linguistique Distributionnelle -*pattern drills*- et de la psychologie béhavioriste.

Pour celle-ci, Watson, le créateur, et puis Skinner, le 'diffuseur' du schèma *stimulus-réponse-renforcement,* la langue est quelque chose d'automate.Selon Chomsky, précurseur de la Linguistique Gérative, la MAV, à partir de cette base, n'aurait pas de force pour réussir. Les études de Chomsky et Piaget montreront que l'acquisition du langage est liée à son développement cognitif:

> Apprendre une langue, en effet, c'est acquérir non pas'un simple système d'habitudes qui seraient controlées par des stimulus de l'environnement, mais un système de règles qui permet de **produire** des **énoncés** nouveaux et d'en **comprendre** d'autres (PORQUIER R., 1977:26 apud PUREN, 1988 :308).

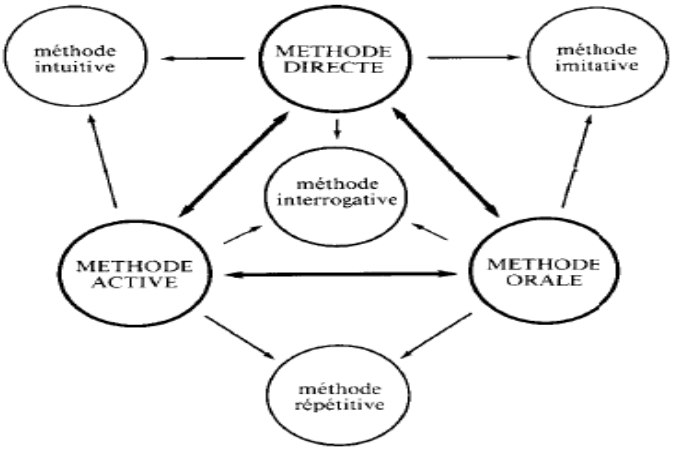
C'est-à-dire, on est sur l'usage d'une langue, donc, l'insertion dans la vie c'est ce qui fait avancer l'acquis d'une LE. Plus on parle, plus on communique et par-là les images ne sont que le décor, mais elles constituent de soi-même le texte oral et/ou écrit. La MAV française, malgré l'influence américaine, est de toute évidence originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct de la méthode induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique.

Le renouveau de la Didactique de Langues Étrangères (DLE) et l'influence de MAO en France vont permettre la création des groupes d'études, comme, par exemple, le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), responsable par l'élaboration du premier cours audiovisuel de FLE, le célèbre *Voix et Images de France* (désormais VIF, 1ère édition expérimentale en 1958), à Saint-Cloud. Encore d'autres comme le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de La Civilisation françaises à l'étranger, le BELC, 1959, rattaché au CIEP – Centre International d'Études Pédagogiques, à Sèvres et le Centre de Linguistique Appliquée, le CLA de Besançon, en 1961.

La Linguistique Structuraliste (soit d'inspiration saussurienne ou bloomfieldienne) était critiquée. La critique est faite vers ses implications au niveau d'efficacité didactique. En France, elle sera toujours un support et pas la conception

qu'on s'en voulait surtout les Américains pour ce domaine. Ensuite, avec la Psychologie de l'apprentissage, on a une rupture entre les influencés par le béhaviorisme skinnérien et ceux du structuro-globalisme. En Europe, ce sont les SGAV, comme Guberina (1939), qui s'imposent au-déla des structures (ou mécanisme bloomfieldien). Il s'agit d'un domaine des sciences du langage qui renvoie à une structuration effectuée par le cerveau, d'où la linguistique de la parole en situation.

L'évolution de la MAV et l'évolution de la DLE, dûe à son évaluation permanente et à sa tendance réformiste, seront en France plus attachées à Saussure, à l'école de Prague et à Benvéniste, parce que l'héritage de la MD est frappante dans leurs continuités. En plus, parce que le prolongement de la MAV dans la MD s'en veut comme des tentatives de solution et plus encore parce que la méthodeinduite (l'utilisation des moyens audiovisuels) constitue l'une des sources de la méthodologie, selon l'image suivante (PUREN, 1988 : 121) :




Dans la suite, les Théories de Référence s'en serviront dans l'exploitation des images pour les études du FLE. Les trois moments de la MAV française peuvent être distribués de la façon suivante :

| I GÉNÉRATION | II GÉNÉRATION | III GÉNÉRATION |
|---|---|---|
| 1960 – *VIF* – intégration didactique maximale autour du support audiovisuel. | 1970- *DVV*- (reproduction des images correspondantes des films fixes) adaptation aux contextes scolaires. | 1980 – *Archipel* et *Sans Frontières* – nouvelles démarches didactiques: notionnelles-fonctionnelles et communicatives. |

Le I moment est représenté par les méthodes SGAV, dont l'une des méthodes les plus caractéristiques est certainement *VIF*, (1962). À l'année suivante, *Bonjour Line* (1963) reprendra les mêmes principes en les adaptant à un public d'enfants.

Le II moment est caractérisé par un essai d'évolution des pratiques et des produits pédagogiques. Certaines méthodes, telles que *De Vive Voix* (1972), constituent encore aujourd'hui des produits de référence dans la mesure où leur conception annoncent l'arrivée des méthodes communicatives qui se développeront réellement à partir des années 80 :*Archipel* (1982) et *Sans Frontières* (1982), pour démarrer le III moment.À partir de ce travail sur la langue, c'est-à-dire, à travers les images-situations et les photos-documents on voit naître une nouvelle conception du document authentique et pourquoi pas, une nouvelle conception de l'image.

Contre l'approche universaliste de la MAOV s'impose une approche diversifiée dont la préocupation première est de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. De là on voit naître le Français Instrumental, dont l'analyse de besoins affirme que l'importance n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement. D'autres sciences du langage comme la Linguistique de l'énonciation, dont les théoriciens les plus connus sont Bailly, Benvéniste et Jakobson ont été bénéficié par le mouvement théorique de cette époque et vice versa. De même pour l'Analyse du discours et la Pragmatique. La premiére apporte la contradiction qui existe entre une linguistique structurale qui s'est donné champ d'étude la phrase, et le champ de l'enseignement qui est celui du discours. La deuxième, la Pragmatique, présente notamment l'usage que peuvent faire des formules des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres, avec les 'notions' et les 'actes de parole' qui vont influencer la III Génération. Ainsi, l'AC va suivre un reemploi toujours en transformation: celui des images.

C'est l'époque aussi de la description d'un 'niveau seuil' et de la Sociolinguistique, très répandue par Hymes, en remetant en cause la distinction saussurienne langue/parole, dans la mesure où elle montre que la parole elle-même obéit à des codes, à des normes sociales, dont la connaissance fait partie de la 'compétence de communication' notion qui vient présenter une nouvelle dimension à celle de 'compétence linguistique'. C'est l'époque aussi de la Psycholinguistique et de la Psychologie de l'apprentissage, comme la psychologie constructiviste de Jean Piaget.

Dans ce nouveau contexte l'erreur serait ainsi pour l'élève une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. Avec

'L'Analyse des Erreurs'on peut parler aussi de la 'grammaire seconde' et de l'interlangue'.

En plus, 'MAI 68' demande une nouvelle pédagogie générale, en criticant le caractère directif de la pédagogie qui fait changer l'emploi de méthologie pour ce des approches trop monolithique et exclusif. Il faut établir la correspondance à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux élèves devenus dans les approches de l'avenir 'des apprenants', car impliqués dans son agir social. Les approches s'attachent aux différents objectifs, aux contenus, aux types de supports et aux démarches, en étant aussi des méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes: leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu et par là, les images annoncent déjà son nouveau parcours dans l'histoire des méthodologie. Nouveau emploi suivit dans l'AC et consolidé dans l'AA, parce que social et attaché aux besoins langagiers des différents publics.

Inscrit dans la contre-courante des mouvements, l'AC peut être caractérisée comme une suite de la MAOV, dont elle est quand même originaire, spécialement, à partir de la III Génération et, surtout, en ce qui concerne l'emploi des images.

D'après Evelyne Bérard (1991), l'AC représente une évolution méthodologique à partir de ses premières années (1975). Malgré la naissance dans la MSGAV, dans laquelle Guberina, de la Faculté de Lettres de Zagreb, en Yougoslavie,est l'un de plus célèbre auteurs, et dans de groupes de recherche comme le CREDIF, dont les 2 courants étaient la Linguistique structurale et la Psychologie béhavioriste, l'AC va se développer sur la langue parlée en usage. Et par là, il faut se rendre compte que l'usage est le mouvement, dont les images en sont et s'en feront de plus dans les exploitations de vidéo.

L'évolution du terme LA (Linguistique Appliquée) va être remplacée par celui de DLE, pour arriver aux *compétences de communication* adaptées aux études linguistiques dans une situation sociale. Des noms comme Hymes, Chomsky, Canale et Swain, en Amérique et Sophie Moirand, en France, vont être au coeur de ces débats épistémologiques. Moirand, à sont tour, proposequatre composantes pour la Compétence de Communication, à savoir: une composante linguistique; une composante discursive; une composante référentielle et une composante socioculturelle, lesquelles on a bien fait attention au moment de mettre sur la route du Français Instrumental à Distance à l'UPFE.

Austin et Searle (apud BÉRARD, 1991 : 23) sont les deux philosophes du langage qui ont proposé le concept de l'acte de parole. Il s'agit d'un tout nouveau

concept à l'époque et qu'on s'en sert jusqu'à nos jours. On sort de la dichotomie langue/parole pour aller vers l'énoncé, c'est-à-dire, une approche pragmatique basée sur le contexte. Ils distinguent 3 niveaux dans l'énoncé: celui de la locution(phonétique/syntaxe/sémantique); celui de l'illocution (ex.: donner un ordre) et celui de la perlocution (l'effet envisagé, rassurer...), pour en ce faire, il faut travailler les différentes composantes de la compétence de communication, travailler sur le discours et impérativement privilégier les sens et, à notre avis, les images.

Le concept de fonction, en peu de mots, les opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en oeuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde sont, dans nos cas à nous, dans les images, dans ces différentes théories de références comme la Linguistique de l'énonciation, la Sémantique, la Sociolinguistique, la Pragmatique, l'Analyse dudiscours et la Psycholinguistique. Des pénsées vers la langue et son image comme le célèbre tableau de Magritte au-dessus, sont des indicateurs du rôle des images et de leurs représentantios.

Dans le cours de Français Instrumental à Distance de la Fédérale de Pernambouc l'apprentissage est centrée sur l'apprennant. Cela a permis d'envisager l'emploi des images comme un support vraiment interactif, sans lequel rien ne se fait. Étant donné, que la classe de langue est un lieu où se jouent des rapports sociaux (savoir et pouvoir) comme dans d'autres situations de communications, les documents authentiques jouent un rôle déterminant dans notre Société d'Information, surtout dans les reseaux sociaux de communications par Web.

Donc, le Français Instrumental a pris plus de force à ce moment-là. Il faut travailler sur la tâche qui est proposée à l'apprenant à partir d'un document et la gestion de l'apprentissage est toujours en train de se faire. L'idée de la représentation pour l'image suivante (à gauche), celle d'une publicité de lunettes, ne peut plus être éloignée de son implicite (l'image de droite).

Sous la perspective de l'AA, on doit faire attention aux besoins langagiers des apprenants, c'est le cas des étudiants du Français Instrumental à Distance de l'UFPE. Agir avec l'autre en LE, en envisageant la langue comme un instrument **d'action** et **d'interaction sociale**, car, selon, le *Cadre Européen Commum de Référence*on:

> Considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CECR, 2001:15)

## Le développement du Français Instrumental dans le E-Lettres/UFPE

De nos jours, on le croit, les images ont subi une vraie révolution, puisque son rôle est presque déterminant dans l'enseignement à distance, en la désignant quand même par 'l'image numérique'. D'après Ferraz-Sailler :

> Si d'une part on peut dire que cliquer sur une image n'est pas un gage d'apprentissage réussi, il n'est pas moins vrai, d'autre part, qu'une image peut déclencher une charge sémantique importante qui aidera l'apprenant dans sa quête de sens, dans la mesure où il se trouve plongé dans une logique narrative et aussi dans une posture active. En effet, les scènes ne se succèdent que s'il participe au récit par ses actions...(2008 :75)

A partir du II Semestre de 2010 l'UFPE, le Français Instrumental I a été proposé comme discipline 'elective' aux cours du Centre d'Enseignement à Distance – CEAD/E-Lettres, lequel devrait être déclenché à partir d'un matériel didactique organisé par la professeur Maria do Rosário Ferraz Sailler, professeur qui l'a préparée avant de prendre sa retraite à la Fédérale de Pernambouc. A notre tour, on devait organiser les semestres 2010/II et 2011/I en produisant quatre activités par

rapport à ce matériel. Ces activités plus un examen final font l'épreuve de la connaissance acquise par les étudiants. Ceux-là proviennent du Cours E-Lettres, en suivant la formation pour devenir des professeurs de portugais/anglais et espagnol. Au II Semestre de 2011, on a travaillé avec 6 groupes (connus par 'Pólos'), à savoir : Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Limoeiro, Pesqueira, Recife et celui désigné par le nom PARFOR, du Programme de Formation du Gouvernement Fédéral. Il y avait plus de 40 étudiants au départ, à la fin du semestre, il n'en restait que 30. Les résultats étaient positifs face aux chiffres: plus de 80% d'approbation. En plus, il faut l'enregistrer, c'est une nouvelle culture, celle de l'enseignement à distance, qu'on doit apprendre et faire-apprendre.

Dans le document officiel, 'l'Ementa' du programme s'en veut comme l'application des stratégies de lecture et les introductions élémentaires à la langue française, ayant comme but de conduire de façon progressive l'apprenant à la compréhension de texts courts à l'écrit. Dans les contenus, la structure du matériel didactique se présente de la façon suivante :

Des réflexions sur la lecture, les genres textuels, les approches d'un texte et ses stratégies de lecture ;

Un peu de phonétique ;

Des aspects grammaticaux comme les articles, les numéros, les pronoms et les adjectifs possessifs d'entre autres ;

Les verbes 'Être et Avoir', plus ceux du I groupe au Présent de l'Indicatif ;

L'emploi des pronoms personnels 'vous' et 'tu' ;

La phrase négative ;

Les adjectifs et

Les prépositions.

D'après Cicurel (1991), spécialiste dans les méthodologies de lecture en LE, il y a quelques types de lectures qui peuvent être indiquées. D'abord, la lecture intellectuelle, quand le lecteur souhaite obtenir le maximum d'informations sur un texte déterminé. Une deuxième serait celle du 'survol', dont le lecteur ne prend que l'information générale présentée dans un texte. Le troisième type indiqué par Cicurel c'est celui de la lecture sélective, dont le but est de trouver une information spécifique. Et finalement, un quatrième type, il s'agit de la lecture active, où le lecteur procède à

une lecture guidée par des orientations données dans le texte, dont les exemples classiques ce sont les manuels d'instructions et les recettes de cuisine.

Cependant, d'une façon un peu différente mais toujours proche, Galli (2004) présente aussi quatre types de lectures et par conséquent de lecteurs. Le premier était bien diffusé aux années 50 en étant connu par le nom *Bottom-up,* il correspondait à un modèle de lecture qui venait du texte vers le lecteur – ascendant. Selon ce modèle, la plus importante caractéristique était attribuée à l'essentiel du texte, dont les mouvements des yeux étaient déterminants. Au lecteur, il ne pouvait plus qu'enlever le sens du texte, lequel était déjà tout prêt. Une autre importante caractéristique c'était l'emploi du dictionnaire comme condition s*ine qua non* pour arriver au sens, vue que l'essai de comprendre les mots devait être évité, puis la lecture est conçue comme un processus exact qui ne permet pas d'approximations (LEFFA, 1996: 12).

Le deuxième modèle, le *Top-down*, c'est tout le contraire, c'est-à-dire, l'information est dans le lecteur, dont les yeux ne sont qu'un simple recepteur qui sert à les faire conduire au cerveau. Dans le modèle descendant, les connaissances préalables du lecteur sont la clé pour formuler le sens dans la lecture d'un texte.

Le biais unilatéral change dans la conception du troisième modèle *Interactif* de lecture. Moins que le produit de la lecture et plus que le processus, l'interaction est ce qui détermine la lecture à travers la 'gestion du sens'. Dans les classes de lecture à nous, on a choisi de travailler avec le quatrième modèle, puisque on s'est rendu compte de l'importance du contexte social pour la réussite de la lecture du Français Instrumental à Distance. Plus qu'une conjoction des caractéristiques des modèles précédents, celui-ci, le *Socio-interactif*, fait appel à l'implication réciproque de tous les éléments dans l'acte de lecture en LE (GALLI, 2004: 29).

L'approche*Socio-interactive* de lecture est à l'égard de l'interlocuteur, de l'objectif de la lecture et de la négotiation du sens. Au commencement, cette approche a refusé le rôle d'autonomie du lecteur, puisqu'une telle compétence n'a pas de place seule par rapport aux autres éléments, de même par rapport le référentiel. Peut-on parler d'une autonomie ré-visitée ?

En effet, la nouvelle dans ce modèle peut être conçue dans trois sens: la nouvauté dans la conception de la recherche, située par rapport au contexte historique, politique et de pouvoir, en donnant des suggestions de recherches plutôt de caractère qualitatif que quantitatif. Puis la nouvauté se fait de façon à penser une pédagogie pour l'enseignement de la lecture (comme on vient de développer avec les

groupes de Français Instrumental à Distance) et ensuite pour la pratique sociale de la langue, ce qu'on pourrait appeler d'un 'lettrisme digital'. Finalement, la caractéristique fondamentale de l'approche *Socio-interactive* est la mise en question du concept de texte dans son rapport au lecteur, à l'interaction et à la détermination de ce qui se trouve dans tout le processus de lecture, d'où la citation de Nuttal *Here reading is an act of composing rather than recitation or regurgitation* (1999: 52).

Etant donné que la lecture n'est pas tout simplement une répétition, mais une vraie composition, on remarque, à partir de Hudson (1998, apud GALLI, 2004 : 33) quatre rôles de la part du lecteur:

> le 'planning' - le lecteur (dans nos cas l'apprenant-lecteur du FLE à Distance) tient à des objectifs et pour les atteindre, il doit mobiliser ses connaissances ;
>
> la composition – (l'apprenant-lecteur cherche une cohérence au moment de faire des inférences sur un texte) ;
>
> l'édition (au fur et à mesure qu'il fait son interprétation, l'apprenant-lecteur achève sa lecture et pour finir
>
> la 'monitoration', laquelle se fait simultanée de l'exécution des ces trois étapes, en étant responsable de la totalité de la lecture.

Voici l'approche *Socio-interactive*, basée dans la construction sociale de l'acte de la lecture, dont l'inférence est une stratégie fondamentale.En plus, on est parti de la proposition de genres textuels simples, comme ceux de la description et de l'explication disponibles sur le site choisi pour faire démarrer ce travail. Il s'agit d'un site sur les villages de France, dont les textes correspondaient aux genres souhaités. A la moitié du semestre, nous avons passé à l'étude de textes plutôt de genre narratif et pour finir on a proposé le mélange de ces genres dans le but d'arriver à la compréhension dans la lecture du FLE. Parallèlement au choix de genres textuels facilitateurs de ce travail, on a étudié l'inférence comme stratégie de lecture, outil fondamental dans le modèle *Socio-interactif* de lecture du Français Instrumental à Distance par les images. Comme on peut le constater aux paragraphes suivants, dont le contenu est une des activités proposées dans le semestre.

L'action déclenchée par les théories de la DLE et de la lecture Socio-interactive dans les activités

Après avoir tout lu et avoir fait les exercices avec des petits textes disponibles dans les classes virtuelles, on a proposé la première activité. À ce moment, on ne présente que la première et la dernière activités afin de donner une toute petite idée

du travail qui a été développé tout au long du I Semestre de 2011. En peu de mots, dans le but de faire connaître ce travail, on vous présente quelques activités.

On sort un peu du stéréotype France/Paris et on invite les lecteurs-apprenants à navigueretexploiter les images du site http://www.villagesdefrance.free.fr/page_france.htm. En ce qui concerne les images, tout d'abord, il faut être attentif au fait que les *images numériques* ne sont pas fixes dans les sites de navigation dans lesquels on a développé ce travail. La première proposition était de faire travailler sur la page en faisant les réponses des questions ci-dessus :

La Carte des Villages de France

La France est un merveilleux pays qui recèle nombre de trésors touristiques. Répartis à travers 22 régions, les villages de France offrent au pays une identité très prononcée.

Cependant, trop souvent ignorés voire abandonnés depuis le début du siècle dernier, ces villages méritent d'être connus, admirés et même ré-habités tant leur patrimoine architectural est riche. Chacun d'entre eux a su garder un lieu de rencontre où les gens aiment à se retrouver, que ce soit sous une vieille halle halle, une place ombragée ou sous un clocher d'une église dans la mémoire des hommes et des pierres.

Nous vous proposons d'aller à la rencontre de ces beaux villages et de déchiffrer la mémoire de leurs vieilles pierres, région après région, département après département. Pour contempler la liste des plus beaux villages de votre pays, cliquez sur unedes cartes.

Copiez le texte 'La carte des villages de France' et mettez-le dans une page Word. Puis, coloriez, avec les couleurs indiquées, les aspects grammaticaux trouvés dans le texte:

Bleu/les articles indéfinis;

Rouge/les articles définis et ses contractions avec la préposition à et avec la préposition de;

Faites une liste de 10 mots transparents, en faisant sa traduction, sans avoir recours au dictionnaire, afin de permettre l'activation des stratégies de lecture comme l'inférence;

Choisissez la bonne réponse : Dans le titre 'La carte...' veut dire :

A carta;

O mapa;

O cardápio.

Le texte renvoit aux villes les plus connues ou les moins connues, justifiez votre réponse.

Le mot 'village' est-il du genre masculin ou féminin ? Justifiez votre réponse à partir des exemples enlevés du texte lui-même.

Cette première activité a fait beaucoup travailler les étudiants, parce qu'il fallait établir un rapport entre le texte écrit et les acquisitons de la grammaire étudiée. Evidemment on ne peut pas tout montrer ici, mais l'activité suivante à su exploiter les images de la Normandie, au total six villages ont été visité, pour en arriver à Giverny, ville du père de l'impressionisme, dont on a pu développer le travail avec les textes narratifs et les images numériques comme, par exemple, la dernière activité, que l'on vous présente maintenant.

Pour la visite guidée à la Fondation Monet, à Giverny, vous devez accéder au site http://www.fondation-monet.fr/fr/. Pour plus d'informations, vous pouvez accéder aussi à l'adresse http://www.impressionniste.net/monet.htm. Après avoir navigué, vous allez répondre aux questions suivantes (afin d'illustrer le travail, on va reproduire une toute petite partie de ces pages):

Dites la période dans laquelle la 'Maison' et les 'Jardins' de Monet sont ouverts au public et pourquoi. Naviguez, exploitez les images et découvrez la réponse.

**VISITE DE LA MAISON ET DES JARDINS DE CLAUDE MONET**

Le lieu

Claude Monet a vécu de 1883 à 1926, soit près de quarante-trois ans, dans sa maison de Giverny. Passionné par le jardinage autant que par les couleurs, il a conçu son jardin de fleurs et son jardin d'eau comme de véritables œuvres. En se promenant dans son jardin et dans sa maison, les visiteurs ressentent toujours l'atmosphère qui régnait chez le maître de l'impressionnisme et s'émerveillent devant les compositions de fleurs et devant les nymphéas qui ont été ses sources d'inspiration les plus fécondes.

Cherchez un mot qui finit par 'age', comme 'village' (genre masculin) qui est présent aussi dans le texte d'ouverture du site, à travers la réecriture de sa phrase;

Dans 'Claude Monet a vécu de 1883 à 1926',... et 'Il a conçu son jardin de fleurs et son jardin d'eau comme de véritables oeuvres', dites quel temps verbal est employé respectivement aux verbes 'vivre' et 'concevoir': présent, passé ou futur?;

Dans la réalisation de la deuxième activité, nous avons connu l'emploi de 'promeneur', 'alguém que passeia'. De même, dans notre webconférence on a parlé du 'Gérondif'.Dans le texte du site, on a l'employé ce mode verbal, donc, dites le sujet de la phrase *En se promenant dans son jardin et sa maison*. Ecrivez la réponse en français;

Selon le texte, quelles ont été les deux sources les plus fécondes d'inspiration pour le père de l'impressionisme, dont la phrase suivante semble touchée par l'enthousiasme d'une vie vécue de façon profonde vers la nature : *Je dois peut-être aux fleurs d'avoir été peintre*, Claude Monet (source: du site déjà mentionné).

## Conclusion

Le rapport entre l'image et le texte fait penser à une *e-didactique* pour l'enseignement du FLE et dans nos cas particulier du Français Instrumental à Distance. Bien sûr, le choix du thème et par conséquent des matériaux est

fondamental, vu que l'impressionisme est riche d'images qui exploitent la beauté de la nature, surtout à travers les yeux de Claude Monet.

En plus, l'enseignement du Français Instrumental à Distance et par la suite les réflexionsdéclenchées sur cet enseignement s'imposent comme une pratique éminemment sociale, au-delà des illusions individualistes ou technocratiques que peuvent entretenir parfois ses différents éléments. Aujourd'hui on fait l'effort d'apporter des solutions qui conviennent mieux au contexte de la salle de classe. Donc, l*'histoire des méthodologies ne peut à la fois qu'être lue à partir du présent, et être une lecture du présent.* (On signale PUREN, 1988:392)

De même, l'histoire des méthodologies présente clairement des phénomènes récurrents d'alternance ou de circularité qui donnent fortemente l'impression qu'elle 'tourne en rond', suivant l'expression consacrée. Toutefois, en ce qui concerne le rôle des images, on ose dire qu'on est dans un nouveau mouvement à partir des TICE – et que les images y jouent un rôle privilegié.

L'évolution interne de la DLE est parvenue à un stade de développement qui lui pose inévitablement des problèmes épistémologiques de rapport aux autres disciplines et à présent, cette quête de l'identité passe tout naturellement par la transversalisation, c'est-à-dire, par la transversalité, parce que de nature humaine et sociale. Mais on peut quand même affirmer qu'il y a quelques points forts comme un savoir-faire qui amène à un savoir-être, comme il est proposé par le CECR, on fait fort écho sur l'agir social des étudiants. L'implication de ce lecteur-apprenant dans son apprentissage, soit par la motivation, soit par l'autonomie rend possible l'enseignement du Français Instrumental à Distance qui est en train de se faire. En effet, les images sont au centre de ce processus, mais non plus associées comme elles étaient depuis les méthodes traditionnelles.

Autrement dit, dans un monde bouleversé par l'innovation numérique, le visuel est au coeur, soit par les images, soit par les vidéos. Evidemment les images peuvent être des forts appels, qui séduisent les lecteurs, et puis attirerent l'attention des étudiants. La thèse qu'on soutient dans ce texte ce n'est pas l'évidence du rôle des images dans un monde globalisé (ROY :2010). Il faut défendre le rôle pédagogique joué par les images. Plus qu'un support, une figure à illustrer, les images doivent aujourd'hui être exploitées comme en faisant partie du texte et pas comme un tout simple accessoire.

Notre expérience est parvenue a ce résultat et on la partage dans le but de la faire avancer comme sujet de recherche et réflexion, à l'exemple du groupe dénommé

'Lettrisme Numérique en Langue Française', dont les professeurs de français sont les responsables de ce groupe de recherche au 'noyau' NEHTE – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional, signé par le professeur Antônio Carlos Xaxier.

Sous cette perspective, nous, les professeurs de la Fédérale de Pernambouc, essayons effectivement de maintenir l'intégration maximale autour des documents audiovisuels, vu qu'il est déconseillé d'utiliser séparément les différents matériaux proposés. Et par lá on peut finir avec une bien placée citation, encore une fois de Puren, qu'on fait l'adapation vers le rôle des images dans le processus de lecture du Français Instrumental à Distance : *C'est de leur cohésion et de leurs convergence que naît leur efficacité* (1988 :369)

## Références bibliographiques :

BÉRARD, Evelyne. *L'approche communicative* – théorie et pratiques. Paris: CLE International, 1991.

CICUREL, Francine. Lectures interactives en langues étrangères. Paris : Hachette, 1991.

____. Pratiques lectorales et situation d'enseignement. Conférence présentée au XII SEDIFRALE – Congresso latino-americano de professores de francês Mondialisation et humanisme: les enjeux du français. Rio de Janeiro, 03 a 07 de junho de 2001.

FERRAZ-SAILLER, Maria do Rosário. L'image interactive dans l'enseignement du FLE. In : La francophonie : littératures d'expression française et traductions littéraires. COIMET, Yaracylda (org.). Recife : Editora Universitária da UFPE, 2008.

GALLI, Joice Armani. Letramento – cultura e diversidade em políticas de ensino de LEs. In: KURTZ dos SANTOS, Sílvia Costa, MOZZILLO, Isabella. Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira. UFPEL, 2008.182-191.

____. Sobre políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no Rio Grande do Sul, relações entre ensino fundamental e médio. In: Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.Vol. 2. Porto Alegre: SMED, 2006. p. 331-336.

_____. O sistema de avaliação de proficiência em leitura em francês como língua estrangeira, em três universidades do Rio Grande do Sul: a prova, os candidatos e o produto de leitura. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HUDSON, Thomas. Theoretical perspectives on reading. Annual review of applied linguistics,Cambridge, n. 18, p. 43-60, 1998.

LEFFA, José Vilson. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra & Luzzatto, 1996.

NUTTALL, Christine.Teaching reading skills in a foreing language. Oxford: Heinemann, 1999.

PUREN, Christian. Histoires des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. Paris : CLE International –Nathan, 1988.

____, Christian. La formation en questions. Paris : CLE International – Nathan, 1999.

ROY, Jean-Louis. *Qual o futuro da língua francesa?Francofonia e concorrência cultural no século XXI*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PUREN, Christian. L'evolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unite des « unites didactiques ». Disponible à l'addresse: http://www.tesolfrance.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf. (consulté le 4 juin 2011).

_____ . Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social.Disponible à l'addresse:http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389. (consulté le 4 juin 2011).

RODIER, Christian. La perspective actionnelle : évolution ou révolution ?. 2009. Disponible à l'addresse: http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle. (consultéle 4 juin 2011).

## Références sitographiques

http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/cpuren-histoire-des (consulté le 03 mars 2011).

http://www.christianpuren.com. (consulté le 03 mars 2011).

http://www.ufpe.br/cead/moodle/ (consultation: toute l'année 2011).

http://www.villagesdefrance.free.fr/page_france.htm. (consultation: mars et avril 2011).

http://www.fondation-monet.fr/fr/(consultation: avril, mai et juin 2011).

http://www.impressionniste.net/monet.htm (constultation: mai, juin et juillet 2011).

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp. (consulté le 4 juin 2011).

# La Représentation Stéréotypée de la Langue et de la Culture Françaises dans le Discours des Apprenants du Centre de Langues - Universidade Federal do Paraná

**JOSÉ CARLOS MOREIRA***

**Résumé :**

Ce travail a pour objectif de reconnaître la représentation que les étudiants de français du Celin ont de la langue et de la culture françaises, ainsi que d'analyser cette représentation dans leurs discours. Il présente une discussion sur la représentation stéréotypée de la langue et de la culture françaises dans le discours des étudiants du Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale du Paraná (Celin). Cette vision stéréotypée soulève des interrogations quant à la position d'auteurs comme MOSCOVICI (2003) qui dit que nous avons tous une représentation sociale sur quelque chose que nous ne connaissons pas très bien ou dont on a entendu parler, tandis qu'ABRIC (1996) considère que cette représentation peut être autant positive que négative, en fonction de la conception du monde et de l'échelle de valeurs de chacun. Effectivement, cette représentation est perceptible dans le discours des étudiants du Celin, mais le problème se pose quand on en arrive à un préjugé, c'est-à-dire, si cette vision stéréotypée est, de façon prédominante, négative. Pour cette étude, les deux propositions sur la représentation – celle de Moscovici et celle d'Abric – ont orienté l'analyse de questionnaires en salle de classe, ainsi que les questions sur les Conditions de Production et d'Interdiscours prises en compte par l'Analyse de Discours Française (ADF). En fait, en faisant les analyses des questionnaires appliqués, on a interprété une réalité, qui n'est ni neutre ni indépendante, c'est-à-dire qu'on a vérifié quel type de représentation l'étudiant a, si telle représentation est positive ou négative et, finalement, si l'étudiant dans son discours a élargi ou non sa vision de la langue et de la culture françaises au long du cours. À des moments déterminés, c'est effectivement arrivé, mais dans la majorité des cas, l'idée stéréotypée de la langue et de la culture françaises est demeurée.

**Mots-clés**: Enseignement de langue étrangère. Représentation Stéréotypée. Discours, langue et culture françaises.

*Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal do Paraná e professor do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da mesma universidade, com experiência pedagógica na área de francês, português e espanhol.

En tant que professeur de français au Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale du Paraná (Celin) j'ai observé, surtout parmi les étudiants des premiers niveaux, une vision stéréotypée de la langue et de la culture françaises. On se rend compte que les étudiants de français transportent avec eux leurs croyances, leurs expériences, finalement, leur vision du monde. Leur manière de voir l'autre et sa culture, ainsi que de se voir soi-même, se révèle facilement, car la représentation que l'on a de quelque chose s'impose à l'homme avec une force irrésistible, précisément du fait d'être imprégnée de perceptions, idées et attributions du monde dans lequel on vit. (MOSCOVICI, 2003).

Cette vision du monde découle, entre autres facteurs, de la culture dans laquelle est inséré l'étudiant, et laisse transparaître, quant à certains aspects liés à la langue et à la culture françaises, une espèce de "sens commun". Ceci a à voir avec ce qui est disséminé dans la société brésilienne, principalement avec ce que les médias brésiliens véhiculent sur la langue et la culture françaises, au travers de reportages, documentaires, programmes humoristiques, films, articles de journal et revues et, en particulier, les telenovelas. Ainsi se construit la représentation de la langue et de la culture françaises par les Brésiliens. Les professeurs de français du Celin, par exemple, s'accordent pour affirmer qu'une grande partie des étudiants, indépendamment de leurs motivations, représente la langue française comme une belle langue, expressive et mélodieuse, sophistiquée, romantique, sensuelle, parfois efféminée, ou encore, comme une langue à la sonorité singulière et surprenante. Quant à la culture française, sa représentation est construite au travers de l'image de la France comme pays riche, développé, sophistiqué, traditionnel et important sur la scène internationale; dont les symboles sont, par-dessus tout, la Tour Eiffel, le Musée du Louvre, Napoléon Bonaparte, les grands penseurs et philosophes; dont l'art culinaire est renommé; dont les produits – mode, parfums, cosmétiques, voitures – sont des références mondiales. C'est, soit dit en passant, cette même image que la France elle-même tente de vendre au monde.

Il est bon de garder en mémoire que dans l'enseignement d'une langue étrangère, langue et culture sont intégrées HOUSE (1973:25), parce que ce sont deux réalités en aucun cas dissociables et, la présente étude, en plus de proposer une discussion sur cette question, apporte comme fait révélateur que la langue française,

aujourd'hui, est en train de passer par un processus de transformation, dû à la mondialisation. Le français maintenant n'est plus seulement une langue de culture (culture, dans ce cas, se réfère à la culture canonique, c'est-à-dire, celle relative à une tradition établie par une classe dominante à l'intérieur d'un groupe social déterminé) dans les moules d'une culture de grandes oeuvres, grands écrivains etc; elle est aussi une langue de transactions. Au niveau international, l'élargissement et le renforcement de l'Union Européenne et la valorisation de l'«euro» sont venus s'ajouter aux facteurs d'expansion de la langue et de la culture françaises. Au Brésil, avec l'installation des entreprises françaises ici au Paraná comme Renault, constructeurautomobile, et avec l'élargissement du commerce extérieur il y a une augmentation des échanges et des partenariats avec les universités françaises, ce qui est le cas de l'UFPR et de la PUC, permettant à nos étudiants et professeurs d'obtenir des bourses d'études pour la France et éventuellement pour le Québec (plus récemment nous avons le phénomène Québec dont la recherche d'une partie de nos étudiants est due aux opportunités de travail au travers de l'immigration). Ainsi, un nouveau profil de langue et culture françaises commence donc à être esquissé au niveau professionnel et académique. Un exemple concret en est l'augmentation du nombre d'étudiants des cours de français (la majorité provient du domaine des sciences exactes comme l'Ingénierie, par exemple) et la conséquente augmentation du nombre de classes et de professeurs de français du Celin, par exemple, où la langue française figure au second rang des langues les plus recherchées après l'anglais. L'intérêt pour les cours de langue française a également augmenté à la PUC-PR, au Sesc-PR, au Senac-PR et à la Faculté Internationale de Curitiba – Facinter. L'implantation du cours nocturne de Lettres Francaise de l'UFPR a eu lieu précisément pour répondre à la demande d'un public intéressé par la perspective de suivre ce cours.

Compte tenu des questions présentées ci-dessus, le but de cette étude a été de tenter d'enrichir et de faciliter l'interprétation du professeur de Français Langue Étrangère (FLE) en salle de classe, en lui offrant des éléments pour relativiser ses représentations stéréotypées. Pour ce faire, j'ai formulé le questionnement suivant: dans quelle mesure moi, professeur de LE, je démystifie et problématise le stéréotype de la langue et de la culture françaises? Et si je le fais dans quelle mesure suis-je capable d'agir en conséquence? Et comment cela arrive?

Par conséquent, les objectifs du présent travail ont été:

a) reconnaître la représentation que les étudiants de français du Celin ont de la langue et de la culture françaises;

b) analyser cette représentation dans leurs discours au travers des questionnaires appliqués en salle de classe, et discuter si une telle représentation stéréotypée a entraîné ou non un processus de relativisation, c'est-à-dire, comment les étudiants voient la culture de l'autre.

c) vérifier si cette représentation stéréotypée est positive ou négative et si cela interfère dans le processus d'enseignement-apprentissage de LE.

Délimitation du corpus

Le corpus analysé dans cette recherche a été délimité par les questionnaires appliqués aux étudiants du Celin, en salle de classe, dans la période 2004-2005. Pour l'analyse, quelques coupures ont été faites dans les questionnaires concernés.

## Analyse et interprétation des données à la lumière de la théorie de la représentation

Pour l'étude du corpus (analyse comparative des données des étudiants de Français I et Intermédiaire III), quelques recherches ont été faites en salle de classe, soit au travers de l'application de questionnaires, soit au travers d'entretiens et de recherche-action, cette dernière, selon le modèle de NUNAN (1994) est une catégorie de recherche qui implique non seulement l'étude d'un problème ou d'une question dans l'environnement de la salle de classe, mais également la prise d'un ensemble d'attitudes objectives qui visent à la modification des pratiques pédagogiques et à la subséquente résolution du problème.

Ainsi, ont été définis au préalable le jour et l'horaire pour la réalisation de la recherche, mais sans que les étudiants ne le sachent à l'avance pour éviter au maximum les interférences dans leurs réponses. Durant cette période, j'ai très vite compris que pour que ce travail soit plus ouvert et complet, il serait nécessaire de suivre de près les étudiants depuis leur entrée au cours de français I du Celin jusqu'au dernier niveau, Intermédiaire III.

Je vais maintenant présenter dans le tableau ci-dessous, quelques exemples d'étudiants exprimant ce qu'ils pensent ou imaginent de la langue et de la culture

françaises et des Français. Et c'est précisément à partir de ces déclarations que se fera l'analyse des données.

Voici quelques exemples:

## FRANÇAIS I

| Sur la France et sa culture : |
|---|
| "pays développé". |
| " nation riche " |
| "beau pays" |
| "développé culturellement". "un pays comme n'importe quel autre". |
| "peu de connaissances"; |
| "je n'ai aucune connaissance"; |
| "je ne connais rien"; |
| "je n'ai jamais eu de contact". |
| "la France est une puissance mondiale". |
| "pays avec de grandes attractions touristiques, un patrimoine historique et culturel incroyable et avec des universités de renom". |
| "berceau des grands écrivains, penseurs et philosophes". |
| "beau pays, des cosmétiques, de la mode, des arts, de l'art culinaire, d'une culture très riche". |

| Sur la langue française: |
|---|
| "une belle langue, super belle, mélodieuse, enchanteresse". |
| « la plus belle, séduisante par la sonorité, d'un apprentissage difficile et pour laquelle il faut faire 'la moue' pour parler". |
| "C'est une langue comme tant d'autres, mais avec des traits similaires au portugais". |
| "importante pour ma formation professionnelle". |
| "je trouve que c'est une langue normale, ni gay, ni belle". |
| "j'y suis allé trois jours; j'ai visité quelques points touristiques; les marques et les produits de luxe de la France ont attiré mon attention; j'aime beaucoup entendre les Français parler la langue". |

| Sur les Français: |
|---|
| "gens pédants, arrogants, extravagants dans leur manière de s'habiller, froids, formels principalement avec les touristes et qui ne possèdent pas la 'débrouillardise' comme au Brésil". |
| « je les vois comme des êtres humains"; |
| "rien contre"; "je n'ai pas d'opinion". |
| "Les Français sont accessibles, semblent être toujours passionnés et savent profiter des plaisirs de la vie". |
| "Il y a un mythe d'un peuple désagréable et fermé". |
| "Je les admire parce que ce sont des amis". |
| "ils ont des préjugés, sont très patriotes et nationalistes, chics, élegants, fermés, orgueilleux, autoritaires, raffinés, romantiques, ont horreur de l'anglais, même en |

| |
|---|
| sachant parler la langue". |
| "un peuple latin comme le nôtre; je cherche à le connaître au travers de ce cours". |
| "ils sont bien élevés, préservent leur patrimoine historique, sont xénophobes, très politisés,ont l'esprit révolutionnaire". |
| "ils sont antipathiques, critiques et racistes". |
| "Des gens très élégants avec un grand univers culturel, très bien élevés, bien qu'on entende dire le contraire". "ils sont antipathiques, arrogants et racistes". |
| "Ils sont un peu snobs, mais je sais que je fais un jugement erroné". |
| "Ce sont des gens comme nous et le reste du monde". |
| "J'ai l'impression qu'ils sont arrogants, mais je ne crois pas qu'ils le soient effectivement". |

## FRANÇAIS INTERMÉDIAIRE III

| Sur la France et sa culture : |
|---|
| " beau pays". |
| "c'est un pays riche, de traditions et de bonne culture générale"."En France tout est bon, j'apprécie la beauté du pays, la langue, mais pas l'arrogance des gens". |
| "il s'agit d'un pays avec des problèmes semblables aux nôtres (chômage, pauvreté, pollution), mais avec quelques avantages du fait qu'ils sont du premier monde". |
| "la France est belle, bien que je ne la connaisse pas, on peut y trouver de super vins et fromages ". |
| "pays intéressant, très beau, qui préserve son patrimoine et son histoire même avec le développement actuel". |
| "le pays est merveilleux". |
| "pays super riche culturellement". |

| Sur la langue française: |
|---|
| "langue de belle sonorité: légère, suave, mélodieuse, poétique, ses constructions grammaticales sont très riches". |
| "des similitudes avec le portugais, avec l'anglais; langue bien élaborée et complexe, difficile à apprendre et à parler". |
| "langue riche, super belle, enchanteresse, mais compliquée à apprendre". |
| "...d'apprentissage difficile, avec une sonorité agréable". |
| "ça me fait plaisir d'étudier le français". |
| "langue vraiment charmante, l'apprentissage est facilité du fait que c'est une langue latine, bien qu'il existe beaucoup de sons auxquels les Brésiliens ne sont pas habitués". |
| "langue merveilleuse, mais difficile; une des plus belles et riches parmi les langues occidentales". |

| Sur les Français: |
|---|
| "des gens arrogants, avec des habitudes bizarres, mais ils ne manquent pas de charme ni d'élégance". |
| "j'ai entendu dire que les Parisiens sont orgueilleux et antipathiques; j'ai connu des Français de Marseille et de Toulouse et je les ai trouvés vraiment excellents". |

| |
|---|
| “ils sont trop nombrilistes (égocentriques)”. |
| “des gens passionnés de vins, fromages et parfums”. |
| “je les vois comme des personnes”. |
| “ils semblent sympathiques, quoique un peu froids”. |
| “ils ne sont pas sympathiques”. |
| “ils sont trop nombrilistes”. |
| “des gens fermés, hautement réceptifs quand il y a plus d’intimité et quand ils sont entre amis”. |
| “intéressants, mais un peu froids”. |
| “d’emblée ils sont sympathiques si nous tentons de parler français et pas anglais”. |
| |

Ce que l’on observe dans le tableau du Français I, en réalité, c’est une tendance à la relativisation dans quelques cas, bien qu’elle ne représente pas la majorité; dans d’autres, quelques extraits montrent ce que l’étudiant a entendu dire, ainsi que son opinion discordante en relation à ce qu’on lui a transmis: “*J’ai l’impression qu’ils sont arrogants [les Français], mais je ne crois pas qu’ils le soient effectivement ”; “Des gens très élégants avec un grand univers culturel, très bien éduqués, bien qu’on entende dire le contraire ”.* Ou encore ce témoignage dans lequel l’étudiant comprend que sa manière d’évaluer n’est pas correcte: *“Ils sont un peu snobs, mais je sais que je fais un jugement erroné”.*Ou cet autre dans lequel l’étudiant reconnaît qu’il y a une représentation stéréotypée négative et préconçue sur la langue française et il finit par renforcer cela: *“je trouve que c’est une langue normale, ni gay, ni belle ”.* Quant aux termes *“gay” et “belle”,* l’étudiant se positionne ici en pointant du doigt que les stéréotypes les plus communs sur la langue française sont ceux-ci, et que le terme langue *“gay”* peut d’une certaine manière s’opposer au terme *“belle”* et sa conception de langue dite *“normale”* ne s’insère pas dans ces termes cités.

Il se vérifie ici, ainsi, que ces étudiants semblent à certains moments faire partie du sens commun décrit par RUBEM ALVES (2003), qui dit que le monde de chacun paraît toujours logique de son point de vue, ce qui démontre aussi que nous sommes en présence de sujets fragmentés et contradictoires selon HALL (2005). Mais, à d’autres moments, cela n’arrive pas. Cependant, si d’un côté ces étudiants n’arrivent pas à relativiser le stéréotype, d’un autre côté, apparaît le non-stéréotype dans leurs déclarations, vu que ce n’est pas une croyance-pensée rigide comme dans les moules-modèles des auteurs MOSCOVICI (2003) et ABRIC (1996), qui serait la pensée

unique, établissant des caractéristiques rigides sur les gens, faits ou évènements. Et dans ce cas, le sens de la phrase ou du mot à l'intérieur du discours n'est pas en elle-même, mais se trouve à l'intérieur des conditions de production de l'étudiant, ainsi que dans ce qu'il apporte dans la mémoire de son discours au moment où il répond au questionnaire.

Dans le témoignage: *"Je les admire parce que ce sont des amis",* apparaît une représentation plus positive, différente de la précédente. Ces phrases se sont ici démarquées par leur diversité d'opinions par rapport aux autres de l'enquête, mais elles ne représentent pas ce que la majorité des étudiants interrogés pense à propos de la langue et de la culture françaises.

Comme cela a déjà été dit, les études sur les représentations sociales sont très vastes, et cela est dû au fait qu'elles sont réalisées dans divers domaines, avec leurs différentes traditions de recherche, où la conception même de ce qui sera représentation renferme en soi une complexité qui rend possible l'analyse selon différents points de vue, de nature psychologique ou sociale. Comme le rappelle SPINK (1993: 90), "il est admis pour les chercheurs que les représentations sociales, tout comme les produits sociaux doivent toujours être renvoyées aux conditions de leur production".

De la même manière, pour l'ADF ce n'est pas le dire ou l'intention de qui produit le discours qui fait apparaître la représentation stéréotypée mais bien les **conditions de production** à l'intérieur d'un contexte spécifique**,** en d'autres termes, les relations que l'étudiant établit et maintient avec sa mémoire qui sont renvoyées dans ces discours, car les sens ne sont pas dans les mots par eux-mêmes, mais vont au-delà d'eux. L'exemple d'un étudiant déterminé qui déclare que les Français *"sont bien élevés, mais contrairement à ce qu'il pensait, ils ne s'habillent pas bien».* Ici, je considère que l'étudiant montre d'un côté qu'il a une impression plus positive des Français, d'un autre côté, il commence à avoir une autre notion de référence. Il est intéressant d'observer que sa conception du fait que les Français sont bien élevés, n'a pas changé; sa représentation, que je crois positive s'est dans ce cas maintenue. Mais, ce qui s'est altéré, je pense, a été sa vision plus positive – bien s'habiller, remplacée par une vision plus négative – ils ne s'habillent pas bien. Cette déclaration porte en elle une **idéologie** qui la nourrit: l'idée que tout Français est chic et par conséquent s'habille bien. Il est intéressant d'observer que quelques professeurs incorporent ce stéréotype du chic, du bien s'habiller, d'une façon si extravagante que l'étudiant aura difficilement une autre vision du Français natif que celle-ci.

Dans l'extrait suivant, un des étudiants affirme que les Français *"n'aiment pas parler une autre langue (je pense que c'est une erreur)".* Alors tous les Français sont comme ça? D'où vient cette affirmation? Quel discours serait déterminé par les positions idéologiques mises en jeu dans le processus socio-historique? Effectivement, les Français ont certainement été - et le sont encore un peu - résistants à l'influence étrangère, aux emprunts et cela s'explique parce que parler français était à la mode à l'époque du classicisme français où on peut souligner, par exemple, la création des académies financées et réglementées par le roi Louis XIV; le talon haut a été créé par lui, tout comme les règles de la langue et peut-être que c'est pour cela que les Français sont si attachés à leur langue, et s'imposent comme tel à l'étranger. Du fait du processus de mondialisation, cela est également en train de changer. À Paris, les serveurs, de nos jours, acceptent facilement de parler en anglais.

Encore une fois, **les conditions de production** aussi bien pour la théorie des représentations que pour l'ADF sont présentes dans les processus d'identification des sujets travaillés dans les discours, ce qui fait que l'étudiant se positionne tantôt d'une manière, tantôt d'une autre en relation avec ce qu'il a déjà entendu dire auparavant. Et les identités résultent de ces processus d'identification, où l'imaginaire a son importance. Selon BHABHA (2004), cela a à voir avec la gamme hétérogène des idéologies et des valeurs socio-culturelles qui constituent n'importe quel sujet – ce qu'il appelle "troisième espace". Cette gamme d'éléments linguistiques et culturels contradictoires et conflictuels interagit et constitue l'hybridisme qui d'autre part est une menace envers l'autorité culturelle, en subvertissant le concept d'origine ou l'identité pure de l'autorité dominante au travers de l'ambivalence créée par la négation, la variation, la répétition et le déplacement. C'est aussi une menace parce que c'est imprévisible.

Cependant, du fait de la fragmentation de l'identité de l'individu, - fait qui est toujours apparu, mais duquel on ne parlait pas - composée non d'une unique, mais de plusieurs identités, parfois contradictoires ou non résolues (HALL, 2005), l'étudiant réussit à produire les affirmations précitées. Il montre ce qui apparaît dans le sens commun et se positionne, comme c'est le cas de *"gay" x "belle"* sur la langue française. Mais il n'arrive pas à produire une réflexion en conséquence. Ceci peut être significatif pour le professeur tentant de comprendre le processus auquel se rapporte cette identité fragmentée, ce sujet avec un discours ambigu, avec une représentation organisée de diverses manières. Le professeur, devra donc en être conscient pour pouvoir problématiser les stéréotypes des étudiants au travers de la sélection

d'activités demandant à être discutées en salle de classe, une alternative pour tenter de relativiser cette vision du sens commun.

Quand l'étudiant se réfère à la langue française comme étant "la plus belle, séduisante par la sonorité, d'un apprentissage difficile et pour laquelle il faut faire 'une moue' pour parler ", selon la théorie des représentations SPINK (1993:90), la représentation reconstitue, dans ce cas, les éléments des environnements universels au travers des **conditions de production** dans lesquels le comportement aura lieu. Et à partir de cet environnement, celui de la salle de classe qui est unique et momentané, l'étudiant reproduit le discours qu'il a entendu auparavant, tire des conclusions, se positionne. Cet étudiant n'est pas en train de reproduire ce discours passivement; en réalité ce qu'il fait ici est une reconstruction d'un **objet** déterminé ou mémoire discursive qui se trouve déjà dans l'environnement local et qui est déjà culturellement construite, ce qui pour Moscovici (1978, p. 289), est la représentation même qui émerge et qui a pour origine l'**objectivation** et l'**ancrage**.

Ainsi, quand un étudiant de Français Intermédiaire III révèle que *"la France est belle, bien que je ne la connaisse pas, on peut y trouver de super vins et fromages",* ces conceptions passent par des schémas ou des images concrètes; et par la généralité de leur emploi qui se transforment en réflexes du réel, car elles commencent à avoir valeur de vérité aux yeux de l'étudiant lui-même qui est appuyée par l'**ancrage** et son réseau de significations, autour duquel cela a été dit, il relie ainsi cet **objet** aux valeurs et pratiques sociales.

La représentation commence donc à s'enraciner socialement et à s'intégrer cognitivement dans le système préexistant et se transforme dans cette relation enracinement-intégration, s'insérant dans la pensée constituée et qui aura pour résultat le **noyau figuratif,** et celui-ci à son tour sera capable d'orienter perceptions et jugement sur la réalité.

Ce **noyau figuratif** (MOSCOVICI, 2003) ou **noyau central** selon JEAN-CLAUDE ABRIC (1996) ou encore ce qui est présent dans l'**Interdiscours**, selon l'ADF, n'apparaît pas seulement comme la partie la plus solide et stable de la représentation, mais également c'est de lui que dépend la signification de ce que sera la représentation. Et comment pénétrer dans ce **noyau figuratif ou central** des étudiants? En tentant de comprendre le processus de la représentation stéréotypée qui refuse la différence de l'autre en niant le processus relationnel même de la construction de l'identité, qui nie le jeu de la différence, qui simplifie et représente une fausse réalité et, en cela, nie la nécessité d'altérité et d'hybridisme dans la

construction de l'identité, présupposant qu'il y avait des identités pures, non-hybrides. (Bhabha, 2004, p.123).

Je considère que du fait que la grande majorité des étudiants de français perçoivent la langue française comme belle, mélodieuse etc. et la France comme un pays développé, beau, une nation riche, cela peut être une représentation symbolique qui ignore, par manque de connaissance, ses particularités et trouve cela naturel conformément à MADDALENA DE CARLO (1998). Cela va dépendre de la manière dont cet étudiant se positionne devant l'apprentissage du FLE, mais plus que tout, cette vision peut ou non le faire continuer à étudier la langue en fonction de sa motivation et de ses objectifs.

Néanmoins, en ce qui concerne les Français, la représentation stéréotypée négative ressort de manière encore plus évidente, malgré des stéréotypes également positifs. Et c'est à partir de ces stéréotypes que s'établit la relation avec la culture de l'autre: *"gens pédants, arrogants, extravagants dans leur manière de s'habiller, froids, formels principalement avec les touristes et qui ne possèdent pas la 'débrouillardise' comme au Brésil; sont xénophobes, très politisés,ont l'esprit révolutionnaire ; ils ont des préjugés, sont très patriotes et nationalistes, chics, élégants, fermés, orgueilleux, autoritaires, raffinés, romantiques, ont horreur de l'anglais, même en sachant parler la langue; sont antipathiques, critiques et politisés".* Les interrogés (les étudiants dans ce cas) paraissent reproduire et renforcer le discours[1] qui apparaît à différents moments et par différents moyens dans la société brésilienne.

Ainsi, dans une analyse au niveau cognitif, le stéréotype peut être compris au travers de la perception et de la compréhension de la réalité de l'individu qui l'établit et, De Carlo (1998) considère que ceci est le *"résultat d'un processus cognitif"*, une vision qui prend en compte la valeur du jugement. Cependant, à un niveau plus psychologique, ce qui est pris en compte c'est le contexte social, où les relations ne sont pas pures. Dans ce cas, chaque étudiant présentera une réalité subjective et dans la rencontre avec l'autre culture, mettra ses valeurs en question. Nous ne devons pas oublier que l'étudiant de français a son contexte socio-historique et que pour cette raison :

la connaissance est inévitablement anthropocentrique en opposition aux autres, l'autre est défini sur la base de sa diversité: pour ceux qui occupent un espace

[1] L'UFU offre plus de mille places à chaque année aux élèves des écoles publiques, à travers son Programme d'Action Affirmative d'Entrée dans l'Enseignement Supérieur (PAAES), de sélection sériée tout au long de l'enseignement moyen public.

proche du nôtre, nous utilisons le stéréotype dévalorisant, pour les cultures lointaines, nous avons plutôt tendance à utiliser le stéréotype de l'exotisme » DE CARLO (1998 : 86).

Il est à noter ici, dans un processus inverse, le fait que nous soyons vus par divers peuples européens comme un "pays exotique" et par rapport à ça nos étudiants utilisent "un stéréotype dévalorisant" en affirmant que les Français sont: *"froids, antipathiques, et qu'ils ont horreur de l'anglais etc".* Le fait que tous les Français ne sont pas antipathiques, froids ou arrogants, surprendrait, désappointerait peut-être nos étudiants qui penseraient sans doute se trouver dans une situation irréelle. De même, au Brésil, tout n'est pas fête, carnaval, football et samba.

Cependant, pour certains auteurs, dans tout stéréotype, ces deux aspects, le cognitif et le psychologique, le manque de connaissance que nous avons en relation à l'autre n'est pas, nécessairement, négatif. Cela dépend beaucoup si ce regard que nous avons envers l'autre, le différent, est dépréciatif ou pas.

Dans ce processus, le choc culturel pourra nous apporter des bénéfices: "C'est quasi toujours avec le choc culturel, avec ce qui est différent que nous apprenons à mieux nous voir" CHEREM (2004:4). Ainsi, l'expérience de l'altérité ne se restreint pas seulement aux aspects grammaticaux et linguistiques de la langue, car comme nous l'avons déjà évoqué auparavant langue et culture sont indissociables et l'étudiant ne considèrera pas seulement la langue en elle-même et la culture de la langue étudiée, mais aura bien des réflexions autour de sa propre culture et aura à se rencontrer dans ce contexte, à délimiter ses contours, son identité.

En effet, c'est dans la langue indissociable de la culture qu'apparaît la rencontre de l'autre, soit l'identification, soit le choc et cela passe par la langue en classe. L'étudiant aura son propre choc et n'a pas toujours besoin de passer par le professeur.

En ce sens, comme langue et culture sont intégrées, il faudrait reconsidérer la formation des professeurs: quelle information avons-nous sur ce qui se dit, se produit et comment on vit dans un pays déterminé? L'argot, le langage familier, les expressions idiomatiques, les gestes, les proverbes et dictons populaires, et même les mots grossiers font aussi partie de la culture d'un peuple ou alors les Français du fait d'être "chics", "cultivés", selon la vision de nos étudiants, et même de quelques professeurs, n'utilisent pas de tels termes?

Apporter en salle de classe toute cette gamme d'information et pouvoir discuter et échanger à propos de la culture de l'autre fait partie de ce que nous sommes en train d'expérimenter aujourd'hui. Les étudiants devraient être amenés à regarder, non seulement vers l'autre, mais également vers eux-mêmes dans une vision introspective qui leur permette de percevoir que l'individu moderne est aujourd'hui fragmenté, globalisé, il est connecté par ordinateur, télé à câble et qu'il y a une certaine crise d'identité qui fait partie d'un processus plus vaste de changement qui décale les structures des sociétés modernes. Cela a déjà commencé à apparaître il y a quelques temps et les références commencent à être autres, car auparavant nous étions ancrés dans une stabilité confortable dans le monde social.

Cependant, compte tenu du fait que ce travail a pour finalité d'analyser la représentation que les étudiants du Celin ont de la langue et de la culture françaises, il faut considérer que ces étudiants sont insérés dans un contexte de sujet post-moderne, fragmenté, à plusieurs identités, contradictoire, assumant les identités diverses à des moments déterminés (nous en avons des exemples dans leurs témoignages). Aujourd'hui, plus que jamais, dans le discours de ces étudiants, il y a des indices de cette fragmentation due au propre milieu social ou culturel dans lequel ils sont insérés et qui ainsi déterminera leurs croyances sur les autres cultures et langages, en étant déterminant dans la formation de leur caractère, dans leur manière de voir le monde.

Finalement, le mot clé est changement, qui n'est pas toujours une démarche facile, même quand la nécessité de "l'innovation" paraît très évidente. Un bon exemple en est le fait qu'aussi bien la France que la langue française sont vues comme "chics" et, le défi est de pouvoir montrer peut-être une autre France ou une autre réalité différente de la réalité française, avec ses problèmes (immigration, violence, intolérance, crise économique) tels que ceux d'autres pays, comme, par exemple, des pays francophones comme le Sénégal, le Maroc, le Togo etc., où le français est utilisé comme langue officielle, mais avec des particularités dans leurs us et coutumes. Et pour cette raison il faut être créatif et audacieux puisque le Celin se propose de travailler l'interculturalité **et d'être un espace où ce type de réflexion et de recherche**est possible. Nous professeurs pouvons aussi faire notre part, dans le cas contraire ce défi n'aurait pas de sens. Cela contribuera certainement à un changement, bien que ce ne soit pas la solution au problème d'intolérance entre les peuples, mais ça pourra être un commencement. Nous pourrions pour cela, en plus de mettre en question notre travail et tenter de l'améliorer, tester de nouvelles

méthodologies et matériaux, en développant de nouvelles attitudes envers les étudiants et en nous engageant dans diverses activités de développement personnel et professionnel.

## Références bibliographiques

ABRIC, Jean-Claude. In: CODO, Wanderley et al. (Org.). *Psicologia Social*: o homem em movimento.São Paulo: Brasiliense, 13. ed., 1996, p. 5

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2003.

BHABHA, H. K. Representation and the Colonial Text: a critical exploration of some forms of mimeticism. In: ABDALA JR., Benjamin. (Org.). *Margens da Cultura*. São Paulo: Bomtempo, p.113-133, 2004.

CHEREM, L. P. A interação cultural no ensino da língua estrangeira. In: Conferência. Faxinal do Céu-PR, 2004. Texto fotocopiado.

DE CARLO, Magdalena. *L'Interculturel*. Paris: CLE International, 1998. (Collection dirigée par Robert Galisson)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOUSE, J. (1973). *Culture and foreign language teaching*: a review of current trends. Revista canadense de línguas modernas, 29(3), 58-64.

_____. (1987 e 1990). A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. In: *Psicologia Social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 13. ed., 1994, p. 7.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 29-107.

_____, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 6-108.

_____, Serge (1978). O fenômeno das representações sociais. In : *Psicologia Social*: o homem em movimento. São Paulo: Ed. Brasiliense, 13. ed., 1994, p. 05. Wanderley Codo (orgs). Alberto A. Andery / Alfredo Naffah Neto / Antonio da C. Ciampa / Iray Carone / José C. Libâneo / José R. T. Reis / Marília G. de Miranda / Silvia T. M. Lane (org).

NUNAN, David. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). *Teachers develop teachers research*: papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann, 1993. p. 39-50.

_____. Research methods in language learning. Cambridge: CUP, 1994.

SPINK, Mary J. O estudo empírico das representaçõessociais. In: SPINK, Mary J. (Org). *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108.

# LIRE LA LITTERATURE EN FRANÇAIS FACILE : UNE VOIE POUR UNE LITTERATIE LITTERAIRE EN CLASSE DE LANGUE FRANÇAISE

**JOSILENE PINHEIRO-MARIZ***

## Résumé :

Dans le cadre de la didactique du FLE, l'étude de textes littéraires doit être une procédure constante dès le début de l'apprentissage, puisque ce texte plein de littérarité peut se présenter comme un genre important dans la mise au point des quatre compétences linguistiques. Alors, ce travail a le but de proposer des réflexions sur l'indissociable relation entre la langue et la littérature dans la situation de l'enseignement du FLE (français langue étrangère), et de discuter ces théories en les rapprochant de la pratique. Nos considérations sont fondées sur les études de Barthes (2002) qui met en évidence la façon dont ce rapport est inséparable, ainsi que Séoud (2003) qui indique les éléments essentiels pour une étude du texte littéraire en classe de français, et de Pinheiro-Mariz (2008) qui met en valeur cette relation dans l'enseignement du FLE dans une réalité brésilienne. Nous avons également discuté des résultats d'une recherche-action menée auprès des apprenants du FLE dans une université fédérale de l'État de Paraíba. Les données ont été recueillies au long de cinq semestres entre les années 2008 et 2011, ayant la participation des étudiants du premier cycle des études en français étant des enseignants en formation. Pour cela, nous avons proposé la lecture de cinq romans adaptés en langage facile et de ce fait nous avons remarqué que la lecture littéraire au début de l'apprentissage se présente comme un chemin tout particulier pour la formation des enseignants, pour la sensibilisation au texte littéraire, voire pour la littératie littéraire en FLE.

**Mots-clefs** : Littératie littéraire. Classe de FLE. Lecture facile.

* Mestre e doutora em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora adjunta II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na graduação em língua francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua e Literaturas de Língua Francesa.

## Introduction

Lecture littéraire, lecture de la littérature classique adaptée pour un langage facile et la formation des formateurs semblent être des questions si controversées et comme si essentielles à la fois, à la maîtrise de la langue. Qu'il s'agisse du grand domaine des Lettres la linguistique, il est nécessaire de soulever ces discussions en vue d'une formation heuristique de tout professionnel et, en particulier, le professeur de langue.

Dans ces pages, nous allons discuter, premièrement, des questions concernant la littérature dans les classes de langue étrangère, et ensuite nous allons discuter de la façon dont il faut travailler ce texte complexe et plein de significations dans un contexte exolingue déterminé, visant à une formation des étudiants comme professeurs de français.

Nous commencerons nos considérations, en réfléchissant à propos de la relation intrinsèque et essentielle au professionnel du domaine des Lettres. Nous nous référons à des études sur la nécessité de ne pas écarter la langue et la littérature. Il est connu que la littérature est, bien sûr, le résultat d'un choix raffiné de la langue, ce qui en fait donc un résultat de la langue dans sa meilleure manifestation. D'une part, les résultats littérature à partir d'un choix sélectif de langue, d'autre part, la langue est dans la saisie de texte pour polysémique, si riche en significations et est donc dans son intégralité complète de la fonction poétique, ce qu'on peut lire dans les mots de Jakobson, (1963).

Ainsi nous trouvons dans la didactique des langues un chemin spécial qui peut favoriser cette relation essentielle à la formation des nouveaux ayant la licence en Lettres. Pour cette raison, nous nous demandons pourquoi on ne travaille pas le texte littéraire dans une classe de langue. Au delà de ça, une autre question nous interpelle : pourquoi ne pas promouvoir une approche qui réunit la littérature en classe de langue, en stimulant l'apprentissage, et plus encore inciter la formation des lecteurs de la littérature, ainsi que des lecteurs du monde?

À partir de ces considérations, ce travail, qui est inséré dans le domaine de l'enseignement des langues, ratifie la nécessité d'une telle non-séparation de langue et littérature (BARTHES, 2002) et, par conséquent, dans le cadre de l'enseignement

des langues étrangères et, en particulier, de l'enseignement du FLE (française langue étrangère).

Pour ce faire, nous discuterons des résultats d'une recherche-action qui a proposé une lecture littéraire des textes classiques de la littérature française, adaptée à un langage plus simplifié, en classe de langue française, pour quatre groupes d'apprentis débutants en FLE d'une Université Fédérale dans le Nord-est du Brésil. Les données analysées ont été recueillies en quatre étapes, dans la période qui comprenait le second semestre de l'année 2008 jusqu'au premier de 2010, avec la participation de 30 étudiants de premier cycle en langue française, débutants dans l'apprentissage de cette langue et tous des enseignants en formation initiale.

Cette proposition a consisté, tout d'abord, d'une lecture littéraire, en tant qu'une décodification de signes et, ensuite, des références croisées entre les deux versions: l'adaptée, après avoir été lue dans son intégralité ; et, l'autre, la version complète de chaque œuvre, étant seulement la lecture de l'incipit et de l'excipit ou encore, dans certains cas, le premier et le dernier chapitre de l'œuvre. Cette procédure a voulu, tout particulièrement, pousser les débutants de FLE, ainsi que des différents groupes, vers une conscience littéraire. De ce fait, dans un deuxième temps, on pourra mieux lire et analyser les éléments propres à l'œuvre littéraire.

Pour la mise en œuvre de cette proposition, le choix des textes adaptés a été fait judicieusement, dans un essai d'atteindre nos objectifs de recherche et aussi de répondre à notre principal problème de recherche qui est celui de réfléchir sur l'aspect de la marginalisation de la lecture littéraire des œuvres littéraires adaptées, ainsi que de la lecture littéraire en salle de classe de FLE.

## 1. La formation du professeur/ des enseignants de FLE en question

Réfléchir sur la formation des professeurs et/ou enseignants est une assidue exigence soit dans la pratique pédagogique, soit dans la perspective de formation académique du professeur. En ce qui concerne les domaines directement liés à l'éducation, comme Lettres et/ ou Linguistique ce besoin semble prendre plus de proéminence, compte tenu de la situation elle-même. Pour cette raison, c'est une attitude qui incite à une double demande du professionnel qui participe à la formation de nouveaux formateurs, ce qui pourra soutenir un comportement réflexif de sa pratique pédagogique en vue d'avoir une conscience quotidienne de sa réalité.

Parmi les facteurs principaux qui mettent en évidence l'absence de la discussion sur la formation de professeurs dans des domaines tels que la littérature et la linguistique, on cite la quête essentielle pour l'équilibre dans l'approche de la relation entre la langue et la littérature. Nous savons qu'il s'agit d'un débat si vieux et si nécessaire et, en plus, pourquoi ne pas ratifier son actualité, et pour cela, on voit dans la didactique des langues, une zone de confluence.

La recherche d'une convergence entre la langue et la littérature a son apogée avec le structuralisme, car l'intention de ce groupe (les structuralistes) était de montrer que la langue et la littérature étaient, naturellement, indissociables. Des classiques comme l'histoire du Petit Chaperon Rouge ont eu dans les années soixante-dix par les mains de Greimas et Rastier, une lecture qui, probablement, ne plairait tellement pas aux amateurs de Perrault ou des frères Grimm. Toutefois, c'est le structuralisme lui-même qui nous donne les principaux arguments à penser à la façon d'accéder à des textes littéraires pour les cours de langue.

Alors, comment ferait-on un travail de manière à réunir la langue et la littérature dans un contexte différent de celui du structuraliste et qui puisse confirmer l'indispensable union entre ces deux domaines conceptuels en classe de langue ? Et bien plus encore : comment peut-on proposer une approche de l'œuvre littéraire tellement connotative et, donc, complexe par sa polysémie intense en classe de langue étrangère ? Cette remise en question est nécessaire lorsqu'on lit Deleuze (1995, p. 15) qui montre que l'œuvre littéraire est par elle-même une sorte de langue étrangère. Ce philosophe est sûr de son affirmation puisque le texte littéraire exige des connaissances multiples qui ne sont pas dans le plan des significations, mais, certainement, dans celui des signifiants. C'est encore Deleuze, lui-même, (*op. cit.*) qui affirme que la littérature opère certaines décompositions de la langue maternelle et ceci est nécessaire pour construire l'autre qui est dans une langue étrangère.

Malgré toute cette complexité de la réflexion dans une procédure méthodologique qui assemble la littérature en classe de langue étrangère, nous avons identifié que l'un des plus grands obstacles à cette approche est que l'apprenant de la langue, en général, commence la lecture littéraire seulement avec des solides connaissances de la langue cible (PEYTARD, 1982; PINHEIRO-MARIZ ; ISHIHARA, 2007).

A partir de ces réflexions, nous entrons dans la proposition de travailler la littérature dès le début de l'apprentissage, surtout lorsqu'il s'agit de la formation des enseignants de langues étrangères. Cette proposition est fondée sur la nécessité de

penser à des actions qui dirigeront les enseignants en formation initiale de façon consciente, tout au long de leur formation. Nous pensons donc que, plus tard, cet apprenti qui est en formation aujourd'hui aura, une attitude que réverbéra une pratique d'enseignement avec une certaine sureté de la nécessité de ne pas séparer les éléments profusément inséparables comme langue et littérature. Pour cette raison, nous pensons que, dans le cadre de l'enseignement des langues et, surtout, des langues étrangères, travailler le texte littéraire doit être une procédure d'enseignement constante et doit commencer dès les premiers moments de l'apprentissage.

Le texte littéraire, grâce à ses caractéristiques bien particulières, telles que la littéralité et la polysémie, se présente comme un genre particulièrement favorable à la motivation de l'apprentissage, menant l'apprenant de la langue à percevoir les nouvelles connaissances qui l'entourent. La littérature se caractérise aussi comme un texte essentiel dans ce contexte de l'enseignement, car à partir d'elle on peut encore explorer les quatre compétences linguistiques obligatoires pour l'apprenant de la langue : écouter, parler, lire et écrire.

En réfléchissant à propos de ce texte comme un document authentique et riche en littérarité et en tant qu'élément qui se constitue en condition *sine qua non* pour l'apprentissage des langues étrangères et pour la sensibilisation littéraire, nous avons identifié dans les œuvres adaptées un chemin très avantageux pour rassembler la langue et la littérature dans une perspective de l'enseignement. On a trouvé dans la didactique des langues le lien de rencontre s'en fuir la norme établie par le structuralisme. On considère aussi qu'il est nécessaire d'orienter l'apprenti vers une formation initiale qui cherche dès le début de l'apprentissage un modèle qui ne priorise ni la langue, ni la littérature, car ces deux axes sont complémentaires. Il est nécessaire que l'apprenant vienne à trouver des possibilités de travailler les deux : soit la langue, et soit la littérature dans le contexte de la didactique des langues (SEOUD, 2003).

Pour ces raisons, la lecture des œuvres classiques de la littérature française adaptées en français facile, telles que *La reine Margot* d'Alexandre Dumas ; *Madame Bovary* de Gustave Flaubert ; *Maigret et la jeune morte* de Georges Simenon et *Les trois mousquetaires* de Dumas a renforcé nos pondérations qui concernent la nécessité d'établir une référence qui puisse conduire l'apprenti de FLE en formation initiale à avoir une attitude plus réflexive face à son quotidien pédagogique.

## 2. La littérature adaptée dans l'enseignement des langues étrangères

Il est important de tenir compte que l'œuvre littéraire, dans la complexité de son ensemble de signifiants et de la nécessité de commencer une approche de l'œuvre littéraire en salle de classe depuis le début de l'apprentissage, est notamment essentielle dans la formation du jeune professeur de langues étrangères (PINHEIRO-MARIZ, 2008). Dans ce contexte, la lecture littéraire des œuvres adaptées est convenablement une voie spéciale pour discuter de la littérarité avec les jeunes apprentis de FLE.

Cependant, cette pensée ne semble pas recueillir l'adhésion de certains enseignants, éducateurs et autres professionnels expérimentés dans le domaine de l'éducation qui considèrent le texte littéraire comme leur principal matériel de recherche. Cette opinion est due à l'histoire de la lecture des adaptations axée tout simplement sur une facilitation de la lecture, ce qui est vu souvent avec méfiance, voire de manière réfractaireà propos de l'œuvre dans son principe. Ce facteur est directement branché à l'origine des adaptations, puisqu'elles ont été, au début, faites pour les enfants, afin de les amener à une littératie littéraire.

Si d'une part l'adaptation est vue, par quelques-uns, avec une certaine crainte en ce qui concerne l'œuvre elle-même, puisqu'elle se présente comme un ensemble indispensable, parce que c'est « le résultat de l'amalgame contenu-forme, qui ne peut être décomposé en leurs éléments constitutifs [...] sous peine de perdre leur vérité ou l'authenticité de création littéraire » (COELHO, 1996, p. 10), en revanche, il est impossible d'oublier ce qui a dit Coelho (*op. cit*) quant elle acquiesce que compte tenu de son mimétisme, certaines œuvres littéraires « surpassent leurs natures littéraires et se transmutent en matière mythique ».

Ainsi, la mimèsis, propre de la littérature, se présente comme le principal responsable permet que l'œuvre littéraire, au sein de sa vérité fictive, se transforme en une réalité infatigablement réelle. Et c'est certainement pour cette raison que le fait d'avoir un classique adapté ne change pas le cœur du mimétique, car il est au-delà de l'activité de l'adaptation.

Ce problème peut être comparé à une vision qui n'occupe pas les réflexions des spécialistes de la littérature, ce qui est le cas de la traduction. On sait qu'aujourd'hui, l'activité de traduction ne souffre plus comme dans les années passées, lorsqu'on voyait le traducteur comme un traître des œuvres canoniques. Actuellement, sont

encore nécessaires, par exemple, les discussions concernant un processus de traduction qui respecte les cultures en question, soit de la langue traduite soit de la langue source.

Si l'activité traductive est une procédure respectée aujourd'hui, pour quel motif l'adaptation, qui est un genre de traduction, vit encore certain type de marginalité ? L'adaptation, ne serait pas une activité intralinguistique (JAKOBSON, 1966) ? Or, dans l'adaptation il est nécessaire de mettre en œuvre les aspects socioculturels et linguistiques acquis par le lecteur, le menant à mieux saisir le sens de l'œuvre. Ainsi, l'œuvre adaptée ne serait-elle pas un moyen plus efficace pour livrer le lecteur dans les côtes de la mimésis? Sur des questions comme celles-ci, nous réfléchissons à propos de la nécessité d'une sorte d'alphabétisation littéraire par le chemin du canon adapté en français facile, travaillé en classe de FLE, en mettant l'accent sur la formation des jeunes enseignants de langue française.

## 2.1 Une histoire de l'adaptation au Brésil à vol d'oiseau.

La présence de la littérature de langues étrangères au Brésil est marquante depuis plusieurs siècles; ce qui est dû au fait de la « découverte » du Brésil par les portugais, événement qui a toujours enregistré la place de notoriété occupée par l'Europe parmi nos intellectuels. Quoique subtiles, lire Dante, Shakespeare, Molière, Camoes ou Rousseau était directement lié à une connaissance culturelle immuable et essentielle du vieux continent. Bien entendu, c'est une époque où il y a eu quelque inquiétude de la part de notre jeune pays en cherchant l'adéquation aux normes de la Cour portugaise en Europe.

Plus tard, avec l'arrivée de la famille royale au Brésil, au début du XIXe siècle, cette présence française s'installe d'une façon plus concrète à Rio de Janeiro, capitale de l'Empire ; et, Dom João, se rendant compte de la nécessité de publications de livres sur le siège de son royaume, crée la presse nationale qui a été le successeur de la presse Royal. Mais, dans cette période on ne peut pas assurer que le Brésil avait une industrie avec des caractéristiques purement brésiliennes, puisque tout ce qu'on lisait était importé du Portugal et même après l'indépendance et avec la proclamation de la République déjà à la fin du siècle, il n'y avait pas encore en territoire brésilien une industrie véritablement nationale.

La première moitié du XX$^{e}$ siècle fut considéré comme la période de la nationalisation du manuel au Brésil et, de ce fait, les premières traductions et

adaptations de classiques de la littérature sont arrivées directement à partir de Portugal, puisque nous n'avions pas une industrie de l'édition qui aurait pu être considéré comme consistante (FEIJÓ, 2005). Dans nos terres, Monteiro Lobato est le premier écrivain à donner la stabilité de cette portion de marché éditorial, étant le pionnier comme rédacteur en chef et comme celui qui prépare des adaptations des histoires pour les enfants.

Celui qui présente aux enfants brésilien des histoires de la Grèce antique est Lobato, il nous raconte par les voies du *Sítio do Pica-pau-amarelo,* des faits transformés en mythes, telles que la force remarqué du Minotaure, créature moitié homme, moitié taureau et comme Thésée lui a désarçonné dans le labyrinthe, à l'aide du rusé architecte Dédale. Lobato a été capable de donner vie aux êtres mythologiques dans les *contações* des histoires de Dona Benta, et ainsi, il nous a fait savoir le pourquoi des situations connues aujourd'hui comme le rêve d'Icare, par exemple, ou les histoires des *Reinações de Narizinho.*

Avec l'avènement de l'ère Lobato, l'industrie brésilienne des l'éditions des livres est devenu très solide, subséquemment, elle a passé à la publication des adaptations de classiques, toujours adressées aux enfants. Au cours de l'année 1918, lorsqu'il a acheté la **Revista do Brasil**, Lobato a crée un espace important pour les nouveaux talents, les plaçant à côté des noms déjà consolidées par la critique. Ainsi, les maisons d'édition de Rio de Janeiro ont commencé à éditer les œuvres brésiliennes d'écrivains brésiliens, abandonnant un peut l'influence côté européen, jusqu'alors solide au Brésil. Pour des raisons comme ceci, nous avons vécu une étape connue comme la nationalisation du livre au Brésil (FEIJÓ, *op. cit.*).

Avec la consolidation de l'industrie nationale, les adaptations semblent céder place à la production nationale, qui a été poussée par la semaine de l'Art Moderne. Cependant, les canons de la littérature occidentale restent encore aujourd'hui appréciés par le public brésilien et, donc, le besoin de traductions et adaptations a persisté.

## 2.2 La littérature adaptée pour les adultes

Le constant besoin de faire attention à un public spécifique, amoureux de littératures étrangères ratifie la nécessité d'avoir même dans nos jours des adaptations des classiques de la littérature universelle. C'est le cas aujourd'hui, où les éditeurs embauchent des écrivains renommés pour faire des adaptations des ouvres

canoniques telles que l'*Iliade* ou *Odyssée* pour enfants (MAZIERO, 2006). Cela ne signifie pas que ces écrivains scindent le texte, le rendant moins important de ce qu'il est réellement.

Le fait que ces adaptations ont des enfants comme le public spécial les rend vulnérables aux soupçons de lecteurs plus expérimentés en lecture littéraire, et c'est peut-être le principal prétexte pour lire ce type d'écriture avec des yeux réticents. Le problème de l'adaptation, déjà discuté ici, est l'un des principaux facteurs de discrédit en vue de l'œuvre ; même si nous considérons qu'elle peut être mythique de par sa nature.

Alors, serait-on peut-être confrontés à un problème : mais, comment la littérature, peut-elle « servir » les adultes, si elle est faite pour les enfants ? Voilà, certainement une des principales raisons qui conduisent certains lecteurs à ne pas voir le texte adapté comme une œuvre littéraire, mais comme un texte de deuxième classe. Et puis, on se pose la question : comment travailler en classe de langue étrangère en ayant des caractéristiques si particulières ?

Le problème qui se pose sous nos yeux est réellement bâti sur deux piliers : le premier est le texte littéraire lui-même, avec ses propriétés particulières ayant son utilisation en classe entre étudiants qui connaissent juste un peu la langue étrangère; et, le second aspect met l'accent sur le fait d'exécuter ce travail avec des textes adaptés, considérant toutes les caractéristiques de ce type de travail adapté au public avec moins de connaissance de LE.

Ainsi, nous analysons la relation entre l'adaptation du genre littéraire, ainsi que la littérature en classe de langue et encore la formation de l'enseignant de FLE, en soulignant que la procédure de l'utilisation des textes canoniques adaptés en langue simplifiée, en classes de FLE, peut se présenter comme une voie spéciale pour la sensibilisation littéraire. Cette attitude doit être prise, de la part du professeur, une fois qu'on considère que le novice en langue étrangère a, en principe, peu de connaissances de la langue cible, de la même manière qu'un enfant dans le processus d'acquisition de la langue.

De cette façon, nous imprimons dans ce travail nos impressions à propos du fait que l'apprenti de n'importe quelle langue étrangère même avec seulement quelques connaissances linguistiques peut lire la littérature. On réaffirme encore que l'œuvre littéraire a des caractéristiques particulières et si on commence l'approche dès que possible, la sensibilisation littéraire sera plus précoce et de ce fait, l'apprenti aura accès bientôt au texte rempli des significations et, également, à la culture étrangère.

Avec cette pratique, dans un proche avenir, l'apprenti pourra réverbérer cette attitude d'offrir des textes littéraires dans des cours de langue, quoique comme une sensibilisation ou une sorte de littératie littéraire auprès de ses étudiants.

## 3. Des œuvres adaptées en classe de FLE

Dans le contexte de l'enseignement de langue française, en particulier, le lecteur apprenti de la langue retrouve une vaste quantité d'adaptées pour une lecture simplifiée. Dans l'intention d'amener les jeunes apprentis professeur de FLE, avec peu de connaissance de la langue française, à connaître certaines œuvres littéraires de cette littérature si riche, nous avons proposé, à des groupes distincts, des classiques de la littérature française en classe de FLE.

Nous avons lu quatre œuvres littéraires adaptés en français facile : *La reine Margot* d'Alexandre Dumas, avec adaptation de Brigitte Faucard-Martinez ; *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, adaptée par le même auteur Brigitte Faucard-Martinez; *Maigret et la jeune morte* de Georges Simenon ayant Elyette Roussel, comme l'auteur de l'adaptation et *Les trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas, adaptée identiquement par Brigitte Faucard-Martinez.

Nous décrirons ci-dessous, certaines activités exécutées en classe, et tout de suite nous allons examiner certains résultats plus emblématiques qui prouvent l'efficacité de cette activité comme une voie toute spéciale pour diriger le jeune apprenti de FLE à connaître des textes de la littérature française.

## 3.1 Une lecture de La reine Margot d'Alexandre Dumas.

Publié en 1847, ce roman raconte l'histoire de la princesse de France Margueritte de Valois, la Reine Margot. Dans ce récit, Dumas s'occupe de raconter des faits sur la guerre des religions, en soulignant le différend entre les Catholiques et les Protestants en Europe, tout en particulier, entre l'Angleterre et la France. Les Noces de la princesse catholique, Margot et le protestant, Henri de Navarre, futur roi Henri IV a marqué la nuit de la Saint-Barthélemy le 24 août 1572, lorsque des centaines de protestants ont été tués par les français. Ce fait représente un des moments les plus impitoyables de l'histoire de France.

L'approche de cette histoire a été faite auprès des débutants en FLE au premier semestre de l'apprentissage. L'intention claire était de les amener à connaître une œuvre classique de la littérature et de l'histoire du pays de la langue cible et, compte tenu de la petite connaissance de la langue, l'adaptation a été choisie afin que les étudiants puissent avoir un premier contact avec la langue française.

À la fin de l'activité de lecture, les étudiants ont pu dire :

Deux couvertures du roman d'Alexadre Dumas: *La reine Margot* l'intégral et l'adapté

« L'adaptation est normalement plus facile pour comprendre parce qu'elle est adapté pour les gens qui apprennent la langue française…
Soit l'adaptation, soit dans le roman intégral le texte se rapporte à la même chose » (étudiant A).
« Autre aspect à considérer est que bien que les différences linguistiques entre les textes, l'intrigue est pratiquement la même, est la même histoire, le roman intégral a plus de détails pour informations, le langage est plus raffiné, mais l'idée est la même » (étudiant B).

(Ces extraits ont été transcrits des productions des étudiants)

À partir de ces deux témoignages des étudiants de langue française I, on a constaté comment la lecture des classiques adaptés peut être une expérience positive en classe de Lettres-Licence en FLE. Avec cette procédure le jeune futur professeur pourra commencer à identifier les différences entre les textes intégraux et les œuvres adaptées en appréciant chacun dans sa particularité.

## 3.2 Sur *Madame Bovary* de Gustave Flaubert

Dans le roman de Flaubert, on a remarqué presque les mêmes résultats qu'on a lus à partir de la lecture décrite précédemment. Il nous semble que la seule différence concernant l'adaptation ne respecte pas le même ordre du roman intégral, avec un récit allant tout direct à la seconde partie de ce chef-d'œuvre parce que de nombreux détails nécessaires à mieux comprendre les rêveries d'Emma Bovary, par exemple, sont omis de l'adaptation.

Toutefois, il est nécessaire de réitérer que, dans notre intention de sensibiliser les jeunes à lire les classiques de la littérature française, l'activité nous a montré des réponses positives, parce que les étudiants eux-mêmes ont cherché l'œuvre intégrale

avant même la lecture en classe de l'incipit et de l'excipit du roman en salle de classe. Cela illustre le fait que, même si l'adaptation délaisse des données nécessaires à une plus large compréhension, le canon va au-delà de sa propre matière.

## 3.3 Maigret et la jeune morte, de Georges Simenon

*Maigret et la jeune morte* raconte une des aventures du détective Maigret dans la recherche d'indices pour clarifier le meurtre d'une jeune orpheline, qui travaillait probablement dans la nuit parisienne.

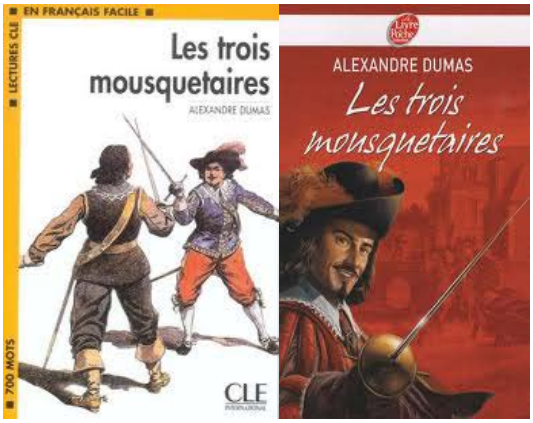
Dans le cas de cette nouvelle de Georges Simenon, il est intéressant d'observer que, étant proposé aux étudiants de langue française II, (soit le même groupe qui avait lu auparavant *La reine Margot*), le groupe a présenté des problèmes d'insécurité par rapport à la compréhension du texte. On met en relief que le document adapté a le même niveau de difficultés connu du groupe qui était déjà dans le deuxième semestre de l'apprentissage de la langue. La difficulté  a été identifié au moment de l'assemblage du puzzle du détective de Maigret, d'après les étudiants les détails étaient nombreux et une réflexion qui dépassait la langue française.

Cela prouve que, dans la plupart des cas, le problème n'est pas centré dans la langue, mais plutôt sur la nécessité de lire des textes au dehors du niveau théorique et que les jeunes apprentis, surtout dans la formation de professeurs, ont besoin d'une initiation littéraire dès que possible, pour que les obstacles tels que ceux qui ont été cités ici ne soient pas des obstacles pour la maîtrise de la lecture littéraire.

## 3.4 *Les trois mousquetaires*, d'Alexandre Dumas

Dans le célèbre roman *Les trois mousquetaires* (1844), Dumas raconte les histoires des mousquetaires du roi de la Cour de France du XVII$^{e}$ siècle, adapté pour le cinéma et d'autres arts ; c'est un roman qui va au-delà des frontières non seulement des langues et des cultures, mais surtout des arts, et attire les amateurs de ce genre d'histoires d'aventures dans le monde entier.

En salle de classe de FLE, le roman a trouvé aussi des amateurs qui ont dit:




Deux couvertures du roman d'Alexadre Dumas : *Les trois mousquetaires*. Texte intégral et adapté.

« L'adaptation littéraire a été largement utilisée pour le permit une meilleure lecture aux enfants et les jeunes des classiques de la littérature. Ces ajustements sont de plus en plus utilisés dans l'étude des langues étrangères, pour les étudiants qui se sentent début de grandes difficultés à absorber les œuvres complètes et de commencer leur étude par le biais de leurs adaptations » (étudiant C)

« Aussi à la fin du livre, il ya un vocabulaire avec beaucoup de mots utilisés à la fois l'histoire et une liste des activités pour les lecteurs de vérifier si, en fait bien compris tout au long de la lecture » (étudiant D).

(Ces extraits ont été transcrits des productions des étudiants)

Ces résultats, semblables aux précédents, indiquent qu'il est nécessaire d'initier le jeune professeur non seulement sur la lecture en tant que décodage des signes, mais, tout en particulier, vers une lecture critique, ce qui est essentiel pour leur formation (BARBOSA, 2011). Dans ces conditions, on amène le jeune lecteur à avoir une vision plus critique du monde tout en le guidant vers le monde social auquel il appartient en tant que *lector*, dans la perspective de Bourdier et Chartier (1996).

Il est possible encore, à partir de ces résultats, d'identifier des problèmes d'écriture soit au niveau de la structure de la langue, soit au niveau de la grammaire ; néanmoins, ce n'était pas notre but car on désirait présenter la littérature en langue étrangère aux jeunes apprentis de FLE.

## Dernières considérations

A partir de cette expérience, la lecture littéraire de classiques adaptés a permis une approche qui a promu l'interaction entre la langue et la littérature dans le contexte de l'enseignement du FLE, puisque les activités ont favorisé l'approche adoptée par les quatre compétences linguistiques, stimulant non seulement l'oralité (dans le développement de la discussion, ou même au moment de la lecture à voix haute dans la salle de classe), mais aussi la lecture puisqu'elle a légitimé la construction de sens en permettant l'encouragement et la production écrite de débutants novices en langue française.

Les résultats confirment que la lecture littéraire au début de l'apprentissage se présente comme une voie essentielle à l'acquisition et /ou l'apprentissage de la langue étrangère et, tout particulièrement, dans la formation de nouveaux enseignants de FLE. Et tout cela confirme la nécessité de créer l'habitude de la lecture auprès des jeunes apprentis, ce qui peut inciter à une attitude réfléchissante, dans la pratique de l'enseignement tout au long de la formation du professeur de langue étrangère, donc, dans le domaine de l'ensemble langue et littérature.

Parmi nos principales conclusions, on met en relief l'importance de commencer la sensibilisation littéraire dans la formation du jeune apprenant dès les premiers moments de l'apprentissage et à partir de la lecture de classiques adaptés. De ce fait, on souligne que dans cette perspective, on introduit ce jeune lecteur dans le monde de la littérature en classe de FLE, sans considérer cette démarche comme une trahison à l'œuvre intégrale. Il faut, certes, faire "goûter" au jeune apprenti l'œuvre adaptée comme un travail de traduction, dans lequel on n'a pas négligé l'original, étant donc, une activité où quelqu'un, avec une grande capacité à synthétiser l'essentiel, a pu refaire un nouveau texte ayant le but d'encourager à la sensibilisation ou à la littératie littéraire permettant ainsi son approche dans l'enseignement d'une langue étrangère par la voie de la lecture littéraire.

## Références Bibliographiques

BARBOSA, Márcio Venício. Ensinar e aprender a literatura francesa com recursos *online*. In: CRUZ, N. C.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa.*Campina Grande: Editora UFCG, 2011. p. 59-80.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São paulo : Martins Fontes. 2004

BOURDIEU, Pierre ; CHARTIER, Roger. A leitura : uma prática cultural – Debate. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura.* Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil. In.: *JORNAL DO ALFABETIZADOR.*Porto Alegre, n. 44, p. 10-11, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Éditions de Minuit. Paris. 1993.

GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale*. Larousse. Paris. 1966.

FEIJÓ, Mário. 2005. As adaptações dos clássicos para crianças na primeira metade do século XX e a nacionalização do livro escolar no Brasil. In: *Cultura letrada no Brasil:*

objetos e práticas, edited by M. ABREU, SCHAPOCHNIK, Nelson. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitrua do Brasil; FAPESP.

JAKOBSON, Roman. Linguistique et poétique, ***Essais de linguistique générale.***Minuit. PARIS. 1963.

MAZIERO, Maria das Dores Soares. *Mitologia grega na literatura infantil*: a *Odisséia* para crianças. Leitura: Teoria e Prática**,** Campinas, SP, ano 24, nº47, set, 2006. p. 13-20.

PEYTARD, Jean. *Littérature et classe de langue: français langue étrangère.* Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Crédif, 1982.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE*).Revista Eutomia On line*. Recife. 2008. p. 522-537.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene ; ISHIHARA, Tokiko. L'enseignement de la littérature en classe de FLE dans un contexte exolingue. *Letra Viva* (UFPB), v. Ed. Esp., p.73-84, 2007.

SÉOUD, A. Enseigner la littérature : pourquoi pas ?ENJEUX, n. 56, mars 2003.

# LA METHODE COMME ELEMENT D'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE

**JULIANA CRISTINA FAGGION BERGMANN***

**Résumé :**

Lorsque nous parlons de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, nous l'associons à un système pédagogique organisé en classes et dans lequel s'utilise une méthodologie qui conduit le développement du cours. Pourtant, ce ne sont pas seulement les bases théoriques de la méthodologie qui déterminent cette progression. Elle est présente en classe à travers l'utilisation d'une méthode d'enseignement qui met en œuvre les préceptes qu'elle soutien. Dans ce cas, le manuel est une pièce fondamentale qui joue un rôle important dans l'organisation du système. C'est à lui de présenter les contenus qui seront travaillés, ainsi que la manière dont ils seront appliqués, ce qui lui donne un statut décisif en classe. Ayant ces réflexions comme point de départ, cet article a comme objectif principal de discuter la relation d'interaction en classe de langues étrangères établie à partir du choix et de l'utilisation d'une méthode, en considérant son rôle social et organisateur.

**Mots-clés**: Méthode. Manuel. Langue étrangère. FLE.

* Professora doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Lumière Lyon 2, atua no Dep.to de Metodologia do Ensino (MEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras, Linguística e Produção de Materiais Didáticos, e mo Laboratório de Novas Tecnologia (LANTEC) do Centro de Ciências da Educação (CED), como coordenadora do Núcleo de Criação e Desenvolvimento de Materiais Didáticos.

Lorsque nous parlons de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, on l'associe à un système pédagogique organisé en classes et dans lequel on s'utilise d'une méthodologie qui conduit le développement du cours. Pourtant, ce ne sont pas seulement les bases théoriques de la méthodologie qui déterminent cette conduction. Elle est présente en classe à travers l'utilisation d'une méthode d'enseignement qui met en œuvre les préceptes qu'elle en soutien. Dans ce cas, le manuel est une pièce fondamentale qui joue un rôle important dans l'organisation du système. C'est à lui de présenter les contenus qui y seront travaillés, ainsi que la manière comme ils seront appliqués, ce qui lui donne un statut décisif en classe.

Le niveau d'influençabilité du manuel dans le contexte scolaire est fort et évident, à tel point que l'apprenant le voit de forme sacrée, comme s'il était le gardian d'un savoir à déchiffrer. L'attitude de l'enseignant et le rôle de l'école dans le processus d'appréhension du savoir renforcent cet attribut d'autorité du manuel et cette croyance des apprenants qu'il est le principal détenteur du savoir à apprendre. Comme l'affirme Souza (1999, p. 27)

> O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.[1]

Dans sa proposition, Souza affirme aussi que dans ce système scolaire c'est à l'enseignant la tâche de reproduire les contenus, les savoirs et « la vérité indiscutable » que le manuel apporte, vu qu'il est institutionnellement légitimé et autorisé à le manipuler ; à l'apprenant, il ne restait donc que les assimiler.

Le manuel se présente donc comme un élément déterminant de ce qui est important à apprendre, dans différents degrés d'utilisation d'une langue : le choix des contenus, la place de l'oral et de l'écrit, les niveaux de formalité, les contextes situationnels, les aspects culturels liés à la langue, entre autres. Un de ces choix concerne la référence linguistique qui sera apprise ; elle peut apparaître de diverses

[1] Le caractère d'autorité du manuel trouve sa légitimité dans la croyance de qu'il est le réservoir d'un savoir qu'il faut déchiffrer, car on suppose qu'il contient une vérité sacralisée à être transmise et partagée. Une vérité déjà prête que le professeur, légitimé et institutionnellement autorisé à manier le manuel, ne doit que reproduire et l'apprenant, l'assimiler.

manières dans un manuel,dès l'option entre les variantes française, québécoise, belge ou suisse, par exemple, jusqu'à la sélection entre l'utilisationde la langue standard, colloquiale ou polie. Le même peut se passer à l'écrit, avec l'adaptation du registre de langue à chaque situation suggérée.

Ces décisions sont centrales pour le développement de l'apprentissage, vu qu'elles détermineront les caractéristiques des échantillons de langue utilisés dans les dialogues, activités et extraits du manuel qui serviront de référence de langue à l'apprenant, parfois même sa source unique. Comme l'affirme Coracini (1999, p.17), « *não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos*. » En reprenant les mots de Souza (1999) :

> Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes única) de referência. (SOUZA, 1999 : 27)[2]

À partir de ce raisonnement, il nous est déjà possible de percevoir l'influence du manuel comme objet qui établit la dynamique de la classe. Cependant, il est indéniable qu'un manuel n'est rien avant son utilisation par les différents acteurs du processus d'enseignement/apprentissage : l'enseignant et l'apprenant, et cette utilisation est faite en interaction.

## 1. La classe comme lieu d'interaction

À partir du moment qu'on commence à discuter la communication dans l'apprentissage de langues, il augmente proportionnellement l'intérêt pour l'étude de l'interaction en classe. Elle commence à être considérée comme un lieu de rencontre social entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. Comme le souligne Cicurel (2002, en ligne) :

> Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des

[2] Indépendamment du manuel adopté ou de la discipline abordée, on constate que le manuel constitue un chaînon important dans la chaîne du discours de la compétence : c'est le lieu du savoir défini, prêt, fini, correct et de cette façon, dernière source (et parfois unique) de référence. (notre traduction)

> partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (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. Constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des épisodes pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier.

Cette action planifiée dont nous parle Cicurel est faite par le professeur ayant comme un des principaux instruments le manuel, qui légitime ses choix concernant l'organisation proposée à chaque cours, ainsi que les contenus qui y seront travaillés. En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, il nous est possible d'observer que cette légitimation est faite dans deux différents niveaux : de l'enseignant lui-même et de l'apprenant.

Le premier de ces niveaux correspond à l'enseignant lui-même, où l'utilisation d'une méthode facilite les différents choix pédagogiques qui sont à sa charge. La détermination des contenus qui seront travaillés, l'ordre dans lequel tout se déroulera, la méthodologie plus adaptée au public et les thèmes qui attireront plus l'attention de l'apprenant sont des décisions difficiles et qui exigent une grande responsabilité de la part de l'enseignant. Si tout cela serait déjà laborieux pour n'importe quel enseignant, il est beaucoup plus complexe pour un enseignant qui a comme objet d'enseignement une langue qui n'est pas sa langue maternelle ou celle de ses apprenants. Dans ce cas, le niveau de difficulté et de doutes augmente, car il y a une grande quantité de références que lui manquent. La solution naturelle est donc l'appui sur un manuel, qui présente au même temps une cohérence méthodologique, une actualisation concernant les thèmes et les contenus abordés, ainsi qu'une organisation préalable de la progression des cours.

Le deuxième niveau serait la légitimation de l'apprenant, lui aussi loin d'une référence de langue et qui voit dans la méthode et dans son professeur cette source. Par contre, l'autorité du manuel devient plus forte, vu qu'il est un matériel signé et approuvé par les auteurs, la maison d'édition et l'établissement d'enseignement. Comme le souligne Coracini (1999, p.33) :

> (...) a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. (...) é nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material

> comercializado, considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula. *Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos.*[3]

Nous pouvons rapprocher cette idée de légitimation du manuel donnée par la société à la notion de transposition didactique de Chevallard, qui clarifie l'influence directe de l'environnement dans le travail développé dans le milieu éducatif. Même si c'est à l'école de décider le meilleur chemin dans le processus de ses apprenants, elle ne le fait pas toute seule ; dans un système de double sens, elle reprend dans la société ses valeurs, ses intérêts et ses besoins et forme les individus pour les suivre. C'est dans ce contexte que le manuel est utilisé, transposant aux individus les valeurs et les besoins qu'ils attendent, en même temps que le savoir spécifique de la discipline étudiée.

De cette façon, après que l'enseignant et les apprenants ont légitimé les contenus didactiques, ils sont prêts à interagir en classe, afin d'initier le développement du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Cela prévoit obligatoirement l'engagement de tous les acteurs, professeur et apprenants, ce qui nous parait évident lorsqu'on considère l'attitude de l'enseignant, vu que c'est lui qui a préparé la classe et suggéré les activités. Par contre, cela n'est pas forcement vrai lorsque nous parlons des apprenants, qui peuvent avoir des réactions les plus diverses concernant les activités proposées, sans s'y engager suffisamment, au point d'agir et d'interagir en classe, question fondamentale de l'interaction, comme le souligne Rivière (2005, p. 99) :

> L'interaction engage également les participants à occuper le terrain de l'action et à prendre des « rôles praxéologiques » que Filliettaz (2002, 82) définit comme un « mode de participation à l'agir » qui détermine, avec les rôles participatifs (mode de participation à la communication), les « identités situationnelles » assumées par les protagonistes.

Comme nous verrons à la suite, cet engagement dans les situations proposées en classe est un élément motivationnel fondamental. C'est en interaction que les

[3]La légitimation du manuel se donne donc à l'école, institution à qui est attribuée la fonction de préparer le citoyen à la vie en société, selon évidemment les valeurs que cette société reconnaît comme siens, en même temps que les construit. C'est dans ce contexte que s'insère l'utilisation du manuel par le professeur que, autorisé par l'école (puisqu'il a un diplôme légalement reconnu), légitime le matériel commercialisé, en le considérant la base de son travail en classe. Ainsi, le manuel fonctionne comme un porteur de vérités qui doivent être assimilées par les professeurs, ainsi que par les apprenants. (notre traduction)

acteurs mettent en œuvre leurs connaissances et leurs compétences, augmentant de cette manière leur perception de réussite et leur motivant à continuer dans le processus.

Au contraire des croyances de plusieurs enseignants, les interactions n'exigent pas toujours la présence du professeur comme médiateur du savoir ou des connaissances qui doivent être apprises. Après un premier contact des apprenants avec le savoir à travers la médiation du professeur, celui peut s'éloigner de la situation, laissant aux apprenants mêmes la tâche d'établir une interaction cohérente. Cela va se donner de forme naturelle, avec le surgissement des plusieurs négociations du sens, ainsi que l'argumentation elle-même.

Comme l'exemplifie Giné (2005, p. 150), l'interaction en des petits groupes est une excellente motivation aux apprenants, car

> Les interlocuteurs « mettent en commun » leurs diverses interlangues, réactivent, récupèrent et appliquent leurs savoirs et savoir-faire propres et ceux des autres, exerçant ainsi un contrôle sur ces compétences. Leurs interactions comportent plus de négociation du sens qu'avec la présence d'un expert. L'intégration de savoirs est plus grande lorsqu'il faut défendre ses idées, ce qui est naturel et motivant en petit groupe.

Ainsi, à partir des activités proposées par le manuel et par l'enseignant en classe de langues étrangères l'apprenant construit ses connaissances non seulement de nature linguistique mais aussi sociale, à travers l'interaction avec les autres apprenants. Pourtant, la référence sociale est un élément assez complexe vu qu'elle est un élément à comprendre, plutôt qu'à apprendre.

## 2. L'interaction et médiation du manuel de langue étrangère

Malgré les difficultés réelles de compréhension et appréhension des caractéristiques culturelles liées à une langue étrangère, il ne nous est pas possible les oublier tout simplement et faire semblant qu'elles n'existent pas ou qu'elles ne sont pas importantes pour l'acquisition de la langue.

Ainsi, l'élément qui apporte à l'enseignement ces caractéristiques et stimule l'interaction social entre les acteurs du processus est le manuel, puisqu'il a été produit *in loco*, c'est-à-dire en France, ce qui lui donne un statut de représentant social et culturel de la société où la langue est parlée.

Mais le point fondamental est le fait que le manuel est toujours utilisé par les acteurs, ce qui veut dire qu'il est impossible de garantir que son utilisation sera celle imaginée par les auteurs au moment de la conception du matériel. L'enseignant manipule le manuel et l'adapte, mais il n'est pas le seul. Les apprenants aussi récrient les situations et les activités, en les adaptant à leurs intérêts et besoins.

Comme l'affirme Guy Rocher, chercheur de l'Université de Montréal, dans son essence le manuel est un outil inerte et sans vie, passible de devenir un simple objet dans une étagère quelconque. Ainsi, il ne se compose comme un instrument social et d'apprentissage que lorsqu'il est mis en contact avec les acteurs du système d'enseignement, plus précisément l'enseignant, les apprenants et les savoirs en situation d'interaction.

> Ce qui donne vie à un manuel scolaire, c'est quand il se transforme en objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication. C'est ce que j'appelle le système social du manuel scolaire. (ROCHER, 2007, p. 14)

Ainsi qu'une loi, le manuel scolaire devient donc vivant quand manipulé par les acteurs du système d'enseignement, à partir de leurs réflexions, compréhensions et commentaires. Même en le considérant comme l'élément porteur du savoir savant à travers une transposition didactique, et pour cette raison fréquemment vu comme l'essentiel du processus d'apprentissage, nous pourrions affirmer qu'il serait en fait un élément qui gagne du sens au fur et à mesure de son utilisation et de sa conséquente reconstruction par les autres acteurs.

Cette adaptation, dans des différents niveaux, contribue à un éventail de possibles résultats du processus d'apprentissage de la langue étrangère qui n'ont pas été forcement imaginés par les auteurs quand de sa création. Nous voyons ainsi l'importance d'un choix approprié aux intérêts de l'enseignant et des apprenants, en ce qui concerne non seulement les contenus qui seront appris et sa progression, mais aussi la méthodologie et l'approche adoptées ; cela parce que les acteurs doivent se sentir à l'aise pour manipuler le matériel, mettre en œuvre les activités et les adapter à leurs besoins.Parmi ces différents niveaux, nous pouvons citer le public, le temps et la progression des contenus et l'évaluation.

En ce qui concerne le public, il est indéniable la nécessité d'utiliser un matériel didactique en classe qui soit proche des attentes des apprenants. Comme il y a une distance entre eux et leur objet d'étude, le manuel sert de pont entre les acteurs ; c'est à travers lui que l'apprenant fait son premier contact avec le parleur de la langue et le discours du natif. Cela lui servira de référence pendant tout le processus d'enseignement/apprentissage, comme source du registre de langue qu'il veut apprendre : celui qui est effectivement utilisé en situation réelle de communication.

Cette référence lui est en fait très importante ; il n'est pas rare que les apprenants expriment leur but de ne pas parler « comme un étranger », c'est-à-dire, parler trop « grammaticalement » ou de manière « trop correcte ». Cela ne veut pas du tout dire que les natifs ne parlent pas correctement leur langue, ce serait une affirmation absurde, mais il montre en réalité la perception de plusieurs apprenants, qui distinguent les différents registres. Pour eux, parler sans les marques de l'utilisation quotidienne de la langue donne l'idée de ne pas la connaître effectivement.

On pourrait imaginer une certaine difficulté pour les auteurs de matériels didactiques de s'adapter à ces besoins des apprenants, mais en réalité c'est justement avec des activités qui stimulent l'interaction entre les apprenants qu'ils les réalisent de manière plus efficace. Nous voyons donc le manuel dans un double rôle interactionnel : servir de médiateur entre les acteurs comme représentant « officiel » du contenu qui sera appris et motivateur d'une interaction entre les apprenants, à travers la suggestion de ses activités.

Un autre point habituel d'adaptation des manuels est le temps d'utilisation en classe de langues. Élaboré par les auteurs pour être utilisé dans une certaine quantité d'heures de cours – généralement de 100 à 120 heures par niveau – dans la pratique ce n'est pas forcement ce qui se passe. Souvent il existe une différence entre le temps établi par les auteurs comme idéal pour l'apprentissage du niveau débutant de la méthode – entre 70 et 120 heures – et le temps déterminé par les professeurs comme idéal pour l'apprentissage des brésiliens – autour de 180 heures (BERGMANN, 2009).

Il est indéniable que ce facteur change complètement les résultats attendus par les auteurs de la méthode et créent un nouveau paramètre d'analyse de résultats. Cela parce que ce facteur influence directement la progression des contenus qu'il présente : si on a plus de temps à travailler les contenus, on a par conséquent une opportunité plus grande d'ajouter des activités ou modifier ce qui a été proposé par les

auteurs de manière à lesadapter aux besoins et attentes des apprenants, mais la décision est assez complexe. D'un côté, cette attitude peut les motiver beaucoup plus à suivre dans son processus d'apprentissage et renforce sa formation dans la langue ; de l'autre côté, elle retard l'apprentissage, qui peut devenir lourd, ennuyant et par conséquent démotivant, car l'apprenant n'a pas la sensation de progresser effectivement dans l'apprentissage.

Finalement, le manuel sert aussi en classe comme médiateur du processus d'évaluation de l'apprenant et de son apprentissage, tâche difficile mais que l'enseignant doit obligatoirement accomplir, indépendamment d'être un cours régulier – dans une école par exemple – ou d'enseignement complémentaire, comme dans le cas d'un centre de langues. Tout processus d'enseignement/apprentissage prévoit une progression et il est naturel que l'individu attende une évaluation de sa performance, mais il reste toujours le questionnement de comment évaluer la performance, si elle n'est pas faite *in loco*, par des parleurs natifs de la langue étrangère et, en conséquence,quelle référence faut-il avoir pour avoir le plus de précision possible.

Ainsi, le manuel apparaît comme un facilitateur du processus d'évaluation en langues étrangères, ce qui est fait de deux manières : en stimulant une autoévaluation de l'apprenant et en permettant une évaluation de la part du professeur. L'autoévaluation est motivée dans plusieurs moments, spécialement à travers les activités que l'apprenant doit réaliser, mais aussi à partir de la référence de langue qu'il trouve dans le matériel et que lui servira de paramètre linguistique. De la part de l'enseignant, le manuel l'aide à organiser les points essentiels à évaluer, ainsi que les niveaux de difficulté attendus pour chaque étape de l'apprentissage.

Finalement, il est toujours importante souligner que le rôle du manuel comme élément d'interaction et de médiation en classe n'est pas formellement défini, mais il est mis en œuvre au sein de la classe par le contrat didactique, qui coordonne de manière sous-jacent les relations entres les acteurs pendant leur interaction.

## Références Bibliographiques

BERGMANN, J. C. F. Manuel et Transposition dans l'enseignement des langues: entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Lyon, França, 2009. Tese de Doutorado.

CHEVALLARD, Y. Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation. Dans : Publication de l'IREM d'Aix Marseille, 14, 1988.

CICUREL, F. La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe. Dans : AILE - Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, Paris, n. 16, 2002. en ligne.

CORACINI, M. J. O Livro Didático nos Discursos de Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. Dans: CORACINI, M. J. (Org), Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

_____. O processo de Legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. Dans: CORACINI, M. J. (org) : Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático. Campinas: Pontes, p. 33-44, 1999.

FILLIETAZ, L. La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale, Nota Bene, 2002.

GINÉ, M. C. L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous groupes par de futurs enseignants de FLE – L'évolution des représentations. Dans : **Les Interactions en classe de langue.** Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, CLE International, juillet, p. 148-159, 2005.

RIVIÈRE, V. « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. Dans : Les Interactions en classe de langue. Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, CLE International, juillet, p. 96-104, 2005.

ROCHER, G. Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans Lebrun, M. (dir.), Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-24, 2007.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. Dans: CORACINI, M. J. (Org) Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático, Campinas, Pontes, 1999. p. 27-32.

# Art et thérapie

**LELIA TROCAN***

## Résumé :

Art et thérapie sont des valeurs jumelles pour l'auteur, qui conçoit l'art comme une transmission, une révélation libératoire, le seul qui permette de ranimer les trésors perdus de la mémoire. L'écrivain ne les confond pas, car si la révélation des pulsions se fait par l'art, il a retenu de sa pratique qu'il ne faut pas pousser l'autre, ni peser sur le destin de l'autre. L'écrivain affirme qu'il ne suffit pas d'aider l'autre à mieux vivre, mais lui apprendre à décider de sa vie, de pouvoir dire "je". L'art est thérapie. Il permet de réenchanter le monde, car vivre sans enchantement est pour lui impossible.

**Mots-Clés**: Art. Thérapie. Destin. Mémoire. Communication. Révélation. Libération.

* Professora, doutora em literatura, Universidade de Craiova, Romênia.

Dans le patrimoine culturel occidental, le personnage d'Oedipe a exercé, au long de l'histoire, une fascination constante. Cette légende primitive de la Grèce qui, par la voix de Sophocle, a acquis la valeur d'un mythe fondateur, est présente dans les œuvres des artistes créateurs, depuis les tragiques grecs jusqu'à l'époque contemporaine. Assimilée à la littérature mythologique, la destinée d'Oedipe, qui représente les problèmes éternels de chaque cité, de chaque individu, a gardé son actualité et vigueur, en étant investie, par les nombreuses interprétations modernes et démythisantes, de nouvelles significations existentielles ou historico-conjoncturelles. On ne peut ignorer à l'heure qu'il est l'apport de Freud à l'interprétation du paradigme œdipien ; comme en soulignait Lévi-Strauss, par son placement dans un autre contexte de pensée, par son relancement dans la vie complexe de l'être, Freud a créé, en fait, un mythe moderne.

L'œuvre de Bauchau, écrivain contemporain, est profondément marquée par le mythe œdipien. Familiarisé avec les lectures et la pratique de la psychanalyse, avec la science de la prospection de l'inconscient, et attiré par l'irrésistible appel de l'éternel féminin, Bauchau reprend la tradition littéraire instituée par Sophocle, en s'engageant sur une route peu explorée. Son roman, *Oedipesur la route*, est inscrit dans l'espace intermédiaire entre les deux tragédies de Sophocle, *OedipeRoi* et *Oedipeà Colone*. Il envisage le changement survenu entre Thèbes et Colone, le lieu où Oedipedevient prophète. Ni Sophocle, ni Freud n'ont abordé la question de l'errance d'Oedipe, du long et ardu chemin qu'il a dû faire entre l'aveuglement et la clairvoyance. L'explication en serait que Sophocle connaissait probablement les mystères et les rituels initiatiques qui étaient pratiqués à cette époque-là, et Freud, à son tour, était encore marqué par le mythe de la science, et il faisait déjà, avec ses patients, la route entre Thèbes et Colone.

L'originalité de la démarche créatrice entreprise par Bauchau consiste justement dans l'intégration de la destinée tragique du héros mythique dans un parcours initiatique et psychothérapeutique. Un parcours voué à le conduire, progressivement, d'un sentiment aigu de la culpabilité à la connaissance *de* et à la réconciliation avec soi, du délire à la lucidité, de la condamnation à l'assumation libre de sa propre destinée. L'expérience libératrice, mais non pas sans épreuves, de la route, commence du moment où Oedipeprend la décision de sortir de sa passivité, de son propre mutisme, et de quitter Thèbes. Nous sommes au début du roman, après une année depuis le

désastre lorsque les blessures des yeux mutilés se sont cicatrisées, et les usages de la cité ont été rétablis par Créon ; l'indéfinie et l'accablante attente d'Oedipeest brusquement interrompue par un rêve terrifiant. À l'image symbolique de la mouette blanche, qui planait dans son ciel intérieur, se substitue celle d'un aigle terrifiant. Oedipes'éveille de cette violente confrontation avec "Toutes ses forces en alerte [...] prêt au combat"[1]. L'histoire des pérégrinations d'Oedipe, de ses errances et de ses crispations, dans la compagnie d'Antigone et, pour une période, de Clios, est confondue avec l'histoire de cette lutte de reconquête, de reconstruction de l'être intérieur.Œdipe ne tient compte des chemins, ni des obstacles. Il traverse les fourrés, les bois, les labours. Il gravit inutilement les collines et les rochers, il plonge à grand péril dans les ravins, remonte par leur pentes abruptes, traverse les ruisseaux, les torrents, les rivières, en s'accrochant n'importe où. Il est déchiré par les ronces et les branches, il est couvert des cicatrices de ses chutes.[2]

En affrontant les difficultés du chemin en compagnie d'Antigone, Oedipe comprend le vrai sens de son départ de Thèbes. Le roi aveugle et déchu redécouvre le prix de la vie, les valeurs profondes de l'humain :l'espoir, l'amitié, l'amour, le pardon, la dignité Et l'expérience du Labyrinthe, la lutte avec le Monstre, qu'Oedipea vécue pendant la jeunesse, acquiert, au bout de son parcours initiatique, la signification de la victoire sur sa propre monstruosité.

Comme le remarque Robert Jouanny,

> l'homme qui, à la fin du livre, s'engage résolument dans la fresque peinte par Clios pour affronter, au-delà des apparences, les incertitudes de l'infini, agit en homme libre et non en héros pardonné. En praticien averti, Bauchau veut faire entendre au lecteur comment Oedipe s'est peu à peu libéré non de sa faute, mais de lui-même, de sa conscience coupable.[3]

Le rôle de la Persane Diotime est fondamental dans *la thérapie* de déculpabilisation d'Oedipe.

Oedipe sent autour de lui, encore loin, mais efficace, la présence de Diotime. Il comprend qu'il a besoin de temps. Des forces, des actions nouvelles grandissent en lui, autant d'invocations, d'élans de joie ou d'espoirqu'il appelle oraisons. Ces prières traversent son être et consument sa violence.

Tour à tour, les arts – la sculpture, le chant, la musique, la danse, la poésie – sont convoqués pour l'accomplissement du processus cathartique. La représentation sculpturale de la vague, troublante par sa violence et sa grandeur, marque une étape majeure dans l'itinéraire d'Oedipe. Symbole de sa propre destinée, cette vague

délirante lui apporte la réconciliation avec soi, avec son passé tragique, avec les hommes et consacre, en même temps, par l'acte de la création commune, le lien indestructible qui unit les trois voyageurs.

En redécouvrant le chant, sous l'impulsion de Diotime, Oedipe sent s'éveiller en lui la mémoire des aïeux Clairchantants et sa vocation d'aède. Les mélodies de sa flûte viennent de très loin, d'avant Thèbes, d'avant Zeus et Prométhée, d'avant la découverte du feu, quand l'homme et la femme vivaient dans l'innocence et la férocité originaire. La musique et la danse, ces polarités simultanées et constitutives de l'écriture d'Henry Bauchau, fondent un dialogue de l'amour d'une rare pureté entre les deux bergers, Alcyon et Clios.

L'art ouvre à Oedipe la voie vers l'exploration des mystères et des trésors encore cachés dans la mémoire, le libérant des contraintes temporelles. Par l'art, il retrouve l'harmonie du Tout originaire. De Thèbes à Colone, le discours poétique scande les étapes d'un lent parcours orphique où, le mot aveugle, libéré, suit le destin de son propre héros mythique.

Art et thérapie sont des valeurs jumelles pour Bauchau, qui conçoit l'art comme une transmission, une révélation libératoire, le seul qui permette de ranimer les trésors perdus de la mémoire. L'écrivain ne les confond pas, car si la révélation des pulsions se fait par l'art, il a retenu de sa pratique qu'il ne faut pas pousser l'autre, ni peser sur le destin de l'autre. Bauchau affirme qu'il ne suffit pas d'aider l'autre à mieux vivre, mais lui apprendre à décider de sa vie, de pouvoir dire "je". L'art est thérapie. Il permet de réenchanter le monde, car vivre sans enchantement est pour lui impossible.

Les personnages d'Henry Bauchau se fondent totalement dans l'art(dans la peinture, la sculpture, la danse et la musique). Ainsi, Oedipe devient aède, danseur, sculpte une vague monumentale et devient sculpteur, écrit et, à la fin de son voyage, devient un voyant qui se dirige seul vers le lieu de son assomption. Oedipe partage avec Orphée le même pouvoir, celui de ranimer les trésors de la mémoire grâce au chant, à la peinture et à l'écriture. Mais au lieu de se disperser, le roi aveugle retourne à l'unité. Après avoir surmonté ses peurs, il est "encore, est toujours sur la route"[4], dira Antigone à la fin. La route de la connaissance de soi, libérée de la culpabilité et du remords. Antigone, qui l'a accompagné jusqu'au bout, symbolise cette route de la réalisation de soi. Gardienne du principe de vie, elle n'est pas de celles qui se retournent pour voir, par curiosité. De même, quand elle revient à Thèbes pour tenter d'apaiser la rivalité entre ses deux frères, c'est aussi pour dire "oui" à la vie, au

futur, à la beauté, et pour refuser, dans sa robe déchirée, toutes les manifestations de pouvoir, toutes les guerres. Elle est la part féminine, celle du poétique, de l'amour sans justification, de la jouissance dans la patience.

De façon tout à fait symbolique, la réhabilitation d'Oedipe passe par l'art, par sa maîtrise du chant, puisque Diotime lui offre de devenir aède au chapitre 6, "Le solstice d'été" : "Nous n'avons plus d'aède, veux-tuchanter pour nous ce soir ?"[5]. D'ailleurs, lorsque celui-ci entreprend, au chapitre suivant, le récit en prose de sa vie, la narration de l'accomplissementdu destin fatal - l'attrait pour Jocaste - ne pourra se faire qu'en vers chantés,comme si l'art seul était capable de conjurer le destin comme dans ce fragment : C'est ce qu'exigeait l'imminence de ma passion pour/Ses ténèbres, ma compassion pour sa lumière/Et la sourde terreur de mes yeux captivés,/Capturés par les siens.[6]

La poésie convoque ici toutes ses ressources– sonorités (rimes internes : passion/compassion, captivés/capturés ; allitération en [s]), rythme(binaire, comme le montrent les parallélismes qui renforcent les antithèses) et les métaphores (lumières/ténèbres) – pour dire la fatalité, mais aussi la transfigurer, la sublimer.

L'art et le destin peuvent, en effet, rivaliser dans l'œuvre car ils sont de force égale. Clios se laisse emporter par la danse, comme on peut le lire plusieurs fois dans l'œuvre, comme il pourrait se laisser emporter par son goût pour le sang. Art et destin constitueraient donc deux agents puissants et opposés. De même, l'errance d'Oedipesur la route est souvent qualifiée de vertige. Il est comme poussé à marcher par son destin. Mais lorsqu'il découvre l'étrange pouvoir de sculpter, c'est lui qui est qualifié de "vertigineux", sublimant alors le pouvoir destructeur du destin :

> […]cet aveugle vertigineux qui vient de faire pour elle une chose si belle que l'on peut contempler des yeux, toucher de ses mains et entendre sans lassitude avec son cœur.[7]

Il s'agit ici de l'épisode de la sculpture du bois d'olivier, mais le commentaire pourrait bien sûr être élargi au chapitre qui narre l'entreprise démesurée qu'est la sculpture de la vague (chapitre 5, "La Vague"). Au-delà du caractère allégorique de la sculpture, les rameurs figurant "l'entreprise de survire"[8], nous y découvrons, systématiquement, un parallèle entre l'art et la connaissance de soi, puisque sculpter le visage des autres les révèle à eux-mêmes. Ainsi l'art, comme le voyage, permettraient-ils, d'une part, d'exercer sa liberté (à la fin de l'ouvrage le voyage et la liberté sont en effetsouvent évoqués de pair) mais auraient, d'autre part, une vertu heuristique."[9]

En effet, la vraie vie, ne résiderait-elle pas, comme le pensait déjà Proust, dans la littérature ?[10] Au chapitre 3, "Alcyon", Oediperépète plusieurs fois à Clios "Commence" afin que celui-ci entame son récit. Or, nous pouvons lire à la fin du chapitre :

> Ils sortent de la grotte, ils se couchent à côté du feu, chacun, dans le silence de l'autre, pensant à Alcyon, pensant à Jocaste, à la musique sur la montagne, aux énigmes, aux oracles et à la vie qui dit : Commence. Et qui s'obstine.[11]

Tout se passe comme si la vie se trouvait assimilée aux vertus du récit et de l'introspection, au "connais-toi toi-même" de Socrate.

La littérature, en tant qu'entreprise heuristique pourrait donc constituerun antidestin au sens où elle permettrait de lutter contre le destin, mais aussi de s'amender, comme l'a fait Clios, en troquant le sang contre le rouge du peintre. C'est peut-être pour cela que le voyage d'Oedipe, qui est aussi un voyage pour et à travers les mots, ne saurait avoir de fin :

Le chemin a disparu, peut-être, mais Oedipeest encore, est toujours sur la route.[12]

Oedipesait qu'il ne pourra redevenir "un homme parmi les autres hommes"[13] qu'au jour où il sera délié du jugement qu'il a prononcé contre sa propre vie.

> Il comprend qu'il lui faut du temps. Il laisse grandir en lui des forces, des actions nouvelles […]Qui ne font que le traverser, qui viennent il ne sait d'où, qui consument ses violences et ne s'adressent peut-être à personne.[14]

Il prononce, devant des bergers et des paysans, l'abolition des sentences qu'il a lui-même données contre le meurtrier de Laïos et il se dirige vers la liberté, vers une fin qui est, en fait, un commencement :

> le voyage d'Oedipe s'est achevé par une fin qui a pris, pour Athènes et pour nous, la figure d'un commencement.[15]

Pour en arriver là, c'est à une véritable psychothérapie qu'il se soumettra, sous le regard éclairant de Diotime, à travers l'art. Découvrant,d'abord, avec Clios, "n'importe où, n'importe comment"[16], dans la violenceet le désarroi, "le bonheur de ne plus être ni le sens ni le centre (de soi-même)"[17], il franchit une première étape dans la sculpture de la vague, épreuvequi lui permet, face à la mer et à la douleur, de voir plus clair dans son passé :

> Le Sphinx a disparu comme s'effacent les vagues. Il a cru en être cause […]sans voir qu'en face de lui une autre vague, bien plus haute, se soulevait déjà […] il faut affronter la tempête toute entière avec sa succession de vagues pour retrouver le port.[18]

Dès cet instant, le passé peut être assumé. Oedipe obtient en rêve qu'Antigone le rejoigne sur la falaise, Antigone, qu'il nommera désormais "de cette façon déchirante :Ma sœur".[19] La sculpture de la vague sert à mieux se connaître, dans les yeux des autres, car Antigone la sculpte comme elle la voit, en un géant aveugle, mais guidant les autres rameurs par le regard intérieur.

La deuxième étape importante sera la découverte du chant, à l'instigation de Diotime, d'un chant qui, longtemps refusé, jaillira soudain, informe, pathétique et libérateur, cri primaire, hurlement de loup venu du fond des âges, qui se prolonge à l'infini, auquel, "sentant remonter en eux la mémoire de l'ancêtre"[20], s'associent ses proches ; un chant qui, peu après, sous une forme plus élaborée, lui permettra de parler enfin de Sphinx et de Jocaste.

Un peu plus tard – troisième étape significative –, après sa maladie et la parturition symbolique de Calliope, Oedipe redevient effectivement homme de décision, maître de ses désirs, prêt à affronter le destin qu'il a choisi, assez fort physiquement pour porter Antigone dans ses bras, assez fort aussi moralement pour affronter le rire qui démystifie définitivement le tragique : "Oui, Oedipe le criminel rit de lui-même"[21]; il rit parce que, au fond, ce dont il avait fait

le drame de Thèbes, une affaire d'État, l'histoire terrible d'un roi et d'une reine […]n'était que l'histoire d'un enfant malheureux.[22]

Heureux d'avoir pu "surmonter ses propres peurs"[23], il est désormais prêt à passer au-delà, après qu'Antigone, au cours de leur nuit mystique, par un seul cri – "Oedipe, tout a un sens"[24] – lui aura de nouveau permis l'irrationnel, la passion, le désir, le héros mystique, autrefois honni.Prêt aussi, après avoir annoncé à Athènes un avenir glorieux, à s'engager seul sur la route. Devenu désormais un voyant, c'est lui qui conduit Thésée au lieu de sa disparition –"c'est moi maintenant qui suis le clairvoyant".[25]Au début de cette évolution qui permet à Oedipe de se retrouver, le rôle de Diotime est déterminant. C'est grâce à elle qu'il se prend en main, en lui suggérant ou imposant les modalités d'action sur et contre lui-même, en tenant auprès de lui le rôle de psychothérapeute. Diotime lui impose le recours à l'art : si la musique et la danse avaient, pour Clios et Alcyon, abouti à un échec car, confie Clios, mon âme était endormie […]et je n'ai pu tirer aucun espoir de renaissance, aucune possibilité de vie de ce que j'ai vu ce jour-là[26]

Il n'en ira pas de même pour Oedipe qui, grâce a Diotime, découvre la vertu cathartique du *chant* :

> La voix d'Oedipe atteint le corps qu'elle émeut, elle soulève l'esprit qui exulte en pressentant ce qu'elle lui signifie. Lorsqu'elle redescend vers le cœur, on découvre qu'elle est l'inspiration, l'exploration des mystères, des trésors encore dormants dans la mémoire.[27]

Oedipe retrouve son lien avec ses ancêtres, avec les forces originelles.Tout este presque transformé en bataille, mais Antigone le ramène à la réalité ;il s'apaise et chante, de nouveau, sur les dieux implacables qui l'ont écrasé. Plus efficace encore sera la *sculpture*. Le premier essai en est concluant puisque, à partir d'une branche d'olivier, Oedipe sculpte une source que Diotime, la première, sait reconnaître. Succès de l'art : l'invisible devient visible, évident. La sculpture de la falaise va dans le même sens : Oedipe doit affirmer la force de la barque et de son pilote – Oedipe, lui-même, tel qu'il est, aveugle – contre la vague. C'est lui qui, surmontant sa peur, sculptera la partie la plus difficile, la vague qui pourrait noyer les hommes. Antigone constate que sans l'action d'Oedipe, la vague qui était délire, rien que délire, serait maintenant en train de nous engloutir.[28]

Grâce à lui, cette "aventure qui a meurtri leurs corps et lié leurs esprits"[29], est devenue généreuse et libératrice : ce qui est sorti de leur fatigue […]est cette fois donné. Donné au ciel, à la mer, aux astres, aux désastres, à l'oubli, à l'effacement final.[30]

Une autre pratique efficace est celle des corps, qui favorise une psychothérapie collective : Oedipe guérisseur est lui-même surpris par le bonheur "au cours de ces longs et mystérieux contacts qu'il redoutait tellement"[31]. C'est l'Autre, tous les autres qu'il retrouve "dans ce qu'ils ont d'indicible et pourtant de commun".[32]

La dernière étape de la psychothérapie d'Oedipe est l'écriture, dont Antigone a découvert très tôt l'importance et la rigueur ("l'écriture doit être précise et que sans cela elle est sans valeur"[33]) et qui, plus tard, apportera une aide définitive à Oedipe :

> (il) écrit des choses qu'on ne pourrait pas dire. Peut-être que l'écriture deviendra-t-elle plus humaine que la parole.[34]

constate avec surprise Diotime, consciente que désormais sa tâche est achevée : il suffira à Oedipe de rencontrer celui qui aura pour mission de dire et de lier le passé à l'avenir, l'univers tragique à celui des hommes de lumière, "une sorte de père, une

sorte de fils"[35], entrevu en songe, Sophocle, dont le nom revient péniblement à sa mémoire.

L'errance terrestre d'Oedipeest achevée, du moment où il a implicitementpassé le flambeau et dépassé son illusoire culpabilité : il peutpoursuivre sa route, en pénétrant dans la fresque de Clios pour y retrouver un jour, étape nouvelle mais non fin de course, l'Oedipe de Bachau, HenryBauchau lui-même, ses lecteurs ; pour y retrouver aussi les dieux avec lesquelsil pourra désormais dialoguer en homme libéré d'un destin tragique, ayant découvert dans le dialogue éclairant avec soi, avec les autres, avec le réel, par-delà la vanité des fautes, des remords et des pardons espérés "la lumière inespérée"[36], qu'il attendit un jour de Jocaste. La vie et les vivants.

Placé sous le signe du lien, celui du sang entre Antigone et Oedipe, celui des images, lorsqu'il est question de l'immense vague hautement symbolique, celui du langage, qui unit l'univers intérieur de l'être au mondeextérieur, ce roman, par son côté épuré, laisse au lecteur tout le loisir d'établir ses propres correspondances et associations. Tout homme vivant est sur la route.

## NOTES

1. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.12.
2. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.61.
3. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.393.
4. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.380.
5. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.186.
6. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.213.
7. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.123.
8. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.143.
9. Heuristique: qui sert à la découverte.
10. Marcel, Proust,*Le Temps retrouvé*, 1990, Paris, Gallimard :"La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, c'est la littérature", p.150.
11. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.115.
12. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.380.
13. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.184.
14. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, pp.182-83.
15. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.369.
16. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.124.
17. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.124.
18. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.138.
19. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.139.
20. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.188.
21. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.139.
22. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.188.
23. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.270.
24. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.271.
25. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.375.
26. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.375.
27. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.262.
28. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.187.
29. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.159.

30. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.178.
31. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.178.
32. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.229.
33. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.229.
34. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.64.
35. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.347.
36. Henry, Bauchau, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud, p.215.

## Références Bibliographiques

ABASTADO, Claude, *Mythes et rituels de l'écriture,* 1979, Bruxelles, Complex.

BACHELARD, Gaston, *La psychanalyse du feu,* 1949, Paris, Gallimard.

BACHELARD, Gaston, L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière, 1963, Paris José Corti.

BACHELARD, Gaston, *La poétique de l'espace*, 2001, Paris, Quadrige.

BAUCHAU, Henry, *Diotime et les lions,* 1991, Arles, Actes Sud.

BAUCHAU, Henry, *Oedipe sur la route*, 1992, Arles, Actes Sud.

BOYER, Alain-Michel, Éléments de littérature comparée. III. Formes et genres, 1996, Paris, Hachette Livre.

BRUNEL, Pierre, *Dictionnaire des mythes littéraires*, 1998, Paris, Édition du Rocher.

CHEVALIER, Jean, et GHEERBRANT, Alain, Dictionnaire de symboles, mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres, 1989, Paris, Robert Laffont et Jupiter.

DIEL, Paul, *Le symbolisme dans la mythologie grecque*, 1989, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

FRAISSE, Simone, *Le mythe d'Antigone*, 1974, Paris, Librairie Armand Colin.

PROUST, Marcel, *Le Temps retrouvé*, 1990, Paris, Gallimard.

SOPHOCLE, *Oedipe roi*, 1994, Paris, Classique Hachette, Hachette Livre.

STEINER, George, *Les Antigones*, 1986, Paris, Gallimard.

# L'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère) dans les CEL - Centre d'étude de langues du réseau des écoles publiques de l'état de São Paulo

**LILIAN PAULA MARTINS GODOY***

**Vera Lucia Marinelli -** directrice de recherche

**Résumé :**

Afin de réfléchir sur l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage du français comme langue étrangère (FLE) dans les Centres d'étudede langues (CEL) du réseau d'enseignement public de São Paulo, cet article se propose de faire une mise au point des cours de FLE dans ces établissements et de réflechir sur les méthodologies qui peuvent contribuer au perfectionnement de ces cours. Pour atteindre ces objectifs, tout d'abord on présente une étude des documents officielsqui régissent l'apprentissage des langues étrangères dans ces institutions. Ensuite, on indique les méthodologies d'enseignement utilisées en salle de classe, identifiées à partir de la lecture de rapports de stages d'observation realisés aux CEL.Pour conclure, ayant comme base les analyses proposées parTagliante (2006), Rosen (2007, 2009) et Puren (2005a, 2005b), on indique comment l'approche actionnelle, favorisée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), peut contribuer au perfectionnement de l'enseignement/apprentissage du FLE, en particulier, et des langues étrangères, en générale, aux CEL.

**Mots-clés** : Centres d'étudede langues. Français comme Langue Étrangère. Enseignement/apprentissage. Approche actionnelle.

* Professora da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, mestranda da Faculdade de Educação da USP, sob orientação da professora doutora Vera Lucia Marinelli, professora-titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando nas áreas de Educação e Letras com ênfase no ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) e professora-doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa "Linguagem e Educação", responsável pelas disciplinas Metodologia do Ensino de Francês I e II e Metodologia do Ensino de Italiano I e II.

## INTRODUCTION

Cet article a le but de réfléchir sur la pertinence de l'enseignement et l'apprentissage du Français comme Langue Étrangère (FLE) aux Centres d'études des langues (CEL). Voilà pourquoi, nous avons décidé d'organiser cette réflexion en trois moments: identification des méthodologies utilisées en salle de classe dans ces institutions, méthodes d'enseignement utilisées dans ces institutions. Par conséquent, nous avons essayé de déterminer comment l'approche actionnelle peut contribuer au processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE dans ce contexte.

En tant que professeur de FLE au CEL, institution liée au réseau des écoles publiques de l'Etat de São Paulo, nous sommes confrontées à un contexte d'enseignement et d'apprentissage particulier, où les jeunes apprennent une langue étrangère basée sur des approches et des pratiques d'enseignement qui ne correspondent pas à la réalité du public concerné. En plus, nous vérifions l'absence d'une mise au point concernant le parcours de l'enseignement du FLE dans ces établissements publics de São Paulo, ce qui rend encore plus complexe l'analyse des pratiques pédagogiques au contexte du CEL.

Voilà pourquoi, à partir de l'observation, l'enregistrement et l'analyse des pratiques existantes, nous avons essayé de réflechir sur une approche plus adéquate - basée sur l'action - à ce contexte scolaire, afin de faciliter le travail des enseignants en classe tout en tennant compte des centres d'intérêts des élèves. Nous espérons également vérifier si l'utilisation d'une approche appropriée contribuera à l'harmonisation des contenus enseignés, au développement des habiletés et des compétences nécessaires à l'interaction et à l'apprentissage.

Les Centres d'études des langues (CEL) sont des établissements gérés par le gouvernement de l'Etat de São Paulo et intégrent un projet qui vise à promouvoir l'accès aux jeunes inscrits dans une école public - de laseptième année du collège jusqu' à la troisième année du lycée - à l'étude d' une langue étrangère (LE), au choix des élèves, realisé dans des heures supplémentaires à celles des études réguliers.

On constate que le taux d'évasion d'un niveau à l'autre dans ces établissements est très élevé. Parfois, il est nécessaire de former des classes

multiseriés[1] afin d'éviter la fermeture des salles de classes et d'assurer l'offre des cours. Compte tenu de ce contexte particuler à ces établissements d'enseignement, nous pouvons justifier l'intérêt de notre recherche concernat les CEL.

Les questions qui orientent cette étude: quel est le parcours de l'enseignement de FLE aux CEL? Quelles sont les méthodologies adoptées et privilégiés dans les cours? L'approche actionnelle, peut-elle contribuer à l'adéquation méthodologique concernant l'apprentissage des langues étrangères dans ce contexte?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons organisé cet articleen quatre parties: 1) cadre théorique, qui présente une étude de l'approche actionnelle, favorisée par le CECRL - *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) et les textes de Tagliante (2006), Rosen (2007, 2009) et Puren (2005a, 2005b); 2) panorama del'émergence d' un parcours d'enseignement de FLE auxCEL; 3) considérations sur le matériel analysé: des rapports de stage d'étudiants et, pour conclure, 4) réflexions sur les premiers résultats de cette étude.

## LE CADRE THÉORIQUE

Pour servir de base à la réflexion ici proposée, nous avons choisi la plus récente démarche théorique concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères - l'approche actionnelle – parce que nous croyonsqu'elle peut apporter des contributions importantes au contexte d'enseignement et d' apprentissage des langues étrangères du CEL. Voilà pourquoi nous allons nous appuyer sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*- CECRL (2001), document qui offre une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens et de manuels en Europe, pour soutenir cette étude, tout en cherchant de vérifier l'approche privilégiée et les orientations pour le contexte d'enseignement des langues. En plus, nous avons considéré les analyses et les études de Tagliante (2006), Rosen (2007, 2009) et Puren (2005a, 2005b) sur les nouvelles perspectives que le CECRL privilégie.

Selon le CECRL (2001), l'approche actionnelle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches

[1] Classes multiseriés sont salles de classe où les élèves sont regroupés avec connaissances, aptitudes et compétences hétérogènes sur la langue étrangère étudié sous la direction et la supervision d'un enseignant unique.

qui ne sont pas seulement langagières, dans des circonstances et un evironnement donnés. Cette perspective est privilégiée dans le document. Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Cette approche prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.

Dans l'approche actionnelle, les actes de parole ne sont pas considérés quepar sa dimension linguistique. Ils ont du sens seulement lorsqu'on se réfère à une action sociale, c'est à dire, un «agir avec» l'autre, donnant un sens de l'action commune dans le groupe à un but collectif.

Comme indique Puren (2005b):

> [...] passer une soirée chez de nouveaux amis" va certes impliquer de 'se présenter', mais cetacte de parole n'est qu'un moyenauservice de l'un desobjectifssociaux de la soirée, qui est de 'faireconnaissance. (p.37)

Le CECRL (2001) défini comme la tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes etc.

Toutes ces tâches quotidiennes, selon Tagliante (2006), doivent s'appuyer sur le langage oral ou écrit. Elles peuvent poser des problèmes si elles doivent être accomplies dans un pays étranger, dans une LE.

Rosen (2007) distingue deux types de tâches: les tâchesouvertes, ce qui implique une production linguistique et, donc, des interactions; et les tâches fermées qui n'ontpas d'interaction. Pour l'exécution de tâches ouvertes, nous croyons que les enseignants doivent d'abord motiver les apprenants à partir d' un débat, de l'écriture d' une lettre, par exemple, pour, après, montrer les objectifs de l'activité à être travaillée en groupes et guider les apprenants. Ceux-ci, à leur tour, mobilisent les compétences et les ressources dont ils disposent pour atteindre le résultat.

Selon Rosen (2009), la perspective actionnelle prépare les étudiants en classe à une approche basée sur les tâches afin de permettre leur intégration dans un pays européen - pendant une période de longue durée –pour faire une partie de leurs études à l'étranger, en raison de travaux, de consolidation de carrière etc.

Nous réaffirmons, toutefois, les considérations de Puren (2005a): le fait qu'ellessont dépassés ne signifie pas que l'on doit rejeter et abandonner les autres approches existantes pour les remplacer par la plus récente, mais on doit abandonner le vieux concept de progrès et le remplacer par un design moderne et plus adapté à la nature complexe du problème des didactiques des langues. Le professeur en classe doit prioriser l'une ou l'autre approche en fonction des objectifs, des situations et des besoins évolutives du processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

## LE PARCOURSDE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CEL

Selon les informations de la CENP - (*apud* Gasparelo, 2009)[2], les Centres d'études des langues (CEL)ont été créés dans les écoles publiquespar le décret n° 27.270 du 10 août 1987. À ce moment-là, la seule langue introduite au CEL a étél'espagnol (Résolution n° 271 SE, 20/11/87). Ce n'est qu'à partir de l'année suivante, aprèsune enquête sur l'intérêt des élèves des écoles publiques par l' apprentissage autres langues étrangères, que le CEL est autorisé à élargir l'offre. Voilà pourquoi l'enseignement de la langue française a étéintroduità partir de 1989.

Selon les données de la recherchemenée par Gasparelo (2009), l'institution a également commencé à offrir des cours en français parce qu'il yavait davantage d'enseignants qualifiés dans cette langue disponibles au moment de l'installation des centres. Dans la première année d'opération, il y avait autant de classes en français qu'en espagnol.

Rose Neubauer, coordinateur de la CENP au moment de l'installation du premièr CEL à São Paulo, dans une interview en Septembre 2008 faitepar Gasparelo (2009) affirme que, dans le passé, l'élite a mis la langue française dans le cursus, pour profiter de la culture française, lire des romans français, assister aux pièces de théâtre, être des citoyens, comprendre les activités économiques et profiter des loisirs. Plus tard, il commence à avoir la pression d'autres groupes avec une large

[2] Document de la CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas du Sécrétariat d'Éducation de l'Etat de São Paulo - (São Paulo,1989). Il s'agit d'uneenquête sur les aspects historiques des CEL, adresses, cartes, les données graphiquesd'étudiants inscritsetdiplômésqui ont quittéles cours, des lettres et des témoignages dedirecteurs d'écoleet les parentsd'élèves.Ce document, 40 pages, reliure spirale, sans date (même si les enquêtes sont spécifiés commeétant, entre 1996 et 2006), etn'a pas de signatureou l'emplacement devotre préparation.Responsablede l'équipe, comme indiqué à la fin dudocument, nous avons la Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas-Centres d'études de langues (CEL) – Arlete Cavalheiro Paula Lima e Valéria Tarantello de Gorgel, Sala 65 B, CENP - Praça da República, São Paulo. (p.20)

représentation linguistique et culturelle dans l'état de São Paulo, tels que les Italiens, les Japonais et d' autres grands groupes culturels.

Le CEL devient donc un complément à la formation de l'élève. L'idée n'était pas de supprimer l'anglais ou le français de l'école. Il irait au CEL pour apprendre une seconde langue, pour avoir une formation supplémentaire, parce que, autrement dit, cela pouvait créer un problème majeur dans les écoles, parce que les enseignants se sentiraient menacés. (GASPARELO, 2009)

Rose Neubauer (*apud* Gasparelo, 2009) a ajouté que si l'on compare l'offre des langues étrangères du CEL à celle des écoles régulières, le premier présente un enseignement organisée en modules ce qui permet de vérifier les compétences linguistiques des apprenants et de les placer dans le module le plus adéquat à leur connaissances en FLE. En plus, poursuit-elle, dans ces institutions il y a des activités beaucoup plus motivantes, comme, par exemple la musique, les films; il y a aussi une plus grande flexibilité dans le choix des enseignants. Pour pouvoir enseigner au CEL, ils passent un concours et suivent des stages de formation continuée - orientations didactiques et méthodologiques.

Gasparelo (2009) a également interviewé, en août 2007, le premier professeur au *CEL Antônio Padilha* dans la ville de Sorocaba, un ancien élève de FLE de l'institution. Selon ce professeur, vue le manque de máteriel adapté au public du CEL, en général des jeunes, c'était au professeur de choisir et de préparer des activités plus intéractives. Selon les rapports des entretiens avec les professeurs, realisés pour le développement de notre recherche,en termes de méthodologie, depuis l'inclusion de la langue française au CEL, la pratique du professeur à l'intérieur de la classe a été marquée par une approche plus rigide, selon les orientations de l'enseignement traditionnel offert par les établissements privés. Bien qu'il y ait l' objectif de développer un matériel de cours plus «interactif», comme le professeur a dit, la collection disponible pour consultation n'était pas mise à jour.

Bien qu'il aitsubi une restructuration, le soutien bureaucratiqueoffert lors de la créationdu CELet son organisation interne ont contribué àl'efficacitédu projet. Même silesmatériauxpédagogiquesprésents danscertains établissementssont insuffisants, l'enseignantdispose de l'autonomiede s'adapter àla réalitéde ses élèveset de demander au coordinateur del'institutionle remplacement de ceux-cipar des exemplaires mis à jours.

## LE PROGRAMME LANGUE ÉTRANGÈRE MODERNE – FRANÇAIS

Le programme proposé pour les langues étrangères modernes – Français (Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Francês - PCLEM-F), publié en 1986 et complémenté en 1988, a été conçu avec la collaboration décisive d'enseignants et d'éducateurs. La proposition met l'accent sur la valorisation que l'enseignement des langues étrangères vivait à l'époque avec l'ouverture d'un concours public pour des professeurs de FLE (1986) et l'ouverture des CEL, l'année suivante. Toutefois, il convient de noter que la proposition n'a pas été axée uniquement sur l'éducationdans leCEL, mais aussi au collége où la langue française était enseignée.

En outre, le programme d'études proposé (Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Francês) donne les raisons de l'enseignement et l'apprentissage de la langue au Brésil et leshypothèses théoriques qui sous-tendent, guidées par l'approche communicative, vision considérée comme progressiste pour son époque. Nous avons observé un déclin de l'enseignement traditionnel, puisque"la grammaire ne peut pas être l'objectif en soi, mais être au service des compétences à la communication que vous souhaitez atteindre".(PCLEM-F, 1992, p.19). L'évaluation ponctuelle n'est plus au centre de l'apprentissage et les erreurs commises par les élèves doivent être considérées comme résultantes de leur processus d'apprentissage. Ce regard sur l'enseignement et sur l'apprentissage indique que l'on tient à adopter des principes méthodologiques actuels, en mesure d'aider le développement effectif de la compétence communicative des apprenants en langues étrangères, sans aucun doute une évolution théorique et pratique de l'approche adoptée, en général,dans les écoles publiques à ce moment-là.

## LES RAPPORTS DES STAGES

Passons à l' analyse d'un échantillon de rapportsde stage, détaillés dans le but d'illustrer certaines approches pédagogiques aujourd'hui utilisées dans les classes de FLE aux CEL.

Pour cet article ont été sélectionnés des échantillons, c'est-à-dire des données provenant de six[3]rapports de stage d'observation realisés aux CEL par des étudiants d'une licence en français dans les années 2010 et 2011[4]. Il est utile de préciser qu'il n'y avait aucun critère prédéterminé pour la sélection du matériel considéré dans cette étude et qu'il a été pris au hasard. Nous cherchons d'illustrer, avec l'analyse du matériel choisi, l'approche utilisée par l'enseignant du CEL dans nos jours, afin de pouvoir réfléchir sur leur adéquation. Il faut préciser aussi la pertinence de cette source de données parce que les rapports apportent de différents regards sur le travail développé au CEL puisqu'ils ont été produits par plusieurs enseignants en formation, éventuellement, de futurs enseignants du CEL. Chaque rapport a été rédigé par de différents étudiants à partir d' observations de classe réalisées aussi dans des différents Centre de Langues de la région de São Paulo.

Il faut bien noter que même si le choix des rapports analysés a été fait au hasard, nous avons trouvé globalement les caractéristiques et les particularités de chaque CEL situé dans de différentes régions de São Paulo: les zones Est (R1), l'Ouest (R5), le Nord (R3 et R6) et le Sud (R4), et, en plus, la ville de Santo André (R2).

Tout en tenant compte de la diversité de localisation, il est possible de voir des traits communs dans tous les rapports analysés, tels que la présence de dispositifs technologiques – *TV, DVD, Data Show* – qui sont des instruments qui jouent un rôle dans la diversification des cours et la présence de classes multiseriés dans lesderniers modulesdu niveau II. Encore une fois, nous soulignons le but de cet article, c'est-à-dire, d'adapter l'approche à l'enseignement, favorisant le processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte particulier du CEL.

---

[3]Le montant total desrapports vérifiésrègnele nombrede trente.
[4]Pour des raisons éthiques, nous avons choisi de préserver l'identitédesinstitutionset de toute informationqui permettrait d'identifieret /ou de l'exposer.

L'analyse des rapports indique également que la performance de la plupart des élèves, à leur tour, présente des difficultés concernant le développementdes compétences orales - carils s'expriment, en général,en langue maternelle - et de l'autonomie - parce que les élèves restent passives dans l'apprentissage. Les rapports ne mentionnent pas la pratique de l'auto-évaluation,ce qui pourraitaider les enseignants àdétecter lesdifficultés présentées parlesétudiantspourune éventuelle reprise des contenus ou intervention.

Une seule référence (R2) qui se rapproche de la méthodologie d'enseignement proposée par l'approche actionnelle a été vérifiée lors desprojets développés par les groupes. Pour ce seul cas, il a été possible de voir un changement de comportement chez les élèves qui sont plus coopératifs et collaboratifs avec eux, ils s'engagent à effectuer une tâche commune. Selon les rapports, les étudiants sont plus «motivés».

Même s'il y a une seule occurrence dans l'échantillonnage choisi pour cet article, elle est importante, car elle partage son espace avec des approches d'enseignement plus traditionnelles adoptées par les autres enseignants de FLE. Cette constatation souligne l'importance de la réflexion. Dans quelle mesure l'approche d'enseignement privilégiée favorise les processus d'enseignement et d'apprentissage? Quelle est la contribution de l'approche actionnelle à l'adéquation méthodologique de l'offre du FLE dans ce contexte?

## CECRL - CEL: PEUT-ON HARMONISER CES SIGLES?

Comme mentionné précédemment, nous sommes favorables àl'étudede l'approcheactionnelleproposée par le CECRLparce que nous croyonsqu'elle peut contribuerau contexte d'apprentissageduCEL.

Comme le signale Richer (In: *Le Français dans Le monde*, no. 359), l'enseignement et l'apprentissage des langues se développent dans un environnement socio-économique et politique qui les influencient et que:

> À notre actuel monde du travail, flexible, varié, requérant des employés capables de s'adapter à des contextes collectifs différents, imprévus, correspondrait à l'enseignant [...] former des apprenants capables de co-agir dans des situations complexes où regne l'inattendu, (p.38)

Voilà pourquoi, il faut indiquer maintenantles contributions que l'approche actionnelle peut apporter à l'enseignement des langues dans les CEL. Pour cela, nous

avons besoin detenir compte de ces nouvelles demandes et de nous adapter aux besoins et objectifs spécifiques, ainsi qu'à l'environnement politique et socio-économique qu'ils déterminent.

Selon Puren (2005b), avec l'approche actionnelle émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leurs propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues et cultures.

Nous sommes d'accord avec l'auteur, et nous ajoutons qu'au Brésil, avec la mondialisation, les échanges économiques et éducatifs on ne peut plus se passer de la connaissance des langues étrangères.

Puren (2005b) dit aussi qu'il ne s'agit plus de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer les autres, mais de travailler en continu avec les autres - de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles - en LE, partageant avec eux les mêmes conceptions d' une action commune, c'est à dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action. La communicatio nlinguistique dans cette approche n'est qu'un des moyens au service de l'action collective.

Il est pertinent de rappeler que les étudiants qui sont bénéficiés par les Centres d'études des langues - CEL - proviennent d'écoles publiques qui, dans la plupart des cas, sont situées à la banlieuedes grandes villes etqu'ils ont un faible statut socio-économique. Souvent, il leur manque de l'argent pour le transport qui les enmène au CEL.

Un autre facteur qui motive l'adoption de cette approche est que les étudiants qui veulent étudier une LE dans un CEL, ce sont des jeunes qui voient une opportunité d'être inclus dans le marché du travail. Les étudiants rêvent devenir les acteurs de leur propre apprentissage. A cause de ce besoin, ils apprécient l'action collaborative du groupe, parce que les grandes entreprises mettent l'accent de plus en plus sur la capacitéà travailler en groupes. L'approche actionnelle cherche aussi à préparer les étudiants pour le travail dans leur propre pays ou dans un pays étranger, vivant avec des locuteurs natifs et non natifs des langues et de cultures différentes. Les étudiants du CEL cherchent, avec l'apprentissage d'une LE, les compétences nécessaires pour l'inclusion différée au monde du travail.

Un autre facteur à l'adoption d'une réflexion méthodologique et didactique vers l'approche actionnelle est la réalisation d'actions ordinaires, collectivement, en utilisant la LE, destinées à des participants d'interaction et de médiation qui visent à

remplir la même tâche. Afin d'atteindre l'objectif commun, les étudiants mobilisentles stratégies, les compétences, les habiletés, les connaissances et les talents qu'ils possèdent, dans un environnement de collaboration et de solidarité, attitudes de plus en plus demandées par le marché du travail.

Selon Tagliante (in: Français Dans Le Monde, 2006, n ° 344), la nouvelle approche prend tous les concepts de l'approche communicative et met l'accent sur les tâches à réaliser dans un projet global. L'action commune des élèves doit encourager l'interaction des apprenants ce qui stimule le développement des compétences et des aptitudes nécessaires pour apprendre une LE. Selon l'auteur, l'étudiant est un acteur social qui doit accomplir des tâches, parce que, dans la vie quotidienne, les gens font de nombreuses tâches quotidiennes, petites ou grandes, dans plusieurs domaines.

Il faut noter que le programme d'enseignement du français (PCLEM-F) proposé, y compris dans le CEL, s'est montré préoccupé de (re)adapter les approches d'enseignements utilisées, avec l'adoption d'un regard plutôt progressistepour son époque, l'approche communicative.

Les données prelevés dans les rapports indiquent également la nécessité d'une adéquation des pratiques méthodologiques dans ces institutions. Il y a eu un seul rapport qui faisait allusion à l'approche actionnelle à travers des projets qui sont élaborés par le groupe, tandis que sur la majorité des raports on sent encore une forte influence des approches plus traditionnelles, adoptées par les institutions privées d'enseignement de LE, privilégiés à l'époque de la création du CEL en 1989, bien que le PCLEM-F indique un travail à partir del'approche communicative.

Voilà pourquoi il faut proposer aux professeurs, lors des formations continuées, des outils qui leur permettent de réfléchir sur leurs pratiques et, au même temps, de chercher de nouvelles pratiques qui puissent les aider à gérer leur salle de classe.

Les données suggèrent égalementque les institutions – CEL - disposent d'un espace adéquat et les salles de classe sont équipées avec une chaîne stéréo, un DVD et un poste de TV. Nous soulignons que les journées d' Orientations Techniques (OTs) sont offertes régulièrement aux enseignants depuis la création du CEL, constituant ainsi une préoccupation constante des organismes responsables.

Cependant, il faut multiplier ces moments de formation continue de manière à élargir la thématique proposée aux professeurs Il faut discuter, par exemple, de l'importance de programmer des cours et des leçons, car cela les aide à mieux comprendre les besoins réels de la classe et faire la planification de chaque tâche conformement à l'objectif spécifique de développer telles et telles capacités,

compétences et connaissances importantes pour le groupe. Les activités privilegiées devraient être proches de la vraie vie quotidienne de l'élève. Par conséquent, les projets liés au recyclage, à l'environnement, à la conservation des espaces publics, la fourniture de services tels que: la commercialisation, la livraison, la servante, le mécanicien, les petits commerçants, etc; à la composition de la musique (Rap, hip hop etc) et des vidéos avec des spectacles de danse représentant la culture, l'art de rue, des présentations à conférences / ateliers, à citoyenneté, entre autres exemples, répondrait à l'exigence et éventuellement rejoindre le groupe en question de manière satisfaisante. Une attitude similaire adoptée par le CEL des alentours de São Paulo (décrit dans le R2) indiquede bons résultats.

Il faut noter que ces projets visent à acquérir des connaissances et des compétences enlangue étrangère, donc les professeurs doivent préparer des tâches collectives qui impliquent et rapprochent les deux cultures, dont le développement aide l'apprentissage de la langue cible et la formation des individus critiques et autonomes, tout en mettant l'accent surles ressources cognitives, affectives, la manifestation de la volonté et toutes les compétences qui ont été mis en pratique par l' acteur social.(ROSEN, 2007)

Une autre constatation mentionnée dans les rapports est la présence des classes multiseriés qui sont des salles de classe où les élèves sont regroupés avec connaissances, aptitudes et compétences hétérogènes sur la langue étrangère étudié sous la direction et la supervision d'un seul enseignant.

Nous croyons que l'utilisation de l'approche actionnelle dans le contexte multiserial aux CEL, mentionné dans tous les rapports analysés, est aussi favorisé par une pédagogie non répétitive, grâce à la participation des étudiants aux activités collectives stimulantes afin de remplir des différents objectifs partagés. Une action commune permet aux étudiants qui ontune meilleure compréhension du FLE de contribuer à la réalisation de l'objectif ainsi que ceux qui ont un faible niveau de connaissances, en installant, ainsi, un environnement de coopération en groupe pour achever la tâche.

L'approche actionnelle dans le contexte unique du CEL agirait comme un facteur de différenciation pour ces étudiants, en harmonisant des connaissances, des habiletés et des compétences de la classeparce que tous les élèves doivent résoudre la même tâche avec le même objectif à accomplir et ils ont besoin du même type d'information. Au lieu d'organiser une tâche à l'aide de textes complexes, qui, pour

certains élèves, dans ce contexte peut poser des dififcultés, un peu difficile et décourageant, nous pouvons commencer les activités avec des textes oraux et écrits accessibles à tous, y compris celui qui amoins de connaissances en FLE, avec informations pertinentes à la réalisation de l'objectif. Ainsi, tous les élèves seraient intéressés à ce texte, même simple, et ils valoriseraient les connaissances du groupe dans son ensemble.

En ce qui concerne l'évaluation, la contribution de l'approche actionnelle pour le contexte de l'enseignement des CEL, c'est la pratique de l'auto-évaluation et de l'évaluation formative - cette dernièrere commandé par le PCLEM-F (1992) - qui peuvent contribuer à l'adéquation du cours, en soulignant les forces et les faiblesses du système adoptée et en aidant directement à la recherche d'une méthodologie adaptée à ce contexte.

En fait, on peut définir les avantages et les contributions de l'approche actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage d'une LE au CEL selon Springer (2009): les élèves - acteurs sociaux - ont à remplir des tâches complexes avec un objectif clairement défini; ils prennent des décisions conjointes sur la façon de procéder; ils ne font pas nécessairement tous la même chose au même moment; ils ont accès à un grand nombre de ressources fournies par l'enseignant; ils interagissent les uns avec les autres; ils sont engagés dans un processus de découverte/construction de connaissances; ils réfléchissent sur leurs actions; ils communiquent et partagent leurs connaissances; ils s'auto-évaluent tout au long du processus afin d'améliorer le résultat; ils développent de nouvelles compétences au cours de l'action, et donc ils harmonisent leur contenu dans une pratique solidaire, collaborativeet motivante.

## À GUISE DE CONCLUSION

Comme mentionné précédemment, l'objectif de cet article est de montrer un bref aperçu du parcours de l'enseignement du FLE aux CEL afin de connaître le contexte de la créationde ces institutions, ainsi que le chemin parcouru et leur situation actuelle afin de nous permettre de faire une mise au point de la méthodologie dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

Nous croyons que l'approche actionnelle peut donner d'importantes contributions au perfectionement des cours de FLE offerts dans les CEL, plus particulièrement, dans le contexte des classes multiseriées. Avec la définition de

l'objet social de référence, la mise en place des activités prévues selon les besoins des élèves et une formation des enseignants à une mise en pratique efficace de l'approche actionnelle en particulier et d'autres approches en général dans leurs classes, le but d'harmoniser le contenu, les compétences et les connaissances des élèves peut être atteint de manière satisfaisante.

## Références Bibliographiques

*Cadre européencommun de référence pour les langues*. Division des politiques Linguistiques de Strasbourg. Paris: Didier, 2001.

GASPARELO, L. F. O Centro de Estudos de Línguas de Sorocaba: projeto pedagógico e práticas de ensino. In: *www.dominiopublico.gov.br.* Dissertação de mestrado, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de língua estrangeira moderna: Francês - 1º grau.* São Paulo: SE/CENP, 1992.

PUREN, C. *Entrées libres en didactiques des langues et cultures*. In: Cahiers pédagogiques. Des langues bien vivantes. n. 437. CRAP, Paris, 41-44, 2005a.

PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In: *Le français dans le monde*, n. 359, CLE International Paris, p.37-40, 2005b.

RICHER, J-J. Le Cadre européen ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. In: *Le français dans le monde*, n. 359, CLE International, Paris, 36-38.

ROSEN, E. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Clé International, 2007.

ROSEN, E. Perpective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. In: *Le français dans le monde*. Recherches et applications. n.45. Clé International, Paris, p.6-14, 2009.

SPRINGER, C. La dimensión sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In: *Le français dans le monde*. Paris: CLE International, p. 25-34, janv. 2009.

TAGLIANTE, C. *Techniques et pratiques de classe*. Paris: Clé International/SEJER, Nouvelle édition, 2006.

# L'enseignement/apprentissage de la Langue Française aux enfants: rapport d'un travail théorique et pratique

**LIVIA CRISTINA ECCARD PINTO ***

**Christianne Benatti Rochebois** – directrice de recherche

**Résumé :**

Dans ce travail nous discutons les éléments majeurs relationnés à l'enseignement du Français Langue Étrangère aux enfants à travers l'utilisation de genres discursifs dans la salle de classe, puisque son utilisation découle à la formation d'un apprenant autonome et confiant dans son discours. On sait bien qu'enseigner des langues étrangères aux enfants est une tendance dans le monde moderne qui atteint les enfants chaque fois plus jeunes. De cette manière, on aspire élargir la compréhension de cet enseignement/apprentissage et aussi disséminer la langue française. Ce travail se fait relevant à mesure que ce processus d'enseignement/ apprentissage est encore rare au Brésil, principalement dans l'état de Minas Gerais. Pour l'application du référentiel théorique nous avons offert des classes aux enfants de 3 à 5 ans en utilisant des activités ludiques basées sur quelques genres discursifs, étant donné que le jouer est fondamental pour de développement de l'enfant et le travail avec des matériaux ludiques développe le goût et le plaisir à apprendre, en facilitant l'apprentissage de la langue étrangère. Les résultats obtenus montrent les contributions de notre travail pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Brésil et aussi que s'ouvrir à de nouvelles langues et cultures permet aux enfants de mûrir ses regards en relation avec l'autre et avec le monde.

**Mots-clés:** FLE. Enfants. Genres Discursifs.

* graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e mestranda emEstudos Linguísticos em Francês, na Universidade de São Paulo, participa de projeto de pesquisa sob a orientação da professora doutora Christianne Benatti Rochebois, que possui mestrado em "Sciences du langage, didactique, sémiotique" pela Université de Franche-Comté e doutorado em "Didactiques des langues et des cultures" pela Université Paris III Sorbonne-Nouvelle e atua como professora de Língua francesa e Prática de ensino em lingua francesa na Univ. Federal de Viçosa, com experiência na área de ensino de cultura francesa, ensino precoce de FLE e formação de professores, principalmente nos seguintes temas: Ensino/aprendizagem de lingua e cultura francesa, Didática aplicada ao ensino de linguas/culturas estrangeiras modernas.

## Introduction

L'enseignement de langues étrangères aux enfants s'est développé et est utilisé depuis quelques années dans plusieurs pays, principalement en Europe. Mais, au Brésil, la possibilité d'apprendre une langue étrangère aux premières années de l'école est limitée à quelques écoles privées. Cette possibilité est encore plus rare quand on parle de la langue française, vu que l'anglais est la langue la plus enseignée au Brésil. On connaît plusieurs raisons socio-économiques sur l'importance de cette langue, mais on défend l'idée du plurilinguisme, donné le fait que la nécessité d'apprentissage d'au moins deux langues se fortifie dans les études de cette aire. Un autre point important c'est que le monolinguisme est considéré aujourd'hui comme une déficience, puisque la capacité de se communiquer en plusieurs langues est habituelle, sinon, nécessaire. (PORCHER, 1991; VANTHIER, 2009)

Quand on parle sur le processus d'enseignement/apprentissage, on sait bien que l'utilisation de divers types de genres discursifs favorise l'interaction et aussi les situations réelles de communication vécues par les enfants. Marcuschi (2005, p. 35) dit que « o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. » Encore selon l'auteur, est dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères qu'on vérifie la plus grande importance des genres discursifs, car l'apprenant de LE, est encore dans un terrain inconnu, alors il est guidé à un apprentissage qui lui donne l'aptitude de produire des textes orales et écrits dans un contexte spécifique, et pas seulement des énoncés sans signification.

En partant de l'idée qu'on doit proposer aux enfants une ambiance riche culturellement, pour ne pas appauvrir les situations d'apprentissage, on a cherché, dans ce travail, d'utiliser quelques genres discursifs dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les genres ont été choisis selon le degré de difficulté, pour que les enfants puissent avoir une bonne acceptation. Les genres ont été utilisés parmi des activités ludiques, approprié à l'âge des enfants.

L'enseignement de langues étrangères et, par conséquence, de leurs cultures, est une opportunité pour que les apprenants puissent comprendre et accepter l'autre et ses différences, comme affirme Grinan (2006) quand il dit que

l'apprentissage des langues gère dans les apprenants une ouverture d'esprit en face d'autres cultures, à travers le développement du respect et de la dignité pendant que citoyens.

Cette affirmation nous montre que l'enseignement de langues étrangères n'est plus une question secondaire, ni un luxe pour les apprenants. Il est nécessaire qu'on reconnaisse que la nécessité de la variété de langues et cultures est une des conditions pour le développement humain. Ainsi, plus tôt l'être humain commence à être exposé à cette réalité, plus vite il va se conscientiser de l'importance de l'apprentissage de langues, une des raisons donc on a traité dans ce travail de l'enseignement de langues, plus spécifiquement, de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) aux enfants, car « elas *(as crianças)* aprendem línguas porque são movidas pela curiosidade que lhes é inerente e é nessa busca pelo conhecimento que acabam por testar hipóteses para os problemas com que se deparam. » (CRUZ; RIBEIRO, 2009)

## Fondamentation théorique

L'enseignement du FLE aux enfants est un acte éducatif, qui a la finalité de transformer, humaniser les enfants, en donnant la possibilité de socialisation à travers des éléments culturelles, en contribuant pour le développement d'être en formation. De cette façon, un programme qui vise l'enseignement du FLE aux enfants doit considérer les nécessités spécifiques de l'âge, soient motrices ou affectives, bien comme les point d'intérêt, les capacités et les processus d'apprentissage de ce jeune public.

Rocha (2008, p. 20) affirme qu' enseigner des langues étrangères dans l'enfance est

> procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o caminho de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-as com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la num mundo plurilíngüe, pluricultural [...] capacitando-a a agir e comunicar-se em LE nas diversas esfera cotidianas [...]

Donc, cet enseignement est nécessaire à cause de plusieurs raisons, comme par exemple :

(i) l'idée que l'école doit réfléchir le monde : dans une société toujours en évolution, l'enfant ne peut pas être limité à n'apprendre dans l'école qu'à lire et à écrire en langue maternelle. Beaucoup d'autres savoirs sont valides, spécialement l'acquisition d'une LE. Les langues doivent faire partie d'une base commune de compétences que tout apprenant acquiert dans son processus scolaire. Alors, si l'école veut réfléchir les réalités où les enfants y sont, elle doit leur proposer, depuis la petite enfance, un rencontre avec d'autres langues et cultures ;

(ii) l'hypothèse d'un âge critique : selon quelques études, l'apprentissage d'une langue est plus facile si l'enfant est exposé à cette langue pendant une période limitée de sa vie. Ce moment dans le développement de l'enfant est connu comme l'âge critique, car il se réfère à un moment où le cerveau est plus réceptif à des certaines apprentissages, en particulier à celle de la LE. (LYONS, 1987; VANTHIER, 2009).

(iii) la forte pression sociale: parler une ou plusieurs langues étrangères signifie faire partie et vivre dans le monde actuel. Ce qui était considéré comme facultative par rapport à l'apprentissage de nouvelles langues est devenue obligatoire dans les écoles de plusieurs pays comme la France, Hongrie, Luxembourg, Portugal, Espagne, entre autres[1]. Cela est dû au fait que la communication multilingue est nécessaire, car maîtriser une LE n'est plus vraiment spécial. Porcher (1991) dit que « L'étrangeté de la compétence en langue étrangère est par conséquent en train de disparaître, c'est désormais la non-compétence qui devient étrange. » À cause de toute cette pression sociale vers le multilinguisme, les parents veulent assurer l'enseignement d'une LE pour leurs enfants chaque fois plus tôt, car cela offrira une meilleure intégration économique et culturel à l'avenir.

L'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle, ainsi que celui de la LE, n'est pas un processus simple, mais, selon Lenneberg (1967, *apud*

[1] Pour plus d'informations sur ce sujet, consultez: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005: 0596:FIN:PT:PDF

Vanthier, 2009)[2], les enfants ont une disposition naturelle à entrer dans le monde du langage. L'hypothèse que les enfants ont des capacités innées pour l'apprentissage des langues est discuté par plusieurs spécialistes et l'opinion la plus fréquente, c'est que plus tôt les enfants sont exposés à une langue, plus facilement elle est apprise.

Jean Piaget (1996) comprend par représentations initiales, le fait que n'importe qui, même très jeune, n'a pas besoin d'avoir étudié un sujet déterminé pour avoir une idée générale sur lui et l'expliquer. L'individu peut utiliser des modèles explicatifs qu'il déjà connaît. Chaque personne construit sa propre vision de monde, à travers des expériences vécues, des observations et de sa mémoire sociale et affective. Ainsi, les modèles explicatifs développés sont, parfois, inappropriés et induisent à des représentations fausses ou subjectives. Pour cette raison, il est important que les enseignants connaissent les opinions de leurs élèves avant de les mettre face à de nouvelles connaissances, évitant ainsi, que les stéréotypes soient renforcés ou qu'ils se construisent.

Les enfants n'ont pas les mêmes conceptions du monde, ni la même relation avec la communication et les langues. Ainsi, pas tous sont préparés de la même façon pour apprendre une langue. Quelques enfants peuvent ne pas donner du sens à cet apprentissage, mais nous savons que la question du sens, du contexte est très importante à l'école, parce que, comme on a déjà mentionné, les enfants donnent du sens aux choses à partir de leur environnement, histoire et développement. Il est inutile d'offrir aux enfants un apprentissage, s'ils ne connaissent pas sa raison et son objectif. L'enfant n'apprend que si les connaissances correspondent à un besoin ou à un désir. Pour cette raison, nous devons proposer à chaque enfant une représentation possible, un contexte d'apprentissage en fonction de leurs capacités, de la langue et la culture qu'il va apprendre à connaître.

Comme on a déjà mentionné, il y a une hypothèse qui croit que les enfants assimilent plus facilement les langues, mais ils ont une grande résistance à l'apprentissage formel, artificiel et dirigé. Selon PINTO (2005, p. 49)

[2] LENNEBERG, E. **Biological Foundations of language**. New York: John Wily & Sons; 1967.

> é por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizado-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias *estratégias de aprendizagem*.

L'apprentissage d'une LE doit toujours proposer des véritables interactions sociales, de sorte qu'elles doivent être moyenné par le langage. Ainsi, noua allon réfléchir maintenant sur cet environnement interactionnel considéré idéal pour les enfants et l'enrichissement des activités proposées par les genres discursifs.

Les enfants, plus que les adultes, ont besoin et se bénéficient du contact humain pour développer ses compétences linguistiques. Toutefois, s'ils remarquent que l'enseignant parle souvent en langue maternelle, il sera beaucoup plus difficile de leur faire se soumettre à la tâche d'utiliser une autre langue, dans le cas le Français, parce qu'ils vont savoir qu'en parlant le portugais, sa langue maternelle, ils seront également compris.

Les apprenants cherchent à assimiler et à utiliser la langue étrangère s'ils aperçoivent son utilité et les situations de besoin réelles, ainsi ils développent leurs compétences et construisent leur propre apprentissage à partir des situations réelles dans un environnement d'interaction de la langue et la culture étrangères.

## Le contexte de ce travail d'enseignement/apprentissage de FLE aux enfants

Pour atteindre les objectifs de cette étude, deux activités ont été préparés et appliqués à un groupe d'enfants. Il faut remarquer que seulement deux classes ont été données au groupe, parce que ce travail a été réalisé juste comme un premier contact, qui a été poursuivi sous la forme d'un projet. Les classes ont été appliquées à un groupe de 18 enfants entre 3 et 5 ans, qui étudient au Laboratório de Desenvolvimento Infantil, à l'Université Fédérale de Viçosa. Tous les enfants sont enfants des employés de cette université ou dans la minorité, les habitants de Viçosa.

Pour que les genres discursifs aient une plus grande réceptivité des enfant, il faut qu'ils soient contextualisés et sélectionnés en fonction de l'objectif pédagogique proposé par l'enseignant. Dans cette occasion, notre principal objectif est la sensibilisation des enfants à l'existence d'autres langues et cultures, en

particulier, la langue française. Parallèlement à cet objectif, nous avons eu l'intention de commencer l'enseignement du français, basé sur la présentation de certains mots et expressions de salutation.

Comme base pour le développement de cette activité, nous avons utilisé la méthodologie présentée par Vanthier (2009). Cette méthodologie est exposée sous la forme de dossiers pédagogiques, où l'auteure décrit les matériaux à utiliser en classe, l'âge idéal d'enfants pour chaque activité, les objectifs, le développement de la classe, etc. Après examiner et sélectionner certaines activités, on les a adaptées en fonction de notre objectif et de notre public cible, pour enfin réaliser l'application.

## Les résultats

Plusieurs fois, on a exposé dans ce travail l'importance de l'adaptation des activités travaillées à l'âge des enfants. Cette adaptation a été un défi dans la réalisation de nos classes, à cause de l'âge des enfants avec lesquels nous avons travaillé, parce que cela a exigé une plus grande attention à leurs besoins et il a limité considérablement les activités qui pourraient être réalisées.

Dans notre premier contact avec les enfants, les activités proposées étaient simples, mais importantes en ce moment, car elles ont abordé la sensibilisation à la langue française - et on sait que la sensibilisation à une langue passe par la motivation, par l'«éveil» à une nouvelle langue/culture et puis par la reconnaissance de la différence entre LM et LE.

L'apprentissage de la LE est un processus interactif, qu'à son tour, exige que les stratégies d'enseignement englobent la dynamiques de l'enfant, à travers le mouvement, le geste. Donc, on peut dire que le choix des genres discursifs a été extrêmement importante pour le bon développement des classes, car, plus qu'offrir aux enfants un milieu culturellement riche, ce choix nous a permis d'explorer les différents domaines du savoir, les captivant pour cette nouvelle expérience.

Malgré quelques difficultés rencontrées à l'exécution des activités, puisque le public est très versatile, nous avons vu que les enfants ont eu une grande ouverture à l'apprentissage de cette nouvelle langue. Bien que seulement un

d'entre eux ait dit qu'il avait déjà entendu le français avant, ils n'ont eu aucune difficulté à percevoir et à reconnaître les nouveaux sons qui ont été appris, et il n'y a pas eu de problèmes dans leur répétition.

Comme indiqué initialement, dans ce travail nous avons cherché à diffuser la langue française à travers l'enseignement du FLE aux enfants, et aussi agrandir la compréhension de cet enseignement/apprentissage, en vérifiant l'influence des genres discursifs dans ce processus. Même de manière initiale, nos résultats nous permettent déjà de présenter quelques conclusions.

Avec quelques résultats, nous avons constaté que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit être toujours active. Pour cela, nous devons employer des activités qui sont centrées sur l'enfant et qui traitent son imaginaire et le monde réel, sans oublier de tenir compte de leurs expériences personnelles et leurs intérêts. Afin d'aider le développement enfantine, les activités doivent être multimodale, c'est à dire, elles doivent toujours offrir des expériences interactives, avec des sons, des images, des vidéos, etc.

Comme vu dans les résultats, les enfants sont porteurs de beaucoup de curiosité et d'imagination, donc l'enseignant de LE doit planifier ses activités d'une manière ludique, en satisfaisant la curiosité à travers des activités qui sont fondées sur leur quotidien. Le jeu est fondamental pour le développement de l'enfant et augmente le goût et le plaisir dans l'apprentissage, facilitant ainsi l'apprentissage de la LE.

Avec le ludique et à travers lui, dans ce travail nous présentons des moyens possibles pour introduire les genres dans la salle de classe. Comme on croit que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, se déroule à l'intérieur et l'extérieur de la salle de classe, nous devons aider nos étudiants à se communiquer dans divers contextes. Et comme souligne Bakhtine (2000) et Marcuschi (2005), les genres exercent cette fonction et son utilisation se traduira par la formation d'un apprenant autonome et discursivement confiant.

Nous espérons que ce travail ait contribué à une réflexion initiale sur l'enseignement/apprentissage du FLE aux enfants au Brésil et en particulier au Minas Gerais. Cette modalité d'enseignement est encore peu étudiée dans notre pays, mais comme nous le voyons dans d'autres pays, principalement en Europe,

enseigner les langues étrangères aux enfants est devenu une tendance dans le monde moderne, et qui atteint les enfants chaque fois plus jeunes.

## Références Bibliographiques

BAKHTINE, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermatina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CRUZ, M.; RIBEIRO, G. Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar 14*: Caderno Ensino de Línguas na Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 2009. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/305/S%26E14_Didactica%20de%20linguas.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 fev. 2010.

GRINAN, E. À quoi sert l'apprentissage des langues étrangères? Le cas institutionnel de l'Écosse. In: BACH, G.; HOLTZER; G. (Org). *Pourquoi apprendre des langues?* Orientations pragmatiques et pédagogiques. Frankfurt AM Main: Peter Lang, 2006.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística*: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org) *Gêneros textuais & ensino.* 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia.* Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org) *Gêneros textuais & ensino.* 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 45-57.

PORCHER, L. Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants. In: GARABÉDIAN, M.; WEISS, F. (Org). Enseignements-apprentissages precoces des langues. Recherches et Applications. *Le français dans le monde* – Numéro spécial, Paris: Hachette, 1991.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas. In: ROCHA. C.H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*: Reflexões para Professores e Formadores. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 15-34.

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

# Les genres textuels et le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère

**LUIZA GUIMARÃES SANTOS ***
**PRISCILA AGUIAR MELÃO ***
**SUÉLEN MARIA ROCHA ***

**Eliane Gouvêa Lousada** - directrice de recherche

**Résumé :**

Cet article vise à discuter de l'intérêt de l'usage des genres textuels pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Nous proposons de susciter une réflexion sur l'importance de bien connaître un genre avant d'enseigner à le produire, spécialement si l'on assume que la perspective adoptée est celle de faire agir en langue étrangère. Pour ce faire, nous allons analyser le genre textuel « itinéraire de voyage » et à partir de l'observation de plusieurs textes du même genre, nous allons présenter le modèle didactique, un instrument d'élaboration du matériel didactique du professeur tel que présenté par Schneuwly et Dolz (2004). La théorie qui sous-tend cette étude repose sur les propositions du Cadre européen commun de référence pour l'utilisation de la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères; et aussi sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2004) et Bronckart (1999, 2004, 2006) pour l'élaboration d'un modèle didactique. Celui-ci peut être défini comme un relevé des caractéristiques de dimensions enseignables de textes appartenant au même genre. Il s'agirait, selon Bronckart (1999, 2006), de décrire la situation de production (le contexte), les aspects discursifs (le contenu thématique et sa forme) et les aspects linguistiques-discursifs (la langue).

**Mots-clés**: Genres Textuels. Perspective Actionnelle. Modèle didactique. Matériel Didactique. Genre Itinéraire de Voyage.

* mestrandas na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês com o financiamento do CNPq e CAPES, sob orientação daprofessora doutora Eliane Gouvêa Lousada, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), na Universidade de São Paulo.

## 1. Introduction

Les genres de texte ont été de plus en plus étudiés dans la dernière décennie au Brésil, dans les contextes de la langue maternelle, comme montrent les PCNs[1]. Cependant, dans les contextes de la langue étrangère, ils ont récemment occupé un certain espace et n'ont pas suscité l'intérêt qui existe déjà par rapport à la langue maternelle. En ce sens, il est nécessaire de discuter de nombreuses questions découlant de la transposition didactique des concepts théoriques sur les genres de texte et sur l'analyse de textes (LOUSADA, 2010).

La présente étude a été basée sur les présupposés théoriques de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), présenté par Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008). Nous utilisons ainsi le concept d'activité sociale (Bronckart, 2004) qui explique pourquoi nous agissons dans le monde à travers les activités sociales : langagières et non langagières. Nous comptons aussi sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2004), qui explorent l'utilisation de genres textuels pour l'enseignement du Français comme langue maternelle en Suisse et qui expliquent l'élaboration d'un modèle didactique d'un genre. De plus, nous adoptons la notion de genre non seulement comme une unité d'enseignement, mais comme un outil qui agit dans le processus d'apprentissage (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, *apud* Lousada, 2009).

Dans cet article, notre objectif global et théorique est réflechir sur l'utilisation des genres textuels pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Pour ilustrer notre réflexion, nous présenterons le modèle didactique du genre itinéraire de voyage qui, étant un descripteur d'un genre textuel, pourra être utilisé par l'enseignant dans un contexte d'apprentissage où l'activité sociale « voyager » apparaît dans le programme du cours. De cette manière, le modèle didactique du genre sera un appui pour l'enseignant au moment de préparer sa séquence didactique tout en considérant le niveau et les objectifs de son public. Après avoir montré l'analyse de textes authentiques appartenant au genre choisi, nous visons à susciter une discussion sur l'importance de mieux connaître un genre textuel avant d'enseigner à le produire. Cela est spécialement important si on considère que

[1] Parâmetros curriculares nacionais (Lignes directrices du curriculum national)

la perspective adoptée est celle de type actionnelle, prenant comme référence le Cadre Européen Commum de Référence.

Le choix du genre itinéraire de voyage est basé sur les concepts de domaines et d'action sociale proposés par le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001) et aussi sur les concepts de dimensions proposées de Cristovão (2002). Comme expliqué par le Cadre Commun de Référence, la langue permet à ses utilisateurs d'agir socialement, et voyager est une forme d'action sociale, sachant qu'avant de voyager on se prépare souvent à travers quelques textes.

Dans cet article, nous présenterons d'abord les présupposés théoriques qui sous-tendent le concept de genres textuels. Ensuite, nous détaillerons le modèle d'analyse textuelle développée par l'ISD et nous illustrerons ce modèle à partir de l'analyse des textes authentiques appartenant au genre itinéraire de voyage. Pour finir, nous montrerons le modèle didactique du genre textuel analysé.

## 2. Les genres textuels

Cet article est ancré dans l'interactionnisme socio-discursif (ISD), de la théorie à la procédure méthodologique d'analyse des données qui seront expliquées plus tard. Nous nous concentrerons sur le niveau de préconstruits du modèle et nous présenterons l'architecture interne des textes.

L'ISD reprend le concept de genres du discours développé par Bakhtine indiquant que l'action langagière est réalisée grâce à l'utilisation des genres disponibles dans une formation sociale donnée. Bakhtine (1953/1997) définit les genres du discours comme des «types relativement stables d'énoncés, présents dans toutes les sphères de l'activité humaine et socio-historiquement construits ». Les genres ont, selon Bakhtine (1953/1997), trois caractéristiques fondamentales: l'objet, l'organisation et le style de composition. Dans le cadre théorique de l'ISD, Bronckart (1999) propose le terme genre textuel, affirmant que ce sont les textes qui sont organisés en genres, laissant la terminologie types de discours pour une autre catégorie qui englobe les différents «mondes discursifs» que le producteur du texte peut créer (Bronckart, 1999 *apud* Lousada, 2010). Dans cette perspective, les genres textuels sont des constructions historiques, qui sont modifiées dans la mesure où les questions socio-communicatives évoluent. Autrement dit, pour l'ISD les genres textuels ne sont pas des formes fixes (Bronckart, 1999).

L'agir langagier désigne la réalité constituée en pratiques de langage situées et se réalise à travers des textes. Selon Bronckart (2006) le texte correspond à une unité communicative ou interactive globale et pourrait être défini comme une unité d'agir langagier qui transmet un message organisé et qui tend à produire un effet de cohérence sur le destinataire, dans un espace donné à un temps particulier. Ainsi, comme il y a de différentes façons d'agir langagier, ou de textes, l'auteur propose l'utilisation de "genres textuels" et non genres du discours, considérant que les expressions sont équivalentes. Tous les textes appartiennent à un genre, avec des propriétés génériques, résultant du choix de genre, mais il a toujours des caractéristiques uniques, qui dérivent du choix du producteur en raison de sa situation de production particulière. Du point de vue de la didactique de la production textuelle à travers les genres, le travail avec les genres textuels agit sur l'apprentissage de la langue et sur le développement des capacités langagières de l'étudiant (Lousada, 2010). Cela dit, le genre est considéré comme un véritable instrument pour le développement de trois types de "capacités langagières" : les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursive. D'ailleurs, l'approche par les genres textuels en salle de classe mettra les élèves dans des contextes les plus proches des situations de communication réelles, qui ont un sens pour les étudiants, ce qui pourra leur permettre de développer les trois capacités langagières et de mieux agir dans ces situations (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Le texte, appartenant toujours à un genre, devrait devenir l'unité de base d'une classe de langue et l'enseignement devrait avoir pour objectif d'amener l'étudiant à maîtriser les situations de communication et, par conséquent, les genres nécessaires pour cela. Les genres sont constamment en mouvement, ils changent et ils disparaissent, afin de permettre l'émergence de nouveaux genres (ou de genres modifiés) ou de s'adapter aux nouveaux besoins sociaux. Chaque domaine d'utilisation de la langue (littérature, sciences, éducation, médecine, loisirs, etc.) crée des genres de textes, qui sont caractérisés par leur situation de production, par leur contenu et par leurs aspects linguistiques (récits, poèmes, thèses, rapports, tests, étiquettes, certificat médical, la conversation, note, e-mail, etc.). Comme les genres sont des artefacts linguistiques-culturels concrets (Marcuschi, 2002), travailler avec eux est une bonne opportunité pour faire apprendre la langue dans ses usages les plus authentiques et diversifiés au jour le jour, la montrant aux étudiants comme quelque chose de vivant, qui est constamment en mouvement.

L'enseignement-apprentissage du FLE, basé sur la perspective actionnelle, considère que l'apprenant est un acteur social, un individu qui agit dans le monde à travers les activités langagières pour atteindre un résultat (Conseil de l'Europe, 2001). Or, selon Lousada « axer l'apprentissage de la langue sur la compréhension et la production des genres de texte peut être une manière de se servir des orientations de la perspective actionnelle dans la salle de classe. » (2008 :212). On peut donc considérer que la communication entre les gens se réalise par les textes dont l'organisation se fait par les genres pré-construits socialement et adaptés selon les objectifs, les besoins et les intentions dans une situation communicative donnée (Bronckart 2004 :104). Cela dit, pour mettre en place le travail avec les genres textuels en classe de FLE, il faut penser tout d'abord à la transposition didactique, c'est-à-dire, penser à comment travailler les textes tels qu'ils apparîssent dans le monde social avec nos apprenants. De ce point de vue, Dolz et Schneuwly (2004) nous proposent la description des genres à travers la notion de modèle didactique comme point de départ et comme un instrument pour l'élaboration de matériels didactiques

## 3. Le modèle d'analyse de textes selon l'ISD

Ce qui suit expliquera le modèle de l'architecture interne des textes proposé par Bronckart (1999, 2006) et qui sera utilisé dans notre étude pour analyser les textes et créer un modèle didactique du genre itinéraire de voyage. Le modèle proposé par Bronckart est composé par l'infrastructure globale du texte, divisée en plan général / global du texte, types de discours et séquences ; par les mécanismes de textualisation, constitués par la connexion, la cohésion nominale et la cohésion verbale ; et par les mécanismes de prise en charge énonciative, divisés en modalisations et voix. À part cette structure, l'auteur souligne la nécessité de comprendre le contexte de la production textuelle avant toutes les analyses (BRONCKART, 1999).

Par conséquent, l'étude commence par le contexte de production du texte, qui devrait être considéré à partir du contexte plus large, socio-historique, jusqu'au contexte plus immédiat, l'action langagière. Le contexte immédiat dans lequel le texte a été produit envisage la situation d'action de la langue qui a donné naissance au texte (Bronckart, 1999, 2006). Pour cette analyse, on fait des hypothèses sur: qui a écrit le texte, pour qui il a écrit, à quel moment, dans quel but etc. Nous voyons le contexte physique qui a donné naissance au texte, mais notre attention se centre sur

contexte socio-subjectif, à savoir : la place sociale où le texte a été produit, le rôle social joué par le producteur et le récepteur et les effets que l'énonciateur a voulu produire sur le destinataire.

Après la compréhension du contexte de production, le texte sera analysé du point de vue de l'infrastructure globale du texte, comprenant le plan global du contenu thématique, les types de discours et les séquences (Bronckart, p.153, 1999). Le plan global du contenu thématique correspond au contenu qui apparaît dans le texte, comme un résumé du texte. Les types de discours correspondent aux mondes discursifs construits dans la production textuelle. Les types de discours peuvent être compris comme appartenant à deux axes principaux: narrer et exposer.

| Implications de l'acte de production | | Conjonction EXPOSER | Disjonction NARRER |
|---|---|---|---|
| | Impliqué | Discours interactif | Récit interactif |
| | Autonome | Discours théorique | Narration |

(BRONCKART, p. 157 : 1999)

Comme nous observons sur la grille de Bronckart (1999), l'axe du « narrer » (disjonction) peut être impliqué ou autonome, c'est-à-dire, peut présenter ou pas l'implication par rapport à l'acte de production (à travers des déictiques spatiaux, temporels et de personne) parce que le monde discursif est situé dans un « autre lieu » (p.153 : 1999). L'axe de l'exposer (conjonction) qui peut également être impliqué ou autonome. Ainsi, au sein de ces deux axes, il y a une autre division qui donne origine aux types de discours: monde du narrer - disjoint et autonome (type de discours narration) ; monde du narrer - disjoint et impliqué (type de discours récit interactif) et monde de l'exposer - disjoint et impliqué (type de discours interactif) et monde de l'exposer - disjoint et autonome (type de discours théorique) (Lousada, 2010). Également dans le niveau de l'infrastructure, nous avons les séquences textuelles, qui peuvent être présentes ou pas, apparaissent généralement combinées et qui sont divisées en: narrative, descriptive, argumentative, explicative, injonctive et dialogale.

On présentera par la suite les deux autres niveaux d'analyse du texte, à travers deux types de mécanismes qui contribuent à donner aux textes leur cohérence globale: les mécanismes de textualisation, qui exploitent les ressources linguistiques pour assurer la progression thématique et les mécanismes énonciatifs, qui sont plus liés à l'organisation générale du texte en rendant explicites les voix et les jugements

dont émane le contenu thématique d'un texte. Les mécanismes de textualisation comprennent la cohérence et la cohésion. La première concerne les relations entre les niveaux d'organisation d'un texte et est montrée par les organisateurs textuels, les articulateurs logiques. La seconde peut être divisée en cohésion nominale (reprises nominales et pronominales; cataphores et anaphores) et cohésion verbale (temps et modes verbaux) (BRONCKART, 1999).

Au troisième niveau du texte, nous trouvons les mécanismes énonciatifs qui donnent la clarification dialogique du texte, à travers les voix, et les modalisations et qui sont responsables par les différentes évaluations du producteur sur l'un ou l'autre aspect du contenu thématique. Les modalisations peuvent être divisées, selon Bronckart (1999), en logiques, déontiques, pragmatiques et appréciatives. Ces dernières impliquent des évaluations subjectives du producteur, qui évaluent le contenu thématique de l'énonciation comme négatif, positif, etc. pour le récepteur. Les voix expliquent les instances qui sont responsables pour ce qui est dit et font aussi partie des mécanismes énonciatifs. Maingueneau (2001) soutient que le processus d'insertion des voix peut passer par diverses ressources, comme le discours direct, direct libre, indirect, indirect libre, îles énonciatives, guillemets, entre autres.

A partir des procédures méthodologiques de l'analyse que nous venons de montrer, nous étudierons les textes du itinéraire de voyage et nous proposerons son modèle didactique, présenté par la suite.

## 4. Le genre itinéraire de voyage et son modèle didactique

Pour préparer le modèle didactique, il est important de connaître plus en détail le genre itinéraire de voyage, qui fait partie de l'activité sociale «voyager». Lors du relevé de textes authentiques, on a retrouvé plusieurs textes sur cette activité sociale. Comme mentionné précédemment, ces textes fournissent des informations sur l'activité sociale «voyager» et contribuent, en particulier, avant le voyage, mais aussi pendant et après. En effet, l'activité sociale "voyager" est réalisée par plusieurs genres textuels, souvent trouvés dans de grands supports, qui sont les guides de voyage, les magazines de voyages et les brochures d'agences de voyages. On peut y trouver divers genres tels que les bulletins de nouvelles, des guides, des forums, des photos, des conseils sur les hôtels, des restaurants, etc.

Les textes authentiques apparaissent sous des noms différents dans divers médias, notamment: circuits, itinéraires, idées pour un week-end et même guide de

voyage. Afin de sélectionner les textes authentiques qui seraient utilisés pour préparer le modèle didactique, notre critère principal était que le texte devrait donner des suggestions d'activités dans la ville ou le pays. Cela se justifie parce que notre objectif est de travailler avec l'activité sociale «voyager», en se concentrant sur la préparation d'un voyage. Bien qu'il soit également avant le voyage, nous ne sommes pas intéressées à travailler avec les aspects plus pratiques, comme les réservations d'hôtel, la nécessité d'un visa, la recherche d'un transport, etc. Les textes ont été sélectionnés dans les sections *Activités et Excursions* (brochure *Nouvelles Frontières Hôtels Clubs); Itinéraire Indicatif* (brochure *Nouvelles Frontières L'aventurer); Circuit Découverte* (brochure *Marmara*); *Combiné* (brochure *Marmara*); *Idées Week-end* (site *Routard); Reportages* (site *Routard); Guide de Voyage – Conseils (site GEO); Guide de Voyage – Monuments* (site *L'internaute*); *Guide de Voyage – Itinéraire* (site *L'internaute*); *Circuits Michelin* (site *Via Michelin*).

Aucun texte n'a été sélectionné dans les guides touristiques imprimés, parce qu'ils se concentrent sur des descriptions détaillées de lieux et ils ne proposent pas une idée d'activités consolidées, c'est-à-dire ils n'indiquent pas une programmation qui sera suivie par le voyageur, et ne correspondent donc pas à notre critère. De même, les magazines de voyage se concentrent beaucoupsur les thèmes historiques et ne suggèrent pas d'activités aux lecteurs.

Un seul texte de chaque rubrique a été utilisé et les villes, régions ou pays qui sont le thème des textes authentiques ont été choisis au hasard. D'autres endroits auraient pu être choisis sans modifier l'analyse. On a sélectionné dix textes authentiques des brochures de voyage et des sites Web et dans la prochaine partie, nous présenterons les résultats de l'analyse de ces textes. À partir des caractéristiques identifiées, nous élaborerons un modèle didactique du genre itinéraire de voyage.

L'architecture d'un texte est complexe, par conséquent il est nécessaire de développer un modèle didactique du genre choisi comme objet d'enseignement. Ce modèle combine les connaissances théoriques disponibles sur ce genre, les sélectionne et les transpose, c'est-à-dire qu'il les adapte aux propriétés du système didactique concerné (BRONCKART, 2010). Le modèle didactique d'un genre est un relevé de caractéristiques de ses dimensions enseignables qui, selon Bronckart (1999, 2006) sont la situation de production (le contexte), les aspects discursifs (le contenu thématique et sa forme) et les aspects linguistico-discursifs (les éléments linguistiques).

Il est important de mentionner que le modèle didactique ne doit pas être théoriquement pur, comme le soulignent les auteurs Schneuwly et Dolz (2004), puisque la fonction la plus importante est de montrer les dimensions enseignables de ce genre et ne pas d'épuiser ses analyses possibles. Il est important de rappeler également que, pour la réalisation du modèle didactique d'un genre, il est nécessaire d'analyser divers textes du même genre, avant de pouvoir considérer que les caractéristiques présentes dans un texte sont les éléments essentiels d'un genre particulier. Par conséquent, il est important que le modèle didactique vise à représenter les caractéristiques communes à la plupart des textes appartenant à ce genre (LOUSADA, 2010). C'est pour cela que nous avons sélectionné dix textes différents, comme nous l'avons dit auparavant.

Le contexte de production est notre premier plan d'analyse pour la préparation du modèle didactique. Nous savons que le contexte physique de production implique un émetteur, un récepteur, un lieu de production et un moment de production. En parallèle, le contexte social de production implique un énonciateur, un destinataire, un lieu social et un (ou plusieurs) but(s) d'interaction. En ce qui concerne l'émetteur, aucun des textes du genre itinéraire de voyage n'est signé, nous ne savons donc pas qui les a écrits. Mais nous pouvons faire des hypothèses sur leur rôle social. L'énonciateur des textes est quelqu'un avec une connaissance approfondie de la ville ou du pays sur lequel il écrit. Il peut s'agir, par exemple, d'un journaliste ou d'un voyageur qui connaît l'endroit ou peut-être un fonctionnaire de la compagnie qui a publié le texte ou une personne engagée par ces entreprises spécialement pour l'écriture des textes. Il y a donc un macro-énonciateur représenté par les magazines et les sites Internet où les textes sont insérés. En d'autres termes, le journaliste ou l'employé ne parle pas pour lui-même, il parle au nom de ce magazine / site web. Le récepteur n'est pas connu. Socialement, le destinataire est une personne ayant un intérêt à voyager ou à approfondir ses connaissances sur une ville particulière. Il peut être quelqu'un avec un voyage déjà prévu, qui aura besoin de choisir quels sites il visitera pendant le voyage. Ou il pourrait aussi s'agir de quelqu'un qui veut voyager, mais qui ne sait pas où et qui se base sur ces types de textes pour choisir sa destination. Emetteur et récepteur ne se rencontrent pas dans le contexte physique: le lecteur ne sait pas qui est l'auteur du texte et l'écrivain ne sait pas non plus qui sont les gens qui liront son texte.

En utilisant les brochures d'agences, la personne cherche un forfait avec hôtel, transport aérien, transferts, etc. D'autre part, les gens qui accèdent aux autres sites,

probablement organiseront leur propre voyage en choisissant eux-mêmes un hôtel, une compagnie aérienne, le nombre de jours dans chaque ville, etc. La première option offre moins de flexibilité de choix, parce que les forfaits sont pré-assemblés et le touriste doit choisir entre les options présentées. En même temps, il y a une plus grande sécurité parce que le voyage sera organisé avec le soutien d'une agence de renom et avec l'orientation des personnes qualifiées. Il y a aussi plus de commodité puisque les voyageurs n'ont pas besoin de chercher plusieurs éléments séparément, il suffit de choisir les options qui leur conviennent le mieux et tout sera réglé directement avec l'agence. De plus, certaines personnes ne se sentent pas à l'aise pour chercher ou pour acheter en ligne. Dans le cas de l'agence, la personne peut avoir accès à l'information dont elle a besoin dans un matériel physique et elle peut encore avoir un contact direct avec les employés de l'agence.

L'objectif de la brochure des agences – qui montre aux destinataires quels sont les attraits de chaque destination - est de vendre un de leurs forfaits. L'information n'est pas là simplement par hasard mais elle y est pour la vente. Autrement dit, le but des brochures n'est pas de diffuser la destination elle-même. Les destinations sont seulement un moyen de faire de la publicité sur les forfaits de l'agence. En d'autres termes, l'agence n'est pas vraiment intéressée à parler de la beauté d'un lieu particulier pour informer le destinataire, mais pour que le client soit intéressé à connaître ce lieu de telle sorte qu'il décide d'acheter un forfait avec l'agence. C'est pour cela que les brochures ont un discours de commercialisation. Les personnes qui souhaitent approfondir leurs connaissances sur un endroit particulier n'utiliseront pas ces magazines, car les explications sont courtes et beaucoup d'espace est utilisé pour décrire les hôtels du groupe, les prix etc. Les brochures sont une façon d'aider les gens à choisir leur prochain voyage, en donnant les avantages de chaque destination et de chaque forfait offert. Le magazine est assez auto-explicatif et réduit le temps que les gens ont besoin de rester à l'agence. Quelqu'un va à l'agence pour prendre une brochure, il peut la lire quand et où il trouve plus facile et puis il retourne à l'agence pour conclure l'affaire, en optimisant le temps du voyageur et du personnel de l'agence.

Au contraire, nous pensons que l'objectif principal des textes enlevés de l'Internet est vraiment de décrire les caractéristiques, les données, les curiosités et les informations générales sur les villes ou pays concernés, en encourageant le lecteur à connaître cette région. Par ailleurs, le texte sert aussi pour que le destinataire soit en possession de quelques informations sur sa destination et pour qu'il sache où aller ou

quoi faire lorsqu'il voyage. Comme un objectif secondaire, les sites ont pour but de vendre des forfaits et / ou des guides et des magazines de voyage imprimés.

Tous les textes que nous analysons ont été publiés en 2011. En ce qui concerne les textes des brochures, nous croyons qu'ils ont été produits en 2010 ou 2011 et, probablement, ils ont été produits spécialement pour les publications auxquelles ils appartiennent. Les textes de l'Internet n'ont pas de date et il n'est pas possible de savoir efficacement quand ils ont été écrits.

Quand on a commencé l'analyse du texte, nous avons constaté que la plupart des textes a un titre, généralement avec le nom de la rubrique à laquelle il appartient et est divisée en paragraphes. L'exception ce sont les documents des agences de voyages, dans lesquels chaque paragraphe représente les activités d'une journée de voyage. Tous les textes, y compris les brochures, commencent par un paragraphe d'introduction sur la ville, pays ou région. Ce paragraphe contient des phrases très positives à propos de l'endroit pour que le lecteur puisse se sentir encouragé à le visiter. Dans les paragraphes suivants on voit une description plus détaillée de la destination et de ses principaux sites touristiques. Dans les brochures de voyage, la description inclut également les déplacements à effectuer par le voyageur. Les documents sont riches en photos des lieux décrits.

En ce qui concerne les séquences, le plus fréquentes sont les séquences descriptives, exactement en raison de ce que nous venons de décrire: le texte parle essentiellement de la description de la ville, des activités, des excursions, etc. Il y a aussi la présence de séquences argumentatives, car un objectif de ce type de document est de convaincre le lecteur de visiter la destination décrite. À propos du type de discours dans les textes, il y a une prévalence de discours théorique, c'est-à-dire l'exposer autonome, qui n'a pas de marques de référence pour les participants de l'interaction : on observe ainsi la présencede l'objet générique – l'endroit - dans des phrases déclaratives. Nous avons également constaté la présence de marques interactives quand l'énonciateur interagit avec le récepteur («Commencez donc votre visite", " Vous y découvrirez "). Cela marque la présence du discours interactif et peut remplir deux rôles clés dans le texte: i) approcher le lecteur de l'énonciateur, ce qui augmente la confiance du premier en le second et, par conséquent, augmente la marge de conviction du producteur. ii) transmettre au destinataire une idée de projet, c'est-à-dire, quelque chose qu'il accomplira dans l'avenir. Ainsi, l'endroit ne serait pas seulement une partie de la description du producteur, mais aussi les futurs projets du lecteur, qui fera bientôt et personnellement des activités et des excursions dans la

ville en question. Le discours interactif est présent d'une manière encore plus intense dans les brochures des agences, parce que quand les textes des brochures remplissent les deux rôles indiqués ci-dessus, le texte encourage, implicitement, la vente de forfaits de voyage à travers le discours.

Au second niveau d'analyse du texte, nous avons les mécanismes de textualisation, impliquant la cohésion verbale, la cohésion nominale et la cohérence. En ce qui concerne la cohérence, nous n'avons pas trouvé de nombreux éléments de liaison couramment utilisés. Dans le cas des brochures, les connecteurs temporels et de séquence sont plus fréquents («ensuite», «après», «pendant», «enfin»). Ils servent à indiquer les étapes des visites et des excursions qui seront effectuées par les voyageurs. La plupart des phrases sont courtes, ce qui peut s'expliquer par la prédominance des phrases déclaratives. La connexion est obtenue principalement par la juxtaposition des contenus thématiques, chronologiquement organisés, sans la marque de connecteurs couramment utilisés pour la transition entre les types de discours et entre les phases d'une séquence.

À propos de la cohésion verbale, nous avons trouvé quelques différences entre les textes des brochures d'agences et ceux des sites web. Dans les documents relevés de l'Internet, les verbes sont généralement au présent, utilisés pour parler des caractéristiques de la région. Certaines phrases sont écrites au passé pour raconter un fait historique d'un pays ou d'une ville. Il y a aussi souvent l'utilisation de l'impératif *(«n'hésitez pas», «faites», «n'oubliez pas de saluer»)*, pour indiquer ce que le touriste doit faire ou où il doit aller. Dans certains textes, nous trouvons des verbes au futur *(«vous y découvrirez », « permettra », « vous goûterez»),* mais ils ne sont pas si fréquents. Dans le cas des brochures des agences, le futur simple est très intense dans les textes (*« un guide répondra », « vous aurez », « vous partagerez », « nous nous dirigerons »*). L'utilisation de ce temps corrobore avec l'idée du projet, présenté ci-dessus, et il est particulièrement important pour les agences de voyages. D'une manière plus restreinte, on trouve quelques nominalisations des verbes *(«après le déjeuner », « découverte de Tunis », « la visite », « la réserve », « retour »).* Dans tous les textes, il y a aussi une forte présence de participes *("présentés", "organisée", préparé, "consacrée", "située", "bordée", "réservés", "installée"*) associée au temps verbal présent (« l'après-midi consacrée à la visite de la ville » ou « Chaque semaine une rencontre sportive est organisée avec des habitants locaux»)

À propos de la cohésion nominale, nous avons trouvé une forte densité nominale, avec une forte présence d'anaphores pour éviter la répétition. Comme, par

exemple, le nom de la ville, qui est remplacé par le substantif *«la capitale», «la ville»* et le pronom *«y».*

Quant aux mécanismes énonciatifs, on trouve assez souvent des modalisations appréciatives, à en juger par les mots choisis pour décrire les lieux décrits *(« grande réputation »*, « *lieu incontournable »*, « *une vraie image de carte postale* », « *destination week-end privilégiée* ») y compris l'utilisation de verbes aimer et admirer *(« aimerez », « admirerez »).* Toujours par rapport aux mécanismes énonciatifs, nous n'avons trouvé que la voix de l'énonciateur. Les énonciateurs assument des rôles différents selon les endroits qu'ils écrivent selon leurs destinataires. Il semble que la déclaration s'adapte au récepteur parce que l'orateur veut produire un effet de persuasion. En ce sens, l'énonciateur va parler à un touriste en quête d'aventure et d'exotisme à travers quelques voyages ; à un touriste qui veut connaître l'histoire dans d'autres voyages, etc. Dans ce sens, l'énonciateur révèle la voix de l'européen, qui considère que certaines choses sont exotiques, pertinentes, etc. Enfin, l'énonciateur fait allusion à d'autres voix selon le contexte. Tous les contenus thématiques mobilisés et toutes les modalisations choisies dépendent de cette position énonciative.

## 5. Réflexions finales

Quand un genre est utilisé pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de connaître le modèle du genre, afin de respecter la structure de la langue et de l'énonciation. Ceci est important car même si le texte n'est pas authentique, il doit être semblable au texte réel. Sinon, il ne remplira pas son rôle de permettre que l'utilisateur de la langue soit un acteur social, puisque l'étudiant apprendra un type de texte qui n'existe pas dans la pratique. Pour éviter cela, nous devons connaître la structure du genre à être étudié, ce qui est possible grâce au modèle d'analyse de textes de l'interactionnisme socio-discursif et au développement d'un modèle didactique que nous avons fait dans les parties précédentes. L'élaboration d'un modèle didactique met en évidence la connaissance implicite du genre et montre ses dimensions enseignables. Le modèle didactique est un premier pas pour l'élaboration d'une séquence didactique qui servira à enseigner le genre et qui guidera les interventions de l'enseignant. À partir d'un modèle didactique, plusieurs séquences pédagogiques peuvent être proposées et le professeur peut l'adapter en fonction des besoins des élèves.

En ce sens, les questions que nous soulevons dans cet article sont liées à l'importance de mieux connaître les textes pour enseigner à les produire. Comprendre en profondeur un genre contribue de manière significative pour que l'enseignant apprenne à ses élèves la production de textes de ce genre. Sans cette connaissance, on pourrait finir par travailler une partie du contenu qui ne fait pas partie d'un genre particulier. À partir de toutes les analyses développées, nous croyons que ce travail peut aider, surtout les enseignants de langue française, mais aussi tous les autres professeurs qui souhaitent travailler avec les genres textuels dans la classe. En présentant le modèle didactique du genre itinéraire de voyage, nous aidons d'abord à développer les études existantes, permettant aussi aux enseignants d'élaborer une séquence didactique pour l'enseignement de ce genre. Pour l'ISD la séquence didactique peut être définie comme un ensemble d'activités organisées de manière systématique autour d'une activité langagière. La séquence didactique permettra à l'enseignant de travailler les dimensions enseignables du genre comme les verbes à l'impératif, le futur simple, les nominalisations, les connecteurs temporels etc.

A travers notre modèle didactique, nous voulons montrer que l'utilisation des concepts de genres textuels en classe peut contribuer à la mise en œuvre de la perspective actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Dans ce contexte, l'activité sociale serait considérée comme une unité d'enseignement dans la perspective actionnelle (tout comme les actes de langage ont été l'unité de l'approche communicative) et les genres seraient considérés comme des activités langagières associées aux activités sociales. Les genres sont donc un moyen pour accomplir cette activité sociale.

Apprendre une langue étrangère doit amener l'étudiant à maîtriser les situations de communication lui permettant d'agir dans le monde, et par conséquent, il doit être confronté au cours de son apprentissage à des situations réelles (ou proches de la vraie vie). Les genres sont un moyen de travailler les activités sociales dans la salle de classe. Lorsque l'on parle ou l'on écrit en interaction les uns avec les autres par le langage, ces interactions produisent des textes oraux ou écrits qui ont un format et un style uniques. À chaque échange nous recherchons un «modèle» déjà connu de comment nous pouvons organiser notre discours et nous l'employons pour la réussite de notre communication. C'est-à-dire que nous produisons des textes qui suivent les formes déjà existantes dans la société afin d'interagir, les genres textuels (BUENO, 2009).

Bronckart (2006) postule que l'homme a accès au milieu social grâce à une activité médiatisée par le langage ; l'apprentissage d'une langue étrangère permet donc d'accéder à un nouveau monde social. La perspective actionnelle défend la réalisation de tâches dans lesquelles les élèves sont appelés à mettre en pratique les activités linguistiques, agissant comme de véritables acteurs sociaux (OLIVIER & WEISS, 2007). Ces déclarations résument un peu tous les concepts qui ont été détaillés dans les sections précédentes. Du cadre théorique qui a été présenté, nous pouvons dire que l'interactionnisme socio-discursif et la perspective actionnelle partagent la même vision que la langue est constituée comme une forme d'action dans le monde.

La compréhension et la production de genres textuels peuvent servir d'orientation de la perspective actionnelle en salle de classe, permettant à l'étudiant d'être placé dans une situation comme si elle était réelle. Nous proposons donc que les genres textuels soient utilisés conjointement avec le Cadre européen pour servir d'orientation pratique de la perspective actionnelle. Richer (2005) confirme cette proposition quand il affirme que la tâche, assimilée à un événement communicatif, peut être définie dans son contenu par le genre du discours qui la recouvre. On peut isoler les déterminations multidimensionnelles liées aux genres du discours qui émettent des contenus spécifiques et qui seront travaillées dans les différentes phases de la séquence d'enseignement.

## Références bibliographiques

BAKHTINE, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1953/1997.

BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, textos e discursos.* Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In : BRONCKART, J.-P.; Groupe LAF (orgs). *Agir et discours en situations de travail*. Genebra : Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103, p. 9-144, 2004.

_____. *Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif.*Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos, 2005.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos* : das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de letras, 2008.

_____. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências*. Por uma renovação do ensino da produção escrita**.** Palestra - PUC-SP - 11 de junho, 2010.

BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística. In: CENP. *Língua portuguesa: ensinar a ensinar.* São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre Européen Commun de référence pour les langues. Paris: Didier, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de Inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.*Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

LOUSADA, E. G. Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle.Revistas de Lenguas Modernas, nº 8-9, 2008.

_____. *A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos.* Artigo apresentado noEncontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED), 2010.

MACHADO, A. R.. *Uma obra de vida inteira: interação e trabalho docente.* Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos, 2010.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo : Cortez Editora, 2001.

_____. L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette, 1991.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.Brasília : MEC/SEF, 1998b.

RICHER, J. J. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? In LIONS-OLIVIERI, M-L, LIRIA, P. (orgs) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Difusion, 2005.

ROSEN, C. Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: CLE International, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *AConstrução do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.

## Brochures :

Marmara. Avril-Octobre 2011

Nouvelles Frontières Hôtels Clubs. Printemps-été, 2011.

Nouvelles Frontières L'aventure. Printemps-été, 2011.

## Références sitographiques :

GEO. Disponible sur: <http://www.geo.fr/voyages/guides-de-voyage/amerique/etats-unis/(onglet)/conseils>. Consulté : le 28 août 2011.

L'internaute. Disponible sur: <http://www.linternaute.com/voyage/belgique/bruxelles/monument/>. Consulté : le 28 août 2011.

L'internaute. Disponible sur: http://www.linternaute.com/voyage/belgique/bruxelles/itineraire/. Consulté : le 28 août 2011.

Routard. Disponible sur: <http://www.routard.com/mag_week_end/26/bruxelles_cinq_raisons_d_y_aller.htm.> Consulté : le 28 août 2011.

Routard. Disponible sur:
<http://www.routard.com/mag_reportage/303/1/copenhague_classique.htm>.
Consulté : le 28 août 2011.

Via Michelin. Disponible sur:
<http://voyage.viamichelin.fr/web/Circuit/Belgique_Luxembourg-Belgique-Bruxelles/Bruxelles_Grand_Place>. Consulté : le 28 août 2011.

## Pièces jointes - Transcription des textes des brochures

## 1) Activités et Excursions : Corse

Des excursions et activités "Nouvelles Rencontres", réels moments d'échanges authentiques et interactifs, vous sont proposées au sein et au départ de l'hôtel. Voici quelques exemples à découvrir sur place.

Activités Nouvelles Rencontres incluses dans votre forfait
Atelier Cuisine et Saveurs
Vous apprendrez à préparer, en petits groups, avec un habitant du pays, des spécialités locales telles que omelette au bruccio, beignets de châtaigne, poêlée d'oranges aux crêpes à la farine de châtaigne et crème « Castagnina ».
éveillez vos papilles
Dans votre hôtel ; vous aurez l'occasion de découvrir et déguster des produits typiques présentés par des producteurs locaux.
Créer des liens
Rencontrer les gens du pays, rire et jouer avec eux, favorises les contacts. Authenticité et convivialité, Nouvelles Frontières vous invite à un véritable métissage culturel. Chaque semaine une rencontre sportive est organisée avec des habitants locaux et/ou le personnel de l'hôtel. Pour clore ce moment, vous vous trouverez autour d'un verre.
Le monde vous attend
Chaque semaine, c'est un véritable rendez-vous avec la région qui vous accueille ! Un guide ou conférencier, passionné par sa région, sa culture et ses traditions, répondra à toutes vos questions et vous fera découvrir l'histoire, pourquoi pas, mais aussi la vie au quotidien, le travail, le rôle de la femme dans la société, l'éducation etc.

# EXCURSIONS PAYANTES EXCLUSIVES AU DEPART DE L'HÔTEL-CLUB : À LA RENCONTRE DE CALCATOGGIO

Rencontre avec un guide qui vous présentera son village, sa région et son histoire, le maquis, les sentiers de bergers, etc. C'est l'opportunité de découvrir la Corse et mieux comprendre ses habitants. Vous partagerez ensuite un casse croûte corse « Sputinu » dans la nature. Retour à l'hôtel à pied, en vélo ou en minibus.

PROMENADE EN MER

Partez en mer avec Armand qui vous fera découvrir, comme il le fait depuis 18 ans, la réserve naturelle de Scandola, les calanches de Piana, le Capo Rosso, le golfe de Porto, le village de Girolata dans ses moindres recoins. Vous embarquerez, directement de la plage de l'hôtel, sur un bateau d'exception, comprenant seulement 12 places, pour vous rendre sur ces sites classés au Patrimoine mondial de l'Unesco. Après cette visite approfondie et entièrement commentée, plusieurs arrêts baignades seront au programme au milieu de paysages féeriques. Émerveillement total et assuré. Nous nous dirigerons ensuite sur Girolata : petit village de pêcheurs uniquement accessible par la mer ou par un sentier pédestre, où nous effectuerons un arrêt. Durant cette balade, un repas typique est prévu avec de délicieux plats locaux, le tout dans une ambiance conviviale, puis nous retournerons à l'hôtel avec des souvenirs inoubliables et une seule envie : y retourner..!!

AUTHENTIQUE BAVELLA

Vous découvrirez les superbes paysages de l'Alta Rocca et de Bavella et rencontrerez ses habitants. Après une pause café au village de Petreto, vous rencontrerez Antoinette qui vous fera partager l'amour de son village. Vous déjeunerez ensuite dans un restaurant où le chef corse se plaît à marier les produits de son terroir. Ce passionné s'invitera très certainement à votre table. Vous visiterez la terre des grands seigneurs corses, sites archéologiques de Cucuruzzu et Capula.

Vous prendrez une « pause fraîcheur » chez Joseph, enfant du pays, qui partagera avec vous ses souvenirs et anecdotes qui ont bercé son enfance. Vous découvrirez enfin le magnifique petit village de Sainte Lucie de Tallano.

Source : Nouvelles Frontières Hôtels Clubs. Printemps-été, 2011, p.27.

## 2) Itinéraire Indicatif : Afrique du Sud

Découvrez la diversité de la vie sauvage au parc Krüger, les paysages et les populations qui font de l'Afrique du Sud un monde dans un seul pays. Découvrez, au Swaziland et Transkei, la vie tribale ; au Zululand, le rhino blanc ; à Port St. John, la côte sauvage ; au Cap, les vignobles, la montagne de la Table et le Cap de Bonne-espérance. Un circuit très complet au plus proche de la nature.

Itinéraire indicatif :

1er jour : Paris-Johannesburg.

2e jour : Johannesburg-Dulstroom.

Accueil et transfer de l'aéroport à la province de Mpumalanga (250km/4h). Campement dans la petite ville de Dulstroom. Dîner et nuit.

3e jour : Mpumlanga (Blyde River) (200km/3h).

Après le petit-déjeuner, départ vers le spectaculaire Canyon de Blyde River. Déjeuner puis après-midi consacrée à la visite de la ville minière de Pilgrims Rest. Dîner « Braai » (barbecue) typiquement sud-africain. Nuit en camping.

4e et 5e jours : Krüger National Park (100km/1h).

Départ pour le célèbre Parc Krüger, le plus ancien d'Afrique. Journées safaris consacrées à la recherche des fameux « big five » (safari de nuit avec les rangers du parc, en supplément : 13€ environ). Nuits en camping.

6e jour : Swaziland-Mlilwane (350km/7h).

Mlilwane est une pétite réserve qui fait partie des réserves royales. Nombreuses excursions possibles avec supplément : marche guidée, équitation et VTT. Déjeuner préparé par le guide. Nuit au campement de Mlilwane.

7e et 8e jours : Zululand.

Départ vers le Zululand. Safari dans la réserve de Hluhluwe et Umfolozi. Nuit en campement à Bonamanzi.

9e jour : Gorges d'Oribi (500km/8h).

Départ, après le petit déjeuner, vers la côte de l'Océan Indien au travers du KwaZulu-Natal. Arrivée en début d'après-midi dans les gorges d'Oribi. Nombreuses excursions possibles avec supplément : escalade, randonnées. Nuit en camping.

10e et 11e jours : Transkei (Port St. Johns) (250km/4h).

Le Transkei, fameux pour sa splendide côte, sa végétation subtropicale et ses plages vierges. Journée entière consacrée à la baignade. Nuit en camping.

12e jour : Parc National d'Addo Elephant (550km/10h).

Créé en 1931, ce parc abrite quelque 350 éléphants du Cap, lions et de nombreuses espèces d'antilopes. Safari sur les pistes de la réserve. Nuit au campement d'Addo.

13e et 14e jours : La Route des Jardins.

Départ pour la Route des Jardins, située entre les forêts de Tsitsikamma et les vignobles du Cap Ouest. Nombreuses excursions possibles avec supplément : saut à l'élastique, croisière pour l'observation des baleines (en saison) et randonnées. Nuit en camping.

15e jour : Oudtshoorn (150km/2h30).

Visite d'une authentique ferme d'autruches avant d'explorer les grottes de Cango, les plus spectaculaires au monde. Nuit en camping à Kleinplasse Resort (ou similaire).

16e jour : La Route des Vins (250km/5h).

À travers « la route 62 », la plus longue route de vignobles au monde, visite d'un domaine viticole pour une dégustation. Installation en guesthouse pour la nuit. Déjeuner et dîner libres.

17e et 18e jours : Cape Town (100km/2h).

Arrivée à Cape Town. Découverte de « Table Mountain » (sous réserve des conditions météo). Une excursion au Cap de Bonne-Espérance nous conduit à travers la magnifique Hout Bay et la côte Atlantique. Nuit au Breakwater Lodge Waterfront (ou similaire). Déjeuner et dîner libres.

19e jour : Cape Town-France.

Après le petit déjeuner, temps libre jusqu'au transfert à l'aéroport de Cape Town. Envol pour la France.

20e jour : arrivée à Paris.

Source : Nouvelles Frontières L'aventure. Printemps-été, 2011, p. 16.

## 3) Circuit Découverte : Andalousie

Cultivons nos envies de découvertes avec ce circuit aux haltes légendaires. Séville, Cardoue, Grenade… mais où va s'arrêter le périple ? A Malaga, en bord de mer !

1er jour : France – Malaga

Assistance aux formalités d'enregistrement et embarquement à destination de Malaga. Accueil par notre correspondant, transfert à l'hôtel et nuit dans la région de Malaga.

2e jour : Malaga – Ronda – Séville

Départ pour Ronda : dréssée dans la sierra andalouse et traversée par un vertigineux ravin, elle reflète véritablement l'âme de la région. Temps libre pour visiter cette splendide ville, avec sa « Plaza de Toros » aux arènes datant de 1785, dites les plus belles d'Espagne. Après le déjeuner, route vers Séville, capitale de l'Andalousie, traversée par le fleuve Guadalquivir. Dîner et nuit.

3e jour : Séville

Journée entière consacrée à Séville. Visite de l'Alcazar, composé de palais, jardins et patios, classé au patrimoine de l'humanité. Ancienne résidence royale, il a notamment accueilli Charles Quint. Continuation par la célèbre et gigantesque Cathédrale de Séville, édifiée au XV e siècle, puis par le quartier de Santa Cruz, centre historique aux ruelles médiévales et aux patios fleuris. Déjeuner durant lequel vous goûterez la spécialité culinaire nationale : la paella. L'après-midi, tour panoramique. Dîner et nuit.

4e jour : Séville – Cordoue – Grenade

Tôt le matin, route vers Cordoue, 3e plus grande ville d'Andalousie, véritable carrefour culturel et religieux. Déjeuner, puis visite de la Grande Mosquée, aussi appelée « Mezquita », joyau architectural d'une incomparable pureté et de la petite synagogue du quartier juif. Promenade dans la jolie ruelle de la « Calle de las Flores » aux balcons débordant de fleurs. Une vraie image de carte postale ! Route vers Grenade, avec arrêt au plus ancien pressoir à huile d'olive du pays. Dîner et nuit.

5e jour : Grenade

Découverte de Grenade, située au pied de la chaîne montagneuse de la Sierra Nevada. Visite de l'Alhambra dite « la Rouge », qui doit son nom à la coloration de sa pierre au couchant du soleil. C'est le seul palais arabe construit au Moyen-âge encore intact. Un véritable chef d'œuvre architectural ! Découverte des palais nasrides, à la fois forteresse et résidence des émirs, composés de patios, salons et alcôves… On y trouve aussi des bains, une mosquée, une forteresse et liant harmonieusement l'ensemble de merveilleux jardins. Déjeuner de tapas dans un restaurant typique,

puis promenade dans le quartier de l'Albaicin, véritable labyrinthe aux ruelles tortueuses et pentues, classé au patrimoine mondial de l'Unesco. Dîner et nuit.

6e jour : Grenade – Nerja – Malaga

Tôt le matin, route vers Nerja, charmante ville côtière et tour panoramique. Temps libre pour la découverte et le shopping. A ne pas manquer : quelques photos depuis le « Balcon de Europa », promontoire naturel offrant un superbe point de vue sur la mer. Retour dans la région de Malaga. Après-midi et déjeuner libres. Dîner et nuit.

7e jour : Malaga

Journée libre en demi-pension dans la région de Malaga. Dîner et nuit.

8e jour : Malaga – France

Selon les horaires de vol, transfert à l'aéroport. Assistance aux formalités d'enregistrement et envol à destination de la France.

Source : Marmara. Avril-Octobre 2011, p. 64-65.

## 4) Combiné : Tunisie

En Tunisie, on cultive l'amour du soleil et on se cultive en même temps. Ce combiné associe sites incontournables et séjour en bord de mer, il y en a pour tous les goûts.

1er jour : France – Tunisie

Assistance aux formalités d'enregistrement et embarquement à destination de Tunis, Enfida ou Monastir. Accueil par notre correspond, transfert à l'hôtel et nuit dans la région de Tunis, Monastir ou Hammamet.

2e jour : Monastir – Carthage – Sidi Bour Saïd – Tunis ou Bizerte (210 km)

Visite des ruines de Carthage (thermes d'Antonin, théâtre, amphithéâtre) et du musée national, riche de sculptures et mosaïques de différentes époques. Vous pourrez profiter d'un panorama unique sur les ruines de la ville, depuis la colline de Byrsa, où se dresse encore l'ancienne Cathédrale Saint-Louis. Continuation par le village de Sid Bou Saïd, tout en bleu et blanc, réputé pour être celui des artistes. Après le déjeuner, découverte de Tunis. Arrêt sur l'avenue Bourguiba et temps libre pour le shopping à la médina. Dîner et nuit à Tunis ou Bizerte.

3e jour : Bizerte – Bulla Regia – Tabarka (220 km)

Découverte de Bizerte, sur la côte Corail, avec son vieux port, entouré de maisons blanches au cœur de l'ancienne ville. Départ pour le site antique de Bulla Regia, avec son théâtre, un temple, des thermes et ses originales maisons construites en sous-sol. Continuation en direction de Tabarka, un agréable port de pêche, dans un magnifique écrin de verdure entre mer et montagne. Après le déjeuner, découverte des Aiguilles, des pierres monolithiques sculptées par l'érosion, puis tour de la vielle ville. Dîner et nuit.

4e jour : Tabarka – Dougga – Maktar – Kairouan (400 km)

Départ vers Dougga, le site archéologique le plus majestueux de Tunisie, perché sur une colline à 600 m d'altitude. Visite du site, très bien conservé. Après le déjeuner, départ vers Maktar et visite de ce site antique avec son ancienne forteresse numide, datant du III e siècle avant J-C. Continuation pour Kairouan. Dîner et nuit.

5e jour : Kairouan – Tunis, Hammamet ou Monastir (135 km)

Visite de Kairouan, ville sainte et capitale de l'Islam au Maghreb. Visite de la grande mosquée Sidi Okba, fondée au VII e siècle par le Général musulman dont la mosquée porte le nom, du mausolée du Saint Homme Abu Zemaa el Balaoui, connu pour avoir été le barbier du Prophète Mohamed, puis du bassin des Aghlabidies et de la médina. Déjeuner et départ pour Monastir. Visite de la marina et temps libre dans la médina. Continuation vers Tunis, Hammamet ou Monastir. Dîner et nuit.

6e et 7e jour : Tunis, Hammamet ou Monastir

Séjour libre en demi-pension à votre hôtel dans la région de Tunis, Hammamet ou Monastir (nom communiqué sur place). Vous pourrez profiter de ces deux jours pour vous reposer ou découvrir d'autres excursions proposées par notre correspondant local (avec suppl. sur place). Dîner et nuit.

8e jour : Tunisie – France

Selon les horaires de vol, transfert à l'aéroport. Assistance aux formalités d'enregistrement et envol à destination de la France.

Source : Marmara. Avril-Octobre 2011, p. 172-173.

# Le récit français soutenant l'apprentissage de FLE

**MARGARIDA DA SILVEIRA CORSI ***

## Résumé :

Ce travail, lié au groupe de recherche Interação e Escrita (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br) et aussi au projet de recherche A narrativa francesa como suporte para a aprendizagem de FLE. É possível encontrar novos caminhos?, dans une perspective socio-historique du langage, vise à trouver de nouveaux chemins pour l'approche de la littérature française en classe de littérature française. Le roman y est tenu comme support pour l'apprentissage de Français langue étrangère (dorénavant FLE), en stimulant /en encourageant l'acquisition du vocabulaire, la compréhension de la grammaire, la pratique de la lecture, ainsi que de l'écriture et de l'oralité (écoute, conversation). Il est aussi un support pour le perfectionnement des connaissances socio-historiques et idéologiques de l'étudiant-lecteur. Dans un premier moment, on propose l'étude du genre roman, en partant de l'analyse centrée sur les trois éléments constituteurs des genres discursifs, selon les notions de Bakhtine (1992) : le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle. Ensuite, après l'analyse du roman choisi, on fait l'approche des versions imprimées (livre), par rapport à la version audio (lecture dramatique) en classe de littérature française. A travers ce travail, on voudrait contribuer à la formation d'un lecteur critique, conscient de la richesse linguistique-culturelle du récit littéraire français, et capable d'interagir avec la lecture et au sujet de celle-ci.

**Mots-clés** : Littérature. Roman. Genres. Apprentissage.

*Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e ensino de Línguas estrangeiras modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, ensino, interação verbal, linguas estrangeiras modernas.

## Genres littéraires/Genres discursifs

Quand on parle du sujet « genres du discours », on doit d'abord comprendre l'origine du concept et la manière dont il a été appris parmi les théoriciens. On sait qu'il a été compris au premier moment comme genres littéraires.

La première définition sur les genres littéraires est proposée chez Platon, qui présente trois catégories spécifiques: la poésie épique ; la poésie dramatique et la poésie lyrique. C'est d'abord sur cette perspective platonienne que l'on croit que chaque poésie doit être considérée mimétique, c'est-à-dire qu'elle doit être vue comme imitation de la nature.

Aristote est un autre philosophe qui a bien contribué à l'élaboration du concept des genres littéraires. Avec son œuvre *Poétique*, laquelle s'appui sur la théorie mimétique de Platon, Aristote présente le concept de caractérisation des genres littéraires. Selon lui les genres littéraires sont toujours l'imitation de la nature. Il propose aussi que les mêmes sont différents les uns des autres, puisqu'ils font l'imitation de la nature par moyens différents, font l'imitation des choses différentes, ou encore, prennent des manières différentes pour l'imiter.

L'auteur reconnaît aussi l'existence de trois genres fondamentaux: le genre épique; le genre lyrique; et le genre dramatique. Selon Machado (2005, p.151), cette définition d'Aristote montre que «a poesia de primeira voz é a representação da lírica, a poesia de segunda voz, da épica, e a poesia de terceira voz, do drama". De cette manière, on a encore l'identification du lyrique avec le temps passé, celle de l'épique avec le temps présent et du dramatique avec le temps futur.

Il faut dire encore que pendant la Renaissance, selon Aragão (1985, p.69) "a tripartição dos gêneros encontrou seu definitivo estabelecimento". C'est aussi important dire que, "eram considerados, como gêneros maiores, o lírico, o épico e o dramático. Eles se subdividiam em gêneros menores, distintos uns dos outros e possuidores de suas próprias regras".

Aragão (1985, p. 73) dit aussi: "a lírica está associada à livre imaginação, onde a emoção supera o pensamento, daí o gênero ser essencialmente polimorfo". Au sujet de l'épique, elle défend (p. 76): "se caracteriza primordialmente por ser um estilo narrativo, através do qual o poeta narra, descreve e exalta fatos históricos e personagens heróicos". Chez elle, "a forma mais característica em que o estilo épico se

apresentou foi a epopéia [...]". En ce qui concerne le genre dramatique, Aragão le considère comme celui dont la fable, le mythe ou les caractères et les émotions sont imitations de la nature autant que les personnages sont en action. Ainsi (p.79), "[...] a ação dramática encontra sua plena realização no espaço de um palco e num tempo restrito [...]".

Sur le même sujet, Maingueneau (2007, p.29) ajoute que:

> Depuis l'Antiquité, la réflexion sur le genre s'est nourrie de deux traditions, qui se réclament d'ailleurs toutes deux d'Aristote: celle de la poétique et celle de la rhétorique, cette dernière ayant proposé la célèbre tripartition entre genres «judiciaire», «délibératif» et «épidictique». Avec le déclin de la rhétorique à la fin du XVIIIe siècle, ce sont surtout les genres et sous-genres de la littérature qui sont passés au premier plan [...].

C'est avec Bakhtine que le concept de la tripartition des genres, c'est-à-dire, la définition des genres, commence à être vue d'une façon différente, puisque après le surgissement d'une théorie au sujet de la « prose communicative » on a eu le besoin de créer d'autres manières d'analyse pour la caractérisation du discours. Selon Machado (2005, p. 152),:

> A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade.

Chez Bakhtine toutes les activités humaines sont liées sur l'utilisation de la langue. Pour cette raison, l'utilisation d'une langue se fait parmi les énoncés, dans l'oralité ou dans l'écriture, énoncés dont il considère comme concrets et extraordinaires, et qui sont conséquence des éléments d'une sphère de l'activité humaine. Selon Bakhtine (1992, p. 279), :

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos, (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Bakhtine établit une relation entre les genres du discours et l'activité humaine, en considérant que la variété des genres du discours n'est pas limitée, une

fois que l'activité de l'homme c'est intarissable. Selon Bakhtine (1992, p. 281) "não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso [...]".

Une contribution incontestable des études de Bakhtine au sujet des genres du discours, c'est la définition du caractère universel de l'énoncé, sur lequel il propose que le discours doit être pensé dans un contexte énonciatif de la communication et non seulement un outil de la composition linguistique. De cette façon, Bakhtin propose la différence entre le genre primaire et le genre secondaire, où il décrit celui-ci comme complexe, provenant d'une communication plus élaborée et utilisé dans les énoncés écrits ; le genre primaire est défini comme plus simples et résultant d'une communication verbale spontanée.

Sur cette perspective, Bakhtine (1992, p. 281) explicite que pendant le processus de formation des genres secondaires :

> Esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...].

Machado (2005, p. 161) propose de même que "para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas da comunicação oral imediata e as formas escritas. Gêneros primários e secundários são, antes de mais nada, misturas".

Ainsi à partir du philosophe russe "Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica". (BAKHTIN, 1992, p.282). De cette façon, on peut dire que la différence entre genres primaires et genres secondaires est très importante puisqu'elle peut contribuer pour l'éclaircissement de la nature de l'énoncé. Sur ce débat de Bakhtine, Seriot ajoute que:

L'anthropologie réaliste de Bakhtine est peuplée de nombreux personnages agissants et parfaitement concrets, faits d'os et de chair, et qui passent beaucoup de leur temps à agir en parlant avec leurs frères humains: ils donnent des ordres, ils posent des questions, bref, ils interagissent par la parole. Ces personnages sont des «partenaires», des «participants personnels» (p. 180). Il y a ainsi des locuteurs, des

auditeurs, des lecteurs, le public, la communauté des spécialistes, des contemporains, des gens qui partagent la même opinion (edinomyšlenniki), des partenaires, des adversaires, des ennemis, des amis, des subordonnés et des chefs (načal'niki), des inférieurs et des supérieurs, des proches et des étrangers (čužye). Il y a aussi des rôles, ou statuts sociaux: des gens qui font autorité (p. 193), des écrivains, des savants, des pères, des maitres et des mères, des enseignants, «etc.». Ainsi, pour Bakhtine, le paradis c'est les autres: la parole des autres (čužoe slovo), en interaction constante avec la mienne, est constitutive de ma personne. (SERIOT, 2007, p.14).

A partir des arguments présentés, on considère qu'après le développement des études sur le concept des genres littéraires, lequel s'est construit attelé avec l'évolution historique de l'humanité, on a passé à considérer aussi le roman comme genre littéraire. A propôs de ce sujet, Aragão (1985, p. 86) soutient "que é a mais importante forma de gênero narrativo em prosa, surgida até agora". Elle (1985, p. 86) argumente encore que "o estudo do romance enquanto gênero literário apresenta dificuldades particulares, porque é um gênero que está permanentemente em evolução [...]". Sur cette perspective, Chartier (1998, p. 2) travaille aussi cette difficulté pour étudier le roman, il affirme que: « Le roman est donc particulièrement difficile à cerner. A cela plusieurs raisons: il ne connaît pas de règles formelles; ses origines sont floues et discutées; son objet a évolué avec le temps; sa manière et son ton sont multiples, infiniment variables ». Du même point de vue, Bourneuf et Ouellet (1985, p.07) ajoutent que «Le roman a su se faire multiforme et omniprésent dans notre vie quotidienne [...]». Bakhtine parle aussi sur le roman:

Redisons que le roman ne vit pas en bonne intelligence avec les autres genres. Il ne peut être question d'aucune harmonie, fondée sur une limitation ou un remplacement réciproque. Le roman parodie les autres genres (justement, en tant que genres); il dénonce leurs formes et leur langage conventionnels, élimine les uns, en intègre d'autres dans sa propre structure en les réinterprétant, en leur donnant une autre résonance. (BAKHTIN, 1997, p. 443).

Selon Aguiar e Silva (1962, p.216) le roman est "uma narrativa onde são figurados acontecimentos dispostos numa certa ordem seqüencial e apresentados segundo técnicas narrativas muito variáveis". Pourtant, selon Aragão (1985, p. 88), :

> O romance pode ser definido como sendo o desenrolar de uma história, constituída por um complexo de acontecimentos ou de paixões desenrolados no tempo, confrontando personagens imaginárias, mas em que a aparência de vida é a tal ponto imperiosa, que somos levados a refletir sobre os acontecimentos como se fossem reais.

La définition de roman, selon Bakhtine (1997, p. 35), est :

> Le roman est une forme proprement compositionnelle de l'organisation des masses verbales. C'est par elle que se réalise dans un objet esthétique, la forme architectonique du «couronnement» littéraire d'un événement historique ou social, une variante de la forme du couronnement épique.

Dans ses études sur les genres du discours, Bakhtine (1992, p. 282) argumente encore que, "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua". De la même façon, il explicite qui est indissoluble la liaison entre le genre et le style.

> O estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários [...]. (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Il faut encore dire que selon les études réalisées par Bakhtine (BAKHTIN, 1992, p. 283) "a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum".

A partir des études de Bakhtine, Marcuschi distingue genre textuel et type textuel, à son avis (2003, p. 22) "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto". Marcuschi détermine l'expression type textuel:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.(MARCUSCHI, 2003, p. 22).

Marcuschi (2003, p. 22-23) détermine aussi l'expression genre textuel:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Il existe encore un autre lien spécifique entre les genres textuels, dont Marcuschi (2003) appelle intertextualité inter-genres, qui se caractérise par le mélange des genres, c'est-à-dire elle existe quand un genre prend la position d'un autre dans le discours. Un exemple possible c'est la préface écrite par Victor Hugo pour présenter son œuvre appelée *Le dernier jour d'un condamné*, où la préface est présentée en forme de comédie. Un autre exemple possible ici c'est *Candide*, de Voltaire, que, malgré l'auteur le nommer en tant que conte philosophique, on peut le caractériser comme un roman moderne.

Dans cette perspective interactive, on propose la lecture critique et l'approche du texte narratif en classe de littérature française. On a l'objectif de travailler la critique du texte littéraire et l'enseignement de français langue étrangère (FLE).

## L'enseignement-apprentissage

Dans l'enseignement-apprentissage de littérature et de langue étrangère on peut voir une diversité de méthodes et d'approches, ce qui devient d'une recherche permanente du succès dans le processus d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère.

Ces méthodes et ces approches, selon Lopes (2006, p. 128), viennent "[...] de estudos mais acadêmicos de lingüistas aplicados, educadores, psicólogos e demais interessados nas inovações do ensino de línguas estrangeiras [...]". Sur cette perspective, portant une large quantité de méthodes pour l'enseignement d'une langue étrangère, c'est fréquent de se débattre sur la question : quelle est la meilleure façon d'enseigner la langue ou la littérature en classe de littérature ou de langue françaises ? À ce sujet, Lopes (2006, p. 129-130) argumente:

> A razão está no fato de desconhecer-se como efetivamente um indivíduo aprende, assimila e/ou adquire uma língua. Para tornar este processo mais complexo, o contexto em que isso ocorre com uma língua estrangeira dá uma ênfase maior às quatro grandes habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala). Portanto, são inúmeras as tentativas de acerto no que se refere a como ensinar, o que ensinar, para quem e para quê.

Cette recherche d'une formule idéale d'enseigner et d'apprendre la langue ou la littérature étrangère conduit à de nouveaux chemins de recherches et de découvertes, ce qui peut offrir aux étudiants aussi bien qu'aux professeurs, l'opportunité d'apprendre mieux la langue, la culture et l'idéologie d'un pays par les énoncés appris.

C'est aussi évident qu'il n'existe pas une méthode ou une approche idéale qui doivent toujours être utilisées avec tous les étudiants ou dans toutes les salles de classe. La meilleure action c'est découvrir le besoin de chaque étudiant, de chaque groupe, et après tout ça, chercher une manière d'enseigner qui puisse faire apprendre la langue et la culture de manière agréable aux étudiants et aux professeurs. Dans ce même avis, Lopes (2006, p. 146) ajoute encore: "Então, busca-se formas, materiais didáticos, e de apoio para um fim compartilhado por todos: ensinar, aprender, trocar conhecimentos, formar cidadãos para o mundo, compartilhar e respeitar necessidades e gostos. Tudo isso a partir do uso de uma LE [...].".

C'est aussi sur cette recherche des approches efficaces dans l'enseignement-apprentissage que Pinto (2003) soutient l'importance de travailler avec les genres du discours en salle de classe. Elle défend que le travail sur les genres offre à l'étudiant l'opportunité de connaître les aspects liés à la syntaxe et au vocabulaire de la langue. De cette façon, elle assure que:

> Assim, ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, por exemplo, os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua, e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Aprendem, portanto, a escolher determinados aspectos do conteúdo aliados aos padrões lingüísticos apropriados ao gênero discursivo. [...] nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. (PINTO, 2003, p.49-50).

On croit aussi que le travail sur les genres en salle de classe peut donner de bons fruits. De cette manière notre approche du texte littéraire, en particulier de la prose, se fait dans le cours de lettres, où on propose l'enseignement de la langue et de la littérature à travers le roman. Dans ce travail, on doit reconnaître les caractéristiques et les éléments compositionnels, aussi bien que le vocabulaire typique comme un trait du style de l'auteur et du genre de l'énoncé. On doit aussi interagir de manière critique en reconnaissant la richesse linguistique et culturelle du récit littéraire. A partir de ces compétences les apprenants doivent acquérir la connaissance de la littérature étrangère, de son structure, son style et son thème.

On propose ce travail parce qu'on croit que les genres du discours peuvent être utilisés dans les classes de littérature française, surtout quand-t-on a l'intention de faire apprendre la langue et la littérature françaises. De cette façon, on est du même avis de Lousada (2003, p.73) quand elle dit que: "Apesar de muito ter sido feito nas últimas décadas do século XX, em relação ao ensino de FLE para principiantes, poucas mudanças podem ser verificadas quanto aos materiais didáticos elaborados para o ensino de níveis mais avançados".

Pour présenter objectivement notre proposition, on prend comme exemple l'approche du roman *Le Dernier Jour d'un Condamné* et autres deux genres: préface et comédie (*Préface 1829 et Préface de 1832*), de Victor Hugo, dans la classe de littérature française, du cours de Lettres/Français de l'Universidade Estadual de Maringá.

Les énoncés travaillés sont retirés des sites <http://lettres.ac-rouen.fr/francais/dernier/dernier1.htm> et <http://www.litteratureaudio.com/livre-audio-gratuit-mp3/hugo-victor-le-dernier-jour-dun-condamne.html>. Le roman est présenté en texte imprimé et dans une version audio, les préfaces sont imprimées pour la lecture. Tous les énoncés sont aussi disponibles sur l'internet, cela leur donne la possibilité de connaître un univers de lectures possibles. Ainsi on est toujours d'accord avec Pinto (2003, p. 57), quand elle justifie que :

> O aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros. Se levarmos em consideração a existência de uma multiplicidade de gêneros presentes no nosso dia a dia, reconheceremos que a apreensão desses gêneros tem efeitos sociais e ideológicos, pois à medida que ensinamos suas formas e possibilidades diferentes, os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores da sociedade.

Après ce travail, on espère trouver un nouveau chemin pour l'approche de la littérature française en salle de classe, où le roman puisse servir comme point de départ pour l'apprentissage de littérature française au même temps que de la langue française, soit à partir de l'acquisition du vocabulaire, de la compréhension de la grammaire, de la compétence orale et écrite de la langue ou de la lecture littéraire critique. Ainsi, à partir d'un point de vue socio-interactif du langage, basé sur l'idée de l'interaction verbale, on présente ensuite l'approche des textes d'Hugo.

## Description de l'approche

Pour expliciter l'approche des énoncés choisis, on les décrit, en remarquant leurs contextes de production écrite et leur thème. La composition du roman de Victor Hugo objective l'abolition de la peine de mort en France, donc on a une écriture qui se fait comme un manifeste contre les conséquences de la condamnation à mort. Ce point de vue sera repris par Hugo, dans l'Assemblée Constituante, en 1848, au cours de la lecture d'un discours en tant que politicien.

Les préfaces travaillées présentent le même thème, mais avec des structures compositionnelles différentes. Le premier, celui de 1829, prend la structure d'une comédie, où les personnages critiquent la publication du roman, que selon leurs avis heurtent les lecteurs à cause de la description des sentiments d'un condamné à mort pendant les six semaines qui précèdent son exécution dans la guillotine. La seconde préface fait un manifeste contre la peine de mort, où l'auteur présente des exemples historiques et sociaux des conséquences d'une condamnation à mort.

Ici, l'approche du texte littéraire en salle de classe de littérature se fait après réfléchir sur l'idée bakhtinienne : "o texto é um elo na cadeia da comunicação verbal" et aussi que l'apprentissage se fait à partir de la médiation de la connaissance. Ainsi, selon Garcez (1998, p.49-50), basée dans les études de Vygotsky et Bakhtine:

> O uso da linguagem, real e concreto, depende de aprendizagem que realiza nas interações sociais e culturais. A perspectiva sociointeracionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem vê esse fenômeno como um processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto lingüístico, observável tanto na aplicação do universo oral como na do universo escrito.

Après réfléchir sur la médiation de la connaissance et sur la construction compositionnelle des genres, le premier pas à suivre dans l'approche du roman a été la présentation de son auteur et du contexte de son

œuvre. A partir de lectures et de discussions critiques, on commence le travail de reconnaissance des aspects prédominants dans les énoncés travaillés.

On expose ci-dessous une séquence de cette présentation qui commence avec l'exposition d'une image de l'auteur et des petits extraits sur sa vie et sur son œuvre. L'image présentée a servi pour déclencher la construction de la connaissance verbale, une fois qu'elle a éveillé l'intérêt des étudiants sur l'œuvre, sur la vie de l'auteur, aussi bien que sur le contexte et la thématique du roman.

Pour déclancher l'intérêt des apprenants, on a proposé des questions au sujet de l'œuvre travaillée : *«Avez-vous déjà entendu parler de ses œuvres ? De quoi parlent-elles ».* Dans la séquence, on a présenté une liste des oeuvres composées par Victor Hugo. Après, on a discuté sur leurs genres, leurs thèmes, leurs styles, leurs structures pour éclaircir que l'auteur romantique a beaucoup écrit dans les trois genres littéraires (épique, lyrique et dramatique).

Après les débats oraux sur l'auteur, son œuvre, son contexte, on a passé à la présentation du genre préface. Ainsi, au premier moment, on a présenté un extrait de la *Préface de 1829*, nommée *LE DERNIER JOUR D'UN CONDAMNÉ - Une comédie à propos d'une tragédie.* Après avoir fait la présentation de la lecture de l'extrait de la préface-comédie, on a suggéré la lecture du texte tout entier, en proposant quelques questions au sujet du thème, de la structure et du style.

*Après la lecture de la préface-comédie, travaillez les questions suivantes:*

Quel est le genre du texte? C'est une préface? C'est une pièce? Quelles sont les caractéristiques d'une préface? Quelles sont les caractéristiques d'une pièce théâtrale? Qu'est-ce qu'une comédie? Pourquelle raison l'écrivain a choisi une comédie pour faire la première préface de son œuvre? Quelles sont les personnages? Comment sont-ils? Comment est-ce qu'on peut prouver que le texte parle d'un roman? Citez les parties de la pièce qui peuvent démontrer cette relation.

Ensuite, on a fait une division des apprenants par groupe de trois ou quatre personnes et on a suggéré d'autres questions pour réfléchir sur les

caractéristiques des genres présentées dans le texte : «Définir préface; définir pièce de théâtre; définir comédie; trouver les caractéristiques de la préface dans le texte de Hugo; trouver les caractéristiques de la comédie dans le texte de Hugo ». A partir des réflexions faites par les étudiants au sujet des caractéristiques compositionnelles des genres présentes dans la préface-comédie, on a proposé quelques définitions des genres participants de l'énoncé travaillé à partir des concepts de théoriciens reconnus. C'est ce que on a, par exemple, avec le texte théâtral :

> Le texte théâtral présente une organisation dans laquelle on distingue trois niveaux: celui de la fable, celui de l'action et celui de l'intrigue. La fable renvoie à la l'ensemble des événements qui composent l'histoire raconté; l'action correspond à ce que la pièce donne à voir sur scène, et l'intrigue désigne l'enchaînement particulier des événements. (Pruner, 1998, p.26).

Après la présentation des définitions et des caractéristiques compositionnelles des genres préface et comédie, trouvées dans la *Préface de 1829*, on a passé à la lecture de la deuxième préface. Après la présentation orale en classe d'un petit extrait de l'énoncé aux étudiants, on leur a demandé la lecture intégrale, en suggérant de nouvelles questions pour réfléchir sur le style, la thématique et la structure compositionnelle. On voit : «Quel est le sujet du texte? C'est un sujet polémique? Expliquez votre réponse. Qui est-ce qui parle? Prouvez avec le texte ? Comment l'auteur fait pour prouver sa thèse? Quels sont ses arguments? ».

Après ces premiers débats, à travers l'approche des préfaces du roman, les étudiants ont reconnu les différentes structures compositionnelles présentes dans les énoncés travaillés, en spécifiant les caractéristiques du genre préface de celles de la pièce théâtrale. Ils ont aussi démontré avoir une conscience critique à propos de la thématique et du langage littéraire trouvés dans les deux préfaces, en faisant des relations avec les faits historiques et sociaux de la France du XIX$^{e}$ siècle.

Conclue cette étape du travail avec les deux préfaces, on passe à l'approche du roman, en objectivant la compréhension orale, la lecture, la conversation et l'interaction écrite. A partir de la définition du genre roman

faite par Bakhtine dans **Esthétique et théorie du Roman,** on suit son approche orale à partir des questions suivantes :

Ecoutez et répondez: Quels mots comprenez-vous? Combien des personnes sont au texte écouté? Comment s'appelle(nt)-elle(s)? Qui est-ce qui raconte l'histoire? (point de vue) Comment fait-il pour la raconter? Où est-ce qu'on trouve le(s) personnage(s)? Comprenez-vous quelques mots qui peuvent le caractériser? Ça fait combien de temps qu'il est là? Qu'est-ce qu'il voit de sa place? Est-ce qu'il y a une critique? Laquelle? Est-ce qu'il y a un fait remarquable? Lequel?

En ce moment les étudiants ont écouté et ont exposé librement ce qu'ils ont compris de l'extrait écouté. Alors, on leur a proposé le travail d'écoute et de réflexion après la classe. Une semaine plus tard, ils ont présenté les questions oralement, mais d'une façon plus systématisée et en groupe. Finies les présentations des groupes, on a exposé un deuxième extrait du roman, accompagné du texte écrit, où ils devaient écouter, lire et reconnaître le langage typique de l'énoncé pour continuer les travaux de lecture tous seuls et ainsi pouvoir comprendre les caractéristiques plus importantes de l'œuvre. Cette étape est ancrée sur les questions suivantes:

**Après avoir écouté et lu l'extrait, répondez aux questions suivantes:** *Où* c'est Bicêtre? Comment on la décrit? Quelle est sa signification dans le texte d'Hugo? Quel est le *fait* principal? Qu'est-ce qui se passe à la fin de l'histoire? Dans quelle *époque* se passe l'histoire? **ÉCRIRE:** Décrivez le personnage principal; Décrivez les endroits de l'œuvre; Décrivez le contexte; Faites une critique; Faites un petit résumé de l'histoire;

Durant cette étape, on a aperçu que les étudiants ont reconnu le thème et les constructions typiques de l'œuvre de l'auteur romantique, ce qui a donné la certitude qu'ils pouvaient travailler tous seuls la lecture du roman. Ainsi, pour une lecture critique du texte et une présentation orale et écrite de cette lecture, on a proposé les questions suivantes :

Caractérisez le **personnage** principal et décrivez son trajet dans l'œuvre;
Décrivez les **endroits** et caractérisez-les par rapport au thème;
Parlez du **thème** et de son approche dans le roman;

Parlez du style de **l'écrivain** et de sa relation avec le thème;
Caractérisez le **narrateur** et prouver avec les parties du texte.

En ce moment, on a aperçu que les étudiants avaient quelques difficultés à faire l'analyse de la question suggérée à chaque groupe. En vérité, la plus grande partie des groupes travaillait l'œuvre en général, sans se remettre à l'aspect de la question spécifique. Ainsi, après une première analyse, on a discuté avec chaque groupe, en proposant une approche centrée dans le thème de chaque question. Cette révision particulière a proportionné un résultat plus scientifique et a contribué pour que les étudiants puissent faire leurs analyses à partir de leurs propres lectures et de leurs propres connaissances littéraires.

Durant les présentations des séminaires, on a pu observer que les analyses des groupes dialoguaient entre eux, aussi bien que les étudiants avaient une vision particulière de la lecture, en interageant les uns avec les autres. A chaque présentation, les collègues faisaient des commentaires, formulaient des suggestions et remarquaient ce qu'ils pensaient être le plus important pour une connaissance plus critique du roman. On peut aussi autrement dire que'on a eu un bon développement linguistique puisque les étudiants interagissaient tout le temps.

On peut affirmer encore que, après chaque étape de la réalisation du travail, les étudiants se sont montrés plus proches du thème de l'œuvre, du style de l'auteur et du vocabulaire utilisé dans le roman. Cela peut être prouvé, par exemple, à travers les interventions suivantes : « professeur, dans le roman, Hugo écrit dans un style poétique, un petit peu ironique et un petit peu métaphorique » ou encore « il y a un moment où le narrateur présente le vocabulaire de la prison, j'ai trouvé très intéressant ça ». C'est aussi remarquable que, outre les caractéristiques littéraires et linguistiques du roman, les apprenants ont fait des observations aussi sur les formes compositionnelles des textes : «Les trois énoncés travaillent le même thème, mais le style et la structure compositionnelle de chaque texte sont bien différents ».

## Conclusion

Après la réalisation du travail en question, on peut remarquer que l'approche du texte littéraire, en particulier du roman, en salle de classe de littérature française peut être aussi agréable et productive que d'autres sortes de genres.

En outre, cette approche considère aussi les éléments linguistiques et littéraires, partant de la narrative littéraire, en profitant du contexte d'une salle de classe de littérature ou de langue étrangère pour travailler sur les éléments composants du genre de type narratif, mais aussi l'acquisition du vocabulaire, des temps verbaux, des expressions linguistiques typiques d'un récit littéraire et de chaque thématique trouvée dans l'énoncé travaillé.

Enfin, on conclut que la méthodologie socio-interactive privilégie une étude de l'énoncé littéraire plus proche des intérêts et des besoins des apprenants du FLE dans un contexte universitaire, puisque on peut travailler en même temps les caractéristiques littéraires et linguistiques du texte à partir de l'interaction verbale (orale et écrite). De cette manière on considère la compétence de l'apprenant à partir de ses connaissances culturelles, langagières, historiques et sociales et on peut l'éveiller vers une vision plus consciente du thème, du style et de la construction compositionnelle de l'énoncé.

## Références Bibliographiques

ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros literários. *In*: SAMUEL, Rogel (org). **Manual de Teoria Literária**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTINE, Mikhail. **Esthétique et théorie du roman**. Saint-Amand : Gallimard, 1997.

BOURNEUF, Roland et OUELLET, Réal. **L'Univers du roman**. 4.ed. Paris : PUF: Presse Universitaire de France, 1985.

CHARTIER, Pierre. **Introduction aux grandes théories du roman**. 1 ed. Paris: Dunod, 1998.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o Outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. U.N.B, 1998.

HUGO, Victor. **Le Dernier jour d'un condamné**; Préface de 1829; Préface de 1832. *In* : http://lettres.ac-rouen.fr/francais/dernier/dernier5.htm, consulté le 8 juin 2009, à 23h02.

HUGO, Victor. Le Dernier jour d'un condamné (audio). In : http://www.litteratureaudio.com/livre-audio-gratuit-mp3/hugo-victor-le-dernier-jour-dun-condamne.html, consulté le 8 juin, 2009, à 23h30.

LOPES, Maria Cecília. **Metodologia de Ensino de Língua Inglesa**: Retrospecto e Persperctivas. In: SPARANO, Magali, DI IORIO, Patricia L., LOMBARDI, Roseli F. (org). *A Formação do Professor de Língua (s): Interação entre o Saber e o Fazer*. São Paulo: Andross, 2006.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. *In*: DIONISIO, Angela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. Genres de discours et modes de généricité. **Le Français aujourd'hui**, 2007/4 n°159, p. 29-35. DOI: 10.3917/lfa.159.0029. Artigo disponível em: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-29.htm>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dictionnaire du Théâtre**. Paris: Dunod, 1996.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Angela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. (org). **Gêneros Textuais e Ensino.**2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PRUNER, Michel. **L´Analyse du texte de théâtre**. Paris: Dunod, 1998.

SERIOT, Patrick. Généraliser l'unique: Genres, Types Et Sphères Chez Bakhtine. **Texto** !. vol. 12, n°3, julho de 2007, disponível em : <http://revue-texto.net>. Acesso em: 03 jun. 2011.

# L'évaluation du professeur réflexif en formation

**MARIA INÊS VASCONCELOS FELICE ***

## Résumé :

Selon la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), l'éducation supérieure a, comme objectifs principaux, former des individus pour s'insérer dans les secteurs professionnels, participer au développement de la société brésilienne et stimuler le développement de l'esprit scientifique et la pensée réflexive. Pour l'élaboration du Projet Politique Pédagogique du Cours de Lettres de l'Université Fédérale d'Uberlandia, le Conseil de la Coordination du Cours de Lettres a pris, comme principe de la formation des professeurs, l'apprentissage critique-réflexive. Un tel principe conduira à la supération de la conception traditionnelle d'évaluation, pour la comprendre comme élément d'intégration entre apprentissage et enseignement, comme partie intégrante du processus de formation de professionnels plus critiques, réflexifs, dynamiques, actifs, adaptables aux demandes du marché de travail. Des professeurs de langues capables d'assumer leur formation continue, car ce seront des individus capables d' « apprendre à apprendre », d'assumer les droits et les devoirs de la liberté.Fondée sur les notions de l'intérationnisme sociodiscursif (Bronckart, 1997/1999), et appuyée sur Vygotsky (1930/1993, 1934/1998) et Habermas (1983/1989, 1985/2000, 1987), l'évaluation est comprise comme pratique qui a pour fonction d'être partie essentielle du processus d'enseignement-apprentissage, ayant pour but majeur d'aider l'étudiant à se constituer comme un agent critique (Felice, 2006), dès qu'exercée comme une activité au service des connaissances (Alvarez Mendez, 2002).

**Mots-clés** : Évaluation. Réflexion. Autonomie. Formation de Professeurs.

* Mestre em Educação pela Univ. Federal de Uberlândia e doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Univ. Católica de São Paulo, é atualmente professor adjunto da Univ. Federal de Uberlândia e diretora do Instituto de Letras e Linguística dessa universidade, dedicando-se principalmente aos seguintes temas: avaliação, leitura, processos seletivos, ensino-aprendizagem e ensino-aprendizagem da língua francesa.

## Introduction

Dans cette introduction, je montre très rapidement quelques données du Projet Politique Pédagogique (PPP) du Cours de Lettres de L'Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dans la modalité licence – formation des professeurs de langues (espagnole, française, anglaise et portugaise) et leurs littératures – soulignant les principes directeurs du nouveau curriculum, mis en oeuvre em 2008, et la nouvelle approche méthodologique adoptée dès lors.

La réforme du curriculum, élaborée à partir de nouvelles lois du Ministère de l'Éducation (MEC) et des exigences du Conseil National d'Éducation (CNE), envisageait de mettre au point la charge des heures de travail du cursus, qui a pris une dimension pédagogique plus large. Nos discussions se sont prolongés pour beaucoup plus d'un an, pour essayer de maintenir le plus de nombre d'heures possible en ce qui concerne le contenu spécifique.

En vu de cette difficulté, on a décidé, le Conseil Pédagogique du Cours de Lettres et moi-même, comme Coordinatrice et Présidente de ce Conseil, que le PPP devrait prévoir la formation d'un apprenant qui aurait, comme priorité, l'autonomie, la réflexion et la criticité, pour devenir un professionnel capable d'accompagner les constants changements et les instabilités de la société postmoderne, ainsi que l'évolution de son domaine professionnel, par le moyen de la formation permanente.

Le profil de professionel sortant du cours est expliqué aux pages 34 et 35 du PPP :

Par cette raison, cette proposition envisage de tracer les paramètres qui orienteront l'élaboration de projets spécifiques pour le Cours de Lettres (licence), de façon que celui puisse offrir une formation qui développe chez tous les professeurs formés par cette université, des caractéristiques de sujet réflexif, questionneur et ouvert aux innovations, ainsi qu'une solide formation scientifique-pédagogique dans ce domaine spécifique, alliée à une consistente formation humaine et culturelle.

Le public qui s'intéresse à la profession de professeurs dans les enseignements fondamental et moyen, en général, vient des couches moins favorisés de la société brésilienne, et, dans sa majorité, a étudié dans des écoles publiques[1]. Les statistiques

[1]A partir de 2012, l'entrée à l'UFU será par la voie SiSU/ENEM, et par le PAAES.

à partir des données du questionnaire socio-économique, jusqu'alors, répondus par les candidats aux examens du programme sériée et du Vestibular[2] en témoignent. Leur promouvoir une formation solide dans leur domaine spécifique heurtait contre cette inévitable restriction de la charge d'heures d'études par rapport aux contenus spécifiques.

On a compris qu'un apprenant autonome pourrait surmonter cette difficulté, en réalisant que sa formation est permanente, et qu'il dépend beaucoup plus de lui-même que des autres. Il fallait lui montrer que, si l'autonomie est un besoin de base de l'être humain, surtout après l'adolescence, elle devrait faire partie de sa vie aussi à l'université.

Le système éducationnel nous a habitué à une didactique de la dépendance, dans laquelle l'étudiant attend que le professeur lui transmette tout le contenu. Alors, il lui paraît qu'il n'a aucune responsabilité de chercher, lui aussi, dans d'autres sources de connaissance pour construire son savoir. Il faut montrer à l'apprenant qu'il est, lui-même, le responsable par ses apprentissages, pour essayer de briser le paradigme de la didactique de la dépendance, pour revenir à un autre, celui de la didactique pour l'autonomie (Vieira, 1998).

On trouve encore, dans le texte du PPP (2007, pp. 40-44), la proposition pédagogique du cours, qui peut être résumée comme suit :

L'enseignement tourné vers l'autonomie et centré dans les processus formatifs ;

La Recherche comme base de la réflexion-action et de la construction de l'autonomie intellectuelle ;

L'Extension comme espace articulateur des pratiques et du professionnel réflexif ;

L'Évaluation comme partie intégrante du processus de formation.

De cette façon, les actions développées dans le cours – l'enseignement, l'autonomie, la recherche, la réflexion, les pratiques professionnelles et l'évaluation – sont interconnectées, centrées sur l'apprenant, de manière qu'il puisse assimiler ce nouveau paradigme tout au long du cours. Le projet intègre l'évaluation au processus d'enseignement apprentissage de langues, en utilisant des évaluations cohérentesavec

[2]Selon Knowles (1975), l'Andragogie est la science destinée à aider les adultes à apprendre et à comprendre le processus d'apprentissage des adultes, donc elle est différente de la Pédagogie, qui est l'étude du processus d'apprentissage des enfants.

cette approche tournée vers la réflexion critique et pour l'autonomie, comme les portfolios (que nous appelons *Dossiers d'apprentissage*), l'auto-évaluation (orientée par les journaux réflexifs) et la co-évaluation (ou évaluation des pairs).

## 1. Fondements théoriques

Dans cette partie du texte, je montre sur quelles bases théoriques ce travail s'appuie, en présentant les fondements théoriques de la formation critique-réflexive, de l'autonomie dans l'apprentissage et de l'évaluation dans l'apprentissage critique-réflexif.

En quête d'une meilleure formation des futurs professeurs de langue étrangère, dans le nouveau curriculum du Cours de Lettres de notre université, une discipline a été créée, que nous avons nommée *Apprentissage critique-réflexif*, pour chacune des langues étrangères du premier semestre du cours. Dans cette discipline, les étudiants apprennent des notions élémentaires de la langue cible (dans notre cas, le français), vu qu'ils n'ont jamais eu de cours de français à l'école publique. Au même temps, ils entrent en contact aussi avec des questions méthodologiques de l'enseignement-apprentissage de langues et de la formation de professeurs, pour les discussions en classe sur la didactique ou les représentations sur l'apprentissage des langues, selon les études d'auteurs de la Linguistique Appliquée, tels que Leffa (2001), Celani (2002) et Barcelos (2004, 2007), dont les recherches sont spécifiquement sur la formation réflexive des professeurs de langues.

## La formation critique-réflexive

L'origine de la culture réflexive dans le domaine educationnel a, comme point de départ, le philosophe, psychologue et éducateur américain, J.Dewey (1859-1952), qui a assez influencé la pensée pédagogique contemporaine.

Aussi les études de Freire (1996), dans son oeuvre *Pédagogie de l'autonomie*, soulignent, comme thème central, la question de la formation de l'enseignant liée à la réflexion sur la pratique éducative, pour l'autonomie des apprenants.

L'un des auteurs qui ont le plus contribué pour la divulgation du concept de réflexion a été D. Schön (1987), philosophe et pédagogue américain, qui se préoccupe, dans ses recherches, des problèmes d'apprentissage et de l'éfficacité professionnelle.

Schön (1987) affirme que la pratique réflexive est une procédure professionnelleimportante. Contre une formation simplement technique, Schön insiste dans l'apprentissage de la réflexion dans l'action, pour que les professionnels en général puissent agir de façon adéquate dans les situations incertes et conflitueuses de la pratique, dont seule la connaissance technique est incapable de résoudre. La réflexion-dans-l'action, selon ce théoricien, signifie faire une pause – pour réfléchir – au milieu de l'action présente, pour réorganiser ce que l'on a fait, en réfléchissant sur ladite action. La réflexion-sur-la-réflexion-dans-l'action est la réflexion verbalisée sur la réflexion-dans-l'action, qui peut influencer directement dans les actions futures et peut donner une nouvelle compréhension du problème. Elle peut être considérée comme l'analyse que l'individu met en oeuvre *a posteriori* sur les caractéristiques et le processus de sa propre action.

Cette approche méthodologique exige du professeur une attitude plus humble, d'acception des critiques produites pendant la réflexion de l'apprenant, de façon à lui transmettre de la confiance, pour qu'il puisse faire face à ses nouvelles responsabilités.

Comme apprenant, il faut qu'il trouve son profil d'apprenant, pour savoir quelle est sa meilleure manière d'apprendre ; il faut qu'il sache ce que veut dire « apprendre à apprendre ». Comme professeur en formation, il faut réflechir sur les objectifs du professeur pour chaque activité, si ces objectifs ont été ou pas atteints à la fin du cours, et qu'il apprenne aussi à évaluer, participant à l'appréciation des activités proposées par le professeur, de sa performance et celle des camarades, de la discipline et du professeur.

## Les journaux réflexifs

Même comprenant que la réflexion ne peut pas être enseignée, elle est une pratique que l'on apprend, par le moyen d'un dialogue constant entre l'apprenant et le professeur, dès que ses actions pratiques soient cohérentes avec ce qu'il dit. Ce dialogue, qui donne à l'apprenant une rétroaction de sa réflexion sur les classes, peut être établi moyennant les journaux réflexifs. Le dialogue entre enseignant et étudiant contitue le principe de procédure qui mène à la connaissance critique et qui établie un fort lien avec le processus de faire penser au lieu de ne se préoccuper que du résultat du processus.

Selon Machado (1998), le genre journal peut être utilisé dans la pratique et dans la recherche éducationnelle, car il rend possible ce dialogue entre le professeur et l'étudiant. Dans les études etnographiques, la production d'un journal doit être stimulée pour montrer l'univers thématique de l'expérience personnelle : des actions, des sentiments, des sensations et des pensées reliés à cette expérience. En éducation, les journaux peuvent être utilisés pour la lecture (journaux de lecture), pour des exercices d'écriture et pour la réflexion (journaux réflexifs). Machado souligne encore d'autres avantages de ce genre discursif pour la formation des professeurs : a. les difficultés individuelles peuvent être détectées ; b. la responsabilité devant son propre apprentissage, le développement des idées propres et évaluation critique du cours ; c. l'augmentation de la confiance des apprenants dans sa capacité d'apprendre, pour travailler avec un matériel considéré difficile et pour avoir des *insights* originaux ; d. l'apprenant est mené à établir des liens entre le contenu du cours et sa propre action ; e. des discussions plus productives en classe, en vue de l'engagement de chacun face à son apprentissage.

Au-delà de contribuer pour la réflexion et le dialogue, les journaux réflexifs développent le raisonnement et l'argumentation, étant très efficaces pour l'apprentissage de la langue écrite. Une autre importante contribution des journaux réflexifs à l'apprentissage d'une langue étrangère c'est que l'étudiant ne se limite pas à la répétition de petits dialogues, ni au vocabulaire d'un livre didactique, parce que les professeurs de nos cours ont décidé que l'idéal ce serait d'élaborer leur propre matériel didactique, en profitant des technologies de l'information et de la communication et les médias, de façon à rendre l'apprenant plus autonome, lui montrant comment apprendre aussi hors de la salle de classe, avec un matériel authentique.

Dans d'autres travaux (Felice, 2006, 2010 et 2011), j'ai déjà exploré l'élaboration des journaux réflexifs en salle de classe, focalisant la réflexion de l'étudiant sur ses stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère ou la possibilité d'apprentissage de la langue étrangère écrite.

## L'autonomie dans l'apprentissage

Cette étude veut souligner l'importance de l'autonomie de l'apprenant dans le contexte de formation d'un professionnel critique et réflexif, capable de résoudre des

problèmes, de faire des choix et de savoir prendre de décisions et, surtout, capable de gérer son apprentissage et de comprendre le besoin de continuer à apprendre de façon permanente.

Plusieurs théoriciens (Perrenoud, 2002 ; Vieira, 1998 ; Freire, 1996) affirment qu'une approche méthodologique centrée sur l'étudiant et tournée vers le développement de sa capacité d'apprendre à apprendre devrait être prioritaire dans l'éducation de nos jours.

Dans le contexte universitaire, un tel modèle est indispensable, si l'on considère que les apprenants, outre le besoin d'apprendre les contenus spécifiques qui vont faire partie de leur formation professionnelle pour la vie, doivent aussi être capables d'apprendre à s'adapter et à donner des réponses rapides face aux changements de la société post-moderne en évolution constante.

L'autonomie dans l'apprentissage a été, au début, associée à l'éducation des adulte et aux notions d'andragogie[3] et éducation permanente, ayant comme les auteurs le plus importants Knowles (1975) et Holec (1981). Ce dernier, dans un texte de 1979, pour le Conseil de l'Europe, a défini l'autonomie de l'apprenant comme la capacité de gérer son propre apprentissage. Dans cette perspective, l'apprenant assume la responsabilité de son apprentissage, en développant des capacités qui lui permettent de faire des plans, de réguler et d'évaluer ce qu'il apprend.

Cette nouvelle approche méthodologique mène à une nouvelle démarche du professeur, qui n'est plus le centre du pouvoir et de l'autorité et qui devient un médiateur, celui qui facilite l'action d'apprendre. La relation entre l'enseignant et l'élève n'est plus une relation de pouvoir dans laquelle l'enseignant décide ce qui est bon pour l'élève, pour devenir une inter-relation de collaboration. La méthodologie est tournée vers la participation active des étudiants, et l'organisation curriculaire doit être flexible, envisageant répondre aux spécificités de chaque adulte.

Dans l'enseignement universitaire ça devrait être la règle d'or, vu que les deux parties impliquées dans le processus, professeurs et étudiants, sont des adultes, et apportent à la salle de classe des expériences variées, ce qui offre une base excellente pour l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles compétences. Cependant, même dans l'enseignement supérieur, il y a encore des professeurs qui insistent à

[3] J'ai décidé de ne pas utiliser le mot maturité étant donné qu'il est plus lié à la notion donnée par Piaget (1933, 1952), ça veut dire, concernat des stages de développement biologique par lesquels se développe l'être humain.

dispenser un traitement aux jeunes adultes comme il le fait à des enfants, en leur donnant des punitions sous la forme d'évaluation à ceux qui ne correspondent pas à la notion de majorité[4] que les professeurs imaginent que les étudiants devraient montrer.

Comme cette étude est fondée sur la perspective de l'interactionnisme social de Vygotsky (1984,1993) qui, à son tour, sert comme principe épistémologique pour l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (1997), j'ai utilisé le mot « majorité », utilisé par Habermas (1987), sur lequel Bronckart s'appuie aussi, pour désigner le point où, par le moyen de l'agir communicatif, les individus se sont développés totalement, étant, donc, considérés socialement adaptés, en agissant dans des interactions selon les normes sociales et se responsabilisant de leurs actions communicatives.

Machado (1998), en résumant la théorie de l'action communicative de Habermas (1987), sur laquelle s'appuient les études de Bronckart (1997), rappelle que, pour ce théoricien, l'enfant part d'un monde sans définition et, dans l'interaction avec l'autrui, peu à peu, atteint un point dans lequel les trois mondes, tels que Habermas les a conçus, seraient définis. Ainsi, selon Machado (1998, p.7), l'individu pleinement développé serait celui qui est capable de, devant la nature, agir de façon objective ; devant le social, reconnaître les règles, acceptant ou non celles-ci ; et, devant lui-même, reconnaître sa propre subjectivité.

Machado dit que, à mesure que ces mondessont construits, au même temps on construit la compétence qui donne à l'individu la possibilité d'entrer dans certaines modalités d'interaction verbales dans lesquelles, moyennant la possibilité de reconnaître la relativité de ses intentions de validité, il les justifie et met en question celles de son interlocuteur. Par l'intermédiaire de l'intériorisation de ce processus externe, l'individu aurait la possibilité d'agir communicativement de manière interpersonnelle.

Dans des contextes où il est possible d'agir communicativement, de façon inter ou intrapersonnelle, ce seraient créées les conditions favorables au développement de la capacité d'agir. Cela veut dire, selon affirme Machado (1998, p.8), ce serait en créant des conditions pour que 'les interlocuteurs se trouvent dans une relation

[4] Grifos meus.

d'égalité, dans laquelle leurs pretentions à la validité pourraient être confrontées et justifiées', que les individus pourraient se développer pleinement.

Dans la pédagogie pour l'autonomie, selon souligne Vieira (1998, p. 27), l'apprenant 'passe de consommateur passif du savoir à consommateur critique et producteur créatif de ce savoir'.

Toutefois, l'éducation offerte aux étudiants les maintient encore naïfs, non critiques, les empechant de devenir des agents transformateurs du monde (Freire, 1987), car ne leur permet pas d'apprendre à réfléchir sur leur processus d'apprentissage.

## 2. L'évaluation auto-régulée par les journaux réflexifs et le portfolio

Dans le contexte d'une discipline qui a pour but principal la formation du futur professeur comme un professionnel critique-réflexif, ce ne serait pas adéquat que l'évaluation soit appliquée de la même façon dont elle était utilisée dans le siècle de la modernité, de manière techniciste et positiviste, où prévalaient les testes, les examens ou les épreuves, qui étaient sommatifs et classificateurs.

Dans ce paradigme positiviste, aujourd'hui encore largement appliqué, l'apprenant est étiqueté à partir des épreuves, il connaît peu des critères de correction de l'évaluateur, il n'a pas une deuxième opportunité ni apprend pas avec ses erreurs. En plus, si l'on continue avec le même type d'évaluation qui reproduit exactement l'évaluation qui a hanté plusieurs générations des siècles précédents, tous les enseignements fondés sur de nouveaux paradigmes sont ignorés.

Un autre facteur important, au moment de l'évaluation traditionnelle, c'est la question des relations de pouvoir établies : l'évaluateur est celui qui sait tout, et qui agit comme un être infaillible. Quand l'apprenat lui demande les critères utilisés pour l'attribution d'une note, ou quand il ne veut que savoir quelle serait la réponse adéquate, les professeurs se sentent offensés, comme si c'était impossible d'éveiller des soupçons sur l'infaillibilité et l'impartialité de leurs jugements.

Opposée au positivisme, la conception de connaissance en tant que construction historique et sociale dynamique doit être contextualisée pour être bien comprise et bien interpretée. Dans cette conception, le curriculum est compris comme construction historique et socioculturel ; la vision qu'il offre du savoir est pratique et située, et c'est dans la rationalité pratique et critique que sont concrétisés son mode

de comprendre et d'expliquer, que l'on reconnaît la participation active des agents dans sa construction, car celui qui apprend participe activement à l'acquisition et de l'expression du savoir. Cette rationalité pratique est comprise à partir de la pédagogie critique, comme construction social du savoir, et le curriculum comme projet et processus, puisque la pensée critique est, par elle-même un processus dialectique et social qui exige du jugement et de la délibération. La connaissance a un caractère dialectique et temporel, construit et situé, reconnu dans sa compléxité (ALVAREZ MENDEZ, 2002).

Il est important de souligner le rôle de l'enseignant (ou celui des camarades plus expérimentés) dans le développement des processus mentaux, rélevé par l'interactionnisme socio-historique de Vygotsky (1993 ; 1998). Selon Freitas (2000, p. 104), pour ce théoricien

Le bon enseignement est celui qui s'adresse aux fonctions psychologiques émergentes, se concéntrant sur la zone proximal de développement, et stimulant les processus internes maturationnels qui finissent par se concrétiser, et deviennent la base pour de nouveaux apprentissages.

Selon Rego (2002, p.118), les postulats de Vygotsky montrent une école où « enseignants et **apprenants ont de l'autonomie, peuvent penser, réfléchir sur leur propre processus de construction de connaissances**[5] et avoir accès a de nouvelles informations ».

La participation de l'apprenant dans le processus d'évaluation est un aspect important : l'auto-évaluation et la réflexion peuvent contribuer pour mener l'étudiant vers l'autonomie dans l'apprentissage, car elles le rendent responsable par son processus. Pour Perrenoud (2002, p.15), la pratique réflexive est une démarche fondamentale parce que dans les sociétés en transformation, la capacité d'innover, négocier e réguler la pratique est décisive. Elle passe par une réflexion sur l'expérience, en favorisant la construction de nouveaux savoirs.

Plusieurs auteurs (Álvarez Méndez, 2002; Hadji, 2001; Shepard, 2000; Perrenoud, 1999; Paris & Ayres, 1999) montrent quelques types d'activités d'évaluation qui peuvent être utilisés en salle de classe et qui sont importantes pour le développement de l'auto-évaluation et la réflexion des étudiants sur leur travail et

[5] Manifeste pour une "littérature-monde" en français.

leurs compétences, tels que l'observation des apprenants, les entrevues, l'évaluation continue.

Paris & Ayres (1999) en soulignent quatre: a. les portfolios ; b. des rapports et des inventaires ; c. des journaux ; d. des réunions (ou rendez-vous).

**- Le Portfolio**

Le portfolio, selon son idée originale (Paris & Ayres, 1999), est un outil d'évaluation polyvalent. Il peut être utilisé par l'apprenant dans l'école ou chez lui ; il peut être évalué par les camarades ; il peut servir comme reférence pour le développement et le progrès de l'étudiant. Il peut contenir tout le matériel du cours, ou seulement les meilleurs travaux, et encore, il peut contenir les commentaires des étudiants sur les difficultés trouvées au cours de son apprentissage.

Il existe trois types de portfolios pour l'apprenant : le portfolio d'apprentissage, le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation.

Le portfolio d'apprentissage appelé aussi portfolio de progression (que je préfère nommer *dossier d'apprentissage*) a pour but de déposer régulièrement les différentes réalisations qui sont signifiantes pour l'étudiant. Il permet de suivre le cheminement de l'étudiant, d'aider l'étudiant à prendre conscience de ses apprentissages, d'apprendre à s'auto-évaluer. L'élève doit commenter les moyens misen œuvre pour réaliser ses travaux.

Le portfolio de présentation demande à l'étudiant de sélectionner les meilleures réalisations et de justifier ses choix. L'étudiant apprend à porter un regard critique sur son travail. Il s'inscrit dans une démarche de connaissance de soi. Il identifie ses forces et ses faiblesses, ses motivations ainsi que ses centres d'intérêt au regard de ses objectifs d'apprentissages liés aux compétences à développer.

Le portfolio d'évaluation sert à démontrer la ou les compétences atteintes dans un programme ou exigées à l'entrée d'un programme.

Les objectifs visés par l'utilisation d'un portfolio d'apprenant sont nombreux. Parmi lesquels, on peut citer : a. le portfolio peut développer les capacités métacognitives des étudiants; b. augmenter leur motivation par leur implication dans leur formation ; c. permettre une évaluation sommative non pas sur un travail à un moment donné mais sur un ensemble de travaux réalisés tout le long de la phase d'apprentissage.

Le *dossier d'apprentissage* offre un moyen concret pour que l'étudiant puisse évaluer son travail et le progrès obtenu pendand son parcours. Comme il doit revoir constamment le matériel, pour décider quels sont ses points forts et ses faiblesses, il

devient plus impliqué dans sa formation. Aussi, l'utilisation d'unportfolio permet à l'apprenant et à l'enseignantde développer des critères communs de ce qui peutêtre un bon travail, ainsi que des critèrescommuns pour l'évaluation des travaux del'apprenant, ce qui pressupose une certaine introspection et une réflexion de la part de l'apprenant qui équivaut à une auto-évaluation.

**- L'auto-évaluation**

L'un des principaux buts d'un apprentissage critique-réflexif est de montrer à l'étudiant que le savoir de plusieurs siècles n'est plus restreint à la salle de classe. Les informations sont maintenant accumulées partout – blibliothèques spécifiques, bibliothèques de journaux, médiathèques (de vidéo et audio), centres d'informations et documentation, musées, publications spécialisés et les réseaux électroniques. C'est à lui, apprenant, de sélectionner, de manière autonome, les donnés et apprendre à gérer l'information critiquement. L'autoévaluation est ainsi originaire d'un apprentissage réflexif qui facilite l'autonomie. L'autonomie, ainsi que la réflexion, est reliée à la responsabilité, plus spécifiquement, à la responsabilité intellectuelle, selon soulignait Dewey (1989).

Les situation d'auto-évaluation doivent être structurées de façon que l'apprenant se sente responsable par son évaluation. L'établissement des critères d'évaluation doit être un exercice de collaboration. L'apprenant, seul ou en groupe, donne les premières suggestions, qui pourront être, ou non, modifiées, dans l'interaction avec le professeur et les camarades. À partir des critères établis, il pourra faire des auto-évaluations pendant son cheminement tout au long du cours.

En général, l'étudiant est honnête et assez exigeant avec lui-même puisqu'il a appris à réfléchir sur ce qu'il a appris et ce qu'il ne sait pas encore ; il sait qu'il aurait pu apprendre davantage, car un petit effort en plus de sa part pendant le semestre aurait suffit.

**- L'évaluation par les pairs**

Évaluer c'est porter un avis sur la valeur, ce qui est juste et bon et ce qui ne l'est pas. Ce qui suppose d'inclure mais aussi d'exclure et de prendre position. Bonniol et Vial (1997) affirment que lorsque l'on demande à un intervenant, c'est-à-dire un tiers venant de l'extérieur, de réaliser une évaluation, le rapport que celui-ci entretien avec le savoir (le sien et celui des autres) et la réalité va être déterminant dans la

production des résultats de cette évaluation et aussi dans la façon dont celle-ci va être menée.

Il n'existe pas de réalité indépendamment de celui qui la construit ; sujet et objet sont indissociables. Chaque êtrehumain élabore son savoir, sa vérité à travers les relations qu'il entretien avec les autres etcela par le langage.

Nous pensons que la formation à l'évaluation a sa place à l'université. C'est évident en formation des maîtres : noter est une activité routinière du métier. Toutefois, il faut insisteravec les apprenants pour qu'ils apprennent à évaluer, car ils montrent une forte résistence contre ce type de formation, car ils la comprennent comme plus affective que descriptive.

C'est très important de mettre en relief que l'évaluation des pairs veut lancer un autre regard sur l'acte d'évaluer et aussi conduire les apprenants à percevoir qu'évaluer a rapport avec le développement de la critique constructive ; qu'évaluer envisage la perception du progrès de l'étudiant pendant qu'il acquiert ses connaissances et que cela fait partie de la formation du professeur à apprendre à s'évaluer et à évaluer l'autre.

Il faut leur montrer lanécessité de définition des critères observés et évalués par le groupe afinqu'ils soient compris de la même façon par tous les participants. Aussi, il faut qu'ils soient plus descritifs qu'affectifs, qu'ils soient logiques et réflexifs et qu'ils aient un esprit positif et considèrent la réalité.

Enfin, fondamentalement, deux questions principales doivent être répondues : a. Quels sont les points positifs ? et b. Quels sont les points à améliorer ?

## 3 Considérations finales

Le développement de l'autonomie est l'un des plus importants objectifs de notre cours, toutefois ce type d'approche méthodologique peut être aussi un danger pour ceux qui l'éveillent plus tard. Ceux qui comprennent et pratiquent la réflexion, gagnent de l'autonomie et se développent à grands pas.

Une très importante contribution de cette approche est l'écriture des journaux réflexifs qui, en principe, n'envisagent pas la compétence en langue étrangère écrite, mais qui, dans notre expérience, montrent aux apprenants qu'ils peuvent la développer, par le moyen de cette production en salle de classe, avec la médiation de l'enseignant et des camarades de classe, ce qui rend ce type d'apprentissage significatif, au contraire d'une simple mémorisation des contenus.

Il existe encore des professeurs qui critiquent cette approche et la raison principale de cette refuse c'est qu'ils pensent que c'est une « perte du temps qui pourrait être mis à transmettre aux étudiants ce qui vraiment intéresse », soit la prononciation, la grammaire, etc. À vrai dire, sans connaître ses fondements théoriques, ces professeurs croient gagner du temps quand ils exigent que l'étudiant apprenne par coeur les conjugaisons, les pronoms, et d'autres parties de la grammaire traditionnelle. Ils ne peuvent ou ne veulent pas comprendre ce qu'un apprenant autonome est capable de faire : se responsabiliser de son apprentissage en établissant des objectifs et traçant des plans ; rechercher dans d'autres sources que la salle de classe, surtout en faisant appel aux technologies de l'information et la communication tournées vers l'éducation, de façon à auto-gérer sa formation.

## Références Bibliographiques

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.*Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de Línguas. *Linguagem & Ensino,* v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156. <http://rle.ucpel.tche.br/index.php?sCentro=php/edicoes/v7n1/v7n1.php>.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada***,** v. 7, n. 2, 2007, p. 109-136. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>.

BONNIOL J.-J. et Vial, M. *Les modèles de l'évaluation***.** Ed. De boeck, 1997.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC,1999.

CELANI, M. A. A.. Um programa de formação contínua. In: Maria Antonieta Alba Celani (org.). *Professores e formadores em mudança:* relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção As Faces de Lingüística Aplicada) pp. 19-35.

DEWEY, J.. *Experience and education.* New York: Macmillan/ Collier Books, 1938/1989.

FELICE, M. I. V.. A auto-avaliação e a reflexão do aluno como ferramentas para a formação de agentes críticos**.** In: *Linguística:* caminhos e descaminhos em perspectiva*.* Organizadores: Luiz Carlos Travaglia e*t al.* Uberlândia: EDUFU, 2006. (CDRom)

_____. O diário reflexivo e o Dossier d'apprentissage na formação do professor de língua estrangeira. In: *Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras - A*

*transdisciplinaridade e o ensino de línguas.* Organizado por Francisco José Quaresma de Figueiredo. Goiânia: FUNAPE; UFG, 2010. (CDRom) p. 377-386.

_____. A Avaliação da aprendizagem na formação do professor reflexivo. (artigo a partir de mesa redonda do XII Simpósio Nacional de Letras e Lingüística e II Simpósio Internacional de Letras e Lingüística – 2009 - no prelo).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção O mundo, hoje), v. 21 , 1987, 184 p.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação:* um intertexto. 4. ed. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000.

HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa.* Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada***.**Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon Press, 1981.

KNOWLES, M.. *Self-directed learning*: a guide for learners and teaches. U.S.A. New Jersey : Prentice Hall Regents, 1975.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*: a introdução de um novo instrumento naescola. São Paulo: Martins Fontes,1998.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais : ensino médio.* Brasília, Ministério da Educação, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.** n. 9.394/96. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

LEFFA, V. J.. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras:* construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: jul 2009.

PARIS, S.G.; AYRES, L.R. *Becoming Reflective Students and Teachers with portfolios and authentic assessment.* Washington: American Psychological Association, 1994.

PERRENOUD, P.. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. L'autonomie: une question de compétences? *Résonances*, n. 1, sept., p. 16-18. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html>. Acesso em: set. 2011.

REGO, T.C. (2002) Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SCHÖN, D.. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHEPARD, L. A. *The Role of Assessment in a Learning Culture.* PresidentialAdress at the annual meating ofthe American Education Association, New Orleans,USA, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Lingüística. Coordenação do Curso de Letras. (2007) *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.* . 92 p. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/ileel/documentos/COCLE_FICHAS/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRAS.pdf>. Acesso em : set. 2011

VIEIRA, F.. *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar. Braga (PT): Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 1998. 549 p.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael et al.(Orgs.).Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# La représentation de la langue française dans la chanson francophone

**MARIA LUCIA JACOB DIAS DE BARROS ***

**Résumé :**

Notre but ici sera d'essayer de cerner les représentations que l'on a de la langue française à travers un support qui, lui aussi a sa spécificité: la chanson. Pour cela, nous avons choisi de traiter trois thèmes en particulier : celui du mythe du « génie » de la langue française, l'orthographe et l'accent. Ils feront d'abord l'objet d'une étude et ensuite nous proposerons une approche didactique d'une chanson relevant de l'aspect traité.

**Mots-clés** : Représentation. Langue française, Chanson francophone.

* Professora Doutora em Didactique des Langues et des Cultures pela Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle),com mestrado em Didactique des Langues et des Cultures - Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e mestrado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (1995), atualmente é professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua francesa, cultura e civilização francófonas, ensino-aprendizagem de língua francesa e tradução.

En ce qui concerne la langue française, l'une des représentations les plus courantes est celle du « génie » de cette langue.

**Le « génie » de la langue française**

> Le génie de cette langue est la clarté & l'ordre: car chaque langue a son génie & et ce génie consiste dans la facilité que donne le langage de s'exprimer plus ou moins heureusement, d'employer ou de rejeter les tours familiers aux autres langues
> (...)
> L'ordre naturel dans lequel on est obligé d'exprimer ses pensées & de construire ses phrases, répand dans cette langue une douceur & une facilité qui plaît à tous les peuples; et le génie de la nation se mêlant au génie de la langue a produit plus de livres agréablement écrits, qu'on n'en voit chez aucun autre peuple. VOLTAIRE, « Français », *Encyclopédie*

On a souvent entendu parler du « génie » de la langue française et de ses « qualités » telles que la clarté et la logique, la pureté, l'universalité. Ce sont des idées reçues, selon Yaguello (1988, p. 117),:

> la vitalité d'une langue, sa capacité à se répandre, à s'imposer, à conserver son terrain, n'est pas liée à de prétendues « qualités », qui lui seraient propres. Aucune langue n'est ni plus belle, ni plus logique, ni plus souple, ni plus facile, ni plus harmonieuse, ni plus efficace dans la communication qu'une autre. La vitalité d'une langue est le reflet fidèle de la vitalité des peuples qui la parlent.

Et elle ajoute : « Chaque langue a son propre « génie », c'est-à-dire, sa singularité » (YAGUELLO, id. : 67), même si, et cela a été le cas du français, « cette vitalité a pris souvent, au cours de l'histoire, la forme du colonialisme et de l'impérialisme – économique, politique et culturel » (YAGUELLO, id :117). C'est ce qui s'est passé, par exemple, avec les langues régionales au profit du français.

Le rayonnement international et le prestige de la langue française au dix-septième et au dix-huitième siècle ont créé chez les Français un sentiment de supériorité de leur langue par rapport aux autres. Ce chauvinisme triomphant est remplacé aujourd'hui par un chauvinisme défensif, face à une soi disant décadence du français. Et c'est dans un esprit critique que se place H. Meschonnic dans son ouvrage *De la langue française- essai sur une clarté obscure* (1997).

Selon Meschonnic, il s'agit d'un mythe, d'une représentation qui est, historiquement, « un élément constitutif de la France dans son histoire » et que, « loin

d'exalter, comme il en a toute l'apparence, la langue française, en est une mutilation et une caricature ». (MESCHONNIC, id. : 12-13). Deux attitudes peuvent être discernées, concernant ce mythe, une plus ancienne et une autre, celle de notre époque. Le premier discours est triomphant et heureux, le second, plutôt malheureux. En croyant que la langue française est perdue ou menacée, ceux qui tiennent ce discours défaitiste se donnent pour objectif de la défendre contre ceux qui la corrompent.

Certains crient à la crise du français. « Chef-d'oeuvre en péril » (MESCHONNIC, id. : 381), selon certains. Pour Meschonnic ce n'est pas la langue qui est en péril mais bien d'autres valeurs. La défense devant l'envahisseur, devant la langue du puissant ne doit pas passer par une « une crispation sur la langue. Il faudrait y substituer, à long terme, une culture du langage qui n'est pas enseignée. » (MESCHONNIC, id. : 396). Et cela suppose une politique culturelle, pour dénoncer ce qu'il appelle une « ineptie programmée »:

> l'interprétation désastreuse des progrès de la communication qui élimine les livres et la littérature, puisqu'on est à l'ère des CD-ROM et d'internet, dans les bibliothèques des Instituts français à travers le monde. Bibliothèques où même le signifiant livre a disparu, quand on les dénomme désormais « médiathèques » ou « centres de ressources ». Une politique de Gribouille, qui réduit la langue à des pauvretés, en éliminant des abonnements à des revues de culture pour privilégier une presse facile. La démagogie communicationnelle cache un élitisme réactionnaire sous l'apparence du progrès [celui-ci étant le] moyen d'une nouvelle barbarie (MESCHONNIC, id. : 416-417).

Toutes ces questions nous ont semblé pertinentes quand nous avons choisi d'aborder la chanson « **La langue de chez nous** », d'Yves Duteil (Interprète : Yves Duteil, album *La langue de chez nous*, 1986). Voici les paroles de la chanson :

*C'est une langue belle avec des mots superbes*
*Qui porte son histoire à travers ses accents*
*Où l'on sent la musique et le parfum des herbes*
*Le fromage de chèvre et le pain de froment*

*Et du Mont-Saint-Michel jusqu'à la Contrescarpe*
*En écoutant parler les gens de ce pays*
*On dirait que le vent s'est pris dans une harpe*
*Et qu'il en a gardé toutes les harmonies*

*Dans cette langue belle aux couleurs de Provence*
*Où la saveur des choses est déjà dans les mots*
*C'est d'abord en parlant que la fête commence*
*Et l'on boit des paroles aussi bien que de l'eau*

*Les voix ressemblent aux cours des fleuves et des rivières*
*Elles répondent aux méandres, au vent dans les roseaux*
*Parfois même aux torrents qui charrient du tonnerre*
*En polissant les pierres sur le bord des ruisseaux*

*C'est une langue belle à l'autre bout du monde*
*Une bulle de France au nord d'un continent*
*Sertie dans un étau mais pourtant si féconde*
*Enfermée dans les glaces au sommet d'un volcan*

*Elle a jeté des ponts par-dessus l'Atlantique*
*Elle a quitté son nid pour un autre terroir*
*Et comme une hirondelle au printemps des musiques*
*Elle revient nous chanter ses peines et ses espoirs*

*Nous dire que là-bas dans ce pays de neige*
*Elle a fait face aux vents qui soufflent de partout,*
*Pour imposer ses mots jusque dans les collèges*
*Et qu'on y parle encore la langue de chez nous*

*C'est une langue belle à qui sait la défendre*
*Elle offre les trésors de richesses infinies*
*Les mots qui nous manquaient pour pouvoir nous comprendre*
*Et la force qu'il faut pour vivre en harmonie*

*Et de l'Île d'Orléans jusqu'à la Contrescarpe*
*En écoutant chanter les gens de ce pays*
*On dirait que le vent s'est pris dans une harpe*
*Et qu'il a composé toute une symphonie*

D'abord, en ce qui concerne le titre. Même si la langue n'est pas nommée , on peut se rendre compte que cette langue est le français (« chez nous » = chez nous les Français). Qu'est-ce qui confirme cette identification? Les noms de lieux: le Mont Saint-Michel, la Contrescarpe, la Provence, la France. Pourquoi « de chez nous » au lieu de « française »? Parce que l'auteur du texte s'y inclut et cette expression établit un lien affectif entre ce pays et la personne qui énonce, « chez nous », en principe, pour toute personne, c'est l'endroit où l'on se sent le mieux, le plus à l'aise. Il y a donc déjà de l'amour dans le titre.

C'est une langue latine et la sensualité n'y est pas pour rien: la « dégustation » y est présente à tous les niveaux sensoriels: musique, fête, parfum, harpe, harmonies, couleurs (chaudes du Midi), saveur, des synesthésies (boire des paroles), des sonorités de toute sorte: voix, répondre, vent, torrents, tonnerre; cette eau féconde, qui est source de vie et en même temps qui produit toute cette sonorité; agréable à entendre, comme une partition musicale. Une langue chargée d'histoire dont elle a gardé les accents : c'est le cas, par exemple, de l'Alsace et de la Lorraine, qui ont gardé les traces de leur appartenance au monde germanique.

Une deuxième partie (couplets 5, 6 et 7) commence avec une situation géographique différente, qui était déjà annoncée à travers la référence à « l'île d'Orléans »[1]: « à l'autre bout du monde », « par-dessus l'Atlantique » où l'on reconnaît tout de suite le Québec: « une bulle de France au nord d'un continent »; « sertie dans un étau », « enfermée dans les glaces » (à l'étroit et dans un environnement hostile); cette opposition « glaces » et « volcan » montre qu'elle est capable d'une révolution, de « faire face aux vents qui soufflent de partout » . Même étant « enfermée dans les glaces », dans « ce pays de neige », cela n'a pas empêché les Québécois de réussir à promouvoir une langue différente de celle qui les entoure, l'anglais. Ce Québecois qui est venu en France montrer leurs chansons, une façon pour eux de résister, malgré leur souffrance, croyant toujours à un avenir où leur place et leur identité seront reconnues, c'est Félix Leclerc, à qui Duteil dédie cette chanson. Le premier à avoir du succès dans l'Hexagone en faisant connaître le Québécois et la culture québécoise aux Français.

La troisième partie est constituée par le huitième couplet, où l'on repère ce syndrôme de la langue menacée, qu'il faut défendre. Cette défense et la récompense pour ceux qui la défendent, c'est avoir le privilège de s'en servir et avoir accès à toute une richesse d'expression à laquelle elle peut conduire, en même temps que la possibilité de vivre en harmonie et dans la compréhension, dans la fraternité.

On pourrait dire qu'il y a dans les paroles de cette chanson deux types de « défense » : une défense surtout politique, à travers la langue (le cas du Québec) et une autre, plutôt linguistique mais pouvant avoir également des retombées politiques, si on la place dans le contexte de l'époque, où les puristes s'insurgent contre ce mouvement de dégradation discuté par Yaguello et Meschonnic (cf.supra).

En ce qui concerne la mélodie, le rythme, l'arrangement, nous pensons que tout cela contribue à cette atmosphère d'harmonie, de douceur suave que les paroles introduisent. L'effet produit par le choeur contribue également à ce mouvement de solidarité, d'entraide. Il faut faire remarquer aussi la répétition de « C'est une langue belle » et « Dans cette langue belle » au début des vers 3, 5 et ,8, ce qui contribue à l'effet recherché.

Voici maintenant quelques suggestions de démarches à suivre en classe.

[1] Au milieu du XVIIèmesiècle, l'île d'Orléans – actuellement reliée à la ville de Québec par le Pont de l'Ile – est l'un des premiers territoires à être colonisé en Nouvelle France. Aujourd'hui, elle est considérée comme étant le berceau de l'Amérique française.

On demande aux étudiants ce qu'ils pensent de leur langue, quelle représentation ils ont de leur langue, si cette langue (le portugais) a été le sujet d'une chanson. Cela leur rappellera peut-être la chanson de Caetano Veloso (« Língua ») qu'ils sont censés connaître. Ont-ils la même représentation de leur langue? Par rapport au français, comment cela se passe-t-il? Pourquoi ont-ils choisi d'apprendre le français? Qu'est-ce que cette langue leur évoque? Après avoir entendu la chanson, et s'est approprié le sens de la chanson, ont-ils la même représentation que l'auteur/compositeur/interprète?

Savent-ils quelque chose de lui ? Leur faire entendre, si c'est possible, la version en français qu'il a créée de la chanson brésilienne « Samba em prelúdio », (« Vivre sans vivre ») dans son album *Sans attendre*, 2001.

On pourrait proposer une activité, qui peut se faire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, par rapport aux paroles de la chanson. Une activité de compréhension qui consisterait à leur donner les paroles avec des trous à remplir (avec des mots complets ou la séquence des initiales), à partir des rimes proposées. Exemple:

Superbes > le parfum des _____

Contrescarpe > dans une _____

Provence > _____ (verbe)

Mots > aussi bien que de l'_____

Cela peut se faire pour quelques vers et pas nécessairement tous les couplets. Le degré de difficulté est très variable, c'est au professeur d'en juger, selon le niveau de la classe. Il en est de même si l'on propose cette activité oralement, c'est-à-dire, en écoutant en même temps la chanson. Cela a de l'intérêt au niveau du vocabulaire aussi bien que de la phonétique, pour faire distinguer les sons.

## L'orthographe

> L'orthographe(...) est une sorte de politesse(...). Il faut s'habiller selon l'usage, parler et non crier, écrire enfin selon l'orthographe (ALAIN, cité par WALTER, 1988 : 272).

> ...l'orthographe ne peut pas être améliorée: puisque c'est un mal profond, elle ne peut être que supprimée (BLANCHE-BENVENISTE et CHERVEL, cités par WALTER, id., ibid.).

Même étant considérée comme tyranique et souvent incohérente par certains, qui proposent des réformes ou même sa suppression, l'ortographe conserve encore ses admirateurs. C'est ce qu'on peut déduire du succès des « championnats de l'orthographe » qui ont commencé en 1985, créés par le magazine *Lire* et sous l'impulsion de Bernard Pivot. Comme le fait remarquer H. Walter, l'orthographe exerce une sorte de fascination sur tous les Français. Une fascination qui n'a rien de rationnel, il s'agirait plutôt d' « un attachement quasi sentimental, un peu comme on tient aux châteaux de la Loire, à la Sainte Chapelle ou à la Tour Eiffel » (WALTER, id. : 278). C'est peut-être ce qui explique le fait que, « depuis le XVIème siècle jusqu'à nos jours, aucun projet de réforme n'ait réellement abouti, sinon à des simplifications ponctuelles (...) » (WALTER, id., ibid).

Les raisons, pour certains réformateurs, en seraient la critique d'un conservatisme accusé de produire une cassure sociale, entre les gens cultivés et les incultes. En revanche, il semble que beaucoup restent fiers que la langue française soit réputée difficile, même ceux qui en souffrent, à l'école.

Pour d'autres réformateurs, il s'agit de rendre la langue française plus facile à apprendre pour les étrangers, à quoi Meschonnic répond: « une langue est plus qu'un instrument dont il faut faciliter le mode d'emploi, ou un article de marketing à essayer de vendre mieux qu'un autre (...) Une langue n'existe pas pour faciliter son apprentissage. Elle est un ensemble culturel à prendre comme il est. (...) Une culture se mérite » (MESCHONNIC, id.: 311).

Enfin, c'est l'usage qui a gagné, dans l'histoire de l'orthographe, fondée d'abord sur la raison, graduellement fondée sur l'usage. Et l'usage, c'est la stabilité: « assurer à chaque mot une physionomie stable qui permette une identification sémantique immédiate » (MILLET cité par MESCHONNIC, 1997 : 315). Cette stabilité a trait évidemment à l'histoire. Or la langue est une histoire, donc « le rapport à la langue est par toutes sortes d'aspects un rapport à une histoire » (MESCHONNIC, id. : 315).

Dans une série d'articles thématiques consacrés à « L'orthographe en péril », *Le Monde* (2009) relance le débat :

> Cause sacrée s'il en est, la sauvegarde de la langue française suscite des débats passionnés. Malmenée par le langage SMS et la prédominance de l'anglais, son orthographe serait-elle menacée ? La faible maîtrise de la langue par les écoliers, mise en évidence par des études universitaires, semble l'attester. Comment, dès lors, remédier à ce problème ? L'orthographe doit-elle évoluer pour s'adapter aux usages en cours ?

Véra Vavilova (2009, p.21), dans *Le français dans le monde,* interroge le journaliste François de Closets à propos de son livre *Zéro faute* (2009). Voici ce qu'il nous en dit :

> J'ai abordé ce sujet en m'interrogeant sur cette étrange résistance de la France au monde moderne : pourquoi la France est-elle si réactionnaire face aux changements apportés par le progrès technique ? Je pense notamment au refus de l'école d'intégrer les correcteurs de l'orthographe dans l'apprentissage du français.

Pour essayer de résoudre le problème des difficultés que cause l'orthographe, même n'étant pas professeur de français, Closets donne son avis en expliquant qu'« il est beaucoup plus raisonnable de diminuer la pression sur l'orthographe et tout concentrer sur le vocabulaire et la syntaxe » (CLOSETS, id., ibid.).

Résolument moderne (et optimiste), Closets nous augure, malgré tout, un avenir heureux dans le domaine de l'écriture mais à certaines conditions: « quand on aura bien appris en classe le vocabulaire, la grammaire et l'art de se servir du correcteur, on va enfin retrouver le bonheur d'écrire » (CLOSETS, id., ibid.).

Ce sujet que nous venons de discuter, nous essaierons de l'aborder maintenant dans la chanson « **En relisant ta lettre »**, de Serge Gainsbourg , interprétée par Gainsbourg, album *L'étonnant Serge Gainsbourg,*1961. En voici les paroles :

*En relisant ta lettre je m'aperçois que l'orthographe et toi, ça fait deux*

| | |
|---|---|
| C'est toi que j'aime | Pour me garder |
| Ne prend qu'un M | Ne prends qu'un D |
| Par-dessus tout | Tant de rancune |
| Ne me dis point | T'as pas de cœur |
| Il en manque un | Y a pas d'erreur |
| Que tu t'en fous | Là y'en a une |
| Je t'en supplie | J'en nourrirai |
| Point sur le i | N'est pas français |
| Fais-moi confiance | N'comprends-tu pas ? |
| Je suis l'esclave | Ça s'ra ta faute |
| Sans accent grave | Ça s'ra ta faute |
| Des apparences | Là y'en a pas |
| C'est ridicule | Moi j'te signale |
| C majuscule | Que gardénal |
| C'était si bien | Ne prend pas d'E |
| Tout ça m'affecte | Mais n'en prend qu'un |
| Ça c'est correct | Cachet au moins |
| Au plus haut point | N'en prend pas deux |
| Si tu renonces | Ça t'calmera |
| Comme ça s'prononce | Et tu verras |
| À m'écouter | Tout r'tombe à l'eau |
| Avec la vie | L'cafard, les pleurs |
| Comme ça s'écrit | les peines de cœur |
| J'en finirai | O E dans l'O |

L'auteur relit une lettre d'amour qu'il a reçue et sa réponse se fait par le biais d'une série de commentaires non pas sur le contenu de la lettre qu'il a reçue mais par rapport à la forme, à la graphie des mots, et avant même de commencer la lecture, il donne tout de suite son avis: « l'orthographe et toi, ça fait deux », une manière de dire « tu ne sais pas l'orthographe ». Le fait de donner plus d'importance à la graphie des mots qu'à leur sens réduit l'importance de ce que la personne a voulu communiquer. Les règles d'orthographe deviennent plus importantes qu'un chagrin d'amour. L'auteur se met plus dans la position d'un enseignant qui corrigerait les fautes de son élève, ce qui crée un rapport hiérarchique entre eux. Ce ne sont pas des amants qui se parlent, avec pour seule inégalité un amour non partagé.

La « correction » des fautes se fait au fur et à mesure de la relecture de la lettre, alternant lettre originale et commentaire/corrigé. Deux voix - l'expéditeur et le destinataire - , qu'on entend en une seule voix, celle de la personne qui relit la lettre. C'est ce que nous pouvons remarquer, nous, à notre lecture du texte.

Pourtant il s'agit d'une chanson - qui d'ailleurs n'est presque pas chantée - mais le locuteur prend une intonation différente, selon qu'il s'agit de l'un ou de l'autre « rôle » qu'il joue (expéditeur/destinataire), ce qui permet de faire la différence des voix comme des tirets d'une réplique à l'autre, dans un dialogue retranscrit. L'auteur/interprète donne ainsi les deux versions – féminine (car il s'agit d'une femme), de celle qui a écrit la lettre et masculine (on l'imagine), de celui qui a reçu la lettre.

Evidemment il ne s'agit pas d'une vraie lettre mais des paroles d'une chanson, où l'auteur fait usage des rimes et utilise une syntaxe appropriée à son but. C'est pourquoi nous avons l'emploi de « point » dans « ne me dis point » ou de l'inversion (contrairement à l'ordre plus courant): « avec la vie »/ « j'en finirai ».

Il se sert aussi de la polysémie de mots comme « faute » et « erreur » comme si l'auteur voulait dire que la faute ou l'erreur en orthographe sont aussi graves que celles évoquées pour la conduite de l'autre. C'est-à-dire, cela ne l'affecte pas du tout car il ne croit pas vraiment à ce chagrin d'amour dont il a été la cause, pas plus qu'à des règles d'orthographe.

Cette vision (pessimiste ou réaliste?) de l'amour et des chagrins d'amour semble se confirmer dans les derniers vers: « Ça t'calmera/Et tu verras/Tout r'tombe à l'eau/L'cafard, les pleurs/les peines de cœur » qui, en fait, sont la vraie réponse à cette lettre. Il a l'attitude de quelqu'un de plus expérimenté dans les affaires de cœur, qui a peut-être souffert aussi et qui se sent capable de donner des conseils dans ce genre

d'affaire car il sait déjà comment les choses se passent (cf. la chanson de Rita Mitsouko: « Les histoires d'amour finissent mal en général »).

L'auteur joue avec celle qui a écrit la lettre de même qu'il joue avec les mots (écrits) et les sons, ce qui donne aux paroles de la chanson beaucoup d'humour. Cet humour qui se manifeste jusqu'au dernier vers, encore une leçon d'orthographe, non plus à partir de cette lettre mal écrite mais de ses propres paroles, en lui expliquant comment on écrit « cœur »: « O E dans l'O ».

Voici quelques suggestions pour faire une approche de cette chanson en classe.

Tout d'abord, nous commençons par poser quelques questions aux étudiants:

Est-ce que c'est important, pour eux , d'écrire correctement, sans fautes d'orthographes? Comment se débrouillent-ils par rapport à l'orthographe dans leur langue maternelle? Est-ce qu'ils trouvent difficile la graphie des mots en français? Ont-ils beaucoup de difficultés, quand ils font des dictées en français? Et en comparaison avec leur langue maternelle?

On leur a demandé ensuite ce qu'ils penseraient d'une lettre d'amour qu'ils auraient reçue, avec des fautes d'orthographe: cela pèserait-il dans l'appréciation de cette lettre et de la personne qui l'aurait écrite?

Comment écriraient-ils une lettre – une déclaration d'amour désespérée - adressée à quelqu'un qui ne partagerait pas cet amour, suite à une rupture? Ensuite on peut dicter aux étudiants la lettre qui a été écrite par cette femme (ou fille) dans la chanson, sans les corrections, évidemment, et pas en vers, mais de façon linéaire. Leur dire les commentaires qui ont été faits par rapport à l'orthographe, et demander aux étudiants de la réécrire au tableau, parallèlement à la version correcte (s'ils ont été capables de l'écrire correctement au tableau) avant d'avoir été corrigée par le destinataire en question et d'après ses comentaires. Finalement, on leur demande de se laisser guider par les rimes et le nombre de syllabes pour la disposer en forme de vers, comme dans les paroles originales. C'est une manière aussi d'attirer leur attention sur la différence entre un texte qu'on écrit dans la vie quotidienne, une lettre, par exemple et un texte poétique ou une chanson (les rimes, les assonances, le nombre de syllabes).

Il nous a paru pertinent d'attirer leur attention sur la manière dont, par la graphie, on a une transcription de la langue parlée, procédé très employé dans les chansons, surtout les chansons actuelles. La chute du E muet : *comme ça s'prononce* / *N'comprends-tu pas?*/ *Ça s'ra ta faute* / *Moi j'te signale* / *Ç t'calmera* / *Tout r'tombe à l'eau* / *L'cafard, les pleurs*; la chute du NE de la négation **ne pas**, la disparition du

pronom sujet neutre IL et la chute de la voyelle dans le pronom TU: *t'as pas de cœur* / *Y a pas d'erreur* / *Là y'en a une*. Il est fondamental qu'ils comprennent aussi la différence qui existe entre un texte lu et un texte chanté ; entre la langue parlée et la langue chantée.

On peut, si on veut, leur faire écouter une autre chanson, sur le thème de la rupture et du refus de la rupture, mais pas sur un ton humoristique comme celle qu'ils viennent d'écouter, au contraire, sur un ton presque tragique, du désespoir qui mène à l'insensé: « Ne me quitte pas ». Sur ce même thème, la chanson « Pour que tu m'aimes encore », par Céline Dion.

## L'accent

> Avoir un accent, c'est parler avec un accent étranger ou régional. Le terme *accent* est habituellement compris comme un *écart* par rapport à une norme, qui est une *absence* (« parler sans accent ») (YAGUELLO, 1988 : 39).

Il existe en France deux grandes zones relativement homogènes dont la frontière correspond en gros à celle qui séparait autrefois les parlers d'oc des parlers d'oïl.

Ces distinctions dans la prononciation peuvent amener ceux qui ne les pratiquent pas à les tourner en dérision. Car l'accent, c'est toujours celui des autres:

> ce qui se remarque en premier lieu, lorsqu'on quitte son terroir natal, c'est « l'accent » des gens qui vous entourent, une caractéristique que l'on relève le plus souvent avec une pointe d'ironie, mais qui peut aussi devenir une revendication (WALTER, 1998 : 153).

Et c'est sous la forme d'une revendication que se place la chanson que nous abordons maintenant :

**« L'accent »** (paroles: J.-M. Enjalbert; musique: Jean Haas-J.-M. Enjalbert ; interprète: Fabulous Trobadors, album *On the linha imaginot,* 1998) :

*Tu l'écoutes et je vois qu'il est bien*
*Chacun au début possède le sien*
*Le français parlé par les Toulousains*
*Suit un certain destin*
*Le mien provient du Languedocien*
*Il vient de loin et c'est un lien*
*Contemporain avec l'âge-moyen*
*Ce qu'il devient nous appartient.*

*repic :*
*Le tien c'est le tien, le mien c'est le mien : l'accent*

*Il se mélange avec le tien*
*Il y en a combien, il y en a plein*
*Algérien, marocain, brésilien,*
*Africain, italien, sicilien,*
*Imagine tout ce qu'il contient*
*Il est de la campagne, il est urbain*
*Rien, je ne regrette rien !*
*Ce qu'il devient m'appartient.*

*repic*

*L'accent de la télé ne signifie rien*
*Imposé par les infos il déteint*
*Tous les pébrons prennent le sien*
*Oublient le leur, est-ce-que ça te convient ?*
*Complètement aliénés soudain*
*Face au micro il n'y a plus rien*
*Peur de l'accent qui vient d'où tu viens*
*Pourtant il t'appartient !*

*repic*

*Dans les média c'est un déclin*
*La même pression partout se maintient*
*J'entend le seul et même refrain*
*Le modèle du super citoyen*
*Si tu sais que c'est de quelque part que tu proviens*
*Pour sérieux personne ne te tient*
*Folklorique pour eux, égale : crétin,*
*Un cliché auquel rien n'appartient.*

Cette chanson est vraiment le porte-parole de toute une culture régionale et spécifiquement de la culture occitane parce qu'elle a élu comme thème ce qui constitue le signe le plus perceptible de cette culture: l'accent « du Midi ». Comme on vient de le faire remarquer, cet accent se distingue de l'accent « pointu », distinction qui correspond à ce clivage dont parlait H. Walter plus haut, entre parlers d'oïl et parlers d'oc d'autrefois.

Tout d'abord, on doit repérer, dans les paroles chantées, en quoi cet accent se distingue de l'accent « pointu ». Nous nous reportons à ce que note Yaguello: « l'accent du Midi se distingue de celui du Nord par quelques traits dont les plus saillants sont la prononciation des *e* muets, l'absence de distinction entre le *o* ouvert de *molle* et le *o* fermé de *môle* et une réalisation différente des voyelles nasales » (YAGUELLO, 1988 : 40). Or dans cette chanson ce qui frappe immédiatement c'est ce dernier trait, les voyelles nasales. Soit parce c'est le trait le plus saillant dans l'accent du Midi soit (aussi) parce qu'on a voulu le rendre plus perceptible dans cette chanson, étant donné

son objectif revendicatif identitaire: on a affaire à une « overdose » de ces voyelle nasales, depuis le titre même de la chanson, en passant par les rimes (même des rimes intérieures) et le refrain. Ce qui frappe donc pour une oreille habituée à l'accent « pointu », c'est le fait d'avoir la même prononciation pour « accent », « Toulousain », « crétin » et « lien ». On n'a pas toujours l'occasion d'entendre cet accent-là, surtout quand on est enseignant de FLE à l'étranger et les apprenants non plus. Les méthodes de FLE veillent à donner un seul modèle - standard - de la langue française. Cette chanson constitue donc une excellente manière d'approcher ce sujet, les variations du français à l'intérieur de l'Hexagone (et à un autre moment, les variations en dehors de la France).

La musique propre au rap: paroles presque dites, le rythme saccadé, les sonorités qui se répètent, la voix (une seule voix, masculine) tout cela et les paroles elles-mêmes de la chanson sont liés en vue d'un objectif unique: la revendication d'une culture, la culture occitane (et languedocienne, de façon spécifique) à travers ce qui la distingue le plus nettement au premier abord et qui constitue un facteur puissant de discrimination : l'accent. Il y a revendication parce qu'il y a discrimination et c'est important de le faire remarquer aux apprenants.

En ce qui concerne l'approche didactique elle-même, nous pensons que la meilleure façon d'introduire le sujet c'est de commencer par faire écouter la chanson.

D'abord les questions habituelles: si la chanson leur plaît, dans quel genre musical elle s'insère (un rap?), les instruments qu'on entend, la voix, etc. Ensuite on demande aux étudiants d'essayer de repérer les sons qui se répètent et à quels mots ils correspondent (les rimes, surtout, sont plus faciles à localiser). Y a-t-il quelque chose qui les frappe, de ce point de vue? Il faut qu'ils découvrent tout seuls cette variation phonétique - la plus évidente – et plus tard on les interrogera pour voir s'ils sont capables de repérer l'autre - la prononciation des *e* muets (l'absence de distinction entre le *o* fermé et le *o* ouvert ne nous semble pas repérable dans cette chanson).

On est passé ensuite à une deuxième (ou troisième) écoute, les paroles en mains. On a procédé à une approche globale des paroles, en posant des questions:

- À qui s'adresse-t-on? (« tu »); pourquoi « tu » et non pas « vous »? Quel en est l'effet recherché? (on s'adresse à chaque individu en particulier, avec un lien d'affectivité);

- Quels sont les mots en lettres majuscules? (Toulousains, Languedocien); repérer Toulouse et la région du Languedoc sur une carte de France; on y parle donc

de l'accent des gens de cette région qu'on appelle aussi le Midi de la France; quelle est son origine? (Moyen Âge). Voir s'ils connaissent les troubadours; en profiter pour leur montrer, sur une carte, les régions de France d'autrefois et la division administrative d'aujourd'hui;

- Que veut dire le refrain? On doit leur rappeler que cette différence entre les accents existe dans toutes les langues comme, par exemple, entre le portugais parlé au Portugal et celui parlé dans les différentes régions du Brésil;

- Quel verbe apparaît plusieurs fois, comme un refrain, à la fin de chaque couplet? (appartenir) Faire repérer les nuances de ce dernier vers de chaque couplet, d'après les pronoms personnels employés et le dernier où on les remplace par « rien »; (« nous », « m' », « t' », « rien »). À quoi sert le procédé de répétition – de ce verbe?

- Faire remarquer aussi que l'accent qu'on a – et qui dépend de notre environnement, d'où l'on est né, où on a vécu dans notre enfance – « chacun au début possède le sien » - fait partie des traits de notre identité, de nos racines et on ne doit pas s'en défaire;

- Dans quel couplet trouve-t-on à peu près cette même idée contenue dans le refrain? Quelle autre idée y est introduite, en plus de cette différence d'accent d'une même langue parlée par différents peuples? (ceux des gens qui habitent à la campagne et ceux qui habitent en ville);

- De quel autre accent parle-t-on dans le troisième et le quatrième couplet? (la télé et les médias); trouvent-ils un rapport entre cette situation et celle au Brésil, dans ce domaine?[2]

- Quels mots transforment les paroles de ces deux couplets en une critique de cette situation? (« imposé », « déteint », « oublient », « aliénés », « eur », « déclin », « pression », »super citoyen », « crétin », « cliché »)

En ce qui concerne les paroles et la musique, celle-ci (rythme, instruments) contribue-t-elle à « accentuer » le « message »? De quelle manière? (rythme saccadé, l'effet de la percussion, paroles dites plutôt que chantées, qui « disent » quelque chose) .

[2] On y trouve, comme en France, une langue « standard », dans des émissions comme le journal télévisé – « les infos ». Dans d'autres émissions, par exemple, dans les feuilletons de la plus importante chaîne du Brésil, regardée par des millions de personnes du Nord au Sud du pays, c'est pire, parce qu'on trouve seulement l'accent des classes privilégiées de Rio de Janeiro. Les spectateurs des autres régions et de classes sociales différentes ne s'y reconnaissent pas et ont tendance à vouloir s'approprier cet accent. L'immense pays qu'est le Brésil risque-t-il d'avoir un jour un seul accent?

Comme activité de production orale, nous avons proposé aux étudiants s'ils sont capables de repérer un accent de quelqu'un dans leur langue maternelle (l'accent du Nord-Est, du Sud) et quel effet cela leur fait. Si la situation en France, d'après ce qu'ils ont pu inférer, à travers la chanson, est semblable à celle du Brésil ou à celle d'un autre pays qu'ils connaissent bien. Il faut quand même être plus ou moins certain que les apprenants se sentiront à l'aise dans cette activité. Les discriminations, les préjugés constituent parfois des sujets « à risque ». C'est à l'enseignant d'en mesurer les risques.

Finalement, on peut leur suggérer de chercher sur internet d'autres chansons de ce même groupe, et là ils seront surpris de trouver des similitudes avec nos « repentistas » du Nord-Est brésilien. Et pour cause :

> (...) les Fabulous Trobadors sont uniques. D'album en album, ils affirment une identité de plus en plus forte, de la reconnaissance de la culture occitane à l'activisme social et politique. (...) En fouillant le patrimoine des musiques populaires d'Occitanie, [Claude Sicre et son partenaire Ange B ont récupéré] ces chansons ancestrales qui ont traversé les siècles de bouche-à-oreille depuis le Moyen-ge, d'abord par les troubadours puis par les grands-mères. Ces chansons jouées le plus souvent a cappella ou sans grande instrumentation (tambourin, vielle…); (...) L'Occitanie, il va la trouver dans son creuset natal mais aussi dans une cassette d'Embaladores, ces riddims venus du Nordeste du Brésil, dont il va rapidement adapter les chaloupes dans son répertoire écrit en langue d'Oc... (RFI, 2010).

## Conclusion

Nous croyons que les thèmes que nous avons traités ici non seulement sont très significatifs par rapport à la langue et à la culture française mais peuvent servir également à une approche interculturelle entre les deux cultures, française et brésilienne[3].

## Références Bibliographiques

LE MONDE. Orthographe en péril. Une revue de presse du *Monde* en sept articles. Thématique publiée le 20 fév. 2009.

[3] Dans la deuxième partie de notre thèse nous avons traité aussi les thèmes suivants: les emprunts lexicaux, les parlers familiers, les jeux de langage, les langues régionales et la francophonie.

MESCHONNIC H. *De la langue française* – essai sur une clarté obscure. Paris : Hachette Littératures, 1997.

VAVILOVA V. Zéro faute: tempête dans l'encrier. In : *Le français dans le monde* n° 366, nov.-déc. 2009, p. 21.

VOLTAIRE (Arouet F.-M. dit.) Français. *Encyclopédie* (p. 286 et 287). Cité par MESCHONNIC H. *De la langue française – essai sur une clarté obscure*. Paris: Hachette Littératures,1997. p. 93-94.

WALTER H. *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont, 1988.

WALTER H. *Le français d'ici, de là, de là-bas*. Paris : Lattès, 1998.

YAGUELLO M. *Catalogue des idées reçues sur la langue*.Paris : Seuil, 1988. (Coll. Point Virgule).

## Références sitographiques

RFI – Radio France Internationale. *RFImusique*. Disponible sur : <http://www.rfimusique.com/musiquefr/statiques/accueil.asp>. [Consulté le 06 sept. 2010].

## Paroles des chansons : [Consultés le 15 oct. 2011]

RADIO FRANCE MUSIQUE

Disponible sur :
<http://www.frmusique.ru/texts/d/duteil_yves/languedecheznous.htm>.

LYRICS MANIA

Disponible sur:
<http://www.lyricsmania.com/laccent_lyrics_fabulous_trobadors.html>.

PAROLES-MUSIQUE.COM

Disponible sur:

<http://www.paroles-musique.com/paroles-Serge_Gainsbourg-En_Relisant_Ta_Lettre-lyrics,p12539>.

## Vidéos : [Consultés le 15 oct. 2011]

LA LANGUE DE CHEZ NOUS. Disponible sur:

<http://www.youtube.com/watch?v=e77G_iWA50A>.

EN RELISANT TA LETTRE. Disponible sur:

<http://www.youtube.com/watch?v=9Q4LaZI2HvU>.

<http://www.youtube.com/watch?v=_Ad47Ivn79g>.

L' ACCENT. Disponible sur:

<http://www.youtube.com/watch?v=XhzYA_dyfWo>.

L'ACCENT DU SUD-OUEST. Disponible sur:

<http://www.youtube.com/watch?v=qQ-jZ3tufrQ>.

L'ACCENT PARISIEN. Disponible sur:

<http://www.youtube.com/watch?v=KT_XlcgAADo>

L'ACCENT MERIDIONAL.

« Parler de son pays en parlant d'autre chose » : poème de Michel Zamacoïs. In : *La fleur merveilleuse.* Disponible sur:
<http://www.youtube.com/watch?v=AuXE4rAzMK4>.

L'ACCENT DU NORD. Disponible sur :
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=rQzD4Pfw0d0>

L'ACCENT BELGE. Disponible sur :
<http://www.youtube.com/watch?v=ByxiOV4fgnI>.

L'ACCENT QUÉBÉCOIS . Disponible sur :
<http://www.youtube.com/watch?v=nb6OncwTtLk&feature=related>.

# Les recettes de cuisine: un vieux genre réinventé

**MARIANA CASEMIRO BARIONI ***

**Eliane Lousada – directrice de recherche**

## Résumé :

L'objectif de ce travail est de présenter une séquence didactique qui a été élaborée à partir du genre textuel "recette de cuisine", dans le cadre de notre recherche. Ainsi, cette présentation s'intègre à un travail plus grand qui a d'abord visé à la sélection des genres textuels oraux rencontrés sur l'Internet qui pourraient être utilisés dans l'enseignement de la langue française à des élèves du 2ème semestre d'apprentissage (environ 60 heures d'apprentissage); ensuite, la recherche a eu l'intention d'élaborer une séquence didactique pour l'enseignement de l'un des genres choisis, la recette de cuisine dans sa version audiovisuelle. On considère une séquence didactique un "ensemble d'activités organisées d'une façon systématique autour d'un genre textuel oral ou écrit" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Ces activités doivent rendre possible le développement des capacités langagières nécessaires pour la production des textes appartenant aux genres textuels qui circulent dans la société, en englobant des activités écrites et orales et en réalisant une vraie "systématisation pour que l'élève puisse réellement bien maîtriser une pratique de langage » (BARROS, 2009, p.134). Les bases théoriques et méthodologiques qui orientent notre recherche se fondent sur les études de l'interactionnisme socio-discursif, comme présenté par Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado (2009) et Schneuwly & Dolz (2004). Selon cette perspective théorique, les genres se constituent, en même temps, comme unité d'enseignement et comme instrument pour le développement des capacités langagières (Schneuwly & Dolz, 2004) des apprenant qui sont divisées, pour des raisons didactiques, en trois types: capacités d'action, capacités discursives et capacités linguistique-discursives.

**Mots-clés** : Enseignement et apprentissage du FLE. Genres Textuels. Séquence Didactique. Interactionnisme Socio-Discursif.

* Graduanda em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, pesquisa o uso de gêneros textuais no ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira e didática de línguas estrangeiras com orientação da professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, área de Língua e Literatura Francesa, Eliane Gouvêa Lousada.

## 1. Introduction

Dans ce travail, on a eu l'objectif initial de choisir des genres textuels considérés « adéquats » pour l'enseignement de langue française pour des élèves du 2ème semestre d'apprentissage. Ce choix a été l'étape initiale et fondamentale du processus d'organisation d'un curriculum basée sur des genres textuels pour l'enseignement du FLE. Ensuite, la recherche a sélectionné des textes appartenant à l'un des genres textuels choisis pour l'élaboration du modèle didactique, dans le but de déterminer ce qui peut être objet d'enseignement et apprentissage à partir du genre en question (SCHNEWLY & DOLZ, 1998, apud CRISTOVAO, 2002, p.78). C'est à partir du modèle didactique que la séquence didactique, c'est-à-dire, un « Ensemble d'activités organisées d'une façon systématique autour d'un genre textuel oral ou écrit" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004:97). » a été élaborée. La séquence didactique peut être également comprise comme une série d'activités progressives, planifiées et systématisées dans le but de rendre possible l'appropriation du genre textuel.

Notre proposition de recherche a été basée sur la notion de genre du discours proposée par Bakhtin et reprise par des chercheurs comme Bronckart (2003) et Schneuwly & Dolz (2004), qui proposent le terme genre textuel. Bakhtin (1953/1997) définit les genres comme "des types relativement stables d'énoncés, présents dans chaque sphère de l'activité humaine et socio-historiquement construits ». Bronckart (2003) reprend cette conception de genre et propose la terminologie genre de texte, gardant pour le terme discours un autre sens.[1] À partir de l'affirmation bakhtinienne selon laquelle communique toujours par un genre, Schnewly observe que la communication humaine serait presque impossible avec l'inexistence des genres textuels. (SCHNEUWLY, 1994, apud MACHADO, 2002, p.139). Ainsi, il est possible de conclure que "comme chaque situation de d'usage de la langue se passe à travers un genre, la capacité de communication dépend de la maîtrise qu'on a du genre en question » (SCHNEUWLY & DOLZ, 1996, apud LOUSADA, 2002, p.75).

L'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère est indiscutable dans le développement de l'individu. Apprendre une langue étrangère « mène à une

[1] Voir Bronckart 2003.

nouvelle perception de la nature du langage, augmente la compréhension de comment elle fonctionne et développe une plus grande conscience du fonctionnement de la langue maternelle. » (BRASIL, 1998).

L'enseignement d'une langue étrangère, en question la langue française, lié à l'utilisation de genres textuels, rend possible l'opportunité d'observer dans la langue aussi bien les phénomènes liés à l'oralité que ceux liés à l'écriture, dans leurs usages culturels plus authentiques (MARCUSCHI, 2002), puisque les genres sont produits pas des membres d'un contexte social, historique et culturel déterminé. (ABREU-TARDELLI, 2007).

De cette façon, on apprend la langue par des genres textuels et aussi, en plus de sa structure linguistique, des aspects contextuels, discursifs et culturels de la société où elle a été produite. Ainsi les genres sont des artefatcs linguistiques-culturels concrets (MARCUSCHI, 2002) et le travail à partir des genres est une extraordinaire opportunité d'apprendre la langue cible dans ses usages dans le quotidien plus divers et authentiques, en la montrant à l'élève comme une chose vivante, qui est en constant mouvement. Par les genres textuels, « l'apprenant peut comprendre le fonctionnement sociointeractif des communautés discursives et les formes de la langue en usage » (DELL'ISOLA, 2009).

Nous avons adopté les genres textuels comme centre de notre recherche et nous avons choisi la base théorique de l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 2003), qui reprend des auteurs précurseurs comme Bakhtine, dans le domaine des études de langage et Vigotsky, dans le domaine des études du développement. Selon la perspective vigotskyenne, le rapport de l'homme avec le monde a lieu par des outils opérés par l'homme dans le processus de travail. Ils font la médiation entre lui et la réalité. Cependant Machado et Lousada (2010) soulignent, en citant Rabardel (1995), qu'aucun objet ne peut devenir un instrument médiateur de l'action humaine juste pour être disponible pour l'usage.

Il faut que le sujet s'approprie l'artefact pour qu'il puisse avoir vraiment une fonction médiatrice, en devenant un instrument (un outil) pour son action. À partir de la notion d'instrument citée auparavant, nous adoptons la notion de genre textuel pas seulement comme l'unité d'enseignement, mais aussi comme outil pour le développement des 3 types de capacités de langage (capacité d'action, discursive et linguistique-discursive) qui sont les bases du domaine d'une langue. (SCHNEUWLY & DOLZ, 1996, apud ABREU-TARDELLI, 2007, p. 87).

Il est important de souligner que ces capacités, une fois développées, peuvent être transposées à la production d'autres types de genres textuels, à d'autres situations de communication. (LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2010, p.50).

Pour organiser un curriculum d'enseignement basé sur des genres textuels, en les adoptant comme des unités d'enseignement, il faut les regrouper pour ensuite les distribuer entre les différents niveaux et unités/leçons. Cependant, les propositions de critères de groupement de genres textuels qui existent déjà ont été produites dans le domaine d'enseignement de la langue maternelle. Dans le domaine d'enseignement de langue étrangère il existe très peu de propositions pour être utilisées dans le groupement des genres.

De cette façon, sachant que l'enseignement de langues étrangères suscite d'autres questions et problématiques que celles de langue maternelle, nous avons défini aussi un critère pour l'organisation du curriculum en ayant comme axe l'enseignement-apprentissage de genres textuels (RODRIGUES, 2000; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Ce critère est le « fil conducteur » pour grouper les genres textuels qui seront utilisés dans l'enseignement, spécifiquement dans celui de langues étrangères (la langue française, en l'occurrence).

Cette étude se base sur les concepts théoriques de l'Interactionnisme Socio-discursif, courant de l'Interactionnisme Social qui souligne le rôle très important du langage dans le développement humain comme il a été présenté par Bronckart (2003), surtout en ce qui concerne la question des genres textuels et les caractéristiques discursives et linguistique-discursives des textes. Nous nous sommes également basés sur les travaux qui explorent l'utilisation de genres textuels dans l'enseignement de langue maternelle (français) dans le contexte de la Suisse francophone (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) et nous avons utilisé, principalement, les applications de cette perspective théorique pour la langue étrangère, en mettant en valeur ses réalisations au Brésil. (CRISTOVÃO, 2002; ABREU-TARDELLI, 2007; LOUSADA, 2002; et d'autres). Nous avons fait aussi une mise à jour des propositions d'organisation de curricula qui utilisent les genres textuels comme l'unité d'enseignement (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; BRASIL, 1998, RODRIGUES, 2000) pour qu'il soit possible de présenter une nouvelle proposition d'organisation de curriculum et groupement de genres.

## 2. Méthodologie

Le travail a été réalisé dans le contexte de l'enseignement de la langue pour des élèves du 2ème semestre d'apprentissage.

Les genres textuels qui seront utilisés dans cet enseignement ont été sélectionnés selon les dimensions : - Psychologique – Cognitive – Sociale – Didactique (CRISTOVÃO, 2002, p.79). Après la sélection des genres appropriés, quelques-uns d'entre eux ont été présélectionnés et analysés.

L'un des genres a été sélectionné à partir de sa meilleure adéquation au contexte et à la perspective d'enseignement. À partir des lectures et des analyses d'autres matériels didactiques bases sur des genres, il a été défini encore un critère d'organisation du curriculum d'enseignement basé sur des genres textuels.

Plusieurs textes appartenant à ce genre ont été recueillis et à partir de ce *corpus* quelques-uns ont été utilisés dans l'élaboration du Modèle de Genre (SCHNEUWLY & DOLZ, 1998, apud CRISTOVÃO, 2002). Ensuite, on a élaboré une séquence didactique (DOLZ, 1996, apud LOUSADA, 2002), des activités à partir du genre textuel en question, qui rendent possible le développement des capacités langagières en langue française.

Comment nous avons déjà dit, pour planifier un curriculum qui adopte les genres textuels comme unité d'enseignement il faut réaliser un groupement pour une postérieure distribution entre les différents niveaux et unités/leçons, en utilisant un critère pour la sélection des genres textuels et organisation du curriculum. Cependant, classifier les textes et/ou les genres n'est pas une tâche simple et facile, car les genres sont relativement stables et les textes qui les matérialisent sont extrêmement variables (BRONCKART, 2003, p.79). Il y a des propositions d'organisation de curriculum qui existent déjà, dans le domaine de la langue maternelle, comme celle faite par Schneuwly & Dolz (2004), une autre proposée par les Orientations Nationales au Brésil (Parâmetros Curriculares Nacionais ; BRASIL, 1998) et par Rodrigues (2000).

L'étude des propositions qui existent déjà nous a permis de présenter notre nouvelle proposition. Elle est basée sur le CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001), qui préconise la perspective actionnelle, où les apprenants sont vus comme des acteurs sociaux qui réalisent des actions par le langage, et sur les bases théoriques de l'Interactionnisme Socio-discursif qui considère

aussi les formes d'action par le langage. On a utilisé le concept d'activité sociale proposé par Bronckart (2003, p.103) : « on agit dans le monde par des activités sociales : langagières et non langagières ». De cette façon, notre proposition est de classifier les textes selon les activités sociales qui ont déterminé leur production, en organisant un curriculum basé sur les différentes activités sociales qui peuvent avoir certaine importance pour agir et interagir dans le monde par la langue-cible (LOUSADA, 2005).

Ainsi, les genres sont vus comme des instruments pour la participation effective des sujets dans la réalisation des activités sociales. L'idée d'utilisation des « activités sociales » comme le fil conducteur pour l'élaboration d'un curriculum d'enseignement a été réalisée avec du succès dans la collection de livres didactiques pour l'enseignement de l'anglais de la série *Interplus* (LIBERALI et alli, 2001).

Nous avons analysé aussi d'autres matériels didactiques (BERTHER et alli, 2006; DESLAINE et alli, 1998) qui utilisent la notion d'« activité sociale » pour lister celles que l'apprenant de langue française du 2ème semestre devrait être capable de réaliser dans ce niveau d'apprentissage du FLE.

Ensuite, nous avons rapporté les genres textuels aux activités sociales : on a sélectionné ceux qui permettraient à l'élève réaliser les activités listées. Après avoir fait ce rapport et avoir mené des discussions à propos de langage et travail (NOURODINE, 2002)[2], on a décidé de travailler avec les élèves l'activité sociale « faire la cuisine ». Pour réaliser cette activité sociale, c'est genre textuel « recettes en vidéo » qui a été choisi. Ici, on a adopté la notion de genre textuel comme instrument pour développer les capacités de langage des élèves (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) qui pourront être transposées à d'autres situations de production de textes.

Enseigner le genre "recettes" ne veut pas dire que tous les élèves vont avoir besoin de/vouloir faire la cuisine, mais ils auront, probablement, les capacités de langage développées à partir du travail avec le genre, et ils pourront les transposer vers la production d'autres textes appartenant à d'autres genres textuels.

[2] Voir Barioni 2011 (no prelo)

**Image 1**: Scène d'une recette en vidéo qui fait partie du corpus <http://www.linternaute.com/femmes/cuisine/dessert/fontainebleau-aux-fruits-rouges/voir-la-video.shtml>

On a recueilli 6 recettes en vidéo des sites francophones www.francechef.tv; www.cookshow.com e www.linternaute.com/femmes/cuisine pour qu'il soit possible d'arriver au modèle didactique des recettes en vidéo. Le modèle didactique est "un objet descriptif et opérationnel, construit pour saisir le phénomène complexe de l'apprentissage d'un genre et, ainsi, orientes ses pratiques. » (DE PIETRO et allii, 1996- 1997, apud MACHADO, 2009, p.100).

En face de la diversité théoriquement sans limite de genres et la variabilité de sa manifestation concrète (BRONCKART, 2003, apud MACHADO & CRISTOVÃO, 2009, p.129), il est nécessaire de classifier et identifier les caractéristiques centrales – ou génériques – des genres textuels pour que seulement ensuite il soit possible de réaliser la « transposition didactique des connaissances scientifiques des genres au niveau des connaissances qui doivent être effectivement enseignées » (MACHADO & CRISTOVÃO, 2009, p.129) – effectuer l'enseignement de la langue française à partir du genre en question.

Ensuite, les analyses ont été comparées et nous sommes arrivés au modèle didactique des recettes en vidéo, les caractéristiques présentes dans les textes appartenant à ce genre qui a fait partie de notre *corpus*. Les recettes en vidéo sont caractérisées pour montrer et expliquer comment on réalise les procédures de la recette. On cherche à décrire les actions qui doivent être effectuées de façon détaillée, pour que celui qui suivra les pas indiqués ait du succès. De cette manière, on a vu que ces caractéristiques sont les éléments qui peuvent être enseignés du genre.

À partir du modèle didactique produit et des caractéristiques centrales du genre signalées, il nous a été possible élaborer la séquence didactique. Son rôle est de proposer un ensemble d'activités qui « rende possible la transposition didactique

adéquate de connaissances du genre en même temps qui explore la sphère de circulation de textes produits ». (CRISTOVÃO, 2010, P. 307).

Ces activités doivent rendre possible le développement des capacités langagières nécessaires pour la production de textes appartenant aux genres textuels qui circulent dans la société, en englobant des activités écrites et orales et en réalisant une vraie "systématisation pour que l'élève puisse réellement bien maîtriser une pratique de langue" (BARROS, 2009:34)

Nous présentons ensuite quelques-unes activités de la séquence didactique élaborée à partir des recettes en vidéo.

## I.Echauffement

1. En ligne avec les autres élèves et le professeur, naviguez sur le site :www.linternaute.com

a) Vous le connaissez déjà?

b) Vous l'aimez?

c) Quel est votre avis sur ce site?

À propos des recettes...

Dans quelle rubrique se trouvent les recettes ?

Êtes-vous d'accord avec ce placement des recettes ? Pourquoi ?

Professeur :

*Attirer l'attention*: les recettes en vidéo sont rencontrées dans la session: "**femmes** -> cuisine" – est-ce seulement les femmes qui aiment faire la cuisine? Oui? Non? Qu'est-ce que vous en pensez?

## II.Compréhension orale

1. Regardez la séquence vidéo et répondez aux questions.
<http://www.linternaute.com/femmes/cuisine/dessert/fontainebleau-aux-fruits-rouges/voir-la-video.shtml>

a) De quelle émission s'agit-il ?

b) Quel est son objectif ?

c) A qui se destine-t-elle ?

d) Qui l'a produite ?

2. Identifiez le plat dont on parle dans cette recette:

Fontainebleau aux fruits rouges

( )

Gâteau au chocolat

( )

Crêpe

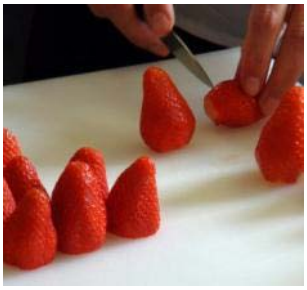
( )

3. Cochez les verbes que vous avez entendus dans la vidéo :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Verser | Saupoudrer | Mettre | Faire cuire |
| Poser | Reposer | Disposer | Hacher |
| Monter | Casser | Ajouter | Fouetter |

4. Associez les dessins aux étapes de la liste. Lesquels apparaissent dans la recette qu'on vient de voir ? Soulignez-les.

1) Faire fondre le beurre
2) Monter le mélange au fouet électrique
3) Saupoudrer avec du sucre
4) Verser la pâte dans le moule
5) Beurrer un plat
6) Découper les fraises



( )

( )

( )

( )

( )

( )

5. Visionnez la séquence à nouveau et répondez aux questions.

Quels temps verbaux sont utilisés ?

( ) présent de l'indicatif ( ) passé composé ( ) passé simple ( ) imparfait
( ) futur simple ( ) futur proche ( ) conditionnel ( ) impératif

Quels pronoms ou systèmes de pronoms sont utilisés ?

( ) je, nous ( ) tu, vous ( ) il/elle, ils/elles ( ) il (impersonnel) ( ) on

## Échanges

Discutez des questions ci-dessous avec votre voisin.

Faites-vous la cuisine ? Aimeriez-vous savoir faire la cuisine ?

Aimeriez-vous faire le plat que vous venez de voir ?

Aimeriez-vous goûter à ce plat ?

Quels sont vos plat ou recettes préférés ?

## Vocabulaire en action

6. De quoi a-t-on besoin pour réaliser ces actions ? Associez.

| | |
|---|---|
| 1. Faire frire des aliments | a) un couteau |
| 2. Couper des légumes | b) un fouet |
| 3. Faire bouillir de l'eau | c) une cuillère en bois |
| 4. Battre des œufs en neige | d) un couteau-éplucheur |
| 5. Faire cuire un gâteau | e) une poêle |
| 6. Éplucher des légumes | f) une plaque électrique |

7. Mélanger des ingrédients.
8. Étendre une pâte à tarte

g) un four
h) un rouleau á pâtisserie

**Devinette**

Formez deux groupes. Chaque groupe choisit une recette et dit à une autre personne de l'autre groupe de quelle recette il s'agit. La personne choisie de chaque groupe doit mimer la recette, sans rien dire, et son groupe doit deviner. Les points sont comptés lorsque le groupe devine la recette en une période de temps déterminée à l'avance (3 min, 4 min)

**Recettes écrites et orales**

1. Observez le document ci-dessous[3] et répondez aux questions.

a) De quelle recette s´agit-il?
b) Où a-t-elle été publiée?
c) Quel est son rapport avec la vidéo que vous venez de voir?

2. Par groupes de deux, lisez la recette et répondez aux questions.

a) Quel mode verbal est utilisé?
b) Quelles informations supplémentaires sont données?
c) Comment sont présentés les ingrédients?

3. Comparez la recette écrite que vous venez d´analyser avec la version en vidéo que vous avez vue. Visionnez à nouveau, si nécessaire, et dites quelles sont les différences par rapport

a) au mode verbal
b) à l´information supplémentaires
c) à la présentation des ingrédients

[3] Le professeur peut apporter la recette écrite du même plat, ou bien les apprenants peuvent la chercher sur le même site de la recette vidéo.

**Expliquer une recette à l´oral**

1. Par groupes de deux ou trois, faites une recherche et choisissez une recette écrite que vous aimeriez expliquer à l´oral. Réfléchissez aux changements qu´il faudra faire pour l´expliquer à l´oral.

2. Entrainez-vous et présentez à la classe.

**Production orale**

Par groupes de trois, vous allez préparer une émission de télévision sur la cuisine. Premièrement, choisissez une recette que vous aimeriez présenter: ça peut être une recette typique brésilienne, une recette de famille, une recette que vous avez créée, etc. Choisissez celui qui fera le rôle du présentateur et préparez la présentation ensemble.

Comment nous avons démontré, à partir de la base théorique adoptée, nous avons pu arriver à une proposition d'organisation de curriculum d'enseignement basé sur des genres textuels, à la sélection du genre pour être utilisé dans l'enseignement du FLE et à l'élaboration des activités pour composer la séquence didactique à partir du genre textuel choisit.

## 3. Considérations finales

Les résultats montrés dans cet article abordent une question actuelle: l'utilisation de genres textuels dans l'enseignement de langues étrangères. Cette pratique avance sur des discussions qui doivent être posées et qui n'ont pas encore été répondues. C'est dans ce domaine relativement peu exploré[4] d'utilisation de

[4] On considère, en faisant cette affirmation, qu'il y a plusieurs livres théoriques et didactiques publiés en portugais comme langue maternelle, quelques livres théoriques et quelques séquences didactiques publiés en anglais comme langue étrangère, et peu de livres théoriques et didactiques de l'enseignement du FLE par des genres textuels, au Brésil. Cela peut être constate dans les références bibliographiques citées.

séquences didactiques pour l'enseignent du FLE qu'on a développé notre recherche. Nous espérons avoir contribué aux réflexions et dans ce sens, nous croyons que le fait de considérer les « activités sociales » comme principe organisateur, le fil conducteur de notre programme, peut contribuer à l'élaboration de matériel didactique basé sur des genres, surtout si l'on pense à son adéquation au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Notre dernier résultat montré, l'élaboration d'activités pour composer la séquence didactique nous a permis de conclure que

> plus que mener l'apprenant à la maîtrise d'un genre en spécial, la SD peut le conduire à la perception et à l'appropriation de certaines procédures (ou de certaines opérations de langage), indispensables à la production de n'importe quel genre, ce qui peut contribuer à développer sa capacité de, tout seul, saisir les dimensions constitutives d'un texte qui doivent être observées et analysées quand il se voir en face du défi de produire un texte appartenant à un genre qui ne lui a été pas formellement enseigné. (MACHADO, 2009, p.120).

Nous espérons qu'avec le travail des activités de la séquence didactique en langue étrangère des genres textuels virtuelles oraux – en spécial les recettes en vidéo – les élèves ont leurs capacités de langages développées en langue française, celles qui pourront être transposées vers la production de textes appartenant à d'autres genres, en augmentant la capacité de communication de l'apprenant.

## 4. Références Bibliographiques

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). *Material Didático:* Elaboração e Avaliação. 1ª edição. Taubaté: Editora Cabral, 2007.

BARIONI, Mariana Casemiro. Gêneros textuais digitais no ensino do francês: apresentação de uma sequência didática para uma receita audiovisual. In: *VI SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2011, Natal. Anais eletrônicos. (no prelo).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O Gênero Textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). *Gêneros Textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino**.** 1. edição, São Carlos: Claraluz, 2009.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*.(5ª a 8ª séries) Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discurso*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 1. edição. São Paulo: EDUC, 2003.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta-capa no ensino do inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino.* 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros Textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes (Orgs.*). O livro didátio de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas.1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FILLIETTAZ, Lauren. Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. *Agir et discours em situation de travail*, v. 103, p.147-185, 2004.

LIBERALI, Fernanda; LOUSADA, Elaine; ABREU, Lília; SHIMOURA, Aline. *Interplus 2.* São Paulo: Skill Aliança Inglesa, 2001. v. 2. 72 p.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de Francês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais & Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ensinar a língua estrangeira através de textos: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos de ESL – English as second language. *Cláritas (PUCSP).* São Paulo, v. 11, n. 1, p. 113 – 127, 2005.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Produção Escrita em Francês como Segunda Língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. In: *Revista do GEL* (Araraquara), v. 6, p. 160 -174, 2009.

LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Por que ensinar resumos na escola. In: *Revista Carta fundamental*, n. 15, fev. 2010. p. 48-51.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; MACHADO, Anna Rachel. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso,* Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, Anna Rachel. Revisando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, MACHADO, BEZERRA. *Gêneros textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera

Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e Educação*: O Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e Educação:* O Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais. 1.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 123-151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino.* 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, FAITA. *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. 1. ed. Cortez, 2002.

RODRIGUES, Roxane Helena. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROXO, Roxane. (Org.) *A Prática de Linguagem em Sala de aula:* Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

# FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUE : INNOVER OU SE TAIRE

**MARLON FREIRE DE MELO ***

## Résumé :

À partir de l'observation de la pratique pédagogique des stagiaires de français au Collège d'Application de l'Université Fédérale du Pernambouc, à Recife, nous nous sommes penchés sur ce que l'on appelle la « pratique du métier » par rapport à la formation initiale. En effet, notre analyse a pour but de montrer que les dispositifs mis en pratique aujourd'hui dans la formation de professeurs, surtout les professeurs de français, ne répondent pas aux besoins d'une formation de qualité. Autrement dit, le stage de formation, connu à l'UFPE et aussi dans d'autres centres de formation de maîtres comme « Pratique de l'enseignement » est loin d'assurer une formation pédagogique qui puisse non seulement donner de l'autonomie au professeur stagiaire mais aussi transformer l'enseignement d'une langue étrangère en un véritable outil de formation des élèves. Aussi, les programmes tels qu'ils se présentent aujourd'hui, n'apportent pas grand chose à la formation des professeurs. Notre but est aussi de montrer qu'il est possible de favoriser les rapports entre les enseignants et les stagiaires, de façon à promouvoir l'échange d'expériences et le dialogue.

**Mots-Clés :** Formation de Professeurs. *Licenciatura*. Champ de Stage. Pratique de l'Enseignement. Innovation.

* Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor do ensino básico da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, e em Letras, com ênfase em Literatura francesa e Teoria literária.

La formation de professeurs est un sujet qui occupe désormais une place très importante dans le milieu de l'éducation au Brésil. En effet, depuis la fin des années 1990, avec la création d'une loi fédérale qui oblige que la formation des enseignants de l'Éducation de Base se fasse dans le cadre d'une formation supérieure, le débat s'est installé. Cependant, la qualité de cette formation n'est pas acquise uniquement à travers la formation universitaire. Plusieurs éléments doivent être considérés pour assurer la réussite de cette formation. Notre but, avec cette communication, est de montrer comment fonctionne la formation de professeurs au sein de l'Université Fédérale du Pernambouc et, plus particulièrement, au Collège d'Application, où nous exerçons la fonction de professeur de français.

Tout d'abord, nous voulons situer la formation de professeurs dans le cadre des transformations par lesquelles passe notre société, et qui peuvent déjà être remarquées à partir de la loi 9.394, connue sous le nom de LDB, la Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale, créée en décembre 1996.

Au regard des différentes et constantes transformations que subit la société de façon générale, et plus particulièrement l'école, avec le développement technologique et l'apparition d'un monde virtuel, le rôle du professeur va aussi passer par des changements qui touchent directement la formation de ces professionnels. Les écoles doivent s'adapter à ces transformations, en changeant leur manière de voir le monde, de voir l'autre, de faire face aux nouveaux défis qui se présentent.

Les professeurs sont des personnages-clés dans ce contexte de transformation car, avec leurs connaissances et leurs expériences, ils peuvent coordonner dans les salles de classe les débats concernant les différents aspects de la société.

Le Collège d'Application de l'UFPE a été créé en 1958 comme laboratoire d'expérimentation pédagogique de la Faculté de Philosophie (actuel Centre d'Éducation) de l'Université de Recife (actuelle UFPE). Son but a toujours été celui de répondre à la demande de la formation des étudiants-stagiaires des différentes *licenciaturas* (formation des professeurs) de l'Université Fédérale du Pernambouc. Dans cette perspective de formation, on attribue souvent au Collège d'Application l'épithète de « champ de stage » pour les futurs maîtres formés par l'UFPE. Or, c'est cette notion de champ de stage, attribuée comme fonction principale du CAp/UFPE, que nous remettons en question dans cette communication. On propose donc de

discuter ce qu'il peut y avoir de différent entre une institution considérée comme champ de stage et un centre de formation de professeurs.

Tout d'abord, il nous faut définir ce qu'est le stage pour la formation de professeurs en analysant les éléments qui le composent, les lois qui le régissent et les espaces où il est développé.

Le stage de formation de professeurs est souvent appelé à l'Université « Pratique de l'enseignement ». Cela indique à quel point théorie et pratique sont vues comme deux choses dissociées, quand ce ne sont en réalité que deux aspects d'une seule formation, car la pratique de l'enseignement se fait aussi par les matières considérées comme théoriques, à travers la réflexion. Autrement dit, la formation de professeurs est vue de manière fractionnée, une partie étant uniquement théorique, et souvent jugée comme moins importante pour la formation, et une autre partie plus pratique, mais qui ne correspond pas à une pratique pédagogique pour le stagiaire, mais à une observation (et très souvent une copie) de la pratique du professeur titulaire de la classe.

C'est dans ce contexte que nous observons la formation de professeurs telle qu'elle est réalisée au Collège d'Application de l'UFPE, où nous travaillons comme professeur de français. Les stagiaires que nous recevons en classe sont des étudiants des différents cours préparatoires (les « licenciaturas ») de l'UFPE : il y a ceux qui sont inscrits en « Pratique de l'enseignement 1 », qui a pour but l'observation des cours des professeurs responsables de la classe, et il y a ceux qui sont inscrits en « Pratique de l'enseignement 2 », dont le but est d'observer encore la pratique du professeur responsable de la classe et ensuite de le remplacer le temps de quelques cours, mais jamais sans l'avoir en dehors de la classe (le professeur stagiaire ne prend pas vraiment de responsabilité par rapport à la classe). Il s'agit là d'une formation qui, selon Pimenta et Lima (2010), est faite par l'observation et l'essai de reproduction d'une pratique que l'on juge sinon parfaite au moins exemplaire. Or, dans ces deux cas, l'idée de pratique perd du sens, si l'on considère que la pratique d'un enseignant ne peut jamais être une simple copie de ce que fait l'autre, et que le simple fait d'observer l'action d'un professeur ne nous prépare pas à l'exercice d'un métier qui exige une réflexion sur notre propre vision de monde et notre conception du métier. Aussi, la conception de professeur modèle et de pratique exemplaire n'est pas uniforme et change selon les personnes (cf. Cunha, 1989).

Ce que nous observons aujourd'hui, c'est que la formation de professeurs doit comprendre théorie et pratique comme deux choses qui ne peuvent pas être

dissociées, et doivent avoir un rapport direct et permanent entre elles. Il faut de plus en plus abandonner le modèle néolibéral de formation qui a réduit le stage à une simple question technique. Saviani (Neto et Santiago 2006) montre que cet appauvrissement de la formation marque le déplacement de l'éducation vers le champ de la politique économique, avec une vision de marché, où il fallait réduire les investissements au détriment de la qualité de la formation. L'école est donc vue comme une entreprise, et par conséquent, le stage devient une chose strictement technique, limitée à une courte période.

Malgré l'effort des institutions et des chercheurs en éducation, qui ont réussi à atténuer les dégâts de cette politique, la formation de professeurs a encore besoin de subir quelques transformations qui la mettent en valeur, en faisant l'articulation entre théorie et pratique et cela dès les premières années à l'université.

Comme il s'agit de concilier observation et action, la formation de professeurs telle qu'elle est réalisée à l'UFPE demande une plus grande articulation entre la formation supérieure et la pratique au Collège d'Application, champ de stage de la plupart des étudiants en formation de professeurs à l'Université.

Tout d'abord, nous sommes d'accord avec l'idée que la formation de professeurs doit être réalisée à l'université, car c'est là le *locus* privilégié pour la réflexion et le débat autour des questions qui impliquent une vision du monde et de la société.

Ensuite, il faut réfléchir à la fonction primordiale du Collège d'Application au sein de l'Université Fédérale du Pernambouc : au lieu d'être un simple champ de stage pour les étudiants des *licenciaturas* (la formation de professeurs à l'université), le Collège est le lieu où la pratique pédagogique devient à la fois action et réflexion. De ce fait, les Collèges d'Application des universités fédérales brésiliennes ont été créés dans le but de promouvoir le rapport entre l'enseignement supérieur et le secondaire et pour servir d'espace de pratique et d'expérimentation pédagogique. Autrement dit, la formation de professeurs est la raison d'être des Collèges d'Application. Il faut aussi dire que n'importe quelle école peut être un champ de stage.

Aussi, une formation de professeurs qui se veut convenable ne peut avoir du succès que lorsqu'il y a une interaction entre les enseignants formateurs de professeurs et les enseignants qui travaillent avec le secondaire. La formation ne peut pas être réalisée sur le modèle actuel, où le professeur en formation reçoit tout d'abord une formation « scientifique » ou théorique et ce n'est qu'après qu'il va avoir accès à la formation dite « pratique ». Ces deux formations se passent dans deux

endroits souvent éloignés l'un de l'autre, même s'ils sont censés être en rapport direct : l'université et l'école (on comprend le mot « école » dans un sens plus vaste et qui peut signifier école, collège ou lycée). De plus, la pratique n'est réalisée qu'aux périodes finales de la formation universitaire. C'est ce modèle qui est en pratique actuellement à l'Université, et nous sommes de l'avis qu'il ne prépare pas l'étudiant de la *licenciatura* à l'enseignement. Il ne fait que former des professeurs qui vont avoir souvent une vision irréelle de l'école car, c'est la vision de l'autre, la voix de l'autre, la pratique de l'autre qui leur a servi de modèle pendant le stage, sans qu'ils puissent vraiment imprimer leur propre voix dans leur formation.

Dans le cas plus spécifique des étudiants de la *licenciatura* en FLE, et qui réalisent leurs stages au Collège d'Application, nous observons que très souvent, ils ne possèdent même pas de connaissances suffisantes en français ni en didactique de l'enseignement des langues étrangères. Et, à la fin de leurs études à l'université, ils doivent faire face à la réalité de la salle de classe sans avoir les connaissances nécessaires à l'exercice du métier.

Il faut donc innover dans la formation de ces professeurs. Il faut revoir les programmes de formation de professeurs à l'Université et assurer aux étudiants des *licenciaturas* une formation qui puisse associer la théorie (cours de français depuis le début jusqu'à la fin de la formation, matières théoriques qui déclenchent la réflexion chez l'étudiant), l'observation de la pratique (mais une observation critique et non passive) et la pratique proprement dite (avec l'intervention de l'étudiant au Collège, la participation à l'élaboration des cours, des rencontres avec les professeurs des classes du secondaire etc.).

Finalement, il faut que la formation de professeurs investisse dans les rapports entre l'enseignement, la recherche et le rayonnement de l'université (*extensão*), ce qui est la base de l'Université et qui assure le développement de la formation dans tous ses aspects. En ce qui concerne la recherche, elle doit être réalisée en articulation entre les professeurs des *licenciaturas*, les enseignants responsables des classes du secondaire et les étudiants en formation. Outre la formation elle-même, d'autres sujets peuvent devenir l'objet de ces recherches : l'évaluation, les manuels scolaires, culture maternelle x culture étrangère etc ).

Ce n'est que de cette façon que les étudiants des *licenciaturas* auront une véritable formation qui les considère et les valorise comme des acteurs du processus de l'enseignement et de la formation. Et aussi, l'idée de pratique de l'enseignement abandonnera son aspect purement technique pour devenir une véritable action.

## Références Bibliographiques :

CUNHA, M. I.. *O bom professor e sua prática*. Campinas : Papirus, 1989.

NETO, José Batista. SANTIAGO, Eliete. *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife : Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

# L'exploration d'une œuvre littéraire par le biais de l'exposition virtuelle.

**MONIQUE LEBRUN ***

## Résumé :

Nous présenterons la mise en œuvre d'un scénario pédagogique en FLE au secondaire basé sur le recours à l'Internet dans le but de créer une exposition virtuelle à partir du roman *Pourquoi j'ai mangé mon père*, de Lewis, qui met en scène des personnages de la préhistoire. Nous nous situons dans la problématique de la littératie médiatique multimodale (Livingstone, 2004; Hobbs et Frost, 2003), où l'on habitue les élèves à manipuler et à créer des documents amalgamant des informations provenant de plusieurs sources médiatiques, ou alors d'une seule source combinant divers modes d'expression (textes, images, liens Internet, etc).La présente recherche utilise la méthodologie de la recherche développement et notre intervention se situe dans la phase de mise à l'essai empirique pré-généralisation (Borg et Gall, 1989). La mise au point de l'exposition virtuelle requiert des recherches documentaires sur le web qui doivent être soigneusement balisées (Kuiper et Volman, 2010) face à la pléthore d'information, et, en aval, un travail de conceptualisation mêlant les données iconiques et textuelles. Nous verrons, exemples de travaux d'élèves à l'appui, que de telles pratiques permettent, comme le souhaite Hobbs (2004), de vivre la multimodalité comme l'une des composantes majeures de l'apprentissage du FLE.

**Mots-clés** : Exposition Virtuelle. Littératie Médiatique Multimodale. Apprentissage FLE.

* Ph. D., est didacticienne du français et professeure à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux ont couvert tous les champs de la didactique, soit l'oral, l'écrit, la grammaire et la lecture, avec une prédilection pour cette dernière. Ses articles sont publiés, entre autres, dans la *Revue des sciences de l'éducation*, les *Cahiers de la recherche en éducation*,*Dialogues et cultures et Enjeux*.

## Une problématique bien de notre siècle

Les nouveaux médias issus d'Internet sont devenus une source incontournable par laquelle les jeunes se renseignent sur leurs univers, développent des attitudes et croyances et se forgent une identité. (Cheung 2001). Cependant, l'école ne suit pas. Au contraire, on peut même affirmer que le fossé s'agrandit entre ce que les jeunes vivent à l'école et ce qu'ils vivent en société. L'école ne s'est pas adaptée assez vite. Plusieurs jeunes déploient plus d'énergie pour jouer à leurs jeux vidéo que pour apprendre en classe. L'école doit donc se « brancher » davantage sur la culture

médiatique des jeunes et les aider à aller plus loin que le plaisir immédiat qu'ils en ressentent.

Il faut produire des consommateurs critiques.

Nous nous pencherons sur une avenue particulière d'application des nouveaux médias à la classe de FLE, soit la production d'un « texte » multimodal en classe. Le texte médiatique multimodal , base de la littératie multimodale, appartient à un environnement médiatique qui intègre divers modes d'expression, dont l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et l'ordinateur. Le document de type numérique (*digital document*) y est prédominant. Des chercheurs de pointe, majoritairement issus du monde anglo-saxons, tels Hobbs (2007) Kellner et Share (2007) et Buckingham (2003), ont étudié les modalités de compréhension et de production des jeunes via les nouveaux médias et en ont conclu que la littératie médiatique multimodale est désormais la voie royale pour motiver les jeunes à apprendre et développer leur esprit critique.

Nous avons pour notre part cherché à savoir quelles compétences multimédiatiques des élèves de 15 et 16 ans apprenant le français démontraient lors de la production d'un document-synthèse sous forme d'exposition virtuelle à partir d'un roman lu en classe. Une première partie expliquera quelques concepts clés sur lesquels nous nous basons et une deuxième partie présentera l'expérimentation en elle-même en fonction des compétences développées . Une conclusion dressera un bilan de l'expérimentation sous forme de retombées et prolongements.

## Première partie : Quelques bases théoriques de la multimodalité

Nous traiterons ici de la multimodalité à l'école, de la recherche d'information sur Internet, des balises à se donner avec les jeunes et , finalement, de la « lecture » des images, que nous rattacherons au développement cognitif et aux caractéristiques des jeunes sur le sujet.

### 1-La multimodalité à l'école

Pour nous, à l'égal de Walsh(2008), la multimodalité se produit dans un environnement intégrant des médias traditionnels et des médias issus des nouvelles technologies, ou TIC. Lorsqu'il y a production multimodale, il peut s'agir de pure création, mais, en réalité, la plupart du temps, il est question de ce que Gainer et Lapp (2010), de même qu' Alverman (2008), appellent le « remixage » de contenu. Ce dernier consiste en l'utilisation de produits déjà existants pour en créer de nouveaux: par exemple, si l'élève fait une production vidéo personnelle, il y intègre de la musique déjà existante, des commentaires écrits par lui et parfois même des images fixes ou animées tirées d' une banque d'images sur Internet. Cette situation nous permet de voir qu'il faut élargir la notion d' « écriture » et lui préférer la notion de « production multimodale ».

La compréhension d'un document multimédia est un phénomène cognitivement complexe, que Mayer et al. (2005), Rouet (2000) et Perfetti et al. (1999) ont étudié. Voyons-le plus en détail. L'information présentée (visuellement et/ou auditivement) est reçue dans la mémoire de travail. Le sujet se construit alors des représentations verbales et/ou imagées (séquentiellement ou concurremment). Ce qui en résulte est une représentation multidocumentaire: le sujet identifie les types de « textes » multimodaux, les compare, les contextualise selon le contenu, etc. Chez les sujets plus doués, l'indexation complète de chaque contenu et la fusion des contenus sont plus fortes à cause d'une plus grande mobilisation des savoirs et savoir faire.

### 2-La recherche d'information sur Internet à l'école

Depuis l'entrée de l'ordinateur à l'école, les enseignants ont pris l'habitude de donner aux élèves des exercices de type documentaire sur le web, exercices souvent difficiles à encadrer et à évaluer. Il existe peu de recherches didactiques, surtout en

apprentissage des langues, portant sur cette question. Par contre, plusieurs spécialistes de la documentation (dont les bibliothécaires) et de nombreux psychologues cognitivistes ont fait des travaux généraux sur les caractéristiques de l'interface, les habiletés générales des jeunes sur le web, le choix et l'efficacité de leurs stratégies de recherche. En ce qui nous concerne, nous intéressons à la mise en place de ces stratégies en apprentissage du français et aux résultats qu'elles entraînent dans une production multimodale, ce qui est notre originalité.

Examinons ce que dit la recherche à propos descomportements et stratégies des jeunes sur Internet. Kuiper et al. (2005), qui ont fait un résumé de plusieurs travaux scientifiques sur le sujet, les divisent en trois: les recherches touchant les caractéristiques des élèves et celles à propos des caractéristiques de la tâche, ou encore de l'interface. Ainsi, les élèves préféreraient le furetage, ou promenade libre sur le web, plutôt que la recherche par mots clés. Ils auraient de la difficulté à formuler une question de recherche et à choisir des mots clés appropriés. C'est ainsi qu'ils rétrécissent leur champ virtuel d'exploration aux sites les plus connus. Les chercheurs leur reconnaissent de la difficulté à gérer un nombre consistant de « textes », une tendance à miser surtout sur les informations factuelles dans leur collecte de données (ou de signets web/sources web), à lire et traiter en surface l'information trouvée. Enfin, les chercheurs sont unanimes à souligner la difficulté des élèves à évaluerla pertinence et la fiabilité de l'information trouvée sur le web.

## 3-La lecture des images

La « lecture » des images, ou, si l'on veut, leur déchiffrement, leur compréhension et leur interprétation, appartient à ce qu'on appelle la littératie visuelle. Celle-ci entretient des liens étroits avec le développement cognitif.

La littératie visuelle est une partie de la littératie d'information. Elle se base sur des critères tels que la quantité et la qualité des images vues/produites. La qualité des images elle-même se fonde sur leur richesse et leur pertinence.Le critère « intérêt personnel de l'élève pour l'image » jouerait fortement et viendrait perturber tous les autres critères de choix des images selon Hirsh (1999).Boubée (2007) note que les élèves vont souvent directement aux sites d'images (ex. : *google images*), où ils trouvent textes et images, plutôt que de rechercher des images par la consultation de sites à partir de mots clés. Selon Bertrand et Carion (2007), l'image est vecteur du

raisonnement. Elle permet aussi des comparaisons implicites et/ou explicites avec du déjà vu et des opérations de référence à des contextes possibles grâce à sa polysémie.

Plusieurs taxonomies des types de relations texte-image existent. Nous en avons retenu trois, pour les fins de notre propos. On pourra, par exemple, se référer à celle de Barthes (1964), et plus particulièrement à ses notions d'« ancrage » et de « relais ». L'ancrage, c'est la dénonation : ainsi dans une photo de presse ou dans une publicité, l'image détient une forte charge informative. Quant au relais, il se produit lorsqu'il y a une relation de complémentarité entre le texte et l'image, comme dans la bande dessinée, par exemple.

Marsh et White (2003) ont élaboré une typologie qui parle de trois types de relations texte-image. La relation texte-image est étroite lorsque l'un répète le contenu (concrétise, décrit), organise ou synthétise des éléments de l'autre. Elle est dite lâchelorsque l'image est là simplement pour décorer, susciter l'émotion. Enfin, la relation va au-delà de la simple compréhension en parallèle de l'image et du texte, si l'image aide à interpréter le texte.

Pour sa part, Salway et Martinec (2004) parlent de relations logico-sémantiques entre le texte et l'image. Leur statut est égal si l'image est complémentaire, ou alors inégal, si l'image est subordonnée au texte. Enfin, les auteurs parlent de liens d'élaboration, de prolongement, de mise en évidence du texte par l'image ou de l'image par le texte.

Avant d'aborder la partie expérimentale de notre article, il est important que nous parlions de façon spécifique des stratégies de recherche d'images chez les jeunes. L'appréciation des éléments graphiques d'un site joue un grand rôle dans les recherches web des jeunes. Les sites ayant beaucoup de texte et peu d'éléments visuels les fatiguent.Selon Dinet et al., (1998, 149) : « les jeunes élèves tendent à juger de la pertinence d'une référence d'après des indices visuels (tel le marquage typographique) plutôt que sur la base de la relation sémantique entre la référence et le thème. ». Les élèves procèdent par mots clés, on l'a déjà dit, ce qui semble plus productif que pour les textes. Ils « zappent » rapidement les images en essayant de tomber le plus rapidement possible sur ce qui fait sens par rapport au thème choisi (Boubée, 2007).L'image participe alors à la construction du savoir des élèves à partir d'un thème plus ou moins connu. Pour eux, une image est plus facilement « vraie » qu'un texte.

## Deuxième partie: Une expérimentation qui met en place certaines compétences multimodales

Nous avons expérimenté certains concepts de la production en littératie médiatique multimodale avec des élèves de trois classes de français réunissant une centaine d'élèves âgés de 15 et 16 ans. Ils avaient à lire un roman humoristique à saveur anthropologique de Roy Lewis intitulé *Pourquoi j'ai mangé mon père.* Les élèves ont eu différents exercices à partir de cet ouvrage, dont une initiation à la recherche documentaire systématique sur Internet à partir d'une grille et la mise sur pied d'un débat sur la notion de progrès dans l'humanité. C'est toutefois la préparation d'une exposition virtuelle à partir du roman qui a été le travail le plus ambitieux et le plus original.

## 1-Le contexte expérimental et les consignes

Les élèves ont reçu des directives strictes de documentation et de production. On les a divisés en équipes de quatre et on leur a d'abord demandé de se choisir un thème particulier, pouvant susciter de leur part un point de vue original. C'est ainsi qu'on a eu des travaux sur le statut des femmes de la préhistoire, l'évolution des outils, l'organisation sociale, la découverte du feu, les origines de l'homme, etc. La consigne était, à partir de là, de produire entre 40 et 50 diapositives, dans une perspective descriptive ou argumentative. Ces diapositives devaient intégrer des images (fixes ou animées), du texte (produit par l'équipe et/ou récupéré sur Internet) et quelques extraits du roman. Il était nécessaire d'indiquer toutes les ressources Internet utilisées.

Le projet a nécessité quatre périodes de 75 minutes, dont trois au laboratoire d'informatique. La première période, vécue en classe, a permis d'expliquer les consignes, de former les équipes, de discuter des thématiques et d'en faire choisir une par équipe, de partager les tâches et enfin, de rédiger un plan préliminaire. Les élèves ont eu de la difficulté à définir un point de vue original à partir d'une thématique, à structurer leur diaporama selon les diverses composantes du sujet et à en écarter les moins pertinentes. Ils ont perdu beaucoup de temps à explorer des sites web pour savoir s'ils trouvaient assez de documentation sur leur sujet avant de le choisir définitivement. Ils ont parfois mal évalué ce qu'ils ne savaient pas et ce qu'ils savaient sur le sujet : ainsi, ils avaient certaines connaissances sur l'époque

préhistorique, acquises surtout via les films et les émissions de télévision, mais les utilisaient peu pour structurer leur recherche documentaire. Il a donc fallu que l'enseignante et la chercheure vérifient lesprocédures de recherche, dont le choix de mots-liens, les modalités (trop rapides) d'exploitation de sites, quelles incitent à la lecture réelle des sites, et non au furetage.

## 2- Des productions multimodales diversifiées et originales : l'exemple des relations texte-image

Il est difficile de faire un choix dans les productions des élèves et de les commenter, dans le cadre étroit de cet article. Nous nous contenterons donc de commenter certains exemples permettant d'illustrer quelques compétences développées par les équipes. Nous nous limiterons aux compétences sémiotiques relatives au choix et à l'agencement des images et des textes, laissant de côté les compétences textuelles relatives à l'écriture de textes explicites informatifs et argumentatifs, de même que les compétences pragmatiques.

Nous avons parlé plus haut des typologies de relations texte-image. Nous nous en servirons ici pour analyser quelques cas d'espèce tels qu'ils apparaissent dans les diaporamas des élèves. En utilisant la typologie de Barthes, on peut dire que les images choisies ont surtout comme fonction d'ancrer l'image au texte, dans un rapport de « descriptions complémentaires » qui ne manque pas de redondance, ainsi qu'en fait foi l'exemple 1 (tous les exemples sont en annexe 1). Plus rarement, les élèves choisissent d'illustrer les propos « écrits » d'une image qui prolonge la réflexion au-delà du texte. C'est autre autres le cas de l'exemple 2, où l'image ne vient pas servilement illustrer l'une des lignes du texte, mais contribue à prolonger la réflexion sur le sujet en cause, soit l'évolution, en montrant que « l'évolution psychologique » dont il est question est aussi , d'une certaine façon, une ouverture à l'art.

En suivant cette fois la typologie de Salway et Martinec (2004) sur les relations logico-sémantiques entre le texte et l'image, on peut analyser le statut d'égalité ou d'inégalité de l'image par rapport au texte. Dans les travaux des élèves, l'image est légèrement plus importante que le texte, sans doute parce que les équipes ont trouvé plus facile et plus motivant de s'occuper de ces images que d'écrire un texte de leur crû. En cas de relation d'égalité texte-image, les images peuvent être complémentaires au texte (ce qui ressemble à la fonction de relais de Barthes, 1964),

ou, au contraire, indépendantes. On retrouve dans le 3e exemple une illustration de l'égalité texte-image. De plus, soulignons la complémentarité des deux petits textes entre eux et par rapport aux deux images. En « lisant » linéairement la diapositive, on a tout d'abord un commentaire de l'élève à propos de l'un des personnages du roman, soit Alexandre, l'inventeur de l'art pariétal, commentaire surplombant les deux images, et un 2e texte, qui est, lui, un extrait du roman très relié au premier texte. Les deux illustrations, enfin, sont complémentaires entre elles : le personnage choisit des silex, puis il dessine sur la paroi de la caverne. Les deux illustrations ne répètent pas le contenu du texte, mais le complètent, en une belle symbiose sémantique.

Cependant, nous l'avons dit, les élèves préfèrent très souvent que l'image prenne le pas sur le texte. Il en est ainsi de l'exemple 4, drôlatique par ailleurs et qui démontre bien le sens de l'humour des auteurs. Ceux-ci ont choisi de faire une bande dessinée pour illustrer les occupations de l'homme préhistorique. Certes, les images frappent davantage que le texte et dénotent une certaine recherche, mais il ne faudrait pas pour autant passer sous silence les bulles, qui incarnent le pseudo-langage élémentaire de l'homme des cavernes, selon les auteurs.

Nous terminerons ce bref tour d'horizon touchant les compétences sémiotiques relatives au choix et à l'agencement des images et des textes en parlant de la pertinence du choix des images fixes et animées. Le roman *Pourquoi j'ai mangé mon père* étant une œuvre humoristique, il était entendu implicitement que les élèves avaient toute latitude pour utiliser l'humour à leur tour. Ainsi qu'on le voit dans l'exemple 5, l'auteur a récupéré à bon escient les personnages de la série télévisée *Les Pierrafeu* (*The Flintstones*) : il y a ici un montage de vignettes provenant de trois sources, et , dans les dialogues, une allusion très claire à l'un des passages marquants du roman. L'exemple qui suit est également très « travaillé », puisque les auteurs, en parlant de l'évolution de l'homme ont créé, grâce à un logiciel *ad hoc*, un personnage de guide qui entraine le spectateur dans une caverne sur les parois de laquelle les étapes de cette évolution sont illustrées. Ici, le guide commente l'évolution de l'homme vers la station debout, alors que cette évolution est illustrée par une vignette légèrement estompée, comme si elle surgissait des brumes de la préhistoire.

Il nous faudrait conclure cette partie en évoquant la pertinence du choix des extraits vidéo présentés dans les diaporamas. Nous nous contenterons de souligner l'à-propos des extraits vidéos tirés des sites *Les enfants de la terre* et *La guerre du feu*, entre autres, sans compter les extraits d'entrevues de paléontologues que certains

élèves sont allés également récupérer. Au total, donc, nous pouvons dire que malgré des faiblesse évidentes dans le traitement des relations textes-images, nous avons pu tout de même voir chez plusieurs élèves une certaine originalité sur la question.

Les avantages de la démarche pour les élèves

En guise de conclusion, nous brosserons les avantages d'une démarche multimodale en classe de langue à la fois pour l'apprentissage en général et pour le développement de compétences multimodales en particulier. Notre démarche en est une de découverte par les élèves de leurs possibilités de recherche et de mise en forme de l'information textuelle et iconique : l'élève y apprend l'autonomie. Les opérations mentales impliquées sont diverses :compréhension de messages sur divers supports, transfert analogique, induction, conceptualisation, prise de conscience, généralisation, assimilation. L'élève fait de la décontextualisation/recontextualisation des données, ce qui est une excellente façon de pratiquer le transfert. Il co-construit ses connaissances avec ses pairs.

La démarche proposée développe également les compétences multimodales. Elle joue positivement sur la pertinence dans le choix des informations, leur articulation et la cohérence ultime du message. Cependant, l'analyse des travaux permet d'identifier certaines faiblesses, qu'un enseignement explicite parviendrait à amoindrir: rareté des images-relais, préférence pour les cas où le texte est subordonné à l'image (plutôt que le contraire), entre autres, sans compter d'autres lacunes dont nous ne pouvons parler faute d'espace. Il faut cependant noter la fascination réelle des jeunes pour les images et partir de ce fait pour bâtir une véritable compétence sémiotique texte-image.

## Références bibliographiques

ALVERMAN, D. (2008) Why Bother Theorizing Adolescents' Online Literacies for Classroom Practice and Research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, n. 1, pp. 8-19. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/30139646>.

BARTHES R.. Rhétorique de l'image. *Communications*, v. 4, p. 91-134, 1964.

BERTRAND, M.-È.; CARION, F. Image, cognition et éducation au développement. *Spirale*, v. 40, p. 41-63, 2007.

BOUBÉE, N.. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils font et ce qu'ils en disent, *Spirale*, v. 40, p. 141-150, 2007.

BUCKINGHAM, D.. Media Education and the End of the Critical Consumer , *Harvard Educational Review*, v. 73, n 3, 20 p., 2003.

CHEUNG, C.K.. The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary's students English Learning in Hong Kong, *ELT Journal*, v. 55, n. 1, p. 55-61, 2001.

DINET, J. ; ROUET, J.-F. ; PASSERAULT, J.-M.. Les "nouveaux outils" de recherche documentaire sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves ? In ROUET, J.-F.; DE LA PASSARDIERE, B. (Eds). *Hypermédias et apprentissages* (p. 149-161), Poitiers/Paris : INRP et EPI., 1998.

GAINER , J.; LAPP , D.. Promoting Literacy Learning Through a Remix of Our Old and New Understandings About Literacy Instruction. Chapitre 1 de *Literacy Remix: Bridging Adolescents' In and Out of School Literacies,*Newark, De:International Reading Association, 16 p., 2010.

HIRSH, S. G.. Children's relevance criteria and information-seeking on electronic resources. *Journal of the American Society for Information Science,* v. 50 , n. 14, p. 265-283, 1999.

HOBBS, R.. Reading the media: Media literacy in high school english. New-

York:Teachers College Press, 2007.

KELLNER, D.; SHARE, J.. Critical media literacy is not an option. *Learn Inq.* vol. 1, p. 59-69, 2007.

KUIPER, E.; VOLMAN, M.; TERWEL, J.. The Web as an Information Resource in K–12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research,* v. 75, n. 3, p. 285–328. 2005

MARSH, E. E.; WHITE, M. D.. A taxonomy of relationships between images and text: additional examples illustrating its application. 2003. En ligne : <www.glue.umd.edu/whitemd/taxonomy_ex.html>

MAYER, R. E.; HEGARTY, Sarah Mayer, S.; CAMPBELL, J.. When Static Media Promote Active Learning: Annotated Illustrations Versus Narrated Animations in Multimedia Instruction, *Journal of Experimental Psychology*, v. 11, n. 4, p 256–265, 2005.

PERFETTI, C.A.; ROUET, J.-F.; BRITT, M. A.. Towards a theory of documents representation. In: H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representations during Reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.

ROUET, J.-F.. Les activités documentaires complexes. Aspects cognitifs et *développementaux*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Poitiers : Université de Poitiers, 2000.

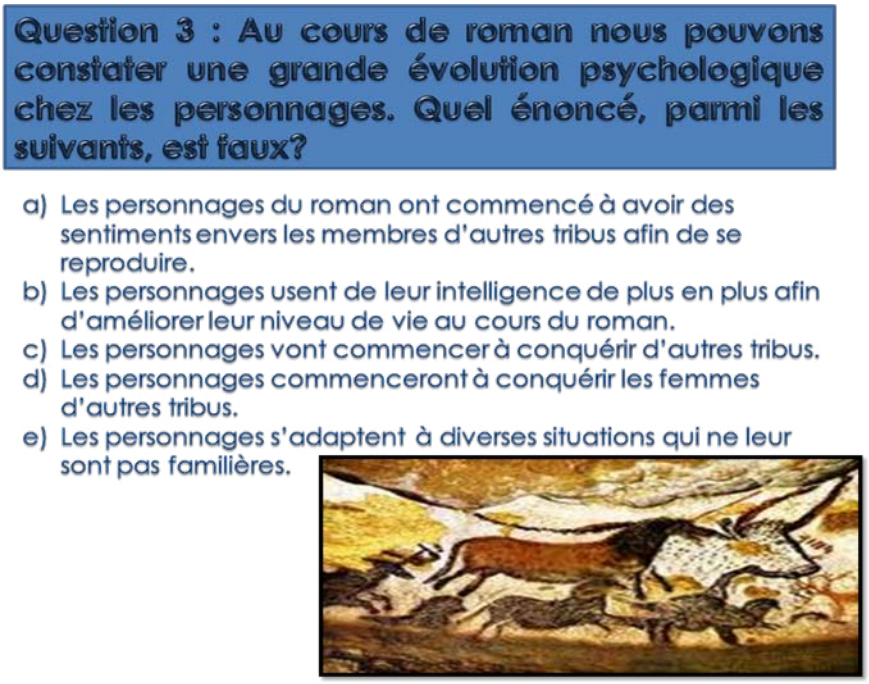
SALWAY, A.; MARTINEC, R.. Image-text combinations. International Multimedia Modelling Conference, Melbourne, Australia, 2004. En ligne : <http://www.computing.surrey.ac.uk/personal/pg/A.Salway/pdfs/imagetextcombinations.doc>.

WALSH, M. .Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy,* v. 42, n. 2, p. 101-108, 2008. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>.

## Annexe 1 : exemples tirés de travaux d'élèves

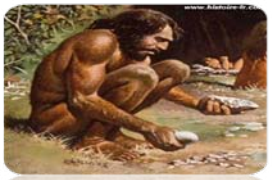
Ex. 1 : cas de relation d'ancrage texte-image

Ex. 2 : cas de relation de relais texte-image



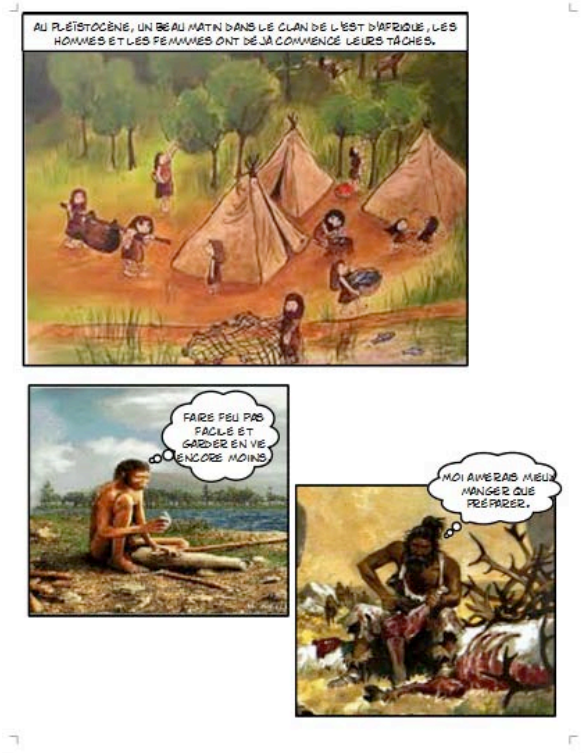
Ex 3 : cas de relation d'égalité entre le texte et l'image

Tout comme Alexandre dans le roman, les hommes préhistoriques préparaient leurs outils pour ensuite dessinaient sur les murs de la caverne.

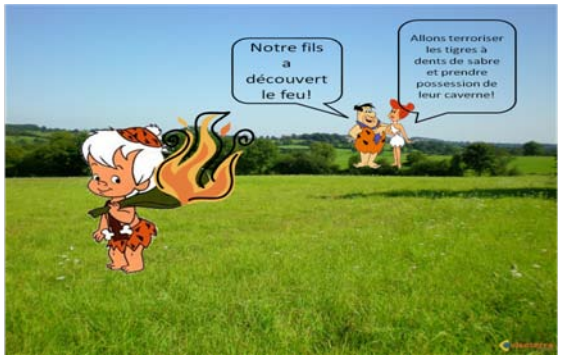


Extrait du livre (p. 64): Jusqu'à l'éclosion soudaine de ce talent, je ne tenais qu'Alexandre qu'en piètre estime. Mais à présent, je ressentais à son égard un respect grandissant. Très vite, il devint fort adroit dans l'art de capter les ombres d'animaux de toutes sortes pour les fixer sur des roches...

Ex. 4 : cas de relation prédominante de l'image sur le texte



Ex. 5 : L'humour avec les Pierrafeu




Ex 6 : Un agencement créatif du texte et de l'image

# L'exploitation en classe de la bande-dessinée et du film pour développer la compétence médiatique multimodale *

**NATHALIE LACELLE ****

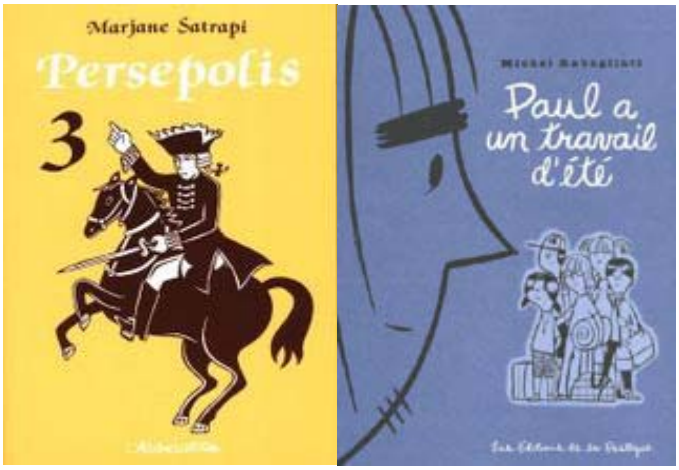
## Résumé :

Nous présenterons différents scénarios pédagogiques pour favoriser l'intégration d'approches didactiques innovantes en FLE à partir de textes narratifs de la littératie classique et de la littératie médiatique multimodale sur support médiatique. Ces dispositifs visent essentiellement trois compétences: la sémiotique générale (valable pour les divers médias), la textuelle spécifique (prise pour chaque média isolément), la multimodale (considérant au moins deux langages) (Lacelle et Lebrun, 2010). Les exemples seront tirés d'un dispositif didactique de la lecture multimodale à partir des bandes dessinées et adaptations filmiques *Paul* de Rabagliati et *Persepolis* de Satrapi. Nous nous situons dans un paradigme de recherche-développement, bien adapté, selon Loiselle et Harvey (2007) à un domaine multidisciplinaire. Nous verrons comment les supports visuels peuvent servir aux élèves de FLE à établir des rapports de complémentarité et de jonction avec l'écrit afin de renforcer leur compréhension/interprétation des œuvres multimodales.

**Mots-clés** : Littératie Médiatique Multimodale. Lecture Multimodale. Enseignement Innovant.

*Cette recherche s'inscrit dans les travaux du groupe de recherche en littératie médiatique multimodale financés par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

** Professeure régulière Ph.D. de l'Université du Québec à Trois-Rivières, responsable du laboratoire LECLIC, Département des sciences de l'éducation, Doctorat en éducation portant sur l'enseignement croisé de la littérature et du cinéma. Aussi auteure de matériel pédagogique sur les langages narratifs dans la collection Dazibao, elle questionne les liens entre le texte, le son et l'image.




## La problématique

L'art consommé par les jeunes s'exprime aujourd'hui à travers les multiples combinaisons de l'image (fixe ou mobile), du son et du texte. La résistance passée de l'école a fait aujourd'hui place à un véritable désir de toutes les instances de tenir compte de l'intérêt des jeunes pour tout ce qui passe par l'écran. Or, la force et la rapidité du mouvement ont mené à une improvisation des pratiques enseignantes, des programmes d'études, et du matériel pédagogique en matière d'intégration des médias dans l'enseignement du français. Selon Foucher (1998), l'introduction de messages multimodaux (son, texte et image) et notamment de l'image (fixe, vidéo, graphique, etc.) dans des séquences d'apprentissage n'est pas une problématique nouvelle en didactique des langues (surtout en FLE), mais elle se pose de manière accrue à l'heure du multimédia. Les séquences didactiques intègrent ainsi souvent des images (fixes ou mobiles), mais ne s'appuient pas sur une connaissance des relations entre les modes d'expression. De plus, l'école résiste à l'intégration d'un enseignement systématique de textes multimodaux (film, BD, jeux vidéo…), leur préférant les textes écrits.

Les jeunes d'aujourd'hui sont pourtant plus à l'aise avec des représentations iconiques qu'avec des représentations strictement linguistiques comme celles des textes littéraires (FIFE, 1999). Ils ont ainsi l'impression qu'il est plus facile, plus naturel de lire des images parce que l'image est un signe motivé qui donne une représentation analogique du monde visible, par opposition au mot, signe arbitraire,

qui s'appuie sur un ensemble de conventions. Le sujet humain serait équipé génétiquement pour "reconnaître" des objets sur des images, mais sans entraînement spécifique, il est limité dans sa capacité à les décoder, les lire et les interpréter (JACQUINOT, 1987). En tant que grands consommateurs de textes multimodaux, les jeunes doivent développer deux types de littératie : la littératie classique et la littératie médiatique multimodale (LIVINGSTONE 2004; HOBBS et FROST, 2003; UNSWORTH, 2006; WALSH, 2008, KELLER, 2005) qui, bien sûr, s'intègrent l'une dans l'autre. Ils ont ainsi recours à des processus et à des stratégies de lecture spécifiques à ces modes d'expression. Nos recherches récentes démontrent que les jeunes ne maitrisent pas spontanément la lecture et la production de textes intégrant l'écrit, l'image et/ou le son; ils éprouvent des difficultés à identifier les jonctions/disjonctions dans un mode ou entre les modes (LEBRUN, LACELLE, 2011). Or, pour assurer la progression des jeunes dans l'échelle des littératies (OCDE, 2004; UNESCO, 2011), les jeunes doivent développer de nouvelles compétences en littératie multimodale (voir grille LACELLE, LEBRUN. 2010). Selon l'UNESCO, la littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société : 1) Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. 2) Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier (littératie classique), sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, et des panneaux (littératie médiatique). Selon le Conseil canadien pour l'apprentissage (CCA), parents, enfants et éducateurs doivent développer leur littératie médiatique, soit « la capacité à lire, à analyser, à évaluer et à créer des médias dans diverses formes. La littératie médiatique comprend des compétences qui sont de plus en plus demandées, à savoir la pensée critique, la capacité d'user de stratégies, le fonctionnement multitâche, la disposition à la collaboration et l'aptitude à l'approfondissement des connaissances» (2008).

## Cadre conceptuel
## Le texte multimodal

Le mot *texte* décrit les informations et les idées qui sont saisies sous forme imprimée et électronique, au moyen de mots, de graphiques et d'autres éléments visuels. Il s'agit notamment des imprimés habituellement associés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, comme les romans, les livres d'images, les magazines, les journaux, les manuels et les annonces publicitaires. À ce matériel s'ajoutent les textes

électroniques que l'on trouve dans les pages Web, les blogues, le courriel, l'Internet, les bavardoirs, les appareils de messagerie et les présentations multimédia. Outre les mots, les textes comprennent des images significatives que l'on retrouve sur les enseignes et les emballages, dans les bandes dessinées, les graphiques, les tableaux, les diagrammes, les horaires, les scénarios-maquettes, les films, les jeux vidéo, etc. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004). Le texte multimodal possède une construction propre (bruits, musiques, texte(s) écrit(s), "paroles" et images animées, fixes, etc.) avec une "syntaxe" différente de celle d'un texte purement linguistique ou d'un simple montage d'images fixes ou animées ou d'une juxtaposition des deux. Le texte médiatique multimodal appartient à un environnement médiatique qui intègre divers modes d'expression, dont l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et l'ordinateur. Toutes ces ressources permettent à l'élève de se lancer dans des tâches multimodales et d'acquérir, ce faisant, des compétences multimodales.

## Les processus de lecture multimodale

L'utilisation de modes (ex : images mobiles) et de procédés (ex : raccords) propres à la BD et au film confère à l'œuvre toute sa spécificité. Pour mieux comprendre la nature et le fonctionnement de la lecture multimodale, il faut avant tout identifier et définir les éléments spécifiques des systèmes narratifs. Par exemple, le film est constitué d'une combinaison complexe et originale de plusieurs modes (image mobile, son, montage). Le sens au cinéma s'élabore à travers des signes dont la signification naît de leur complémentarité, de leurs relations; le cinéma est un langage composite, avec des éléments hétérogènes (Lacelle, 2009). Les images fixes (séquentielles) ou mobiles (montées) et les sons imposent non seulement d'autres signes mais aussi d'autres significations, c'est-à-dire d'autres rapports entre signifiants et signifiés, « rapports ambigus qui neutralisent le symbole au profit d'un « sens » plus profond et peut être plus obscur ». (Clerc et Carcaud-Macaire, 2004, 202). L'activité du lecteur de textes multimodaux se trouve ainsi enrichie par l'apport des modes d'expression multiples et combinés.

Tableau 1 - Distinctions entre mode et langage pour la BD et le film

| | Mode | Langage |
|---|---|---|
| Langage de la Bande dessinée | Image fixe avec ses propres codes (ex : cadre, angle de prise de vue, couleur…);<br>texte avec ses propres codes linguistiques. | Combinaison du récit visuel (images séquentielles) et du récit textuel (narration écrite). |
| Langage du film | Image mobile avec ses propres codes (ex : plans, mouvements, raccords…) ;<br>Son (paroles, bruits, musiques et leurs codes spécifiques) ;<br>texte avec ses propres codes linguistiques. | Combinaison du récit visuel (raccords de plans), sonore (paroles, bruits, musique) et textuel (mentions écrites). |

## Littératie visuelle/littératie multimodale

Les recherches en milieu scolaire misent peu sur l'activité sémiotique du lecteur pour développer la littératie multimodale qui comprend la littératie visuelle, soit la capacité d'interpréter le sens de diverses illustrations. Cette dernière englobe tous les processus qui permettent de reconnaître une image et d'y réagir ainsi que toutes les pensées nécessaires pour construire et manipuler une image (FENWICK, G. 1998). Quant à elle, la littératie multimodale (bandes dessinées, films…) désigne plus largement la capacité de comprendre une séquence d'événements ou d'images fixes ou mobiles, d'interpréter les gestes non verbaux des personnages, de discerner l'intrigue et de tirer des conclusions (LYGA, 2006). Or, seule une théorisation des processus de lecture/production multimodale peut servir de fondement à l'élaboration et à la validation d'une grille de compétences en littératie visuelle et multimodale. Nos travaux actuels visent à la fois l'explicitation des modes de lecture des textes multimodaux ainsi que celle des compétences en littératie médiatique multimodale.

## Littératie multimodale et enseignement du FLE

Dans la foulée de nos travaux sur la didactisation de la lecture/production de textes multimodaux (BD, film, documents web…), nous nous intéressons à l'appropriation de compétences en littératie médiatique multimodale par des élèves du niveau secondaire. Ces travaux, à l'instar de ceux de Kellner (2007), Walsh (2008),

Hobbs (2007), Hobbs et Kress (2003), Buckingham (2005) s'inscrivent dans une perspective sémiotique et critique. La recherche actuelle vise à mettre à l'essai un dispositif didactique qui s'appuie sur la jonction image-texte pour favoriser l'activité sémiotique multimodale chez le lecteur adolescent en milieu scolaire. L'enseignement du FLE misant déjà sur les rapports de redondance texte-image, nous verrons comment un travail sur des rapports plus complexes (relais, complémentarité, opposition) enrichit l'activité sémiotique chez les élèves et les amènent à articuler leur compréhension en intégrant de nouveaux éléments langagiers. Tout comme Foucher (1998), nous croyons qu'il est important de dépasser cette correspondance de surface entre signifié linguistique et situationnel et objets optiquement identifiables; il est souhaitable de travailler les images également au niveau connotatif et non simplement au niveau dénotatif.

## La méthodologie

## Le dispositif didactique

Un dispositif didactique est une mise en forme d'une démarche didactique pour des fins d'application en classe (GERVAIS, LEMOYNE et NOËL- GAUDREAULT, 2001). Il s'agit de fixer des objectifs opérationnels, de prévoir les ressources didactiques, de découper en séquences l'objet à enseigner pour le rendre plus facilement assimilable, de rédiger des consignes afin d'encadrer le travail des apprenants et sa progression et de prévoir des formes d'évaluation de l'apprentissage réalisé. Nous adopterons une méthodologie de type qualitatif misant sur une initiation systématique à la littératie multimodale d'élèves de 5e secondaire. Nous nous situons dans un paradigme de recherche développement, bien adapté, selon Loiselle et Harvey (2007) à un domaine multidisciplinaire. Selon Borg et Gall (1989), ce type de recherche développe des méthodes, des modèles, des produits ou des programmes ayant des incidences importantes sur l'action éducative et il faut des mises à l'essai empiriques afin de valider le produit pour fins de généralisation. Nous nous sommes inspirés des étapes proposées dans le modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002), qui sont l'analyse des besoins, la clarification des objectifs et la spécification du public concerné, l'analyse des ressources et des contraintes, le design du dispositif, la validation finale et l'implantation du dispositif et enfin, la mise en production, étapes que nous avons

ajustées à nos besoins. Pour la réalisation du dispositif de cette recherche (voir le protocole au point 3), nous nous sommes inspirés de la pédagogie de la déconstruction (et reconstruction) pour favoriser l'activité sémiotique dela réception (POYNTZ, 2006) et de la recherche sur l'utilisation de textes multimodaux pour l'enseignement-apprentissage de la lecture /production (HOBBS, 2004; GOODMAN, 1996; KRESS, 1992, 1997).

## La grille d'analyse de la compétence en lecture multimodale

Nos travaux précédents ont porté sur l'évaluation des compétences manifestées lors de lacompréhension/production de textes médiatiques de type multimodal. Nous avons bâti, dans la foulée d'une étude préliminaire (Lacelle, Lebrun, 2010), des grilles ad hoc d'évaluation de compétences que nous avons voulues systémiques et intégratives. La « grille des compétences de lecture et de production en littératie médiatique multimodale» tient compte de cinq types de compétences, du plus général au plus spécifique. Nous avons retenu trois compétences de cette grille pour la réalisation de notre dispositif didactique :**1-La compétence sémiotique générale- CSG** (valable pour les divers médias). Cette compétence est spécifique à la lecture de textes narratifs (indépendamment des codes) **2-La Compétence textuelle spécifique** (prise pour chaque média isolément, soit pour ses codes spécifiques). Cette compétence est spécifique à la lecture d'un mode d'expression (ex : l'image ou le texte) **3- Compétence multimodale** (considérant au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble). Cette compétence exige la lecture d'au moins deux modes combinés (ex : image + texte). **Nous rendrons compte uniquement des analyses de la compétence multimodale à partir de scénarios pédagogiques favorisant l'apprentissage de la langue.**

## Le protocole de l'expérimentation

Nous avons choisi de faire travailler les élèves de deux classes de 5e secondaire sur les bandes dessinées *Paul a un travail d'été* de Paul Michel Rabagliati, *Persepolis 3* de Marjane Satrapi, sur des extraits du film *Persepolis* ainsi que sur une production filmique inspirée de *Paul*. Ces deux bandes dessinées comportent un certain nombre de similitudes sur le plan de la forme (en noir et blanc) et proposent des univers culturels éloignés tout en mettant en scène des personnages (une fille/un garçon)

vivant des problématiques adolescentes comparables, à la fin des années soixante, l'un au Québec et l'autre en Iran. *Persepolis*, c'est l'autobiographie de Marjane Satrapi, depuis ses premières années à l'école jusqu'à son départ pour la France, vers 22 ans. L'auteure raconte son enfance sur fond d'histoire de son pays, l'Iran. Dans le tome 3, Marjane passe son adolescence en Autriche, où elle se retrouve dans la rue. Après des débuts un peu difficiles, elle va finalement se sentir bien dans ce pays. Ainsi, petit à petit, elle va s'ouvrir à la cultureoccidentale et se faire des amis, avoir ses premières relations amoureuses, commencer sa vie d'adolescente. *Paul a un travail d'été,* c'est l'histoire de Paul qui, sorti à peine de l'école, devient imprimeur. Un jour, un ancien ami lui propose un poste d'animateur dans un camp de vacances. Sans hésiter, Paul accepte. Il s'aguerrit au contact de la nature et son boulot d'animateur lui plaît de plus en plus. Suivent de nombreuses péripéties jusqu'à la fin des vacances.

Nous disposions d'une quinzaine d'heures dans deux classes d'une école secondaire publique de Trois-Rivières, impliquant la participation de 52 élèves entre 16 et 18 ans. L'intervention consistait principalement à guider les élèves dans l'analyse de ces BD et extraits de films à travers des carnets de lecture/spectature. Les questions étaient codées pour la recherche en trois catégories : les questions visant la compétence sémiotique générale (CSG), la compétence textuelle spécifique (CTS) et la compétence multimodale (CM). Les élèves ont ensuite dû compléter un carnet de production d'une œuvre filmique.

| **DISPOSITIF DIDACTIQUE** |
|---|
| **L'introduction à la recherche**<br>(cadre de la recherche, pourquoi la bande dessinée, le film, la production) |
| **Lecture en classe des BD *Paul* et *Persepolis*** |
| **La formation**<br>Diaporama initiant les élèves à la composition et à la structure de la BD: sa définition, son langage et ses codes spécifiques.<br>Aide-mémoire : exercices d'appropriation des concepts liés à la BD<br>Diaporama initiant les élèves à l'historicité des BD sélectionnées et à leurs auteurs |
| **Les carnets de lecture**<br>Carnets de lecture de *Paul* |

| |
|---|
| Carnet de lecture de *Persepolis*<br>Questionnaire comparatif de *Paul* et *Persepolis* |
| **La spectature**<br>Diaporama initiant les élèves aux modes d'expression de la BD et du cinéma (Séquence sur la comparaison)<br>Visionnement des extraits du film *Persepolis*<br>Carnet de lecture-spectature: analyse de deux extraits du film *Persepolis* |
| **La production multimodale**<br>Carnet de production<br>Réalisation d'un roman-photo ou d'une vidéo à partir d'un extrait de *Paul* |

## 4. L'analyse des données

***Les carnets Persepolis***

*Questions visant la compétence multimodale (CM)*

Les élèves font bien la jonction lorsque le rapport entre l'image et le texte est redondant.Par exemple, lorsqu'on leur demande le lien entre le récit textuel et le récit visuel de la case A2 (p.33), ils répondent à l'aide des deux récits : «Il montre que la langue qu'elle lisait était incompréhensible comme elle le disait dans le récitatif»; «Le récitatif dit qu'elle n'a rien compris à sa lecture et l'image présente un livre sans mots». Questionnés sur le choix typographique d'une bulle, les élèves relèvent bien le sens sous-entendu de la situation grâce à leur compréhension du rapport de complémentarité entre la typographie et le sens du texte : « Parce que personne ne l'écoute donc ses paroles ne prennent pas autant de place que les autres». Les cases A2 et A3 de la page 77 n'ont pas de dialogue. Les élèves associent l'absence de dialogue au rythme de l'histoire. Ils recourent à la codification de la BD. Toutes les questions portant sur le rythme (ellipses, accélérations) ont été bien réussies; exemple de réponse : «Pour accélérer l'action et pour montrer que Marjane doit se dépêcher». Au sujet de la case C3 (page 58), nous avons précisé aux élèves qu'il s'agissait d'un rapport sémiotique texte/image complémentaire. En nous reportant au récitatif, nous leur avons demandé ce que laissait présager le récit visuel. Presque tous les élèves relèvent ce que sous-entend le texte dans la situation décrite par l'image (porte). Alors que les filles répondent «qu'elle allait coucher avec Enriqué» ou encore «que Marjane a

eu des relations sexuelles avec son amoureux », les garçons sont beaucoup plus explicites «ils vont faire l'amour», «elle s'enferme dans la chambre pour se dévierger». Cette scène frappe leur imaginaire différemment.

### *Les carnets Paul*

*Questions visant la compétence multimodale (CM)*

À des questions ouvertes du genre «Que remarque-t-on de particulier à la planche 28 ?», les élèves répondent en relevant uniquement des éléments de la forme (de type visuel), sans en interpréter le sens. Par exemple, ils remarquent qu'«il y a une case sans cadre», qu'«à chaque case, on alterne deux personnages qui ont une conversation téléphonique». Encore une fois, si on leur précise le code, ils font plus facilement le lien entre le code, la situation et le sens de la séquence. Ils savent sur quoi porter leur attention.Par exemple, à la question «Que peut-on déduire de la bande de son à la page 33 ?», plusieurs dépassent l'observation «qu'il y a de la musique vraiment forte dans l'auto» pour déduire qu'«il y a un lien qui s'établit entre Paul et la fille et qu'ils ont beaucoup de plaisir dans l'autobus», «que la chanson est forte que les gens sont heureux et épanouis». Au sujet des références à la culture québécoise (p.21), les élèves qui font la jonction entre les références visuelles et textuelles ont des réponses plus justes. Ils ne font pas qu'énumérer ce qu'ils découvrent.

Tableau 2 : Jonctions et disjonctions entre le sens et les contenus textuels et visuels

Question : Relever les références à la culture québécoises à la page 21.

| | |
|---|---|
| Références textuelles et visuelles (jonction) | Ex: la musique, la guitare, la manière dont Paul agit/les chanteurs comme Paul Piché, d'où la musique. |
| Références textuelles/visuelles (disjonction) | Ex : Francis Cabrel, Georges Brassens, Paul Piché/Georges Brassens, Paul Piché, Jim et Bertrand/Beau Dommage/les pochettes de musiques que Paul écoute. |

À la question «Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses ? Vous êtes-vous basés sur des informations visuelles ou textuelles ? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc.)», les réponses les plus fréquentes sont : «les deux car visuellement les images donnent des informations ainsi que le texte» ; «tous les

éléments d'une BD qui fait qu'on comprend bien» ; « pour comprendre il faut les deux».Ils ont conscience de l'importance de maitriser les deux modes pour mieux comprendre l'histoire et donc de l'intérêt de développer leur compétence multimodale.

*Les carnets Paul et Persepolis : questions subjectives*

Nous avons complété les carnets de lecture des bandes dessinées *Paul* et *Persepolis* par une série de questions comparatives de type subjectif. Nous avons remarqué que les élèves justifient, dans l'ensemble, ce qui les intéresse, ce qui leur plaît, ce à quoi ils s'associent grâce à des exemples visuels et textuels (forme et contenu), et ce, avec beaucoup d'aisance. De plus, ils comparent l'esthétisme des deux BD en utilisant un vocabulaire précis. Par exemple, à la question «Comment expliquez-vous le choix du noir et blanc dans *Persepolis* et *Paul a un travail d'été* ?» leur réponses témoignent d'une interprétation des codes : «En 84 et 79, la technologie de la couleur n'était pas très développée…pour ne pas que l'on pense que ça se passe à l'époque d'aujourd'hui» ; «peut-être pour pouvoir jouer avec les tons, pour évoquer le passé» ; «pour mettre l'emphase sur les dessins, les personnages» ; «pour créer un effet de tristesse car les personnages souffrent». Les réponses à ces questions démontrent à quel point les élèves se sont approprié les codes visuels et textuels pour appuyer leurs interprétations. À des questions plus personnelles telles que : «À quel personnage vous identifiez-vous le plus?», les élèves n'hésitent pas à se révéler à travers leur compréhension du personnage : «Je m'identifie davantage au personnage de Marjane car elle vient d'une culture différente comme moi» ; «Paul car comme lui au début je suis plus solitaire mais avec le temps je m'intègre, je suis très sensible et déterminée».

*Les carnets de spectature*

À cette étape-ci du dispositif didactique, les élèves semblent plus aptes de comparer l'effet des modes d'expression sur leur réception. À la question «En quoi les personnages dans le film sont-ils différents ou ressemblants de ceux de la bande dessinée ?», ils répondent : «les personnages sont très ressemblants à ceux dans le film; les descriptions dans la BD étaient bien précises»; «ce sont les mêmes personnages qui se ressemblent physiquement mais ils ont l'air plus réel dans le film car on ressentait plus les sentiments». Le réalisme attribué à l'image en mouvement n'est pas surprenant. L'effet de catharsis est accentué au cinéma par le fait que l'identification passe par le visuel; le spectateur se reconnaît dans le mouvement des

personnages comme s'il se trouvait devant un miroir.Le film favorise ainsi la projection de soi dans un personnage grâce à la présence d'images mobiles. À des questions sur la transposition à l'écran de la BD -«Comment l'arrivée et l'adaptation de Marjane à son nouvel environnement ont été transposées au cinéma? Entre autres, observez les plans, la bande sonore, les référents culturels similaires ou différents et les ellipses » -, les élèves utilisent les codes de la BD et du film, les éléments visuels, le rythme, et l'espace pour appuyer leurs comparaisons. En même temps, ils intègrent leur appréciation de ces éléments. Le fait de faire appel à leur CTS pour répondre à une question de SG les amène à mieux utiliser leur CM. De plus, les élèves développent une conscience de l'effet des modes d'expression sur leur appréciation des œuvres. Voici un exemple d'appréciation fondée sur le mode d'expression :

Question : Relevez trois aspects qui vous ont marqués. Indiquez de quelle manière ces aspects ont été transformés.Enfin, expliquez quel (s) impact (s) ces transformations ont sur votre appréciation.

| 10. Aspect | 11. Différences | 12. Conséquence |
|---|---|---|
| La scène X<br><br>Ou<br><br>L'époque dans laquelle évolue le récit | A été supprimée dans le film<br>Ajout dans le film | J'aimais cette scène, car elle expliquait pourquoi le personnage principal se sentait toujours seul.<br>Le choix musical de la trame sonore dans le film aide davantage à se sentir à cette époque. De plus, elle est cohérente avec les émotions que vivent les personnages à des moments précis. |

| 10. Aspect | 11. Différences | 12. Conséquence |
|---|---|---|
| p.75-79<br>La voix du personnage principal/ | Markus ne crie pas dans le film et Marjane ne crie pas d'insultes/ ajouté dans le film/ | Markus semble désolé dans le film mais pas dans la BD/ la voix était plus grave et différente de ce que l'on imaginait / |
| p.3 b2 16<br>La description de Markus après la rupture/ | Elle ne se fait pas couper les cheveux dans le film/ ajouter des scènes dans le film/ | Marjane n'a reçu aucun changement au niveau physique à son arrivée dans le film/ résultats plus drôles/ |
| p. 8 / Lucia | Elle n'est pas aussi proche (démonstrative) dans le film avec Lucia/ le lien avec Lucia/ | Marjane n'a pas l'air de se faire accepter (bis) |

L'exemple suivant vise à aider le spectateur à être attentif aux modes spécifiques au film en les prenantdistinctement. Les élèves sont ainsi incités à transposer en mots ce qu'ils perçoivent à travers d'autres codes.

Question : Relever un moment dans le film où l'attention du spectateur est dirigée vers l'un de ces éléments :

| | |
|---|---|
| **La musique** | Tout le long du film/ les partys avec Momo et les spectacles de musique métal/ les partys/ va voir le métal avec Momo/ |
| **La parole** | Lorsqu'elle quitte Markus , elle parle beaucoup de sa laideur (2)/ séparation de Markus/ |
| **Le cri** | Au début de la guerre/Frau doktor crie après Marjane pour sa prostitution secrète et pour l'épingle qu'elle lui a volée/ chez les sœurs et après chez son petit ami quand il l'a trompe/ |
| **Le silence** | La solitude (2)/ quand Marjane tombe malade/ passe proche de mourir/ Marjane tombe malade et passe près de mourir/ |

Les élèves sont ensuite amenés à relever des données textuelles, sonores, visuelles informant le spectateur sur le contexte géographique, religieux, politique, social.

| | **Géographie** | **Culture** | **Société** |
|---|---|---|---|
| **Données sonores** | La guerre(2)/bruits, fusils (2)/quand elle part d'Iran/ bruits, fusils/ | Dans sa ville/langue (3), musique/métal/ livre | Accent français et iranien |
| **Données visuelles** | Beaucoup de bâtiments, avec arbres/la ville/la guerre, autres pays, l'hiver, l'aéroport, l'école des sœurs/la guerre/les boutiques, etc./la guerre/ | Poil sous les bras, habillement différent, /les sœurs (2), la religion, l'habillement/la culture/titre des livres/musulmane/ | Punk /gens homosexuels/ différence de race/ habillement/différente de région natale/ |

## Carnets de production

Cette étape du dispositif exige des élèves qu'ils créent une production multimodale à partir d'un choix de trois ellipses dans la BD *Paul*. Le temps consacré à l'appropriation des procédés de scénarisation et de techniques filmiques fut trop court pour juger de leur compétence à réaliser des courts métrages de fiction. Nous avons constaté que les traces dans le cahier de production étaient beaucoup plus intéressantes (les élèves justifient l'utilisation de codes spécifiques pour créer des effets)que le produit final, ce qui signifie qu'entre l'intention de manipuler les codes cinématographiques pour créer une histoire et la maitrise de la réalisation il y a tout un pas à franchir. L'école se préoccupe peu de la formation à la réalisation filmique, le film n'ayant pas le statut du texte écrit et la littératie multimodale, celui de la littératie classique.

## Conclusion

En général, si l'on demande aux élèves d'analyser une planche, leur interprétation se limite à relever les codes de la BD. Or, si on leur donne les codes de la BD, ils arrivent à les mettre en relation avec les contenus. Ceux qui réussissent à faire des jonctions complexes (complémentarité, relais, opposition) entre le récit visuel et le récit textuel ont une activité sémiotique plus intense. Les interprétations les plus riches proviennent des questions qui exigent que les élèves s'appuient sur des éléments textuels et visuels pour interpréter une situation. **Le fait de faire appel à leur compétence textuelle spécifique (CTS) pour répondre à des questions de sémiotique générale (SG) les amène à mieux utiliser leur compétence multimodale (CM)**. De plus, l'ajout de la comparaison avec le film les oblige à justifier leurs interprétations par le recours à des codes spécifiques.

L'école a tout intérêt à concevoir des dispositifs qui exigent des élèves la maitrise de l'analyse codale (CTS) pour accéder au sens général des textes multimodaux (CSG) en misant sur l'analyse des combinaisons modales (CM). Il s'agit de les amener à construire et à déconstruire des systèmes narratifs pour exercer leur capacité à faire la jonction entre les codes et entre les modes d'expression des narrations. Pour consolider leur compétence multimodale en classe de FLE, il faut miser sur des pratiques de lecture qui additionnent/croisent/superposent les médias (jonction entre les médias) et qui exigent la production d'oeuvres médiatiques multimodales.

## Références Bibliographiques

BORG, W.R. ; GALL, M. D. (1989). *Educational Research.* 5.éd. New York, Longman.

BUCKINGHAM, D. (2005) The Media Literacy of Children and Young People. *A review* of *the research literature*, Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London. URL : <http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_childen.pdf>.

CLERC, J.-M., CARCAUD-MACAIRE, M. (2004). *L'adaptation cinématographique et littéraire*. 50 questions. Paris : Klincksieck.

Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA). «Pas seulement ludiques : Les bandes dessinées et la compréhension de textes suivis chez les garçons». *Carnet du savoir*. Consulté août 2011 :

<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20100721Comics-2.html>

DEPOVER, C., ; MARCHAND, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

FENWICK, G. (1998). « The Beano-Dandy phenomenon » dans *What's in the picture? Responding to illustrations in picture book,* Janet Evans, Londres, Paul Chapman, p. 132–145.

FOUCHER, A.- L. (1998). Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues. *ALSIC*, v. 1, n. 1, juin 1998, p. 3 – 25, <http://alsic.revues.org>.

GEE , J. (2009). The New Literacy Study ans the « Social Turn ». URL :

http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html. Accès ÉRIC: ED 442-118 .

GERVAIS, F. ; LEMOYNE, G. ; NOËL-GAUDREAULT, M. (2001). Enrichir les analyses usuelles de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques. Dans A., Mercier, Harvey, S. et J. Loiselle (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement, Recherches qualitatives, 28 (2), 95-117.

HOBBS, R. ; FROST, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly, 38*(3), 330–355. URL: <www.reading.org/publications/journals/rrq/v38/i3/abstracts/RRQ-38- 3-Hobbs.html>.

HOBBS, R. (2004) A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education, *American Behavioral Scientist*, 48, 42.

HOBBS, R. (2007). *Reading the media*: Media literacy in high school english. Teachers College Press .

JACQUINOT, G. (1987). « Images et Représentations : pour une théorie de l'apprentissage par les médias ». Dans Séminaire sur la Représentation. Montréal : CIRADE, mars, 18, 2-15.

KELLER, C. A. (2005). «What are the information literacy skills needed by early learners to be successful in school? ». *School Library Media Activities Monthly*, 22(3), 55-58.

KRESS, G.R (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge Falmer.

KLINE, S. ; STEWART, K. ; MURPHY, D. (2006), «Media Literacy in the Risk Society: Toward a Risk Reduction Strategy», *Canadian Journal of Education*, 29 (1), 131-153.

LACELLE, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse inédite. Montréal : Université du

Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation. Thèse en ligne : <http://www.archipel.uqam.ca/2537/>.

LEBRUN, M. ; LACELLE, N. (2011). «Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique». *Aspects didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF : Collection didactique, v. 3.

LIVINGSTONE, S. (2004). «Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies». *The Communication Review*, 7, 3 -14.

LYGA, A. A. W. (2006). « Graphic novels for (really) young readers », *School Library Journal,* v. 3, n. 1.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE L'ONTARIO (2004). «La littératie au service de l'apprentissage», *Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*.

OCDE (2000 ). *La littératie à l'ère de l'information.* Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Statistique Canada, Édition OCDE

UNESCO (2011). Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>.

UNSWORTH, L. (2006). «Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaningmaking resources of language-image interaction», *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1), 55-76. ISSN 1175-8708

WALSH, M. (2008). Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices». *Literacy, 42* (2), 101-108. URL:

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>.

# Analyse du phénomène de la surgénéralisation à l'écrit en français langue étrangère aux niveaux débutant et avancé dans un cours de formation de professeurs

**PABLO DIEGO NIEDERAUER BERNARDI** *

**Isabella Mozzillo** - directrice de recherche

**Résumé :**

Quand on apprend des langues chacun développe son propre système linguistique qui est formé par des connaissances linguistiques préalables, surtout sa langue maternelle (LM), qui seront la base pour l'apprentissage d'autres langues. Ce système hybride issu du contact entre les langues constitue l'Interlangue (IL).

Dans ce contexte, on voit que les apprenants transfèrent des propriétés grammaticales de leur LM et que plusieurs fois afin de communiquer et d'exprimer leurs pensées, ils généralisent des règles grammaticales ou utilisent des propriétés de la LE d'une façon inadéquate, ce qui est à l'origine des erreurs.

Plusieurs études prouvent que ces généralisations et ces utilisations des propriétés de la LM ou celles d'autres LE ne représentent pas des erreurs aléatoires et inutiles, mais il s'agit des transferts linguistiques qui montrent les stratégies d'adaptation des apprenants au moment des actes communicatifs, tout cela visant à résoudre des problèmes de communication en raison du manque de compétences dans la langue-cible.

Ce travail part des concepts d'Interlangue développés par Sélinker (1972), d'analyse d'erreurs de Corder (1974) et de la méthodologie employée par Fernández (1997) afin d'analyser le phénomène de la surgénéralisation présente à l'écrit en langue française des futurs professeurs en français d'une université du Sud du Brésil dans les niveaux débutant et avancé pour vérifier quels types se produisent le plus dans ces différents niveaux de compétences et quels sont les éléments qui sont éventuellement liés à ces occurrences de surgénéralisation.

Par ailleurs, un travail comme celui-ci peut aider dans une révision du concept d'erreur et son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés: Analyse d'Erreurs. Surgénéralisation. Langues en Contact.

*Mestrando em Letras da Universidade Federal de Pelotas na área de Estudos da Linguagem (bolsista CAPES), sob orientação da professora Isabella Ferreira Mozzillo, doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Francesa e Linguística Aplicada, atuando principalmente com Línguas em Contato, Bilinguismo, Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

## 1. Pourquoi faire un travail d'analyse d'erreurs?

À l'école en général mais aussi dans la classe de langue étrangère (LE) en particulier, l'erreur continue est conçue comme quelque chose de négatif dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette posture traditionnelle fait peur aux élèves, ce qui est nuisible à leurs performances.

Avec l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, la notion d'erreur commence à être considérée comme un outil assez important qui ne peut pas continuer d'être ignoré par les professeurs. Commettre des erreurs fait partie du processus d'enseignement/apprentissage et c'est à travers les erreurs qu'on perçoit le test des hypothèses de l'apprenant qui développe sa compétence langagière en LE et qui avance en direction du plus haut niveau possible à atteindre.

Quand on apprend des langues, nous développons notre propre système linguistique qui est formé par les connaissances préalables langagières, surtout celle de notre langue maternelle (LM). Ces systèmes vont servir de base à l'apprentissage d'autres langues. Ce système hybride issu du contact entre les langues constitue l'interlangue (IL) (SELINKER, 1972)

Donc, ce système préalable qui servira de base pour l'IL de l'apprenant inclut sa LM et des éléments d'autres LE dont il peut disposer, il possède aussi les informations déjà apprises de la langue-cible (LC), ce qui signifie que tandis que l'apprenant apprend les structures du système cible, il commence déjà à utiliser ces structures acquises comme base pour en apprendre denouvelles.

À propos de cela, Moore (2001) dit:

> [Il faut s'appuyer sur le système linguistique dont dispose déjà l'apprenant, partir du connu et profiter de son expertise linguistique nouvelle et encore dans ses phases de construction pour amener celui-ci à réfléchir sur le langage et son fonctionnement, de manière à affiner, polir et complexifier les stratégies d'apprentissage à sa disposition].

De cette façon, toute la connaissance linguistique que l'apprenant possède déjà indépendamment de son niveau servira de base pour l'apprentissage de nouvelles structures de la LE.

En utilisant les connaissances antérieures, l'IL évolue dans un *continuum* vers la langue cible dès le premier contact avec elle, même au niveau débutant, où il

est commun de rencontrer une fréquence élevée d'erreurs fournies par des transferts de propriétés résultant de la connaissance préalable des apprenants. Avec l'appropriation ou l'incorporation d'éléments de la LC, on avance dans les niveaux d'IL vers des niveaux plus élevés, on s'attend à une moindre fréquence des erreurs, vu le renforcement de la compétence dans la langue apprise. À ces niveaux, les transferts interlinguaux (surtout de la LM) ont tendance à diminuer et à augmenter les transferts intralinguaux, où on peut voir les transferts de règles déjà apprises du propre système de la LC. (FERNANDEZ, 1995 et TAYLOR, 1975)

Adjemian (1976 ORTÍZ ALVAREZ, 2002) dit que:

> [a interlíngua é uma língua natural que tem uma gramática permeável, constatada ao se observar que os aprendizes transferem propriedades gramaticais da L1 e, muitas vezes, com o intuito de se comunicar e expressar suas ideias, generalizam ou usam propriedades da L2 de forma inadequada].

Ces utilisations inappropriées gèrent ce que nous appelons communément des erreurs. Cependant, plusieurs études montrent que ce sont des utilisations inappropriées des propriétés de la LM ou d'autres structures de la LE et de la LC qui sont généralisées. Il ne s'agit pasd'erreurs aléatoires et ennuyeuses, mais de stratégies d'adaptation auxquelles les apprenants ont recours dans l'acte communicatif afin de résoudre les problèmes de communication à cause du manque de compétence dans la langue qu'ils apprennent. Cela représente un phénomène inhérent au processus d'enseignement/ apprentissage des langues.

Des productions comme a) *trois de mars* (structure standard: le trois mars; b) *j'ai rêvé avec le texte* (structure standard: j'ai rêvé du texte); c) *j'espère par toi* (structure standard: je t'attends), montrent une adaptation des règles grammaticales de la LM, dans ce cas, le portugais brésilien (PB), puisqu'on a les expressions portugaises correspondantes: a)*três de março*; b) *eu sonhei com o texto*; e c) *eu espero por ti*. Ce phénomène d'adaptation linguistique est expliqué par le fait que les élèves en connaissant les structures de leur langue maternelle, ont tendance à transférer ses propriétés, dans ce cas, à l'écrit en français. De la même façon, des transferts d'autres langues peuvent arriver comme mon *discs* (structure standard: mes disques), où il y a eu l'influence de l'anglais. (BERNARDI, 2009)

En ce qui concerne les occurrences de généralisations de règles de la LC, qu'on appelle ici surgénéralisations, elles se produisent quand l'apprenant utilise de manière erronée dans plusieurs contextes une règle simple et fait des erreurs. Dans

ce cas, au contraire des exemples ci-dessus, il semble ne pas y avoir d'influence directe des structures de la LM de l'apprenant, mais l'influence des structures de la LC qui ont déjà été apprises. La surgénéralisation représente un phénomène universel au processus d'acquisition/apprentissage de langues, donc il se produit indépendamment de la LM de l'apprenant et de la LC. (ELLIS, 1997).

Par exemple quand l'élève apprend le participe passé des verbes réguliers de la 1ère conjugaison en français (terminaison en –er), qui sont équivalentes aux verbes en –ar du portugais. Au moment où l'apprenant connaît cette règle, il peut la généraliser et l'utiliser aussi avec les verbes irréguliers, par exemple, en produisant, *nous avons prené* (structure standard: nous avons pris). (BERNARDI, 2009).

Dans le développement interlinguistique des apprenants, on attend une diminution de la production d'erreurs aux niveaux avancés. Toutefois, certaines erreurs resteront. C'est ce qu'on appelle le phénomène de la fossilisation, terme défini par Selinker (1972) comme la persistance, dans des niveaux avancés, des éléments de l'interlangue de l'apprenant.

Dans ce sens, un analyse de la production du phénomène de la surgénéralisation à l'écrit en français comme langue étrangère (FLE) pourra montrer que les utilisations inadéquates ne représentent pas un problème dans le processus d'évolution interlinguistique, elles montrent le stade de compétence de la langue cible de l'apprenant et qu'il crée et teste des hypothèses sur la LE, dans le but de communiquer efficacement.

À partir de ces considérations initiales, la recherche proposée ici se justifie au sens d'analyser le phénomène de la surgénéralisation à l'écrit en français langue étrangère des élèves natifs du PB, en comparant les productions aux niveaux débutant et avancé de compétence en FLE, afin d'identifier quelles sont les structures qui représentent leurs difficultés les plus importantesdans une situation artificielle d'apprentissage et qui sont susceptibles de fossilisation.

## 2. L'interlangue et l'analyse d'erreurs

Le travail aura comme base théorique les notions d'interlangue de Selinker, d'erreur de Corder et la méthodologie de Fernández (1997).

À partir des années soixante et sous l'influence directe de la théorie de Chomsky, l'analyse d'erreurs apparaît et développe un modèle qui donne aux erreurs une importance dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues. Son plus

célèbre représentant est Pit Corder avec l'article "The significance of learners' errors". (CORDER, 1967).

La AE, à partir des données (des cassettes enregistrées et/ou des textes écrits) cherche àidentifier les erreurs, les classifier selon une typologie, vérifier leur fréquence et leurs causes probables, en se concentrant sur la déviation de la communication pour finalement proposer un travail pédagogique à surmonter.

En 1972, Selinker développe la notion d'interlangue qui va aussi valoriser l'erreur. Selon cet auteur, l'interlangue (IL) est le système hybride, qui englobe toute la connaissance langagière préalable qu'on possède et qui vient du contact entre langues au moment du test de communication dans la langue-cible, donc, cela se produit à tous les niveaux de compétence.

Ce *continuum* de l'IL implique cinq processus centraux:

a) transferts linguistiques; b) transferts d'instruction; c) stratégies d'apprentissage; d) stratégies de communication; et e) surgénéralisation.

Ce système hybride est transitoire et changeant et il évolue "mediante um processo de complexidade progressiva que se apoia sobre uma simplificação e uma reestruturação do sistema interiorizado" (MOZZILLO, 2006).

Une autre caractéristique de ce changement de la notion d'acquisition/apprentissage des langues étrangères, c'est le caractère créatif de l'apprenant. Cette créativité est activée par l'organisateur cognitif proposé par Chomsky à la fin des années de 1950.

Ce "dispositif mental" inné permettrait une création infinie de phrases à partir d'un nombre fini d'éléments. Ainsi, l'apprentissage se ferait par l'application de règles à quelques éléments, générant de nombreuses phrases.

Cette créativité est prouvée lorsqu'on analyse l'interlangue des apprenants et qu'on voit l'utilisation de structures qui ne sont pas de leurs langues maternelles, ni de la langue cible, c'est-à-dire que l'apprenant produit ses propres règles et les applique aux situations de communication en gérant des phrases qui sont propres à son interlangue.

Selon Chomsky, l'être humain naît avec un dispositif mental spécifique pour développer le langage. Ce dispositif d'acquisition du langage posséderait des règles grammaticales universelles, qui doivent rendre possible des combinaisons infinies pour la formations et transformations des éléments dans les phases de la langue, d'où le nom aussi de grammaire générative et transformationnelle. (MARTELOTTA, 2008).

L'analyse de l'IL des apprenants de l'espagnol comme langue étrangère (ELE), Fernández (1997), a identifié des différentes utilisations de stratégies selon les niveaux de compétence. Chez l'auteur, dans les premières étapes, il y a une tendance à utiliser des stratégies interlinguales qui renvoient à la LM ou à la connaissance d'autres LE, et les stratégies intralinguales, renvoyant à l'imitation de phrases, àl'utilisation de structures non marquées ou aux structures les plus utilisés.

D'autre part, dans les niveaux intermédiaires, elle a retrouvé une prédominance de stratégies intralinguales comme la généralisation de paradigmes, interférences, des analogies avec des formes proches, des hypercorrections et des paraphrases.

Cette fréquence élevée de ces stratégies à des niveaux intermédiaires et avancés suggèrent que le transfert de la LM sert comme base principale au début de l'apprentissage de LE, puisque la langue maternelle représente le seul système à la disposition des apprenants, et qu'avec le progrès de la compétence vers la LC, l'apprenant ajoute progressivement de nouvelles connaissances à son répertoire linguistique et il commence déjà à utiliser ces structures pour l'apprentissage d'autres.

Taylor (1975), en analysant aussi la production d'erreurs des apprenants d'ELE, avait déjà vérifié que l'utilisation de stratégies de transferts et de surgénéralisation est liée au niveau de maîtrise en LE de l'apprenant: "la surgénéralisation est directement proportionnelle à la compétence en la langue cible, et le transfert est inversement proportionnel[1]".

Corder (1967) affirme que la production d'erreurs est aussi normale qu'inévitable et qu'elle peut représenter un outil efficace de diagnostic qui pourra révéler, par exemple, la méthodologie et les techniques d'enseignement appropriées.

Les erreurs peuvent être interlinguales, quand elles sont produites par les règles d'autres langues qui l'apprenant peut connaître, surtout celles de sa LM. Le transfert est la principale erreur de ce type. Pour les erreurs intralinguales, ce sont celles occasionnées par des influences de règles de la LC. Par exemple, quand il y a la surgénéralisation.

Lorsque ces erreurs ne sont pas surmontées et demeurent aux niveaux avancés d'interlangue, il s'agit de fossilisation.

[1]"that reliance on overgeneralization is directly proportional to proficiency in the target language, and reliance on transfer is inversely proportional" p.394.

Selon Selinker (1972), la fossilisation est définie comme "des éléments linguistiques, des règles et des sous-systèmes linguistiques que les locuteurs d'une langue native particulière ont tendance à garder dans leurs interlangues par rapport à une langue cible". Ce phénomène est inhérent aux cinq processus centraux de l'interlangue (susmentionnés). L'auteur croit que c'est presque impossible d'éliminer la fossilisation et ainsi les erreurs qui paraissaient surmontées peuvent réapparaître. Il dit encore que la fossilisation, pour constituer l'IL, se développe aussi dans un *continuum*, où, selon plusieurs facteurs, il y a une évolution ou une régression vers la maîtrise de la LC. Même si les niveaux de compétences sont très hauts, voire proches de ceux d'un locuteur natif, l'apprenant « fossilisera », car la fossilisation en tant que phénomène interlinguistique est inévitable. Elle pourra seulement être minimisée à travers des travaux pédagogiques. (MOZZILLO, 2006).

Selon Fernández (1995, p.149):

> Consideramos como errores fosilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología.

L'idée d'erreurs qui "*permanecen en sucesivos estadios"* concerne les éléments de la langue cible que l'apprenant devrait avoir maîtrisé dans des stages antérieurs mais qui demeurent encore dans l'interlangue de façon différente des structures standards de la LE. Par exemple, en une année et demie d'étude de la langue française, on espère la maîtrise de la prononciation de la voyelle "u" en français [y].

Plusieurs études à propos de l'IL confirment que ces utilisations des propriétés de la LM ou d'autres LE et des structures de la LC qui sont généralisées ne représentent pas des erreurs aléatoires, mais il s'agit des stratégies adaptatives utilisées par les apprenants lors des situations de communication. L'utilisation de ces stratégies atteste que l'apprentissage se déroule et elles montrent le niveau d'interlangue de l'apprenant et peuvent identifier des stabilisations d'éléments dans l'IL qui pourront gérer des fossilisations.

## 3. Analyse d'erreurs: comment fait-on?

Pour une proposition d'une étude transversale d'analyse quantitative et qualitative des erreurs pour surgénéralisation, on peut utiliser comme base la méthodologie proposée par Corder (1967) qui prévoit a) compilation du corpus, b) identification des erreurs, c) classification des erreurs d) description des erreurs, et f) explication des erreurs.

À cette fin, la présente proposition prévoit:

- d'identifier les éléments qui favorisent la production du phénomène de la surgénéralisation à l'écrit ;
- de classifier les cas de surgénéralisations selon une typologie pour les erreurs;
- de développer une explication pour ces erreurs;
- d'établir une comparaison des productions des surgénéralisations entre les deux niveaux (débutant et avancé) ;
- d'identifier les productions des surgénéralisations qui demeurent au niveau avancé et qui peuvent donc indiquer de possibles fossilisations.

C'est important derelever que dans ce travail on comprend l'erreur comme le réflexe de l'utilisation de stratégies d'apprentissage à travers lesquelles les apprenants adaptent, créent et appliquent des règles en testant leurs hypothèses sur la langue cible. De cette façon, l'idée d'erreur ne sera pas considérée ici comme synonyme de défaillance et /ou d'incapacité.

## 3.1 La formation du corpus

Le corpus sera formé de textes rédigés en français par des professeurs en formation qui sont aux niveaux débutant et avancé de la licence en Lettres (Portugais-Français) dans une université au Sud du Brésil.

Le travail sera divisé en deux parties: la première se réfère aux données des élèves du niveau débutant et la seconde se réfère aux données du niveau avancé.

Les données provenant du niveau débutant seront collectées cette année (2011) dans une classe du deuxième semestre dont quinze élèves participeront avec la prévision de 45 textes qui seront retirés des évaluations appliquées.

Pour la partie des données provenant du niveau avancé, on collectera les textes des évaluations des six élèves qui sont au huitième semestre avec la prévision de 30 rédactions.

## 3.2 Sélection des apprenants

Le choix des apprenants se fera par l'application d'un questionnaire qui sera développé. Les critères basiques seront: être des locuteurs natifs du portugais, n'avoiraucune connaissance de la langue française avant d'entrer dans ce cours, et ne pas avoir eu un long séjour dans un pays francophone. Tous les apprenants recevront un formulaire de consentement et ils peuvent cesser de participer à l'étude à tout moment.

## 3.3 L'analyse des données

La première partie de l'analyse des cas de surgénéralisation sera celle des données du niveau débutant. Puis, on fera l'analyse des données provenant du niveau avancé pour faire des comparaisons des productions des erreurs dans ces différents niveaux.

Pour la classification des erreurs de surgénéralisation, on utilisera comme base la typologie d'erreur employée par Fernández (1997). Cette typologie devra être adaptée pour qu'elle puisse faire face aux phénomènes trouvés à l'écrit en français.

Donc, notre typologie envisage l'élaboration d'un tableau de classification d'erreurs basé sur le tableau 1, mais il pourra aussi être modifié selon les données recueillies.

| **Types d'erreur** |
|---|
| Surgénéralisation lexicale<br>1.1 Forme: formation des mots<br>2.1 Sens: usage des mots |
| Surgénéralisation grammaticale<br>2.1 Généralisations de Paradigmes<br>2.1.2 Formation du genre des noms<br>2.1.3 Formation du nombre des noms<br>2.1.4 Conjugaison<br>2.2 Accords<br>2.2.1 Genre et nombre des noms<br>2.2.2 Sujet et verbe<br>2.3 Usage des temps |
| 3.Usage/omission d'article |

| |
|---|
| 3.1 Usage/omission d'autres déterminants |
| 4. Usage/omission des prépositions<br>4.1 Règles verbales<br>4.2 Pronoms compléments d'objet direct<br>4.3 Pronoms compléments d'objet indirect<br>4.4 Pronoms compléments *"y"* et *"en"* |
| 5. Surgénéralisation graphique<br>5.1 Accents<br>5.2 Orthographe |

**Tableau 1**

Après l'identification des erreurs de surgénéralisation, elles seront classifiées, décrites et on proposera une explication de leur production.

Enfin, on ferales comparaisons pour vérifier lesquelles ont persisté au niveau avancé et conclure qu'il s'agit des difficultés les plus importantes des apprenants du FLE qui ont la langue portugaise comme LM.On saura aussi que ces erreurs peuvent produire des structures fossilisées.

## 4. Que peut-on attendre d'un travail d'analyse d'erreurs?

L'analyse des données se réalisera au premier semestre de 2012. Au développement de l'étude, on cherche à prouver à travers les résultats obtenus, les hypothèses suivantes :

Les types de production de surgénéralisation les plus fréquents dans tous les deux niveaux seront ceux du type verbal. Cela a déjà été vérifié dans un travail que j'ai développé en 2009, où les interférences du portugais LM dans l'écrit en FLE ont été analysées.

Les productions d'erreurs de surgénéralisation pourront prouver l'utilisation efficace de stratégies de communication, dans lesquelles les apprenants créent et testent leurs hypothèses basées sur les connaissances linguistiques préalables.

Au niveau débutant il y aura une faible production de surgénéralisation, ce qui augmentera au niveau avancé.

L'erreur, représentée dans ce travail par le phénomène de la surgénéralisation, c'est un élément inhérent au processus naturel d'enseignement/apprentissage de langues et il se produit à tous les niveaux d'interlangue.

Les productions de surgénéralisation les plus susceptibles de fossilisation seront celles où il y aura plus de différences parmi les structures linguistiques des langues en contact (portugais/français), vu que les similarités des structures entre les langues favorisent les transferts interlinguaux.

Nous voudrions maintenant présenter les résultats de l'analyse des erreurs de surgénération trouvées à l'occasion d'une étude que j'ai menéeen 2009, dont la méthodologie de formation, analyse et classification d'erreurs a été la même. Ces résultats peuvent envisager une direction à ce qu'on pourra trouver dans le travail à présent.

Généralisation de règles verbale

| Productions | Structure standard |
|---|---|
| ma maman a *veulu* | ma maman a voulu |
| vous *avez* allé voir | vous êtes allé voir |
| nous *avons* allé | nous sommes allés |
| j'*ai* allé | je suis allé |
| j'ai étudiée | j'ai étudié |
| *faitez* la vaisseille | faites la vaisselle |
| je peuve | je peux |
| j'*ai* rentré | je suis rentré |
| j'ai prené<br>j'ai prendu<br>nous avons *prené* | j'ai pris<br><br>nous avons pris |
| j'*ai* ne m'oublié pas | je ne me suis pas oublié ou<br>je n'ai pas oublié (selon le sens du message) |
| j'ai achetée | j'ai acheté |
| j'*ai* sorti | je suis sorti |
| nous prendrions | nous prenions |
| ma soeur est *mortée* | ma soeur est morte |
| je suis *me* promenée | je me suis promenée |
| vous faitez | vous faites |
| Prendrais | prenais |
| je *me* suis resté | je suis reste |
| je attendrais | j'attendais |

La première partie du tableau fait référence aux utilisations du participe passé, où l'apprenant applique sa règle générale de formation: on supprime le "r" final des verbes réguliers (-er) et onmet "é". Par exemple la production "Prené". Quelque chose de semblable se produit dans "j'ai prendu". Dans cet exemple, l'apprenant connaît le participe passé du verbe "répondre" (répondu) et il utilise la même règle pour la formation du participe du verbe "prendre", puisqueles deux verbes ont la même désinence à l'infinitif "-dre". Cependant, la structure standard du participe passé du verbe irrégulier "prendre" correspond à "pris".

Une autre situation très courante est l'utilisation des verbes auxiliaires au passé composé, dont la formation se produit avec un verbe auxiliaire ("avoir" ou "être") au présent de l'indicatif plus le participe passé du verbe principal.

Aussi, quand on utilise l'auxiliaire "être", le participe doit être accordé en genre et en nombre avec le sujet. Puisque plus de 90% de la conjugaison du passé composé utilise l'auxiliaire "avoir", c'est commun qu'il y ait des changements comme les exemples "nous *avons* allé", " j'*ai* allé","il *a* entré" et "ils *ont* sorti". Les structures standards sont respectivement:"Nous sommes allés", "je suis allé", " il est rentré" et "ils sont sortis".

Il y a eu aussi quelques erreurs de surgénéralisation du genre féminin:

Généralisation du féminin

| Productions | Structure standard |
|---|---|
| je suis chânteure | je suis chanteuse |

De la même façon que les exemples de surgénéralisation antérieurs, on perçoit l'application de la règle générale du féminin qui consiste à mettre la voyelle "e" à la fin des mots. Donc, l'apprenant, connaissant le genre du mot "faculté" (féminin), a tendance à mettre un autre "e" à la fin. Dans l'autre cas, à partir du mot au masculin "chanteur", l'apprenant applique la règle générale, mais il ignore le fait que la formation du féminin de ce mot est irrégulière, car on doit mettre la désinence "–euse": chanteuse.

L'analyse de ces données concorde avec les résultats obtenus par Taylor (1975) et Fernández (1995), quand ils on analysé les erreurs produites par des apprenants hispanophones de l'anglais. Les auteurs affirment qu'aux niveaux initiaux, la plupart des erreurs découlent du transfert d'éléments de la LM de l'apprenant, car il a très peu de connaissances de la LE.

De cette façon, sur un total de 181 erreurs trouvées dans le travail de 2009 avec les apprenants débutants, 149 (83%) ont été dues à la LM et juste 32 (17%) peuvent être classifiées comme des transferts du propre système de la LE, soulignant la généralisation verbale.

Ces résultats sont des preuves pour un possible pronostic par rapport aux résultats des analysesqui seront encore réalisées.

Cependant, face à la complexe relation qu'il y a entre les éléments pertinents du processus d'enseignement/apprentissage, toute prévision exacte est douteuse et ce n'est pas le but de ce travail, qui cherche juste à vérifier des marques de certaines tendances dans les mécanismes du développement de l'interlangue dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, plus spécifiquement le français langue étrangère pour des apprenants natifs du portugais.

## 5. Conclusion finale

Une étude centrée sur l'analyse des erreurs doit lesconsidérer comme un phénomène naturel du processus d'enseignement/apprentissage des langues et qui est régi par des règles, se produisant à tous les niveaux d'interlangue et, par conséquent, qui doit être pris en compte dans ce processus dynamique vers le plus haut niveau possible de compétence dans la langue cible.

La portée d'une étude sur lasurgénéralisation comme un phénomène qui peut favoriser la fossilisation est vue au moment où elle permet aux professeurs d'identifier les éléments les plus difficiles pour les apprenants de langues, ainsi que de voir à quels stades interlinguistiques ces difficultés surviennent. Ces éléments méritent plus d'attention, tant pour l'enseignant que l'apprenant de LE pour contribuer à la réussite de l'enseignement/apprentissage de langues, en considérant la fossilisation comme étant inhérente à l'interlangue, et qui se développe dans un *continuum* qui prévoit des avancées et des reculs. De cette manière, elle est toujours un processus et un produit, dont la formation dans l'IL est favorisée par la surgénéralisation de règles.

Des recherches dans ce sens pourront contribuer à une révision de la notion d'erreur en langue étrangère et de la compréhension du phénomène de la fossilisation. Elles pourront aussi servir de grande aide dans l'élaboration d'une approche didactique particulière d'enseignement de langues en situation de contact (dans ce cas, plus précisément, portugais et français) en se concentrant sur les éléments qui affectent davantage la progression de l'interlangue des apprenants.

En outre, un travail axé sur l'analyse d'erreurs aidera certainement autant l'enseignant que les apprenants dans le diagnostic des difficultés rencontrées dans les différents niveaux.

## Références Bibliographiques

BERNARDI, P.D.N. Aspectos da interferência do Português Língua Materna na escrita do Francês Língua Estrangeira em um curso de formação de professores [Monografia]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas; 2009.

CORDER, S.P. *The significance of Learners Errors*.International Review of Applied Linguistics.1967; 5: 161-170.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition.* New York: Oxford University Press, 1997.

FERNÁNDEZ, S. Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE: tratamiento didáctico. ASELE Actas VI; 1995.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

MARTELLOTA, M. E.. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto 2008.

MOITA LOPES, J. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado Aberto; 1996.

MOORE, D. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. (Orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola*. O exemplo da Bivalência. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOZZILLO, I. *Línguas em contato na sala de aula de língua estrangeira*. In: VII CELSUL - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2006, Pelotas. 7º Encontro do Celsul, 2006.

NAKUMA C. A *New Theoretical Account of "Fossilization*": Implications for L2. Attrition Research. IRAL. 1998; 36 (3):247-56.

ORTÍZ-ALVAREZ, M.L. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.* Anais 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2002.

SELINKER, L. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics.1972; 10: 209-231.

TAYLOR, B. P. *Adult Language Learning Strategies and Their Pedagogical Implications.* Tesol Quarterly. 1975; 9 (4):42-50.

# L'insertion de la langue/culture française à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo: évolution d'un projet de formation universitaire inter-unités

**DANIELA AKIE HIRAKAWA ***

**PAULO ROBERTO MASSARO ****

**Résumé :**

Nous reconstituerons d'abord les origines de la coopération académique établie entre deux unités appartenant à l'Université de São Paulo (la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines à travers son Centre de Langues et l'École Polytechnique, par le biais de sa Commission de Relations Internationales) pour la conception d'un cours de français adressé à un public-cible constitué par un groupe d'une vingtaine d'étudiants de Génie partant en France dans le cadre de la convention de double diplôme signée en 2001 entre l'École Polytechnique et le réseau des Écoles Centrales. Initialement financées par l'Ambassade de France à travers son Service de Coopération et d'Action Culturelle auprès du Consulat de São Paulo, ses premières formulations ont été conçues selon des référentiels FOS (Mangiante ; Parpette, 2004). Nous analyserons ensuite son évolution vers la conception d'un programme d'enseignement/apprentissage de langue/culture française à caractère extensif et à des objectifs universitaires comprenant quatre modules obligatoires de 60 heures chacun et un module optionnel de 60 heures dont le but est celui de stimuler le développement de la conception de projets individuels (académiques et/ou professionnels et/ou culturels) centrés sur l'action en langue française, parmi lesquels la poursuite des études universitaires dans des pays francophones n'en est qu'une des possibilités. Au long de dix dernières années, ce programme a graduellement évolué donc vers une autre dimension : l'insertion de cette langue étrangère dans la formation universitaire en Génie.

**Mots-clés** : Français sur Objectifs Universitaires. Formation Continue. Conception de programmes. Génie.

* Professora Mestre de Língua Francesa do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH - USP e Professora Assistente substituta de Língua Francesa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - campus Guarulhos), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH - USP, sob orientação da Profª. Drª. Maria Sabina Kundman.

** Docente doutor de Língua Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, atual diretor do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH -USP, orientador de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH - USP, atuando principalmente nos seguintes eixos: Práticas teatrais em Língua Estrangeira, Práticas Estéticas em Língua Estrangeira e Ensino/Aprendizagem com Objetivos Específicos e Acadêmicos.

## Introduction

Ayant comme but majeur la formation humanistique par le biais de la décentration linguistico-culturelle des étudiants universitaires brésiliens de différentes filières, les cours offerts par le Centre Interdépartemental de Langues de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo (CL-FFLCH-USP) sont spécialement conçus par les équipes de chaque langue, formées soit par des enseignants en formation initiale inscrits en Licence ès Lettres, soit par des enseignants confirmés inscrits en Études Doctorales, sous la supervision d'un enseignant-tuteur du Centre de Langues recruté sur concours et sous la direction d'un professeur-chercheur du Département de Lettres Modernes de notre Faculté de Lettres.

Ces projets de formation universitaire inter-unités articulent ainsi trois dimensions : a) la formation initiale et continue d'enseignants concepteurs de programmes d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère en contexte universitaire; b) un laboratoire de recherche, conception et suivi des programmes ; c) l'offre semestrielle et ciblée des cours sur objectifs universitaires prenant en considération non seulement les besoins et les demandes spécifiques des étudiants de chaque domaine, mais aussi la finalité de toute formation universitaire : l'accès à d'autres univers culturels qui mettent en cause la constitution de l'étudiant en tant qu'individu, ainsi qu'acteur du monde contemporain.

Sous la perspective de l'Ingénierie de la Formation (LE BOTERF, 2002a ; 2002b ; 2004), nous présenterons dans cet article les principaux axes de réflexion sous-jacents à la conception, à la mise en œuvre et au suivi du programme de français offert par le Centre de Langues de la FFLCH-USP à des groupes d'étudiants sélectionnés par l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (EP-USP) depuis 2001. Au long de ces dix dernières années, ce projet de formation universitaire inter-unités[1] s'est constamment aménagé afin de répondre d'une part à différentes commandes formulées par le commanditaire[2] (l'EP-USP) au même temps qu'aux

[1] Coordonné successivement par les Professeurs Docteurs Cristina Moerbeck Casadei Pieratróia (2001-2006) , Paulo Roberto Massaro (2006-2011) et Heloisa Brito de Albuquerque Costa (depuis août 2011) ;
[2] Pour l'Ingénierie de la Formation, il s'agit de l'institution qui requiert une action de formation souhaitée par le biais de la rédaction d'une commande à l'organisme de formation considéré le plus à même de la réaliser : le prestataire;

variantes de la demande3 de ses bénéficiaires : plus de 2.000 apprenants de FLE, futurs ingénieurs, aussi bien qu'à celle d'une centaine d'étudiants issus d'autres filières scientifiques (Mathématiques, Physique et Chimie) grâce à des conventions de coopération signées entre l'EP-USP et les autres Instituts cités. D'autre part, notre projet a assuré jusqu'à présent la formation de trente enseignants-concepteurs de programmes d'enseignement/apprentissage du Français, langue/culture étrangère en contexte universitaire, parmi lesquels l'un non seulement a développé son « Trabalho de Graduação Individual » à partir de données cueillies auprès des étudiants de ce programme, mais aussi vient-il d'être reçu au Master pour la continuaison de sa recherche (FERNANDES, 2011) ; l'une autre a déjà soutenu son mémoire de Master (JUSTINO DE OLIVEIRA, 2009) ; deux autres ont soutenu des thèses de Doctorat (RADANOVIC VIEIRA, 2008; DOS REIS, 2008) et Daniela Akie Hirakawa - l'un des auteurs de ce travail - soutiendra bientôt sa thèse de Doctorat au sujet du module « Projets en Français », qui couronne en fin de parcours le dispositif de formation proposé par le CL-FFLCH-USP à l'EP-USP, nommé « Curso de Francês para Iniciantes da Escola Politécnica » (CFI-Poli).

## La naissance du projet inter-unités

Reconstituons d'abord les origines de l'accord de coopération académique établi entre les deux unités appartenant à l'Université de São Paulo : d'un côté, l'École Polytechnique, par le biais de sa Commission de Relations Internationales (CRInt-Poli) et de l'autre, la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines à travers son Centre de Langues. En avril 2001, le Directeur de la CRInt-Poli , le Prof. Dr. Adnei Melges Andrade – entra en contact avec le Directeur de la FFLCH-USP, le Prof. Dr. Francis Henri Aubert afin de commander la conception d'un cours de français adressé à un public-cible constitué par un groupe de vingt étudiants de Génie partant en France dans le cadre de la convention de double diplôme qui eut été signée entre l'EP-USP et le réseau des Écoles Centrales (France). La direction de la Faculté

[3] Dans le domaine de la formation professionnelle, il faut distinguer deux notions-clés: le besoin et la demande. Un besoin correspond toujours à une carence, puisqu'il s'agit de la mesure d'écart entre le profil réel du bénéficiaire au début de la formation et le profil souhaité par le commanditaireau bout de l'action de formation. En revanche, la demandecorrespond plutôt aux désirs des bénéficiaires de la formation ; par consequént, il est rare qu'il y ait une parfaite superposition entre besoins et demandes ;

designa alors le Prof. Dr. Cristina Casadei Moerbeck Pietraróia, Directrice du Centre de Langues, comme chef du projet.

Vingt étudiants inscrits en deuxième année de Génie à l'EP-USP avaient été sélectionnés pour étudier deux ans en France à partir du mois de septembre 2001 et au bout de leur formation au Brésil, ils pourraient obtenir un double diplôme, cacheté par les deux institutions partenaires. Il fallait donc agir vite : très enthousiaste, le Prof. Dr. Cristina Pietraróia a conçu le premier programme FOU[4] du Centre de Langues de la FFLCH-USP, formulé à l'aide de trois axes convergeants : une formation interculturelle; l'acquisition des compétences discursives de base en français, langue étrangère ; le développement des savoir-faire académiques liés à la compréhension des oraux et des écrits. Comprenant une charge horaire totale de 80 heures, ce module FOU a été assuré tout au long des mois d'avril, mai et juin 2001. C'était l'embryon du CFI-Poli.

En raison des résultats positifs de ce premier module FOU et grâce à des nouveaux partenariats signés non seulement avec d'autres Écoles de Génie en France mais aussi avec l'Ambassade de France au Brésil à travers son Service de Coopération et d'Action Culturelle auprès du Consulat de São Paulo et avec l'appui du Centre franco-brésilien de documentation technique et scientifique (Cendotec), le Centre de Langues de la FFLCH-USP a reçu de la part de l'EP-USP la commande d'élaboration d'un cours de français à caractère *extensif* dont le public-cible serait formé par tous les étudiants potentiellement intéressés par des programmes d'échange universitaire dans des pays francophones et/ou par le programme de double diplôme.

Des commandes différentes et diversité des demandes : construction d'un dispositif de formation réglable

Or, la différenciation entre les deux public-cibles cités et, par conséquent, le clivage entre les deux dispositifs de formation linguistico-culturelle à être construits par l'équipe du CL-FFLCH-USP sont à notre avis très significatifs, puisque cette distinction se répercute forcément sur tous les niveaux de la démarche de conception d'un cours de français spécialisé, correspondant selon Chantal Parpette (2002) à des phases successives et interdépendantes: la commande, l'analyse des besoins, la collecte de données discursives, le traitement analytique de ces données, l'élaboration d'un appareil méthodologique comprenant la formulation d'une progression de

[4] FOU: Français sur Objectifs Universitaires;

contenus langagiers pour l'accomplissement d'objectifs spécifiques et évidemment des activités d'enseignement/apprentissage à réaliser en salle de classe.

Étant donné que le premier public-cible était formé par un groupe de vingt apprenants dont les besoinsétaient clairement identifiables et dont les demandes étaient relativement homogènes, il s'agissait de leur offrir un dispositif de formation *intensive*, de *courte durée* (80 heures distribuées en trois mois) centrée sur l'acquisition des savoir-faire académiques et interculturels afin de les préparer à la poursuite de leurs études universitaires en Génie dans une Grande École française.

Contrairement au premier public-cible, le deuxième serait constitué par un nombre beaucoup plus élévé d'étudiants de Génie qui apprendraient le français par le biais d'un dispositif de formation à caractère *extensif*, de *moyenne durée* (240 heures, distribuées au long de quatre semestres), dont l'un des objectifs pourrait être la préparation d'un séjour d'études en France, mais qui ne pourrait pas du tout s'y restreindre, puisque inséré dans le contexte de la formation universitaire globale. Bien que ce dispositif de formation linguistique ne doive pas du tout être conçu en fonction des caractéristiques du programme de double diplôme, et encore moins ne garantisse l'acceptation d'un dossier de candidature au programme de double diplôme, cela va sans dire qu'au cas où l'un des bénéficiaires de la formation offerte serait reçu, il devrait avoir un niveau de maîtrise de la langue étrangère qui lui permette de faire face aux exigences des études en France. En proposant le développement de compétences linguistico-discursives et interculturelles générales en français, langue étrangère par le biais de l'accomplissement par les apprenants de tâches liées aux situations universitaires et professionnelles caractéristiques du domaine de la Génie, le dispositif de formation devrait rendre l'apprenant autonome et capable de gérer son propre parcours d'apprentissage en fonction de ses objectifs à lui, soient-ils la préparation d'un séjour d'études en France ou bien la lecture de textes de spécialité en français pour appuyer un projet d'initiation à la recherche en cours à l'EP-USP.

C'est ainsi que le *« Curso de Francês para Iniciantes da Escola Politécnica »* (dorénavant CFI-Poli) est né en septembre 2002, offrant la possibilité d'apprendre le français à 217 étudiants, parmi lesquels 70% de l'EP-USP et 30% des Instituts de Physique, Chimie et Mathématiques.

Afin d'offrir une structure d'enseignement-apprentissage du FLE flexible, le cours-pilote du CFI-Poli créé en 2002 comprenait des séances vidéo du manuel *Reflets 1* et des séquences didactiques guidées par l'équipe d'enseignants du CL-FFLCH-

USP, offertes toutes les deux à plusieurs horaires au libre choix hebdomadaire des apprenants. Responsable majeur de son apprentissage, c'était à l'apprenant d'élaborer à chaque semaine son emploi du temps en fonction de ses disponibilités, tout en sachant qu'il devait accomplir une charge horaire hebdomadière de quatre heures de cours (deux heures pour la séance vidéo en autonomie, deux heures pour la séquence didactique guidée par un enseignant du Centre de Langues).

A partir de 2004, face aux difficultés de gestion horaire de l'offre semestrielle et simultanée de tous les modules constituant la formation à caractère extensif, cette offre hebdomadière flexible a dû être malheureusement abandonnée ; les groupes d'apprenants de même niveau étant distribués dans des classes offertes à des horaires fixes et préétablis par la coordination du CL-FFLCH-USP. Il faut néanmoins souligner que l'abandon de la flexibilité n'a atteint que l'emploi du temps, les notions de flexibilité et d'autonomie de l'apprenant ayant été intégrées à la conception du programme d'un dispositif de formation réglable en fonction à la fois des *besoins* de son commanditaire et des *demandes* de ses bénéficiaires, les apprenants.

Passant à considérer la progression d'objectifs d'apprentissage du manuel *Reflets* en tant que fil conducteur, l'équipe d'enseignants du CL-FFLCH-USP a commencé à élaborer sous la direction académique du Prof. Dr. Cristina Pietraróia et sous la supervision des tutrices du Centre de Langues Denise Radanovic Vieira et Maria da Glória Magalhães dos Reis avec la participation de la Masterande Guiomar Marins Justino de Oliveira des séquences didactiques de plus en plus adaptées aux objectifs spécifiques de l'apprenant universitaire. Ainsi, d'autres supports ont été insérés : des films documentaires, des articles de presse, des rapports d'expérience scientifique, des sites internet, suggérés non seulement par l'équipe du CL-FFLCH-USP, mais aussi par les apprenants eux-mêmes, par leurs professeurs de l'Ecole Polytechnique de l'USP, ainsi que par des partenaires experts travaillant en France.

Ce fut grâce à l'appui du Service de Coopération et d'Action Culturelle du Consulat Général de France à São Paulo, obtenu par l'interlocution entre les successifs coordinateurs du CL-FFLCH-USP[5] et les Attachés de Coopération pour le Français[6], que des formateurs-experts français sont intervenus au sein du CFI-Poli : en novembre 2005, Antoinette Zabardi (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres) ; en février 2007, Jean-Marc Mangiante(Chambre de Commerce et

[5] Successivement: Cristina Moerbeck Casadei Pieratróia (2001- 2006) , Paulo Roberto Massaro (2006-2011) et Heloisa Brito de Albuquerque Costa (depuis août 2011) ;
[6] Successivement : Annie Coutelle, Sébastien Roy, Claudine Franchon-Cabrera et Anouchka de Oliveira :

d'Industrie de Paris) ;en août 2008, Jacqueline Tolas (Université Stendhal Grenoble III) ; en avril 2009, Florence Mourlhon-Dallies (Université de Paris III, La Sorbonne Nouvelle) ; en octobre 2010, Chantal Parpette (Université de Lyon II). L'impact de ses profondes interlocutions est indéniable : dès le mois de mars 2006, le manuel *Reflets* fut progressivement abandonné au profit de la mise en œuvre d'un dispositif de formation linguistique réglable entièrement conçu par l'équipe du CL-FFLCH-USP.

Suite à un stage de formation de formateurs au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Franche-Comté réalisé en juillet 2007, nous avons créé au sein du CL-FFLCH-USP un Groupe d'Etudes nommé FLECAC pour discuter l'enseignement/apprentissage du Français, Langue Etrangère dans le contexte universitaire dont l'un des objectifs c'est celui de concevoir des programmes de FOU, tels que nous l'entendons : des dispositifs de formation linguistico-culturelle réglables bâtis en fonction non seulement des savoirs faire académiques exigés par les universités françaises, mais qui puissent aussi développer de compétences transversales garantissant l'insertion de ses bénéficiaires (des sujets-apprenants-futurs-ingénieurs-plurilingues-médiateurs culturels) dans des réseaux de co-construction du savoir scientifique et professionnel par le biais de la décentration linguistico-culturelle-esthétique. Par ailleurs, nous défendons des pratiques de salle de classe en langue étrangère qui en reliant les logiques sériées des Sciences Exactes et Biologiques aux logiques rhizomatiques (Deleuze & Guattari, 1972:13) des Sciences Humaines et des Arts quêtent l'Altérité dans la formation humanistique que doit offrir en priorité une ***Universitas***[7].

Comme l'affirme Chantal Parpette (2002, p. 23) :

> En-dehors de perspectives professionnelles avérées, le cours de langue peut avoir une tout autre physionomie et servir au contraire de contre-poids. On peut imaginer un cours de langue consacré au cinéma dans une école de gestion, au théâtre chez des mathématiciens etc. Le cours de langue retrouve ainsi une fonction de formation de la personne, en offrant une ouverture dans un univers par définition enfermé sur une seule thématique.

Le dispositif de formation linguistico-culturelle réglable conçu pour le CFI-Poli comprend donc à présent quatre modules obligatoires de 60 heures chacun, et un

[7] L'analyse des séquences didactiques à caractère expérimental centrées sur des pratiques esthétiques pour la formation du sujet-étudiant de Géniefurent l'objet de l'intervention de FREITAS INÁCIO & PACHECO GONÇALVES dans la communication coordonnée par MASSARO *Vers la formation de professeurs-concepteurs de programmes de F.O.U. : le cas du Centre de Langues de l'Université de São Paulo* à l'occasion du XVIII Congrès Brésilien des Professeurs de Français réalisé à Curitiba en octobre 2011.

module optionnel de 60 heures dont le but est celui de stimuler le développement de la conception de projets individuels (académiques et/ou professionnels et/ou culturels) centrés sur l'action en langue française[8].

Depuis septembre 2009, la supervision du dispositif CFI-Poli est assignée à la tutrice Daniela Akie Hirakawa, recrutée sur concours au CL-FFLCH-USP. La coordination de français intensifie alors les actions de formation continue d'enseignants de langue étrangère en contexte universitaire, tout en engageant l'équipe à discuter et à reformuler les programmes des quatre modules obligatoires. Outre les réunions mensuelles du Groupe d'Etudes FLECAC tout au long du semestre,le groupe d'enseignants en formation continue s'est rencontré pour étudier et débattre des questions concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en contexte universitaire à quatre occasions : en janvier-février 2010, en juillet 2010, en janvier-février 2011 et en juillet 2011. Des thèmes tels que la pratique du vocabulaire, la présentation de la grammaire, le perfectionnement de la prononciation, les pratiques esthétiques dans l'enseignement/apprentissage des langues etc., ont été abordés à partir de quelques principes théoriques et de quelques exemples d'activités pour la classe, organisées en séquences. Si les deux premières semaines étaient consacrées à la réflexion sur des problèmes traités par la didactique des langues, les deux autres semaines étaient réservées à la reformulation des contrats d'apprentissage et à l'élaboration de séquences pour les quatre modules en fonction à la fois des finalités humanistiques de l'USP, des besoins du commanditaire (EP-USP), ainsi que des demandes des bénéficiaires.

Pour les contrats d'apprentissage, on a précisé les objectifs généraux et communicatifs, en déterminant pour chaque objectif des contenus grammaticaux, lexicaux et culturels à travailler en classe. À partir du module 3 on introduit quelques genres écrits et oraux appartenant à l'univers académique et/ou professionnel, tels que le curriculum vitae, la lettre de motivation, le plan professionnel ou l'entretien d'embauche9. L'intégration de ces genres textuels au programme du dispositif de

---

[8] La problématique concernant la conception et la mise en œuvre du module "Projets en Français" est l'objet de l'article de HIRAKAWA publié également dans ces Actes du XVIII Congrès Brésilien des Professeurs de Français, réalisé à Curitiba en octobre 2011 ;

[9] L'analyse des séquences didactiques à caractère expérimental centrées sur les genres textuels en contexte académique-professionnel du sujet-étudiant de Génie furent l'objet de l'intervention de FERNANDES & PEREIRA, dans la communication coordonnée par MASSARO, *Vers la formation de professeurs-concepteurs de programmes de F.O.U.* : le cas du Centre de Langues de l'Université de São Paulo, à l'occasion du XVIII Congrès Brésilien des Professeurs de Français réalisé à Curitiba, en octobre 2011.

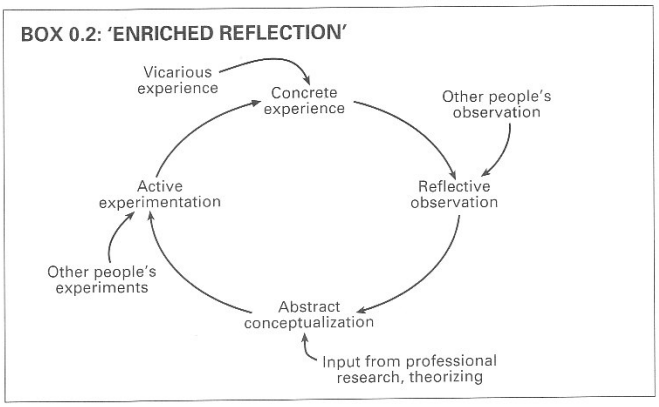
formation conçu par le Centre de Langues de la FFLCH-USP se justifie d'une part par la commande élaborée par la Commission de Relations Internationales de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo et d'autre part par les demandes de certains bénéficiaires apprenants qui se préparent à répondre aux appels d'offre correspondant à des échanges internationaux (soit pour l'obtention du double diplôme, soit pour des programmes d'études internationales intégrées).

Au deuxième semestre 2011, les contrats d'apprentissage distribués aux élèves présentent les objectifs communicatifs suivants :

| MODULE 1 | MODULE 2 | MODULE 3 | MODULE 4 |
|---|---|---|---|
| 1) Faire connaissance et se présenter :<br>- Saluer et employer des formules de politesse<br>- Prendre congé<br>- Remercier, s'excuser<br>- Se présenter<br>- Indiquer la nationalité et la profession<br>- Affirmer, nier<br>- Demander et donner des informations personnelles<br>- Demander et donner des raisons | 1) Raconter au passé :<br>- Donner des informations sur des événements passés<br>- Situer un événement au passé<br>- Parler des habitudes au passé<br>- Décrire quelqu'un ou quelque chose au passé en comparant avec le présent | 1) Présenter et se présenter formellement :<br>- Se présenter de façon formelle (entretien, CV, lettre de motivation)<br>- Présenter quelqu'un dans une situation formelle (dans une conférence, à l'entreprise)<br>- Demander des précisions<br>- Exprimer son accord | 1) Informer et s'informer :<br>- Demander des renseignements par téléphone<br>- Demander des renseignements par mél / lettre<br>- Rapporter les paroles de quelqu'un<br>- Faire un exposé<br>- Comprendre des articles de presse |
| 2) Parler de soi et parler de l'autre :<br>- Identifier quelqu'un<br>- Décrire physique et psychologiquement quelqu'un<br>- Parler de la famille<br>- Exprimer la possession | 2) Inviter :<br>- Inviter<br>- Accepter / refuser une invitation<br>- Fixer l'heure et le lieu | 2) Prévoir :<br>- Faire des projets<br>- Comprendre un bulletin météo<br>- Faire des hypothèses<br>- Rédiger un plan professionnel | 2) Rapporter une expérience scientifique :<br>- Décrire un objet, un procédé<br>- Rédiger un projet scientifique<br>- Exprimer le but |
| 3) Exprimer les goûts et les préférences :<br>- Dire ce que l'on aime, ce que l'on n'aime pas<br>- Parler des loisirs, des sports | 3) Acheter:<br>- Faire des achats<br>- Exprimer le choix<br>- Exprimer la quantité | 3) Situer dans l'espace :<br>- Indiquer la localisation de quelqu'un ou de quelque chose<br>- Demander et donner des renseignements sur l'itinéraire<br>- Chercher un | 3) Défendre une idée :<br>- Exprimer l'opinion<br>- Exprimer la volonté, la nécessité, un manque, des souhaits<br>- Exprimer la cause et la conséquence<br>- Exprimer la concession et |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | logement<br>- Décrire un lieu | l'opposition<br>- Rédiger un texte argumentatif |
| 4) Raconter et planifier son emploi du temps :<br>- Raconter sa journée quotidienne<br>- Parler d'événements futurs et passés (sensibilisation)<br>- Situer dans le temps<br>- Donner l'heure | | 4) Recommander:<br>- Donner des conseils<br>- Suggérer<br>- Reprocher quelqu'um<br>- Donner des précisions sur son état de santé | |

Il faut souligner que ces contrats d'apprentissage ne sont pas définitifs, et que plusieurs versions se sont succédé depuis 2010 pour mieux répondre aux demandes des bénéficiaires du dispositif de formation. Nous défendons donc un modèle de travail où la pratique du professeur se modifie à la fois par l'expérience et par la réflexion, dans un processus cyclique, comme le montre le schéma ci-dessous:




(UR, 2005, p. 7)

## Conclusion

Comme nous avons exposé, ayant réussi à mettre en place non seulement le dispositif de formation linguistico-culturelle en français, langue étrangère à caractère extensif commandé par l'Ecole Polytechnique de l'USP, mais aussi le dispositif de formation continue d'enseignants-concepteurs de programmes de FOU issus de la FFLCH-USP, il est à nous de relancer ces expériences fructueuses en permettant que leurs bases et leurs acquis se démultiplient dans d'autres unités de l'Université de São Paulo qui souhaitent que leurs étudiants s'approprient de la langue de l'Autre

afin de pouvoir se dire brésiliens, médiateurs culturels à part entière, co-producteurs de connaissances par le biais de la langue étrangère.

## Références Bibliographiques

MANGIANTE, J. M. ; PARPETTE, C. (2004) *Le français sur objectif spécifique* : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris : Hachette.

LE BOTERF, G. (2002a) *Ingénierie et évaluation des compétences* . Editions d'Organisation.

_____(2002b) *Développer la compétence des professionnels.* Editions d'Organisation.

_____(2004) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.

FERNANDES, M. L. *Primeiros estudos para a construção do curso Práticas de Leitura em Francês para Engenharias*: O perfil leitor do estudante da Escola Politécnica da USP. São Paulo, 2011. 74 f. Monografia (Trabalho de Graduação Individual em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

JUSTINO DE OLIVEIRA, G. M. *Poli-FOS:* uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP. São Paulo, 2009. 258 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

VIEIRA, D. R. *Estudantes brasileiros na França*: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

DOS REIS, M. G. M. *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira.* São Paulo, 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Letras: Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PARPETTE, C. (2002) « Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche », Actes du Colloque *Langues de spécialité* -Université de Bohême de l'ouest, Tchéquie, 19-27.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. (1972) *Capitalisme et Schizophrénie 1. L'Anti-Œdipe*, París: Minuit, 1972.

UR, P. (2005) *A course in language teaching*. Practice and theory. Cambridge University Press.

# Le FOU à la FFLCH de l'USP : l'évolution d'un projet

**REGINA TERESA SANTOS MACHADO ***
**Heloisa Albuquerque Costa** – directrice de recherche

**JULIE VIDAL ****
**Chantal Parpette** – directrice de recherche

**Résumé** :

A partir des entretiens réalisés avec des étudiants de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'USP (FFLCH-USP), rentrés de France des échanges universitaires réalisés en 2010, de nombreux aspects tels que la compréhension de cours magistraux, la réalisation de travaux universitaires ou encore la connaissance de l'institution et des situations de communication propres au milieu universitaire français ont été cités comme les difficultés auxquelles les étudiants brésiliens ont été confrontés au long de leurs études en France. Leurs témoignages ont confirmé aussi la nécessité de faire un travail de formation linguistique et culturelle préalable au voyage d'études en vue d'une meilleure adaptation aux milieux universitaires français. Le but de cette communication tout d'abord est celui de présenter les démarches méthodologiques suivies par l'équipe du projet FOU USP-Lyon pour la mise en place du premier module expérimental de Français sur Objectif Universitaire (FOU) proposé dans le cadre de l'extension-curriculaire de la FFLCH-USP au deuxième semestre 2010 sur la plateforme d'enseignement à distance *Moodle*. Dans un deuxième moment, à partir de l'analyse de cette expérience et d'enquêtes réalisées auprès de nos étudiants, nous évoquerons les améliorations apportées à la deuxième version en ce qui concerne la structure du module, les objectifs communicatifs, linguistiques liés au développement des savoir-faire académiques en milieu universitaire français (Mangiante & Parpette, 2011).

**Mots-Clés** : Français sur Objectif Universitaire. Formation Linguistique et Culturelle. Formation à Distance.

*Professora de francês e mestranda da Universidade de São Paulo - USP, integrante do projeto para formation em Français sur Objectif Universitaire, sob orientação da professora Heloisa Albuquerque Costa, doutora em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela USP, que atua na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas nas seguintes áreas: formação de professores de francês, didática das línguas estrangeiras, ensino e aprendizagem do FLE para objetivo específico e universitário e tecnologias da Informação e da comunicação para o ensino de línguas em ambientes virtuais de aprendizagem.

**Mestranda da Universiré Lumières Lyon 2, integrante do projeto para formation em Français sur Objectif Universitaire, sob orientação de Mme Parpette de l'Université Lumières Lyon 2.

## 1. Introduction

Depuis les dix dernières années, on constate une augmentation significative du nombre d'étudiants brésiliens allant faire des études supérieures en France. Cette augmentation est due à l'accroissement des accords internationaux entre le Brésil et la France et à une politique d'ouverture des universités. Ainsi en 2009/2010, 2931 étudiants brésiliens sont partis étudier en France dont 237 de l'Université de Sao Paulo (chiffres Campus France). Dans les années à venir, cette tendance va s'accentuer car la présidente Dilma Rousseff a annoncé que d'ici 2014, son gouvernement allait attribuer 75 000 bourses-sandwich aux é1tudiants pour leur permettre de faire une partie ou toutes leurs études à l'étranger. Il est donc primordial de prendre en charge la formation en langue française des étudiants concernés par une programmation spécifique à la fois d'un point de vue linguistique mais culturel. Dans notre cas, les étudiants touchés par le programme de Français sur Objectif Universitaire[2] (désormais FOU) sont dans un premier temps des étudiants de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'USP (désormais FFLCH) qui partent en France pour parfaire leur formation au niveau de la Licence, du Master ou du Doctorat au travers des accords entre les universités.

Pour mieux préparer les étudiants avant le voyage, il faut tenir compte de leurs besoins. Nous avons interviewé des étudiants rentrés de France pour connaître leurs points forts et leurs stratégies face aux problèmes d'adaptation au contexte académique français. On a constaté que ces étudiants ont du mal à s'adapter aux différences linguistiques et culturelles dans le milieu universitaire français ce qui est parfois la cause de leur échec scolaire. Les difficultés auxquelles ils doivent faire face sont en lien avec la compréhension de cours magistraux, la prise de notes, la réalisation de travaux normés ou encore la connaissance de l'institution et des

[1] A titre indicatif, le CECR définit six niveaux de compétences dans l'acquisition d'une langue étrangère qui correspondraient aux nombres d'heures d'enseignement/apprentissage suivant : A1 de 60 à 100 heures d'enseignemnent; A2 environ 200 heures ; B1 environ 400 heures ; B2 environ 600 heures ; C1 environ 800 heures et C2 au delà.

[2] Ce groupe existe depuis le deuxième semestre 2010, fondé et coordonné par le professeur Heloisa Albuquerque Costa à l'USP et par Mme Parpette à l'Université de Lyon 2, il est constitué également de professeurs de FLE et d'étudiants en Master et Doctorat en FLE des deux universités. L'objectif de cette équipe est de développer les recherches dans le champ FOS/ FOU, d'élaborer et proposer un cours FOU qui puisse être étendu à moyen et long terme à d'autres instituts de l'Université de São Paulo et de contribuer à la formation de professeurs spécialistes.

situations de communications spécifiques au contexte universitaire. Alors, quelles démarches utiliser pour élaborer un cours de Français sur Objectif Universitaire (FOU) destiné aux étudiants de la FFLCH de l'USP ? Pour répondre à cette question nous nous sommes appuyés sur une démarche de Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) selon Mangiante et Parpette (2004), en traitant la demande spécifique des étudiants de l'USP partant en échange universitaire et qui sont dans l'urgence pour apprendre le français avant leur départ. La mise en place de notre cours FOU a suivi les cinq étapes que l'on retrouve dans les programmes FOS : Identification de la demande – Analyse des besoins – Collecte des données – Analyse des données – Élaboration didactique. La spécificité du cours FOU est liée au fait que cette démarche touche un public universitaire, non francophone faisant des études en France et qui doit acquérir rapidement une maîtrise linguistique pour atteindre ses objectifs universitaires.

Nous présenterons donc dans cet article, notre démarche FOS/FOU pour le cours à l'USP mis en place en 2010-2011 sur la plateforme à distance Moodle. Ensuite, nous analyserons les points forts et les limites du cours proposé. Enfin, nous expliquerons les modifications apportées dans la deuxième version du module qui tiennent compte de nos analyses.

## 2. Démarche FOS/FOU pour la première version du cours à la FFLCH-USP :

Le groupe FOS/FOU de l'3Université de São Paulo a mis en place un cours FOU sur la plateforme d'enseignement à distance Moodle pour répondre aux besoins des étudiants partant en échange. La distance entre les campus universitaires (de l'intérieur de l'Etat), la diversité des domaines représentés et le manque de professeurs formés en FOS/FOU nous contraint (dans un premier temps) à proposer ce cours en ligne sur une plateforme avec le tutorat de quelques professeurs. Cependant, ce dispositif sera certainement amené à évoluer à partir du moment où l'université mettra les moyens humains et matériels dans la formation en langue française de ses étudiants partant en échange, ce qui est l'une de ses priorités actuelles.

[3] Nous avons recueilli sept témoignages (sur les dix étudiants qui ont terminé le cours) qui répondent à un questionnaire d'autoévaluation et d'évaluation du cours.

## 2.1 Etapes de la mise en place d'un cours FOU – Moodle

« La démarche conduisant à l'élaboration de programmes de FOU se déroule suivant les mêmes étapes que la démarche FOS » (Mangiante et Parpette, 2011: 41).

Identification de la demande : les étudiants des différentes disciplines de la FFLCH-USP désireux de partir en échange universitaire en France et dont la réussite du séjour dépend en partie de la formation en langue française.

Dans un premier temps, les étudiants qui sont susceptibles de s'inscrire au cours de FOU auront déjà eu un enseignement en français général au CENTRE DE LANGUES de l'USP ou à la FFLCH. Ils auront eu entre deux et quatre semestres de français voire plus pour les étudiants de Lettres portugais-français ce qui correspond pour la plus grande partie d'entre eux à un niveau A2+/B1du Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECR) . Les[4] quatre compétences sont inégalement maîtrisées : quand les étudiants ont plutôt un niveau B1 en compréhension écrite/orale, ils ont un niveau plus faible en production écrite/orale (Vidal, 2011a).

Le cours FOU vise donc à développer ces compétences pour que les apprenants atteignent au terme des 45h du cours, un niveau B1+/B2. Nous avons insisté en particulier sur les compétences socio-linguistiques et méthodologiques spécifiques au milieu universitaire et qui sont déterminantes pour une bonne acculturation et pour la réussite des étudiants pendant leur séjour.

Dans un deuxième temps, ce cours sera proposé à l'ensemble des facultés de l'Université de São Paulo et touchera donc des étudiants inégalement préparés en langue française et avec des objectif linguistiques différents de ceux des étudiants de la FFLCH-USP. Nous ne pourrons proposer le même cours aux étudiants de ESALQ ou de la Polytechnique qui ont des objectifs communicatifs différents. Ces derniers partent en France pour suivre des cours dans le cadre d'un double diplôme et seront donc soumis aux même exigences que les étudiants français. Même si l'exigence en Français Langue étrangère est plus importante pour ces étuidants que pour ceux partant en études intégrées, le cours de FOU sera plus adapté car il est possible de

[4]Pour les Licences initiation à la recherche

connaître les matières que les étudiants suivront en France dans le cadre de ce double-diplôme et de ce fait, de les y préparer.

**Analyse des besoins** : Cette étape est d'une grande importance dans la mise en place d'un cours FOU comme le soulignent Mangiante et Parpette (2011) :

> L'analyse des besoins est une étape réalisée par l'enseignant qui s'appuie particulièremnt sur le ressenti de l'apprenant. Il s'agit de réunir l'ensemble des situations de communication que vivra (ou vit) l'étudiant au sein de l'université. »

Dans cette étape, nous avons listé les situations auxquelles les étudiants allaient être confrontés une fois en France afin de définir les unités d'apprentissage autour desquelles allaient s'articuler notre programme.

En 2009, Ducrocq recense ces compétences (Mangiante et Parpette, 2011 : 184-185) d'après l'analyse des besoins d'étudiants étrangers en échange universitaire et les classe de la manière suivante :

- **Compétences universitaires transversales aux disciplines** : toutes les compétences dont l'étudiant a besoin pour suivre un cours, sélectionner l'information, la hiérarchiser, la restituer au moment des examens, comprendre des consignes, produire des textes adaptés en fonction du niveau de langue et du type de discours…
- **S'intégrer à l'université** : comprendre le fonctionnement institutionnel de l'université (lieux, horaires, emploi du temps…), savoir où se trouvent les différents services et réaliser des opérations langagières à caractère administratif, échanger avec les étudiants, enseignants et exprimer ses attentes, ses problèmes.
- **S'intégrer dans la société française et le contexte régional** : connaître le milieu dans lequel on vit (quelques grands moments de l'histoire de France et les aspects culturels, sociaux-économiques et politiques du pays ou de sa région) et être capable de réaliser les activités langagières adaptées à ses besoins quotidiens (demander une carte de transport, ouvrir un compte bancaire, comprendre un contrat d'assurance, se déplacer dans sa ville…).

Or, nous avons effectué l'analyse des besoins à partir d'entretiens avec des étudiants rentrés de France pour connaître leurs difficultés réelles, leurs points forts et leurs stratégies pour s'adapter au milieu universitaire français. Nous avons

constaté que les préoccupations des étudiants sont variées. Tout d'abord, ils sont désireux d'être préparés aux démarches qu'ils doivent réaliser en amont de leur voyage telles que la préparation de leur dossier de candidature (lire et remplir des documents en français), la lettre de motivation (pour postuler dans les différentes universités de leur choix) et la recherche de logement. Ensuite, une fois sur place, ce sont les travaux académiques, les présentations orales et les travaux écrits leur demandant un savoir faire « à la française » qui les préoccupent.

En parallèle de l'analyse de ces besoins, nous avons procédé à la collecte des données, c'est à dire au recensement des situtations de communication et actes de parole auxquels nos étudiants seront confrontés.

**Collecte des données** : cette étape réactive l'étape précédente, car nous partons des besoins des étudiants pour rechercher des documents authentiques (disponibles sur Internet mais aussi dans les universités d'accueil), documents administratifs, lettres de motivation, enregistrements de cours magistraux, énoncés d'examens, consignes, corrigés, etc. Une collaboration étroite avec les universités françaises et notamment l'université de Lyon 2 a été primordiale dans cette étape afin de garantir la collecte d'un matériel adapté et actualisé reflétant les situations de communications réelles que rencontreront les étudiants.

**Traitement des données** : une fois les situations de communication identifiées et le matériel collecté, nous avons fait des choix dans cette multitude de documents, en les sélectionnant, en les traitant (par la mise en évidence des caractéristiques pragmatiques, discursives, syntaxiques et lexicales des discours collectés) et en les didactisant pour les transformer en matériel pédagogique utilisable sur la plateforme Moodle. La spécificité de l'enseignement en ligne nous a fait faire des choix didactiques que nous évoquerons dans la troisième partie.

**Élaboration didactique** : dans cette dernière étape, nous avons réalisé les activités ou les exercices à partir des documents obtenus dans l'étape précédente afin de proposer des unités d'enseignement du cours FOU sur la plateforme Moodle. Nous avons proposé un cours transversal afin de toucher à la fois les étudiants de Lettres mais aussi de Sciences Humaines de la FFLCH. Ces choix ont d'abord concerné le cours pilote à distance (première version) et ensuite, nous les avons modifiés en

fonction des résultats obtenus dans le premier cours, pour proposer une deuxième version du cours.

## 2.2 Cours pilote – Version 1

Au deuxième semestre 2010, ce cours a été proposé à 16 étudiants de la FFLCH-USP. Cette version étant expérimentale et faisant l'objet de recherche en didactique, elle s'est articulée sur une méthodologie basée sur l'accompagnement éducatif dans la co-construction des savoirs (à travers les forums de discussion) qui est la méthodologie la plus répendue actuellement dans la relation enseignement/apprentissage à l'USP. Dans la deuxième version, nous avons tenté de nous rapprocher de la culture éducative française en proposant des activités ou sous-tâches auto-correctives avec prise de conscience des modèles langagiers. Nos recherches ont montré qu'il ressort certaines tendances éducatives culturellement marquées en France et au Brésil qui -bien que ne pouvant faire l'objet d'une trop grande généralisation- transparaissent dans les décisions prises pour les premier et deuxième modules du cours FOU à l'USP.

En France, un étudiant est habituellement évalué sur ses travaux finis et c'est la répétition des mêmes types de travaux qui va lui permettre d'améliorer ses compétences. Par exemple, c'est en faisant plusieurs synthèses et en prenant en compte les commentaires des enseignants sur les synthèses précédentes que l'étudiant va progresser. L'évaluation tend à être davantage sommative que formative dans l'enseignement supérieur (particulièrement en Licence) car il est très rare qu'un même travail soit soumis plusieurs fois. L'étudiant doit donc avoir clairement en tête les modèles attendus en ce qui concerne la production finale. A la FFLCH-USP, il en va autrement : en général, l'enseignant accompagne l'étudiant dans toutes les étapes de la construction de ses travaux, plus que des commentaires, il lui procure un guidage fort et c'est pour cela que l'on pourrait appeler cette démarche pédagogique de la « co-construction » des savoirs par essai-erreur. Cette dernière est parfois synchrone (l'enseignant et l'étudiant sont présents au même moment dans la tâche à réaliser) ou asynchrone (les interactions se font en décalé dans le temps). La particularité culturelle dans la relation enseignement/apprentissage évoquée ci-dessus justifie en partie le fait que nous ayons orienté la version 1 du module de FOU principalement sur un outil : le Forum. C'est par l'interaction sur ce Forum que les étudiants ont pu échanger entre eux et que l'enseignant-chercheur a accompagné les

travaux de ses élèves au moyen d'une présence importante au cours des activités (représentée par la quantité des messages postés).

Cette première phase du cours a donc eu lieu du mois d'octobre à décembre 2010 et s'est déroulée sur dix semaines. Comme nous l'avons dit précédemment, c'était un cours à distance qui a eu lieu sur la plateforme d'enseignement en ligne Moodle pour palier dans un premier temps le manque de professeurs spécialistes en FOU et pour répondre à la demande des étudiants. La présentation du cours et l'évaluation finale ont été faites en présentiel. Le cours a été conçu par Mme Albuquerque Costa (2010) et a été proposé aux étudiants de Sciences Humaines et Sociales de la FFLCH partant en échange en France dans le cadre d'études intégrées (avec la possibilité de validation de crédits pour le diplôme brésilien). Le contenu pour cette première version a été plus centré sur les discours académiques.

**Programmation de la première version du module FOU**

| | |
|---|---|
| séance 1 - 1e octobre | Familiarisation avec la plateforme<br>Constitution des profils des étudiants utilisateurs |
| Séance 2 – 8 octobre | Compréhension orale d'extraits de conférences (canal U) ou de cours magistraux |
| Séance 3 – 15 octobre | Compréhension orale de cours et prise de notes |
| Séance 4 – 2 octobre | Réalisation d'exposés avec supports |
| Séance 5 – 29 octobre | Initiation à la recherche : du thème à la problématique, recherche bibliographique |
| Séance 6 – 5 novembre | Écoute de témoignages d'étudiants français et étrangers (vidéos) |
| Séance 7 – 12 novembre | Découverte de l'université Lyon 2– services, formations (vidéos, interviews) |
| Séance 8 – 19 novembre | Documents administratifs à lire, à remplir |
| Séance 9 – 26 novembre | Préparation de l'examen |
| Séance 10 – 3 décembre | Examen et bilan |

On peut évaluer cette première version en faisant émerger ses points forts et ses limites.

## 3. Analyse de la version 1 du cours FOU

L'apprenant a pu se familiariser avec la plateforme Moodle ce qui a stimulé son autonomie : il a pu explorer les ressources de la plateforme, gérer son emploi du temps en choisissant ses horaires et ses entrées dans le cours, travailler à son rythme. Il y avait un accompagnement régulier du professeur en ligne (tutorat) qui répondait aux questions posées par les élèves. Au travers du Forum sur la plateforme, les

étudiants communiquaient entre eux et partageaient leurs opinions sur les activités proposées. Ils avaient un feed-back individualisé de la part du professeur pour chaque activité demandée.

En ce qui concerne le premier module, les étudiants ont é5voqué les difficultés qu'ils avaient rencontrées au moment des activités et les points forts du programme et de ce type d'apprentissage. En outre, ils ont fait des propositions pour la deuxième version. En moyenne, ils ont passé entre 2h et 6h par semaine sur la plateforme pour suivre le cours. Nous avons réuni leurs témoignages ci-dessous sur la première version qui, pour des raisons de confidentialité, ne sont pas nominatifs.

## 3.1 Points forts

**- L'environnement virtuel du cours FOU sur la plateforme Moodle :**

Tout d'abord, l'ergonomie de l'environnement virtuel a été citée comme un point positif. Les informations étaient facilement accessibles, les étapes étaient claires ainsi que leur programmation dans le temps (programmation hebdomadaire). La date à laquelle ils devaient rendre leurs travaux était toujours indiquée. De plus, le fait que les étudiants puissent s'organiser comme ils le souhaitent pour réaliser le cours est un des points forts de cette forme d'enseignement ainsi que « *la possibilité de faire le travail dans le confort de leur maison, sans avoir à se déplacer et d'avoir accès à divers outils de travail* » (Etudiant(e) 6). Les étudiants ont apprécié de développer leur autonomie et d'être les acteurs de leur apprentissage (Hirschsprung:2005).

***- Les tâches proposées :***

La séquence sur « formuler la problématique de sa recherche » a été très appréciée. Elle a permis aux étudiants de développer leurs réflexions autour de leur recherche et d'échanger leurs idées. C'est une particularité institutionnelle et liée à notre public : au Brésil, les étudiants ont souvent un axe de recherche à partir de la Licence. La p6lupart de ceux qui se sont inscrits au cours de FOU à distance provenaient de Master ou Doctorat. Un cours de FOU adapté doit donc proposer des activités disciplinaires aux apprenants car leur préoccupation principale n'est pas

[5] Etudiant(e) 3 avait passé l'année scolaire précédente (2009-2010) en échange en France, à Lyon 2.
[6]Premier cycle 6e semestre du Cours de Lettres Portugais-Français.

seulement l'étude de la langue ou de la culture française mais de leur discipline via la langue française. De plus, nous revenons à l'idée que les tâches proposées doivent être porteuses de sens pour les étudiants afin qu'ils s'y investissent. C'est d'ailleurs en majorité les tâches les plus complexes et celles qui leur ont demandé le plus de travail d'élaboration que les étudiants ont appréciées le plus. Parmi celles-ci, il y avait : « apprendre à faire un plan d'exposé, formuler la problématique de sa recherche » et « écouter les conférences canal-U ».

- *Le développement de la sensibilité culturelle* :

Dans cette sensibilité, nous incluons aussi la sensibilité intraculturelle. Les apprenants ont mentionné les premiers contacts en ligne dans la séance « faire connaissance » comme déterminants. L'hétérogénéité des participants et des domaines représentés dans le cours ont été perçus comme autant de richesses propices aux interactions. Il ne faut pas négliger cet aspect socio-affectif qui jouera un grand rôle dans la suite du cours.

L'étudiant(e) 3 indique aussi que la lecture de textes, les vidéos et les discussions proposées dans les séquences sur le thème de l'université française, ont fait évoluer les représentations qu'elle en avait. Ce n'est donc pas son expérience en France qui a7 modifié ses représentations mais plutôt les réflexions induites par les documents présentés (témoignages de professeurs-chercheurs, textes parlant de l'université) et les débats qu'ils ont suscités :

*« a escuta dos vídeos, e a leitura de alguns textos me fizeram rever alguns conceitos sobre os professores franceses, pois quando estive lá achei alguns muito distantes, já outros nem tanto; mas é importante ouvir o que alguns deles pensam a respeito da Universidade e sua importância, por exemplo. »*

L'étudiant(e) 4, lui, évoque le fait que le cours lui a permis de prendre en compte ce qu'il appelle « la distance culturelle » entre le système brésilien et le système français, plus marquante que « la distance linguistique » à laquelle il donnait cependant plus d'importance au début du cours. Comme le souligne Beacco (2000 : 88), l'apprenant s'est constitué un « habitus scolaire » tout au long de son parcours éducatif qui est source d'attentes liées à la culture d'enseignement-apprentissage d'origine et de représentations sur la culture cible :

[7] Ici, on a comparé les formes linguistiques de l'impersonnel et l'indétermination décrites dans les œuvres :*ModernaGramática Portuguesa* (BECHARA, 2009) e *Grammaire du Français Contemporain* (CHEVALIER, 1989).

*« De mais significativo destaco a importância da distinção cultural entre os estudantes de países diferentes, mais marcante do que a distância meramente lingüística, a que eu dava maior importância. [...]as barreiras culturais são mais determinantes do que tinha em mente antes do curso."*

- **Le développement de la compréhension orale** :

La majorité des étudiants, dont l'étudiant(e) 5 fait référence aux documents oraux -pour la plupart authentiques et avec des locuteurs natifs (canal-U et témoignages)- qui lui ont donné, outre un moyen d'exercer la compréhension orale, « *la sensation de se sentir en France et de participer aux conférences* ». Ces documents non simplifiés ont pris une valeur de référence aux yeux des étudiants et une dimension culturelle plus importante car ils étaient pour eux, le reflet de la société française actuelle (Beacco, 2000 ).

- **Le tutorat** :

La présence du professeur-tuteur joue un rôle primordial dans la relation pédagogique à distance non seulement par la quantité mais aussi par la qualité de ses feedback qui stimulent la réflexion des apprenants comme le souligne l'étudiant(e) 6. Celle-ci commente que même si la dynamique des classes ne dépend pas seulement du professeur, il y joue un rôle principal car c'est au travers de son initiative et de ses commentaires "provocants" les invitant à dialoguer entre eux, que les étudiants se rapprochent et échangent leurs idées et expériences :

*"O feed-back foi super importante, pois nos fez refletir sobre o processo de realização da aula. Percebemos que a interação constante entre os alunos, a dinâmica das aulas dependeu não só, mas principalmente, da iniciativa do professor (em querer aproximar mais os alunos entre si, em possibilitar a existência de trocas de experiências através de comentários bem "provocativos" convidando-nos a sempre dialogarmos entre nós)."*

Tous les étudiants interrogés ont mentionné la présence du professeur-tuteur et les différents rôles qu'il joue auprès d'eux (« *l'accueil et la mise en route* », « *l'accompagnement technique* », « *l'accompagnement disciplinaire* », « *l'accompagnement méthodologique* », « *l'auto-régulation et la méta-cognition* », « *l'évaluation* » et le rôle de« *personne-ressource attitrée* », Denis : 2003, p.25-26), comme point positif du dispositif voire indispensable.

- **Les interactions** :

Les interactions sur le Forum sont amplement ressorties comme le point fort de ce cours par la richesse des profils des participants, les échanges d'idées, les discussions qui sont nées au cours des activités, l'intérêt de croiser les regards (le regard porté aux autres et que les autres portent à soi-même) :

*"Percebi que os fóruns funcionam muito bem, tanto para tirar dúvidas, fazer sugestões, difundir nossas idéias etc."*
*"Para mim, o momento mais significativo do curso foi quando eu vi que as pessoas se interessaram pelo tema de minha pesquisa. foruns permitem a integração dos alunos e a troca de idéias."*
*"O momento mais significativo do percurso compreende a apresentação dos participantes (e a diversidade de domínios de interesse surpreendente) e os primeiros contatos online"*

Même si les points forts de l'enseignement à distance au moyen de forums sont majoritaires, il n'en reste pas moins que ce type d'enseignement peut engendrer quelques difficultés.

## 3.2 Difficultés

- La progression :

D'après les témoignages des étudiants qui ont suivi ce premier module à distance il y a eu un passage trop rapide à l'étude des discours universitaires, les conférences de canal U. Les étudiants ont fait part du besoin de mieux comprendre le contexte universitaire avant d'entrer dans les activités liées aux situations académiques. Cela rejoint aussi les résultats obtenus à l'enquête menée auprès des étudiants actuellement dans le milieu universitaire français (Vidal, 2011b). Ceux-ci indiquent qu'une de leurs plus grandes préoccupations est la connaissance du milieu dans lequel se déroulera leur séjour. On peut aussi penser que les apprenants acquerront plus facilement des savoirs langagiers en connaissant mieux le contexte dans lequel ceux-ci sont mobilisés. Comme il s'agissait d'un cours presque totalement à distance, il leur fallait aussi un guidage plus fort pour les activités de découverte.

- La compréhension orale :

La longueur et la qualité des enregistrements vidéo ont parfois rendu plus difficile la réalisation des travaux demandés dans les activités. Le passage du forum de présentation directement à la compréhension de conférences sur Canal U était trop brutal. Pour ce premier cours qui correspond à la reprise des enseignements après les

vacances, les étudiants ont émis le besoin de se réhabituer à la langue française au travers de documents plus courts et plus accessibles (ce que nous avons pris en compte dans la deuxième version). Un utilisateur aurait aussi aimé télécharger les conférences de Canal-U pour les écouter et réécouter plus facilement.

- **Le calendrier** :

Certains étudiants ont eu du mal à respecter le programme pour rendre les travaux à la fois à cause de la longueur et complexité de certains d'entre eux mais aussi à cause des examens qu'ils passaient dans leur discipline. Ce cours de FOU étant non obligatoire et ne validant pas de crédits, il passe au second plan par rapport aux disciplines étudiées. Il faut en tenir compte dans les travaux demandés et leur programmation pour ne pas décourager les élèves.

- **Le manque de modélisation des savoir-faire :**

Notamment pour le travail sur l'exposé, les étudiants ont signalé qu'ils auraient aimé avoir des exemples de travaux attendus. Dans d'autres activités aussi, ils auraient préféré avoir des corrigés en plus des commentaires et des feed-back du professeur, pour pouvoir comparer leurs travaux aux modèles (pour le power point et la compréhension orale des conférences avec des questions ouvertes).

C'est ce point qui a fait l'objet de l'une des plus grandes modifications du cours dans la deuxième version avec la prise en compte d'une meilleure progression de l'apprentissage. Nous nous sommes attachés à développer une méthodologie didactique non plus basée sur l'essai-erreur comme dans la version 1 mais sur une véritable prise en compte des modèles discursifs rencontrés à l'université française et sur leur analyse.

### *1.3 Propositions des étudiants*

Les propositions faites pour une deuxième version du cours ont été :

Réaliser des productions écrites plus développées pour une possible publication et proposer des activités préparatoires à partir d'une telle proposition.

Continuer à aborder les thèmes sur la réalité académique française.

Etoffer les modules en y ajoutant des activités d'expression orale et d'expression écrite.

Prolonger le cours (par un deuxième module) et le proposer à toute la communauté académique de l'USP et même en dehors.

Proposer des méthodes d'évaluation prenant en compte la spécificité de ce type d'apprentissage et de ce fait, différentes de celles habituellement faites dans une classe en présentiel.

Nous pouvons résumer les points forts et limites de la première version du cours ainsi :

| POINTS FORTS | LIMITES |
|---|---|
| →Familiarisation avec les discours et écrits universitaires | →Cours sans validation de crédits |
| →Développement de l'autonomie de l'apprenant | →Absence d'activités pour travailler les compétences interculturelles |
| →Flexibilité du cours | →Absence de modèles discursifs |
| →Tutorat en ligne et accompagnement des étudiants | →Entrée trop rapide dans les discours universitaires |
| →Feed-back individualisé | →Utilisation partielle des ressources de la plateforme |

## 2. Reformulation du cours FOU à la FFLCH USP – Version 2

Il s'agit donc d'un cours d'extension curriculaire proposé à des étudiants partant en échange dans le cadre d'études intégrées et avec une validation de crédits. La durée du module sera de 45 heures distribuées en 9 heures de cours présentiel et 36 heures à distance. Nous conservons la modalité d'enseignement en ligne toujours pour des raisons de diffusion du cours aux diverses facultés éloignées de l'USP mais aussi par manque de professeurs formés en FOS/FOU. Par contre, il serait bon d'envisager à moyen terme un cours en semi-présentiel (2h par semaine en présentiel pour travailler la production orale en favorisant les interactions en français et 2h sur la plateforme pour travailler à partir de supports variés et notamment disciplinaires). L'alternance entre travail en autonomie et en groupe est primordiale non seulement dans les activités de production orale mais aussi pour approfondir les réflexions métalinguistiques et sur les savoir-faire méthodologiques présents dans les productions académiques afin d'enrichir ses connaissances. En effet, si on se base sur l'approche communicative, outre la compréhension des situations rencontrées par les étudiants et les actes de paroles qui en découlent, il est nécessaire que ces derniers acquièrent ces compétences langagières et qu'ils soient capables de les reproduire en situation réelle. De plus, les étudiants qui suivent ce cours projettent un voyage

d'études à court ou moyen terme ce qui est une raison supplémentaire pour qu'ils exercent la langue à l'oral.

Pour le moment, proposer ce cours à distance correspond à une décision institutionnelle car cela permettrait de diffuser le cours auprès des campus éloignés de la ville de São Paulo tels que ESALQ et FZEA-Piracicaba.

En ce qui concerne la progression du cours, pour la nouvelle version qui aura lieu au prochain semestre 2012, l'équipe FOS/ FOU USP-Lyon 2 a travaillé sur la version 1 en prenant en compte ses points forts et ses limites pour l'améliorer et proposer la version actuelle. Dans cette version, l'accent a été mis sur les propositions didactiques qui ont pris en compte une méthodologie non plus basée sur l'essai-erreur mais sur l'analyse des modèles discursifs rencontrés à l'université. Le contenu du programme est donc assez semblable mais ce sont les tâches demandées aux étudiants que nous avons fait évoluer. De plus, d'autres outils de la plateforme Moodle ont été utilisés afin de varier les activités et de favoriser le développement de la compétence langagière. L'axe interculturel lié à la vie universitaire et à la connaissance de la culture française a été intégré dans cette version. Les activités portent sur les besoins transversaux aux disciplines (compréhension de cours magistral, prise de notes, réalisation d'exposés…) et les types discursifs communs à plusieurs spécialités (la narration, l'argumentation, la description…). Le point fort dans la version 2 sera la familiarisation avec les travaux écrits en milieu universitaire comme l'analyse des consignes et des conseils de rédaction donnés par l'enseignant, l'analyse de la structure textuelle de certains travaux, l'entraînement à la rédaction et l'étude de cas.

## 4.1 Choix des unités d'apprentissage

Nous avons laissé une grande place à la connaissance de la culture universitaire et de l'institution française ainsi qu'aux compétences transversales étant donné le niveau des étudiants (A2+). Le travail sur les contenus disciplinaires (avec des supports dans la spécialité) se fera au travers d'activités basées sur des supports choisis par les étudiants eux-mêmes (pour les séquences sur Canal-U et l'exposé par exemple). Les compétences et savoirs linguistiques sous-tendent les activités proposées dans les différentes séquences mais ne feront pas l'objet d'un apprentissage systématique. Ces notions sont présentes et mises en œuvre dans les savoir-faire communicatifs contenus dans les différentes activités proposées dans la

version 2 du module. Néanmoins, elles pourront être travaillées en autonomie par les apprenants en fonction de leurs besoins dans la rubrique « Travail en autonomie » qui renvoie à des exercices autocorrectifs en ligne.Outre la familiarisation aux Cours Magistraux, nous avons choisi de proposer une séquence sur l'exposé car c'est l'activité qui est apparue comme la plus difficile aux étudiants brésiliens dans l'enquête menée auprès de 65 étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur en France (Vidal, 2011b) et qui a donné lieu - dans la version 1 du cours - à des travaux qui ne correspondaient pas aux productions attendues à l'Université en France. La séquence sur la lettre de motivation et le CV, s'explique par le fait que ce sont des productions qui sont demandées lors de la constitution du dossier de candidature des étudiants désireux de partir en échange. Les préparer à ces écrits très normés est une étape importante de leur projet d'échange. La progression dans l'apprentissage est en grande partie garantie par la durée de la formation sur une quinzaine de semaines et la combinaison entre la partie « français général » et la partie «transversale aux disciplines ». Un deuxième module plus axé sur l'aspect disciplinaire de la formation devrait, à moyen terme, compléter le cours FOU de la FFLCH-USP. Cet enseignement en spirale (avec retour sur les compétences travaillées dans le module 1) plutôt qu'un balayage des compétences, permettra une meilleure acquisition des savoirs.

Il est à noté également que dans la deuxième version du programme, l'enseignement ne s'articule plus autour d'un seul outil, le Forum, mais elle en introduit de nouveaux (le test, le blog, le Wiki, les leçons…) qui vont jouer sur la relation enseignement/apprentissage en permettant de développer les interactions entre pairs pour une meilleure utilisation de la langue et une meilleure acquisition des compétences méthodologiques (Vidal, 2011c). Une plus grande place est accordée aux tâches complexes afin de favoriser l'utilisation de canaux variés favorisant une meilleure acquisition des quatre compétences (Hirschsprung, 2005). Dans toutes les séquences, nous proposons des activités permettant de travailler de manière articulée sur au moins trois compétences sur les quatre qui composent la compétence langagière (CO/PO, CE/PE). Dans les trois premières séquences, des micro-tâches sont proposées aux apprenants qui, en plus de faire appel à toutes les compétences, vont leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire linguistiques qui sous-tendent la tâche globale et ce, au travers de l'analyse des travaux attendus à l'université. Ce réinvestissement des acquis favorisera l'apprentissage de nouvelles notions. Dans les séquences suivantes, une plus grande autonomie sera laissée à

l'utilisateur pour lui permettre d'être acteur de sa formation en prenant des décisions relatives aux supports sélectionnés, aux donnés à exploiter, etc. En somme, l'élève sera confronté à des activités qui se rapprochent des travaux qui lui seront demandés à l'université française. L'enseignant n'interviendra que peu dans les activités de découvertes (autonomes et autocorrectives), sauf si l'apprenant le sollicite (forum d'aide ou foire aux questions), car son rôle principal sera d'accompagner les élèves dans les activités de productions.

## 4.2 Choix des supports

Le niveau actuellement exigé pour s'inscrire au cours est le niveau A2 du CECR ce qui paraît être le niveau minimum requis pour ce type de préparation basée sur des documents oraux et écrits proches des documents authentiques. Nous avons donc choisi de travailler sur ces documents authentiques écrits et oraux (documents fournis par les universités notamment au travers de leur site Internet, extraits de cours magistraux ou de conférences de canal-U, documents fournis par les étudiants rentrés de leur séjour ou tirés de l'ouvrage de Mangiante et Parpette, 2011) avec un guidage fort pour la compréhension orale (documents introductifs, transcriptions, activités préalables, glossaires…) ou sur des discours sollicités (interviews) pour que cela corresponde au niveau A2+/B1 de la majorité des locuteurs. Les étudiants de niveau supérieur pourront faire les activités « à la carte » en créant leur propre parcours, soit en passant certaines étapes préliminaires, soit en les remplaçant par des activités complémentaires proposées dans la rubrique « Travail en autonomie » ou « Pour aller plus loin ».

| DURÉE DU COURS | NIVEAU EXIGÉ | POINTS NOUVEAUX |
|---|---|---|
| 45 heures de cours = 9h en présentiel et 36h à distance | A2<br><br>120h de cours ou plus | -Activités pour travailler les compétences interculturelles<br>-Familiarisation avec les écrits universitaires<br>-Modélisation des savoir-faire / préparation aux activités demandées (exposés, travaux écrits, etc.)<br>- Activités de renforcement linguistique, au choix des étudiants – en autonomie |

En somme, si on compare les deux versions du programme, on constate qu'il y a eu des améliorations sur la version 2 grâce à l'ajout de nouvelles activités permettant de travailler sur les compétences interculturelles des apprenants mais

aussi au travers d'une méthodologie didactique plus précise. En effet, celle-ci prend en compte une meilleure progression dans les apprentissages(passage plus progressif d'une séquence à l'autre et réinvestissement des acquis), une meilleure utilisation des outils de la plateforme (son, vidéo, test, audio) ainsi que l'élaboration d'activités favorisant l'autonomie, les réflexions métacognitive (prise de conscience des parcours réalisés) et méthodologique (prise en compte des critères de réussite pour réaliser des travaux académiques). En comparant les deux versions on peut faire ressortir quelques différences qui tiennent compte des propositions faites par Mangiante et Parpette (2011 : 189-191) :

## *4.3 Reformulation/ amélioration de la version 2 par rapport à la version 1*

| VERSION 1 – COURS PILOTE | VERSION 2 – COURS ACTUEL |
|---|---|
| ● À distance sur 10 semaines | ● En présentiel et à distance sur 15 semaines |
| ● Faire son profil | ● Faire son profil etdécouverte de la plateforme |
| ● Compréhension orales d'extraits de conférence Canal U | ● Compréhension du système universitaire, des formations et de la culture éducative en France (3 séances) :<br>- Compréhension et complétion de documents authentiques |
| ●Compréhension orale de cours et prise de notes | ● Compréhension orale des Cours Magistraux (2 séances) :<br>- repérage des notions principales<br>- rappels et annonces<br>- consignes, rappels à l'ordre, prises de position, polyphonie...<br>- reformulations, précisions, répétitions... |
| ● Réalisation d'exposés avec support | ● Stratégies d'écoute et prise des notes<br>repérages des informations principales, classement des données situationnelles, complétion de grilles de compréhension orale portant sur les informations factuelles… |
| ● Initiation à la recherche – recherche bibliographique | ● Faire un exposé, recherche bibliographique (2 séances) :<br>- Analyse de modèles, mise en évidence des procédés de mise en relation (notamment discours-icônes). |
| ● Découverte de l'Université Lyon 2 | ● La vie étudiante |
| ● Documents administratifs à lire et à remplir | ● Se familiariser avec les travaux écrits<br>en milieu universitaire (2 séances) :<br>- A partir de corrigés<br>- Repérage de connecteurs logiques, marques discursives récurrentes… |
| | ●Faire une lettre de motivation, un CV, dossier de candidature |

## Conclusion

Au travers de la mise en place de la première version de ce cours de FOU et de l'analyse des productions et des commentaires des élèves, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

Dans un cours FOU, l'analyse des besoins et la collecte des données tiennent un rôle essentiel dans la programmation d'un cours. Une bonne connaissance des situations de communications à l'université française et des travaux demandés aux étudiants lors de leur séjour universitaire est indispensable. De même, cette préparation en FOU doit s'accompagner du développement des compétences sociolinguistiques des étudiants qui peuvent paraître secondaires mais qui sont primordiales pour une acculturation réussie.

Cependant, la prise en compte de ces observations ne garantit pas à elle seule une formation en Français sur Objectif Universitaire adaptée. Cette dernière doit s'accompagner d'une méthodologie didactique axée sur la mise en place d'activités permettant aux étudiants de développer des modèles des tâches langagières (écrites ou orales) qu'ils rencontreront à l'université française afin de pouvoir les reproduire. Il ne suffit plus de « faire faire » mais surtout « d'apprendre à faire » aux étudiants. Cela passe par un double niveau de préparation en Français sur Objectif Universitaire : une préparation linguistique mais aussi méthodologique. C'est par une meilleure utilisation des outils de la plateforme Moodle que nous avons pris en compte ces réflexions afin d'apporter des améliorations à la deuxième version du cours FOU.

Une fois cette deuxième version proposée et testée, il sera nécessaire de l'évaluer par rapport à la charge horaire, à la conception des activités, à la progression et à l'acquisition des différentes compétences et de faire à nouveau des ajustements et des améliorations.

Pour le moment le cours se limite à la FFLCH pour les Sciences Humaines et Sociales. L'un de nos objectifs est celui d'étendre ce cours à d'autres facultés (d'autres campus USP à l'intérieur de São Paulo) pour les domaines d'Ingénierie, Agroalimentaire et Vétérinaire. Dans ce cas nous pourrons envisager un cours FOU avec une formation en français encore mieux adaptée aux besoins des étudiants en leur proposant une approche à la fois transversale mais aussi disciplinaire.

Notre groupe de recherche FOS/ FOU espère pouvoir contribuer à la formation d'un plus grand nombre de professeurs spécialistes dans ce domaine nouveau et continuer le travail auprès des universités françaises pour collecter les données en vue de la conception d'une version 3 du cours FOU visant à mieux préparer nos

étudiants aux études en langue française afin de garantir leur réussite dans le contexte académique français. Dans le contexte de mobilité internationale actuelle, la formation en FOU est l'une des préoccupations principales de l'Université de São Paulo.

## Références Bibliographiques

BEACCO, J.-C., 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris : Hachette.

DENIS, B., 2003, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », Distances et savoirs, v. 1, n. 1/2003, p. 309-333. Paris, CNED, Lavoisier.

DE ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa B., 2010, « Formation aux savoir-faire académiques dans une université brésilienne », dans Parpette, C. et Mangiante, J.-M. (dir.), Faire des études supérieures en langue française, Le Français dans le monde. Recherches et applications 47, Paris, CLE International, pp. 74-83.

DUCROCQ, H. 2009, De la compréhension du discours universitaire à la prise de notes des étudiants Erasmus, mémoire de Master 2, Université d'Artois.

HISRSCHSPRUNG, N., 2005, Apprendre à enseigner avec le multimédia, Paris, Hachette.

MANGIANTE, J-M. ; PARPETTE, C., 2004, Le français sur objectif spécifique, Paris, Hachette-FLE.

MANGIANTE, J-M. ; PARPETTE, C., 2011, Le français sur objectif universitaire, Grenoble, PUG.

VIDAL, J., 2011a, Mise en place d'un programme de français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo, rapport de stage de master 2, Université de Lyon 2.

VIDAL, J., 2011b, Représentations et attentes des étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur français, mémoire de master 2, Université de Lyon 2.

VIDAL, J., 2011c, Développer les interactions dans un programme de Français sur Objectif Universitaire pour favoriser l'acquisition des compétences langagières, mémoire de Master 2, Université Lyon 2.

# Les possibles problèmes de production et compréhension des élèves brésiliens de français selon la syntaxe

**ROGER RÔMULO MONTEIRO DE MEDEIROS ***

**Ticiana Telles Melo -** directrice de recherche

## Résumé :

L'enseignant de Français Langue Etrangère trouve des défis à la pratique professionnelle à cause du binôme Langue-Culture, indispensable pour quelques professeurs, à partir de leurs expériences en salle de classe. Au Brésil, l'élève peut trouver des difficultés pour avoir des connaissances sur la culture francophone, malgré l'avènement de l'Internet, tout cela est une conséquence de l´actuel moment historique et culturel. Ce travail a l'intention d'analyser l'enseignement de FLE au Brésil et de montrer des alternatives, basées sur les théories linguistiques de la phrase, pour les questions relatives à l'enseignement du français dans notre pays, comme : la traduction dans salle de classe, l'évaluation des productions linguistiques des élèves ou des problèmes qui concernent à la production de phrases. Nous nous sommes basés sur trois lignes d´études linguistiques : La Grammaire Générative, le Fonctionnalisme de Dik et la Syntaxe Structurale de Tesnière. Nous croyons que cette analyse peut aider l'enseignant de français dans le traitement de la production linguistique de l'élève, en l'aidant en ce qui concerne les problèmes possibles aux niveaux de la production et de l'interprétation des phrases.

**Mots-clés** : Enseignement des langues étrangères. Syntaxe. Acquisition du langage. Linguistique appliquée.

*Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará - UFC, estuda e pesquisa com a orientação da professora doutora em Educação pela UFC, Ticiana Telles Melo, atualmente professora do Dep.to de Letras Estrangeiras da UFC, com experiência na área de Letras, ênfase em Língua Francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem, comunicação, diálogo, mobilidade estudantil e currículo.

## 1. INTRODUCTION

Dans le contexte d'un monde globalisé, l'enseignement des langues étrangères est montré comme un outil social dans le domaine professionnel et dans celui de la mobilité. Il est important d'observer que les relations commerciales, académiques et culturelles, entre certains pays, se sont approchées, et on observe aussi que l'enseignement des langues étrangères est devenu une exigence chez dans les programmes d'études et pour la recherche d'emploi. À l'éducation de base, au Brésil, on y voit quelques propos pour les langues étrangères dans ses programmes de disciplines.

Un autre fait relevant concerne les relations spécifiques entre les pays, surtout d'ordre politique et économique, et leurs influences sur le marché des cours de langues ainsi que dans la formation de leurs curricula. Dans certains contextes, on observe que quelques langues étrangères sont indispensables pour une société en composant des nouveaux programmes d'enseignement de langue. Au Brésil, ce phénomène est évident par la vaste gamme de cours des langues anglaise et espagnole, car les relations commerciales et politiques du pays sont très fortes entre les pays parlants ces langues. Ce type de demande détermine également des programmes plus spécifiques afin d'atteindre les besoins linguistiques de son public. À cette fin, on observe la création des cours de langues à objectifs spécifiques comme la Médecine ou le Droit.

Dans ce contexte, le Français et son enseignement au Brésil répond à des exigences un peu différentes de celles trouvées dans les langues que l´on vient de citer. Par exemple, la mobilité académique en premier et deuxième cycles dans certains domaines, l'exigence professionnelle spécifique d'avoir une troisième langue étrangère, l'acquisition de nouvelles connaissances et/ou la compétence linguistique par des raisons personnelles de chaque élève. Les cours de Français tentent de s´adapter à cette demande avec la création de cours de Français à Objectifs Spécifiques (FOS) et Français instrumental, chacun avec ses propres méthodologies, contenus prévus et temps délimités. Ainsi, les élèves cherchent les cours de Français afin d'atteindre les exigences de leurs programmes d'études ou de leurs carrières.

À la première vue, on a une question : Quels sont les propos de l'enseignent de Français comme langue étrangère (FLE) au Brésil d'aujourd'hui?

Il est commun dans les cours de langues, dont le Français, l'association d'une langue avec sa culture, soit dans les classes, soit dans la vie quotidienne. L'exhibition des films, l´écoute des chansons, l'utilisation du multimédia et de la littérature en langue étrangère sont des ressources de plus en plus utilisées par les professeurs de langues.

Cependant, il est important aussi de considérer le profil de l'élève de FLE à partir de ses exigences et besoins. Il est possible que l'approche langue-culture soit peu efficiente à l'acquisition du langage et à la mise en pratique de la langue en visant des situations de communication, si on considère les élèves dont le besoin linguistique est immédiat et qui n´ont que le temps de la mise en classe déterminé par le cours, ce que l'on peut trouver dans le contexte de l'enseignement de langues étrangères au Brésil.

L'autre cas est lorsque l'élève n'a pas accès à un support, une médiathèque, par exemple, qui lui offre le contenu de culture nécessaire, proposé pour le développement du code linguistique ou pour la pratique d'enseignement par l'enseignant.

Cette discussion a l'intention de montrer la linguistique comme une alternative, en présentant les concepts de la syntaxe et de faire réfléchir sur quelques points de l'enseignement de a grammaire : des conjonctions, la modalité, parmi d'autres.

L'objectif est celui d'exposer les idées de la Science de la phrase et de réfléchir sur les moyens dont l'enseignant peut enrichir sa pratique à partir de paramètres métalinguistiques accordés aux paramètres didactiques.

Ainsi, le travail se prête à la formation de professeurs de FLE et à montrer à ceux-ci comment les contributions de la linguistique contemporaine peuvent les aider au moment du traitement des productions des élèves, de l'observation de phénomènes liés à ces productions, à leurs analyses afin de développer la compétence linguistique nécessaire pour la production et pour la compréhension de phrases en Français, et, enfin, à présenter la linguistique comme un paramètre pour la création des méthodologies efficientes face aux défis que les enseignants de FLE peuvent trouver dans leurs pratiques.

## 2. DEVELOPPEMENT
## 2.1 Quelques aspects de l'enseignement du FLE au Brésil.

L'enseignement du Français au Brésil occupe une place importante, puisque plusieurs universités du Brésil et de la France ont signé des conventions qui offrent des bourses et des stages, ce qui a une grande valeur professionnelle pour les candidats à ces opportunités. Ce fait confirme l'importance des cours de Français dans le pays et la présence de la langue dans des programmes de quelques écoles secondaires et du premier cycle (MELO, 2010).

Malgré cela, l'enseignant de langue français éprouve des difficultés de mettre en classe ce qui est proposé par les manuels d'enseignement de FLE par des raisons linguistiques, sociales et/ou culturelles.

En ce qui concerne l´aspect linguistique, le Français est une langue étrangère, par conséquent, elle a un lexique et une syntaxe différents par rapport à la langue maternelle de l'élève. La disparité s'étend à l'organisation des grammaires particulaires et à des nomenclatures adoptées par ces langues, qui définissent les terminologies et des approches qui ne sont pas liées les unes aux autres. La *NomenclaturaGramaticalBrasileira* (NGB) définit le concept *substantivo* (BECHARA, 2009) dont la définition et l'approche ne correspondent pas à la précision du terme Nom, adopté dans les grammaires de langues française (CHAVALIER, 1989).

L'enseignant peut trouver des problèmes sociaux dans l'enseignement des langues au Brésil, parce que le Français (et d'autres langues) est nécessaire dans des domaines spécifiques de connaissance et de certaines sphères professionnelles comme le Tourisme, le Droit et la Médicine. Le professionnel a souvent le besoin d'avoir une compétence dans une langue étrangère ou même de présenter un certificat pour postuler un poste de travail à l'étranger ou pour participer à une opportunité de mobilité académique. Le défi est de rendre un élève compétent, malgré le temps réduit consacré à l'exercice de la langue hors de la classe, soit dans des activités conçues par l'enseignant, soit par la pratique linguistique dans d'autres types de langage : musique, films, internet, littérature, parmi d'autres.

L'aspect culturel du défi concerne le moment historique dans lequel d'autres langues sont plus diffusées que le Français, un espace déjà occupé par la France et sa langue, mais aujourd'hui, l'anglais et l'espagnol tiennent cette position dans le champ

des langues étrangères les plus offertes au Brésil. Encore le problème culturel est attribué aux coupes de la réalité que les langues font. Par exemple, le choix de différents verbes pour exprimer une idée commune. L'idée de rêve existe en portugais et en français, par contre, les deux ont choisi des verbes distincts. Les parlants de portugais produisent « *Eu tiveumsonho*» lorsque les français disent « j'ai fait un rêve ». Si l'on traduit au pied de la lettre les phrases, on voit que « *tive* » (avoir) et « fait » (faire) n'ont pas des correspondances sémantiques. Donc, les deux langues expriment l'action de produire un rêve par des verbes différents et ce choix est dû à des conventions culturelles dans les communautés qui les ont adoptées.

Ce sont là quelques défis que l'enseignant de FLE peut trouver dans son parcours d'enseignement. Ces points de discussions peuvent être analysés sous la lumière des concepts et des conclusions de la Linguistique Appliquée avec le but de trouver des alternatives à ces possibles obstacles à l'enseignement de FLE au Brésil.

## 2.2 Méthodologie

Ce travail a l'intention de présenter des idées de la linguistique, en particulier de la syntaxe, afin de discuter quelques points de grammaire dans l'enseignement de FLE.

Le projet utilise comme paramètre de grammaire deux références, une pour chaque langue : *ModernaGramática Portuguesa*d´EvanildoBechara (2009) et la *Grammaire du Français Contemporain,* sorti chez Larouse (1989). Les œuvres citées donneront le soutien métalinguistique nécessaire pour former la base des exemples et des analyses exposées. Une autre référence utilisée a été le *Dicionário Larousse Português-Francês*2ème édition (2008), son choix est dû au caractère bilingue de l'œuvre, donc accessible à des élèves pendant leurs premiers contacts avec le FLE.

L'investigation s'est concentrée sur les points de discussion de l'enseignement de FLE basé sur les travaux de Melo (2010) et Alves (2000) et sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) qui prévoit les contenus et les compétences linguistiques à atteindre à chaque niveau défini.

## 2.3 La Syntaxe structurale

La notion de structure a été utilisée pour la première fois en linguistique par Ferdinand de Saussure (1916). Il propose une étude qui s'occupe de la *Langue*, en opposition à l'étude de la *Parole*.

Selon Saussure, le signe est une construction mentale d'un concept, le *signifié*, avec une image acoustique, le *signifiant*, associés l´un à l´autre. La Langue correspond à l'ensemble des signes utilisé dans la communication et qui s'organisent en formant une structure systématique et déterminée historique et socialement par une communauté dans laquelle une langue donnée est insérée.

Dans la syntaxe, le concept défini la phrase comme l'unité de sens construite par des petites unités (le lexique), comme des signes linguistiques ou des formes (COSÈRIU, 1987), reliés entre eux par des relations de dépendance entre leurs constituants. Donc, puisque la phrase est une structure, son étude est consacrée à la description et au raisonnement de ces relations formant des structures syntaxiques.

Tesnière (1988) postule une étude de la phrase comme un objet autonome dont les mots sont disposés dans cette structure grâce à des relations (ou connexions) dont les liens ne sont pas indiqués, mais fondamentalesà la construction d'une unité syntaxique. Le linguiste souligne que ces liens ne sont pas visibles (ni à l'oral ni à l'écrit), mais perceptibles par l'esprit humain, c'est-à-dire un auditeur ne perçoit pas les liens d'une phrase dans une langue donnée : [nom′ ] + [verbe] + [nom″]. Ce qui est perceptible à ses yeux ou oreilles, c'est la présence des différents mots dans cette phrase et elles constituent entre elles une unité de sens. Cependant, le [verbe] détermine les raisons par lesquelles les noms associés le suivent, en étant le [nom′ ] avant et le [nom″] après le verbe. Au niveau de la compréhension, l'auditeur comprend qu'il est attribué au [nom′ ] une fonction différente de celle attribuée au [nom″]. On considère deux phrases possibles et existantes en Portugais et en Français.

João fala de Maria.

Jean parle de Marie.

Les deux langues trouvent des correspondances en ce qui concerne les structures des phrases simples au présent de l'indicatif : Sujet + Verbe + Complément. Toutes les deux ont été créées par des verbes correspondants dans les

deux langues et régissent les mêmes compléments. D'abord l'auditeur-émetteur va comprendre trois informations différentes selon la langue qu´il parle :

1. Il s'agit d'une action ou un événement en cours. Dans ce cas, c'est l'action de Parler.

2. Il y a quelque chose/ quelqu'un qui accompli cette action. La phrase dit que c'est un être humain (Jean/*João*) et il exécute l'action de Parler, le sujet de la phrase.

3. La phrase indique aussi que l'action accomplie par le sujet tombe sur un objet. L'auditeur-émetteur comprend de quoi on parle (de Marie/ *de Maria*) et quelle est le thème (Marie/*Maria*)

L'exemple renforce qu'il n'existe aucune marque qui indique ces relations et fonctions entres les constituants des phrases en Portugais et en Français.

L'analyse rend évidentes les relations d'origine syntaxique et sémantique présentes dans une phrase. Elles sont indispensables pour que la phrase soit une unité de forme et de sens. Ainsi, des changements au niveau de l'expression ou du contenu impliquent à des changements de l'un et de l'autre. On observe donc que syntaxe et sémantique sont intimement associées. À cette fin, on observe l'échange du verbe Parler dans les deux phrases :

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | [Sujeito] | falar | [de [nome]] | 2 | [Sujeito] | Ver | [nome] |
| 1′ | [Sujet] | parler | [de [nom]] | 2′ | [Sujet] | Voir | [nom] |

Le diagramme montre comment les composants syntaxique et sémantique d'une phrase sont inextricablement liés et comment les changements, dans ce cas, au niveau de l'expression, provoque le changement du contenu. Les phrases analysées forment les schémas suivants :

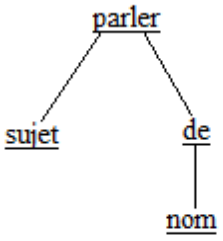



Schéma 1

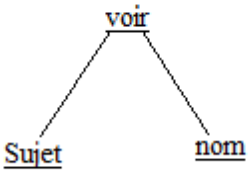



Schéma 2

Les schémas (1) et (2) montrent comment des verbes différents choisissent des arguments différents (TESNIÈRE, 1988). Ils s'agissent d´unités formelles réalisées en

fonction des verbes ou d'autres éléments (mots) régents. Normalement, les fonctions d'argument sujet ou objet sont accomplies par des *noms*, tantôt en Portugais, tantôt en Français, selon les sources utilisées (BECHARA: 1928; pages 112 - 141 et CHEVALIER: 1989; pages 162 - 181). D'après Bechara, le *substantivo*fonctionne comme complément ou sujet à cause de sa nature lexicale, ainsi que la *Grammaire du Français Contemporain* décrit le nom. Il est important d'observer que le *nom* de la grammaire français rassemble les substantifs et les adjectifs, mais cette disparité est en raison de l'organisation de chaque grammaire ou de chaque auteur analysé, alors, ce sont des différences assez impertinentes à cette étude.

D'après l'analyse sous la lumière de la Syntaxe Structurale, selon Tesnière, avec des phrases dans les deux langues en montrant la nature de la structure syntaxique et la relation intime entre Forme et Contenu et comment le changement de l'un d´entre eux implique le changement de l'autre. L'étude s'occupera maintenant de mettre cette idée au contexte d'enseignement de FLE à des élèves brésiliens.

On analyse l'usage des conjonctions « car » et « donc » afin d'illustrer le but de cette étude avec les idées du Structuralisme. Si l'on montre la phrase comme une structure de forme et de sens, cela ouvre la possibilité de réfléchir sur les correspondances et les différences parmi les phrases. Par exemple, les conjonctions « car » et « donc » en Français, selon le *Dicionário Larousse francês-português* (2008), ont la même traduction « *pois* » en portugais sans aucune explication des leurs valeurs au niveau de la syntaxe et de la sémantique.

J'ai pris mon parapluie, car il pleuvait très fort.(cause)

Il pleuvait très fort, donc j'ai pris mon parapluie.(conséquence)

On sait que la conjonction a déterminé l'ordre des phrases. En (3), il s'agit d'une cause, en (4), d'une conséquence. Le professeur peut présenter à l'élève les nuances entre la forme et le sens pour lui rendre capable de comprendre, pour après produire, les similitudes et les différences dans les aspects de l'expression et du contenu.

Cette approche a comme but de montrer à des enseignants de FLE comment la théorie explique la relation de forme et contenu à partir des schémas, des idées et des analyses. L'objectif n'est pas celui de décrire profondément la langue française en salle de cours, mais d'utiliser les connaissances théoriques comme base de la mise en classe par le professeur et exercer la réflexion du langage en guidant l'élève dans ce parcours. Et cela parce que les études linguistiques s´intéressent aux faits du langage, dans ce cas, la phrase. L'enseignant peut utiliser ses remarques de la

Syntaxe Structurale afin de penser au fonctionnement des formes linguistiques. Il peut faire refléchir les élèves sur la relation de forme et sens présente dans le système linguistique pour que l'apprenant comprenne mieux les possibilités et les façons de combinaison entre les unités linguistiques dans une langue étrangère

Il est important de noter que peu importe la connaissance profonde de la grammaire ou de la théorie linguistique sans les repères de la didactique pour la mise en pratique en classe ou pour la création d'exercices visant la production et la compréhension de phrases.

## 2.4 La grammaire générative — le concept de grammaticalité

La linguistique du XXe siècle est marquée par la consolidation de deux lignes d'études. En Europe, le fonctionnalisme, né à Praga, a développé de différentes études sur le langage par rapport à celle proposée par Saussure, et on observe aussi le développement d'autres champs de recherche en linguistique, comme l'Analyse du discours et la Linguistique du texte. Pourtant, il surgissait un intérêt à l'étude formelle du langage aux États-Unis. D´un autre côté, le Structuralisme américain (ou Distributionnalisme) s'est développé et ses discussions traitent les phénomènes du langage comme des fait du comportement. Leonard Bloomfield a une place importante dans le cadre de théoriciens américains du XXe siècle, lorsque Câmara Jr. introduisait la linguistique proposée par Saussure au Brésil.

Bloomfield (WEEDWOOD, 2002) a proposé une étude du langage fondée sur le Behaviorisme, ce qui considère le comportement comme l'objet d'étude de la Psychologie. Alors, il applique cette prémisse aux études du langage en considérant une langue comme un comportement accompli par les êtres humains, ce qui serait l'objet de la Linguistique. Le modèle d'analyse part d'un parlant qui reçoit un *input* et produit un *output*, donc, il s'occupera de ces *puts* et de leurs relations dans le code linguistique.

— Oi, como vai? (input)
— Tudo bem.(output)
— Bonjour, çava? (*input*)
— Ça va. (*output*)

Le linguiste selon Bloomfield va comprendre que les salutations initiales « Oi, como vai ? » et « Bonjour, ça va ? » sont les relances par lesquelles les locuteurs vont réduire le champ d'expressions linguistiques pour maintenir la communication en

produisant des expressions opportunes. Le travail dans cette approche est celui de comprendre par quelles manières les *inputs* et *outputs* forment les structures du langage.

L'autre point d'intérêt dans le Distributionnalisme est l'acquisition du langage. D'après Bloomfield, quand un locuteur est exposé à un input particulier, il le prend et le reproduit comme un output et de sorte il développe un langage, transmis par la culture dans les communautés linguistiques. Dans cette approche, l'acquisition du langage est un processus qui est produit par l'insistance d'un *input* et par la répétition d'un *output*.

Noam Chomsky (1980) se déclare contre le Distributionnalisme, car, selon lui, il ne considère pas la cognition humaine comme partie de l'acquisition et de l'articulation du langage. Il publie en 1955 *Logical Structure of LinguisticTheory,* l'œuvre dans laquelle il présente les principes et bases de la Grammaire Générative (GG).

Le Générativisme s'oppose au Distributionnalisme dans le traitement du processus d'acquisition du langage. Selon Chomsky, l'acquisition du langage est une capacité innée présente chez les êtres humains, appelée par Chomsky Faculté de Langage, où on trouve les connaissances nécessaires pour la production de phrases.

D'abord, il prend des bases philosophiques chez Descartes et Codemoy qui soutiennent l'existence d'une capacité dans « l'esprit » humain capable d'acquérir des connaissances sur le monde extérieur par les sens et d'en récréer en nouvelles formes et concepts. Une personne est capable d'avoir une expérience avec un objet, une image par exemple, et associer d'autres informations comme « belles », « terrible », « amusantes » a d'autres expériences vécues par elle. Le concept peut être récréé par des différentes manières, vécues ou non par l'individu, l'esprit humain est chargé de cette propriété, le concept est très proche de celui utilisé dans la science cognitive moderne.

Chomsky essaie de lier les fondements cartésiens avec les discutions sur le langage. Il reconnaît que Descartes n'a pas bien traité le sujet, cependant l'idée de l'existence d'une capacité innée capable de rendre l'intelligence chez les êtres humains est convenable à un des aspects du langage, la cognition.

Ainsi, il commence un point fondamental dans son propos : quand un enfant entend une phrase, il est visible sa capacité, correctement développée, de produire et de comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendu. Quel est l'aspect du langage qui s'occupe de ce phénomène ? Il s'occupe de cette faculté de langage et défend qu'il

existe un « aspect créatif du langage » (CHOMSKY, 1965), qui rend un enfant capable de produire et de comprendre une phrase jamais dite ou entendue. La Faculté de langage est une partie de l'esprit humain qui s'occupe de s´approprier une phrase n'importe laquelle et de penser à sa structure afin de trouver de nouveaux usages dans de différentes situations, donc, cette faculté de recréer les phrases en plusieurs possibilités. Chomsky (1985) dans une revue de son premier modèle d'investigation linguistique défend la prémisse en disant que cette faculté est présente chez les êtres humains et de cette façon, présente dans le code génétique de l'espèce. Alors, tous les humains ont cette faculté qui leur permet d'articuler un langage commun parmi eux.

Étant donné les bases du Génerativisme, on explique les possibles implications théoriques dans les études linguistiques.

Puisque les êtres humains possèdent une faculté d'esprit qui s'occupe de l'opération des langues naturelles et que l'on y dispose une grammaire intériorisée à l'esprit  et capable de produire un nombre infinie de phrases. Une autre conclusion du programme génerativiste est celle qui défend que les langues et leurs grammaires particulières comme le portugais, le français et l'allemand, par exemple, sont disposées au parlant, différemment de ce que le Structuralisme croit, où les langues sont imposées par des facteurs sociaux. Le parlant dispose des règles pour produire des phrase aussi bien que les comprendre.

Le Génerativisme propose aussi deux catégories de systèmes linguistiques participant au procès du langage : la *compétence* et la *performance*.  La *compétence* est un rassemblement de règles internalisées et abstraites sollicitées pour la production et compréhension d'un nombre infinie des phrases. Ces règles sont une configuration (un état) de la Grammaire Universelle (GU), dans laquelle sont présentes les propriétés des toutes les langues, mais sous la forme de latence, comme si la faculté du langage était préparée pour recevoir une nouvelle configuration que ce soit. À partir de cela, l'état initial du langage chez un enfant change et en résulte le portugais, le français, l'anglais, parmi d'autres.

Une conséquence théorique du Génerativisme en ce qui concerne le processus d'acquisition du langage est la *Grammaire de Principes et Paramètres*. On considère deux enfants en processus d'acquisition du langage, chacun apprenant une langue différente, le portugais et le français. On considère encore un principe de la GU, le principe d'omission du sujet dans des phrases, et on adopte les paramètres positif (+), lorsque le principe est présent dans la grammaire particulière, et négatif (–), si non.

L'enfant (1) apprend la langue portugaise, donc, ce parlant aura des paramètres positifs (+) pour le principe analysé. Il produira des phrases comme :

a. [Eu] cheguei.
b. [Indéterminé] *Gritam.*
c. [Impersonnel] *Chove.*

L'enfant (2) apprend la langue française, donc, ce parlant aura une valeur négative (–) pour le même principe. Il produira les suivantes :

d. Je [1] suis arrivé.
e. On crie.
f. Il pleut.

Les exemples antérieurs montrent que la Grammaire Universelle est composée de principes présents dans toutes les langues à l'état de latence. Les paramètres l'ont configuré et le résultat est celui que l'on connait comme Langue Portugaise, Langue Française et d'autres, et les différents ensembles correspondront à des syntaxes différentes.

Ces connaissances font partie de la compétence du parlant, elle est sa grammaire individuelle et lui permet de comprendre et de produire des différentes phrases dans un nombre infini de possibilités, selon le programme générativiste (MIOTO, 2007). Il y a encore une discussion sur les phrases dites possibles et impossibles dans une langue en considérant les parlants réels utilisant leurs grammaires particulières. Une phrase possible ne correspond pas à la définition de la grammaire normative de « correcte », mais c´est la réalisation des principes d'une grammaire particulière. Mioto (2007) donne un exemple en utilisant la forme pronominale « *cê* », dérivé du pronom personnel « *você* », du discours familier du portugais du Brésil. Il analyse par quelles manières le parlant de portugais utilise cette forme linguistique et conclut qu'il s'agit d'un registre informel, en effet sa *performance*, suit des paramètres grammaticales. En Portugais, le parlant peut produire :

(1) Essa conta é para mim.
(2) Essa conta é para eu.

On observe deux phrases possibles en portugais en sa réalisation (ou *performance*). La forme soulignée « *eu* » n'est pas correctement appliquée dans phrase (2) d'après les indications de la grammaire normative ou traditionnelle, cependant les

[1] Pendant l'année 2010 Coordinatrice du projet TBI au sein de l'école objet de cette étude.

deux formes « *mim* » et « *eu* » suivent des principes de référence du portugais, donc, les deux phrases sont grammaticales. Mais, le parlant de portugais ne produit pas, sauf par des raisons pragmatiques, des sentences comme :

(3) Euvou João sair.*

(4) Ele deu o livro à Maria à Pedro.*

Les propositions sont dites agrammaticales car les actants de chaque phrase ne suivent pas des règles déterminées par la langue. Dans la phrase (4), le verbe « *dar* » exige un complément d'objet indirect (COI), mais elle porte deux COI pour le même verbe et ce type de construction n'est pas permis, car le verbe n'attribue pas de cas grammatical à un deuxième complément (MIOTO, 2007).

Le concept de Grammaticalité est intéressant pour les enseignants de FLE dans la mesure où l'usage du terme comme base de méthodologies peut changer le traitement des productions linguistiques des élèves. Puisque l'élève de FLE peut ne pas disposer des rencontres ou des occasions hors salle de classe, le professeur peut montrer à l'apprenant ce qui est grammatical dans la langue, comme des phrases : il y a, *On a volé la voiture*, parmi d'autres, en expliquant par quelles règles elles ont été construites. Ainsi, cette approche peut travailler le composant créatif et opérationnel du langage en salle de classe.

(1) - Comment vous vous appelez?

(1') - Je m'appelle Jean.

(2) - Quel est votreprénom?

(2') - Mon prénon est Jean.

Les phrases sont grammaticales car elles suivent des règles d'organisation des constituants en langue français. Il est important d'analyser aussi les performances de ces phrases dans certains contextes, par exemple, la présentation des premiers contacts. Les phrases (1) et (1') sont plus reconnues dans le registre européen du français, surtout en France, lorsque les (2) et (2') sont plus courantes dans le français canadien. Avant d'observer à quel registre une phrase appartient, l'enseignant peut travailler les constituants de chacune et montrer aux élèves par quelles manières une phrase est construite en réfléchissant sur les formes utilisées et leurs relations pour pratiquer le composant génératif de la langue sans ignorer la valeur d'une phrase insérée dans un contexte réel.

Le Générativisme sert au professeur de FLE dans la mesure où il peut élaborer une didactique d'enseignement consacrée à l'acquisition des formes linguistiques et leur réflexion dans les procès de production et d´interprétation de phrases, par

exemple, mettre en analyse les mouvements anaphoriques des pronoms « y » et « en » en français à partir de la présentation des textes pour analyser ces formes en encourageant la réflexion chez les élèves aussi bien que leur reproduction dans de nouvelles sentences, ce qui peut améliorer leur acquisition. Cette réflexion n'a pas comme but la description profonde d'une langue, mais, l'objectif est celui de montrer à l'élève la langue comme un outil par lequel il produit et comprend des phrases. Les idées et les exemples exposés ont besoin d'autres connaissances pour la mise-en-classe, il faut que l'enseignant maîtrise la théorie linguistique et les procédés nécessaires au professeur de langues étrangères.

## 2.5 Le Fonctionnalisme selon Dik – la clause est ses niveaux

Les avancées des études linguistiques en Europe ont apporté de nouvelles questions et discussions dans le milieu académique et ont établi la Linguistique comme un domaine spécifique, ainsi que la Littérature, l'Histoire et la Philosophie. Après Saussure, d'autres théoriciens ont développé leurs idées, comme Louis Hjelmslev l'a fait, en apportant des innovations aux études de la Langue de Saussure. On dresse encore d'autres noms important, tels que : Leonard Bloomfield, Eugènio Cosèriu, Jonh Lyons (MOUNIN, 1972).

Pourtant, il y avait de nouvelles idées différentes de celles proposées par Saussure. Des critiques littéraires et linguistes se réunissaient pour discuter les études du langage jusque-là. À Prague, République Tchèque, des intellectuels ont formé un groupe d'études linguistiques ce qui devint plus tard connu comme l'École de Prague. Elle se prêtait à discuter la linguistique et la littérature et a apporté de nouvelles idées aux études du langage.

L'ensemble d'idées de l'École de Prague et les noms pionniers de Roman Jakobson et Michael A. K. Halliday constituent ce que l'on connait dans nos jours comme Fonctionnalisme. Neves (2004) admet que le nombre de « fonctionnalismes » est aussi grand que la quantité de théoriciens dits fonctionnalistes, donc, il faut distinguer ce qui est commun à toutes les études de cette nature.

Il y a des théoriciens qui définissent le Fonctionnalisme comme la méthode d'investigation linguistique opposée au Formalisme. D'autres le considèrent comme la Linguistique de la Parole. Malgré cela, Neves (2004) défend que le point le plus pertinent parmi les études linguistiques dites fonctionnalistes concerne le traitement du phénomène de la communication, le phénomène du langage. Ce paradigme

comprend la langue comme un moyen d'interaction sociale ; cette définition diffère de celle du Structuralisme dans la mesure où la langue est un système de signes employés dans la parole humaine. L'autre point commun au Fonctionnalisme est l'intégration des trois types des fonctions :

1. Fonction syntaxique.
2. Fonction sémantique.
3. Fonction pragmatique.

La fonction pragmatique s´intéresse à l'usage du langage, la langue dans des situations réelles de communication par des locuteurs réels. Dans le paradigme fonctionnaliste, aucune phrase ne peut être analysée hors de son contexte, car les fonctions pragmatiques y sont déterminantes, comme Thème et Rhème ou *Topic* et *Focus*, pour2 les choix des expressions linguistiques.

(1) La fille est grande.

(2) La fille grande…

L'exemple (1), présente une prédication, un concept selon le Fonctionnalisme lié à l'idée d'information sur le sujet. Le Thème est l'information donnée, facilement répérable, « La fille », la base d'information de la phrase, après, il y a l'information sur ce sujet, une caractérisation, une information nouvelle, le Rhème, dans ce cas « est grande ». La phrase, donc, sert à donner de nouvelles informations sur un sujet, par contre, (2) n´informe rien de nouveau. Alors, Thème et Rhème s'opposent dans le jeu de la prédication.

Le langage exécute aussi des fonctions sémantiques : Agent, Patient, Expérient, But, parmi d'autres. Il y a des divergences sur ces fonctions parmi les linguistes, soit d'ordre taxinomique, soit de leur quantité. Les fonctions sémantiques sont les rôles sémantiques accomplis par les expressions linguistiques dans le discours, l´appropriation du sens au moment de l'interaction verbale.

Enfin, le dernier composant du langage concerne les fonctions d'ordre syntaxique. Selon le Fonctionnalisme, la pragmatique et la sémantique articulent la compétence grammaticale du parlant. Le langage assume ses fonctions syntaxiques de Sujet, Objet, Prédicatif dans le dernier moment de son articulation.

Par conséquent, le Fonctionnalisme analyse les fonctions accomplies par le langage dans des situations réelles, donc, elle est traitée comme un outil de

[2] Pendant l'année 2010 membre du Groupe de travail TBI et actuelle Coordinatrice du projet TBI au sein de cette même école.

communication et interaction sociale. Cette prémisse méthodologique implique à l'analyse du langage par ses trois composants intégrés au moment de l'articulation des expressions linguistiques.

Comme le reconnaît Neves (2004), il y a de différents modèles avec des implications méthodologiques distinctes. Par exemple, les modèles fonctionnels de Jakobson et de Halliday qui proposent des fonctions du langage.

L'autre modèle, celui choisi comme référence pour ce travail est celui de Simon Dik. Un point dans les travaux de Dik touche le fonctionnement de l'expression linguistique entre l'émetteur et le récepteur. Pour cette fin, il propose une étude de la phrase en intégrant trois composantes du Fonctionnalisme : Syntaxe, Sémantique, Pragmatique. Dik (Neves, 2004) suggère un nouveau concept pour la phrase, la clause, dont l´étude va analyser les différents niveaux d'information. Dans cette approche, la clause s'organise en niveaux abstraits qui servent à informer, ils progressent à partir des niveaux plus grammaticaux et abstraits jusqu'à ceux plus pragmatiques et réels. Ces informations peuvent être décrites aux moments où elles sont articulées.

(1) Heureusement, d'après moi, le Gouvernement fait une politique nécessaire en Afrique.

(2) Felizmente, para mim, o Governo está fazendo uma política necessária na África.

Les deux phrases sont correspondantes entre les deux langues, mais l'analyse va se concentrer sur la clause (1), puisque l'article a comme but la discussion des concepts linguistiques dirigés à l'enseignement de FLE. Le schéma ici proposé ne porte pas atteinte à des mérites de la grammaire proposé par Halliday, il ne s'éloigne pas de la prémisse que les composant sont intégrés et se rapproche de la méthode d'analyse proposée par le Générativisme.

Dans un premier moment, l'émetteur ou l'écouteur structure le prédicat, l'information la plus pertinente dans la clause.

1) [ ] faire [ ] – À ce moment-ci, l'interlocuteur comprend, ou informe, que quelque chose est en cours et que quelqu'un/quelque chose accompli ce fait. Ce niveau correspond à celui où les composants syntaxique et sémantique articulent le langage. Le verbe principal va choisir quels seront les arguments et leurs fonctions de sujet ou d'objet, car il s'agit d'un verbe transitif direct ;

2) [le gouvernement] faire [une politique] – Les arguments ont été choisis et ils occupent leurs places dans la clause. Il est intéressant d'observer que ce niveau est

encore plus grammatical, parce que l'on y trouve les valeurs lexicales des mots et les expressions linguistiques exécutent des fonctions plus syntaxiques que pragmatiques ;

3) [le gouvernement] fait [une politique] nécessaire – Ici, il s'agit des premières informations pragmatiques, l'interlocuteur y a accès à l´état des choses. Il est important de souligner que la langue française a choisi le présent de l'indicatif pour indiquer l'action en cours (CHEVALIER, 1989), cette fonction en portugais est attribuée au « gerúndio ». Le choix du temps verbal est une appréciation d´état où la prédication se réalise, aussi que l'usage de l'expression « nécessaire » ;

4) le gouvernement fait une politique nécessaire en Afrique – Maintenant la clause place la prédication dans le temps et dans l'espace. L'usage est encore déterminant pour le choix de l'expression linguistique, parce que ce niveau demande à l'interlocuteur la connaissance extralinguistique ;

5) d'après moi, le gouvernement fait une politique nécessaire en Afrique – On observe que l'interlocuteur a accès aux intentions de la prédication, de la part de l'émetteur ou de l'écouteur. Ce niveau est proche de l'acte de parole concret, donc, des informations plus pragmatiques que grammaticales y sont présentes. Alors, les expressions linguistiques sont disposées à des fonctions comme *Topic*, *Focus*et *Coments* ;

6) Heureusement, d'après moi, le gouvernement fait une politique en Afrique – Ce dernier stage de prédication est plus pragmatique et concret. Il correspond à la réalisation de l'acte de parole concret et sa force dans le contexte réel d'usage. Dans ce cas, on peut dire que la clause est une déclaration. L'interlocuteur a accès aux intentions de l'énoncée et aux informations transmises.

Le modèle de Dik essaie d'expliquer comment les émetteurs et les récepteurs articulent le langage. L'objectif de la clause est de schématiser les stages de la prédication ; ce modèle intègre les fonctions syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Autour de la clause, il y a aussi des connaissances et les quatre capacités indispensables pour l'interaction sociale (RODRIGUES, 2007).

1. Capacité épistémique – celle où l'interlocuteur construit, maintient et exploite une connaissance organisée d'où dérive celle des formes linguistiques ;
2. Capacité logique – elle est capable d'activer d'autres parcelles de la pensée par des règles de raisonnement, comme l'inférence ;

3. Capacité perceptive – elle vient de la perception de l'interlocuteur sur l'ambiance, il est capable de l'utiliser cette capacité pour produire et interpréter les expressions linguistiques ;
4. Capacité sociale – la connaissance culturelle qui régit la pratique linguistique dans une communauté, avec elle, l'interlocuteur est capable de dire ce qui est pertinent adéquatement dans une situation de communication afin d'accomplir des objectifs communicatifs particuliers.

Ces compétences rendent la communication possible. Dans le modèle de Dik, les rôles de l'émetteur et de l'écouteur sont mutuellement participants et actifs dans le procès de la communication, dans lequel les connaissances pragmatiques sont indispensables.

L'approche fonctionnelle du langage est applicable dans l'enseignement de la langue maternelle selon Neves (2004). Les idées du Fonctionnalisme peuvent aider l'enseignant de français dans la mesure où il analyse les productions de ses élèves de FLE. Il peut, par exemple, exploiter les actes de parole et y intégrer les contenus grammaticaux dans la classe de français pour qu'ils comprennent la relation des formes linguistiques avec leurs valeurs pour la communication, aussi bien qu'exercer les capacités décrites par Dik. L'objectif n'est pas celui de faire l'élève atteindre une compétence linguistique proche de celle d'un parlant natif, mais de le rendre capable de répondre à ses besoins communicatifs en langue française. Le professeur de FLE peut mettre en jeu une approche intégrée des fonctions syntaxique, sémantique et pragmatique, sans décrire la langue française en salle de classe à des futurs parlants de français, mais il peut chercher dans les moyens techniques de la linguistique les exercices des capacités fondamentales pour la communication et une pratique linguistique plus efficace en salle de classe. Il faut rappeler que peu importe la connaissance profonde de la théorie du langage sans les considérations de la Didactique et d'autres domaines utiles à l'enseignement de langue étrangère ou maternelle.

## 3. DERNIÈRES REMARQUES

On a présenté ici les idées et les approches de la Linguistique. Cet article a comme but l'application de ses concepts, surtout de la syntaxe, en classe de FLE

Le Structuralisme, par exemple, montre que la traduction de quelques formes du français en portugais sans les remarques convenables à propos du rapport forme et

sens et ses possibilités selon le contexte. Alors, la traduction d'expressions linguistiques en salle de classe peut porter préjudice à l'élève dans son apprentissage.

Face au problème de la production linguistique, le Générativisme traite le phénomène du langage comme une structure logique dictée par des règles qui se prêtent à l'organisation des constituants dans une phrase. L'enseignant peut profiter de cette prémisse en salle de classe et conduire l'élève à penser à la logique de la phrase en français.

Le défi du professeur de FLE est celui d'être prudent et de trouver les limites d'une didactique faible et la description inutile de la langue française qui ne correspond pas aux besoins communicatifs de l'élève.

Le Fonctionnalisme considère la relation *forme et contenu*, mais il existe le composant pragmatique qui détermine les choix des expressions linguistiques dans le discours et autour de cela, il y a d'autres capacités et connaissances que le professeur peut travailler en accord avec les contenus grammaticaux, ainsi, il intègre les trois fonctions : syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Enfin, peu importe par quelle(s) théorie le professeur élaborera sa didactique, s'il ne considère pas d'autres domaines. Il faut tenir compte des techniques d'enseignement, des méthodes disponibles, des besoins des élèves et connaître d'autres champs des études humaines : la Psychologie, l'Anthropologie, parmi d'autres. Donc, l'enseignant de FLE doit ajouter à ses connaissances linguistiques et culturelles d'autres savoirs afin d'élaborer de nouvelles alternatives à l'enseignement de langue française. Dans ce cadre, la Linguistique peut être considérée comme un des paramètres importants pour que le professeur atteigne ses objectifs.

## Références Bibliographiques

ALVES, Maria Carolina de Brito. *Expressão Oral:* Um dos obstáculos no aprendizado dos estudantes de língua francesa. In: IX Encontro de Iniciação à Docência, 2000, Fortaleza. Encontros Universitários, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37.ed. revista e ampliada conforme o novo Acordo Ortogtáfico. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

Conseil de la Coopération Culturelle. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.* Paris: Didier 2000.

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral.* (Edicao revista e corrigida pelo autor). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, c1980.

CHEVALIER, Jean-Claude. *Grammaire du français contemporain.* Paris: Larousse, 1989.

CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana*: um capítulo da história do pensamento racionalista. Petrópolis, Vozes, 1972.

CHOM SKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem.* Sao Paulo: Cultrix, 1980.

GALVEZ, José A. *Dicionário Larousse Francês-Português, Português-Francês*: mini. 2 ed. São Paulo, Larousse do Brasil, 2008.

MELO, Ticiana Telles. *Letras Francês curriculum, formação e futuro profissional.* In: GIRAUD, A.C.B et all. (Org.). Ressonâncias: a civilização francesa revisitada. Fortaleza: Ed. UECE, 2010, v. , p. 184-194.

MIOTO, Carlos. *Novo Manual de Sintaxe*.Florianópolis: Insular, 2007.

MOUNIN, Georges. *Histoire de la Linguistique du XXe siècle*. PressesUniversitaire de France, 1972.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, Bruno de Andrade. *Estudo descritivo dos usos do clítico lhe na variedade formal do português.* Dissertação de Mestrado em Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand De; BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert; RIEDLINGER, Albert. *Curso de linguística geral*. 2. ed. Sao Paulo: Cultrix, 1970.

TESNIERE, Lucien. *Eléments de syntaxestructurale*. Paris: Klincksieck, 1988.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística.* São Paulo: Parábola, 2003.

# Pour une lecture hypertextuelle du livre didactique

**ROSANA DE ARAÚJO CORREIA ***

**Ângela Álvares Correia Dias** – directrice de recherche

**Résumé :**

Cet article se propose à une analyse des livres didactiques d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) sous la perspective de l'éducation hypertextuelle. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure le manuel d'enseignement du FLE peut être considéré comme un environnement hypertextuel, c'est-à-dire, s'il favorise un processus d'enseignement-apprentissage en consonance avec les caractéristiques de l'hypertexte telles que la non-linéarité, l'intertextualité, l'hétérogénéité et l'interactivité. Sur l'hypertexte, nous adoptons la perspective d'auteurs comme Raquel Wadelli (2003) qui ne le considèrent pas un phénomène restreint aux milieux électroniques, et, surtout, l'avis de Correia Dias (2003) qui le comprend comme un événement communicationnel pouvant être présent dans tous les cadres de production de savoirs. Au cours de notre étude nous avons analysé des collections de livres didactiques d'enseignement du FLE disponibles dans le marché afin de vérifier si elles s'apprêtent à une lecture hypertextuelle de leurs contenus.

**Mots-clefs** : Enseignement. Langues étrangères. Livre didactique. Hypertexte.

* Professora deFrancês da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, com a orientação da professora Ângela Álvares Correia Dias, doutora pelo Institute of Education - Londres – Inglaterra, professora adjunta da UnB, com experiência na área de Educação, ênfase em Tecnologias na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação hipertextual nas produções culturais e nas práticas sociais; educação, mídias e mediações culturais.

## Introduction

La notion d'hypertexte apparaît avec le concept de Théodore Holm Nelson, en 1964, désigné comme une écriture non séquentielle et non linéaire. (MARCUSCHI, 2001). Le terme a été repris par plusieurs auteurs qui traitent cette notion surtout attelée au milieu électronique. De nos jours, plusieurs auteurs emploient cette notion dans un sens qui va au-delà du concept de Nelson et affirment que « l'apparat électronique ne détermine pas l'hypertextualité » (WANDELLI, 2003, p. 36). L'hypertexte est alors entendu comme un événement de communication centré non pas sur le milieu mais sur les procédés communicatifs (CORREIA DIAS & ANTONY, 2003).

Apprendre une langue étrangère est un procédé communicatif en soi étant donné que l'apprenant possède déjà un ou plusieurs univers sociolinguistiques. Celui de sa langue maternelle et/ou d'autres langues étrangères qu'il parle, qui communiqueront, dialogueront avec un nouvel univers, la nouvelle langue apprise. On parle d'univers sociolinguistique considérant que l'apprentissage d'une langue présuppose davantage que la connaissance des codes linguistiques. Il implique une connaissance de codes culturels et sociaux que la langue apprise véhicule. Apprendre une langue est donc un procédé dialogique au sens bakhtinien dans lequel l'apprenant construit et reconstruit non seulement son rapport avec la langue apprise mais aussi avec sa langue maternelle (MARTINEZ, 2009, p. 26).

L'enseignement de langues étrangères tient pour principe fondamental la création de moyens qui permettront la communication dans la langue étudiée. Ce domaine de la connaissance représente un cadre propice à l'usage de l'hypertexte, qui dans le champ de l'éducation peut créer des moyens pour la production de sens, et donc la construction de la connaissance. Ce travail se consacrera à l'analyse de l'aspect hypertextuel du matériel didactique du français comme langue étrangère (FLE) et, en particulier, des matériels conçus sous la perspective de l'approche communicative. Pour ce faire, nous dessinerons,dans un premier moment, un bref historique de l'évolution méthodologique de l'enseignement de langues étrangères et, ensuite, nous analyserons des livres didactiques d'enseignement du FLE afin de, en partant des caractéristiques de l'hypertexte, comprendre s'il est possible ou non d'en faire une lecture hypertextuelle.

## Bref historique des méthodologies de l'enseignement de langues étrangères

Le but étant de systématiser l'évolution méthodologique de l'enseignement de langues étrangères, le critère historique rendra l'exposition plus claire. Toutefois, il est important de souligner que les pratiques d'enseignement ne se bornent pas à un courant méthodologique déterminé, ni même apparaissent ou disparaissent avec celles-ci. Ce qui arrive en réalité c'est un entrecroisement de pratiques qui se complètent ou se superposent sans critère rigide. Ainsi, nous nous concentrerons sur l'évolution des méthodologies – entendues comme l'ensemble de procédés, techniques, méthodes, articulés autour de discours théoriques – se basant sur les méthodes – entendus comme des matériels d'enseignement – (PUREN C. , 1988) ayant tendance à suivre les conceptions méthodologiques du moment où elles sont publiées.

## Méthodologie traditionnelle

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, la méthodologie de langues étrangères la plus adoptée en France fut celle qu'on nommait Méthodologie Traditionnelle. Héritière de l'enseignement de langues mortes comme le latin et le grec, cette méthodologie est centrée sur la « grammaire-traduction » (CUQ & GRUCA, 2002). Les leçons exploitent un point grammatical et se concentrent sur des exercices d'application des règles grammaticales et de traduction. L'enseignement basé sur cette méthodologie est assez ennuyeux et les contenus appris sont assez distants de la réalité communicationnelle. La méthodologie traditionnelle sera énormément employée jusqu'à ce que, pour des raisons principalement politiques, une nouvelle méthodologie soit proposée au début du XXe siècle.

## Méthodologie directe

La méthodologie directe est institutionnellement imposée en France au début du XXe siècle, plus précisément en 1901, par le Ministère de l'éducation nationale. Même si dans la pratique la méthodologie traditionnelle a continué à être mise en œuvre par une majorité de professeurs jusqu'au début des années 40, la méthodologie

directe est venue répondre aux besoins de la modernisation du pays et a été effectivement propagée après la Seconde Guerre Mondiale. La langue parlée occupe une place de prestige et l'écrit devient l'auxiliaire de l'oral. La traduction est quasiment abolie et la conversation en langue étrangère est employée dès le premier cours. On privilégie la grammaire inductive et implicite et la compréhension globale des textes. L'interaction de l'élève avec la langue est fondamentale dans le processus de l'enseignement-apprentissage, on doit apprendre à parler en parlant (MARTINEZ, 2009). L'interaction est fondée sur des questions et réponses qui provoquent un dialogue constant entre le professeur et les élèves. Le principe d'un enseignement centré sur l'oralité marque un tournant dans l'enseignement de langues étrangères et engendre les bases pour les théories modernes. (CUQ & GRUCA, 2002).

## Méthodologie audio-orale

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, apparaît aux Etats-Unis la méthodologie audio-orale développée par l'armée (*The Army Method*) pour une formation linguistique rapide et efficace de ses officiers. Fondée sur le béhaviorisme de Skinner et sur les théories linguistiques structuralistes, cette méthodologie est centrée sur l'oralité et la prononciation est son plus grand objectif. Les cours sont fondés sur des dialogues enregistrés et sur des exercices structurels de répétition et substitution. Cette méthodologie a été abandonnée de façon relativement rapide pour deux raisons principales, une d'ordre pratique – les méthodes employées rendaient l'apprentissage de la langue étrangère extrêmement ennuyeux et limité, s'attachant uniquement au vocabulaire et aux structures de base (CESTARO, 1999), et une autre d'ordre théorique – les théories linguistiques de Chomsky, pour qui l'acquisition des langues étrangères est un processus inné, contestent fortement les pratiques béhavioristes (CUQ & GRUCA, 2002). La méthodologie audio-orale a apporté, néanmoins, d'importantes contributions pour les méthodologies postérieures de par leur grand usage des moyens audiovisuels.

## Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Après la Seconde Guerre Mondiale, des facteurs politiques de l'hégémonie française et le besoin de faciliter l'intégration des populations immigrantes ont

contribué pour une nouvelle politique d'enseignement de langues étrangères. Avec l'apparition du *Français fondamental* on a établi un répertoire de vocabulaire et de structures grammaticales essentielles pour un apprentissage efficace du FLE.

Dans les années 1950, des études de Petar Guberina ont influencé le développement de la méthodologie nommée SGAV – structuro-globale audiovisuelle –. Cette méthodologie est davantage centrée sur les actes de parole que la langue proprement dite. Elle est nommée *globale* car elle considère tous les facteurs impliqués dans la communication et préconise l'utilisation systématique de moyens audiovisuels. De tels moyens rapportent des situations de communication de la vie quotidienne jusque dans la salle de classe par l'intermédiaire de dialogues pré-fabriqués enregistrés et des images qui les illustrent.

A partir des années 1970, des méthodes SGAV de deuxième génération furent produites. Bien plus qu'une reproduction des dialogues pré-fabriqués, on encourageait la paraphrase, la multiplicité de possibilités à l'intérieur d'une même situation de communication et l'usage du discours indirect pour relater les images se rapportant aux dialogues.

De nouvelles perspectives méthodologiques issues des réflexions autour de ces deux générations SGAV ont culminé finalement à ce que certains spécialistes comme Christin Puren nomment la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle, ou l'*approche communicative*.

## Approche communicative

Le terme *approche* au lieu de *méthodologie* apporte l'idée que cette phase méthodologique est un moment assez flexible de la recherche en langues étrangères (CUQ & GRUCA, 2002). On centre l'enseignement sur l'apprenant, le cognitivisme remplace le behaviorisme, et le processus d'apprentissage de l'apprenant est conçu comme un processus actif qui sera réalisé de différentes manières par chaque individu. Le rôle du professeur change, il doit construire des situations qui favorisent la production de la connaissance et la communication en langue étrangère, pas seulement travailler des activités mécaniques de mémorisation et reproduction.

Pour répondre au plus grand nombre de besoins sociolinguistiques des apprenants (communiquer dans des situations de voyage, travail, études, immigration, etc.), l'approche communicative a donné origine à des méthodes qui offrent une progression grammaticale et lexicale flexibles. L'utilisation de documents

authentiques rapproche les situations proposées par le livre didactique d'un contexte réel de communication. La langue parlée occupe toujours une place privilégiée mais cette méthodologie vient insérer aussi la langue écrite dès les débuts de l'apprentissage. Cette approche va entraîner des pratiques « quel que soit le matériel utilisé, (…) plurielles hétérogènes et juxtaposées » (PUREN C. , 1994, p. 38), de sorte que la construction du sens peut être faite par des entrées très variées. L'utilisation de documents authentiques de différents genres textuels (images, texte littéraire, texte journalistique, publicité, affiches) a diminué dans un premier moment l'utilisation de supports techniques si fortement préconisés par la méthodologie audiovisuelle (CESTARO, 1999), plus tard les manuels basés sur cette approche ont fini par redonner un rôle central à l'audiovisuel.

## L'approche actionnelle

Dans le but d'harmoniser l'enseignement et l'évaluation des langues européennes, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), élaboré par le Conseil de l'Europe, adopte une approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangères. Cette approche est considérée plutôt une prolongation de l'approche communicative à laquelle la notion de tâche a été ajoutée. Malgré les critiques faites par différents auteurs tels que Beacco (2008)que le CECR n'apporte pas de définition méthodologique, le texte du Cadre a provoqué un mouvement de révision des livres didactiques basés sur l'approche communicative car il place au centre de l'enseignement le concept de *tâche.* L'apprenant doit apprendre une langue étrangère pour être capable de réaliser des tâches dans un cadre sociolinguistique déterminé et qui demandent la mobilisation de compétences autres que les linguistiques. Le CECR établit que l'apprenant, au-delà des compétences de *production* et *réception*, qui sont des processus primaires nécessaires aux autres, doit développer également les compétences d'*interaction*et *médiation.* La compétence d'interaction est conçue comme centrale pour la communication car, d'une part, c'est dans l'interaction entre les individus que la réception et la production dialoguent et d'autre part, c'est dans la compétence de *médiation* que l'interaction se fait de manière asynchrone (EUROPA, 2001).

Les livres didactiques conçus à partir de l'approche actionnelle ont pour vocation l'hétérogénéité et ont tendance à mobiliser un grand nombre de ressources techniques. Ils restent centrés sur le document authentique qui apparaît sous les

formes les plus variées, avec un accent particulier à l'utilisation des supports électroniques comme l'ordinateur et l'Internet qui permettent d'établir un contact privilégié avec les situations de communication réelles en langue étrangère.

Dans le cadre de ce travail il est important de souligner que ces théories servent en général de base à la conception des matériels didactiques qui en général suivent les tendances méthodologiques les plus récentes. Au delà d'un argument de vente, les livres didactiques sont de véritables véhicules des études scientifiques et servent *a posteriori* de base à des études d'application des théories méthodologiques.

Dans le but de faire une observation de l'hypertextualité du livre didactique de FLE, nous allons nous centrer surtout sur des méthodes assez récentes et qui se veulent être en phase avec l'approche communicative et actionnelle.

## L'hypertextualité du livre didactique dans l'enseignement du français langue étrangère

Il est bien vrai que le concept d'hypertexte nous renvoie directement au milieu électronique, néanmoins, nous partageons l'avis des auteurs qui considèrent l'hypertextualité dans un sens plus large. Correia Dias e Antony(2003)considèrent l'hypertexte un événement communicationnel qui possède certaines caractéristiques telles que la non linéarité, l'intertextualité, l'hétérogénéité et interactivité. Or, si les manuelsd'enseignement des langues étrangères basés sur l'approche communicative actionnelle ont comme présupposé méthodologique que l'enseignement doit répondre aux besoins communicationnels des apprenants en tenant compte de leur individualité dans le processus d'apprentissage, on peut dire que cette approche aurait une vocation pour la conception de livres didactiques permettant des lectures hypertextuelles de leurs contenus. Centrer l'enseignement sur l'apprenant et ses besoins communicationnels veut dire aussi lui permettre de construire son propre parcours d'apprentissage, et aussi lui offrir des moyens d'établir librement des liens entre les différents supports, contenus et sujets dans son processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, nous avons analysé des livres didactiques et nous avons extrait des exemples de la méthode *Alter Ego* (Hachette) dans le but de montrer s'il est possible de faire une lecture hypertextuelle du contenu, si l'on peut

construire son propre parcours d'apprentissage ou bien si l'on propose des lectures figées.

Dès les premiers moments de réflexion nous avons constaté que la question centrale de l'hypertextualité des livres didactiques n'est pas dans la lecture que l'*apprenant* va faire du livre mais surtout dans celle que l'*enseignant* en fera puisque c'est lui qui construit les séquences d'apprentissage. Nous nous sommes donc aperçus que l'hypertextualité des livres didactiques favorisant un processus ouvert de construction de sens dépendra surtout de la sensibilité et de la souplesse du professeur qui doit être capable de construire des séquences pédagogiques aussi ouvertes.

Notre analyse prétend ainsi observer, à partir des caractéristiques de l'hypertexte de non linéarité, intertextualité, hétérogénéité et interactivité, si les manuels étudiés offrent *aux enseignants* la possibilité d'une lecture hypertextuelle de leurs contenus.

## La non linéarité

La caractéristique de non linéarité de l'hypertexte porte sur la possibilité que le texte offre au lecteur de le parcourir de plusieurs manières. La construction du sens est faite dans le processus de lecture. Le lecteur peut accéder à son contenu à partir du point qui lui convient le mieux. La lecture n'est plus un processus linéaire, elle se construit en raison de l'intérêt et des choix du lecteur.

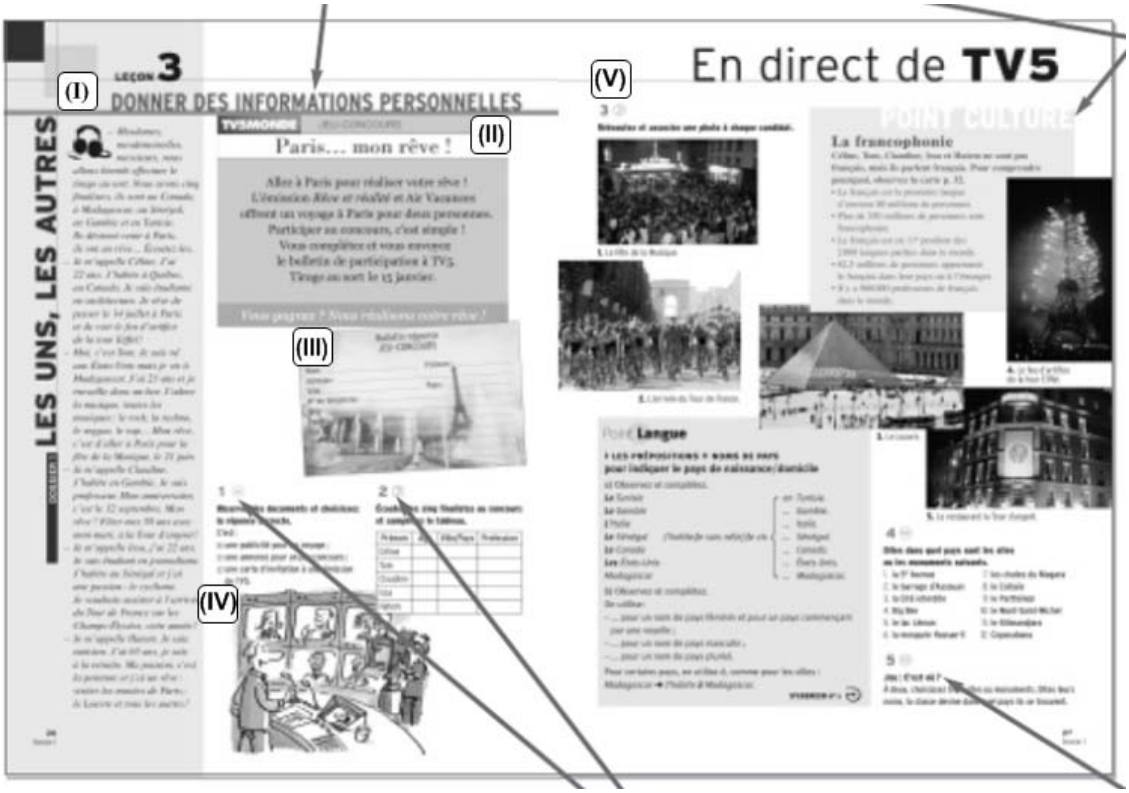
Les manuels généralistes, c'est-à-dire, ceux qui sont destinés à tous publics, sont édités pour être utilisés dans plusieurs pays, avec des apprenants issus de différentes origines et ayant différents objectifs avec l'apprentissage de la langue. Dès les années 1980, lorsque les premières méthodes communicatives ont surgi, cette notion d'enseignement centré sur l'apprenant, demandant déjà des parcours moins rigides d'apprentissage, a donné origine à des livres didactiques tels que *Archipel* qui offre des trajectoires différentes et non linéaires à partir du Dossier 2 (CUQ & GRUCA, 2002).

Plus tard, les progressions ont fini par devenir plus rigides dans les manuels. Surtout dans les niveaux débutants, les auteurs des méthodes proposent des progressions grammaticales plutôt figées « progressives et guidées » Daill *et alli* (2006, p. 12). En les analysant de plus près, nous avons remarqué que cela n'empêche pas différentes lectures des contenus, surtout en ce qui concerne les contenus à

l'intérieur d'une leçon. La variété de textes et activités proposées permettent tout de même plusieurs lectures des leçons.

L'image 1 illustre bien cette possibilité. Cette double page extraite de la méthode *Alter Ego* niveau 1, est la première double page d'une leçon. Nous pouvons observer le parcours proposé par le livre didactique avec des activités numérotés de 1 à 5. Cependant, l'enseignant peut choisir plusieurs parcours différents :

On peut commencer par le Point Culture, placé plutôt vers la fin de la séquence et qui renvoie à une carte de la francophonie située à la fin du Dossier ; on peut commencer par sensibiliser les apprenants au sujet de la leçon à partir des photos ; on peut commencer par la fiche d'inscription ou par le site Internet. Les parcours sont donc multiples, chaque document permet une entrée dans la leçon, il est à l'enseignant de faire son (ses) choix.




I

Dans les niveaux avancés, étant donné qu'il n'existe plus une progression grammaticale, la lecture des contenus est encore plus ouverte. Les manuels proposent surtout des dossiers thématiques très souples, la notion de lecture progressive et guidée est abandonnée.

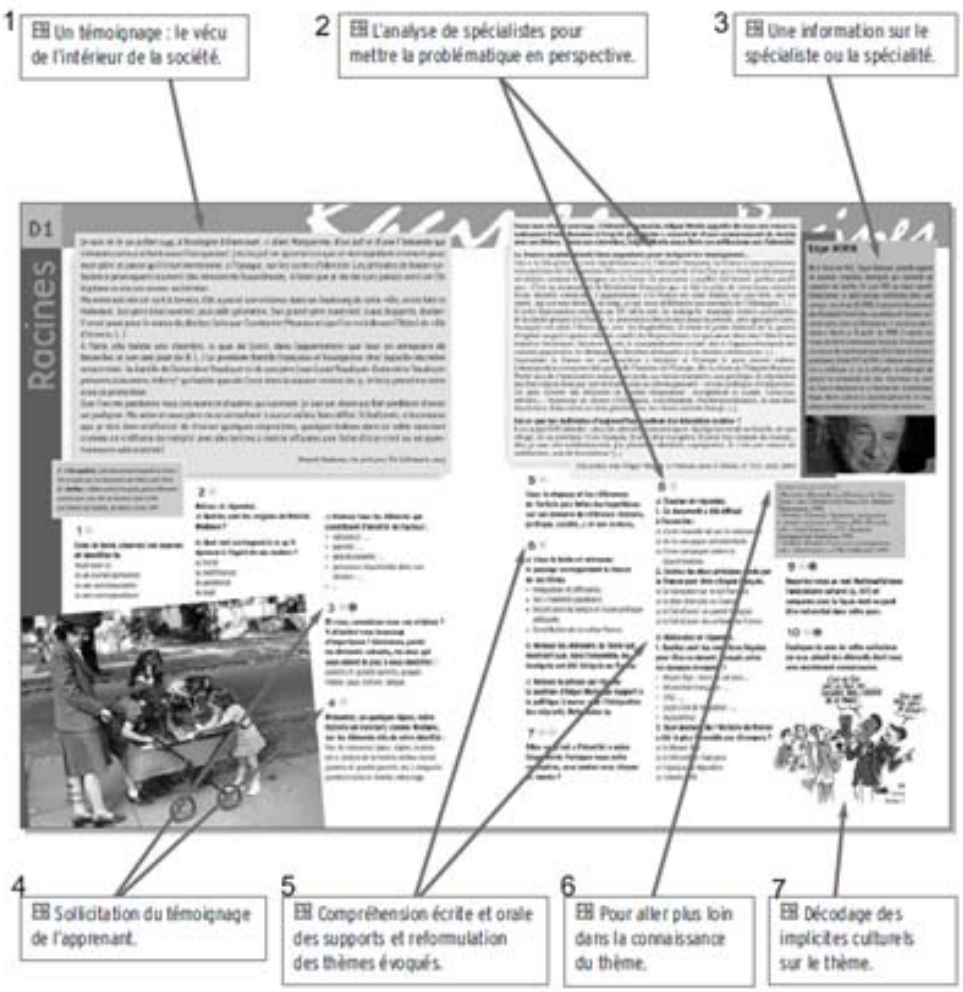
On peut dégager de cette analyse que la caractéristique de non linéarité propre à l'hypertexte apparaît dès le niveau débutant et devient de plus en plus souple en fonction du niveau de connaissances acquises par l'apprenant. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant est fondamental car c'est sa capacité de réaliser différentes lectures des leçons et des contenus qui mettra en évidence les différentes entrées du manuel.

## L'intertextualité

Cette caractéristique de l'hypertexte concerne le dialogue que le lecteur établit entre le texte qu'il lit et les autres textes qu'il connaît de sorte qu'ils opèrent tous à la construction du sens. N'oublions pas qu'ici nous considérons un texte dans son sens large, c'est-à-dire, les images, les documents sonores, les textes écrits…

Dans une conception de l'enseignement centré sur le développement des capacités communicationnelles de l'apprenant il est invité à agir selon sa propre expérience. C'est le cas de la méthode *Forum* dans laquelle « l'approche proposée est délibérément constructiviste : l'apprenant (…) est appelé à agir en fonction de sa propre personnalité » (Guide pédagogique). Les leçons sont ainsi conçues sur des supports variés mais qui ont des rapports entre eux. Dans les niveaux avancés qui cherchent à développer la dimension critique de la langue, les leçons proposent divers textes de part lesquels les apprenants sont invités à établir des dialogues entre eux et entre ceux qui font partie de leurs connaissances préalables.

Ci-dessous nous présentons un exemple extrait du niveau 4 d'*Alter Ego*. La page montrée a été utilisée par le guide pédagogique pour expliquer les types de documents utilisés dans le manuel :




Grâce aux explications données par le guide pédagogique nous pouvons observer la variété de documents présents dans cette double page et que chacun fait appel à un type de texte différent et à d'autres textes sur le sujet. Les activités demandent la participation active de l'apprenant avec ses vécus et la bibliographie renvoie à d'autres textes sur le même sujet. Le but principal est ainsi d'inciter l'apprenant à interagir avec le sujet en question, en lui demandant de mobiliser toutes les connaissances qu'il a sur le sujet, aussi bien dans la culture et langue étrangères que dans sa culture et langue maternelles.

L'ouverture qu'offre ce type de structure fait du livre didactique un environnement essentiellement intertextuel dans lequel chaque lecteur peut construire sa propre lecture. De plus, étant donné que le texte est normalement utilisé avec des groupes d'apprenants, le dialogue qui sera établi n'est pas seulement celui d'un lecteur avec le(s) texte(s), mais aussi entre les différentes lectures que les apprenants et l'enseignant feront des textes. Le dialogue s'opère donc entre plusieurs acteurs et plusieurs textes et construit plusieurs sens.

## L'hétérogénéité

L'hétérogénéité comme caractéristique de l'hypertexte concerne la multiplicité d'actes communicationnels et l'utilisation de ressources variées telles que les visuelles, les sonores, qui viennent de différentes types d'expression. Une lecture hypertextuelle de ces ressources diverses va favoriser la construction de sens car plusieurs perspectives sensorielles seront mobilisées (CORREIA DIAS & ANTONY, 2003, p. 13).

Les méthodes audio-orales et les SGAV utilisaient déjà des ressources audio et visuelles, mais c'est l'approche communicative qui va en faire une utilisation pour produire du sens. Les ressources audiovisuelles au départ, et multimédia actuellement, participent fortement au processus d'apprentissage dans l'approche communicative et sont au service de la production de sens par l'apprenant. Tous les types de documents tels que les photos, les publicités (imprimées, télévisées ou radiophoniques), affiches, charges, textes littéraires, textes journalistiques, pages Internet, cédéroms, entrées du dictionnaire, documents audio et vidéo en général, peuvent servir de ressources pour l'apprentissage.

Si l'on observe encore une fois l'*Image 1*, dans une double page d'une leçon apparaissent différents types de documents : enregistrement sonore (I), page internet (II), formulaire d'inscription (III), dessin (VI), photos (V). Et comme nous avons déjà discuté lors de la session sur la non linéarité, les entrées pour construire le sens dans la situation de communication proposée sont multiples puisque n'importe quelle ressource permet d'y accéder.

Cette hétérogénéité de ressources est un élément fondateur des manuels actuels d'enseignement de langues étrangères et on lui attribue un caractère hypertextuel lorsqu'elle sert non seulement comme un argument de vente mais comme un moteur de la production de sens différent pour chaque individu.

## L'interactivité

En termes d'interactivité, nous adopterons la définition utilisée par Correia Dias e Antony pour qui il existe deux types d'interactivité « une qui choisit un parcours d'accès à des contenus et une autre qui construit un parcours de sens. L'interactivité consiste à connecter des thèmes et des idées dans un double sens : choisir des liens et produire des inférences » (2003, p. 10).

Lorsque l'on cherche ces deux types d'interactivité dans les manuels, nous pourrions dire qu'ils ont les deux aspects : les enseignants peuvent accéder aux contenus par plusieurs parcours ainsi que construire leur propre parcours de sens. Par ailleurs, l'apprenant lors des différents moments d'interaction avec les autres apprenants, l'enseignant et le matériel pédagogique, fera ses propres choix et aura ses propres processus de construction du sens. Le cours de langues étrangères peut offrir à l'apprenant assez de ressources pour que le parcours du sens soit libre, ouvert, inachevé et construit pendant le processus d'apprentissage.

## En guise de conclusion

Au terme de cette brève analyse que nous avons faite de ces livres didactiques d'enseignement du FLE, nous pouvons observer qu'il y a des possibilités de lecture hypertextuelle de leurs contenus. En effet, dans leur pratique, les enseignants peuvent réaliser ce type de lecture sans jamais avoir réfléchi à la notion d'hypertextualité, mais grâce à cette notion on peut comprendre à quel point ce type de lecture peut favoriser le processus d'enseignement-apprentissage. Respecter les besoins, faire appel aux connaissances et donner des choix aux apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère leur permet de se construire et de construire eux-mêmes la connaissance. Toutefois, pour que le phénomène de l'hypertextualité ait lieu il faut que les pratiques pédagogiques des enseignants soient basées sur une conception ouverte, non linéaire, hétérogène, intertextuelle et interactive de l'enseignement.

Notre but dans cette étude exploratoire du sujet était de vérifier si les manuels d'enseignement du FLE ont un caractère hypertextuel. Notre analyse ne se veut pas exhaustive mais elle nous a permis d'observer que les guides pédagogiques proposent surtout une lecture prête des contenus avec des activités « liées entre elles, chaque activité menant logiquement à une autre » (Forum- Guide pédagogique,2006, p. 7 ). Cependant, le livre de l'élève propose des séquences qui peuvent être accédées, liées et traités de différentes manières, ce qui ouvre plusieurs possibilités de production de sens.

Et enfin, bien que certains aspects de l'hypertextesoient déjà consolidés dans l'enseignement de langues étrangères telle que l'hétérogénéité de ressources, l'hypertextualité en tant que moyen de production de sens dépend de l'utilisation que

l'on en fait. La seule présence de ressources diverses ne garantit pas la libre production du sens tout comme dans le milieu électronique, l'hypertexte ne garantit pas non plus l'hypertextualité. Les livres didactiques généralistes de FLE ne seront hypertextuels que si l'enseignant adopte une pratique ouverte qui permette l'approche hypertextuelle des contenus des méthodes.

## Références Bibliographiques


BEACCO, J.-C. (2008). Tâches ou compétences? *Le français dans le monde. Nº 357* , 33-35.

CESTARO, S. (1999). O Ensino de Língua Estrangeira:. *Videtur, 6*.

CORREIA DIAS, Â. A., & ANTONY, G. (2003). Educação Hipertextual: A ação e a diversidade como materias didáticos. In R. Moraes, & L. (. Fiorentini, *Linguagens e Interatividade na educação a distância.*(Vol. 1, pp. 51-74). Rio de Janeiro: DP&A.

CORREIA DIAS, Â. Á., & MOURA, K. d. (2006). Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. (UFRJ, Ed.) *Ciências & Cognição, 9*, p. 1-13.

CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2002). *Cours de Didactique du Français, langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DAILL, E., BLIN, G., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B., & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego 1 Guide Pédagogique.*Paris: Hachette Fle.

EUROPA, C. D. (2001). QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - Aprendizagem, ensino, avaliação. ASA.

MARCUSCHI, L. A. (2001). Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas, instrumentos linguisticos* (3), 21-46.

MARCUSCHI, L. A. (2001). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem Ensino, 4* (1), 79-112.

MARTINEZ, P. (2009). *Didática de línguas estrangeiras.* (M. Marciolino, Trans.) São Paulo: Parábola Editorial.

MURILLO, J., CAMPÀ, A., TOST, M., & MERTREIT, C. (2000). *Forum - Guide pédagogique Livre 1.* Paris: Hachette livre.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris: CLE INTERNATIONAL.

PUREN, C. (1994). *La Didactique des langues étragères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme. Paris: Didier.

RICHER, J.-J. (2008). Le Cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le français dans le monde,* n.359 , 36-38.

WANDELLI, R. (2003). *Leituras do Hipertexto.Viagem ao Dicionário Kazar.* São Paulo: Universidade de Santa Catarina.

# L'implantation du TBI et projet pédagogique - vers une approche interactive des nouvelles technologies

**ROSANA DE ARAÚJO CORREIA ***

**TATIANA NARDY PIMENTEL ****

## Résumé :

Ce travail a pour but de présenter le compte rendu d'une expérience d'implantation des Tableaux Blancs Interactifs (TBI) dans une école d'enseignement de Français Langue Étrangère (FLE). Le TBI, largement utilisé en Europe, apparaît comme un outil qui participe à des pratiques pédagogiques innovantes qui motivent aussi bien les apprenants que les enseignants en créant un environnement d'apprentissage multimédia dynamique et interactif, comme le décrit Dulac J. et alli (2009). Dans le cadre du projet institutionnel d'implantation d'outils multimédias mis en place en janvier 2010, un groupe de travail a été formé pour réfléchir autour des limites et possibilités du TBI en concevant des séquences pédagogiques à l'aide de cet outil. Ce groupe de travail est également responsable de la formation technique et pédagogique de l'ensemble des professeurs de l'école à l'utilisation des activités conçues dans le TBI par le groupe, ainsi qu'à l'utilisation de cette ressource au quotidien. Au terme de cette année d'expérience, les limites du TBI s'avèrent liées non seulement à la connaissance technique de cette ressource, mais également à la mise en place de stratégies d'enseignement qui permettent une utilisation interactive et innovatrice de l'outil. Pour mieux comprendre la notion d'interactivité nous nous appuyons sur Bakhtine (2009) et Mangenot (2003), sans jamais perdre de vue le développement des activités langagières proposées par le CECR dans une perspective actionnelle. L'engament du collectif des professeurs et la réussite de ce projet dépendent ainsi fortement des mécanismes d'accès à cette technologie créés par l'institution.

**Mots-clefs** : TICE. Tableau Blanc Interactif (TBI). Interactivité. Perspective Actionnelle. Formation de professeurs.

* Professora deFrancês da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, com a orientação da professora Ângela Álvares Correia Dias, doutora pelo Institute of Education - Londres – Inglaterra, professora adjunta da UnB. Coordinatrice du projet TBI au sein de l'école objet de cette étude

**Professeur à l'Alliance Française de Brasília, membre du Groupe de Travail TBI et coordinatrice du projet TBI au sein de l'école objet de cette étude (2011)

## Introduction

Les méthodologies d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE), depuis l'apparition des méthodes audio-orales, ont une tendance à s'adapter au développement de nouveaux outils techniques et à les intégrer aux pratiques de classe. Dans notre société appelée société de l'information, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont de plus en plus présentes dans l'enseignement en ayant même une appellation spécifique lorsqu'il s'agit de ce domaine, c'est-à-dire les TICE - les technologies de l'information et de la communication *pour l'enseignement*. Dans ce contexte de développement des TICE, les Tableaux Blancs Interactifs (désormais TBI) apparaissent comme un outil capable de transformer la salle de classe en un « film de science fiction » (Chamarelli dans le site *Portal do professor* du Ministère de l'Éducation brésilien) et qui participe à des pratiques pédagogiques innovantes qui motivent aussi bien les apprenants que les enseignants en créant un environnement d'apprentissage multimédia dynamique et interactif (Dulac, J. et alli, 2009).

Notre travail vise ainsi à faire le rapport d'une expérience d'implantation du TBI dans une école libre d'enseignement du FLE à Brasília au District Fédéral (DF), au cours duquel nous nous pencherons sur les limites et possibilités du TBI pour l'enseignement du FLE. Nos réflexions sont nées, d'une part, de l'aboutissement d'une année d'expériences du Groupe de Travail TBI, constitué pour structurer l'utilisation du tableau et produire des activités pédagogiques à l'aide de cet outil, et, d'autre part, d'une recherche faite par les auteures auprès du corps enseignant de cette école afin de mieux comprendre leurs pratiques de classe avec le TBI. Ce travail sera organisé en trois moments, d'abord nous établirons un dialogue entre les théories bakhtiniennes, la notion d'interactivité, les TICE et les caractéristiques de l'hypertexte, pour ensuite présenter le projet d'implantation du TBI dans cette école, suivi de la discussion des données obtenues à partir de documents institutionnels et des questionnaires répondus par les enseignants sur l'utilisation du tableau.

Nos principales conclusions au terme de notre année d'expérience avec le TBI portent sur deux aspects, d'abord, nous considérons que la réussite d'un projet sur les nouvelles technologies est fortement liée au travail collaboratif et à la réflexion,

ensuite, à partir de nos observations et expériences pratiques, on a pu comprendre que la technologie en soi ne garantit absolument pas l'interactivité et elle peut facilement donner lieu à des pratiques monologiques et traditionnelles. Ainsi, le TBI peut en effet être un moyen de transformer le cours de langue de façon positive s'il sert de médiateur de pratiques conscientes et réfléchies de production des connaissances.

## Dialogisme, interactivité et nouvelles technologies

Nous établirons un dialogue entre les théories de Mikhail Bakhtine (2009) autour de l'interaction et de sa vision énonciative du langage et la notion d'interactivité telle que proposée par Mangenot (2003) selon laquelle la machine aurait plutôt le rôle de « médiatiser un scénario dont elle ne maîtrise pas le sens » (p. 136). Selon Bakhtine, c'est dans énonciation que le sujet se constitue, le langage est l'élément formateur de la pensée, c'est au moment de la production du discours que le sujet organise et configure sa pensée. Le dialogue que le locuteur établit entre l'énoncé qu'il produit et les différents énoncés déjà produits par d'autres locuteurs et aussi entre lui et son(ses) destinateur(s), configure le dialogisme bakhtinien. Le discours est produit par plusieurs voix qui y participent (la polyphonie), et qui sont produites dans un contexte socio-historique précis. Au moment de produire un énoncé, le locuteur tient compte de tous ces éléments en établissant un dialogue entre eux. L'interaction verbale est donc la matérialisation d'énoncés qui sont produits dans un contexte socio-historique et linguistique donnés.

Les énoncés qui sont produits dans la classe de langue doivent donc être inscrits dans un contexte concret de communication de peur qu'ils soient vidés de leur sens. Nous comprenons donc l'interaction verbale dans la classe de langue bien au-delà d'un simple stimulus-réponse entre l'enseignant et l'apprenant. Dans ce contexte comme dans un quelconque contexte de communication, les énoncés s'insèrent dans un cadre dialogique, et ce dialogue est d'autant plus riche qu'il est forcément fait entre au moins deux cultures. Cette perspective est par ailleurs en consonance avec un enseignement de langues centré sur la notion de tâches (BEACCO, 2008) puisque, en effet, la langue n'a du sens que dans le discours socio-historiquement placé.

Lorsque l'on s'intéresse aux études des TICE, le concept d'interactivité apparaît comme un élément essentiel. Nous avons déjà affirmé ci-dessus que nous ne

comprenons pas cette notion comme un attribut de la machine. Nous partageons l'opinion de Correia Dias et Chaves Filho (2003) pour qui l'interactivité serait « une possibilité pour le dialogue entre différentes voix, pour la négociation de sens et pour la construction collective de la pensée » (p. 47)[1]. Or, cette négociation de sens ne peut être faite que par les sujets, par le biais de la machine, en vue de construire collectivement la pensée. La machine sert donc de médiateur à la négociation dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Le TBI est considéré une ressource qui contribue pour l'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage qui peut aider les professeurs et qui prétend transformer la salle de classe traditionnelle en un environnement interactif (Dulac, J. et alli, 2009). Des rapports d'expérience montrent que cette technologie peut être très bénéfique en termes de flexibilité, habileté multimédia, efficacité, interactivité, participation et motivation des élèves, en plus des possibilités d'accès instantané aux ressources électroniques du *web* et de la sauvegarde des contenus présentés au tableau (Somyürek, Atasoy e Özdemir, 2009).

Notre réflexion sur la mise en place du TBI dans une école d'enseignement du FLE de Brasília/DF considère également les caractéristiques de l'hypertexte négociées par le tableau. Nous comprenons ici l'hypertexte au-delà du milieu électronique, il s'agit d'un événement communicationnel (Correia Dias et Moura, 2006) qui participe à la production du sens grâce à ses attributs de non linéarité, intertextualité, hétérogénéité (ou multicanalité) et interactivité. Chacune de ces caractéristiques participe à la production de savoirs en consonance avec le fonctionnement même du cerveau de l'apprenant et favorise les différents styles d'apprentissage (Nakashima et Amaral, 2007). La non linéarité permet à l'apprenant de construire le sens à sa façon, il peut choisir lui-même les parcours de son apprentissage. L'intertextualité ainsi que l'interactivité dialoguent avec le caractère énonciatif du langage dont nous avons parlé précédemment, au moment de la production des sens l'apprenant négocie avec tout ce qui a déjà été produit (l'intertextualité) et ce (ceux) qui participe(nt) à la communication (l'interactivité). La multicanalité est la présence « dans un même support de différents canaux de communication » (Lancien, 1998), qui participent à la production du sens. La technologie proposée par le TBI qui regroupe dans le tableau toutes les fonctionnalités de l'ordinateur notamment l'accès à Internet, aux logiciels de l'ordinateur et à la sauvegarde de toutes les notes du cours, peut ainsi offrir aux

[1] Dans ce travail toutes les traductions des citations ont été faites par les auteures.

enseignants l'occasion d'exploiter les caractéristiques de l'hypertexte électronique à la faveur de la production du sens.

## Contexte institutionnel et projet pédagogique d'implantation d'outils multimédia

Notre rapport d'expérience concerne une école libre d'enseignement du FLE à Brasília/DF qui compte avec à peu près trois mille élèves distribués dans un siège et une filiale. Le statut d'école libre est accordé par la loi[2] à des entreprises dispensant des cours notamment des cours de langues, natation, danse, musique. Ils n'ont pas le statut d'établissement scolaire et il n'y a pas d'exigence légale en termes de formation des enseignants qui y travaillent. Les enseignants qui n'ont pas de formation pour l'enseignement y sont appelés moniteurs (dans le cadre de notre travail nous les appellerons tous enseignants indistinctement), les apprenants, de leur côté, y sont légalement appelés clients. L'école objet de notre travail compte environ 3000 élèves et 50 enseignants distribués entre le siège avec 20 salles de classe et la filiale avec 6 salles de classe. Cependant, elle a un statut particulier par rapport à son rôle d'entreprise car elle est administrée par une association sans but lucratif et est également signataire d'une Convention avec le Secrétariat à l'Éducation du Gouvernement du District Fédéral (désormais SEDF) qui prévoit l'offre de 700 bourses d'études à des élèves du réseau public du DF et de 50 bourses aux fonctionnaires du SEDF. La contrepartie de cette Convention est l'affectation de 5 professeurs du SEDF à plein temps dans l'établissement qui doivent dispenser des cours à des apprenants de toute l'école indistinctement et apporter leur coopération technique à l'école.

L'implantation du TBI s'est insérée dans un projet institutionnel plus large d'implantation d'outils multimédia dans le cadre duquel, en plus de l'installation d'ordinateurs connectés à Internet, des équipements de son et des vidéoprojecteurs dans toutes les salles, la direction a acquis deux TBI dont un a été installé dans une salle du siège et l'autre dans une salle de la filiale. L'utilisation des outils multimédia installés dans les salles de classe a été imposée à l'ensemble du corps enseignant, les activités sonores n'étant disponibles qu'en réseau, les enseignants ont été obligés à

[2] Instrução Normativa SRF n. 15, de 06 de fevereiro de 2001

s'adapter à une utilisation minimale de ces technologies. En ce qui concerne le TBI, par contre, comme il s'agissait d'un projet pilote pour préparer les enseignants à l'utilisation de cette technologie à une plus large échelle, son utilisation est faite sous demande. Au siège, la salle équipée du TBI est destinée exclusivement, et sous réserve de la salle, aux cours faits avec l'utilisation de cette ressource, à la filiale, en raison de contraintes d'espace, il y avait des enseignants dont les groupes étaient affectés en salle TBI mais l'utilisation du tableau était facultative.

## L'implantation des Tableaux Blancs Interactifs

Utilisés en Europe depuis quelques années (CRDP Montpellier, 2008), les tableaux blancs interactifs sont arrivés récemment au Brésil et commencent maintenant à se répandre dans les écoles. Il s'agit d'une technologie encore peu connue du milieu universitaire, ce que l'on peut constater par le petit nombre de textes scientifiques produits sur le sujet au Brésil. Cependant, l'utilisation de cette technologie, comme celle de toute autre, demande de la réflexion et des connaissances techniques de la part des professeurs. Afin de permettre aux enseignants de mieux connaître cet outil avant de l'adopter en large échelle dans l'école, la direction et la coordination pédagogique ont désigné un enseignant pour coordonner le projet autour du TBI. L'enseignante désignée pour cette tâche fait partie du groupe d'enseignants de la Convention avec le SEDF, ce qui répond au caractère de coopération technique de cette convention.

Ce projet d'implantation du tableau a été un projet pilote. Comme il s'agit d'une technologie encore assez nouvelle, l'investissement financier qu'elle demande est assez élevé et pédagogiquement, surtout, le TBI peut provoquer des changements de paradigmes très importants. On a estimé donc qu'il fallait mieux réfléchir et connaître cet outil avant de l'utiliser en large échelle.

Afin que toute l'école puisse se rendre compte de ce qui représente cette technologie, une présentation faite par l'entreprise qui a commercialisé le tableau a été offerte à tout le corps enseignant. A la fin de cette présentation, on a pu déjà s'imaginer l'impact qu'elle aurait sur les enseignants, quelques-uns ont été émerveillés par le tableau, mais beaucoup se sont montrés réticents sur les difficultés que l'utilisation de l'outil représenterait.

L'enseignante désignée pour la coordination du projet TBI a donc suivi des formations techniques et pédagogiques financées par l'école, notamment à Rio de

Janeiro. Ces formations associées à plusieurs heures de travail dédiées à la découverte du logiciel qui accompagne le tableau lui ont permis d'arriver à une certaine maîtrise de l'outil. Par ailleurs, un groupe de travail appelé Groupe TBI a été organisé. Ce groupe, était composé par trois enseignants volontaires (dont deux sont restés jusqu'à la fin de l'année) et la coordinatrice du projet TBI. Son objectif était de créer des activités pédagogiques supplémentaires qui seraient utilisées par tous les professeurs de l'école dans les salles TBI.

## Le Groupe de travail TBI

Organiser le travail de conception de matériel pédagogique en équipe a été un des éléments de réussite de cette implantation. Les enseignants se réunissaient presque tous les vendredis pour discuter des activités, échanger les travaux réalisés individuellement, créer ensemble des activités, enfin, pour s'entraider pédagogiquement et techniquement. Pour bien organiser la conception des activités, on a constitué des tableaux des points importants, soit grammaticaux, soit lexicaux ou encore culturels, de chaque niveau des méthodes utilisées dans l'école. Ensuite, le groupe choisissait un point pour en créer une activité TBI, en donnant la priorité au public adolescent. Ce choix-ci a été fait avec la coordination pédagogique de l'école en raison de deux principaux critères ; d'une part ce public est, en général, plus attiré par les nouvelles technologies et plus ouvert à des pratiques diversifiées, d'autre part, la méthode utilisée par cette tranche d'âge était celle qui proposait le moins d'activités interactives.

Pour mieux maîtriser le logiciel, après avoir choisi le sujet à être exploité, chaque membre du groupe pensait à une activité intéressante et essayait de créer une (ou plusieurs) activité(s) en utilisant le logiciel du TBI chez lui. Par la suite, il montrait ce qu'il avait fait ou à quoi il avait pensé aux autres membres du groupe lors des réunions. Ces moments étaient essentiels pour la réflexion et le partage d'expériences sur l'utilisation du TBI, à partir de ces discussions la version finale des activités était négociée. Lorsque l'activité était finalisée sur le logiciel, la coordinatrice en concevait une fiche pédagogique qui était après évaluée par les autres membres du groupe. Ces fiches étaient conçues avec des explications détaillées aussi bien pédagogiques que techniques, le but était qu'un enseignant qui n'aurait pas une très bonne maîtrise des outils informatique puisse bien comprendre l'activité.

Un autre aspect du projet que nous considérons essentiel c'est la formation du corps enseignant. Dulac et *alli* (2009) au sujet de l'enseignant face au TBI affirme que « dans les premières utilisations il est difficile que [la technologie] devienne l'alliée dont on a besoin. Il nous sera demandé une grande attention pour gérer la technologie que l'on découvre et elle provoque une certaine gêne. » (p. 29). Les enseignants nous faisaient souvent part de leur gêne par rapport à l'utilisation de l'outil, notamment pendant les séances de formation sur TBI où certains professeurs se refusaient à venir manipuler le tableau et préféraient observer de loin son utilisation.

Le projet du TBI a été conçu pour essayer de simplifier au plus possible la tâche des enseignants afin qu'ils puissent se familiariser petit à petit avec cette technologie. Notre intention était que l'acceptation de cette technologie se fasse en douceur, en minimisant le plus possible les difficultés. Sous cette perspective, dans ce premier moment il n'a pas été demandé aux professeurs de produire des activités sur TBI de sorte que la maîtrise du logiciel ne soit pas une barrière à son utilisation. Seuls les enseignants membres du groupe TBI étaient obligés de le maîtriser puisqu'ils devaient produire les activités dans le logiciel.

Ainsi, les séances de formation, animées surtout par la coordinatrice TBI et éventuellement par un autre membre du groupe TBI, consistaient surtout dans des séances de présentation des activités préparées par le groupe TBI. Cela permettait aux enseignants d'être mis en contact avec la technologie car ils devaient expérimenter les activités. D'abord, ils prenaient connaissance des fiches pédagogiques, en groupes ils les lisaient pour après simuler un cours en suivant pas à pas les explications des fiches. Cette démarche permettait à tous les enseignants de manipuler le tableau, de comprendre et discuter entre eux et avec les membres du groupe TBI l'intérêt des activités, c'est-à-dire, les évaluer, modifier, faire des suggestions. Ainsi, tout le processus de conception des activités était collaboratif et ouvert. Lacerda Santos et Andrade (2010) affirment que la participation des professeurs dans le processus de choix concernant les nouvelles technologies est essentielle pour la réussite d'un projet, et nous partageons fortement leur avis.

## Au terme de cette année….

Au-delà des observations faites pendant toute l'année de mise en place du projet TBI, nous avons ressenti le besoin d'un moyen de mieux évaluer le projet. Nous avons donc appliquéun questionnaire avec des questions ouvertes et fermées aux

enseignants en vue de mieux comprendre l'utilisation qu'ils ont faite du TBI au cous de l'année 2010, nous avons obtenu les résultats suivants :

En 2010, 45% des professeurs de l'Alliance française de Brasilia ont utilisé salle du TBI. Selon les données (d'après le nombre d'heures de réservation de la salle TBI), la salle a été utilisée le plus pendant les mois d'avril (39 heures), de mai (50 heures) et de septembre (40 heures), soit au milieu du premier et du deuxième semestre de 2010. Au début et à la fin de chaque semestre, le pourcentage diminue (juin – 24 heures, août – 18 heures, octobre – 6 heures, novembre et décembre – 0 heures). Cela est dû probablement, au début du semestre, au fait que les élèves sont en train de se connaître et de se familiariser avec la classe et au fait que les professeurs avaient à peine commencé à transmettre la matière. À la fin du semestre, sans doute, les professeurs devaient terminer le contenu du semestre et préparer les élèves aux tests. Lors du cours intensif d'hiver, qui a été pendant le mois de juillet, la salle TBI a été utilisée durant 2 heures uniquement.

Des 23 professeurs de l'école qui ont rempli le questionnaire, 14 ce sont des femmes et 9 des hommes ayant entre 20 et 70 ans. Seulement 2 professeurs ne sont jamais allés à la salle TBI. La majorité des professeurs y sont allés une à cinq fois et quatre y sont allés plus de six fois. Selon ces professeurs, les élèves sont plus dynamiques et attentifs quand ils sont dans la salle TBI. « J'y suis allée parce que c'est plus dynamique et les élèves adorent », «c'est une manière agréable de travailler le vocabulaire », « c'était une façon intéressante de stimuler et canaliser l'attention des élèves » affirment les enseignants. Or, le besoin de réserver la salle TBI ou le fait qu'elle soit déjà prise décourage plusieurs professeurs. 56, 5% des professeurs utilisent parfois les activités TBI dans leur propre classe, c'est-à-dire, sans le TBI (« comme il n'y a qu'une salle, ça demande une organisation différente »). Cela est dû aussi au manque de confiance du professeur. Il désire avoir plus de formations et de préparations avant d'aller à la salle TBI avec ses élèves. « Je ne me sentais pas à l'aise avec le TBI au début, raison pour laquelle je ne l'utilisais pas très souvent », « Parce que je ne connais pas bien son utilisation. Je veux être sûr », « Je dois pratiquer un peu plus », « Je n'ai pas l'habitude », « J'apprends encore à utiliser le TBI », expliquent les professeurs.

## En guise de conclusion

Le but de ce projet n'était pas de se soumettre à une nouvelle *mode*, notre objectif était de comprendre les limites et les possibilités du tableau blanc interactif pour la classe de français langue étrangère et, dès le départ, nous avons compris que notre tâche passait par une réflexion autour du processus d'enseignement de manière globale (Kenski, 2010). Nous avons ainsi fait appel aux théories de Bakhtine sur le caractère énonciatif du langage et aux théories de l'hypertexte qui nous ont apporté une lumière pour mieux comprendre les changements que les nouvelles technologies imposent aux pratiques de classe. Nous avons observé que des pratiques interactives passent par une compréhension dialogique du processus d'enseignement-apprentissage et que les TICE, au-delà de simples outils, peuvent être des médiateurs de la production de la connaissance.

En termes de possibilités, le TBI s'est avéré une technologie qui peut offrir des moyens hyperboliques d'exploitation de l'hypertextualité dans le contexte de l'enseignement du FLE. On peut construire des pratiques plurielles, dynamiques, interactives et motivantes à l'aide de cet outil. Les enseignants se sont sentis motivés et les apprenants se sont souvent enthousiasmés par la technologie. La conception collaborative des activités, qui passaient par plusieurs étapes de production et d'évaluation, a été essentielle pour leur bonne réussite. D'autre part, la démarche que nous avons adoptée a permis aux enseignants de se familiariser peu à peu à la technologie.

Par ailleurs, les limites qui on pu être vérifiées ressortent aussi bien de la de maîtrise technique de l'outil que des difficultés en termes d'intégration des TICE au cours de FLE. Comme l'utilisation d'une nouvelle technologie demande souvent une restructuration des pratiques de salle de classe, une partie des enseignants se montre encore assez réfractaire à l'utilisation du TBI (ainsi qu'à d'autres TICE). Au-delà des difficultés techniques de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, il y a encore un certain chemin à parcourir pour que les pratiques traditionnelles cèdent leur place à des nouvelles conceptions d'enseignement.

Dans le cadre de l'utilisation du TBI au sein de cette école, il faudrait maintenant penser à dépasser ce stade de *consommateurs* d'activités sur TBI pour devenir des *producteurs* de contenu pédagogique car c'est surtout pendant le

processus de production de matériel pédagogique que les enseignants seront obligés à repenser leurs pratiques. Gérer toutes les ressources offertes par le TBI pour construire des processus interactifs d'enseignement-apprentissage obligera forcément les enseignants à repenser leur rôle et celui de l'élève. Cependant, pour provoquer un changement véritable de paradigme, car les pratiques traditionnelles monologisantes peuvent toujours être adaptées à n'importe quelle ressource technique, il faudrait penser à la création d'un espace de réflexion pour l'ensemble du corps enseignant. Ceci, associé à une formation technique en continu, leur permettra de, au lieu de reproduire des formules toute prêtes, transformer leur cours de FLE en un espace hypertextuel et dialogique de production de connaissances.

## Références Bibliographiques

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Ed HUCITEC, 2009.

BEACCO, J.-C. Tâches ou compétences? *Le français dans le monde***.** n. 357, p. 33-35, 2008.

CHAMARELLI, R. Lousa digital, carteiras eletrônicas e animações em 3D: ferramentas da escola do futuro. *Portal do professor.* Disponivel em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=17>. Acesso em: 15 octobre 2011.

CORREIA DIAS, A. A.; CHAVES FILHO, H. A Gênese Sócio-Histórica da Idéia de Interação e Interatividade. In: (ORG.), G. L. S. *Tecnologias na Educação e Formação de Professores.* Brasília: Plano, 2003. p. 31-48.

CORREIA DIAS, Â. Á.; MOURA, K. D. S. Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. *Ciências & Cognição*, v. 9, p. 1-13, 2006.

CRDP MONTPELLIER. Histoire des TBI. *Tableau Interactif et Vidéoprojecteurs,* 2008. Disponível em: <http://www.crdp-montpellier.fr/cd48/tbi/histoire/index.htm>. Acesso em: 13 out. 2009.

DULAC, J. ET ALLI. *La Pizarra Digital* - Interactividad en el aula. Sevilla: [s.n.], 2009.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância***.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LACERDA SANTOS, G.; ANDRADE, J. B. F.. (Orgs.). *Virtualizando a escola:* migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasilia: Liber Livro, 2010.

LANCIEN, T. *Le multimédia.* Paris: CLE International, 1998.

MANGENOT, F. Interactivité. In: CUQ, J.-P. *Dictionnaire Didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris: [s.n.], 2003. p. 135-136.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-112, 2001.

NAKASHIMA, R. H. R.; AMARAL, S. F. *Práticas pedagógicas mediatizadas pela lousa digital.* Vitual Educa Brasil. [S.l.]: [s.n.]. 2007.

SOMYÜREK, S.; ATASOY, B.; ÖZDEMIR, S. Board's IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, Ankara, 53, 2009. 368–374.

# HUMOUR EN FLE: DIDACTIQUE DU DISCOURS EN PERSPECTIVE

**SANDRA FALCÃO DA SILVA ***

**Cristina M. Casadei Pietraróia** – directrice de recherche

## Résumé :

Notre recherche, dont le thème est l'humour dans le contexte d'apprentissage du FLE, a pour but de proposer, à partir de textes humoristiques de presse, la mise en place – aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant – d'un savoir faire didactique qui mettrait en évidence une pratique discursive de la langue, approche souvent peu explorée dans les méthodes utilisées. En général, par peur de l'incontrôlable, l'humour est souvent banni de la classe de langue et, de ce fait, nombreux sont les aspects linguistiques, sociaux et culturels liés à cet acte langagier qui finissent par échapper aux étudiants de FLE gérant, le plus souvent, des situations d'incompréhension en contexte culturel français – ou francophone. Même s'il est difficile, pour un étudiant étranger, de saisir les effets produits par l'acte énonciatif humoristique (surprise, choc, stupéfaction etc.), il ne faut pas pour autant en mépriser la richesse et le potentiel didactique. Ainsi, notre proposition de travail va-t-elle dans le sens de l'introduction de l'humour dans la classe de FLE dès le début de l'apprentissage, non seulement pour son côté ludique, mais surtout pour sa richesse discursive, car, dans un contexte d'apprentissage d'une langue, quelle soit maternelle ou étrangère, l'humour permet aux apprenants de prendre plus clairement conscience de la dimension complexe des langues et de découvrir, en se l'appropriant, un autre monde de significations qui nous différencient ou même nous rapprochent d'autres cultures.

**Mots-clés :** FLE. Enseignement-Apprentissage. Analyse du Discours. Humour.

*Doutoranda bolsista do CNPq no Depto de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo (FFLCH-uSP), sob orientação da professora Cristina Casadei Pietraróia que possui mestrado em Sciences du Langage - Université Stendhal Grenoble 3-FR e doutorado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela USP. Foi leitora de português e professora visitante na Université Lumière Lyon 2 e docente e pesquisadora da Área de Língua e Literatura Francesa da FFLCH-USP. Atua principalmente nas áreas: leitura em língua estrangeira; ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em diferentes contextos e suportes; história do ensino do francês no Brasil; manuais escolares de francês no Brasil desde 1837; novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino-aprendizagem das línguas.

## 1. Pourquoi l'humour en FLE ?

Parler d'humour en didactique des langues étrangères n'est pas une simple affaire. Certains penseront que l'humour ne s'explique pas, qu'analyser l'acte énonciatif humoristique serait « tuer » l'humour, puisqu'il ne fait plus rire, ou que l'humour serait réservé aux natifs ou aux étudiants possédant déjà une parfaite maîtrise de la langue cible. L'humour serait réservé aux semblables et ne se partagerait pas.

S'il est vrai, comme l'affirme Yaguello (1981), que ne peut jouer *de* et *avec* la langue que celui qui la possède à fond, priver l'étudiant étranger, dès le début de son apprentissage, de ce monde de signification serait, en quelque sorte, masquer la dimension complexe d'une langue. S'il est également vrai qu'analyser ou expliquer une blague, un dessin de presse humoristique, inhibe l'effet de surprise que ces genres sont supposés produire, cela devrait aussi être vrai dans le cas d'une publicité, d'une recette, d'un poème qui, tout comme l'humour, n'ont pas été créés à cet effet. Dès lors, à nos yeux, enseigner une langue (maternelle ou étrangère) à l'aide d'un texte littéraire, ou d'un tout autre texte authentique, serait, par nature, dépourvu de sens ou d'efficacité, ce qui n'est bien sûr pas le cas.

Nous nous appuierons donc sur un premier constat : aucune culture n'échappe à l'humour. L'humour serait, pour reprendre l'expression de Louis Porcher (2002), un « universel singulier » qui produit les mêmes effets partout selon des modalités particulières, ce qui en ferait sa richesse. Cependant, par peur de l'incontrôlable et craignant les implicites, l'humour apparaît souvent timidement dans les méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE. À ce sujet, Porcher (2002, p. 51) argumente qu'à mesure que :

> (...) les langues sont traitées [*par l'ingénierie éducative*] comme des marchandises (même quand les impétrants n'en ont pas conscience), elles échappent à l'intrusion de procédés comme ceux de l'humour qui ne s'inscrivent, en chiffres précis, dans aucune efficacité mesurable. En revanche, pour ceux, enseignant et apprenants qui subsistent toujours même s'ils vont en diminuant (ce que, par ailleurs, je ne crois pas du tout), dont le souci est d'apprivoiser une langue étrangère plutôt que de l'enfourner, l'humour fournit un chemin particulièrement ensoleillé, agréable, le long duquel il est encore permis de se promener et qui, finalement, conduit vers l'objectif puisque la promenade fait partie du point d'arrivée.

Si, d'un côté, l'humour manque, d'un autre côté, il se limite souvent aux activités métalinguistiques comme celles du jeu de mots, des calembours, mots-valises, comptines, rébus, charades etc. Tout en reconnaissant la pertinence de ces genres dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue, l'humour ne se limite pas, à notre avis, à des subtilités langagières. Ainsi, notre étude, en phase initiale, cherche à introduire un tout autre humour dans la classe de FLE, celui à fonction sociale et, cela, dès le début de l'apprentissage.

Au moyen de textes humoristiques, nous proposons donc de mettre en oeuvre une pratique didactique en classe de FLE qui puisse, dans un contexte brésilien, sensibiliser l'apprenant à la spécificité de l'humour français, ou francophone, non seulement dans sa dimension linguistique, mais surtout dans ses dimensions culturelles et sociales. Si les procédés linguistiques sont souvent les mêmes, on ne rit pas des mêmes choses, les tabous changent d'une culture à l'autre et l'humour taquin « à la française » est parfois difficile à comprendre pour l'étranger, gérant des quiproquos ou des moments d'incompréhension entre natifs et non-natifs, qui pourraient être évités.

Avec cette étude, nous cherchons à développer, au moyen de genres médiatiques – comme les dessins de presse, les sketches, les caricatures de presses, les BD courtes humoristiques et aussi les comédies cinématographiques qui marquent la culture française (et souvent francophone) – des pistes d'exploitation pédagogique dès le niveau A1 du CECR. Dans cet article, nous parlerons du dessin de presse humoristique.

## 2. Une approche discursive pour l'humour en FLE

Apprendre et enseigner une langue étrangère suppose prendre en compte une compétence référentielle, au-delà de la langue, qui met en oeuvre un double appartenance, celle du monde de l'apprenant et celle du monde cible de son apprentissage. Dans ce sens, l'humour, multidimensionnel dans toutes les cultures, est « un domaine très riche en ressources naturelles, souvent immédiatement accessible puisqu'en provenance directe du producteur, l'apprenant dans la classe de langue, faisant ainsi de cette dernière la première source de document authentique. » (CORMANSKI ; ROBERT, 2002, p. 4-5)

Cependant, il ne faudra pas confondre l'introduction de l'humour en classe de FLE avec celui de l'humour comme démarche pédagogique à visée de séduction qui,

par le ludique et le rire, permet à l'enseignant d'établir un lieu affectif et de connivence avec ses apprenants. En dehors de cet aspect non négligeable, lorsque utilisé à bon escient, nous nous intéresserons surtout aux textes humoristiques permettant l'exploration d'éléments culturels et sociaux, qui nous rapprochent ou nous différencient de la culture cible.

Nous n'aborderons alors pas l'humour par l'humour en classe de FLE, une voie risquée puisque l'humour, et le rire qui en résulte, possède sa propre définition de groupe (l'humour entre les jeunes et les plus vieux, entre hommes et femmes, l'humour des professions, l'humour entre immigrés, l'humour rural, populaire, français, anglais, l'humour noir etc.). Cependant, Porcher (2002, p. 48) défend qu'accordant :

> (...) à la compréhension l'importance qu'elle mérite (et que bien des didacticiens ignorent), percevoir l'humour de quelqu'un qui n'appartient pas à votre communauté (en particulier culturelle et linguistique) incarne l'accomplissement même de la maîtrise dans la langue non première. En tant que tel, l'humour formerait cette aporie d'être à la fois nécessaire et inadéquat. La fin et le moyen ne se confondraient pas et l'erreur prime consisterait à les confondre.

À ce titre, même si nombreux sont les enseignants qui utilisent déjà des dessins humoristiques, des bandes dessinées, des histoires drôles ou des sketches, les recherches en français langue étrangère sont souvent, en ce qui concerne l'humour, liées à l'approche littéraire. À ce propos, Martin constate que la rhétorique sur l'humour, « les dissertations sur les genres (comique, satirique, burlesque, etc.) dégagent les principaux procédés humoristiques qui peuvent constituer une approche descriptive en classe mais ces ressorts sont encore trop éloignés d'une pratique discursive ». Ainsi, selon cet auteur, dans cette perspective, « beaucoup de travaux restent à mettre en place pour baliser la pratique de l'humour en classe de français langue étrangère ». (MARTIN, 2002,p. 19)

Une base théorique discursive s'impose donc. Par le biais de l'humour, nous cherchons à mettre en pratique cette approche du discours en classe de FLE qui, d'après Bérard (2010), est plus difficile à mettre en oeuvre et est, de ce fait, rarement explorée dans les méthodes généralistes. À ce propos, Jereczek-Lipinska (2007, p. 33) constate également que:

> La classe de FLE résiste encore considérablement à l'approche du discours. Et la pratique du terrain prouve plus d'une fois que l'implicite est un grand absent de l'enseignement/apprentissage du FLE. Or, ne travailler que la

> partie explicite de la langue, c'est la réduire à sa sphère la plus banale et privée ainsi le public de son côté « pittoresque ». Le passage de la statique du texte à la dynamique du discours s'avère être une bonne occasion pour avancer dans cette direction.

Le passage de la statique du texte à la dynamique du discours constitue un des éléments essentiels de l'approche actionnelle, suggérée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Aucun texte n'est susceptible d'être pleinement compris hors contexte et l'acte énonciatif humoristique est, par excellence, un acte qu'on ne peut comprendre sans s'interroger sur l'origine et la visée du genre dans lequel il est produit, c'est-à-dire : le contexte de production, qui parle à qui, pourquoi, sur qui, où, quand et comment.

## 3. Des enjeux pour l'humour en FLE

Comme le constate Georges Minois (2003), dans son ouvrage sur *l'Histoire de l'humour et de la dérision*, nous sommes immergés dans une « société humoristique » qui se veut *cool* et *fun*. Les médias diffusent de véritables héros humoristes pour lesquels se prendre au sérieux dénonce un manque de correction. Aujourd'hui, plus que jamais, l'humour à la cote en France, comme en témoigne, ci-dessous, le dessin de presse de Xavier Gorce:

*Les Indégivrables* – Tome 2 (2007, p. 97)

Dans le discours, l'acte humoristique résulte d'un jeu mis en place entre les partenaires de la situation de communication et du contexte d'énonciation. Tout comme le définit Charaudeau (2006, p. 22) :

> L'acte humoristique comme acte d'énonciation met en scène trois protagonistes : le locuteur, le destinataire et la cible. (...) C'est à travers de la cible que l'acte humoristique met en cause des visions normées du monde en procédant à des dédoublements, des disjonctions, des discordances, des dissociations dans l'ordre des choses.

L'humour s'avère être un terrain fertile et les enjeux sont donc multiples. Dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère, sa compréhension exige une participation active du lecteur puisqu'il y découvrira : la synonymie de certains mots, du jargon, de l'argot, des expressions idiomatiques, des expressions propres de l'oralité, mais aussi des intertextes, des personnages emblématiques, des conflits, des contradictions et certains stéréotypes de la culture cible.

À titre d'exemple, les blagues belges introduisent des visions stéréotypées que les Français font sur leurs voisins, tout comme les Brésiliens sur les Portugais ou sur les Argentins, les Québécois sur les *Newfies*, les francophones de Belgique sur les flamands, les femmes sur les hommes, les féministes sur les machistes, les hommes de gauche sur ceux de droite etc. Beaucoup de comédiens humoristes français explorent ces antagonismes qui font rire. Autant d'aspects sociaux et culturels qui donnent sens à une société et qui nous rapprochent les uns des autres puisque toute société a ses stéréotypes, ses préjugés, donc, une certaine manière de voir le monde. Curieusement, nous avons déjà observé que cette prise de conscience aide parfois à relativiser les clichés que les apprenants ont eux-mêmes sur la culture française ou francophone en général.

Ainsi, les apprenants sont susceptibles de rencontrer de l'humour partout, le rire est omniprésent dans les médias, les conversations entre amis, en famille, au bureau etc. C'est tout un monde de représentations qui s'ouvre à celui qui se tache de le comprendre. Pour l'humour médiatisé, la communication humoristique peut, en France, prendre des formes diverses dont nous citons quelques exemples :

- Pour les émissions télévisées, *Les Guignols de l'Info* sur Canal +, une caricature du monde, de la politique, des personnalités et de la société française.

-Pour les BD humoristiques, *Agrippine* de Claire Bretécher, *Les Impondérables* ou *Les Bidochon* de Binet, pour ce dernier, des histoires drôles concernant un couple de français moyens influencés par la société de consommation, personnages comiques parce que trop humains.

- Pour les dessins de presse humoristiques, ceux de Plantu, Aurel, Barrigue, Pessin, Xavier Gorce, Ali Dilem et bien d'autres qui nous parlent, à leur façon, de l'actualité sociale et politique française ou même globale.
- Pour les productions cinématographiques, des personnages emblématiques comme Louis De Funès, Fernandel, Coluche, Raymond Devos et bien d'autres qui font partie de l'imaginaire culturel français (et francophone).
- Pour les spectacles de comédiens humoristes français, nous citons, à titre d'exemple, le festival *Paris fait sa comédie,* qui en est à sa quatrième édition. À ce sujet, les humoristes français d'origine maghrébine font actuellement rire en France (peut-être pas tout le monde, mais le succès est indéniable), comme Jamel Debbouze, Gad Elmaleh et bien d'autres qui se mettent en scène et dénoncent les problèmes existants en France à propos de l'immigration, du chômage, des relations pluriculturelles, entre autres. Le dessin humoristique de Xavier Gorce confirme bien ce constat :

*Les Indégivrables* – Tome 2 (2007, p. 96)

On voit bien qu'initier les apprenants à l'humour c'est donc faire le choix d'introduire d'autres éléments culturels souvent timidement exploités dans les méthodes. Priver les apprenants de ce côté pittoresque de la culture serait la « pasteuriser » ou l'idéaliser au risque de limiter son enseignement à des éléments assez évidents ou facilement accessibles en autonomie. À ce titre, Galisson (2002, p. 122) constate qu'il est :

> (...) plus que nécessaire aujourd'hui d'approfondir et de diversifier les modes d'accès aux cultures en général et principalement à la culture partagée, c'est-à-dire celle qui est commune au plus grand nombre (...) la mobilisation de l'humour participe d'un effort collectif qui vise à développer une conduite indispensable à l'intelligence et à la maîtrise progressive des cultures

> expérientielles, la plupart du temps acquises et vécues sans être conscientisées, donc sans véritable profit cognitif.

Ainsi, selon Guyon (2002, p. 71), « devant la réalisation humoriste, il faut comprendre qu'il y a construction, jeu, allusion, implication, signification ». Nous y réfléchirons, dans cet article, à partir du dessin de presse humoristique.

## 4. Le dessin de presse humoristique : brève définition d'un genre

Les dessins de presse humoristiques font partie de cette catégorie nommée « dessin d'humour ». Suivant le genre, les effets produits sur le lecteur peuvent être multiples : effets ludiques, critiques, ironiques, sarcastiques, voir même cyniques, dans le cas de l'humour noir (Charaudeau, 2006). Il s'agit d'une composition qui met en scène le dessin et l'écrit, même si ce dernier n'est pas toujours nécessaire. Les formes du dessin d'humour peuvent être diverses (Guyon, 2002):

- Forme descriptive du portrait caricatural ;
- Forme narrative de l'histoire drôle ;
- Forme explicative (d'objets ou d'expressions) qui communique par l'image ;
- Forme poétique du dessin qui communique une intuition ;
- Forme argumentative du dessin qui insinue, questionne, juge, critique et prend parti ;

Le dessin de presse s'insère dans cette dernière catégorie, l'effet visé est souvent critique et une argumentation implicite en général s'impose. Toujours ancré dans l'actualité du support médiatique[3], du quotidien politique, culturel et social d'un peuple, le dessin de presse permet une analyse des principaux éléments qui entrent dans la communication humoriste (thèmes, contenus et cibles).

Les dessins de presse n'ont donc de sens que par les faits d'actualité qui les contextualisent ou les faits de société qui les légitiment, ce qui justifie leur pertinence dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une autre culture. Tout comme l'affirme Guyon (2002), l'explication d'autrui est souvent nécessaire et l'initiation à la

[3] Journaux, revues, magazines, sites ou, parfois, sous forme de recueil de dessins déjà publiés, *L'almanach du dessin de presse* (2011) en est un bon exemple.

communication humoriste n'enlève rien au plaisir de l'intelligence reçue et du rire partagé. De ce fait, une première réflexion s'impose toujours :

- quelle est la visée du genre ?
- qui est le locuteur-énonciateur (auteur) ?
- qui est le destinataire ?
- qui sont les protagonistes de la situation d'énonciation ?
- que font-ils ?
- que disent-ils ?
- pourquoi ?
- comment ?
- dans quel domaine (public, privé, religieux, familiale, politique, etc.) ?

Dans une perspective d'enseignement-apprentissage du FLE, la complexité de ce genre, tout aussi apprécié et présent dans les médias français comme brésiliens, ouvre des possibilités d'itinéraires pédagogiques en plusieurs étapes qui pourront être extrêmement enrichissants puisque souvent, pour ne pas dire presque toujours, ancrés dans la réalité et l'actualité de la société qui les véhicule.

## 5. Perspective d'exploitation pédagogique en classe de FLE

Le dessin de presse peut être utilisé en classe de FLE dès le début de l'apprentissage puisqu'il comporte peu de texte (même si le discours en dit parfois plus long), le professeur pouvant aussi compter sur l'image ou sur la caricature qui le compose. Cependant, le choix et la complexité d'exploitation du genre dépendra bien sûr du niveau, de l'objectif d'apprentissage et des compétences recherchées par l'apprenant.

Nous analysons, dans cet article, quelques exemples, sans oublier qu'une première réflexion, telle qu'expliquée ci-dessus, s'imposera avant tout travail pédagogique. Cette mise en contexte pourra se faire en langue maternelle (pour les niveaux débutants) ou en langue française (pour les plus avancés).

Exemple 1 :

*Sarko le best of* (2009) – Plantu

Ce dessin de presse, extrait du livre *Sarko le best of* de Plantu (2009), ancré dans le domaine politique français, suggère des pistes d'exploitation pédagogique qui permettront de mieux comprendre les effets visés de ce dessin d'humour.

Du point de vue culturel, la prise de connaissance d'un fait politique suite à une affirmation controverse de Cécilia Sarkozy, ex-épouse du Président Sarkozy, dans *Télé Star* en 2005 : « L'Elysée, cela me rase, je ne me vois pas en First Lady ». Événement frivole, mais qui donna de quoi en parler en France. Le dessin de presse met en évidence un trait de caractère du Président Sarkozy de manière amusante à effet critique, mais tout aussi ludique, question qui pourra être explorée dans la mise en contexte.

Du point de vue social, des questionnements s'imposent : « Quel rôle pour la femme d'un président ? », « Considérez-vous l'affirmation acceptable » ? Dans ce sens, un débat peut être mis en place. Dans le domaine politique, des comparaisons entre pays et différentes cultures s'avèreraient intéressantes, pour des niveaux plus avancés. Des données linguistiques liées à l'argumentation peuvent être sélectionnées par rapport aux objectifs. On pourra demander aux étudiants d'imaginer les arguments sur lesquels s'appuieraient une telle affirmation, ce qui, suivant les consignes, pourra faire l'objet d'un texte tout aussi cocasse.

Du point de vue linguistique, dès le niveau A2 du CECR, les apprenants pourront prendre connaissance d'une expression française familière « ça me rase », voulant dire que quelque chose m'ennuie, me fatigue, m'assomme, m'embête, me barbe (autre expression d'usage familier). Une discussion autour de la fonction du pronom démonstratif neutre « cela » et de l'abréviation plus familière « ça » pourra être envisagée, les apprenants ont souvent des questions qui concernent l'usage de ce pronom.

Exemple 2 :

*Courrier International* n° 1017 (2010) – Barrigue

Exemple 3 :

*TV5 Monde* 14 septembre 2011 – Ali Dilem

Ces deux dessins de presse, extraits du magazine *Courrier International* n° 1017 (2010) e du site *TV5 Monde*[4] (2011), suggèrent plusieurs pistes d'exploitation pédagogique ancrées dans la réalité polilique et sociale de l'Union Européenne (UE).

Du point de vue social, la mise en évidence de la crise économique européenne. Le dessin dégage bien sûr un humour à effet ironique pour la Grèce, le Portugal et l'Espagne, qui pourra être exploré. Un fait d'actualité sur lequel peut être envisagée une recherche concernant les enjeux de cette crise, pour les niveaux plus avancés. Du point de vue culturel, ont peut encore envisager une discussion sur les futurs défis de l'UE et le rôle de la France dans ce contexte.

Du point de vue linguistique, en début d'apprentissage, il est possible de proposer, à partir de ces documents, d'imager les éléments qui composeraient une salade française, portugaise, espagnole ou de tout autre pays de l'UE.

[4] Disponible sur <http://www.tv5.org>, le dessin du jour par Ali Dilem – dernier accès le 10 oct. 2011.

Exemple 4 :

P*sychologies Magazine* n° 297 (juin 2010) – Xavier Gorce

Ce dessin de presse de Xavier Gorce, publié dans P*sychologies Magazine* n° 297 (juin 2010), met en scène des personnages qui relèvent du domaine du pessimisme et du scepticisme concernant le réchauffement climatique. Ce thème faisant partie d'une culture mondialisé, les apprenants n'auront aucune difficulté d'activer leurs connaissances antérieures sur ce sujet. Ci-dessous, le dessin de Pessin, publié dans *Le Monde Dossiers&Documents* n° 362 (mars 2007), explore curieusement la même thématique qui pourra faire l'objet d'un débat considérant les enjeux de ce fait social mondial.

Exemple 5 :

*Le Monde Dossiers&Documents* n° 362 (mars 2007) – Pessin

À partir de l'observation de ces deux dessins, une discussion sur la mise en scène et sur l'interaction entre les personnages peut être envisagée car, si une situation fait rire dans un contexte culturel donné elle peut sembler bizarre (ou même agressive) aux yeux d'une autre culture. Cette perception de l'humour de l'autre peut être très enrichissante pouvant initier, peu à peu, l'apprenant à l'humour parfois pinçant des Français.

À ce titre, Cormanski et Robert (2002) défendent que l'enseignement de l'humour devrait entrer dans les cursus d'apprentissage du FLE afin que l'apprenant

puisse en comprendre les enjeux évitant, entre autres, des malentendus sociolinguistiques puisque ce qui passe pour de l'humour en France peut être perçu comme de l'agression dans d'autres cultures.

Exemple 6 :

Les indégivrables – Xavier Gorce (Le Monde.fr)

Ce dernier dessin[5] de Xavier Gorce illustre bien l'aspect intertextuel de l'humour. Pour le rire et l'effet de surprise, identifier l'extrait des paroles d'une chanson de Serge Gainsbourg s'impose. Les perspectives d'exploitation sont nombreuses, la connaissance d'un chanteur français assez emblématique en est certainement une excellente occasion. L'ironie caractérise l'humour de ce dessinateur.

## En guise de conclusion

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue, quelle soit maternelle ou étrangère, l'humour permet aux apprenants de prendre plus clairement conscience de la dimension complexe des langues et de découvrir, en se l'appropriant, un autre monde de significations, jamais donné, ni évident, mais pourtant là.

Dans une perspective d'enseignement-apprentissage du FLE, la complexité du dessin de presse humoristique, tout aussi apprécié et présent dans les médias français et brésiliens, ouvre des possibilités d'itinéraires pédagogiques en plusieurs étapes qui pourront être enrichissants puisque souvent, pour ne pas dire presque toujours, ancrés dans le réel et dans l'actualité de la société qui les véhicule. Du social, passant par le culturel et le linguistique, les propositions d'exploration sont

[5] Disponible sur internet, mais aussi dans un recueil de BD courtes publiées dans le journal *Le Monde* (par Inzemoon, tome 1, 2006). Disponible sur <http://www.inzeweb.fr/livres/indeg1book/>, (p. 10 et 11 du livre *on-line*)

diverses, multidimensionnel dans toutes les cultures, il s'agit bien d'une ressource naturelle de documents authentiques.

À travers les documents humoristiques véhiculés dans les médias français, les apprenants appréhendent la fonction de l'humour à la française, les thèmes, les contenus, les tabous (ou non-tabous), les intertextes, les contradictions, les stéréotypes et les effets produits sur la cible sur laquelle repose le trait humoristique. Ce sont bien là des éléments du discours qui donnent sens à cette culture qu'il leur faut comprendre.

Dans ce sens, nous souhaitons que cette initiation à l'humour puisse sensibiliser l'apprenant, et même parfois l'enseignant, au « savoir-être » dans un contexte d'apprentissage d'une autre culture. Selon la définition du CECR (2000, p. 17), les « savoir-être » sont « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale ». Ces attributs dépendent, certes, de l'individualité de l'apprenant, mais aussi des contextes culturels (d'origine et de la langue cible) dont il lui faut prendre conscience.

En d'autres termes, comprendre l'humour de l'autre serait en quelque sorte se comprendre soi-même en tant qu'acteur social. Une approche originale de l'interculturel qui, nous espérons, pourra susciter la curiosité et l'intérêt d'autres chercheurs.

## Références bibliographiques

BÉRARD, E. Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle. In : *FDLM,* n. 369, p. 23, mai/juin 2010, CLE International.

CHARAUDEAU, P. Des catégories pour l'humour?. In: *Question de Communication*, Nancy, n° 10, 2006, p. 19-41, Presses Universitaires de Nancy.

CORMANSKI, A. ; ROBERT J-M. Introduction. In : *FDLM Humour et enseignement des langues.* Recherche et application. Juillet, 2002. CLE International.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Commun de Référence pour les langues* : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2000.

GORCE, X. *Les indégivrables*. Collection Seize. Inzemoon, 2006.

GUYON, A. Dessin d'humour et enseignement du français langue étrangère. In : *FDLM Humour et enseignement des langues.* Recherche et application. p. 71-79. juil., 2002. CLE International.

JERECZEK-LIPINSKA, J. L'implicite, le chaînon manquant. In : *FDLM,* n. 357, p. 33, mai/juin 2007, CLE International.

MARTIN, G-V. Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère. In : *FDLM Humour et enseignement des langues.* Recherche et application. juil., 2002. CLE International.

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

PLANTU. *Sarko le best of*. Edition Points, 2009.

PORCHER, L. L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse. In : *FDLM Humour et enseignement des langues.* Recherche et application. p. 48-53. Juillet, 2002. CLE International.

YAGUELLO, M. *Alice au pays du langage*. Paris : Editions du Seuil, 1981.

# Centres de langues et politiques linguistiques

**SANDRA LOPES MONTEIRO***

## Résumé :

Apprendre et pratiquer les langues étrangères dans les centres de langues aujourd'hui s'inscrit dans un contexte politique, économique et social qui influence les pratiques pédagogiques. Les politiques linguistiques affichent une volonté de développement pour des pratiques pédagogiques plus efficaces. La question est de savoir comment se situent les centres de langues dans ce réseau d'influences et sur quelles bases ils se fondent pour se développer. Les cours de langues aux étudiants spécialistes d'autres disciplines ont évolué vers d'autres formes d'organisation et de contenus. Nous ferons l'hypothèse que ces changements répondent à des évolutions sociales, politiques, économiques dont l'influence n'est pas toujours immédiatement perceptible. Si les recherches en linguistique et en didactique des langues ont traditionnellement des effets sur l'enseignement des langues, d'autres domaines comme la sociologie, la psychologie du développement, la philosophie, les sciences de l'éducation, l'informatique ont aussi peu ou prou influencé les développements récents de l'apprentissage des langues. En même temps, l'évolution des politiques linguistiques produit un discours en pleine mutation sur l'enseignement des langues. Les mises en œuvre préconisées renvoient à une organisation de l'enseignement/apprentissage de type « centre de langues ». De même, la conception de la maîtrise des langues et du plurilinguisme évolue au sein des institutions. Des convergences apparaissent nettement, mais dans quelle mesure les enseignants qui s'impliquent dans la création de structures nouvelles dans leurs institutions prennent-ils consciemment ces enjeux en compte ?

**Mots-clés**: Centres de langues.Plurilinguisme. Politiques linguistiques.

* Professora doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Paraná e diretora geral do Centro de Línguas e Interculturalidade – CELIN – da mesma iniversidade. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teorias de Aquisição de Segunda Língua, atuando principalmente nos temas: leitura compreensiva, FOS, linguística textual, análise do discurso e aquisição de L2.

À partir des années 80 environ, les centres de langues au Brésil se sont développés de façon expressive, pas comme un institut de langue, c'est-à-dire, un appui pour l'enseignement supérieur, mais comme une école de langues étrangères à l'intérieur des universités destinée à un public interne et externe aux universités venu de la communauté, de la ville qui cherchaient un enseignement de langues étrangères de qualité à un prix modéré. Et il fallait recevoir ce public mixte parce qu'en général ces centres font partie de ce qu'au Brésil on appelle programme d'extension et culture. À l'Université Fédérale du Paraná, le Centre de Langues et Interculturalité — CELIN est créé pour répondre à une demande des élèves de l'université en général qui cherchaient les cours de langues étrangères instrumentales offerts para le Département de Langues Étrangères pour apprendre une langue aux quatre compétences. Ainsi, le Département a décidé de continuer avec les cours de spécialités pour quelques cours de l'Université et le CELIN allait s'occuper du reste du public, aujourd'hui près de 7.000 étudiants par an.

Apprendre et pratiquer les langues étrangères dans les centres de langues aujourd'hui s'inscrit dans un contexte politique, économique et social qui influence les pratiques pédagogiques. Les politiques linguistiques affichent une volonté de développement pour des pratiques pédagogiques plus efficaces. La question est de savoir comment se situent les centres de langues dans ce réseau d'influences et sur quelles bases ils se fondent pour se développer.

On dirait que ces changements répondaient aussi à des évolutions sociales, politiques, économiques dont l'influence n'est pas toujours immédiatement perceptible, mais aussi aux recherches en linguistique et en didactique des langues qui ont traditionnellement des effets sur l'enseignement des langues et à d'autres domaines comme les sciences de l'éducation, l'informatique qui ont aussi peu ou prou influencé les développements récents de l'apprentissage des langues. Étant donné la multiplicité des influences et des discours, il est difficile d'identifier les liens qui peuvent unir la conception de centres de langues aux différents domaines de recherche concernés. En même temps, l'évolution des politiques linguistiques européennes produit un discours en pleine mutation qui porte des influences sur l'enseignement des langues à l'étranger. Cette mutation renvoie à une structuration de l'enseignement/apprentissage aux centres de langues au Brésil du type préconisé en Europe. On utilise chaque fois de plus les mentions A1, A2.... etc. pour évaluer nos étudiants dans ses connaissances en langues étrangères. De même, la conception de

la maîtrise des langues et du plurilinguisme évolue au sein des centres de langues. Des convergences apparaissent nettement, les enseignants s'intéressent à la création de structures nouvelles dans leurs institutions à exemple du plurilinguisme et du Tandem. Le plurilinguisme se fait surtout à partir des conceptions diffusées par des plateformes telles que Galanet et Lingalog qui préconisent l'intercompréhension. Le Tandem, si on pense au CELIN, offre aux étrangers qui y viennent apprendre le portugais comme langue étrangère des instruments d'études et des pratiques de la langue en situation authentique.

Le CELIN allie cours et travail en vue du développement de l'autonomie de l'étudiant et la technologie y occupe un espace important. Le Celin a été conçu pour fournir à ses étudiants des environnements riches en ressources pédagogiques variées afin d'offrir une efficacité maximale pour l'apprentissage et la pratique des langues étrangères. Il a pour objectif la recherche de moyens nouveaux adaptés aux publics actuels et récemment il développe un cours de portugais langue étrangère à distance pour répondre aux besoins des étudiants qui participent des Programmes de Mobilité Académique Internationaux. L'intégration des technologies de l'information et de la communication caractérise alors également les initiatives prises dans le CELIN ; l'utilisation du multimédia et des réseaux informatiques pour l'apprentissage des langues en constitue pour nous un secteur de recherche important. Contrairement à certaines craintes des enseignants ou à certaines velléités institutionnelles, le rôle des enseignants reste primordial, même s'ils sont amenés à modifier leurs pratiques pédagogiques habituelles pour se consacrer davantage à des tâches de création d'appui pédagogique ainsi qu'à des activités de suivi des étudiants sous forme de conseil méthodologique et d'accompagnement. Nos enseignants, la plupart des étudiants en Lettres Modernes, développent des recherches qui prennent pour objet, d'une part, les conditions de création de nouveaux dispositifs pédagogiques et, d'autre part, leurs effets sur l'apprentissage. À vrai dire, la plupart des centres de langues dans les universités brésiliennes suivent à peu près le même chemin.

L'enseignement au CELIN réside dans le fait que l'apprentissage et la pratique des langues sont fondés sur le développement de l'autonomie des étudiants en Lettres Modernes dès leur première année à l'Université. Le travail des étudiants/enseignants s'effectue principalement dans le suivi de l'étudiant ainsi que dans l'organisation des ressources pédagogiques. Le dispositif actuel est le résultat d'une série de choix méthodologiques, lui-même issu de données de recherche dans différents domaines disciplinaires. Il faut comprendre que nous ne pouvons prétendre

à une généralisation en vue de tous les autres centres de langues des universités brésiliennes, mais nous savons, grâce aux congrès réguliers de nos associations, que les centres de langues se rejoignent sur les principaux axes méthodologiques.

L'enseignement de langues étrangères développé au cours de Lettres de l'Université Fédérale du Paraná et au CELIN se préoccupe moins de travailler directement sur les éléments linguistiques qu'indirectement sur leurs conditions pratiques d'usage par les locuteurs, que ce soit sur le plan de la mobilisation de l'intention et de l'attention, de la discrimination des éléments essentiels, de l'énonciation en situation de dialogue et d'écriture ou de l'autocorrection. C'est ainsi qu'une approche pragmatique du langage rencontre nécessairement les théories de l'activité humaine élaborées dans d'autres disciplines. Les dimensions sociales et affectives de l'apprentissage sont réhabilitées en 2005 au CELIN quand il ajoute à son nom le mot Interculturalité pour qu'on comprenne que là l'enseignement privilégie une entrée dans la culture. Enfin, une place doit être laissée à l'autonomie de chacun, tant sont importantes et imprévisibles les différences individuelles et culturelles. Dans l'enseignement de langues étrangères préconisé aujourd'hui au Centre de Langues et Interculturalité des stratégies telles que la diversification, la complémentarité, l'échange et la coopération, la connexion, l'auto organisation, la sélectivité sont privilégiées.

En linguistique, nous trouverons chez Austin (1962) un écho à ces pensées : le faire et le dire sont imbriqués dans nos actions, nous faisons en disant, nous disons en faisant, en engageant notre expressivité de manière globale pour influer sur le cours des choses. Sur le plan pédagogique, les conséquences sont limpides : si la situation dans laquelle se trouve une personne pour apprendre une langue ne lui permet pas de tisser le lien entre le faire et le dire, la langue restera une étrangeté virtuelle et ne prendra pas corps dans l'expérience de l'individu. D'où, dans cette perspective, l'importance de l'utilisation d'une documentation authentique comme instrument de l'acte d'apprentissage. L'acquisition d'une langue seconde d'après Gaonac'h (1991) dépend de facteurs liés aux aspects communicatifs de la langue. L'implication dans certaines activités à haut niveau d'interaction sociale (le jeu par exemple) constitue un facteur éminemment positif de l'acquisition. L'existence d'une interaction efficace nécessite une négociation des rôles, l'annonce d'intentions, l'expression d'avertissements, la planification d'actions, la sollicitation d'informations, la persuasion ou la contradiction, l'expression de demandes indirectes.

L'apprentissage des langues, comme les autres apprentissages, est le résultat évolutif d'une auto construction par réorganisation des structures et des processus d'adaptation à l'environnement que l'individu possède dès avant sa naissance. Apprendre c'est d'abord agir et interagir avec son environnement, dans un milieu social et culturel qui en donne les motifs, les raisons et les moyens. En respectant les caractéristiques individuelles des personnes telles que le rythme, les intérêts, la motivation, en donnant le choix des tâches et de leur planification, en organisant l'interaction avec les pairs et le dialogue pédagogique avec les enseignants, en instituant la réflexion sur l'apprentissage comme une aide, en situant l'ordinateur comme processus de régulation qui permet à l'étudiant d'agir rapidement et d'avoir une information en retour sur son action, le CELIN s'inscrit totalement dans ce type de modèle étant donné que notre étudiant est agent-acteur de ses propres intentions. L'apprentissage de la langue étrangère est considéré comme un processus complexe et progressif, pratique et conceptuel, individuel et social.

La conception du CELIN se fonde sur cette multiplicité des données théoriques et alors se différencie fondamentalement du modèle pratiqué aux écoles publiques de la ville ainsi qu'aux instituts privés d'enseignement de langues étrangères. Ce modèle, on peut dire, complexe d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère trouve sa source dans l'enseignement supérieur, étape ultime du cursus scolaire. C'est là que ce type de dispositif c'est le plus développé répondant mieux à la professionnalisation des étudiants de Lettres. Si ces pratiques nouvelles développées dans quelques centres de langues des universités brésiliennes et de façon affirmative au CELIN se généralisent, elles influenceront peut-être à terme les futures générations de professeurs des écoles publiques en modifiant les types d'acquisitions en langues étrangères.

La perspective privilégiée d'enseignement des langues étrangères au CELIN prend en compte plutôt la conception de langage comme une forme d'interaction (Geraldi, 1984). C'est-à-dire, plus que transmettre une information à un interlocuteur, le langage est un espace d'interaction humaine. C'est à travers elle que l'individu qui parle une langue étrangère pratique ses actions. Des actions qui ne sont pratiquées que parce que l'individu parle ; c'est à travers ce langage, le langage qu'il domine que le locuteur agit sur l'interlocuteur, en créant des rapports qui n'existaient pas auparavant, qui passent à exister au moment de la parole. Bref, étudier une langue étrangère au CELIN est prendre conscience que ce n'est qu'à travers la maîtrise d'une langue qu'on essaye de connaître et reconnaître les relations qui s'établissent à

travers la langue et les conditions qui doivent avoir l'interlocuteur pour qu'il puisse utiliser la langue en accord avec une situation concrète d'interaction. Il s'agit non plus de vivre ensemble avec nos différences, mais de privilégier les différences comme une reconnaissance de l'altérité, du culturel qui traverse chaque acteur de la communication et « faire ensemble », de co-agir pour construire un apprentissage autonome.

Les étudiants des langues étrangères au CELIN sont, d'après des données relevées à chaque semestre, des futurs candidats à la Mobilité Académique Internationale, des futurs étudiants de master et doctorat, ou professionnels qui ont besoin d'une langue étrangère pour leur travail. Alors il est clair parmi les gestionnaires académiques du CELIN la nécessité d'amener ses élèves à dominer la langue étrangère comme des acteurs de leur propre savoir, capable d'agir, de travailler individuellement ou ensemble dans la langue étrangère qu'ils décident d'apprendre pour faire face à une mondialisation des échanges et des relations de travail.

De la même façon dont en Europe les centres des langues au Brésil et plus particulièrement le CELIN est sûr du besoin de mieux préparer son public pour interagir dans n'importe quel marché, soit national ou international, pour être plus compétitifs dans l'économie de la connaissance, pour mieux connaître et comprendre les autres – une enfase à l'interculturel et pour être sûrs du besoin de mieux agir dans tous les espaces qui fréquentent.

Nous retiendrons plus particulièrement la volonté d'élargir l'apprentissage des langues au CELIN en le faisant sortir de la classe de langue dite normale par l'encouragement au plurilinguisme à travers, par exemple, de l'intercompréhension pratiquée en partenariat avec l'Université de Lyon – les plateformes Galanet et lingalog comme j'ai déjà cité, une troisième plateforme est mise à jour par l'Université Fédérale du Paraná pour pratiquer l'intercompréhension entre le portugais, le français, l'Espagnole et le guarani (la pratique du guarani est le principal but de la conception de cette plateforme, l'appui au Projet Tandem et, finalement, au partenariat avec l'Université de Grenoble pour le développement du cours de portugais langue étrangère à distance dont le public cible seront les futurs élèves du master qui viendront à Curitiba pour leur deuxième année de master.

Le CELIN ne pense plus à l'offre de vingt-deux langues à la communauté comme objets d'étude, mais plutôt aux gens qui doivent parler ces langues et qui doivent cohabiter en harmonie, travailler ensemble, échanger, faire preuve de

mobilité, s'intéresser les uns aux autres. Cette force de décision dépasse celle des enseignants et des didacticiens qui, bon gré mal gré, exécuteront les décisions des instances politiques. L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues montre bien à travers les temps l'influence du politique sur l'enseignement

Actuellement, la mondialisation prône pour une citoyenneté qui se réaliserait, entre autres, dans une diversité linguistique et culturelle. La défense des langues et des cultures, toutes égales par ailleurs, malgré l'insistance ou même la concordance de l'usage de l'anglais comme 'lingua franca'. Contrairement à une idée longtemps répandue, apprendre une langue n'aurait plus comme suprême objectif la maîtrise presque parfaite de l'idiome, mais pourrait être remplacé par la maîtrise de compétences partielles dans plusieurs langues, permettant à l'individu à interagir en n'importe quel espace social. L'avantage serait d'offrir à chacun la possibilité de parler sa langue en étant compris par bon nombre de ses concitoyens, étant soi-même capable de comprendre trois ou quatre autres langues.

Lorsque les centres de langues rassemblent en un même lieu des langues diverses, des ressources variées et des publics différents, ils offrent, à petite échelle certes, la possibilité d'une pluralité de contacts linguistiques et culturels, de confrontation à la différence, de rencontres susceptibles de développer la curiosité et le goût pour des formes de plurilinguisme.

Les centres de langues se situent à un carrefour d'influences. Ils se démarquent de la pédagogie traditionnelle en s'inspirant de modèles d'apprentissage fondés sur conception de langage claire. Ils font usage des technologies de l'information et de la communication dans la mesure où elles s'inscrivent parfaitement dans cette perspective. Ils répondent à des demandes sociales actuelles de communication linguistique et culturelle à des fins professionnelles ou personnelles. Enfin, ils servent les projets de développement du plurilinguisme favorisant entre outres la mobilité académique internationale. Il faut imaginer pour conclure que les enseignants de langue qui sont à l'initiative de dispositifs innovants ont eux-mêmes effectué la démarche de réflexion et d'appropriation de différents domaines de recherche pour les traduire en structures qui répondent à des impératifs sociaux économiques, mais qui restent puissamment fondées sur des principes de développement de l'individu à travers la pratique des langues étrangères. Ils sont les moteurs d'une dynamique qu'ils créent au moment où le contexte s'y prête, ce qui leur permet de rester garants des valeurs éducatives qu'ils défendent.

## Références Bibliographiques

AUSTIN, John. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

GAONAC'H, Daniel. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. LAL CREDIF. Paris: Hatier/Didier, 1984.

GERALDI, João Wanderley Geraldi. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: O texto na sala de aula. 1984.

# Les supports visuels dans les cours de Français Instrumental

**SIMONE PIRES BARBOSA AUBIN ***

**Résumé :**

Depuis quelques années, nous recourons, aussi bien en France qu'au Brésil, à l'emploi de documents audiovisuels dans l´enseignement des langues étrangères. En tant que professeur de FLE à l'UFPE (Université Fédérale de Pernambouc), notre défi a été d'adapter ces outils pédagogiques à l'enseignement du Français Instrumental, en particulier dans le domaine du journalisme. Pour ce faire, nous nous appuierons, entre autres, sur les travaux de Jean-Pierre Cuq et de Thierry Karsenti. Nous souhaiterions montrer, d´après notre expérience, combien les images enrichissent ce type de cours, motivant davantage les étudiants à la lecture et à la recherche.

**Mots-clés** : Images. Multimédia. Lecture. Apprentissage. Progression Documents authentiques. Français Instrumental.

* Possui mestrado e doutorado em Literatura geral e comparada pela Universidade de Angers-FR. Atualmente é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Francesa.

Les supports visuels renvoient à une sorte de réseau de documents, fixes et mobiles, mis à la disposition de tous, mais dont la sélection reste un défi constant pour les enseignants. Leur authenticité et leur variété ont conquis les cours de Français Instrumental (désormais FI) et ont sur eux un impact non-négligeable. Actuellement, l'emploi qui est fait des images reflète un changement méthodologique qui s'éloigne de plus en plus des méthodes dites « traditionnelles » pour aller vers des approches communicatives ou actionnelles.

Cependant, la cohabitation reste une réalité délicate. A titre d'exemple, certains enseignants se montrent encore étonnés d'apprendre que les salles multimédia puissent être réservées pour les cours de FI. Ceci confirme le fait que cette matière reste, chez beaucoup, associée uniquement à la lecture de textes écrits où les images n'auraient pas une place très importante, exception faite de quelques outils publicitaires (des textes liés à une image fixe).

Ce que nous souhaitons montrer ici, c'est qu'il est possible d'utiliser une grande variété d'images dans les cours de FI sans que ceux-ci perdent leur but premier, à savoir la lecture, à court terme, de textes en langue française. Pour affirmer cela, nous nous basons sur notre expérience d'enseignement auprès d'une classe de FI, à l'Université Fédérale de Pernambouc, à Recife. Pendant un semestre nous avons recouru, à chaque cours, à différentes sortes d'images. Cette expérience, et ses résultats, nous nous proposons de les exposer ici afin d'apporter une modeste contribution à la recherche en Didactique des Langues, notamment sur le rôle des images dans les cours de FI.

Afin d'appuyer cette réflexion, nous nous sommes inspirée, entre autres, des travaux de Cristina Pietraróia sur le FI, de Thierry Karsenti autour des nouvelles technologies dans l'enseignement, de Gaston Bachelard et ses recherches sur l'imaginaire, de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca portant sur la Didactique des Langues. Ces auteurs nous ont permis de faire un lien entre la force des technologies de la communication (dont les images possèdent une place privilégiée) dans l'imaginaire des étudiants et leur impact sur l'apprentissage des langues, plus précisement celui du FI.

Nous sommes parties de l'hypothèse selon laquelle les images représenteraient non pas un obstacle, une perte de temps, mais un atout au service de cette matière. Et ce, parce que notre public actuel apprécierait la richesse des images, et que cela serait

un facteur de motivation et d´intérêt. Sur ce point, nous partageons l'avis de Cristina Pietraróia.

> Aujourd'hui l'apprenant qui cherche un cours d'instrumental est fondamentalement un autre lecteur (...) Ce sont des lecteurs habitués aux nouvelles technologies et aussi à la présence, en langue maternelle, de différents types de textes (...) Le contact avec les nouvelles technologies et la lecture à l'écran ont aussi provoqué un changement dans la façon même d'aborder les textes[1].

Les lecteurs d'aujourd'hui ont d'autres exigences par rapport aux lecteurs d'antan. En effet, qu´on le veuille ou non, il y a une omniprésence des technologies dans l'enseignement et la pression est de plus en plus forte, de la part des étudiants, pour que l'enseignant les utilise le plus souvent possible.

Avec la Toile, les sources d'information sont plus nombreuses, plus accessibles et plus rapides. Les étudiants s'attendent à trouver cette commodité d'accès à l'information dans les cours :

> Il y a donc une mutation du rapport au savoir. Auparavant, le savoir était représenté par les livres, aujourd'hui c'est plutôt Internet. On passe d'une logique de la diffusion du savoir à celle d'une navigation dans le savoir, d'une culture fondée sur la pensée linéaire à une pensée associative, une arborescence interactive[2].

Thierry Karsenti, professeur canadien, évoque ici en quelques mots l'évolution historique de notre « rapport au savoir » et l'importance donnée actuellement à l'association d'idées à travers la technologie. Nous souhaitons montrer à présent comment celles-ci favorisent l'apprentissage du FI tout en rendant son enseignement plus complexe du fait qu'il n'est plus « linéaire » mais « arborescent ».

## La lecture arborescente

[1] Cristina Casadei Pitraróia, "Le Français Instrumental à l'aube du XXI siècle", disponible sur : <http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/p/cristina_casadei_pietraroia.pdf>. Consulté le 14 août 2011.

[2] Thierry Karsenti, « Intégration pédagogique des TIC: quelles sont les stratégies les plus efficaces ? » disponible surhttp://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php. Consulté le 14 août 2011.

Selon le profil des lecteurs actuels, il y a de nombreux avantages à l'utilisation des nouvelles technologies en salle de classe. Non seulement elles passionnent les étudiants comme elles contribuent, nous le montrerons, à favoriser leur réflexion.

Les nouvelles technologies, et nous nous concentrerons surtout sur Internet, ouvrent de nombreuses possibilités en ce qui concerne l'accès à des documents authentiques. Ceux-ci, de part leur définition même, sont fondamentaux pour l'élaboration des cours de FI :

> Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes: des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicités, feuilletons, etc.) sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.), il est aisé de constater, sans même établir un inventaire exhaustif, la diversité de ces textes/discours. À noter que certains didacticiens les dénomment "documents bruts", d'autres préfèrent les caractériser de "documents sociaux" (CUQ, 2005: 431-432).

Les documents authentiques, qui ont montré leur pertinence dans l'histoire des méthodologies, permettent un contact direct avec la langue cible, des informations toujours d'actualité et très diversifiées, ce qui favorise, comme nous l'avons dit plus haut, la motivation des étudiants. Il serait donc fortement conseillé de les utiliser dans les cours de FI.

Outre les notions de « nouvelles technologies » et de « documents authentiques » – et avant de parler de notre terrain d'étude proprement dit - il est important de souligner celle de « l'hypertextualité ». En passant d'un document à un autre, l'hypertextualité permet d'approfondir les liens et de les enrichir. Ces documents « pouvant comporter alors de l'écrit mais aussi du son et des images » (LANCIEN, 2004: 13). Il est effectivement difficile, de nos jours, de séparer l'écrit de l'oral et du visuel.

Les « nouvelles technologies » rendent alors possible l'accès à « l'hypertextualité » et à son réseau de « documents authentiques », écrits et audiovisuels. En partant de ce constat, nous avons réfléchi à la meilleure manière de briser la monotonie de certaines étapes répétitives des cours d'Instrumental à travers l'utilisation d'images. Celles-ci fonctionneraient comme un outil complémentaire aux

activités dites « traditionnelles » de lecture de texte et renforceraient l'acquisition des compétences étudiées. Source de plaisir, elles optimiseraient l'apprentissage de la langue mais n'auraient de sens que dans un programme pédagogique précis et cohérent.

C'est la raison pour laquelle nous pensons que la sélection des images doit d'abord répondre à des critères rigoureux à partir d'une analyse des besoins. Il est, en effet, important de prendre en compte l'âge des publics, leur origine, leur spécialité (journalisme, tourisme, publicité, médecine, droit, etc.), leurs projets de lecture, leurs intentions de communication, etc. Une analyse pré-pédagogique est donc indispensable afin que les images, ainsi que les textes qui leur sont associés, ne desservent pas les étudiants du fait, par exemple, de leur complexité, manque de clarté ou longueur.

Afin d'exemplifier tout ceci, nous proposons à présent d'exposer l'utilisation faite des images dans un cours de FI adressé à des étudiants appartenant à la filière Journalisme. Il s'agit de mettre en exergue le parcours suivi tout en proposant quelques pistes de travail et des propositions dont nous souhaitons montrer la pertinence.

## 2. Deux éléments primordiaux : la progression et l'authenticité

La « multicanalité »[3] se trouve à la base de la méthodologie que nous avons choisie. Voici une liste non-exaustive des outils employés qui permettent de relier surtout textes et images (parfois le son) en suivant une progression rigoureuse en rapport à la réalité des futurs journalistes : le logo des principaux journaux français, des publicités engagées, des couvertures de magazines, de courts textes d'actualité et des articles de presse suivis d'images, des extraits de films et d'entretiens sous-titrés, etc.

### 2.1 Le logo des principaux journaux français4

[3] « Il faut entendre par là que coexistent sur un même support différents canaux de communication ou médias : sons, images (fixes ou mobiles) et textes écrits » (Lancien, 2004 : 12).

[4]Disponible sur : <http://www.webmarketing-com.com/2010/07/26/7327-les-journaux-francais-preparent-une-alternative-a-google-actualites>. Consulté le 14 août 2011.

Le premier contact avec la langue peut se faire par la présentation d´un simple mot, parfois seulement précédé d'un article défini. Le culturel (ou le social) introduisant les premières notions linguistiques, nous abordons ici les tendances politiques de chaque journal : ceux qui peuvent être lus sur la Toile, les gratuits, etc. Ce parcours socio-culturel encourage les étudiants à mieux les connaître en allant sur leur page Internet officielle. En partant du mot, nous progressons vers des énoncés plus longs et plus complexes.

## 2.2 Les publicités engagées

Cette publicité de l'association « Reporters sans Frontière »[5] est un exemple, parmi des milliers d'autres, de publicités qui, en associant images et textes, arrivent à donner de la force et de la pertinence aux messages transmis. En effet, les publicités engagées sont un outil de communication et d'apprentissage qui a fait ses preuves. Elles sensibilisent les apprenants à la fois à la langue française et aux réalités sociales de différents pays du monde[6].

Par le biais de ces documents, les noms des journaux et la publicité sur la « Journée Internationale de la liberté de la presse » (énoncé sans verbe), il est déjà possible d'introduire les étudiants à des points de grammaire simples tels que les

[5] Disponible sur : <http://www.tunisienumerique.com/2011/04/lunesco-celebre-a-tunis-la-journee-mondiale-de-la-liberte-de-la-presse-le-3-mai-prochain>. Consulté le 14 août 2011.

[6] Outre les affiches publicitaires, l'association « Reporters sans Frontière » a élaboré une série de vidéos diffusées sur YouTube qui représentent des outils pédagogiques et de réflexion riches. La plupart de ces vidéos contient des phrases ou des courts textes permettant d'introduire aussi bien la sonorité que l'assemblage graphique de la langue française.

articles définis de la langue française (*Le* Monde, *la* presse, *Les* Échos, *L'*Express). Ainsi, la grammaire et le lexique ne sont jamais abordés de manière isolés mais toujours contextualisés. Toute image devient alors un moyen d'ouverture vers différentes dimensions : culturelle, sociale, linguistique etc. En effet,certaines images favorisent une démarche réflexive sur le monde en général et sur nos rapports sociaux de communication en particulier. Il s'agit donc, avant tout, d'une technique communicationnelle très utilisée dans les milieux publicitaires et journalistiques.

## 2.3 Les couvertures de magazines

L'étude de ces documents rend accessible, dans un troisième temps, le passage aux phrases simples que l'on trouve, par exemple, dans des magazines de vulgarisation scientifique comme « Science et Vie »[7] et « Science et Avenir »[8] :

Le travail sur les couvertures de magazines nous permet d'aborder d'autres types de discours en plus de ceux de « vulgarisation scientifique ». Ces discours sont dits : de spécialité, de semi-vulgarisation, de type mémoire ou thèse, pédagogiques et officiels (CUQ, 2005 : 369-370).

A partir de phrases simples présentes sur des couvertures de magazines, il est possible d'envisager l'étude de courts textes d'actualité allant de l'univers connu des étudiants aux réalités internationales, françaises et francophones.

## 2.4 Les courts textes d'actualité

[7]Disponible sur : <http://mondedurable.science-et-vie.com/au-sommaire-du-hors-serie>. Consulté le 14 mars 2011.

[8] Disponible sur : <http://www.lesblogsmedias.fr/2010/07/08/13612-sciences-et-avenir-sortira-un-hors-serie-collector-a-lautomne>. Consulté le 14 mars 2011.

Ces textes peuvent être introduits par des thématiques avec lesquelles les étudiants sont familiarisés, comme le montre l'exemple ci-dessous :

**Le carnaval de Rio retrouve la rue**[9]

Le Monde, 02.03.2011

L'image et le titre de l'article rendent les étudiants brésiliens plus à l'aise avec le sujet à lire. De cette manière, dès le départ, ils apprennent à comprendre le contenu du message avant sa lecture proprement dite ou sa traduction mot à mot, ce qui n'est, bien sûr, pas recommandé.

Des sujets nationaux, nous pouvons aller vers les sujets internationaux, également connus du public (comme celui qui suit, paru la veille d'un cours de FI) :

**La répression en Libye aurait fait 6 000 morts**

Alors que la contestation entre dans sa troisième semaine et que la pression s'intensifie, Kadhafi reste sourd à la révolte. *Le Monde*, 02.03.2011.

Nous attirons à nouveau l'attention sur l'importance de l'utilisation, dans ce genre de cours, de documents authentiques dont les thématiques sont d'actualités[10]. Certes l'enseignant aura un travail supplémentaire de recherche à faire et, qui plus est, constant. Cependant, une fois les genres textuels et les types d'images bien définis, les nouveaux outils peuvent être retrouvés assez facilement sur Internet et adaptés à la progression du cours qui pourra être plus ou moins la même. Ce qu'il ne faut pas perdre de vue, c'est la « logique de la progression » (la cohésion et la cohérence entre les activités proposées) qui doit, elle, être fixée d'avance et qui peut être réutilisée d'une année sur l'autre.

Partis de textes courts, nous arrivons petit à petit à des textes plus complexes car réunissant de l'écrit, des images et/ou du graphisme.

---

[9] Disponible sur : <http://actualite.portail.free.fr/monde/02-03-2011/le-carnaval-de-rio-retrouve-la-rue>. Consulté le 4 mars 2011.

[10] Il est recommandé, dans les cours de FI, de privilégier des documents authentiques d'actualité. Il est préférable, néanmoins, de recourir à un bon outil rédigé, par exemple, il y a cinq ans mais dont le sujet est encore d'actualité plutôt que de recourir à un autre document rédigé, par exemple, la veille d'un cours mais dont le contenu serait beaucoup moins efficace.

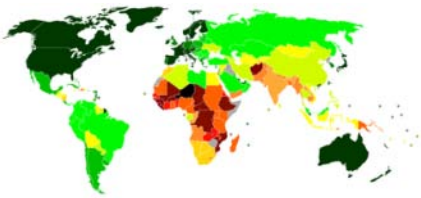
## 2.5 Les articles de presse suivis d'images

À titre d'exemple, nous pouvons citer un assemblage de documents réalisé par nous il y a déjà quelques années: un texte écrit sur la Grameen Bank (issu du journal économique *Les Échos*[11]), accompagné d'une photo de son créateur Muhammad Yunus[12] (prix Nobel de la Paix 2006) ainsi qu'un tableau présentant une carte du monde selon le développement des pays (classement IDH : "indice de développement humain") et accompagnée de chiffres[13] :

**LE FRANÇAIS ISNTRUMENTAL:**
**STRATÉGIES DE LECTURE ET COMPRÉHENSION ÉCRITE**

Classement IDH des pays
Source: Programme des Nations Unies pour le développement

Les pays sont classés en 4 groupes : très élevé (IDH supérieur à 0,9),
élevé (entre 0,8 et 0,9), moyen (entre 0,5 et 0,8) et faible (inférieur à 0,5).



Carte du monde selon IDH (Classification 2009)

0,750–0,799 | 0,700–0,749 | 0,650–0,699 | 0,600–0,649 | 0,550–0,599 | 0,500–0,549 | 0,450–0,499 | 0,400–0,449 | 0,350–0,399 | moins de 0,350 | non disponibles

Muhammad Yunus

**Le prix Nobel de la paix récompense "le banquier des pauvres"**

**M**uhammad Yunus et la Grameen Bank reçoivent le prix Nobel de la paix. Le Bangladais, créateur de la banque de micro-crédit **Grameen Bank** en 1976, a permis à des millions de personnes insolvables de monter leur entreprise en échappant aux usuriers. Le prix Nobel de la paix a été conjointement attribué vendredi au Bangladais Muhammad Yunus et à sa banque spécialisée dans le micro-crédit, la Grameen Bank, mettant en lumière le lien entre la lutte contre la pauvreté et la sécurité.

Surnommé le "banquier des pauvres", Muhammad Yunus, brillant économiste, a fondé la Grameen Bank en 1976.

[11] Disponible sur : <http://www.lesechos.fr/info/inter/300106638.htm>. Consulté le 1 janv. 2011.
[12] Disponible sur : <http://www.wordpress.youth-leader.org/2010/08/muhammad-yunus-recounts-grameen-success-stories>. Consulté le 1 janv. 2011.
[13] Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Indice_de_d%C3%A9veloppement_humain>. Consulté le 1 janv. 2011.

C'était la première banque au monde à pratiquer le **micro-crédit** en faveur de personnes totalement insolvables. Un moyen pour les petits entrepreneurs d'éviter d'être la proie des usuriers, en empruntant de petites sommes d'argent. Professeur aux Etats-Unis dans les années soixante, il est revenu enseigner dans son pays en 1974 au moment où sévissait une famine meurtrière. Deux ans plus tard, il fondait la Grameen Bank pour offrir un accès au crédit aux plus pauvres, notamment aux paysans sans terre. Il avait constaté que tous arrivaient à le rembourser en travaillant. "*Moins vous en avez, plus vos priorités sont élevées*", a-t-il coutume de dire.

La Grameen Bank a obtenu le statut de banque en 1983. Seule condition pour y adhérer : *les demandeurs doivent emprunter par groupes de cinq et s'épauler pour les remboursements*. La Grameen Bank compte 6,5 millions de clients au Bangladesh, dont 96% sont des femmes. Muhammad Yunus a débuté avec un capital de 27 dollars. Il débloque maintenant quelque 5,7 milliards de dollars de micro-crédits. La politique économique et sociale de Muhammad Yunus a engendré la construction d'habitations et d'écoles ainsi que la mise en place de nombreux services de communication nécessaires au développement. Le concept de la Grameen Bank a essaimé dans plus de 40 pays.

Texte adapté du journal *Les Echos*, 13-10-2006

Nous avons proposé aux étudiants d'entrer dans le texte par les images qui devaient être analysées avant la lecture de l'article. Il était alors possible de saisir sa problématique à travers la disparité de l'IDH entre les pays du monde (présentée par la carte et les chiffres). Le lien avec la photo de Muhammad Yunus est également important pour bien situer la région d'origine de la Grameen Bank à travers le type physique et les vêtements que porte son créateur issu du Bangladesh. Le débat sur les solutions possibles aux problèmes économiques et sociaux de cette région se fait naturellement et nous arrivons souvent au microcrédit, thématique centrale de l'article à lire. Ensuite, une lecture globale de celui-ci, c'est-à-dire, sans vouloir comprendre chaque mot, s'avère possible afin de relever son sens général et son lien aux images. Puis les étudiants peuvent souligner les mots ou les structures qui leur ont posé problème, ce qui permet d'aborder plusieurs points linguistiques qui n'ont pas été forcément préparés auparavant. En général, les apprenants remarquent que les mots méconnus ne les empêchent pas de comprendre le texte.

Les structures grammaticales sont donc abordées selon les besoins des étudiants ou leur importance pour la compréhension de l'article. Ce qui semble être fondamental, dans ce genre de cours, c'est de sensibiliser les apprenants au sens général d'un texte avant qu'ils ne comprennent chaque détail, chaque mot. Les images ont ainsi un rôle primordial dans ce processus, car elles favorisent, comme nous l'avons dit plus haut, "l'approche globale" de la lecture[14]. Sans oublier, encore une

[14] Il est possible, à ce moment-là, de passer en revue les différents types de lectures : écrémage, balayage, critique et intensive.

fois, qu'elles n'ont de valeur qu'insérées dans une progression bien définie qui, seule, permettra d'exploiter toute leur richesse.

Ces trois documents mis en parallèle (la carte avec les chiffres, la photo et le texte) représentent ce qu'on appelle un support de cours "trafiqué", adapté par nous au niveau des étudiants, à partir de sources différentes et authentiques. Nous partageons ici l'avis de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca concernant "l'adaptation" des documents authentiques :

> (...) il vaut mieux "trafiquer" un document authentique, par exemple, supprimer certains paragraphes pour que la longueur ne soit pas un handicap, plutôt que d'utiliser ce même document brut en proposant une lecture linéaire, mot à mot, ou en l'abordant comme un prétexte pour introduire une leçon de grammaire ou de lexique !" (CUQ, 2005 : 434).

En effet, ce danger existe toujours lors de "l'adaptation" d'un ou de plusieurs textes. Pour que l'activité soit réussie, il nous semble important que l'enseignant n'ait pas en tête un point grammatical ou lexical spécifique à développer, ce qui rendrait artificielle la démarche pédagogique proposée. Le procédé le plus efficace, selon notre expérience, est le parcours qui va du texte à la grammaire (ou au lexique) et non l'inverse. Celle-ci est abordée au fur et à mesure des besoins linguistiques des apprenants.

A la fin d'un cours de FI, les étudiants connaîtront, de manière progressive et naturelle, divers points grammaticaux tels que les articles définis et indéfinis, les verbes auxiliaires, ceux des trois groupes dans leurs différents temps, les nombres, la négation, les articulateurs logiques, les prépositions, les adverbes, les indéfinis (adjectifs et pronoms), etc.

Tant la phrase simple que la phrase complexe, tant le texte court que le texte moyen ou long peuvent être renforcés, appuyés par le pouvoir des images. Si celles-ci ont fait une telle percée dans l'enseignement des langues - et sont, à présent, adaptées aux cours de FI - c'est parce qu'elles recèlent de nombreuses potentialités en termes d'apprentissage grâce, entre autres, à l'infinité des supports disponibles qui ne représentent pas seulement des documents « fixes » mais aussi « mobiles ».

## 3. La variété des supports visuels : les images mobiles

Au-delà des images fixes présentes dans les publicités ou acompagnant des textes écrits, il est également important de recourir aux images mobiles mises à la disposition des enseignants. Comme le dit Thierry Lancien :

> Les images mobiles des documents audiovisuels sont plus riches que les images fixes car elles contiennent des informations sociales et culturelles diverses et présentent différents éléments contextuels de la situation de communication, notamment à travers les éléments non verbaux. Les documents multimédias quand à eux permettent de nouvelles combinaisons entre les images, les sons et les textes et suscitent l'intervention de l'élève grâce à l'interactivité du support (LANCIEN, 2004: 8) .

Les images mobiles comportent, certe, une richesse inouïe, mais les choisir de manière pertinente relève du défi. Non seulement il faut être attentif à la qualité du document, à la cohérence de son emploi, mais aussi au moment adéquat de son utilisation. Pour qu'il ne deviennent pas un "bouche trou", un moyen facile de casser la monotonie d'un cours sans forcément avoir de lien avec celui-ci, l'enseignant doit faire le rapport entre les spécificités des documents choisis et les objectifs de l'apprentissage qu'il s'est fixé auparavant. Les images pauvres en information, que Thierry Lancien appelle "images de remplissage" ou "images prétexte", sont à éviter.

Ceci est, nous semble-t-il, la seule manière pour qu'une image vienne aider les étudiants à comprendre les éléments linguistiques d'un message, qu'elle ait un véritable rapport de complémentarité vis-à-vis de l'écrit. Il s'agit ici d'images riches non seulement sur le plan *descriptif et narratif* mais également *symbolique*.

En effet, toute image possède plusieurs niveaux de sens et inspire le dynamisme de l'imaginaire car la réalité est avant tout mouvement. C'est ainsi que les images rendent « vivants » les textes et augmentent le pouvoir imaginatif des apprenants en les faisant accéder à « l'imaginaire collectif ».

Selon les chercheurs du courant de l'imaginaire (Mircea Eliade, Gaston Bachelard, Gilbert Durant, Henry Corbin, etc.), tout objet peut revêtir une valeur symbolique et être représenté par une image. Selon ces penseurs, aussi bien les symboles que les images expriment de façon indirecte et parfois masquée les désirs et les conflits de l'âme humaine. Voilà les raisons pour lesquelles un texte acompagné d'images est plus susceptible de toucher rapidement son lecteur.

De par leur nature suggestive, les images encouragent les lecteurs à ne pas être de simples spectateurs. Elles requièrent, pour exister, de passer par l'interprétation. Ainsi, les apprenants sont amenés, peu à peu, à dépasser la signification conventionnelle des mots pour aller vers leurs sens symbolique. Là où les

mots de la langue ne pourraient suffire, le corps et l'âme se confient à l'imagination tandis que les réductions rationnelles perdent leur sens (BACHELARD, 1943 : 62), autrement dit, quand les mots font défaut, les images et les symboles prennent le relais.

Ainsi, en suivant notre progression et en travaillant toujours sur des outils authentiques, nous passons des images fixes aux mobiles en gardant toujours en vue les spécificités du public-cible. De nouveaux supports sont donc présentés aux étudiants:

1. De courts entretiens avec des journalistes connus comme celui avec Harry Roselmack pour l'émission « La réussite, pourquoi pas vous? » disponible sur Youtube[15]. La transcription de cette interview est présentée, dans un deuxième temps, aux apprenants déjà sensibilisés à la sonorité des mots, ce qui rend plus aisée, nous l'avons maintes fois remarqué, la lecture et la compréhension du texte.

2. Des biographies extraites d'émissions présentées par des journalistes travaillant à la vulgarisation scientifique (à titre d'exemple : la biographie de Jamy Gourmand, animateur vedette de l'émission télévisée « C'est pas sorcier » sur France 3).

Enfin, nous aimerions encore souligner qu'il est enrichissant - et les apprenants le demandent souvent - de proposer des supports en dehors de leurs champ de spécialité. Une fois acquises les bases structurales de la langue, les outils peuvent être diversifiés avec plus d'aisance, cette variété favorisant l'enthousiasme du public et la diversité des approches culturelles. Par conséquent, d'autres documents sont alors présentés : des extraits de films, des chansons, des publicités ou des parodies publicitaires, des bandes-annonces de films tel« Balzac et la petite tailleuse chinoise », réalisation chinoise dont le sous-titrage existe en français.

Le travail de lecture des sous-titres, suivis d'images, ont ici une place primordiale puisqu'il favorise les techniques de lecture rapide. En effet, la lecture du *sous-titrage* ainsi que celle de la *transcription* des documents sonores constituent une démarche importante pour atteindre l'approfondissement linguistique et culturel souhaité dans les cours de FI. Et nous pouvons ici faire un parallèle entre les images en mouvement et l'être (le lecteur) en mouvement. Les images se transforment de la même manière que les lecteurs se métamorphosent selon la profondeur et l'impact que les supports choisis peuvent avoir sur lui.

[15]Disponible sur : <http://www.youtube.com/watch?v=zSJPC3_kMh0>. Conculté le 10 oct. 2011.

Les images d'un film n'abolissent donc pas la valeur du signe, des mots, mais leur ajoutent une nouvelle dimension. Elles enrichissent notre représentation du monde et, dans le cas de ce film qui se passe en Chine, deviennent un instrument efficace pour mieux appréhender les sociétés humaines.

En conclusion, nous pouvons dire que toutes les images, fixes ou mobiles, nous permettent d'introduire différents aspects sociaux, culturels, linguistiques et même philosophiques liés à la langue-cible.

L'utilisation pédagogique des images dans les cours de FI constitue, de nos jours, un outil d'apprentissage de première importance. Son efficacité étant, cependant, dépendante d'une progression rigoureuse et des supports choisis (ceux-ci devant être authentiques et variés). Il est surtout souhaitable que leur utilisation ait un sens, que les images ne soient pas seulement « intéressantes » ou « jolies » mais pédagogiquement exploitables et enrichissantes.

Les images apportent aux cours de FI, lorsqu'elles se trouvent associées aux méthodes de lectures dites « classiques », une « bouffée d'air frais », de la vivacité et du mouvement aux textes écrits dont la lecture, préalablement préparée par les images, devient plus claire et une véritable source de plaisir.

## Références Bibliographiques

Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence, *Le français dans le monde* : recherches et applications, CLE international, janv. 2002.

BACHELARD, Gaston, *L'Air et les Songes*, Paris, José Corti, 1943.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005.

DESMONS, Fabienne et al., *Enseigner le FLE:* Pratique de Classe, Belin, Paris, 2005.

LANCIEN, Thierry, *De La vídeo à Internet*: 80 activités thématiques, Paris, Hachette, 2004.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei, *Le français instrumental à l'aube du XXI siècle*, disponible sur : <http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/p/cristina_casadei_pietraroia.pdf>.

KARSENTI, Thierry, *Intégration pédagogique des TIC*: quelles sont les stratégies les plus efficaces ?, disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php>.

# L'EXPRESSION DU TEMPS EN FRANÇAIS ET EN PORTUGAIS

**TERESINHA PREIS GARCIA ***

## Résumé :

En s'appuyant sur une perspective énonciative, cette intervention se propose de décrire le fonctionnement du système verbal des langues Française et Portugaise du Brésil, dans le but d´examiner surtout l´expression du temps passé. Pourquoi les études énonciatives ? Parce que c'est à partir de l'énonciation qu'on définie l'expression du temps. C'est pourquoi on décrit les trois moments qui définissent la temporalité: celui de l'énonciation, celui de la référence et celui de l'action. Tous ces moments peuvent être exprimés par des temps verbaux. Le temps est la localisation d'un événement dans une concomitance, antériorité ou postériorité à un moment de référence présent, passé ou futur, qui est établit en fonction du moment de l'énonciation (ME). Cet article est un extrait d'une recherche beaucoup plus large qu'on a mené dans le doctorat et où on a fait, et on expose ici, la description des temps verbaux dans les deux langues impliquées. On s'est appuyé surtout sur les études de Imbs (1960) et Charaudeau (1992) pour le Français; et Fiorin (2002) pour le Portugais, en comparant toutes les deux langues. On a pu observer que, bien que le système verbal des deux langues soit semblable, il y a cependant quelques différences concernant les verbes qui dénotent le prétérit. Les études énonciatives nous ont montré que le système temporel est assez complexe, par contre il est cohérent. A partir du ME, ce sont marqués les moments de référence présent, passé, futur et en relation à chacun de ces moments, les événements peuvent être concomitants, antérieurs ou postérieurs.

**Mots-clefs** : Expression du temps. Passé. Enonciation. Portugais. Français.

* Possui Doutorado em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, pela Universidade de São Paulo, e Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora de Língua Francesa da Universidade Estadual de Maringá. Atua na área de Letras - Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos temas: a expressão do tempo, sobretudo o passado, e a enunciação; Linguística Contrastiva (transferências/ interferências linguisticas; análise de erros; interlíngua); aquisição e ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras; análise textual; narrativas.

## 1. Les moments de référence dans le temps linguistique

On commence notre description caractérisant la position d'un processus (les actions ou les faits racontés). Cette position est toujours determinée par le moment de référence (MR), instalé par l'énonciateur, et c'est à partir de celui-ci que le récit se développe.

Le MR peut être le moment du narrateur, soit coïncidant au moment de l'énonciation (ME). Dans ce cas, on peut y trouver les trois moments de base qui sont institués par rapport au ME : un moment simultané (moment actuel, le présent), un moment antérieur (moment qui est déjà passé, le passé) et un moment postérieur (moment qui est à venir, le futur). Les moments de l'action (MA) sont: MA présent, MA passé et MA futur.

Les événements peuvent faire rapport à un autre moment qui n'est pas celui de l'énonciation (dans le passé ou dans le futur). Dans ce cas, ils peuvent être eux-aussi simultanés (isocroniques), antérieurs (retrospectifs) ou postérieurs (prospectifs) à chaque moment de référence instalé dans l'énoncé. Cela veut dire que pour chaqu'un de ces moments-là, il y a un présent, un passé et un futur et ceux-ci sont aussi les moments de l'action (MA). Tous les moments décrits jusqu'ici sont systématisés dans le tableau ci-dessous :

| Moment de l'énonciation (ME) |
|---|
| ⇓ |
| Moment de référence (MR) |
| ⇓⇓⇓ |

| Passé (antérieur) | Présent (simultané) | Futur (postérieur) |
|---|---|---|

⇓⇓⇓

| Moment de l'action (MA) |
|---|
| ⇓⇓⇓ |

| Antérieur (passé) | Simultané (présent) | Postérieur (futur) |
|---|---|---|

Tableau 1. Les moments dans le temps linguistique (GARCIA, 2010, p. 82, v. 1)

À partir de la compréhension des moments des processus, on peut vérifier que, pour l'expression linguistique de la temporalité, la langue dispose de deux systèmes temporels: «le système énonciatif» *vs* «le système énoncif». Le premier a un rapport au moment de l'énonciation, nommé par Fiorin (2002) d' «énonciatif», une fois qu'il compare ce système avec celui que Benveniste (1966, 1974) a appelé de « discours ». C'est le moment de production, axe fondamental qui ordonne et génère le temps linguistique – à qui on applique la simultanéité et la non-simultanéité (antériorité et postériorité), dont on obtient les moments de l'événement, de l'action (simultanée, postérieure et antérieure au moment de l'énonciation). On y trouve marqué donc les moments présents, passés et futurs par rapport à l'énonciateur.

Le deuxième système temporel est ordonné en fonction du moment de référence instalé dans l'énoncé, antérieur ou postérieur au ME, nommé par Fiorin (2002) d' « énoncif ». Il s'agit de l' « histoire », ainsi appelée par Benveniste (1966, 1974). C'est le moment du processus, soit le moment de l'événement, différent du moment de l'énonciateur, auquel il sera aussi appliqué la simultanéité et la non-simultanéité (antériorité et postériorité au MR) (BENVENISTE, 1966, 1974 ; BRONCKART, 1999 ; FIORIN, 2002).

Dans les deux systèmes, énonciatif et énoncif, tels moments sont exprimés par le verbe, par les temps verbaux qui peuvent être accompagnés par d'autres marqueurs de l'expression temporelle. Chaqu'un de ces deux systèmes a des expressions de temps propres à lui.

Charaudeau (1992, p.452) rappelle que la situation temporelle "consiste à déterminer la position d'un processus (*action* ou *fait*) par rapport à une référence". Il rappelle aussi que cette référence est elle aussi "déterminée par le moment de l'instance d'énonciation du sujet parlant". Il faut rappeler encore que les formes verbales, ici représentées, aident à exprimer une telle situation, soit, la simultanéité, la postériorité et l'antériorité. Elles peuvent être accompagnées également d'autres indicateurs temporels (des expressions verbales, des adverbes, des prépositions, etc.).

Le thème est passionant par conséquent provoque des longues discussions. Faute d'espace, on va se limiter dans ce papier à décrire les temps verbaux des deux langues impliquées dans le système énoncifdu passé, c'est à dire, l'antériorité par rapport le ME.[1]

[1] Pour plus d'information, consulter GARCIA, Teresinha Preis (2010), présent dans la bibliographie.

## 2. Système énoncif: moment de référence passé

Le MR passé fait référence à un moment antérieur au ME, et qui est installé dans le texte. Ce sont des temps énoncifs, c'est à dire, des temps verbaux du système énoncif, une fois qu'il s'agit d'un autre moment que celui de l'énonciateur (ainsi que les temps du MR futur, mais qui ne seront pas décrits ici).

### 2.1 La simultanéité: MR passé – MA simultané en français (le présent dans le passé)

La simultanéité dans un MR passé a un rapport aux processus qui sont concomitants à l'axe de référence temporel installé dans le texte. L'actualité dans le passé (ou le présent dans le passé) marque l'antériorité du processus par rapport au ME, mais si confronté aux processus passés racontés, ou avec un MR passé installé dans le discours, il a le rôle de marquer la contemporanéité (actualité dans le passé). Dans la langue Française il y a trois formes verbales qui peuvent marquer la simultanéité avec un MR passé, soit le présent dans le passé : le passé simple, le passé composé et l'imparfait.

1) Un passé éloigé du ME, complètement éloigé donc de l'énonciateur, mais vu comme présent par rapport à un MR mis dans l'énoncé. Ce passé peut être exprimé par le passé simple – PS (utilisé dans des situations de communication écrite, généralement dans des textes historiques et/ou littéraires)[2]:

Ex.: Un jour, une araignée **accoucha** d'une petite fille toute rose et potelée au regard bleu foncé. Elle était si mignone que, de joie, la mère **se dilata, grossit** et **devint** de la taille d'un setter bien racé et de la même teinte doré roux.

2) Il peut être aussi marqué par le passé composé – PC (utilisé dans des situations de communication orale et écrite, avec tendence à remplacer le PS):

a) l'action est perçue comme ponctuelle (une question d'aspect) dans les deux cas (avec le PS et avec le PC):

Ex.: Le dimanche, **j'ai eu** de la peine à me réveiller et il **a fallu** que Marie m'appelle et me secoue. Nous **n'avons** pas **mangé** parce que nous voulions nous baigner tôt.

[2] Les exemples ici montrés sont tirés de Charaudeau (1992) et Imbs (1960) pour le français, et Fiorin (2002) pour le portugais.

b) dans le présent du passé, le passé composé peut aussi avoir une valeur de présent général:

Ex.: Chaque fois que j'**ai voulu** lui parler, je me **suis heurté** à un mur.

3) Une autre forme verbale qui exprime aussi cette actualité dans le passé, c'est l'imparfait. L'imparfait s'oppose au PS et au PC quant à l'aspect: tandis que l'imparfait marque la durée du processus (il est duratif, inaccompli, statique et non-borné), le PS et le PC marquent sa ponctualité (accompli, ponctuel, dynamique et borné). Dans l'exemple qui s'ensuit, on a les deux temps, l'imparfait et le passé composé marquant l'actualité par rapport à un MR passé : l'imparfait (nous cherchions) marque la durée non determinée, non accompli, tandis que le PC (nous nous sommes rencontrés) marque la ponctualité de l'action.

Ex.: Nous nous sommes rencontrés de façon à la fois bizarre et banale, grâce à une petite annonce lue dans le quotidien. Nous **cherchions** l'un et l'autre du travail.

Ainsi que le présent qui marque la simultanéité dans le présent et le « maintenant » a une certaine durée, l'imparfait aussi est vu par quelques linguistes comme un présent dans le passé, où le « maintenant » a aussi une certaine extension temporelle. La contemporanéité apportée par l'imparfait est rencontrée surtout dans le discours indirect, une fois que dans ce genre de discours l'énonciateur rapporte des actions du passé, actuelles donc dans le passé, mais inactuelles par rapport à celui qui énonce.

Dans les narrations, l'imparfait présente les actions comme simultanées à un moment mis dans le récit (c'est le temps de la description), tandis que le PC présente une succession d'événements, même s'ils sont vus eux aussi comme concomitants par rapport à des moments de référence passé (c'est le temps de la narration). Dans ce cas, on peut y avoir des marques temporelles comme *et, (et) puis, (et) alors,* etc.

### 2.2 La simultanéité: MR passé – MA simultané en portugais (le présent dans le passé)

Pour représenter le présent dans le passé dans le portugais, il y a le *pretérito perfeito 2* et le *imperfeito* dans le système temporel passé (le système énoncif). Ce qui les distingue quant à la valeur, c'est une question d'aspect.

1) Quand il s'agit d'un événement borné, accompli et ponctuel, c'est le *pretérito perfeito 2* qui se présente. Lorsqu'il y a une succession d'actions concomitantes par rapport à des différents moments de référence passés, celles-là peuvent être marquées

par des expressions temporelles du type : *depois, em seguida,* etc. Pour Fiorin (2002, p.157), le *pretérito perfeito* est « le temps parfait de la narration » :

Ex.: *Três horas da tarde. Um velho Ford* ***parou*** *em frente do casarão revestido de hera do Hotel Centenário.* ***Desceu*** *dele um homem ainda moço, de estatura mediana, com a roupa cor-de-chumbo coberta de pó e* ***encaminhou-se*** *para o saguão. Como não visse ninguém,* ***bateu*** *palmas*.

Le *pretérito perfeito* peut aussi exprimer une vérité générale, tout comme se passe dans la langue Française, lorsqu'il est accompagné d'expressions comme *sempre, nunca, muitas vezes*. Il s'agit du passé de l'habitude ou gnomique, comme il existe aussi dans le présent. Dans le passé, dans un temps énoncif, il exprime une vérité à laquelle on est arrivé par le moyen d'expériences vécues (Ex.: *O espinho já* ***nasceu*** *com seu biquinho*).

2) Le présent duratif dans le système temporel présent est représenté par le *imperfeito* dans le sous système temporel passé, de la même manière que l'imparfait en français. Le *imperfeito* a une valeur durative qui peut être continue ou discontinue, soit il peut exprimer un fait repété dans le passé et encore un fait continu dans le passé (imparfait descriptif). Il présente les faits comme simultanés, comme dans un tableau continu et statique qui a un lien avec le MR passé (énoncif).

Le *imperfeito* est considéré, par plusieurs linguistes, comme le « présent dans le passé » par le rôle qu'il exerce: il est la référence contemporaine par rapport aux autres processus antérieurs, simultanés ou postérieurs, ayant le rôle du présent, mais dans le passé :

Ex.: *A tarde* ***ia*** *morrendo. O sol* ***declinava*** *no horizonte e* ***deitava-se*** *sobre as grandes florestas, que* ***iluminava*** *com seus últimos raios.*

Comme on a déjà montré, Fiorin (2002, p.155), Benveniste (1966) etCharaudeau (1992) ont établi la différence entre l'usage des ces deux temps ci-dessus comme aspectuelle, en insistant que tous les deux indiquent concomitance par rapport à un moment de référence dans le passé, toutefois le *pretérito perfeito* «considère l'action comme accomplie, comme une discontinuitée (un point) dans la continuitée du moment de référence et donc comme dynamique, vue de l'extérieur » et dans le *imperfeito* «l'action est considérée comme inaccomplie, continue dans la discontinuitée du moment de référence, comme statique, vue de l'intérieur, durant son développement.»

Ces aspects peuvent être observés dans les phrases citées par Fiorin (2002, p.155) :

*- No dia 29 de dezembro, o Senado condenou o presidente Collor à pena de inabilitação política por oito anos.*

*- No dia 29 de dezembro, o Senado condenava o presidente Collor à pena de inabilitação política por oito anos*.

Les rôles d'opposition entre imparfait – *imperfeito*/ PC – *pretérito perfeito* dans les récits se repètent dans les deux langues. Dans le portugais donc le *imperfeito* présente aussi les actions comme simultanées, tandis que le *pretérito perfeito* présente une succession d'événements. Dans ce cas, pour le portugais, on peut apercevoir aussi des marques temporelles comme *depois, em seguida, e então, e aí,* etc.

### 2.3 L'antériorité: MR passé – MA antérieur en français (le passé du passé)

Dans le système énoncif donc un MR passé, l'antériorité dans le passé, soit le passé du passé (un événement accompli antérieur à un autre événement passé) dans la langue Française peut être marqué de trois formes verbales distinguées :

1) Le plus que parfait, d'usage généralisé pour marquer l'antériorité dans le passé. Avant, cette forme verbale n'avait comme fonction que marquer l'antériorité par rapport à un événement marqué avec l'imparfait :

Ex.: Il **avait déjà fait** sa valise, lorsque la police **venait** le chercher pour l'emmener au juge d'instruction.

Son usage s'est répandu de telle manière qu'actuellement la forme verbale du plus que parfait peut marquer l'antériorité par rapport à un PS, à un PC et à un imparfait, ainsi qu'un autre MR indicatif de passé (une expression temporelle, par exemple), comme le montrent bien les exemples qui s'ensuivent:

a) le plus que parfait antérieur à un PS :

Ex.: Il **crut** qu'elle **avait lu** ce roman car elle en parlait très bien.

b) le plus que parfait antérieur à un PC :

Ex.: J'**ai** beaucoup **aimé** le roman que tu **m'avais conseillé** de lire.

c) le plus que parfait antérieur à un imparfait :

Ex.: Les randonneurs **avaient marché** plusieurs heures et ils **mouraient**.

d) le plus que parfait antérieur à une expression temporelle :

Ex.: Le **14 juillet**, on **avait réparé** le kiosque.

2) Le passé antérieur marque l'antériorité par rapport à un processus exprimé avec le passé simple:

Ex.: Lorsqu'elle **eut terminé** son travail de petite fée consciencieuse, il se leva, s'approcha d'elle et l'enlaça sans rien dire.

3) Le passé surcomposé marque un processus antérieur à un autre processus exprimé avec le passé composé :

Ex.: Dès qu'il **a eu fini** de préparer son lit, il s'y est glissé avec une jouissance extrême.

La marque de l'antériorité par le passé antérieur se restreint a un usage avec le PS (dans l'expression écrite). De la même manière, le passé surcomposé le fera avec le PC (surtout dans l'expression orale).

### 2.4 L'antériorité: MR passé – MA antérieur en portugais (le passé du passé)

1) Le *pretérito mais-que-perfeito* indique une antériorité entre le MA et le MR passé. En portugais il y a deux formes: la simple (qui marque à peine l'antériorité) et la composée (qui marque, en plus de l'antériorité, l'aspect perfectif). Selon Fiorin (2002)[3], c'est pourquoi la forme simple est de plus en plus remplacée par la forme composée. Le rôle du *mais-que-perfeito* c'est celui de donner les informations antécédentes de l'histoire racontée, pour qu'on puisse comprendre l'action principale :

Ex.: 1. La forme composée:

*No dia seguinte àquele em que se passaram as cenas descritas no capítulo anterior, entendeu o céu que devia regar com suas lágrimas o solo da formosa Petrópolis. Tito, que destinava esse dia para ver toda a cidade, foi obrigado a conservar-se em casa. Era um amigo que não incomodava, porque quando era demais sabia escapar-se discretamente e quando não o era, tornava-se o mais delicioso dos companheiros [...] Tito* ***tinha andado*** *por todas as repúblicas do mar Pacífico,* ***tinha vivido*** *no México e em alguns Estados americanos.* ***Tinha*** *depois* ***ido*** *à Europa no paquete da linha de Nova Iorque.*

Ex.: 2. La forme simple:

*Está terminado o terrível ano de 1992. Sob a regência do presidente da República, uma quadrilha* ***assumira*** *o controle da máquina do Estado.*

### 2.5 La postériorité: MR passé – MA postérieur en français (futur du passé)

[3] Câmara (1979) avait déjà affirmé cela.

Pour marquer le futur dans un moment du passé, dans le système énoncif, en français il y a deux formes: le conditionnel et les formes périphrastiques avec l'imparfait :

1) Le conditionnel:

a) le conditionnel présent : il s'agit d'un futur hypothétique dans un moment du passé et exprime une postériorité imaginée, hypothétique. Avec le temps verbal du conditionnel, on peut marquer une prospective dans la narration, car le narrateur peut mettre l'action comme un futur dans le passé :

Ex. :Je ne pensais pas que mes jambes **fonctionneraient** si aisément de façon autonome, quasiment sans contrôle. Elles voudraient même aller encore plus vite, entraînées par une force à laquelle le gamin n'a aucune part.

b) la forme du conditionnel passé exprime l'accompli du processus dans ce futur hypothétique. C'est un processus accompli postérieur à un autre processus qui est antérieur à l'énonciation :

Ex. : Sa réaction t'a prouvé que tu **aurais dû** te taire .

2) Dans le français il existe aussi les périphrases verbales avec l'imparfait, indiquant une prospective. On fait référence à l'imparfait périphrastique, avec les verbes aller ou devoir + infinitif, indiqués par Benveniste (1966) :

Ex.: Finalement, Simon **allait être retrouvé** sain et sauf vers 10 heures, à un kilomètre de la cabane.

### 2.6 La postériorité: MR passé – MA postérieur enportugais (futur du passé)

Le *futuro do pretérito* exprime une relation de postériorité du moment de l'événement par rapport à un moment de référence passé. Dans plusieurs cas, il a un caractère d'anticipation imaginaire, hypothétique. Il a deux formes :

a) la forme simple:

Ex.: *Na noite de sexta-feira, Collor até planejara sua ida ao Senado. O advogado Villela* ***falaria*** *por quarenta minutos, fazendo aquilo que na Dinda se chama "denúncia política" do processo. Evaristo* ***teria*** *direito a outros quarenta, nos quais se* ***ocuparia*** *da defesa criminal do presidente, e, por fim, o próprio réu, Fernando Collor,* ***assumiria*** *a tribuna para falar por vinte minutos.*

b) La forme composée, qui tient en compte deux moments de référence. Il est postérieur par rapport à un MR passé ; il est antérieur à une autre action dans le futur (comme *pretérito imperfeito do subjuntivo* ou avec une indication de temps):

Ex.: *Todos supunham que, quando o inverno chegasse, a guerra na Bósnia* ***teria terminado****.*

En portugais, tout aussi comme en français, il existe aussi les formes avec le verbe *ir* + infinitif pour exprimer le *futuro do pretérito*: *ia fazer* ou *iria fazer*.

On systématise ci-dessous des tableaux comparatifs des systèmes verbaux (système énoncif): MR passé du portugais et du français. Celui du portugais a été conçu par Fiorin (2002) et c'est à partir de lui qu'on a conçu celui du français.

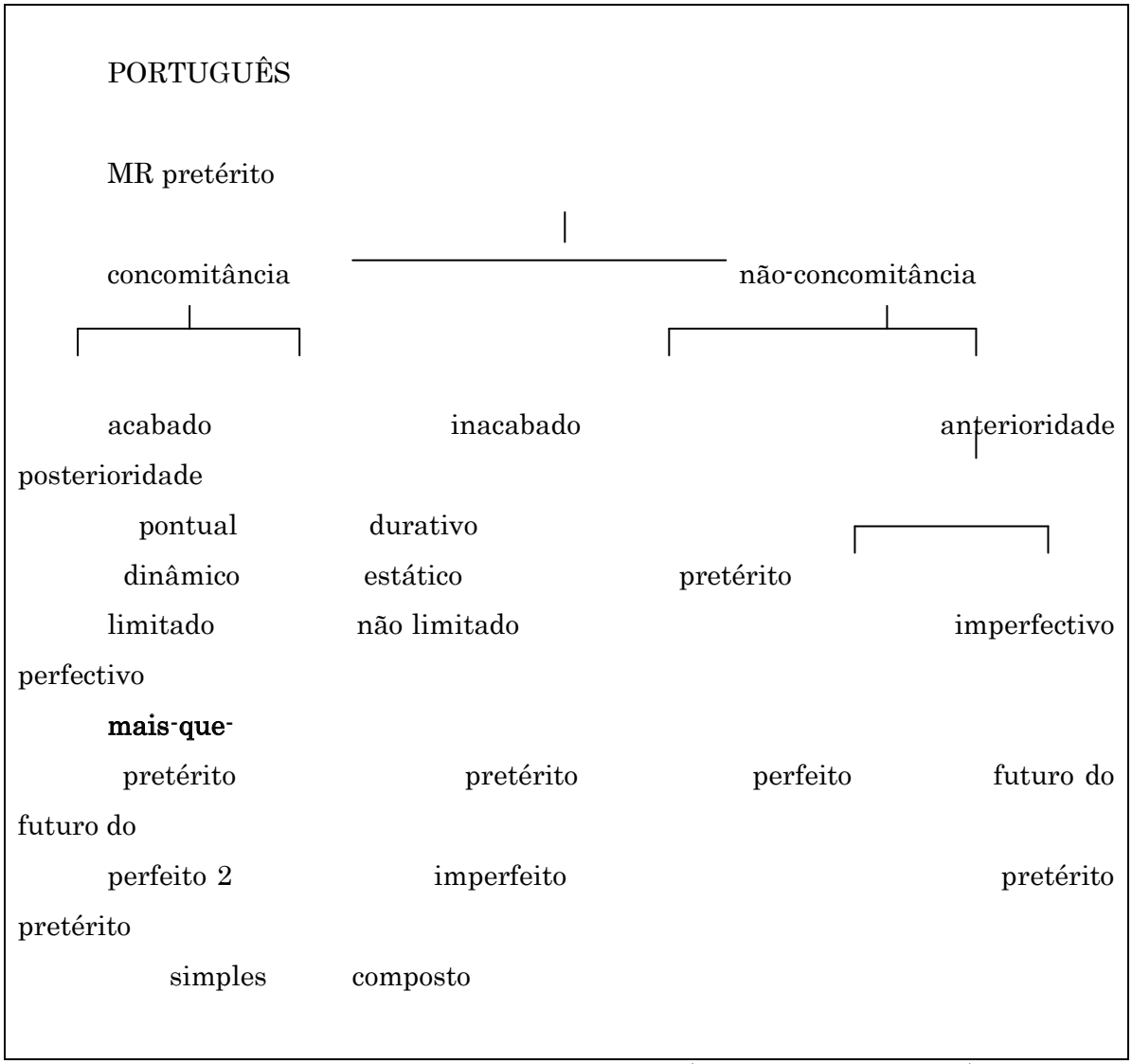



Tableau 2. Sous système du MR passé en portugais (FIORIN, 2002, p. 154)

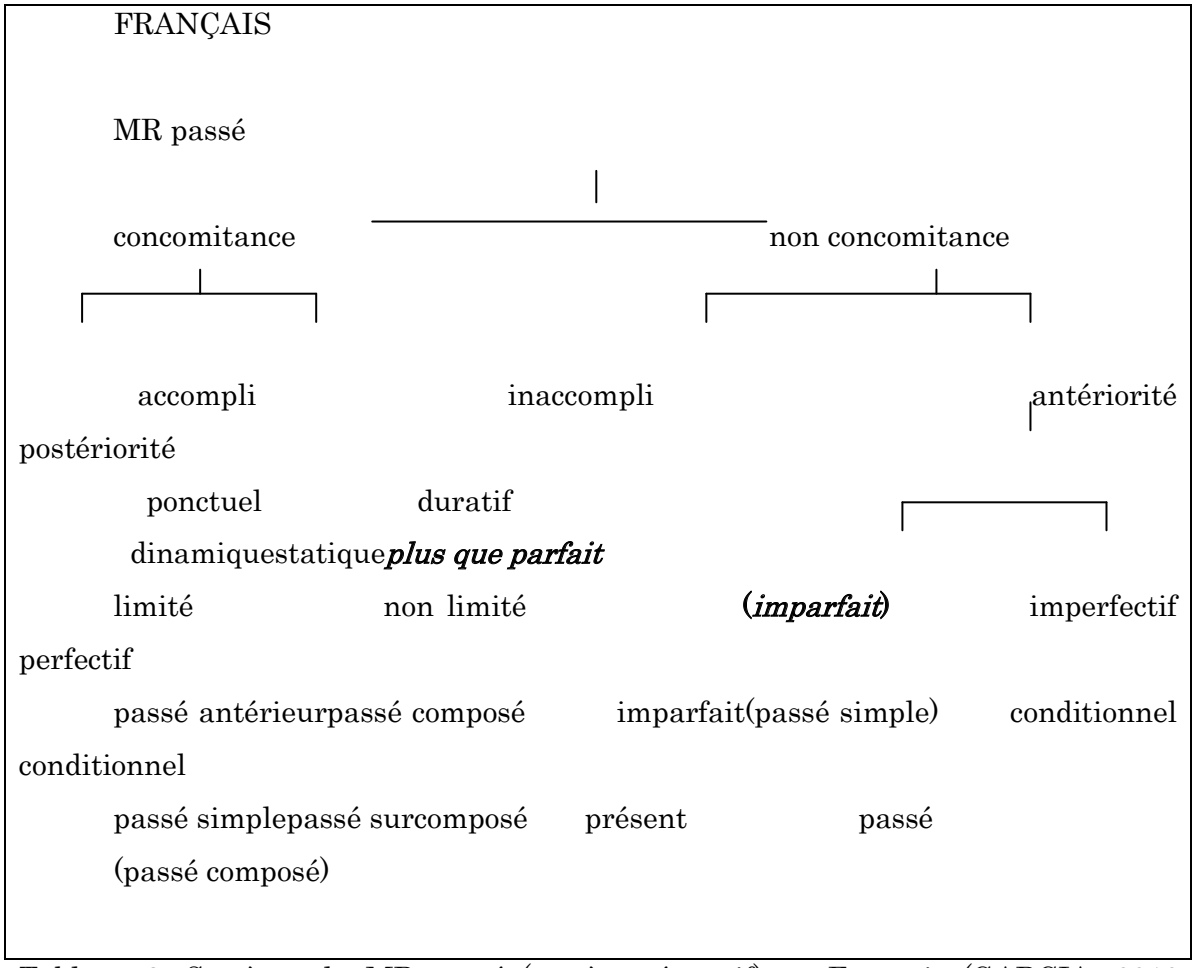



Tableau 3. Système du MR passé (système énoncif) en Français (GARCIA, 2010, p.100, v.1).

## Conclusion

Comme on a pu montrer au long de cet article, les systèmes verbaux du français et du portugais ont quelques différences notoires dans l'expression du passé (système énoncif).

Pour le français, le narrateur dispose de deux temps verbaux qui marquent la concomitance dans le passé et tous les deux ont des caractéristiques en comum: ils marquent une action ponctuelle, accomplie, dynamique et bornée - le passé composé et le passé simple. Le choix de l'un ou de l'autre peut avoir rapport à la modalité écrite ou orale, mais il a surtout un rapport avec l'énonciateur : s'il s'éloigne du texte, de l'histoire racontée, des personnages (accompli dans le passé), l'usage est en général du PS ; si l'énonciateur se présente dans le texte, s'il y a une proximité avec le présent, l'usage est du PC. Pour le portugais, il existe juste le *pretérito perfeito 2* : temps simple pour indiquer cette concomitance.

L'imparfait du français et le *imperfeito* du portugais ont la même fonction dans les deux langues : ils représentent un présent dans le passé, une concomitance avec un MR passé et marquent des actions duratives, inaccomplies, statiques et non-bornées, en s'opposant au PC, PS – *pretérito perfeito*.

En français, il existe trois temps verbaux pour marquer l'antériorité par rapport à un MR passé (passé du passé) : le plus que parfait indique l'antériorité par rapport à un passé exprimé par l'imparfait, par le PC, par le PS ou par d'autres indicateurs temporels ; le passé antérieur indique l'antériorité par rapport le passé exprimé par le PS dans la modalité écrite de la langue et le passé surcomposé indique l'antériorité par rapport le passé exprimé par le PC dans la modalité orale de la langue. Dans le portugais, on a le *mais-que-perfeito* occupant cette fonction, mais il a deux formes : une simple et une composée, étant donné que la forme composée marque l'antériorité + l'accomplissement.

Le futur dans le passé, ou la postériorité par rapport à un MR passé est exprimé par le conditionnel – *futuro do pretérito*, qui ont les mêmes fonctions dans les deux langues. Il existe encore les formes périphrastiques aller/devoir + infinitif – *ir + infinitivo*. Les formes composées servent pour marquer l'aspect accompli.

On a trouvé une grande différence aussi en ce qui concerne le PC – *pretérito perfeito*: aux deux langues ils ont le rôle de marquer la concomitance par rapport à un MR passé (énoncif) toutefois, tandis qu'en portugais il a une forme simple, en français il a une forme composée.

## Références bibliographiques

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale, 1.* Collection Tel. Paris: Gallimard, 1966.

_____. *Problèmes de linguistique générale, 2.* Collection Tel. Paris : Gallimard, 1974.

BRONCKART. Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.* Anna Rachel Machado e Péricles Cunha (Trad.). São Paulo: EDUC, 1999.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua Portuguesa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation, 1992.

FIORIN, José Luiz. Categorias da enunciação e efeitos de sentido. In: *Estudos Enunciativos no Brasil:* histórias e perspectivas. Beth Brait (org.). Campinas: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. *As astúcias da Enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Teresinha Preis. *A expressão do tempo em francês e em português e o emprego do passado em textos de faits divers por aprendizes brasileiros em contexto institucional.* 2010. 423 f. Tese – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – Área de Concentração: Estudos Linguisticos, Literários e Tradutológicos em Francês. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br&filtro=Garcia,%20Teresinha%20Preis>.

IMBS, Paul. *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1960.

# SERGIO KOKIS ET *L'AMOUR DU LOINTAIN*: UN RAPPORT BRÉSIL-CANADA

**ADALBERTO DE OLIVEIRA SOUZA ***

**Résumé :**
Le but de cet article est fondamentalement d'aborder les études canadiennes en vue d'analyser ce qu'elles ont de déterminant et leur contribution à la littérature actuelle. Nous nous proposons en particulier de déceler d'éventuelles liaisons entre ces présupposés et le Brésil. Pour cela, nous avons entrepris de traduire et d'analyser une œuvre de Sergio Kokis, écrivain et peintre brésilien établi au Canada, plus précisément au Québec. Ayant effectué la traduction de son livre *L'amour du lointain*, nous commentons notre lecture, en souhaitant mettre en relief certaines questions posées telles que le multiculturalisme, les mobilités (trans)culturelles, la postmodernité, l'imaginaire collectif, les identités, l´américanisme, l'américanité et le hors lieu. D'autres concepts pourraient être évoqués, compte tenu des nombreuses études se rapportant à ces sujets au Québec. Il est fort important d'observer les relations littéraires entre le Brésil et le Québec. Ne pouvant étudier de manière générique tous les problèmes des deux littératures, on a choisi un auteur et une œuvre dans leur rapport entre Brésil et Québec, en raison d'une part de la langue française mais aussi pour focaliser et cerner le sujet. La traduction est une lecture plus attentive, c'est pourquoi nous avons opté pour cette approche. Elle soulève toujours des problèmes à résoudre, de plus elle va dans le sens de notre propos : observer tout ce qui aujourd'hui concerne les études sur l´art, la littérature et en particulier ce qu'y apporte l'œuvre de ce brésilien enraciné au Québec.

**Mots-clés** : Sergio Kokis. *L'Amour du Lointain*. Multiculturalisme. Américanisme.

* possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aperfeicoamento em III Cycle pela Université de Paris X, Nanterre. É Professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras -Literaturas Estrangeiras Modernas. Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Comparada, Teoria Literária, Ronald de Carvalho, Toda a América, COSMOPOLITISMO e Relações literárias franco-brasileiras. Publicou poemas, livros e artigos sobre Blaise Cendrars e sobremodernité et la postmodernité.

Ce livre, publié en 2004, et qui sera republié prochainement dans une autre maison d`édition, peut être situé dans le mouvement de la littérature connue, comme un texte dont les caractéristiques échappent de quelque manière aux normes habituelles des romans déjà étudiés; surtout par le fait que l'auteur, non natif, vivant dans une terre d'adoption, assimile et intègre une nouvelle culture, ce qui nous oblige à une position différente des lectures réalistes des romans traditionnels. L'auteur et le livre se trouvent dans une situation bien singulière par rapport à l'historiographie littéraire.

Selon Octavio Paz[1], théoricien de la modernité, la rupture de la modernité agit comme changement et comme tradition, dus à la promotion de la négation et de la continuité et à la révolte contre les normalisations traditionnelles. Depuis son origine la littérature vit à la fois avec l´adhésion et la rupture ; enfin, un mouvement artistique naît toujours de sa rupture avec le précédent, cédant la place plus tard à un autre qui viendra le nier ou lui donner une continuité. L'auteur en question dont on étudie le livre assume toute une attitude d'adhésion aux normes et aux valeurs culturelles de son pays d'accueil. Mais on peut se demander, jusqu'á quel point?

Beaucoup d'éléments s'écartent des modèles normaux des romans européens et brésiliens. Il faut relever que le Québec a une culture très particulière, autocentrée, avec des processus esthétiques et sociaux évidemment auto conscients. C'est dans ce milieu là que Kokis a obtenu le succès. Avec son écriture, d'un côté il s'est attaché à la culture en vigueur, d'un autre côté il a ajouté des éléments étrangers venus de lui-même. Du fait de ce mélange son œuvre est consacrée à la communauté qui l'a lu. Il a choisi la liberté dans une recherche esthétique, à la fois vers le nouveau et le traditionnel, réalisant un assemblage qui a dépassé la nouveauté. Cela est essentiel dans cet ouvrage, où l'auteur cherche inlassablement à se connaître lui même, ou à donner l'impression qu'il est à sa recherche.

Il faut observer qu'en parallèle à sa production littéraire, Sergio Kokis a une activité de peintre. À travers les couvertures de ses livres - toujours illustrés par lui-même - et dans le cours du texte, il inscrit sa peinture et la relation entre ce qu'il peint et ce qu'il écrit. L'utilisation de la peinture comme thème central ou même périphérique dans la littérature est devenue une tradition dès la fin du XVIIIe siècle, sous l´influence des écrivains français, qui maintenaient une relation directe avec les

[1] *Os filhos do barro*: do romantismo à vanguarda. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

peintres de l'époque, stimulant le dialogue entre les deux arts. Si l'écrivain est lui même peintre, ce dialogueest probablement présent dans son œuvre littéraire.

En ce qui concerne donc la peinture et la littérature, on sait qu'à l´époque où il a initié avec plus de détermination ses activités au Canada, les expériences individuelles de rupture avec l'esthétique traditionnelle se seraient déjà consolidées.

La particularité de chaque langage, tant pictural que verbal, devient le domaine d'où vont apparaître de nouvelles expériences artistiques. La transgression, la rupture et la négation sont les éléments de base qui marqueront la production artistique depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à aujourd`hui. Dans cette perspective, les artistes utilisent le langage verbal pour exprimer le langage de l'image, mettant aussi en jeu l'action du récit pictural.

Dans le processus de consolidation et de transformation du roman, nous avons choisi précisément cette œuvre de Sergio Kokis parce que dans celle-ci il reprend les précédentes et tente de les analyser à sa manière. Il essaie de révéler au lecteur des éléments qu'il a peut-être décelés et qui n'étaient pas évidents dans les textes antérieurs, ce qui est naturel, étant données les différences de temps et l'accumulation d'expériences nouvelles survenues après la publication de ces livres. Il nous offre un roman du XXIe siècle, héritier de tout ce qui l'a précédé, avec la charge supplémentaire d'un écrivain qui est aussi peintre. Néanmoins, on ne peut oublier le passé, même si l'ambiance sociale et culturelle de la contemporanéité sont différentes de manière radicale, s'ajoutant au fait que le mouvement créateur de Kokis présente des innovations, parce qu'il a écrit ses romans dans les Amériques, en langue française et dans un contexte bien différent des littératures européennes et de surcroit hors de la littérature brésilienne.

Ces considérations sont importantes pour nous aider à comprendre le travail de Kokis, qui se situe dans un hors lieu, dans un mouvement d'un pays vers l'autre, dans l'acceptation d'une autre langue, d'un autre pays et d'une autre expression artistique. Sans nier sa langue ou son pays qui lui sont inhérents et dans lesquels, pour réaliser son écriture, il cherche avec régularité l'inspiration du thème et de la vision du monde, exprimant quelquefois une certaine révolte.

Il est intéressant d'observer la structure du roman étudié, les procédés du récit et le rapport littéraire entre les cultures québécoise, française, brésilienne et encore d'autres cultures. Il est important de distinguer un extratexte de confrontations entre les cultures, les faits historiques, les situations économiques, les conceptions de l'art, la condition féminine, les minorités, les visions esthétiques. Conjonctions et

disjonctions littéraires qui, dans les deux sociétés, entre autres aspects, sont capables de déterminer les personnalités nationales concernées, surtout le Québec et le Brésil contemporains. Ce qu'expose le narrateur dans son ouvrage.

Le fait d'avoir choisi cet auteur prend en considération qu'il s'agit du lien le plus net existant dans les rapports littéraires entre le Brésil et le Québec. Sergio Kokis a obtenu un grand succès au Québec, tout en étant brésilien. Et il nous a paru opportun de l'étudier au Brésil.

Eurídice Figueiredo analyse l'œuvre de Kokis, dans un article intitulé: "Sergio Kokis: imagens do Brasil na literatura canadense". Elle écrit :

> Les représentations généralisantes et stéréotypées du pays ne passeraient pas par le crible du lecteur brésilien. D'une certaine manière, son *alter ego* de *Le pavillon des miroirs* a raison quand il dit avoir peur de retourner parce qu'il se transformerait en une statue de sel. Néanmoins dans *Errances* le personnage arrive à la conclusion que ce sont les femmes qui s'évanouissent quand il regarde en arrière, comme Eurídice et non comme la femme de Lot, je crains que Kokis, en tant qu'écrivain, soit condamné à être romancier canadien, parce que traduit et lu par des Brésiliens, il n`aurait peut-être pas le même succès qu'il a obtenu au Canada. Néanmoins, il faut tenir compte que les chemins sont multiples et, qui sait, s'il en rencontre un qui lui permettra d'écrire aussi pour les Brésiliens[2]. (notre traduction)

La conclusion de la spécialiste est pertinente, n'étant pas catégorique, elle laisse une ouverture à d'autres conclusions possibles. Elle agit avec équilibre et ne ferme pas non plus la question. Il faut noter que son texte critique a été publié en 1997 et que le livre que nous analysons est paru pour la première fois en 2004.

Un autre chercheur qui se consacre à l'auteur est Renato Venâncio Henriques de Souza. Dans la classification qu'il fait de l'ensemble de l'œuvre de Kokis, il ne reconnaît que trois de ses romans comme partie de la littérature migrante du Québec, qu'il dénomme la trilogie brésilienne: *Le pavillon des miroirs* (1994), *Negão et Doralice* (1995) et *Errances* (1996). Comme on le voit, le spécialiste ne mentionne pas *L'amour du lointain* où le Brésil apparaît d'une manière bien évidente[3].

L'intention de notre article est d'analyser ce que Sergio Kokis offre au lecteur brésilien, au-delà de l'image du Brésil, dans les sujets d'une actualité et universalité visibles exposés dans son roman. Le fait d'être Brésilien ou Canadien ou d'aborder des thèmes de ces deux pays reste au deuxième plan, les frontières se diluent pour donner

---

[2] FIGUEIREDO, E. ; SANTOS, E. P. Recortes transculturais. Niterói: EDUFF/ABECAN, 1997, p.62

[3] SOUZA, Renato Venâncio Henriques de. Escrita migrante e tradução: as línguas de Sergio Kokis. Interfaces Brasil/Canadá. Revista da Abecan n.8, p. 93, 2008.

lieu à une écriture qui extrapole des formes et des thématiques régionales. Toutefois, le lecteur finira par établir des liaisons avec le Brésil, même si peu de personnes au Brésil connaissent sa création littéraire ; peut-être grâce à la réalisation d'une traduction accompagnée d'une production critique sur l'œuvre, constituant une contribution importante à la compréhension chez nous de Sergio Kokis, cet écrivain d'un hors lieu si singulier.

Analysant le livre *L'amour du lointain* et considérant ce que l`auteur classifie comme "récit en marge des textes", c'est-à dire des livres écrits précédemment, le narrateur initie son texte de la manière suivante:

> "Marche" et "Marge" ont les mêmes origines étymologiques, les deux mots se rapportant à l'idée de chemin. La langue anglaise a gardé du latin le joli mot "marginalia" pour désigner l'ensemble des notes en marge d'un texte, ce cheminement du véritable lecteur, celui qui lit avec un crayon et qui s'approprie de la sorte le livre d'un auteur. C'est ce que je compte faire ici: cheminer en marge de mes propres textes et des paroles sur ma propre vie, dans l'espoir sinon de me les approprier, du moins d'y trouver une sorte de panorama me donnant l'illusion d'une totalité[4]....

Dès le début, on a ainsi une piste qui facilite la compréhension du livre. C'est un roman, ou mieux, une narration, quelque peu autobiographique, étant entendu que l`auteur nie que les éléments de sa biographie doivent être pris en compte, et il insiste. Mais peut-on considérer son livre comme une autofiction? Dans le début de son dernier chapitre, il écrit:

> J'ignore ce que le lecteur a pu comprendre de lui-même en me suivant dans cette longue promenade en marge de ma vie et de mes écrits. Moi, en tout cas, je reviens à moi-même avec une grande sérénité et avec un sourire ironique aux lèvres devant l'immense effort qu'il m'a fallu déployer pour arriver à mieux me penser[5].

On peut s'apercevoir qu'il s´agit d'un voyage à l'intérieur de lui-même et de ses textes, presque une autoanalyse ou une autofiction. Il y a une préoccupation bien subjective qui entoure une réflexion, une confrontation entre la vie et l'écriture. La vie explique l'œuvre, mais l'œuvre explique-t-elle la vie? Voilà un grand thème ou un défi que ce livre nous pose. Jusqu'à quel point l'œuvre est en relation avec la propre vie et vice-versa. Le récit est une invitation à cette réflexion et il se constitue en une stimulante proposition d'exercice critique, une opportunité unique de réalisation d'une tâche complexe, mais profondément enrichissante.

---

[4] *L'amour du lointain*. Montréal: XYZ éditeur, 2004, p.13.
[5] Id. p. 300

On trouve des renseignements de plusieurs origines sur Sergio Kokis. Ceux qui suivent sont extraits d'un témoignage issu d'un colloque réalisé à l'Université de Montréal[6]. On a appris qu'il est né en 1944 à Rio de Janeiro:

> Originaire d'un milieu pauvre il a été arrêté et emmené en Maison de correction où il a reçu une éducation qui ne lui aurait pas été permise autrement. Plus tard, encore à Rio de Janeiro, il a fréquenté l´École de Beaux Arts et, ensuite, il a étudié la philosophie. A partir de 1963, il a adhéré au mouvement communiste en combattant la dictadure qui peu à peu s´établissait sur sa terre natale. Dénoncé par le propre leader et ses compagnons, il a réussi à s'échapper et a fini par s'exiler en France. À l'Université de Strasbourg, Sergio Kokis terminait, en 1969, une licence en psychologie tandis qu'au Brésil la dictadure était encore en vigueur. Il s'est exilé plus tard au Canada, où il a travaillé durant quelque temps assidument, dans le domaine de la psychologie.
> En 1994, fut publié son premier livre: *Le pavillon des miroirs*, qui a reçu plusieurs prix[7].

Dans ce peu de lignes biographiques, on peut se rendre compte de traits insuffisants de sa trajectoire. À vrai dire, cela fait partie d'un texte qui relate un exposé de Sergio Kokis, ou mieux, une conversation avec Luis Aguilar, professeur de Langue Portugaise et Culture Lusophone à Montréal.

La littérature québécoise est habituellement étudiée de manière différente des littératures européennes. Pierre Nepveu par exemple, en 1988, démarqua des phases par lesquelles la littérature québécoises est passée. Il propose la division suivante à partir de 1960 : l'Esthétique de fondation (1960-1969), l'Esthétique de transgression (1970-1979) et l'Esthétique de ritualisation (1980). Notre but n'est pas de réaliser une approche complète de l´histoire de la littérature du Québec, ce qui nous intéresse est la situation de Sergio Kokis.

Roseline Tremblay, qui traite en 2004 du thème du personnage écrivain dans la littérature du Québec, pointe une forte intertextualité avec une grande partie de la production littéraire des Amériques. Elle renforce aussi le problème du déplacement, la déterritorialisation, les migrations, le métissage et la recherche identitaire, comme des caractéristiques fondamentales de cette littérature.

Pont-Humbert, dans le chapitre 6 de son livre *Littérature du Québec* (1998), intitulé "De la Révolution tranquille aux écritures migrantes", nous présente des étapes montrant le processus par lequel cette littérature est passée: "La spécificité québécoise ", "Du joual au québécois ", "Une littérature en ébullition", "L'épreuve

[6] Reportage de Kathy Santos et Daphné Vieira.
[7] http://www.teiaportuguesa.com/lusografo/sergiokokis.htm acessado em 23/08/2009 (sic).

formelle en poésie, "Le livre dans le livre", "L'écrivain dans le roman", "Être américain", "La littérature 'libérée' du pays", " Les écritures migrantes", "Le chapitre ouvert des années 1990".

Nous ne nous attarderons pas sur chacun de ces titres, mais on y constate que Sergio Kokis se situe dans la littérature québécoise surtout par le thème des "écritures migrantes" et, en particulier, dans le thème "le chapitre ouvert des années 1990".

> La majorité francophone du Québec ne suffit pas à dresser le tableau de réalités québécoises. Si elle s'est affirmée avec beaucoup de vigueur, elle côtoie des minorités qui, elles aussi, ont appris à prendre la parole. Dans une culture qui s'internationalise, le rôle des créateurs dits "neo-québécois" réside dans leur contribution à cette internationalisation. Ils façonnent et transforment l'imaginaire en apportant des points de vue neufs, des sensibilités différentes sur des thèmes québécois[8].

Il se trouve que Sergio Kokis a publié son premier livre au Canada en 1994, *Le Pavillon des miroirs*. Bien que nous puissions inscrire son écriture comme " migrante", d'après les propositions classificatoires de Catherine Pont-Humbert, elle se situerait surtout au niveau du "chapitre ouvert des années 1990", dont elle dit:

> Le chapitre de cette dernière génération d'écrivains reste entièrement ouvert et il serait bien présomptueux de vouloir en dégager des axes thématiques ou stylistiques significatifs. Certes, il s'agit d'une génération désabusée, souvent critique à l'égard d'une société de consommation dont les valeurs semblent ne plus reposer que sur l´argent et la réussite. En les qualifiant de "romanciers de la désespérance", on a voulu souligner la prégnance, dans leurs œuvres, du désœuvrement, de la solitude, de la pauvreté, de la drogue, de l'errance[9]....

On sait, par des renseignements venant des spécialistes que, encore au Brésil, l'auteur en question a écrit un essai - *Franz Kafka e a expressão da realidade*[10] - et qu'avant de devenir un écrivain à succès, il a exercé la profession de psychanalyste et s'est toujours consacré à la peinture, qu'il pratique à côté de sa littérature.

Dans les premières pages de *L'amour du lointain* sont mentionnés les douze livres qu'il a écrits auparavant. En tout il a écrit treize livres au Canada et un au Brésil :

1. *Franz Kafka e a expressão da realidade* (Ed. Tempo brasileiro, 1967);

[8] PONT-HUMBERT, Catherine. *Littérature du Québec*. Paris : Nathan, 1998, p. 113
[9] Id. ibidem, p.116
[10] Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967 (Col. Temas de todos os tempos)

2. *Le pavillon des miroirs* (Montréal, XYZ éditeur, 1994) Prix de l'Académie des lettres du Québec, 1994; Grand Prix du Livre de Montréal, 1994; Prix Québec- Paris, 1994; Prix Desjardins du Salon du livre de Québec, 1995 ;
3. *Negão et Doralice* (Montréal, XYZ éditeur, 1995);
4. *Errances* (Montréal, XYZ éditeur, 1996);
5. *Les langages de la création (*Québec, Nuit blanche éditeur, 1996);
6. *L'art du maquillage (*Montréal, XYZ éditeur, 1997), avec lequel il a reçu le Grand Prix des lectrices de Elle, Québec, 1998.
7. *Un sourire blindé (*Montréal, XYZ éditeur, 1998);
8. *La danse macabre du Québec (*Montréal, XYZ éditeur, 1999);
9. *Le maître de jeu* (Montréal, XYZ éditeur, 1999);
10. *Saltimbanques (*Montréal XYZ, 2000);
11. *Kaléidoscope brisé* (Montréal, XYZ éditeur, 2001);
12. *Le magicien* (Montréal, XYZ éditeur, 2002); avec lequel il a reçu le Prix Québec-Mexique en 2003;
13. *Les amants de l'Alfama* (Montréal, XYZ éditeur, 2003) ;
14. L'amour du lointain (Montréal, XYZ éditeur, 2004)

On constate qu'il a reçu six prix littéraires, ce qui révèle son acceptation par la critique québécoise. On note aussi que dans ses premiers livres la présence du Brésil est plus forte, si on les appelle *la trilogie brésilienne*. Dans les livres suivants, il y a d'autres thèmes. Il serait bon de vérifier combien le Brésil est présent dans chacun d'eux. Il est certain que nous avons remarqué une présence du Brésil très accentuée.

Dans *L'amour du lointain*, l'auteur cite trois épigraphes, avant de commencer la narration : une de Nietzsche: *Mes frères, ce n´est pas l'amour du prochain que je vous conseille; je vous conseille l´amour du lointain* ; une autre de Miguel Torga : *C'est à travers la mémoire que notre passé joue son avenir*; et une autre de Blaise Cendrars : *Ecrire n´est pas mon ambition, mais vivre. J'ai vécu. Maintenant j'écris*. Ces épigraphes trahissent ses lectures et ses admirations, mais aussi ses compromis, inquiétudes et intentions philosophiques qui orientent l'écriture du texte.

Citant Nietzsche, il évoque des préoccupations philosophiques liées à la modernité et toutes les questions existentielles que cette condition implique. En rapport à Miguel Torga, il fait penser à ses liens avec le Portugal (car il a l'habitude d'y aller), et aussi à une admiration pour ce pays. Kokis n'est jamais rentré au Brésil, mais il a voyagé plusieurs fois au Portugal, selon des renseignements que nous avons recueillis et selon sa

légende, toutefois on ne peut rien affirmer. En ce qui concerne Blaise Cendrars, tout devient révélateur : les livres de Blaise parlent de la vie dans le hors lieu - l'importance des voyages et le choix d'un autre pays d'adoption, comme on l'a démontré dans plusieurs travaux que nous avons menés en liaison avec son œuvre. On sait qu'un des topiques de Blaise Cendrars est son *Utopialand*, la terre de l'utopie, le lointain. Et il y a d´autres éléments qui seront d'une extrême valeur pour qu'on les confronte à l'œuvre de Sergio Kokis.

Il convient maintenant de parler du hors lieu, dès lors que la trajectoire littéraire de l'auteur et du livre peuvent être rattachés à ce concept. Dans le texte de Sergio Kokis, la situation est bien complexe, étant donné qu'il y a une autre voix, une autre langue qui résonnent. Il y a un autre pays qui l'accompagne. C'est pourquoi il faut aussi observer l'œuvre de ce point de vue.

Núbia Jacques Hanciau dans son "*Entre-lugar*"[11] nous explique ce terme, connu en France surtout comme le "hors lieu". Silviano Santiago l'utilise au Brésil dans le texte "*O entre-lugar do discurso latino-americano*"[12], dans les années 1970. Le concept de "*entre-lugar*", selon Hanciau, prend d'autres noms. Pour Edouard Glissant il s'appelle lieu intervallaire, pour Alberto Moreiras, *tercer espacio*, pour Homi K. Bhabha, espace interstitiel, pour la revue *Chora*, *the thirdspace*, pour Walter et S. Gruzinski, *in-between*, pour Zilá Bernd, le chemin du milieu, pour Mary Louise Pratt, zone de contact, pour Ana Pizarro et S. Pesavento, zone de frontière. Avec Régine Robin, c'est le hors lieu.

> Ce sont quelques-unes, entre beaucoup de variantes pour dénommer, dans ce tournant du siècle, les "zones" créées par les décentrements, quand arrive la débilitation des schémas cristallisés d'unité, pureté et authenticité, qui viennent témoigner de l'hétérogénéité des cultures nationales dans les contextes des Amériques et déplacer la seule référence attribuée à la culture européenne[13].

Les thèmes abordés par notre auteur s'adaptent très bien à cet objet d'étude: le hors lieu. Il est un écrivain d'origine brésilienne qui, d'une certaine façon, change son identité et parvient à une reconnaissance dans un autre pays, dans une autre culture, avec une autre expression artistique, avec une autre langue.

---

[11]HANCIAU, Núbia Hanciau "Entre-lugar" in FIGUEIREDO, Eurídice *Conceitos de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Editora UFJF/Eduff, 2005, p. 127.
[12] SANTIAGO, Silviano *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000
[13] Op. cit. p. 127

Quoi qu'il en soit, la recherche pourra s'étendre et présenter de nouveaux éléments. Ce qui nous a amené à ce projet c'est aussi une prise de conscience de la nécessité des études postcoloniales en rapport à la langue française et l'intérêt des relations avec le pays d'origine de l'auteur.

Les études canadiennes proposent un très grand nombre de sujets du plus haut intérêt, surtout relatifs au continent américain et à ses idiosyncrasies sociales, historiques et artistiques. Assurément, on ne peut cantonner à l'Europe le regard critique. Ce qui arrive dans les littératures des Amériques est directement lié à notre réalité et mérite notre préoccupation en tant que pays inséré dans un même continent.

Les problèmes d'identité, subjectivité, insertion culturelles et d`autres aspects sont présents dans la littérature québécoise. Dans ce sens, l'artiste, depuis Roland Barthes, vient à assumer un rôle double, celui de critique et celui de créateur à l'intérieur de sa propre production. Il faut rappeler que dans ce roman l'acteur fait une rétrospective métalinguistique de récits écrits et publiés antérieurement. Et ne pas oublier qu'il exerce en parallèle à sa carrière d`écrivain, celle de peintre, ce qui probablement transparait dans son écriture.

Enfin, le protagoniste du roman est celui qui apparaît en toute netteté et à travers lui la couche imaginaire se densifie et se cristallise. Il ne doit pas être confondu avec le moi empirique de l'auteur. Dans ce livre la narration est construite à la première personne, cela souligne l'importance du personnage pour la compréhension de l'œuvre. Mais, pour atteindre son appréhension plus profonde, il faudra voir d'autres instances narratives de ce roman.

## Références Bibliographiques

FIGUEIREDO, Eurídice. *Conceitos de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Editora UFJF/EDUFF, 2005.

FIGUEIREDO, Eurídice et SANTOS, Eloína Prati dos. *Recortes transculturais*. Niterói: EDUFF, 1997. Disponível em: <http://www.teiaportuguesa.com/lusografo/sergiokokis.htm>. Acesso em: 23 ago. 2009 (sic).

KOKIS, Sergio. *Errances*. Montréal: XYZ éditeur, 1994.

KOKIS, Sergio. *Franz Kafka e a expressão da realidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967 (Col. Temas de todos os tempos).

KOKIS, Sergio. *L'amour du lointain* – récit en marge des textes. Montréal: XYZ éditeur, 2004.

KOKIS, Sergio. *Le pavillon des miroirs*. Montréal: XYZ éditeur, 1994.

KOKIS, Sergio. *Negão et Doralice*. Montréal: XYZ éditeur, 1994.

NEPVEU, Pierre. *L'Écologie du réel*. Montréal : Boréal, 1988.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro.*Do Romantismo à Vanguarda.. Traduction de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PONT-HUMBERT, Catherine. *Littérature du Québec*. Paris : Nathan, 1998, p. 113.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, Renato Venâncio Henriques de. " Escrita migrante e tradução: as línguas de Sergio Kokis". Interfaces Brasil/Canadá. Revista da Abecan n.8, p. 93, 2008.

TREMBLAY, Roselyne. *L'écrivain imaginaire*. Essais sur le roman québécois. 1960-1995. Montréal : Cahiers du Québec (Col. Littéraire), 2004.

# HOQUET, BIENTÔT et NUIT BLANCHE, DE DAMAS, ET LA CRITIQUE À L´ESCLAVAGE

**ALCLÉZIA NÓBREGA DA SILVA ***

**Maria Helena V. Duca Oyama** – directrice de recherche

## Résumé :

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet de recherche intitulé «L'identité littéraire de la Guyane française", dont le but est d'enquêter sur la façon d'organiser la construction de l'identité littéraire de la Guyane française à partir du mouvement de la négritude, composé par Aimé Césaire (Martinique), Léon Gontran Damas (Guyane Française) et Léopold Sédar Senghor (Sénégal), à Paris, en 1930. Je souligne que cette étude fait partie du projet «Relations identitaires, culturelles et littéraires des Caraïbes», créé par le Prof. Maria Helena Valentim Duca Oyama. À cette fin, le but de cette étude est de montrer les résultats de la comparaison des trois poèmes de Damas: HOQUET, BIENTÔT et NUIT BLANCHE. En regardant les liens possibles à une critique de l'esclavage, nous considérons la musicalité de ces poèmes et la critique à l'assujettissement de l'homme noir au blanc. Pour cela, nous dirigeons nos regards à Léon Gontran Damas, une figure majeure dans le domaine idéologique de la littérature noire française dans les annés 1930.

**Mots-clés** : Négritude. Identité. Damas.

* Graduanda em letras da Universidade Federal de Roraima, integra projeto de pesquisa "L'identité littéraire de la Guyane française" dessa mesma universidade, sob orientação da professora Mª Helena Oyama, doutora pela Universidade Federal Fluminense na área de Letras - estudos literários, subárea Literatura Comparada, que atua no campo do ensino, da pesquisa e da extensão na área de língua e literatura francesa na Universidade Federal de Roraima e é Coordenadora Geral do Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras-NUCELE.

## LE POÈTE

Léon Gontran Damas est un poète noir né en Guyane Française, et est considéré par les critiques littéraires comme l'un des pères de la négritude. Arrivé à Paris en 1929, il a eu des contacts avec des poètes qui ont entamé des discussions sur la valeur de la culture noire. Des liens d'amitié avec Léopold Sedar Senghor, Aimé Césaire et de nombreux autres étudiants noirs et les poètes qui détenaient des intérêts dans la culture noire, Damas, à côté de ses nouveaux amis, participent à des publications qui l´ontaidé au fur et à mesure àêtre fier d'être noir. Nous citons les deux publications: **Revue du Monde Noir** - 1931, 1932 et **Légitime Défense**, 1932.

Les sujets couverts par ces jeunes étudiants noirs, n'étaient pas quelque chose de simple, mais une infinie complexité, ils ont parlé de questions telles que l'assimilation, les affrontements de la culture, des sentiments de mélancolie.

Le livre de poèmes**Pigments** (DAMAS, 1937), expose ces questions qui deviennent intenses et illustrent l'objectif de ce travail dans sa plus grande extension, qui vise à enquêter sur l'identité littéraire de la Guyane française.

## CONTEXTUALISATION HISTORIQUE

Avant de passer en effet, à notre réflexion dans les poèmes HOQUET,BIENTÔT, et NUIT BLANCHE, il est nécessaire de réaffirmer le contexte historique où ils sont insérés. À cette fin, nous nous inspirons chez Zilá Bernd pour connaître le mouvement lidéré par Césaire, Senghor et Damas. Selon Bernd, les trois poètes se rassemblent pour appuyer le mouvement de la négritude, c'est lemême moment où l'homme noir vit un sentiment d'infériorité en prenant conscience de l'existence de deux mondes: le monde blanc et le monde noir.

C'est alors que dans le milieu de cette crise d'identité, le monde écoute le chant d'Aimé Césaire, à qui est attribuée la création du terme Négritude. A se sujet Oyama, affirme que par ce mot, "*Césaire assume integralmente o fato de ser negro e defende os valores dos povos africanos, recusando a negatividade que lhes fora imputada".*(OYAMA: 2009, p.51)

La Négritude réaffirme, la fierté d'être noir, chante la valorisation de la culture noire. Par conséquent, nous pouvons citer Bernd, qui affirme sur la négritude (...) *"podemos entendê-la como um momento que possibilitou a eclosão de uma postura*

*autônoma dos intelectuais e a maturação de uma literatura negra".*(BERND: 1988, p. 53)

Ainsi, il est inévitable de ne pas dire combien ils sonnent les vers des poètes de la négritude, et ce n´est pas seulement un timbre musical, mais dans un niveau de fierté d'être noir. Pour preuve, voici que nous apportons trois poèmes de Léon Gontran Damas, Hoquet, Bientôt et Nuit Blanche.

Mais le contexte dans lequel les poèmes de Damas, sont insérés ne représente pas seulement un désir de se voir comme noir, mais comme décrit Oyama (1999, p. 16):

> ...os estudantes negros em Paris perceberam as rivalidades entre as potências européias: a Rússia ainda sofria as conseqüências da Revolução e exercia um fascínio sobre o mundo; na Alemanha, Itália e Espanha havia a ascensão do nazismo e do fascismo, inclusive com adesões de outros povos europeus.
>
> Eles se conscientizaram também das contradições existentes na política de assimilação das metrópoles: no Haiti, o povo enfrentava uma nova colonização, agora imposta pelos Estados Unidos (que invadiram o país em 1915), e nas Américas em geral, predominavam o racismo e a exploração dos negros.

Ainsi, les étudiants poètes noirs sont entraînés à être unis, indépendamment de leur nationalité, parce qu'ensemble, ils n´ont qu´un seul objectif:prendre conscience de la valeur de la race noire. Alors, voici une breve analyse des poèmes HOQUET, BIENTÔT e NUIT BLANCHE, de Damas.

ARRETEZ! UM HOQUET VOUS APPELLE A REFLECHIR DANS UNE NUIT BLANCHE

Dans les poèmes de Damas la première chose que nous remarquons, c'est l'absence de ponctuation, y compris dans le dernier verset qui pourrait indiquer la fin du poème. Ainsi, l'implication est que la critique exprimée par le poème a une continuité et les versets peuvent nous transporter dans une réalité que nous éprouvons encore.

Cette sensibilité ferait croire que le poème peut être considéré comme l'un des meilleurs outils pour laréflexion dans différents contextes sociaux et émotionnels de la réalité sociale à laquelle on appartient.

La deuxième observation que nous faisons est au sujet de la musicalité des versets des trois poèmes. Et on peut dire qu'il s'agit d'une marque influente de la culture noire parce qu'elle c´est le savoir populaire. Le peuple noir est caractérisé par

son rythme qui apparaît dans toutes ses activités, même dansses tâches, même dans sa production intellectuelle, dans la littérature.

Quand je me réfère au champ intellectuel, en particulier à la littérature, je me réfère à la décision des étudiants noirs de répondre, indépendamment de leur nationalité, afin de prendre une conscience raciale. Il est alors,

Em Paris, os matinicanos Etienne Thélus Lero, Jules Monnerot, René Menil, Maurice S. Quitman, buscavam se reunir em salões. O salão promovido pelas irmãs martinicanas Paulette e Andrée Nardal e o médico haitiano, Dr. Sajou, promovia a publicação de uma revista revista bilíngüe (inglês-francês), La Revue du Monde Noir, que, segundo Damato, funcionou como uma ponte entre os dois mundos, entre os escritores norte-americanos e Paris. (OYAMA: 1999, p.17)

Et quand on parle d'une musique qui représente la vie quotidienne de l'homme noir, on parle de la musique, en particulier concernant les habitudes des esclaves noirs dans les nuits, où ils avaient un moment d´indépendance e d'appréciation de leur identité. Les souvenirs de leur patrie, qui coulaient à travers les chansons chantées dans leurs langues, dansleurs danses, rituels religieux, dans un instant d'extase extrême.

Le troisième point observé nous fait attacher plus d'attention à la lecture des poèmes la voix du poète, qui nous conduit à une interprétation d'un état possible / la situation du peuple noir.

En d'autres termes, dans le premier poème, HOQUET, ce qui est perceptible, c´est sa jeunesse. Les images y présentes nous amènent à revivre son enfance dans laquelle il souligne la volonté de sa mère, de voir son fils comme un nonle, un noble fils avec des manières des blancs, qui peut parler la langue nationale, la langue des nobles, la langue française.

Et en cela, ou peut être obligés de se conformer aux souhaits de ses parents pendant son enfance, les jeunes voient leurs rêves interrompus par l´imposition de la culture du colonisateur (français-blancs), qui n'accepte pas, dans ce contexte, **un noir comme un vecteur de culture elle-même** donc, ses désirs sont vus comme ceux d´un petit garçon noir métaphoriquement, comme un hoquet, où ce que vous avez est un bruit qui peut être doublement compris comme un appel au secours, ou comme un symbole de résistance.

Le poème, HOQUET peut être interprété comme un symbole de résistance à l´assimlation que,selon Bernd,est un phénomène et

Esse fenômeno da "assimilação" foi magistralmente captado por Fanon ao criar a metáfora das "mascaras brancas" referindo-se aos homens de "pele negra" que acreditam que para ascender socialmente devem identificar-se com o branco, alisando o cabelo, assumindo sua musica, sua religião, seus costumes e sua cultura. (BERND: 1984, p.16)

La poltique d´assimilation ne voit qu´une culture, la culture des blancs, q'une seule classe. Mais la conscience de l´antiassimilation montre qu'il ya des cultures différentes qui doivent être valorisées, dans le cas, la culture noire. Ainsi, nous pouvons souligner l'intensité du poème dans cet extrait, quand il y a les souhaits de la mère:

"Désastre
parlez-moi du désastre
parlez m'en"

Là, il y a une controverse parce que, tandis que lui, jeune garçon aspire à préserver l'harmonie de sa vie, sa mère veut le voir seulement comme un produit de l´assimilation de la culture blanche. Mais il devrait prendre des mesures en tant que tels, honorant la religion du blanc (chrétien catholique)

..."Et puis et puis
et puis au nom du Père
du fils
du Sant-Espirit
à La fin de chaque repas"
(...)
" Si votre leçon d'histoire n'est pas que
vous n'irez pás à La messe
dimanche
avec vos effets des dimanches

Cet enfant sera La honte de notre nom
cet enfant sera notre nom de Dieu"

Un autre facteur qui nous tire fortement l'attention est le dernier verset, et surtout le dernier couplet:

"*vous saurez qu'on ne souffre chez nous*
*ni ban*
*ni Jô*
*ni gui*
*ni tare*
*les mulâtres ne font pa ça*
*laissez donc ça aux nègres"*

Ces vers nous montrent une critique aux poètes mulâtres qui pensent qu'ils sont supérieurs aux Noirs, simplement parce qu'ils ont une couleur de peau plus pâle. Et quand cela arrive, Il y a une situation inquiétante car "*Os negros não criaram uma imagem própria, acreditando – em sua maioria – que sua ascensão social se dará na razão direta da assimilação dos padrões brancos"* (BERND: Zilá. 1984, p. 54).

Dans le poème BIENTÔT,en fait,ce que nousapprécions premièrement, c'est la musique qu'ilproduit.Plus tard,nous observonsun reflet dela même chose,dans le contexte historiqueà partir de laquelleil a été publié, qui est, en renvoyant à nouveauau mouvementde la négritude, pour dénoncer la discrimination de couleur de peau et pour défendre le droit d'être reconnu comme noir, ainsi que sa culture.

Par conséquent, sachant que Damas a été l'un des leaders du mouvement de la négritude nous disons qu'il y a une critique à l'assimilation des rythmes européens:

*Bientôt*
*je n'aurai pas que dansé*
*bientôt*
*je n'aurai pas que chanté*
*bientôt*
*je n'aurai pas que frotté*
*bientôt*
*je n'aurai pas que trempe*
*bientôt*
*je n'aurai pas que dansé*
*chanté*
*frotté*
*trempé*

*frotté*
*chanté*
*dansé*
*Bientôt*

Alors, que BIENTOT reflète une critique idéologique, puisqueBientôtest un adverbe qui indique pause, c'est à dire, la même manière que dans les Hoquet, l'identité culturelle noire est constamment en pause, ou en prévision d'un tel événement.

À cet égard, nous pouvons également indiquer que, quand nous lisons le poème, BIENTOT, à haute voix, notre corps est pris de se déplacer selon les étapes décrites dans les danses européennes, qui invitent toutes les personnes à tourner en rond, en pause. La critique de Damas estmontrée dans la culture noire et blanche, dans leur vie quotidienne, comme une étape marquée par leurs souhaits.

Lentement,nous pouvons également concevoirun parcoursde réflexion pourle système esclavagiste que l'homme noirconnaît.Danstous les domaines, physique,social, financier, moral, dans l´histoire), les esclaves, les hommes noirs, ont été soumis.On peut dire qu´ils ont passé leur viedans la danse"blanche"**marquée parle timbredes cravachemaîtres d'esclaves**.

Voyons que le poème HOQUET, peut-être le porte-parole d'une partie de la société qui dit **assez!, Pas de cultures plus d'impôts**. Il fait croire que l'idée est de nous faire comprendre et d'accepter en tant que société, que les noirs ne sont pas un grand nombre de personnes qui ont défilé, mais une moitié du monde qui a besoin d'être clairement acceptée par tous avec leur culture, leurs coutumes, leur religion.

Dans le poème la NUIT BLANCHE, voyons, à partir du titre, que l'idée peut nous montrer l'imaged'une nuit blanche comme une nuit en présence des blancs. Plus tard, le sentiment que le poème met en question est que le poète nous invite avec lui et ses amis de voyage à méditer sur la rivière des souvenirs de leurs ancêtres tout en faisant des comparaisons avec leur réalité de l'époque. L´esexemple le plus marquant, c´est la comparaison d´Hittler (**cet homme qui a autorisé l'assassinat de millions de Juifs en Allemagne**), à Arthur Gobineau, vus comme deux grands racistes dans l'histoire.

Par conséquent, NUIT BLANCHE peut être interprétée de la façon suivante: 1 - peut être une nuit plutôt blanche, emballé avec les hommes de danse pour les atrocités commises par les Blancs à leur égard. On peut une fois encore souligneri que

la relation est avec le régime des esclaves depuis l´arrachement de l'homme noir de son pays natal, transformé en esclave dans un autre pays, soumis à des diverses atrocités 2 - une nuit en présence des blancs, de la culture blanche, quand les noirs et les blancs étaient dans le même lieu, il y aurait tendance des noirs **à être blancs**. Comme il devient blanc, il y a plusieurs interprétations qui sont, pour les noirs, esclaves, la présence des blancs pendant toute une nuit. Cela pourrait signifier une nuit d'atrocités, de punitions, de musique au son des coups de fuets. Cela pourrait produre des larmes de sang à glisser loin de **leurs corps tordus**. Cette interprétation peut aussi être solidifié avec l´inconscient quand il entend les versets:

*Mes amis j'ai valsé*
*valse comme*
*jamais mes ancêtres*

D'autre part, le poème peut signifier un oiseau de nuit pour les noirs, qui aspiraient à être un blanc. Cela pourrait signifier encore une nuit où tout le monde porrait aussi profiter des mêmes coutumes et des mêmes plaisirs.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Nous pouvons conclure que ces trois poèmes HOQUET, BIENTOT, et NUIT BLANCHE sont liés par la musique, les deux présentent l'indignation provoquée par la tentative de l'homme blanc d´arrêter le progrès de la culture noire coloniale, ainsi que leurs droits en tant que citoyens (école, travail, des salaires dines ...).

Un autre aspect important qui peut être observé après avoir lu plusieurs fois les poèmes, c´est que les deux montrent différentes réalités sociales vécues par les noirs ... les atrocités cruelles, les tenatives de revivre leurs origines dans les rares occasions permises par les blancs. D´'autre part, nous trouvons ces noirs qui sont acceptés comme tels, mais comme un enfant, par leurs parents, soumis à des mulâtres qui n'acceptent pas leurs origines et sont vus comme supérieures à leurs frères noirs.

Damas présente ces trois poèmes soulignant que le besoin d'un peuple (noir, blanc, indien) doit être acceptée comme telle et défendre son identité doit être compris comme un être humain qui a une culture. Il faut croire, donc, qu´il ne faut pas perpétuer des préjugés contre la race (noire).

Ainsi, comme nous avons dit dans l´introduction, les trois poèmes nous donnent l´impression de continuité, cela s'explique possiblement, par le fait que les racismes sont présents dans les têtes et que la lutte pour le droit d'être accepté dans la société et de s'accepter en tant que noir, est quelque chose qui subsiste encore aujourd'hui.

## Références Bibliographiquies:

BERND, Zilá. *A questão da Negritude*. Editora Brasiliense S.A-Coleção qualé- São Paulo, SP, 19884.

DAMAS, Léon Gontran. *Pigments (traduccion y presentación Aura Marina Boadas)*. Edición bilíngüe; Monte Ávila editores: Latino Americana, C.A, 1999. Caracas, Venezuela.

OYAMA, Maria Helena V. Duca. O movimento da Negritude. In.: *Édouard Glissant e o Pós-Colonial*. Universidade de São Paulo- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, SP, 1999.

_____. Da negritude de Aimé Césaire à crioulização de Édouard Glissant. In.:*O Haiti como Locus ficcional da identidade caribenha: olhares transnacionais em Carpentier, Césaire e Glissant* –Tese de Doutorado em Estudos Literários UFF, 2009.

# Les expressions du moi dans la littérature : quelques réflexions théoriques *

**BEATRIZ CERISARA GIL ****

**Résumé :**

Ce travail est le résultat d'une recherche sur la constitution de l'individu moderne dans les littératures du moi en France. Nous examinons un certain nombre de questions d'ordre théorique qui doivent contribuer à une approche des textes littéraires à la première personne et qui forment la base sur laquelle se constitue un grand réseau textuel en communication intense dans notre tradition littéraire. Le développement de cette voie discursive, sans être nullement homogène bien entendu, tend à établir, nous semble-t-il, un champ dialogique important et s'emploie à mettre en question la place du sujet écrivain dans sa réalité historique particulière. Pourquoi et dans quelle mesure la fondation d'une écriture personnelle entretient un principe dialogique plus large, d'une dimension sociale? Quelles sont les implications culturelles de ce projet? Dans ce but et pour essayer de répondre à ces questions, nous nous servons d'un support bibliographique apportant des études sur les formations des littératures autobiographiques et des mémoires.

**Mots-clés :** Histoire Littéraire. Littératures du Moi. Autobiographie et XIXe Siècle.

*Ce travail fait partie des résultats de ma thèse de doctorat soutenue à l'UFRGS - Littératures Française et Francophones – sous la direction de M. R. Ponge.

**Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor adjunto dessa Universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica literária, Chateaubriand F.-R., história e literatura, narrativa autobiográfica, memórias, Sartre J.-P., francês, ensino, proficiência.

## Introduction

Les théorisations sur les écritures du moi ont déjà une histoire considérable. Beaucoup de spécialistes se consacrent, depuis les années 1950 surtout, aux problèmes généraux des textes de mémoires au sens large, y compris l`autobiographie et toute sorte de texte *personnel* – les autofictionnels, les romans autobiographiques, etc . Ce débat qui est traversé par les limites entre les mémoires et l'autobiographie passe aussi par les enjeux du roman et le fictionnel aboutissant enfin aux problèmes de l'histoire.

Par rapport aux croisements entre le roman et les mémoires précisément, dans une longue étude de René Démoris consacrée au roman à la première personne, nous pouvons apprendre par exemple les conséquences de la tentation du roman à l'œuvre dans le genre des mémoires. Dans le but de présenter la généalogie du roman à la première personne jusqu'au dix-huitième siècle, époque où la forme romanesque se trouve en plein essor, l'auteur analyse de manière exhaustive le phénomène de la perturbation générique et la communication des formes littéraires en prose. Il examine notamment les glissements successifs par lesquels le roman et les mémoires se sont influencés réciproquement[1].

Mais quelles sont les marques d`une littéraure autobiographique à proprement parler? Quelles sont ses caractéristiques essentielles?

Il serait possible d`élargir le champ de l'autobiographie ou pour le moins de trouver un certain nombre de traces autobiographiques depuis les textes de l'Antiquité, suivant George Misch, qui nous propose dans son travail monumental, intitulé *Geschichte der Autobiographie* (1949-1967), une vaste histoire des écritures du moi comprenant l'Antiquité et le Moyen Âge ; cependant, son œuvre amplifie tellement les critères d'une littérature autobiographique qu`on ne mènerait pas à bien notre réflexion, beaucoup plus ponctuelle, dans le but de comprendre les liens du faire autobiographique et de la constitution du sujet moderne. Ainsi, sans entrer dans un long débat autour des expressions autobiographiques - qu`on pourrait distinguer, sous

[1]Au long de cette évolution, il distingue quatre étapes caractéristiques : celles des Mémoires authentiques, des Mémoires ambigus, des pseudo-Mémoires et des romans-mémoires (pour ce dernier, Prévost et Marivaux , notamment). Ces étapes marqueraient le processus de fictionnalisation romanesque du récit de mémoires où ceux-ci adoptent progressivement les recours du roman, sentimental ou picaresque.

différentes formes, à l`intérieur de la production littéraire occidentale – et tout en évitant de répertorier les textes typiquement autobiographiques et non autobiographiques, nous nous contentons de poursuivre dans quelques-unes des réflexions théoriques ce qui peut clarifier les tensions entre les écritures du moi et son contexte d`apparition, ou, plus directement, le registre historique (temps et lieu) et le discours intimiste dans le texte autobiographique.

## Les enjeux théoriques de l'autobiographie

Pous résumer les fortes tendances théoriques autour des productions autobiographiques, James Olney nous fait remarquer une coïncidence entre les étapes du développement des études sur l'autobiographie et les trois ordres du mot autobiographie : le *autos*, le *bios*, la *grafé*. Depuis Dilthey jusqu'aux années cinquante, il y aurait une insistance sur le *bios*, le genre y étant vu comme la reconstruction d'une vie soumise aux autres sources historiques ; dans ce cas-là, la comparaison et la fidélité aux faits sont à la base des préoccupations des théoriciens. Ensuite G. Gusdorf déplacerait la théorie autobiographique vers le plan du *autos* dans la mesure où l'emphase tomberait sur un autobiographe pour qui son expérience d'écriture devient elle-même expérience et création ; c'est-à-dire la *lecture* de l'expérience devient aussi importante pour la compréhension du moi que l'expérience première elle-même. D'autres théoriciens tels que K. Weintraub, Elisabeth Bruss, J Starobinski et Olney lui-même ont largement contribué dans cette dernière perspective. Finalement, l'étape de la *grafé* représentée par De Man et Derrida prône que l'écriture autobiographique constitue une forme textuelle identique à la structure de toute connaissance, en nous apportant la structure réflexive, spéculaire et mutuelle, à travers laquelle les sujets se déterminent.

Elisabeth Bruss examinant les règles constitutives de l'autobiographie estime qu'un texte tire sa force générique du type d'action auquel il est censé se rapporter, du contexte qui l'entoure implicitement, de la nature des éléments qui participent à sa transmission, et de la manière dont ces facteurs réagissent sur le statut de l'information transmise ; elle établit une analogie entre la notion de genre littéraire et celle de « acte illocutoire » en s'interrogeant sur la nature fonctionnelle du genre autobiographique qui se définirait donc par les rôles qu'il joue et les emplois auxquels on l'associe.

Mais pour circonscrire notre perspective, on retient plus longuement quelques auteurs incontournables. Parmi les titres de cette bibliographie théorique de plus en plus vaste, deux travaux capitaux nous aident toujours à éclairer le champ autobiographique. Dans un article classique paru en 1956, George Gusdorf, contrariant la vision positiviste qui prédominait jusqu'alors, pose la discussion sur un plan assez complexe et rend compte magistralement des nuances du contexte de production des littératures du moi. Plus tard, au début des années 1970, c'est Philippe Lejeune qui va élaborer une étude inédite où il met en place les grandes questions de l'autobiographie en y soulevant les jalons qui organisent le débat.

Les études de Lejeune nous montrent comment le champ des littératures autobiographiques a pris une nouvelle configuration à partir de la deuxième moitié du dix-huitième siècle. En établissant premièrement une définition pour l'autobiographie, il répertorie les ouvrages autobiographiques existants dans le but de rendre compte du genre tel qu'il se présente pour nous aujourd'hui. Nous retenons des théories de Lejeune juste deux points principaux qui fixent le concept de l'autobiographie en tant que genre : 1- la coïncidence entre auteur, narrateur et personnage ; 2- la vie individuelle ou l'histoire d'une personnalité comme *sujet* principal du récit.

Les liens entre la vie sociale et la vie personnelle sont étroits dans l'autobiographie, et pour Lejeune la proportion entre ces dimensions crée la condition nécessaire pour que le genre autobiographique s'établisse. Dans la configuration narrative autobiographique la vie individuelle devra prévaloir comme *sujet* au détriment de la chronique sociale, d'après l'auteur. La vigueur du récit autobiographique à la fin du dix-huitième siècle correspond non seulement à la découverte de la valeur de la personne mais aussi à une conception de la personne. Il s'ensuit une esthétique de l'autobiographie résumée en ces termes :

> La personne s'explique par son histoire et en particulier par sa genèse dans l'enfance et l'adolescence. Ecrire son autobiographie, c'est essayer de saisir sa personne dans sa totalité, dans un mouvement récapitulatif de synthèse du moi. Un des moyens les plus sûrs pour reconnaître une autobiographie, c'est donc de regarder si le récit d'enfance occupe une place significative, ou d'une manière plus générale si le récit met l'accent sur la genèse de la personnalité. (LEJEUNE, p. 13-14)

Dans cette quête de l'origine, le récit d'enfance représente pour l'individu ce que le mythe est pour les civilisations. La sentence de Wordsworth : « The child is father of the man », est le postulat de beaucoup d'autobiographes à commencer par

Rousseau qui a bien raconté les détails de son enfance. Le récit d'enfance forme ainsi en principe une partie vitale du corps de toute autobiographie.

Mais il ne s`agit aucunement de juger ou d'analyser selon les critères de l'histoire : de notre point de vue, l'important est que l'autobiographe vise son passé dans la mesure où, tout en cherchant ce qu'il fut, il établit un espace de langage particulier qui met à jour ce qu'il est. Sous ses différentes formes, l'autobiographie se fonde sur une conception du sujet. Ce sujet serait en principe autonome, consistant, capable de se connaître et de s'exprimer du seul fait qu'il dit *je*.

En ce sens, l'approche de Gusdorf signale la nouveauté historique et culturelle que représente cette expérience particulière d'écriture. Il n'envisage pas l'écriture autobiographique comme un simple acte de reconstruction des faits à partir d'une optique objectiviste de récupération historique du passé. Pour lui, la littérature autobiographique résulte d'une manière spéciale de l'homme se voir dans le monde et dans ses rapports aux autres. La création autobiographique aurait lieu dans des conditions culturelles bien cernées et objectivement repérables, l'autobiographie n'étant point un phénomène de tous les lieux et de tous les temps, ainsi que l'intérêt à regarder le propre passé afin de l'écrire et de l'évaluer n'appartiendrait pas depuis toujours à l'humanité en général. En fait, cet enjeu ne deviendra essentiel et effectif que dans la culture occidentale moderne et, pour mieux préciser cette perspective culturelle novatrice, on peut la situer dans le carrefour d'une radicale transformation dans l'histoire intellectuelle du monde occidental lorsque la *posture* autobiographique se produit avec la révolution de certains présupposés socioculturels.Ce renversement consiste à abandonner le cadre mythique des savoirs traditionnels, celui des similitudes, pour entrer dans l'ordre de l'histoire, « para entrar en el reino peligroso de la historia. »

Pour les sociétés primitives, se caractérisant essentiellement par la valorisation de ce qui demeure et non pas de ce qui change, l`idée de changement ne constituerait pas une dimension importante dans leurs cultures traditionnelles, étant donné que le mouvement de retour éternel transmis de génération en génération était le moteur des sociétés anciennes. N'ayant pas une fonction préétablie à l'intérieur du groupe social, chacun ferait partie d'un ensemble sans chercher dans sa propre personne un sens qui transcende la tradition. En revanche, la vision occidentale qui entretient le regard autobiographique envisage chaque individu comme un centre privilégié ayant une conscience unique à être valorisée et révélée. En prenant sa propre existence pour un centre vital à l'intérieur du collectif, ce sujet perçoit son

histoire comme un phénomène important, souvent mystérieux, à être entendu et promu. Voilà comment Gusdorf définit cette immersion dans la subjectivité moderne entreprise par l'effort autobiographique:

> El hombre que se toma el trabajo de contar su vida sabe que el presente difiere del pasado y que no se repetira en el futuro; se ha hecho sensible a las diferencias mas que a las similitudes; en su renovación constante, en la incertidumbre de los acontecimientos y de los hombres, cree que resulta útil y valioso fijar su propria imagen, ya que, de otra manera, desaparecera como todo los demas de este mundo. La historia quiere ser la memoria de una humanidad que marcha hacia destinos imprevisibles; lucha contra la decomposicion de las formas y de los seres. Cada hombre es importante para el mundo, cada vida y cada muerte; el testimonio que cada uno da de si mismo enriquece el patrimonio comun de la cultura. (GUSDORF, p. 4)

Enfin, dans cette bataille silencieuse, l'autobiographe ne veut pas réaliser la tâche élémentaire de redresser un passé éloigné et achevé; il en va plus loin, il vise à un « ordonnément » de l'identité individuelle et, ce faisant, attribue un statut inédit à l'écriture personnelle produisant de nouvelles connaissances du sujet sur lui-même. Cette expérience où l'historien prend soi-même comme objet devient alors le moment de prendre distance vis-à-vis de ses expériences afin d'établir une unité identitaire cohérente dans le temps. Dans la complexité de son geste, en envisageant son histoire biographique pour mieux la comprendre, l'autobiographe entreprend aussi une prise de conscience de l'originalité de sa propre vie. Selon cette perspective, tout être humain apporte une contribution propre à l'histoire humaine, étant donné que les valeurs sociales ne s'établissent donc plus à partir de la circularité d'un rituel, ni sur une tradition nécessaire qui se bâtit sur l'idée de répétition. La lettre autobiographique moderne grave ainsi les questions d'un individu poursuivant les traces d'une identité singulière qui n'est pourtant pas donnée et prête, qui est à construire.

La notion anthropologique sous-jacente au faire autobiographique chez Gusdorf est pour nous précieuse dans la mesure où elle identifie en particulier dans cet acte une expérience cognitive à proprement parler. Le travail réflexif sur sa propre histoire et l'engagement dans la *narration* de soi-même opère la démarche d'une conscience historique nouvelle pour la construction de l'identité. Et cette formule qui articule l'histoire, le moi et le discours littéraire en réactualisant dans ce parcours les notions de représentation, d'histoire, d'individu nous intéresse particulièrement. L'incessante mise à jour du passé, ou la soumission permanente du

passé au temps présent semble constituer l'un des enjeux les plus féconds des textes à caractère autobiographique.

## Analyser le faire autobiographique dans un contexte précis: les projets du romantisme

Nous savons bien, aujourd`hui, jusqu`à quel point l'attachement fondamental des Mémoires à la tradition aristocratique prétend affirmer le moi héroïque voué à faire l'histoire et à l'écrire. De ce fait, ressortait, dans les récits, la suprématie d'un personnage-auteur qui se voyait comme témoin incontestable de l'histoire. D'autre part, à la différence des mémoires - ceux-ci étant plutôt liés à l`Histoire -, dans l'autobiographie ce ne sont pas les *versions* de l'histoire qui sont proprement en jeu ; en l'occurrence, le moi de l'écriture autobiographique envisage son existence, soit pour y saisir une unité, soit pour mieux s'approprier l'histoire, soit pour interpréter ou réfléchir sur un processus de transformation individuelle.

Mais dans l'horizon autobiographique ce qu'on considère parfois comme une aliénation du moi par rapport à son milieu peut correspondre en réalité à un fort attachement à l'histoire. K. Weintraub, dans l'article *Autobiografia y concienciahistorica,* associe l'autobiographie à la forme moderne de conscience historique, l'historicisme, né seulement à partir de 1800. Ici lorsque l'homme occidental avait effectivement acquis une profonde compréhension historique de son existence, le genre autobiographique, passant à assimiler cette vision, aurait pris une forme plus définie et riche. Il n'est pas un hasard si les textes autobiographiques prolifèrent dans un contexte où se produit un profond débat à l'égard du rôle de la subjectivité dans l'historiographie. L'histoire (mouvante) est le lieu où le sujet moderne puise ses repères moraux et les modèles à être suivis ou récusés. L'individu va se trouver alors réinstallé au sein du collectif tout en reconfigurant les espaces et les temps de l'humanité en sa faveur et se réinscrit de cette manière dans l'histoire selon les besoins du présent.

Le développement de cette perspective discursive établitune sphère dialogique assez riche entre le sujet écrivain et sa réalité historique particulière. Pourquoi et dans quelle mesure la fondation d'une écriture personnelle entretient un principe dialogique plus large, d'une dimension sociale? Quelles sont les ressources et les implications politiques et philosophiques de cette visée?

Dans les années 1820, les travaux historiques de Herder, de Hegel, amené en France par Cousin et Ballanche, sont au centre de ce sondage historique. Ces historiens qui construisent des systèmes afin d'élucider les rapports entre l'histoire et le sujet se trouvent à la base des débats auxquels participait, par exemple, F.-R. de Chateaubriand, auteur de *René* et des *Mémoiresd`outre-tombe*, qui projetait lui aussi d'écrire une Histoire de France. Les déclarations de Chateaubriand à ce sujet, dans la préface de ses *Études Historiques*, préparant la *Préface testamentaire*, en 1832, méritent d'être rappelées. Les questions théoriques y présentées distinguent les deux écoles qui partagent l'historiographie à l'époque. D'une part, les adeptes de la vision descriptive de l'histoire défendent que « l'Histoire doit être écrite sans réflexion ; elle doit consister dans le simple narré des événements et dans la peinture des mœurs ». D'autre part, les partisans d'une approche plus philosophique croient qu' « il faut raconter les faits généraux, en supprimant une partie des détails, substituer l'histoire de l'espèce à celle des individus ».

Chateaubriand se refusera à trancher là-dessus et prônera pour une conciliation entre les deux systèmes: « L'histoire descriptive, poussée à ses dernières limites ne rentre-t-elle pas trop dans la nature du Mémoire ? La pensée philosophique, employée avec sobriété, n'est-elle pas nécessaire pour donner à l'Histoire sa gravité […] ? Au degré de civilisation où nous sommes arrivés, l'histoire de *l'espèce* peut-elle disparaître entièrement de l'histoire de l'individu ? » L'écrivain estime qu'il n'est pas raisonnable d'abandonner l'un des deux côtés, car enfin si un siècle influe sur un homme un homme peut par contre intervenir dans son temps.

En quête d'une unité de l'Histoire, ces historiens ont bien cherché à établir des liens entre les deux approches. Chateaubriand, pour sa part, essaye de résoudre cette articulation entre l'événement et l'idée (et le sujet) par le truchement de la Poésie, plus particulièrement de la poésie des *Mémoires d'outre-tombe.* Voilà alors le point de départ qui oriente la question du faire autobiographique pour l'auteur : la réflexion historique, la recherche générale sur l'homme historique ainsi que les possibilités de la représentation artistique.

Par ailleurs, du point de vue littéraire, Chateaubriand, homme érudit de son temps, était bien sûr énormément familiarisé avec la tradition des Mémoires aristocratiques. Il a été un lecteur attentif de la formidable éclosion de textes de ces mémorialistes classiques. Mais entre les mémoires aristocratiques du grand siècle et l'imaginaire de l'homme expérimenté, révolutionné, à l'aube du dix-neuvième siècle

un profond écart se fait. Entre le cardinal Retz ou Saint-Simon et lui se passe quelque chose. C'est d'ailleurs ce que Jean-Claude Berchet a en vue lorsqu'il élucide le contexte de Chateaubriand : « Néanmoins, entre Saint-Simon et lui, si j'ose dire, un double événement est venu rompre le fil de cette veine mémorialiste 'à la française' : la publication des *Confessions* de Rousseau et la Révolution de 1789 qui, sur le plan littéraire comme sur le plan historique, ont renouvelé les formes traditionnelles de la conscience de soi.»

Dans l'évolution littéraire en générale et autobiographique en particulier, après cette double rupture que furent la parution des *Confessions* de J. J. Rousseau et la Révolution française, il s'ensuit, selon Berchet, « une réorganisation globale des hiérarchies littéraires et avec une redistribution des rôles qui affectent toutes les rubriques du tableau des genres. » Il va encore plus loin dans ses conclusions lorsqu'il constate que le romantisme en général se caractérise lui-même par une crise de la codification générique. « La faillite des genres nobles (épopée, tragédie) va entraîner une désagrégation du système dans son ensemble. » (BERCHET, p. 41).

Bref, ce travail de recomposition générique réélaborant les éléments du système rend aux expressions littéraires des contours originaux et crée une ambiance tout à fait propice aux littératures intimistes.

## Références Bibliographiques

BERCHET J.-Cl., « Les Mémoires d'outre-tombe : une 'autobiographie symbolique' », *Le Moi, l'histoire, 1789-1848.* Textes réunis par Damien Zanone, Grenoble, Univ. Stendhal, Ellug, 2005, p.41.

BRUSS E. , « L'autobiographie considérée comme acte littéraire », *Poétique : Revue de théorie et d`analyse littéraire*, Seuil, 1974.

CHATEAUBRIAND F.-R. *de, Mémoires d'outre-tombe*, éd. établie par Jean-Claude Berchet, 2 t., Paris, LGF, 2003-2004.

DEMORIS, R. Le roman à la première personne – du Classicisme aux Lumières, Genève, Droz, 2002.

GUSDORF G. « Condiciones y limites de la autobiografia », *La Autobiografia y sus problemas teoricos, Estudios e investigacion documental, Anthropos,* n°29, Barcelona, Editorial Anthropos, 1991, p.9-18.

LEJEUNE, *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 2003, 2ème édition.

_____ Le Pacte autobiographique, Paris, Seuil, 1975.

OLNEY J., "Algunas versiones de la memória/ algunas versiones del *bios*: La ontologia de la autobiografia", *La Autobiografia ysus problemas teóricos" – Estudios e investigación documental*, Suplementos, n.29, Barcelona, Editorial Anthropos, 1991, p. 33-47

WEINTRAUB K .« Autobiografía y conciencia historica », *La Autobiografia y sus problemas teoricos, Estudios e investigacion documental, Anthropos,* n°29, Barcelona, Editorial Anthropos, 1991, p. 19-33.

# La place du Mariage de Figaro dans le théâtre bourgeois du XVIIIe siècle

**DEIVIDI BLANK ***

**Robert Ponge** – directeur de recherche

## Résumé :

Le XVIIIe siècle connaîtra, dès le départ, l'éclosion de projets d'un théâtre d'inspiration plus ou moins bourgeoise. Les propositions formulées par Diderot dans des écrits théoriques précédés de pièces expérimentales marque le point culminant de ces discussions. *La Folle Journée ou le Mariage de Figaro*, comédie écrite en 1778 par Beaumarchais et dont la première mise en scène n'a eu lieu qu'en 1784, présente la suite des aventures de Figaro et du comte Almaviva, lesquelles avaient débuté dans *Le Barbier de Séville* (1775) et finiront dans *La Mère coupable* (1792). Cette deuxième pièce de sa trilogie met l'accent sur le mariage du valet tant dans le titre que dans l'intrigue, ce qui semble peu usité, puisqu'à l'époque c'étaient l'histoire des maîtres qui dominaient les scènes, le sort des serviteurs étant généralement secondaire. Si, dans la comédie de 1775, Figaro est parvenu à procurer une épouse au comte à force d'expédients, cette fois celui-ci, déjà marié, fera de la fiancée du valet l'objet de ses aventures galantes. Figaro devra donc se servir de sa ruse pour berner le comte, déjouer plusieurs manoeuvres et épouser sa Suzanne. En partant notamment de l'étude de l'opposition dramatique entre l'esprit libéral de Figaro et la tyrannie de son maître, cet article se propose d'attester l'inscription de Beaumarchais dans un projet esthétique bourgeois propre à son siècle. À cet effet, nous nous pencherons sur les indices textuels de cette opposition, lesquels seront relevés au moyen d'une analyse de l'intrigue et des protagonistes de la pièce.

**Mots-clés**: Théâtre français. Beaumarchais. Personnages bourgeois. XVIIIe siècle.

* professor assistente da Universidade Federal de Pelotas, com experiência na área de Letras - literatura, leitura, literatura francesa, teatro francês do século XVIII, teorias da tragédia e do trágico, ensino de língua estrangeira, é mestre em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande, cursa doutorado em Literaturas francesa e francófonas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Robert Ponge, doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado pela Université du Québec à Montréal. Tem experiência na área de Letras-Literaturas Estrangeiras Modernas e atua principalmente nos seguintes temas: André Breton, Surrealismo, Teoria da literatura, Literatura francesa, Literatura e História e Crítica literária.

Le 14 février 1709, Lesage fait représenter sa comédie en cinq actes intitulée *Turcaret*, où le personnage éponyme est un financier épris d'une prétendue baronne. Celle-ci, à son tour, est amoureuse d'un chevalier endetté, si bien qu'elle lui prodiguera de l'argent soutiré au bourgeois. Même si cette pièce de Lesage se termine par l'arrestation du grand usurier, celui-ci coudoie des nobles qui ne sont guère plus honnêtes. Dans cette comédie de l'argent, l'auteur vise plutôt la condition de financier, mais cette société vénale qu'il fréquente se montre aussi âpre au gain et, de ce fait, aussi blâmable. À la fin, ils se font tous prendre à leur propre jeu par Frontin, valet de profession qui saisit l'occasion pour s'emparer d'une grosse somme d'argent destinée à la baronne par Turcaret.

Quelques décennies après, Diderot jettera les bases de ce qu'il appellera le *genre sérieux*. Il publiera, coup sur coup, *Le Fils naturel* accouplé des *Entretiens sur Le Fils naturel*, en 1757, et *Le Père de famille* accompagné de *De la poésie dramatique*, en 1758. Selon Jean Goldzink, le philosophe prétend faire du drame «un miroir de ce que nous sommes, à hauteur d'homme, à travers la mise en scène de ‹la vertu et des devoirs de l'homme» [1]. Les *caractères* classiques, déjà épuisés, céderaient leur place aux *conditions*. Dès lors, on présentera sur scène les conflits de pères, fils, financiers, etc. Le nouveau genre fuit les aires (polaires) de la *comédie gai* et de la *tragéde publique* pour explorer leurs interstices: *Le Fils naturel*, par exemple, se placerait au point exact où se neutralisent le tragique et le comique, à savoir au domaine du sérieux pur.

Toute tentative de description d'un projet de théâtre à caractère bourgeois au XVIII[e] siècle passe forcément par les réflexions faites par Diderot à propos du genre sérieux. Il ne s'agit pourtant pas ici de soumettre *Le Mariage de Figaro* à l'épreuve des lois prescrites par Diderot. Nous chercherons plutôt à relever des indices qui nous permettent prochainement de rattacher cette pièce de Beaumarchais au projet général d'un théâtre bourgeois, lequel a été déjà amorcé par Diderot et dont les premières manifestations pourraient remonter au début du XVIII[e] siècle.

[1] Page 10 de la présentation de l'édition des drames utilisée dans cet article.

## Le Mariage de Figaro

Quelques années après son mariage avec Rosine, le comte Almaviva veut séduire la fiancée de Figaro afin de dissiper son ennui matrimonial. Tout en ayant aboli le *droit de cuissage*[2], le seigneur nourrit l'espoir d'en bénéficier à l'insu de Figaro et de la comtesse. Avertis par Suzanne, ces derniers se joindront à celle-ci pour préparer une riposte capable d'empêcher le comte d'atteindre son but. De leur côté, Marceline et Bartholo travailleront pour nuire aux intérêts du couple de valets. Moyennant une somme d'argent, Figaro s'était engagé à épouser Marceline au cas où il n'arriverait pas à lui rembourser ce prêt. Maintenant cette femme exige qu'il tienne sa parole. Pour lever tout obstacle au mariage de sa femme de chambre, la comtesse lui offre une dot de laquelle le couple pourra payer la somme due à Marceline et racheter la liberté de Figaro. On découvre pourtant devant le tribunal que Marceline est la mère de Figaro et que Bartholo, autrefois trompé par le valet, est son père. Bien que le chemin soit ouvert au mariage des serviteurs, la comtesse tient à reconquérir son mari. Elle demande donc à Suzanne de faire semblant d'accepter de donner rendez-vous au comte. L'heure venue, l'épouse délaissée se fera passer pour Suzanne pour surprendre le comte. Figaro, ignorant que sa femme était de concert avec sa maîtresse, accourt à l'endroit du rendez-vous. Il fait aussi y accourir du monde pour que l'on témoigne le présumé adultère, mais on apprend le mauvais tour dont le comte a été l'objet et les personnages se réjouissent de ce que tout est finit par s'arranger.

L'action présentée confronte un valet, Figaro, à son maître, le comte Almaviva. Cet état de choses nous fait envisager celui-là sous un jour plus favorable, vu que "l'indiscipline, quand elle est opposée à l'autorité brutale établie sur la corruption et le vol, apparaît comme une vertu."[3] Cette "perversion des valeurs" qui traverse toute la pièce semble être à l'origine de la sympathie qu'éprouverait le public bourgeois envers Figaro, un pesonnage incarnant le triomphe de la ruse sur le pouvoir. Afin de préciser à quel point la tension établie entre ces deux personnages peut suggérer la filiation de

[2] Droit qu'avait le seigneur de passer la première nuit après les noces avec la mariée. On dit aussi *droit de jambage*.
[3] GOULEMOT, p. 87.

Beaumarchais à un théâtre d'inspiration bourgeoise, nous procéderons à une analyse de l'intrigue et des rôles joués par le comte Almaviva et Figaro dans la comédie en question.

*Le Mariage de Figaro* est une comédie divisée en cinq actes dont l'action a été présentée, dans les grandes lignes, dans l'introduction de ce travail. L'exposé ne nous met pas pourtant au courant de toutes les circonstances de la pièce ni ne nous éclaire suffisamment sur les motivations des personnages. Autrement dit, il ne nous permet pas de connaître les éléments qui distinguent cette comédie de Beaumarchais d'autres oeuvres dont la composition serait fondée sur une action analogue. Un premier mouvement vers la matérialisation de l'action dans l'intrigue serait de montrer les événements comme étant articulés en trois moments distincts: l'*exposition*, le *noeud* et le *dénouement*. L'exposition comprendrait la présentation des personnages et du sujet de la pièce. Le noeud correspondrait au moment où s'instaure le conflit par l'introduction d'un obstacle à la réalisation de la volonté du héros. Dans le dénouement, un renversement entraîne la résolution du conflit.

Étant donné que *Le Mariage* est une pièce à plusieurs renversements, on aura un peu de mal à cerner ces trois moments de l'intrigue. Au moment où la scène s'ouvre, le problème est déjà posé: le comte, voulant retrouver le droit du seigneur, a la fantaisie de prendre Suzanne pour maîtresse. À l'acte I, on apprend aussi que Marceline compte sur un engagement pris par Figaro pour l'épouser. Ce nouveau fait vient à l'aide du projet du comte et dresse un vrai obstacle au mariage du valet. Dans la scène finale de l'acte, il y a le concours sur les planches de presque tous les personnages, ce qui permet à Figaro de les faire agir collectivement à son profit. Si l'on tient à dégager l'exposition de l'intrigue du *Mariage*, on peut prétendre que cette dernière scène soulève le grand problème dramatique de la pièce, dans la mesure où Figaro contrarie les ordres de son maître dans le but de désamorcer toute manigance ourdie par celui-ci :

> FIGARO (à Chérubin) – Il faut ruser. Point de murmure à ton départ. Le manteau de voyage à l'épaule; arrange ouvertement ta trousse, et qu'on voie

> ton cheval à la grille; un temps de galop jusqu'à la ferme; reviens à pied par les derrières; Monseigneur te croira parti; tiens-toi seulement hors de sa vue; je me charge de l'apaiser après la fête. [4]

Cela est d'autant plus vrai que l'on entend faire de l'affrontement de ces deux personnages le point central de notre analyse. Le problème qui naît du heurt de ces deux volontés va donc former le noeud de l'intrigue, ce qui vient avant étant donc l'exposition.

L'acte II met en branle les événements découlant des projets antagoniques du comte Almaviva et de Figaro. Celui-ci fait livrer fait livrer à son maître un billet anonyme l'informant d'une présumée rencontre entre la comtesse et son soupirant. Puis Figaro fait habiller Chérubin – resté caché dans le château – en femme par Suzanne et sa maîtresse afin que le page se fasse passer pour celle-ci dans le faux rendez-vous. Le valet pense à faire songer le comte sur sa propre femme, au lieu de convoiter la femme de chambre. Son plan, cependant, est mis en échec par l'arrivée du comte sur scène au moment où le page se trouvait dans la chambre de madame. Tous les deux, avec l'aide de Suzanne, arrivent à s'en tirer sans que le comte s'aperçoive de la présence de Chérubin. Même si Antonio met en jeu le secret de la comtesse et des serviteurs, Figaro sauve la situation, mais la camériste et la comtesse jugent imprudent d'envoyer Chérubin en présence du comte. À la fin de l'acte, Figaro essuie un revers: Marceline arrive sur scène pour réclamer devant tous ses droits sur le valet. Le comte en profite pour faire avancer son projet.

Dans l'acte III, le comte entreprend de marier Marceline et Figaro dans le but d'écarter celui-ci. Avant que le tribunal ne se prononce, Suzanne, de concert avec sa maîtresse et à l'insu de Figaro, feint accepter de prendre rendez-vous le soir même avec le comte pour qu'il la pourvoie d'une dot, laquelle serait employée dans l'acquittement de l'engagement pris par Figaro d´épouser Marceline au cas où il ne la rembourserait pas. Le comte, cependant,

[4] *Le Mariage* (I, 11).

écoute Suzanne dire à Figaro, d'une manière énigmatique[5], que le procès est gagné et il se rend compte qu'il est le jouet d'une mystification. Maintenant, à l'opposition entre le comte et son valet, s'ajoute une troisième voie, celle des deux femmes. Quoique leurs efforts épousent ceux de Figaro, il ne sera pas au courant de leurs machinations, ce qui rendra possible la suite de l'intrigue telle qu'elle se présente.

Au tribunal, le compte déjoue les plans de ses adversaire et obtient que l'on contraigne Figaro à épouser Marceline. Toutefois, il se produit un coup de théâtre : aux lamentations de Figaro au sujet de sa paternité, Marceline et Bartholo reconnaissent leur fils abandonné dans leur jeunesse. Cette reconnaissance subite, mobile habituel des intrigues, ayant dérouté le comte, tout s'arrange pour le valet et sa fiancée. On va, pour autant, relancer l'intrigue sur la requête de la comtesse. Le dénoument possible fait place à l'espoir de Rosine de ramener son mari au foyer conjugal. On peut donc dire que, le premier conflit (noeud) ayant été désamorcé, la comtesse renoue l'intrigue de la pièce.

Si les comédies se terminent souvent par, au moins, une promesse de mariage, la cérémonie qui unit les deux serviteurs dans l'acte IV de la pièce est aussi un moyen de retarder le dénoument et d'étoffer l'intrigue, puisque c'est à ce moment même que Suzanne glissera au comte un billet dicté par sa maîtresse et dans lequel le seigneur est sommé de rencontrer la nouvelle mariée le soir même «sous les grands marronniers». Par inadvertance, la maladroite Fanchette, chargé par le comte de rendre l'épingle qui servait de cachet au billet, fait connaître à Figaro le contenu de celui-ci. La maladresse de Fanchette permet pourtant aux femmes de prendre d'un même coup dans leur piège et le maître et le valet, les deux forces dramatiques qui s'opposaient au départ.

[5] Le Mariage (III, 10): **SUZANNE** (à Figaro) – Plaide à présent, si tu veux; tu viens de gagner ton procès. (Elle s'enfuit.)

L'affluence de tous les personnages à l'entretien secret du comte[6] prépare le dénoument définitif de la pièce, lequel se produit d'une manière plus comique que le précédent, vu qu'il n'y sera question que d'une reconnaissace de personnages déguisés. La fin légère, pleine de quiproquos, n'est pas sans importance morale: la reconnaissance finale, en plus de dénouer l'intrigue, transfigure l'amour des deux couples – nobles et valets – en les rendant plus sensibles au bonheur conjugal. Le comte, de sa part, en prenant sa propre femme pour Suzanne, redécouvre les attraits de celle-là. Figaro, quant à lui, apprend qu'il ne doit pas se méfier de son épouse. Blessées dans leur amour-propre, les deux femmes, à leur tour, triomphent des hommes par la ruse: le comte Almaviva et son valet sont punis pour ne pas avoir compris que les femmes, elles aussi, couvaient leur plan.

Pour approfondir un peu plus l'examen de l'action du *Mariage*, on peut entreprendre de retrouver le schéma quinaire sous-jacent à la pièce. Ce schéma, d'après son nom, comporterait les cinq principales étapes d'un récit: (1) état initial, (2) complication, (3) dynamique, (4) résolution et (5) état final. D'une manière générale, les cinq principales étapes du *Mariage de Figaro*, sur le plan de l'action, peuvent être ainsi précisées: (1) l'espoir de Figaro et Suzanne de se marier[7] (2) Figaro est obligé de contrecarrer le plan de son maître (3) la mise en oeuvre des projets concurrents des hommes et de celui des femmes (4) l'aboutissement du plan de Rosine et Suzanne au détriment de ceux des hommes (5) la détente générale. Cette disposition des événements n'est pas définitive, il reste toujours à aborder la question du dénouement différé, ce qui n'est pas nouveau dans les pièces dramatiques[8]. Étant donné que le schéma quinaire ne tient pas compte du fractionnement des unités, il s'avère insuffisant en tant que méthode d'analyse de l'agencement de l'action dans l'intrigue. À ce titre, essayons de centrer l'examen de l'intrigue sur son moment le plus important sous certains rapports.

[6] La jalousie de Figaro le porte à faire venir du monde "sous les grands marronniers".
[7] Puisque *Le Mariage* s'ouvre par l'inquiétude du couple face au harcèlement du comte , cette étape, tenant de l'action, n'y figure pas.
[8] Dans *Le Jeu de l'amour et du hasard*, de Marivaux, la découverte par Silvia de la vraie identité de Dorante ne met pas fin à l'intrigue. Celle-ci s'étend jusqu'à ce que Dorante avoue son amour pour Silvia.

Il est évident que l'intrigue du *Mariage* a une scission à la scène 16 de l'acte III. Au moment où Marceline et Bartholo apprennent que Figaro est leur fils, tout obstacle au mariage des serviteurs est levé, même si le valet obtiendra du comte, pendant la cérémonie, qu'il scelle son engagement d'abolir le droit de cuissage[9]. L'intensité de cette rupture et ses retombées seront constatées par Figaro et Suzanne à l'ouverture de l'acte IV:

> FIGARO (à Suzanne) – (...) Nous ne voulions qu'une dot arrachée à l'Excellence ; en voilà deux dans nos mains, qui ne sortent pas des siennes. Une rivale acharnée te poursuivait ; j'étais tourmenté par ne furie ! tout cela s'est changé, pour nous, dans la plus bonne des mères. Hier j'étais comme seul au monde ; et voilà que j'ai tous mes parents (....)

Même si un tel retournement n'entre pas en ligne de compte dans le schéma quinaire en tant que représentation des moments cruciaux de l'action, on s'aperçoit d'emblé de son importance pour l'intrigue. Il peut ne pas marquer la fin de l'intrigue , mais il en est une partie indispensable, voire la plus importante. Cet événement, rangé sous l'étape 3 du schéma quinaire, fait converger deux composantes de l'intrigue dramatique déjà signalées par Aristote: la reconnaissance et la peripétie. Selon les mots du philosophe grec, la reconnaissance «est (...) un passage de l'ignorance à la connaissance, qui produit l'amitié ou la haine entre les personnages destinés au bonheur ou au malheur. » [10] La péripetie, quant à elle, serait «une révolution subite, produite nécessairement ou vraisemblablement par ce qui a précédé» [11].

Dans la comédie en question, les paroles de Figaro et le signe qu'il porte dans le corps produisent une *reconnaissance* telle qu'elle est conçue par Aristote. Cette même reconnaissance – préparée au premier acte dans un dialogue entre Marceline et Bartholo – entraîne une *révolution subite* dans l'intrigue dans la mesure où elle représente l'impossibilité du mariage entre Figaro et Marceline, le principal atout du comte. La seule façon de justifier la suite de l'intrigue est, donc, de chercher à comprendre ce qu'il sera en jeu après ce retournement.

---

[9] En fait, le comte est le seul mécontent de cette nouvelle situation: **FIGARO** (à Suzanne) – (...) *il n'y a que Monseigneur qui rage, car enfin notre hymen va devenir le prix du leur.* (...) (*Le Mariage*: IV, 1)
[10] ARISTOTE. L'art poétique. Chapitre XI
[11] Ibid.

Figaro et Suzanne sont libres de se marier et ils ont, en plus, touché deux dots. À l'acte IV, pourtant, ils sont contraints de continuer à jouer, si ce n'est que, désormais, l'enjeu sera plutôt moral/psychologique que dramatique. À la première scène de cet acte, le couple décide de ne pas porter plus loin le projet de berner le comte. Néanmoins, à la scène suivante, la comtesse demande à Suzanne de suivre leur plan. Avant que l'action ne se termine, il faut résoudre quelques questions. Après le combat stratégique qui a eu lieu au commencement, il reste à étouffer la rage du comte de manière à éviter toute riposte. La comtesse doit reconquérir le coeur de son mari et s'assurer du dévoument de Suzanne envers elle. La suite de l'intrigue sert aussi à punir l'hypocrisie et la méfiance de Figaro, attrapé au vol:

> FIGARO (à Marceline) – (...) *et si Suzanne doit me tromper un jour, je lui pardonne d'avance; elle aura longtemps travaillé...* (il se retourne et aperçoit Fanchette qui cherche de côté et d'autre.)

D'une manière générale, le prolongement de l'intrigue sert à cimenter les mariages et à réconcilier tous. Les reconnaissances ultimes, simple jeu de théâtre, ont pour but de transfigurer le déjà connu et mettre un terme à l'intrigue. Si le comte voulait soumettre les gens par l'abus de pouvoir, il finit par se rendre compte à quel point il s'est mépris: «J'ai voulu ruser avec eux; ils m'ont traité comme un enfant! » (V,19) La comtesse résume la situation finale par cet arrêt: «Chacun aura ce qui lui appartient.» En effet, Figaro et Suzanne se procurent de dots, alors que la comtesse, elle-même, regagne l'attention de son mari. En ce qui concerne le conflit entre les hommes, bien que Figaro ait triomphé du comte dans un certain sens, les esprits sont, somme toute, apaisés. Le duel dramatique entre le noble et le valet prend fin pour faire place à la bonne entente.

En guise d'introduction à l'étude des personnages, nous pouvons faire appel aux idées de Beaumarchais sur la représentation dramatique. Dans la préface du *Mariage de Figaro*, on lit: «J'ai pensé, je pense encore, qu'on n'obtient ni grand pathétique, ni profonde moralité, ni bon et vrai comique, au théâtre, sans des situations fortes et qui naissent toujours d'une disconvenance sociale dans le sujet qu'on veut traiter.» Dans notre pièce, cette disconvenance naît évidemment du libertinage du comte Almaviva et de la tyrannie qu'il veut exercer sur ses laquais. Pour Beaumarchais, cependant, à la différence de la tragédie, «La comédie, moins audacieuse, n'excède pas les disconvenances, parce que ses tableaux sont tirés de nos

moeurs, ses sujets de la société.» On voit donc que l'étalage de cette disconvenance ne peut dépasser toutes les limites. Les défauts moraux du comte ne le porteront pas à la détresse, parce que la comédie ne l'admet pas. Il reste toujours pourtant une question à résoudre: «Mais, comment frapper sur l'avarice, à moins de mettre en scène un méprisable avare ?» Ces explanations adressées aux censeurs par l'auteur nous montrent que cette comédie est centré sur les moeurs du comte et ce qui en résulte. C'est précisément cette liaison entre l'aspect moral des personnages et l'action que l'on ne peut perdre de vue dans la description des personnages.

Figaro et le comte Almaviva représentent les principales forces en opposition dans *Le Mariage de Figaro*. C'est la disconvenance sociale incarné par le comte qui met en mouvement l'intrigue. Ce personnage, en effet, peut être défini par deux caractéristiques importantes pour l'action, à savoir son libertinage et sa vanité. Selon Bartholo, il serait «Libertin par ennui, jaloux par vanité»[12]. À peine tempérée son ardeur des premiers jours pour Rosine, son esprit galant se livre à de nouvelles conquêtes amoureuses. Il ne saurait pourtant souffrir des infidélités de la part de sa femme. Vaniteux, il est pris dans le piège tendu par Figaro tandis que sa débauche favorise la plan final de la comtesse. Le libertinage et la vanité l'avilissent au point de le rendre ridicule. Il finit par se rendre compte que ces sentiments frivoles l'ont fait se servir de son autorité pour des fins viles. Le dénoument de l'intrigue nous montre que, malgré ses actes, il n'est pas homme à porter trop loin sa tyrannie. Même si la comtesse n'est pas libre de tout souci à la fin, le compte semble en avoir eu assez pour le moment.

Si, avec Crispin[13], on avait cessé de croire à ce valet fait à être le «complice habituel des amours empêchées de son maître»[14], Figaro, sans être directement le rival de ce dernier, devra aussi l'affronter. Ayant pour toute arme son intelligence et sa débrouillardise, il tentera, toujours avec tact, de riposter les attaques du comte. Comme tant d'autres orphelins, il compte sur un coup de chance pour changer son destin: «Le siècle est riche d'orphelins en quête de parents nobles, ou rêvés tels, comme dans *le Mariage de Figaro.*»[15] Tout en étant pas noble, Marceline arrive à point nommé pour le tirer d'embarras, même si elle le troublait au premier abord. En

[12] *Le Mariage* (I, 4).
[13]Personnage de la petite pièce en un acte *Crispin rival de son maître* de Lesage (1707).
[14]GOULEMOT: 87.
[15] Id.: 23

même temps que la reconnaissace de ses parents par Figaro met fin à toute fantaisie de noblesse, elle sert à l'ériger en vrai libéral. Goulemot nous dit que les répliques de Figaro au comte dans leur combat verbal et sa tirade de l'acte V (scène 3) témoignent de cet esprit libre dont on vient de parler, en effet «elles traduisent avec le brillant de la formule toute une idéologie du mérite, qui est celle des Lumières.»[16] Figaro s'inscrit donc parfaitement dans l'idéal bourgeois qui atteindra, politiquement parlant, son point culminant à la Révolution. À la fin, son esprit malin le fait se méprendre sur la conduite de Suzanne. Mais il faut faire remarquer qu'il est rusé sans jamais être méchant.

On comprend de la description que voilà que la relation entre Figaro et le comte Almaviva n'est plus celle habituelle entre le maître et son laquais. L'opposition décelée se situe à un niveau plus haut, c'est à dire, celui des classes sociales. L'homme bourgeois, dont les drames sont dépeint dans le drame bourgeois de Diderot, se démarque des personnages caricaturaux et méprisables à la Molière pour se battre contre la tyrannie de la noblesse et triompher enfin au XIX$^{e}$ siècle. L'interrogation de Goulemot sur le rapport entre le nouveau valet et la noblesse semble épouser la pensée supra et en constitue un constat quasi définitif: «Le valet, homme de talent, comme l'on dit alors, n'est-il pas devenu le rival en amour de son maître, symbole, quant à lui, d'une noblesse réduite à l'oisiveté et cherchant dans la poursuite forcenée des femmes une façon d'oublier sa vacuité sociale?»[17]

La description superficielle de la structure dramatique du *Mariage de Figaro* ici entreprise devra être encore approfondie. De toute façon, les éléments fournis par cette analyse préliminaire nous permettront de faire avancer nos études sur les rapports entre les différents projets d'un théâtre bourgeois au XVIII$^{e}$ siècle. D'une part, *Le Mariage* se démarque du projet diderotien et par son intrigue truffée de rebondissements et par la caractérisation des personnages; mais d'autre part, l'opposition montrée entre la noblesse et l'esprit bourgeois de Figaro décèle, sinon un projet consistant de théâtre bourgeois, du moins une influence carrément bourgeoise. Somme toute, malgré l'ensemble que forment les propositions de Diderot, nous tentons à notre escient de réunir des idées en quelque sorte hétéroclites.

[16] Id.: 88.
[17] Id.: 92.

## Références Bibliographiques

ARISTOTE. *La Poétique*. URL: <http://fr.wikisource.org/wiki/La_Poetique>.

BEAUMARCHAIS. Le Mariage de Figaro. In: _____. *Le Barbier de Séville, Le Mariage de Figaro et La Mère coupable*. Paris: Pocket, 1999.

DIDEROT, Denis. *Entretiens sur Le Fils naturel ; De la poésie dramatique ; Paradoxe sur le comédien.* Paris: Éditions Flammarion, 2005.

_____ *Le Fils naturel; Le Père de famille; Est-il bon? Est-il méchant?* Paris: Éditions Flammarion, 2005.

GOULEMOT, Jean-Marie. *La Littérature des Lumières en toutes lettres*. Paris: Bordas, 1989.

LAUNAY, Michel et MAILHOS, Georges. *Introduction à la vie littéraire du XVIII^e siècle*. Paris: Bordas, 1968.

LESAGE, Alain-René. *Turcaret* précédé de *Crispin rival de son maître.* Paris : Librairie Générale Française, 1999.

RYNGAERT J.-P. *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris: Bordas, 1991.

# REPRESENTATIONS DE L'ETRANGER

**ELOÁ CATARINE PINTO TEIXEIRA ***

**Sérgio Barbosa de Cerqueda –** directeur de recherche

**Résumé :**

Ce travail vise à discuter les représentations de l'étranger dans le roman *Le Survenant* (1945) de l'écrivaine québécoise Germaine Guèvremont et sa dernière adaptation cinématographique, homonyme, datée de 2005, réalisée par Érik Canuel. Nous utilisons pour une approche théorique les études contemporains en traduction culturelle et intersémiotique, ainsi que les contributions offertes pour les théories de la déconstruction, de la mémoire et du cinéma.

**Mots-clés**: Etranger. Germaine Guèvremont. Le Survenant. Altérité Intersémiotique.

*é mestranda em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com projeto de pesquisa em Tradução Cultural e Intersemiótica, com ênfase em cinema e literatura canadense francesa, sob orientação do professor Sérgio Barbosa de Cerqueda, doutor em Letras pela UFBA e professor de língua francesa, literaturas de língua francesa, estudos canadenses e de prática de ensino da língua francesa junto ao Dep.to de Letras Românicas da UFBA . Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Estudos Canadenses, Mídia e Cinema Documentário, Cultura e Literatura Quebequense, Literaturas de Língua Francesa, Metodologia e Prática de Ensino em Letras.

L'âge moderne a deplacé le concept d'identité – aperçue jusqu'à présent comme étant quelque chose d'innée et d'immuable – en favorisant un éclatement du Sujet en diverses autres identités, ce qui nous conduit, à chaque fois, à la compréhension de l'Autre. Dans cette perspective nous insérons le sujet étranger, en le comprenant comme étant un lieu d'altérité, où les identités du Soi-même et de l'Autre s'entrecroisent et se battent.

Sigmund Freud (Vol. XVII,1919) nous explique que ce que nous jugeons étrange n'est qu'une façon de nier ce qui à nous est familier, mais qui a été rejeté. À son avis, l'étrange est une catégoriedu surprenant qui remet à ce qui est connu, ancien, et longtemps familier.

Ce que nous ressentons comme étrange est la négation de quelque chose différent que nous est montré par contrepoint à notre Soi et que nous jugeons bon ou mauvais, selon une convention qui nous a été imposée. Selon FREUD (Vol. XIX, p. 297), nier quelque chose dans un jugement est en effet dire que c'est une chose qu'on préférerais réprimer.

Par le processus de l'étrangeté, nous sommes amenés à la prise de connaissance des ce que nous n'admettons pas étant une partie de notre Soi. Cependant, ils se rencontrent de toute façon presents à notre mémoire. La négation constituirait, ainsi, selon Freud (ibid. p. 296), une façon de prendre connaissance de ce qui est reprimé. Et au moment où nous accédons au contenu non emergé de notre mémoire, nous lui donnons une nouvelle signification.

Nous appercevons donc que ce que nous gardons dans notre mémoire sont les représentations, les significations, de nos expériences, lesquelles sont construites selon une pensée colective enracinée dans la culture où nous sommes insérés.

> O mundo é aquilo que a experiência nele inculca. Experiência em nós é aquilo que o fluxo de nossa vida nos impeliu a pensar. É por isso que a experiência, o não-ego, o outro constituem-se no verdadeiro pivô do pensamento, aquilo que move o pensar, retirando-o do círculo vicioso do amortecimento (SANTAELLA, Lúcia. 2006, p.50)

La mémoire devient, donc, une ouvrière de représentations, que se déplacent dans le cours de l'histoire. Ces représentations nous permettent d'interposer des sens aux expériences vécus à la culture. Ce processus de signification n'est rien de plus à un jugement imputé pour le sujet à l'objet signifié. Étant un jugement, il est partial et étant partial, il permet d'autres jugements.

Dans ce sens, conformément au théoricien de la mémoire Ulpiano Meneses (2006, p.17), la mémoire ne transmet pas seulement des connaissances et des significations, mais crée des sens, étant nécessaire qu'elle soit comprise, alors, comme une action, et une productrice de sens.

Et cela se produit à un niveau sémiotique, puisque la construction de ces représentations arrive par le moyen de signes. C'est ce que la théoricienne en Sémiotique Lúcia Santaella soutient en affirmant que le substantif abstrat *réprésentation* caractérise aussi une fonction de signification ou un processus d'utilisation du signe. D'après Santaella, dès la scolastique mediévale, le mot *répresentation* définit, de façon générale, le processus de présentation de quelque chose par le moyen de signes [soulignés de l'auteure]. (SANTAELLA,1998, p.17).

Dans cette perspective, l'adaptation cinématographique figure comme étant une réprésentation en signes d'une réprésentation précédente, ou plutôt, un processus de réécriture, de relecture d'un texte. C'est ce que les auteurs de la déconstruction soutiennent, selon le théoricien en traduction Edwin Gentzler (2009, p. 188), pour qui les déconstrutivistes argumentent que les textes originaux sont constamment réécrits au présent et chaque lecture/traduction reconstruit le texte-source.

Selon le chercheur en cinéma Robert Stam – lors de sa discussion sur les notions de Bakhtine apliquées à la traduction - l'adaptation cinématographique serait une transposition intersémiotique, qui implique inévitabelment en pertes et bénéfices comme toute autre traduction. D'autre part, le théoricien canadien en cinéma Yves Lever la définit de la manière suivante: « Adaptation: Traduction, transposition d'une oeuvre littéraire, théâtrale ou musicale en un récit filmique » (1992, p.147).

Nous pouvons conclure, donc, que l'adaptation cinématographique est un processus de traduction d'un texte précédent, littéraire ou non, qui est relu dans un langage "audio-visuel-verbal" (STAM, 1979, p.27). Étant donné qu'il s'agit d'une traduction, l'adaptation s'est prêtée à toutes les contraintes auxquelles l'oeuvre de départ a aussi été soumise, en dévoilant le mode idéologique qui lui soutient. Dans les termes stamians: « A adaptação, nesse sentido, é um trabalho de reacentuação [termo bakhtiniano], pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos. Cada lente, ao revelar aspectos do texto fonte em questão, também revela algo sobre os discursos existentes no momento da reacentuação." (ibid, p. 48).

Dans ce domaine, l'adaptation en tant que traduction devient aussi une opératrice de la différence, puisqu'elle ne représentera jamais le texte dans sa

complète originalité. Elle est plutôt une nouvelle représentation de cet « original », parce qu'elle traduit en langage diverse un texte précédent en lui conférant une certaine actualité.

C'est ce que Jacques Derrida affirme - dans son oeuvre Des Tours de Babel (2006) dans laquelle il discute le texte de W. Benjamin (« *Le rôle du traducteur* ») quand il conclut que si le traducteur ne renvoie ni copie un texte dit original, c'est parce que celui-ci devient un survivant et se transforme durant le temps. À son avis, la traduction devientun moment de son propre agrandissement (celui du texte de départ), là, il se complétera lui-même en s'agrandissant soi-même.

De ce fait, nous inscrivons dans la catégorie de traducteur ceux qui se proposent aux relectures des oeuvres littéraires dans un langage cinématographique. Non seulement le réalisateur de l'oeuvre cinématografique relit et transpose en signes audio-visuels un texte littéraire, comme il ouvre aussi le chemin à de nouvelles relectures, transpositions, adaptations, *remakes*, de ce même texte. Et ce processus n'arrivera jamais de façon équivalente, ni fidèle non-plus au texte qui le précède. Il impliquera toujours en modifications, changements, même dans son sens, car cette lecture dependera toujours du regard de celui qui traduit.

La traduction fonctionne, donc, comme un opérateur de *différance,* terme employé par Jacques Derrida en contrepoint au terme "différence". Selon GENTZLER (2010, p. 201), il s'agit d'un processus nécessaire qui déforme le sens, pendant qu'il révèle, un réseau de textes qui rendent possible autant qu'ils interdisent la comunication interlangue.

C'est ce qui arrive en *Le Survenant* (1945), roman de l'écrivaine québécoise Germaine Guèvremont (1893-1968), adapté en 2005 par le réalisateur canadien Érik Canuel. L'écrivaine nous offre dans ce roman moderne la discution sur la fréquente présence de l'étranger au Québec pendant la Deuxième Guerre Mondiale.

Il est connu que Guèvremont nourissait une grande fascination pour l'homme étranger, en arrivant à tomber amoureuse d'un norvégien à sa jeunesse[18]. Ayant été écrit durant la guerre et édité plusiers fois par la propre auteure, le roman régionaliste *Le Survenant* ilustre les effets que la présence étrange de cet Autre provoque dans une société encore fermée au monde.

Selon la chercheur Bernadette Porto, l'Autre a toujours intrigué la société québécoise, en servant inévitablement de matière pour la production littéraire. Elle

[18] Voir éditorial d'Yvan G. Lepage, en Le Survenant (2009).

affirme que "na literatura quebequense, o Outro sempre ocupou lugar de destaque, assumindo diversas feições, tais como o mestiço, o louco, o judeu, o estrangeiro etc, entre outros seres das margens". (PORTO, 2007, p.138).

D'après Serge Provencher, théoricien en littérature canadienne, le Québec a subit des changements intenses d'ordre politique, économique et social durant et après la Deuxième Guerre Mondiale, ce qui a produit dans la société québécoise, ainsi qu'au reste du monde, un processus de modernisation qu'inévitablement se refléterait sur les courants de la pensée. "Le pouvoir politique et clerical s'allient pour préserver les valeurs traditionnelles [...] La situation économique s'améliore toutefois dans l'ensemble et, parfois presque malgré lui, le Québec se modernise" (PROVENCHER, 2007, p. 66).

*Survenant*, personnage dont le roman de Guèvremont emprunte son nom, est juste un visiteur qui arrive, comme beaucoup d'autres, à une petite et lointaine comunauté de Sorel (intérieur du Québec) - appelée *Chenal du Moine* - sans dire d'où il vient, ni savoir où il part. *Survenant* est le nom que les habitants du lieu trouvent pour cet homme intrigant qui a éveillé la curiosité et la colère des habitants de cette région.

Peu à peu, le visiteur gagne l'admiration de Didace, chef de la famille hôtesse Beauchemin, qui voit en lui toutes les qualités d'un vrai Beauchemin. Avec cela, il vient aussi le mépris d'Amable, fils de Didace, qui se voit remplacé par un étranger, complètement inconnu, car il ne présente pas les mêmes qualités que lui, le Survenant. C'est ce qu'on lit dans l'extrait suivant:

> À genoux sur la charge, arc-bouté et les épaules écartées, il [Survenant] levait les sacs à bout et les passait agilement au père Didace [...]. Sans vaillance à l'ouvrage, Amable, verdâtre de fatigue, essuyait sur sa manche le sang qui lui coulait du nez. À tout moment, il réclamait de Venant quelque service, un gobelet d'eau, un outil, ou s'informait de l'heure, afin d'obtenir un répit. (p. 36)

Tout devient encore difficile pour Survenant quand il éveille en Angélina, fille du veuf David Desmarais, une passion irrésistible qu'elle n'avait jamais connu, ce qui augmente la haine de la famille de Pierre-Côme Provençal - administrateur du Chenal du Moine - qui voulait unir les deux patrimoines à travers le mariage d'Angélina avec son fils ainé, Odilon:

> Sur la terre voisine, de même grandeur, vivaient David Desmarais et sa fille unique, Angélina. Pierre-Côme songe à ses quatre garçons qu'il faudrait

> établir dans les environs: 'un peu rétive, la demoiselle à David Desmarais. Pas commode à frequenter. Ni belle, de reste [...] Mais travaillante et ménagère, comme s'il en voit rarement. [...] Quant une fille a du bien clair, net, et dês qualités par surplus, pourquoi un garçon regarderait-il tant à la beauté ?' (p. 26)

À mesure que les saisons passent, *Survenant* devient de plus en plus présent dans la vie de tous les habitants de la région, en établissant des liens fraternes avec les Beauchemin et en se laissant apprivoiser par Angélina. Ce fait engendre des conflits non seulement avec la famille des Provençal, mais aussi des conflits internes en *Survenant*, en transformant son séjour au Chenal du Moine à la fois nécessaire et impossible.

*Survenant*y retrouve un accueil, et des fois montre un désir de s'engager dans ce village où les gens ressemblent être figés dans le temps. Didace voit en lui sa propre image et son espoir est que l'outsider, avec qui il maintient une forte relation paternelle, reste à Sorel: *Mais Didace rêve. Le Survenant ne repartira pas. À la première nouvelle, il épousera Angélina Desmarais. À son tour il prendra racine au Chenal du Moine pour le reste de ses jours* (p.158).

Pourtant, le provincialisme de cette communauté qui n'évolua pas avec le reste du monde, oblige Survenant à quitter le Chenal et à renoncer sa passion par Angélina. Le conflit est, donc, entre des alterités.

La communauté du *Chenal du Moine* figure, dans ce sens, comme l'Autre au regard du Survenant et vice-versa. À l'intéraction de l'outsider avec la communauté, nous pouvons observer les conflits engendrés par le choc de cultures entre eux. Survenant provoque le rejet des habitants du *Chenal*, non seulement à cause de ne pas être de la région, et ne pas partager les mêmes valeurs qu'eux, mais principalement parce qu'ils se sentent menacés par la présence d'un étranger comme lui, si fort, si beau, et en même temps savant, qui montre être lieues en avance. En effet, la ligne qui sépare Survenant de cette communauté s'est placé entre les frontières des ses identifications.

Selon le théoricien en études culturelles, Stuart Hall (2006), l'identification est le processus par lequel l'autre construit l'image qu'il m'attribue. Un processus continu qui s'établit par le biais de la réprésentation. Nous lisons à autrui non nécessairement selon la manière qu'il se présente, mais de la façon que nous croirons être lus par lui. De ce fait, lorsqu'on parle en *identification*, selon Hall, nous devons la considérer comme un processus en constant deplacement.

Dans ce sens, l'identité ne peut pas être apperçue selon une instance fixe et univoque, mais comme quelque chose qui "surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros.*" (HALL, 2006, p. 39).

Ce qui existe, par conséquent, est une relation d'altérité infinie entre les individus, car c'est d'après le regard de l'Autre que je compose le mien sur moi-même. La réaction au regard de l'Autre annonce déjà un processus d'altérité qui commence. Je n'intéragis pas avec l'autre sans me bouleverser de quelque façon.

En Le Survenant, cela arrive de deux façons. On a l'acceptation de l'étranger représentée dans les personnages Didace et en particulier en Angélina. Et le rejet représenté dans les autres personnages, plus particulièrement en Amable et Phonsine. Cependant, il est possible observer qu'en ceux-ci le rejet parvient justement de leur ignorance par rapport à cet étranger, et de la peur que sa présence inattendue provoque. C'est ce qu'on appercoit dans cet extrait du roman où le personnage Laure Provençal dit à Didace: – *Garder un étranger de même, c'est pas chanceux : celui-là peut rien que vous porter malheur* (p.113).

Survenant est un cosmopolite. Amable et les autres habitants du *Chenal* sont l'inverse de celui (il ne nous étonne pas que ces habitants appellent Sorel de "pays"). Ils portent en eux-mêmes tout le provincialisme de la région intérieure du Québec à la période de l'après-guerre. Survenant est celui qui leur apporte le nouveau, le différent, qui représente le besoin des ruptures. Cela justifie leur peur. Les habitants du Chenal ont peurde la rupture, ils ne comprennent pas le nouveau comme étant une évolution, mais simplement commeun fantôme. Pourtant, c'est en Amable que la haine de l'étranger s'exprime le plus fortement. L'étranger pour lui représente le mal et doit donc être interdit.

Selon la théoricienne en sémiotique Julia Kristeva, c'est la haine qui rend l'étranger réel, étant celle-ci sa condition sociale. À son avis, « vivre avec l'autre, avec l'étranger, nous confronte à la possibilité ou non *d'êtreun autre* » (1994, p. 21). Il s'agit, par conséquent, de la possibilité de nous regarder nous-mêmes en tant qu'étrangers, d'assumer leur place, jouer leur rôle. C'est-à-dire « penser à soi-même et devenir un autre pour soi-même » (ibid), en annonçant une possibilité ou nécessité « d'être étranger et de vivre dans l'étranger », en préfigurant donc l'art de vivre dans une ère moderne» (ibid). La modernité nous a imposée l'altérité comme la condition pour survivre en société.

Germaine Guèvremont nous montre encore une autre face de l'intéraction avec l'Autre, l'acceptacion qui surgit de l'assimilation. Père Didace et Angélina le confirment. Après le départ de Survenant, rien n'est le même pour eux, il y a quelque chose qui leur manque. Quelque chose qui leur empêche de poursuivre:

> Didace, visiblement en peine de son corps, traîna d'une fenêtre à l'autre. Cent voyages par jour, de la Maison à l'étable et aux bâtiments ne parvenaient pas à tromper son ennui. S'il avait pu trouver quelqu'un pour s'entretenir du Survenant. Angélina ? Dès qu'il était question de lui, elle devenait plus blême qu'une carpe pâmée. (p. 211)

Le même arrive à l'approche qu'Érik Canuel rend à son adaptation du roman Le Survenant. Cependant, il s'utilise de certains artifices, ce qui inclut condenser les chapitres du roman dans des scènes mineures, exclure des personagens - par exemple celle de Marie-Amanda, qui, dans le roman, revient pour contrecarrer l'impulsion d'Angélina de partir à la recherche du Survenant et qui est ressignifiée par Canuel dans le personnage de Phonsine – au-délà de remodeler la fin du récit, de sorte que le film reflète un avis contemporain, présager un siècle auparavant par l'auteure Guèvremont, sur le conflit entre le Soi et l'Autre.

Cela nous permet de comprendre que l'adaptation réalisée par Érik Canuel est suplémentaire à l'oeuvre de Germaine Guèvremont, puisqu'elle clarifie,selon de nouveaux aspects,un régard déjà présent dans la société québécoise du vingtième. siècle, mais qu'actuellement, au XXIe. siècle, est devenu une vérité irréfutable: le monde aboutit alors à l'obligation de l'ouverture à l'Autre, l'inconnu, le différent, qui rencontre dans l'étranger son lieu primordial d'expression.

De ce fait, le roman de Guèvremont figure comme étant une représentation du processus de l'altérité que la relation avec l'étranger provoque, en celui-ci et dans son Autre. Comme la chercheur Maria Bernadette Velloso Porto affirme, "Teatralização das relações entre nós e o Outro, da sedentarização e do movimento, o romance *Le Survenant* de Germaine Guèvremont [...] ilustra, sob diversos aspectos, a representação do Outro no imaginário quebequense". (PORTO, 2007, p. 139).

Dans ce sens, lors de son adaptation au cinéma, le roman de Guèvremont gagne une certaine survie dans cet imaginaire, en représentant de cette façon une traduction de l'image construite de l'étranger au XXe. siècle pour la contemporanéité.

Selon Stuart Hall (2006), la traduction devient aujourd'hui une possibilité pour le dialogue entre les cultures, au moment où le Sujet se retrouve fragmenté en plusiers identités, comme resultat du processus de mondialisation que la modernité nous a légué. "Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas". (*ibid*, p. 71).

Le théoricien Michel Foucault soutenait à son temps cet avis, en suggérant l'existence de l'inaudible dans la traduction, quelque chose qui reste muette et qui ne serait révélée que par la traduction. De ce fait, selon Gentzler, "Para pensar o 'Outro' em termos foucaultianos – isto é, pensamento pré-metafísico – é preciso fazer uma tradução." (2009, p.194).

Dans ce sens, ce que nous réalisons dans le processus de prise de connaissance de l'Autre peut être appelé de *traduction*. Nous déchiffrons l'Autre à travers les images qu'il nous offre, pourtant il y reste encore quelque chose d'intouchable et c'est dans ce point-ci que le "Moi" s'appuie pour lui attribuer ses labels. Ce qui existe dans l'Autre n'est qu'une image que lui est attribuée, vu que de la même façon que nous lisons cet Autre, qui à nous est étranger, nous sommes lus par lui, pour qui nous sommes aussides étrangers.

C'est dans cette perspective que nous inscrivons les études en traduction culturelle et intersémiotique. «Uma tradução do nosso eu para o pensamento da outra língua.» (*ibid*). Et j'y inclus les termes langage et culture pour agrandir ses frontières.

L'adaptation, en tant qu'un processus de traduction intersémiotique, s'insère dans ce domaine. Elle devient douteusement qualifiée: tandis qu'elle domestique un texte d'autre, elle provoque de l'étrangeté, car dans le cas où elle est un processus tradutologique elle impliquera en des changements qui ne coïncideront pas toujours avec les frontières décrites par le texte de départ.

C'est ce que Lauro Amorin, chercheur en traduction intersémiotique, conclut d'après les notions de Venutti sur la traduction. Amorin croit que même la notion de traduction est déjà contradictoire, puisqu'elle serait, à la fois, « domestication et étrangeté » :

> Traduzir é lançar-se ao conhecimento do Outro, em última análise, a tradução é um gesto de 'aproximação' em relação àquilo que se traduz, em direção ao objeto de desejo do conhecimento, o estrangeiro, o não-conhecido [...] conhecer o Outro é, fundamentalmente, torná-lo inteligível, mesmo que nosso único objetivo seja apresentá-lo em toda a sua 'estrangeiridade'. (AMORIN, 2005, p. 112).

En résumant ainsi ce que nous comprenons par le processus de transposition culturelle et intersémiotique que l'adaptation cinématographique représente.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMORIN, Lauro Maia. Tradução e adaptação: Encruzilhadas da textualidade, em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel.*Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FREUD, Sigmund. A negativa. In: *O ego e o id e outros trabalhos.*Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1969. v. 19.

_____. O estranho. In: *O ego e o id e outros trabalhos.*Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1969. v. 17.

GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. Trad. Marcos Malvezzi. Madras, 2009.

GUEVREMONT, Germaine. *Le Survenant*. Canadá : Bibliothèque Québécoise, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.*11. ed.Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos.* Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEVER, Yves. *L'adaptation filmique.* Montréal : Boréal, 1992.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Paradoxos da memória. In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.) *Memória e cultura: a importância da memória da formação cultural humana.*São Paulo: SESC, 2007.

PROVENCHER, Serge. *Anthologie de la Littérature Québecoise*. Québec: ERPI, 2007.

PORTO, Maria Bernadette Velloso. *Andarilhos, vagabundos e mendigos: desvios, devires e lugares da alteridade.* In: FIGUEIREDO, Eurídice; PORTO, Maria Bernadete Velloso (Org.). Figurações da alteridade. Niterói: EdUFF, 2007, p. 131-159.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTAELLA, Lúcia e NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia.* São Paulo: Iluminuras, 1998.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação:* da fidelidade à intertextualidade. Ilha do Desterro: a Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, Florianópolis, n.1, mar. 1979. Número org. por Anelise R.Corseiuil, tema: Film beyond boundaries".

**LE SURVENANT**. Direção: Érik Canuel. Produção: Claude Veillet et Jacques Bonin. Intérpretes : Jean-Nicolas Verrault, Anick Lemay, Gilles Renaud e outros. Canadá, 2005. 1 DVD (2h19min) color. Baseado no romance de Germaine Guèvremont.

# Madame Bovary: le roman et le film

**GILDA VILELA BRANDÃO***

## Résumé :

Le récit littéraire et le récit filmique sont des formes d'art particulières, l'une privilégiant la lettre, l'autre l'image. À partir de ces liaisons subtiles, nous prétendons mettre en parallèle le roman *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, et le film homonyme, réalisé par Claude Chabrol, tout en notant à ce propos qu'un film « littéraire » n'est jamais une référence servile à l'oeuvre dont il prend l'origine. La théorie formulée par Roman Jakobson (1973 ; 1993) selon laquelle l'art réaliste et l'art cinématographique sont, de par leur essence, métonymiques, dans le sens où ils utilisent primordialement le jeu des contigüités, est le point de départ de notre exposé. En balottant le regard d'un langage à un autre, nous examinerons ces deux figures que d'aucuns considèrent aux antipodes l'une de l'autre – la métaphore et la métonymie.

**Mots-clés :** Métaphore. Métonymie. Récit romanesque. Récit filmique.

* Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professoa associada, da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura brasileira e Literatura francesa.

> On peut tenir pour certain que Flaubert eût été horrifié qu'on pût tirer un film de son histoire, l'auteur en fût-il même Jean Renoir : lui qui s'écriait en apprenant qu'on projetait d'illustrer *Bouvard et Pécuchet* : « Comment, le premier venu irait dessiner ce que je me suis tué à ne pas montrer ? » (Marthe Robert, *La vérité littéraire*. Paris : Grasset, 1981 : 49-50).

L'épigraphe qui nous sert de guide dévoile la méfiance de Flaubert à l'égard de l'illustration, dont le message se trouve centré sur celui qui voit (le récepteur) et sur les éléments référentiels de stricte information. On comprend sans peine la séverité de son jugement : jamais peut-être, mieux que nul autre, il ne fut un écrivain plus passionnément attaché à la concision de l'écriture que lui. En imputant à l'image le « crime » de pécher par trop de clarté, Flaubert songeait sans doute à son acte douloureux de création, où chaque page était le fruit de rudes labeurs et d'innombrables retouches. Le travail de style était chez lui – suivant l'expression de Roland Barthes (1972) – « une souffrance indicible ». Les lignes ci-dessous, extraites de sa correspondance, nous le confirment :

Quelques fois quand je me trouve vide, quand l'expression se refuse, quand après avoir griffonné de longues pages, je découvre n'avoir fait aucune phrase, je tombe sur mon divan et j'y reste hébété dans un marais intérieur d'ennui (Apud Barthes, 1972 : 136).

Pour l'auteur de *Madame Bovary*(1852-1856) et de *Bouvard et Pécuchet* (1874-1880), l'image, de par sa visualité, aggressait le texte littéraire, attitude qui par ailleurs se situe un peu à l'inverse de celle d'Albert Camus, au moment oú il apprend qu'on voulait composer une adaptation de son roman, *L'étranger* :

> Je sais que les feux de la rampe n'ont rien à voir avec la lumière calculée qu'on peut introduire dans un roman. Dans cet éclairage cru, il arive qu'un personnage, qui peut se tenir debout dans un récit, s'effondre complètement. [...]. Convenons qu'à partir de maintenant nous parlerons en camarade de travail.[1]

C'est donc munies de ces réflexions, et sans perdre de vue que l' « immédiat » du message cinématographique s'oppose à la « médiation » du texte littéraire, que nous allons parcourir l'univers romanesque flaubertien recrée par Claude Chabrol

[1] Minute de la lettre d'Albert Camus à un correspondant allemand au sujet d'un projet d'adaptation théâtrale de *L'étranger*, écrite en 1954. In : « Le Point » no 1091, 14-20 août 1993, p. 59.

(1930-2010), cinéaste renommé[2], qui a réuni dans *Madame Bovary* deux interprètes remarquables en tout point : Isabelle Huppert, dans le rôle d'Emma Bovary, et Jean-Pierre Balmer, dans celui de Charles Bovary. Pour atteindre notre objectif, exposé de façon succinte dans le résumé ci-dessus, nous suivrons de près la pensée de Roman Jakobson, selon laquelle la prose narrative reáliste et l'art cinématographique sont gouvernés par la métonymie, car tous deux enchaînent avec bonheur les événementsl'un à l'autre, selon une succession linéaire :

> C'est l'association par contigüité qui donne à la prose narrative son impulsion fondamentale; le récit passe d'un objet à l'autre, par voisinage, en suivant des parcours d'ordre causal ou spatio-temporel, le passage de la partie au tout et du tout à la partie n'étant qu' un cas particuilier de ce processus. ( Jakobson, 1973 : 136).
>
> Tive a oportunidade de conhecer de perto as particularidades da arte cinematográfica que, em essência, é profundamente metonímica, isto é, utiliza de maneira intensa e variada o jogo das contiguidades [...]. Acumulei assim os meus conhecimentos, tendo tomado o partido de comparar esses dois tropos polares – a metonímia e a metáfora – que são transformações artísticas, aquela da contiguidade, esta da similitude, que as diversas formas da arte organizam e relacionam de maneira diferente. (Jakobson, 1993: 125)[3]

S'il est vrai qu'au niveau de l'intrigue la contiguité est garantie du discours réaliste et de l'art cinématographique, il n'en reste pas moins que les rapports par similitude – champ de la métaphore – y soient parfois présents. Pour discuter la place accordée dans le film chabrolien à ces deux réseaux de relations et montrer comment l'histoire romanesque s'inscrit dans le récit filmique, nous allons cotôyer, sans prétention technique, des séquences cinématographiques avec des passages du récit romanesque.

Peut-être convient-il d'ajouter dès maintenant qu'un problème que pose la prise en compte d'un film adapté d'une oeuvre littéraire est lié à la subjectivité du metteur en scène, c'est à dire, à la vision qu'il a voulu en donner. Il est manifeste qu'il n'est pas obligé de prendre l'histoire romanesque dans sa totalité, ce qui veut dire qu'il est le maître de son art et qu'il réalise, moyennant les procédés de la mise en scène (cadrages, images, synchronisation image-son) sa propre lecture du roman. Dans la même optique, il ne faut pas reprocher à Chabrol d'avoir changé l'ordre

---

[2]Claude Chabrol débute, em 1958, avec « Le beau Serge » et « Les cousins ». Son cinquintième film, « Rien ne va plus », est sorti en 1997. Jean Renoir a eté le premier à adapter le roman, em 1933, avec Valentine Tessier dans le rôle d'Emma.

[3] C'est en étudiant les variétés des troubles d'aphasie que Jakobson prend soin de noter que « toute forme de trouble aphasique consiste en quelque altération, plus ou moins grave, soit de l'acuité de sélection et de substituton, soit de celle de combinaison et de contexture. » ( Jakobosn, 1974 : 61)

d'apparition des protagonistes, et d'avoir remplacé la scène, anthologique, qui ouvre le récit romanesque – celle de l'arrivée de Charles au Collège de Rouen – par une voix *off,* qui fait le point sur sa vie. Assurément dès la première séquence, prise à la ferme normande des Bertaux, le cinéaste impose son point de vue au spectateur, en guidant sa caméra vers Mademoiselle Emma Rouault, dont la figure svelte contraste avec la ronde pesanteur de Charles. En principe rien n'annonce que cette lourdeur conduira subtilement le lecteur aux premières pages du roman, supprimées par le réalisateur, aisément répérables: ce *charbovari* que l'officier de santé bredouille, interloqué par la question d'Emma (« Vous vous appelez comment ? »), lors de sa première visite aux Bertaux, n'est-il pas une référence explicite au célèbre épisode de l'arrivée d'un « gars de campagne » dans la classe de 5ème ? Cela indique que Chabrol n'a pas été insensible au ridicule dont maintes fois Flaubert a couvert son personnage[4]. Dans ce sens nous pouvons d'ores et déjà avancer que, ce qui semble pour le moins étonnant, la ressemblance entre le film et l'oeuvrea été gardée.C'estpourquoi le lecteur ne se sent pas tout à fait dépaysé devant l'adaptation chabrolienne.

Pourtant, si d'une part Chabrol fait que le lecteur se reconnaisse dans la succession des événements d'autre part il le deçoit quand il change la couleur des cheveux d'Emma : les cheveux châtains clair d'Isabelle Huppert échappent au portrait physique de l'heroïne flaubertienne, dont les cheveux sont noirs. Ce détail n'est pas sans importance. Ses cheveux, dont la couleur peut passer inaperçue aux yeux du lecteur moins avisé, gardent une signification particulière, et l'on ne peut qu'admirer le grand soin que prend le narrateur à les décrire :

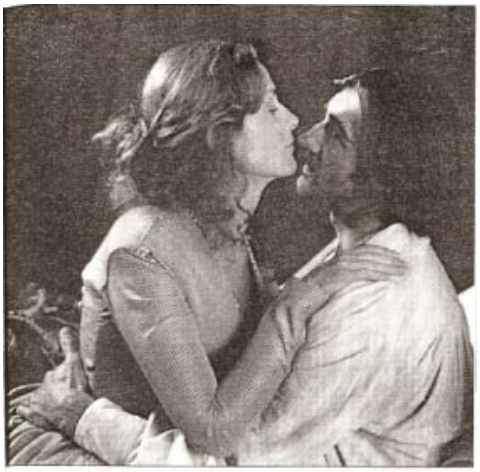
On parla d'abord du malade, puis du temps qu'il faisait, des grands froids, des loups qui couraient dans les champs, la nuit [...]. Comme la salle était fraîche, elle grelottait tout en mangeant, ce qui découvrait un peu ses lèvres charnues, qu'elle avait coutume de mordiller à ses moments de silence.

Son cou sortait d'un col blanc, rabattu. Ses cheveux dont les deux bandeaux noirs semblaient chacun d'un seul morceau, tant ils étaient lisses, étaient séparés sur le milieu de la tête par une raie fine , qui s'enfonçait légèremnt selon la courbe du crâne; et, laissant voir à peine le bout de l'oreille, ils

[4] Dans son réquisitoire contra Flaubert, l'avocat Ernest Pinard a trouvé que l'auteur avait trop ridiculisé Charles Bovary. Pour Pinard, Charles apparaît comme un faible, destiné à être dominé : « On prend le mari au collège et, il faut le dire, l'enfant annonce déjà ce qui sera le mari. Il est excessivement lourd et timide, si timide que lorqu'il arrive au collège et qu'on lui demande son nom, il commence par répondre *Charbovari* [...] . Ici le rôle de M. Bovary s'efface ; celui de Mme. Bovary devient l'oeuvre sérieuse du livre. (Flaubert, 1947 : 373).

> allaient se confondre par derrière en un chignon abondant, avec un mouvement ondé vers les tempes que le médecin de campagne remarqua là pour la première fois de sa vie. ( Flaubert, 1956 : 22-23)[5]

Il est possible que ces « bandeaux noirs[6] », teintés d'un troublant exotisme, s'imposent à Flaubert par leur efficace narrative comme par leur portée symbolique. Nous avons raison de dire que la chevelure d'Emma, dont la couleur n'a pas toujours besoin d'être citée pour produire du sens (couleur, soit-disant, pleine de parfums baudelairiens) fonctionne comme un indice de sa sensualité exotique (parce qu'il y en a une) donc de sa *différence.* C'est pourquoi le narrateur s'y réfère si souvent :



*Emma n'avait jamais été aussi belle ; jamais Rodolphe ne l'avait tant aimée.*

> Les rideaux jaunes, le long des fenêtres, laissaient passer doucement une lourde lumière blonde. Emma tâtonnait en clignant des yeux, tandis que les gouttes de rosée suspendues à ses bandeaux faisaient comme une auréole de topaze tout autour de sa figure. Rodolphe, en riant, l'attirait à lui et il la pressait sur son coeur. Ensuite, elle examinait l'appartement [...], elle se peignait avec son peigne et se regardait dans le miroir à barbe. (ibid. :182)

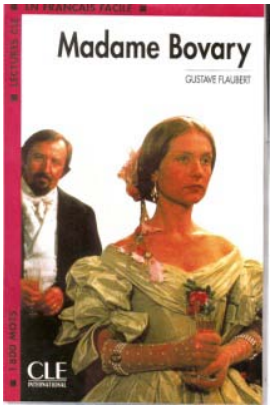
Nonobstant l'absence, dans la version filmique, de cette couleur symbolique[7], ce qui frappe tout de même lorsque l'on confronte le roman au film ce sont les stratagèmes (gros plans, cadrages) auxquels recourt Chabrol pour dévoiler toute la beauté d'Emma. Dès les premières séquences du bal au château de la Vaubyessard – étonnamment longues pour un film – où elle apparaît fulgurante dans sa robe de safran pâle, le cinéaste a bien retenu les « desseins » du romancier, en tenant Charles derrière sa femme et en ne montrant au spectateur ce qu'il voit :

---

[5] FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary* – moeurs de province. Paris: Gründ, 1956. Dorénavant, toutes les citations serontextraites de cette édition.

[6] À cette époque, paraît-il, seules les petites filles portaient les cheveux dénoués, flottant sur les épaules. Les femmes portaient la chevelure enfermée dans un chignon, noué bas sur la nuque, ou fixé en bandeaux.

[7] Il faut rappeler que les yeux de Emma sont aussi noirs : le noir signifie plus qu'il ne désigne.




Emma fit sa toilette avec la conscience méticuleuse d'une actrice à son début. Elle disposa ses cheveux d'après les recommandations du coifffeur et elle entra dans sa robe de barège, étalée sur le lit. [...] Il [Charles] la voyait par derrière, dans la glace, entre deux flambeaux. Ses yeux noirs semblaient plus noirs. Des bandeaux doucement bombés vers les oreilles, luisaient d'un éclat bleu ; une rose à son chignon tremblait sur une tige mobile, avec des gouttes d'eau factices au bout de ses feuilles.Elle avait une robe de safran pâle, relevée par trois bouquets de rose pompon mêlée de verdure. (ibid.: 60).

Dans ce bal où Emma circule, grisée par le luxe, tenant les yeux, les oreilles et l'esprit largement ouverts, attrappant des bribes de conversations incroyablement bêtes – saisies par un narrateur débordant d'ironie –, dans cette fête aristocratique oú tout lui semble mi-réel, mi-imaginaire, la relation métonymique entre l'image et la lettre est évidente : tandis que Charles apparaît à l'arrière plan, la caméra (montage interséquentiel) suit Emma (cadrage de son visage en gros plan et en plan demi-rapproché avant et pendant la séquence de la valse), accompagne ses moindres gestes jusqu'à celui, redondant, révélateur de sa sensualité. Il s'agit maintenant de sa bouche, de sa langue, de ses dents et de ses lèvres (déjà mentionnées dans notre première citation) qui, comme les cheveux, trahissent ce que l'auteur dissimule : la sensualité sécrète qui anime son heroïne. Nous en donnons ci-dessous quelques passages éclairants :

Selon la mode de la campagne elle lui proposa de boire quelque chose. Il refusa, elle insista, et enfin lui offrit en riant, de prendre un verre de liqueur avec elle. Elle alla donc chercher dans l'armoire une bouteille de curaçao, atteignit deux petits verres, emplit l'un jusqu'au bord, versa à peine dans l'autre, et après avoir trinqué, le porta à sa bouche. Comme il était presque vide, elle se renversait pour boire : et, la tête en arrière, les lèvres avancées, le cou tendu, elle riait de ne rien sentir, tandis que le bout de sa langue, passant entre ses dents fines, léchait à petis coups le fond du verre. (ibid. : 29)

On versa du vin de Champagne à la glace. Emma frissonna de toute sa peau en sentant ce froid dans sa bouche. (ibid :59)

> Elle mangeait alors une glace au marasquin, qu'elle tenait de la main gauche dans une coquille de vermeil, et fermait à demi les yeux, la cuiller entre les dents. (ibid. : 62)

Peut-être ces synecdoques (celles de la chevelure et des lèvres), révelant une volupté à demi cachée, ne se laissent-elles pas facilement deviner dans le film, à l'inverse de cette manie, plus visible sur l'écran, qu'a Emma de garder de vieux objets : « ses anciens cahiers de musique, les petits livres qu'on lui avait donnés en prix et les couronnes en feuilles de chêne, abandonnés dans un bas d'armoire » (1956 : 29). L'armoire, c'est évident, constitue une véribale archéologie de la mémoire, donc du souvenir. Quel traitement imaginaire doit-on donner à ce petit espace qu'est le tiroir ? Baudelaire y a cru voir de mystérieuses fantaisies (« J'ai plus de souvenirs que si j'avais mille ans. / Un gros meuble à tiroirs encombrés de bilans, / De vers, de billets doux, de procès, de romances, /Avec de lourds cheveux roulés dans des quittances,/ Cache moins de secrets que mon triste cerveau. »). Francis Jammes s'y trouvait en bonne compagnie (« Il y a une armoire à peine luisante / Qui a entendu les voix de mes grand-tantes ») . Emma s'y plonge douloureusement. Alors que M. Bovary[8], privé d'ambition et du désir d'aller plus avant, connaît le bonheur vrai de la vie simple et quotidienne, Madame se laisse engloutir dans le mirage des flambeaux d'une nuit de fête, à jamais éteints, dont elle ne saura dissiper le souvenir :

> Souvent, lorsque Charles était sorti, ele allait prendre dans l'armoire, entre les plis de linge, où elle l'avait laissé le porte-cigares en soie verte. Elle le regardait, l'ouvrait, et même elle flairait l'odeur de sa doublure, mêlée de verveine et de tabac. A qui appartenait-il ? ... Au vicomte. C'était peut-être un cadeau de sa maîtresse. (1956:67)

On le sait, on est ici au cerne d'un conflit – le « bovarysme », concept pivot du roman – trop connu pour qu'on y insiste. Bien entendu, cette fuite au réel, cette vie bancale qui fait d'Emma une personnalité coupée en deux, apparaît bien pâle dans le film, dans la mesure où ce drame psychologique est exploité par une ressource stylistique – le style indirect libre – dont Flaubert a été le maître, lequel lui permet d'être « dehors » et « dedans » simultanément.

---

[8] Raymond Queneau, dans une préface à *Bouvard et Pécuchet (*1947) laquelle, selon Claudine Gothot-Mersch, il comptait remanier, écrit : « La ressemblance entre les noms de Bouvard et de Bovary est curieusement accentuée par le fait que Flaubert avait obtenu celui de Bovary en dénaturant celui de Bouvaret ». (Cf. Flaubert, 1979 :46).Au sujet de Charles, Flaubert a noté dans un brouillon : « [...] Il [Charles]était bon pourtant, elle ne savait à quoi s'en prendre, ni que lui reprocher positivement, et c'était [là] qu'était la fatalité » (Cf. Digeon, 1970 :72).

Selon Brombert (1971) et Rotj-Rojtman (1980), il s'agit :

> [D'une] double perspective qui discrédite la fameuse théorie de l'impassibilité, [...] d'une méthode qui permet de donner des résumés elliptiques de conversations aussi bien que des équivalents de monologues intérieurs. [...]. Le style indirect libre souligne par conséquent le hiatus séparant ce que le personnage sent de ce que l'auteur comprend. (Brombert, 1971 :58)

> [D'une] subversion des catégories de la mimésis, une reestructuration du statut de la représentation [...]. Insérant la lexis dans le logos, le discours du personnage remet en cause la limpidité de l'expression dramatique et montre, dans un même mouvement [....] la fiction et son discours. (Rotj-Rojtman, 1980 : 107)

En tout cas, il est visible que le réalisateur fait un effort pour que les deux modes d'arrangement du signe linguistique (Jakobson, 1976 :1993), voire la combinaison (le pôle métonymique) et la sélection (le pôle métaphorique) apparaissent dans sa création artistique. Il en résulte que le lecteur y répère sans difficulté le *leit-motif* de la fenêtre[9], topique plusieurs fois révisité par le narrateur et que le cinéaste reprend à plaisir. Retenons ici cette réflexion, sereine et équilibrée,de Brombert :

> La fenêtre devient en fait, dans *Madame Bovary*, le symbole de l'attente : ouverture sur l'espace qui suscite le rêve. Jean Rousset, dans un brillant essai, suggère que la fenêtre ouverte déclenche les vellleités mystiques d'Emma. [...]. Il est vrai que la *fenêtre entr'ouverte* fait partie de ses rêveries littéraires au couvent. Mais si la rêverie spatiale correspond tout d'abord au désir et à l'attente, elle s'affirme bientôt comme une fermeture sur l'espoir.(Brombert,1971 : 66)

[9] Selon Jean-Maurice Lefebve, ce fut Jean Rousset le premier à étudier le rôle de la fenêtre dans son étude intitulé *Madame Bovary* – forme et signification, publié en 1962. (Cf. Jean-Maurice Lefebve, *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa,*1975.Traduit par José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina.

Personnage muet, la fenêtre garde des connotations proches et antithétiques à la fois : elle est liée à l'interdit et à la liberté, elle est porteuse de vie et de mort, elle incarne le rêve d'impuissance qui est au coeur d'Emma, elle se prête aussi bien aux rêves et aux cauchemars de sa vie médiocre. Bref, elle est à l'image de sa solitude.

C'est ainsi, au mileu de cette nébuleuse de conottations, que la fenêtre apparaît tout au long de l'histoire, dès les visites de Charles à la ferme des Rouault : « Il [Charles] arriva un jour vers trois heures ; tout le monde était aux champs ; il entra dans la cuisine, mais n'aperçut point d'abord Emma ; les auvents étaient fermés. [...]. Entre la fenêtre et le foyer, Emma cousait. » (1956 :28-29). Elle participe à la demande en mariage (dans le film, plan lointain axé sur la fenêtre qui s'ouvre) et l'oeil du spectateur y est attiré sinon à la manière d'une énigme à résoudre, au moins d'un pari :

> - Père Rouault !... père Rouault, balbutia Charles.
> - Moi, je ne demande pas mieux, continua le fermier. Quoique sans doute la petite soit de mon idée, il faut pourtant lui demander son avis. Allez-vous en donc ; je m'en vais retourner chez nous. Si c'est oui, entendez-moi bien, vous n'aurez pas besoin de revenir [...]. Mais pour que vous ne vous mangiez pas le sang, je pousserai tout grand l'auvent de la fenêtre contre le mur (ibid. :31)

Il y a quelque chose de systématique, de froid et de triste dans la fermeture et l'ouverture de fenêtres, ce topique qui revient dans le roman par transfert ou contigüité car la fréquence des emplois figurés lui donne des équivalences insoupçonnables. Dans le film, à chaque visionnement, la fenêtre, et tout le champ sémantique qu'elle recouvre – carreaux, vitres, embrasures, volets –, crée une sorte de complicité avec le lecteur, amateur de Flaubert, mais pas avec le spectateur, car l'absence de recours verbal (sauf ceux où le message verbal est dominant) ne permet pas de lui faire comprendre les implicites contenus dans le tissu littéraire. Pour le spectateur, elle n'est qu'un objet perceptible par le sens visuel. Ce qui s'illustre tout le temps dans le film. Retenons, par exemple, la scène oú Emma, bouleversée, éperdue, lit la letrre de rupture envoyée par Rodolphe (l'obsession du suicide est en gestation) : « Elle s'était appuyée contre l'embrasure de la mansarde et elle relisait la lettre avec des ricanements de colère. [...] Elle jetait les yeux autour d'elle, avec l'envie que la terre croulât. Pourquoi n'en pas finir ? Qui la retenait donc ? ». On voit que, pétri de bonne volonté, le réalisateur, au moyen d'un léger travelling sur la pièce, a bien voulu donner à la fenêtre un, disons, traitement symbolique. Il conviendrait quand même de s'interroger sur l'intérêt du spectateur au sujet de ce thème: par exemple, tout à fait

voué à l'évolution des épisodes de l'action, difficilement il aurait compris le passage ci-dessous, où Emma, pour un instant seulement, revoit son passé. Ce qui lui revient en mémoire c'est la platitude du paysage normand avec ses pommiers – formes symboliques de la culture du romancier –,son père et la jeune paysanne qu'elle a été. D'ailleurs, on a pu s'étonner que Chabrol n'ait pas voulu utiliser ici le procédé de retour en arrière, des « flash-back explicatifs [qui] correspondent à l'utilisation classique de la mémoire au cinéma » (Larere, 1986 :373). Ces visages si humbles, qui regardent par les carreaux, forment un contraste suprême avec le faste du bal :

> L'air du bal était lourd ; les lampes pâlissaient. On refluait dans la salle de billard. Un domestique monta sur une chaise et cassa deux vitres ; au bruit des éclats de verre, Mme. Bovary tourna la tête et aperçut dans le jardin, contre les carreaux, des faces de paysans qui regardaient. Alors, le souvenir des Bertaux lui arriva. Elle revit la ferme, la mare bourbeuse, son père en blouse sous les pommiers, et elle se revit elle-même, comme autrefois, remuant avec son doigt les terrines de lait dans la laiterie. (ibid.:62)

La fenêtre évoque alors, métaphoriquement et métonymiquement, deux mondes séparés par une distance infinie[10]. On ne voit ce que l'on cherche : tandis que le spectateur veut comprendre globalement le film, le lecteur veut établir des relations entre ce qu'il connaît, ce qu'il voit et ce qu'il entend. Comment un moyen d'expression, le cinéma, qui priorise l'image, s'approprie le signe poétique c'est une question difficile à trancher, étant donné que

> Le cinéma travaille avec des fractions d'objet variées et de dimensions différentes ; il modifie les proportions de ces fractions et les confronte suivant leur proxmité, ou suivant leur ressemblance et leur oppposition, c'est-à-dire qu'il emprunte la voie de la métonymie ou de la métaphore (deux genres fondamentaux de la composition cinématrographique) (JAKOBSON, 1973 : 106)

A partir des interrogations que pose la confrontation d'une oeuvre littéraire à un film, et sachant d'avance qu'un réalisateur trouvera son intérêt selon sa sélectivité personnelle (il ne saurait être question de vouloir à tout prix tout récupereer), nous avons montré comment s'est opérée la transcription de la page en image et comment ce déplacement se manifeste dans la version filmique de Claude Chabrol. Bref, nous avons voulu souligner l'importance que, malgré les contraintes propres à l'art

[10] Remarquons-y aussi la note ironique. Claudine Gothot-Mersch nous apprend que : « Dans *Madame Bovary* l'ironie est encore saisissable ; par exemple dans l'emploi de l'italique, qui désigne et stigmatise le discours de l'autre dans celui de l'auteur-narrateur. Et si le style indirect libre, procédé plus subtil, y est déjà couramment exploité, il est loin de prendre l'importance qu'il aura dans le roman posthume. Dans *Bouvard et Pécuchet*, tout est organisé pour que le lecteur perde pied. » (Gothot-Mersch, 1979 :36)

cinématographique, Chabrol a accordé aux deux processus fondamentaux de l'art littéraire – la métaphore et la métonymie. Bien qu'il s'y rende attentif, son approche, bien entendu, modifie le profil de l'oeuvre. Ce qui vaut pour la méfiante réceptivité de Flaubert à l'égard de l'illustration de *Bouvard et Pécuchet,* vaut aussi pour notre conclusion.

## Références Bibliographiques


BROMBERT, Victor, 1971. *Flaubert par lui-même*. Paris: Seuil. (Écrivains de toujours).

BARTHES, Roland, 1972. Le degré zero de l' écriture suivi de Nouveaux essais critiques. Paris : Seuil.

FLAUBERT, Gustave, 1956. *Madame Bovary* – moeurs de province. Paris: Gründ.

GOTHOT-MERSCH, Claudine. Introduction. In : FLAUBERT, Gustave, 1979. Edition présentée et établie par Claudine Gothot-Mersche. Paris : Gallimard (Collection Folio Classique).

YAKOBSON, Roman, 1973. Décadence du cinéma ? In : _____.*Questions de poétique*. 2. ed. Revue et corrigée par l'auteur. Paris : Seuil. p.105-112.

_____, 1973. Notes marginales sur la prose du poète Pasternak. In : _____. *Questions de poétique.* 2. ed. Revue et corrigée par l'auteur. Paris : Seuil. p. 127-144.

_____, 1974. Deux aspects du langage et deux types d'aphasies. In : _____. *Essais de linguistique générale* – les fondations du langage. Traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet. Paris : Les Editions de Minuit.

_____, 1993. Similaridade e contiguidade na língua e na literatura, no cinema e na afasia. In: _____, POMORSKA, Kristina. *Diálogos*.Tradução de Boris Schnaiderman, Léon Kossovitch e Haroldo de Campos (textos poéticos).

LARERE, Odile, 1986. Sur la mémoire au cinéma. In : « Poétique ». Paris : Seuil (67).

LEFEBVE, Jean-Maurice, 1975. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa.*Traduit par José Carlos Seabra Pereira Coutinho. Coimbra: Almedina.

REQUISITOIRE, PLAIDOIRIE et JUGEMENT du PROCÈS INTENTÉ A L'AUTEUR devant le Tribunal Correctionel de Paris. (6ème chambre). In : FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary* – moeurs de province.Paris : Editions Garnier Fréres, 1947. p. 373-505.

ROTJ-Rojtman, Betty, 1980. Desengagement du « je » dans le discours indirect libre. In : « Poétique ». Paris : Seuil, 1980.(21)

ROBERT, Marthe, 1981. *La vérité littéraire*. Paris : Grasset.

# La scène primitive dans trois textes durassiens

**JÚLIA SIMONE FERREIRA ***

**Résumé :**

Écrivain de la passion, de l'amour fou et de la mort, Duras est également qualifiée d'intimiste. Comme le montrent les récits des années soixante : **Dix heures et demi du soir en été**, **Hiroshima mon amour** et **Le ravissement de Lol V. Stein**. Elle est intimiste, lorsque l'auteur consciemment ou inconsciemment met dans son écriture des événements profonds, de sa vie familiale et personnelle, qui l'ont profondément marquée. Dans ces textes, Duras tente inlassablement de comprendre les images de l'amour et de la mort, qui se présentent de manière obsessionnelles, à travers la scène primitive. Ces thèmes ne cessent d'être ressassés et l'auteur ne fait que revenir sur les mêmes situations de l'événement, en les modifiant, en les changeant, en les déplaçant, le déjà écrit. Par la méthodologie de Charles Mauron, méthodologie inspirée dans la psychanalyse, nous allons montrer que les fantasmes de l'écriture traduisent l'inconscient de l'auteur et qu'ils sont directement ou indirectement liés au lieu mythique de son enfance.

**Mots-clés** : Littérature intimiste. Scène primitive. Réécriture.

* Possui graduação em Francês, Português, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP- Campus de Assis (1991), mestrado em Letras (Semiótica e Literatura Francesa) pela Universidade de Nice Sophia-Antipolis, na França (1995) e doutorado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de Nice Sophia-Antipolis, (2006). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Francesa e Psicocrítica atuando principalmente nos seguintes temas: textos durassianos, psicanálise, íntimo, memória.

L'œuvre de Marguerite Duras semble être tout entière dans le phénomène de la répétition, de la réécriture. Déjà dans ses premiers textes, la répétition se manifestait très tôt. Rappelons-nous lorsqu'elle évoque la *saga* familiale et surtout le personnage de la mère dans **Les Impudents**, reprise maintes fois dans **Le barrage contre le Pacifique**, **Des journées entières dans les arbres, L'amant** et **L'amant de la Chine du Nord**. Ou encore, le personnage énigmatique d'Anne Marie Stretter dans **Le ravissement de Lol V. Stein** reprise dans le **Vice Consul**, puis dans **L'amour** et dans les films : **La femme du Gange**, **India Song** et **Son nom de Venise dans Calcutta désert** qui figuraient ce que les critiques ont nommé le « cycle indien ». Le ressassement est un phénomène assez fréquent chez Duras, lorsqu'elle fait appelle à l'obsession. Obsession, « ravissement » ou encore une quête ? Il y a là autant des questions particulièrement difficiles à répondre. La réponse ne se manifeste qu'à travers le travail de l'imaginaire qui devient autre, au moment même d'écrire. Le recommencement est alors constant, dans lequel les variations d'un même fantasme et d'images se rappellent en écho. C'est justement en considérant ce fantasme du recommencement de l'écriture que nous avons choisi d'analyser ici trois textes des années soixante : **Dix heures et demie du soir en été**, **Hiroshima mon amour** et **Le ravissement de Lol V. Stein**. Dans chaque texte, nous retrouvons ainsi certaines similitudes et récurrences profondes : caractérisés par une forme de porosité, les personnages, ces êtres de papiers, s'avèrent pouvoir être réunis dans un seul être aimé. C'est à partir de leurs ressemblances et notamment à partir de l'idée que tous les personnages féminins ont vécu un deuil impossible, par l'absence et la perte d'un être cher. Il s'agit alors de comprendre comment Duras, dans la continuité et discontinuité, dans une certaine évolution chronologique de la réécriture, tente inlassablement de trouver une issue au *trauma* vécu par les héroïnes des textes. Philippe Spoljar (2002, p. 81) atteste que le « trauma se manifeste comme une "non mémoire", c'est-à-dire la mémoire d'une expérience non figurable, même si celle-ci laisse des traces mnésiques ineffables ». En effet, par le thème du *trauma*, Duras aborde la question de la perte, de la douleur qui est originaire d'une certaine nostalgie, répétée par la mort. Ainsi, l'œuvre ne cesse de clamer l'angoisse, la déchirure et la séparation. C'est ainsi que les œuvres de Duras tend vers l'obscur où des faits du passé sont toujours enfouis dans les zones ténébreuses du cœur, ancrés dans la mémoire et dans l'oubli. Cette zone qu'elle appelle « **l'ombre interne** que chacun porte en soi et qui ne peut sortir, s'écouler au dehors, que par le langage.

L'écrivain, lui, l'a entamée. Il a entamé l'intégrité de l'**ombre interne** ; le silence essentiel commun, il a opéré la réductibilité de ce silence ». (DURAS, 1980, p. 64). Pour Duras, **l'ombre interne** est en rapport avec la « vie vécue » là où cette dernière laisse une certaine expérience du deuil et de la douleur chez l'être. Ainsi, **l'ombre interne** est cette mémoire, ce « bloc noir » inspiré par des forces obscures où émerge le *processus* de l'écriture. C'est justement dans « la conversation de la vie vécue » qu'à travers la *scène primitive* ou la *scène originaire* que l'écrivain va tenter obstinément de « crever l'ombre noire [ou l'ombre interne et] de mettre dehors », sur « le blanc du papier » le traumatisme des héroïnes, c'est-à-dire ce « quelque chose » qui demeure enfoui chez les personnages et c'est grâce à la *scène primitive* que l'écriture de Duras va mettre en lumière le secret des personnages. (DURAS ; GAUTHIER, 1974, p. 50).

Écrire et réécrire la *scène primitive* c'est finalement pour Duras ne pas pouvoir éviter d'évoquer le *trauma* latent. D'après Norbert Sillamy, «  la scène primitive, selon Freud, désigne les souvenirs de l'enfant relatifs à l'observation du coït parental interprété [comme] ses fantasmes, élaborés à partir d'observations plus ou moins complètes de rapports sexuels entre les adultes ». (SILLAMY, 2003, p. 239).

Enfin, c'est regardant la « scène » ou « le tableau » du spectacle vu et imaginé que la « Chose » se manifeste. C'est ainsi que la *scène primitive* paraît sous forme de *fantasme*. Madeleine Borgomano souligne éminemment que le fantasme dans les textes durassiens,

> profondément enraciné dans l'inconscient, est pourtant un phénomène conscient, au moins dans son état achevé. Déjà organisé en scénario ou en tableau, il constitue un matériau de choix pour la production littéraire. […] L'écrivain en joue délibérément, [le tableau] se trouve aussi "joué", leurré. Et c'est dans cette marge de "jeu" que peut à son tour se jouer l'analyse, au moins quand elle ne cherche pas à réduire le riche théâtre des fantasmes à la brutale simplicité des pulsions primaires, et se plaît au contraire à observer la subtile complexité de l'élaboration secondaire et de combinaisons multiples qu'en tire l'écriture. (BORGOMANO, 1985, p. 115).

C'est ainsi que nous allons décrire les « combinaisons multiples qu'en tire l'écriture », les diverses scènes de fantasme, en analysant les occurrences et les transformations évolutives dans chaque texte.

## La scène primitive dans *Dix heures et demie du soir en été*

Dès l'ouverture de ***Dix heures et demie du soir en été*** un crime passionnel a eu lieu, dans un village espagnol. Village où Maria et son mari Pierre, ainsi que leur petite fille Judith et une amie du couple Claire font un arrêt en voiture, pendant leurs

vacances d'été, en Espagne. Le spectacle du crime où Rodrigo Paestra a tué sa femme infidèle et son amant, Toni Perez, est loin du regard de Maria, l'héroïne du texte. Cette histoire provoque en elle un très vif intérêt, qui l'obsède tout le long du texte. Dans un bar du village, Maria s'interroge d'avantage, auprès d'un client, sur les circonstances du crime :

> C'est Rodrigo Paestra […] qui a tué Toni Perez. […] En même temps que Perez, Rodrigo Paestra a tué sa femme. […] L'averse cesse comme est venue, brutalement. Quel âge, la jeune femme de Rodrigo Paestra ? demanda Maria. Très jeune. Dix-neuf ans. Maria fait une moue de regret. […] Le bar est plein. On y parle du crime de Rodrigo Paestra. On est d'accord sur Perez, mais la jeune femme, non. Une enfant. […] La femme de Rodrigo Paestra a été trouvée nue près de Perez tous deux endormis après l'amour. Et puis, morte ». (DURAS, 1985, p. 11-12 et p. 40).

Le spectacle ici n'est pas vu, mais imaginé par Maria. Il n'est pas mis en scène, mais élaboré comme une forme fantasmatique. Ce n'est pas par hasard si le narrateur ouvre le récit par la scène de l'amour mort entre les amants. Tout va se passer comme si l'héroïne se projetait dans l'image même de l'amour et de la mort. En vérité, cette histoire des amants n'est qu'une toile de fond, puisqu'elle sert de modèle pour symboliser l'histoire personnelle de Maria : la mort symbolique de sa propre vie conjugale par la double trahison de Pierre, son mari et de Claire, son amie. Et d'autre part, l'histoire des amants cette fois-ci, entre Pierre et Claire éveille chez Maria une histoire d'amour mort vécue autrefois, pendant sa jeunesse.

En route pour l'Espagne, l'héroïne se souvient bien que dans la voiture, « les mains de Pierre se sont rapprochées de celles de Claire » (DURAS, 1985, p. 18). Maria interprète ce geste comme un amour naissant entre son mari et Claire. Elle ne cessera d'épier le désir croissant entre eux. Á l'hôtel, lorsque Maria est allée coucher Judith, à « dix heures et demie du soir en été » (DURAS, 1985, p. 38), l'heure qui explique le choix du titre de ce texte, Maria au balcon voit, pratiquement dans l'obscurité, Pierre et Claire. On entend sa pensée intérieure: « Tandis qu'il l'embrasse, les mains de Pierre sont sur les seins de Claire » (DURAS, 1985, p. 42). Pour Duras, la scène du balcon est à l'origine du texte parce qu'elle représente une situation inextricable : « Maria au balcon […] sent derrière elle, dans la chambre, l'infidélité de Pierre, et qu'elle se voit elle-même assistant à cela, et dans l'incapacité de tuer. C'est en ce moment-là qui m'intéresse. Le nœud, qui a fait que le livre est parti de tous les côtés ensuite ». (CHAPSAL, 1963, p. 58).

Il y a là quelque chose d'enchevêtré, de noué selon les propres termes de l'auteur. Ainsi, profondément effondrée et accablée par le comportement adultérin de

Pierre et Claire et dans lequel, l'héroïne ne peut « rien faire », Maria va alors fantasmer sa propre histoire, en donnant corps à son imagination : un amour fou, mêlé de désir, de passion, vécu autrefois. En effet, la main de Pierre déclenche chez elle des pulsions qui lui rappelle ce désir : les reviviscences d'un amour de jeunesse :

> Une main [...] est partout sur [le] corps d'autre femme. L'autre main la tient serrée contre lui. C'est chose faite pour toujours. [...] Ils sont toujours là, enlacés et immobiles, sa main à lui arrêtée maintenant sur ses hanches à elle pour toujours, tandis qu'elle, elle, elle, les mains retenant ses épaules, arrêtés dans son agrippement, sa bouche contre sa bouche, elle le dévore. [...] Je vais manger tes yeux, lui disait-il, tes yeux. La jeunesse des seins apparaît précise, sous son tricot blanc. (DURAS, 1985, p. 43-46)

La récurrence de l'adverbe « toujours » et les hyperboles « manger, dévorer » se rapportent à un souvenir intime de Maria. Bien que le texte ne le précise pas vraiment, mais il y a là quelque chose qui appartient à son passé, un amour-passion vécu, dans lequel Maria ne peut s'empêcher de penser, sans souffrir. Il lui arrive même de fantasmer des scènes d'amour : « bouche contre bouche, elle le dévore ». Par ces mots révélateurs, nous avons l'impression que Maria raconte sa propre histoire.

Pour Duras, la passion, l'amour ou le désir, malgré leur différence apparente ont besoin de se nourrir de leur propre souffrance. Pour l'écrivain, la passion amoureuse fait sens lorsque l'être vit un martyre. En ce sens, l'amour-passion doit être porteur d'un malheur à vivre. Tout va se passer comme si la passion amoureuse était complice de la mort, puisque, selon l'auteur : « il n'y a que la mort qui puisse l'assouvir [et l'auteur conclut :] la passion est soudée au désespoir, inséparable du désespoir, de l'abandon ». (FERNANDES, 1986, p. 138).

On aperçoit qu'au fur et à mesure que le texte s'allonge, ce qui la blesse intérieurement, dans la subjectivité de son langage, c'est d'être obligée de participer au désir ardent et insatiable entre Pierre et Claire : « Dans le sommeil ils se sont rapprochés sans doute s'en rendre compte. Pierre a la cheville de Claire contre sa joue, abandonnée. Sa bouche la frôle. La cheville de Claire repose dans la main ouverte de Pierre. S'il fermait cette main, la cheville de cette femme y tiendrait tout entière. » (DURAS, 1985, p. 93). Roland Barthes (1977, p.104) résume ainsi l'histoire de Maria : « Toute conversation générale à laquelle je suis obligé d'assister (sinon de participer) m'écorche, me transit. Il m'apparaît que le langage des autres, dont je suis exclu, ces autres le surinvestissent dérisoirement ».

Finalement, dans les scènes ou dans les tableaux du spectacle vu ou imaginé entre Pierre e Claire, Maria cache un secret intime « qui est en [elle] dont [elle est]

séparée et qui est sa propre séparation ». (BLANCHOT, 1962, p. 107). En d'autres termes, son secret est celui de voir où « elle se voit elle-même » et de participer à la contemplation de l'amour entre Pierre et Claire. Tout va se passer comme si son regard intérieur mettait en scène, sur un fond fascinant, l'absence de ce qui a été oublié, des images foudroyées par la mémoire, d'un amour fou vécu dans la mort. Ce n'est pas par hasard si dans le paragraphe qui suit l'aventure de Maria, le narrateur s'interroge : « […] Il ne reste d'elle que le souvenir frais, mûri à l'instant, en pleine floraison, de ce qu'elle fût. Moins d'une minute s'est passée. La peur devient aussi inimaginable que l'adolescence confuse du cœur ». (DURAS, 1985, p. 80).

Ce qui compte pour Maria, dans ses rêveries intimes, c'est de sauvegarder en elle la splendeur du spectacle merveilleux, oubliant un instant qui elle voit, elle assimile seulement dans ce qu'elle voit, la même émotion venue du tréfonds de son âme. Ce qui l'intéresse, c'est l'analogie qu'elle y découvre, et qui dévoile son propre monde intérieur :

> Elle voudrait voir se faire les choses entre eux afin d'être éclairée à son tour d'une même lumière qu'eux et entrer dans cette communauté qu'elle leur lègue, en somme depuis le jour où, elle, elle l'inventa, à Vérone un certaine nuit. (DURAS, 1985, p. 138).

Enfin, ce que souhaite vraiment l'héroïne c'est de voir l'amour et ensuite la mort ou la séparation entre les amants, comme ce qui lui était arrivée un « jour » à Vérone, ville de Roméo et Juliette, symbole de la tragédie amoureuse. L'amour, la passion ou le désir en **Dix heures et demie du soir en été**, est la preuve d'une perte. Cela nous conduit à dire que l'absence se présente comme une perte. L'amour vécu est aussi une perte. Il ne reste alors pour Maria que fantasmer pour réanimer les images conservées en elle par la mémoire et l'oubli.

## La scène primitive dans *Hiroshima mon amour*

Avant d'analyser la *scène primitive* dans **Hiroshima mon amour**, il convient de souligner préalablement quelques détails. Nous savons qu'en 1958, Duras aborde une nouvelle forme d'écriture, il s'agit là du scénario du film **Hiroshima mon amour**. En effet, l'auteur écrit ce scénario en collaboration avec Alain Resnais et avec son compagnon de l'époque Gérard Jarlot. Il est associé en tant que « conseiller littéraire », selon les termes de l'écrivain. La publication de ce texte aux éditions de

Gallimard date de 1960, mais la rédaction en est antérieure, puisque le scénario renvoie sans cesse à un film qui va se construire. Analyser le film d'Alain Resnais et le texte du scénario de Duras, c'est aborder un sujet qui n'est ni exclusivement littéraire, ni exclusivement textuel, mais un travail réalisé ensemble, dans une sorte de correspondance où le texte écrit met en lumière les images absentes du film. C'est en ce sens que ce texte a été construit. En d'autres termes, il n'est plus autonome, mais dépendant, il se donne alors comme un « genre nouveau dans le domaine littéraire. Après les textes-théâtre, voici le texte-film ». (BORGOMANO, 1986, p. 36).

Dès l'ouverture du film, pendant que les spectateurs voient défiler les images de la ville d'Hiroshima, ils voient à la fois deux personnages nus, enlacés. Deux épaules s'embrassent, elles sont trempées de cendres ou de sueurs. Les corps semblent morcelés, coupés. L'image est imprécise. Tout porte à croire que ces images sont projetées pour imposer une certaine confusion chez les spectateurs : cendres de la mort atomique ? ou sueurs de l'amour achevé ? Par la suite, on entend la voix de l'héroïne :

> … Je te rencontre. Je me souviens de toi. Qui es-tu ? Tu me tues. Tu me fais du bien. […] Tu me plais. Quel événement. Tu me plais. Quelle lenteur tout à coup. Quelle douceur. Tu ne peux pas savoir. Tu me tues. Tu me fais du bien. Tu me tues. Tu me fais du bien. J'ai le temps. Je t'en prie. Dévore-moi. Déforme-moi jusqu'à la laideur. Pourquoi pas toi ? (DURAS, 1971, p. 35).

Selon Madeleine Borgomano, « l'écran déploie le fantasme, qui devient presque impersonnel : scène primitive ? Deux corps nus s'étreignent vus par le spectateur-voyeur, dans une extrême lenteur, spectacle interminable à la volonté comme l'amour ou comme la mort, associé à une dévoration désirée et voluptueuse ». (BORGOMANO, 1986, p. 49).

Dans les paroles égarées de la Française, il y a une sorte de déraison. L'héroïne elle-même est dédoublée : le *leitmotiv* verbal : « Tu me tues, tu me fais du bien », concerne à la fois le Japonais et l'Allemand. À l'amant, celui d'aujourd'hui, elle implore l'impossible : « dévorer » et « déformer » où la « laideur » se voit, de la marquer physiquement d'une façon particulière au moment de la jouissance et d'être une fois pour toutes, fixée dans sa chair, comme les traces du bombardement sont fixées dans la chair des survivants. Cela entraîne une autre interprétation. Pour Yvonne Guers-Villatte, (1985, p. 57) ce que souhaite la Française, c'est être "déformée" pour être « remodelée à la mesure du corps de l'amant. La femme désire être changée; à la "laideur" qu'elle souhaite n'est qu'une manière de proclamer le don

total d'elle-même en renonçant ensuite à provoquer le seule désir chez d'autres. » Chez Duras, la violence du désir interpelle la violence et la mort symbolique, cela s'explique par le rapprochement des contraires : plaisir et douleur.

Au fur et à mesure que les images du film s'allongent, des faits secrets remontent peu à peu des profondeurs de l'âme. Là où l'oubli les avait enfouis, dans le for intérieur de la Française. Et, naturellement, les événements les plus traumatisants, c'est-à-dire, les plus lourds, ceux qui sont enfouis au plus profond, réapparaissent les derniers. C'est ainsi qu'une nouvelle scène, le souvenir même de l'amour et de la mort, réapparaît brièvement et soudainement dans le film :

> Elle regarde [le Japonais]. […] Il est nu jusqu'à la ceinture. […] Elle regarde avec une intensité anormale ses mains […]. Ses mains sont très belles, très viriles. Tandis qu'elle regarde ses mains, il apparaît brutalement à la place du Japonais, le corps d'un jeune homme, dans la même pose, mais mortuaire, sur le quai d'un fleuve, en plein soleil. Ce jeune agonise. Ses mains sont également très belles, ressemblant étonnamment à celle du Japonais. […] Une jeune femme est allongée sur le corps, bouche contre bouche. Les larmes qui coulent de ses yeux se mêlent au sang qui coule de sa bouche. (DURAS, 1971, p. 43-44)

On voit très brièvement, sur l'écran, l'image de l'amour et de la mort. L'image est imprécise. Elle est presque indéchiffrable au moment même de son apparition. La main du Japonais et ensuite le corps déclenchent chez l'héroïne un *processus* d'identification avec un mort. C'est en ce moment précis que la Française commence à se rappeler et à se souvenir. Aliette Armel (1990, p. 26) écrit justement que « le langage de Duras n'est pas expression d'une pensée mais celle d'état du corps. Il prend son sens […] où réel et imaginaire fusionnent étroitement ». En ce sens, l'héroïne va revivre cet amour qu'elle avait oublié et qu'elle a vécu avec cet Allemand, il y a quatorze ans de cela. La souvenance d'un amour promis de mort est complètement présente. C'est avec le Japonais qu'elle va retrouver les mêmes sensations et les mêmes émotions vécus autrefois. Par des reviviscences, l'héroïne revoit cet amour comme s'il était présent. Grâce à la résurrection du passé que l'amour et la mort vont se réincarner. L'image de l'amour et de la mort reste profondément présente. Par la suite, on entend sa voix :

> Je suis restée près de son corps toute la journée et puis toute la nuit suivante. […] Il est devenu froid peu à peu sur moi. Ah ! qu'est-ce qu'il a été long à mourir. Quand ? Je ne sais plus au juste. J'étais couchée sur lui… oui… le moment de sa mort m'a échappé vraiment. […] Je peux dire que je n'arrivais pas à trouver la moindre différence entre ce corps mort et le mien… Je ne pouvais trouver entre ce corps et le mien que des ressemblances… hurlantes,

tu comprends ? C'était mon premier amour… (DURAS, 1971, p. 99-100)

L'image de la main et ensuite le corps du Japonais plonge de nouveau l'héroïne, malgré elle, dans la mémoire. Ces images fonctionnent comme des signes révélateurs qui vont déclencher le souvenir chez la Française. Par association d'idées, il y a là reconnaissance. C'est ainsi que son inconscient est atteint : par les expériences vécues. Nous le savons, « l'inconscient est une partie de notre mémoire, si on accepte par définition que tout ce que nous avons vécu, depuis notre conception jusqu'à ce jour, fait partie de notre mémoire » (TADIÉ, 2004, p. 228).

Entre présence/absence, le Japonais comble le vide d'un être passionnément aimé. Le corps devient alors la trace du souvenir même de l'absence et du manque. Cependant, le manque est toujours le manque de quelque chose d'absent, le manque de ce qu'on ne possède pas : l'amour absolu.

En réalité, l'amour de la Française pour le Japonais n'est rien d'autre que le souvenir d'un amour de jeunesse vécu à Nevers. Un amour brutalement interrompu par l'assassinat, la veille de la Libération, de l'Allemand qu'elle aimait. Á ses yeux, entre Nevers d'autrefois et Hiroshima d'aujourd'hui des similitudes « hurlantes » existent : la guerre, la mort, et bien entendu, dans la rencontre avec le Japonais, l'intensité du désir, et celle de l'amour, d'avance condamnées. À ses yeux, l'amour du Japonais dans la mesure même où il s'approfondit, devient un amour impossible, comme auparavant celui de l'Allemand.

Tout porte à croire que l'héroïne ne peut plus aimer vraiment personne, puisqu'elle n'aime que des doubles, des doubles de l'Allemand qu'elle aimait passionnément à Nevers. Pour elle, l'amour n'a de sens qu'en transférant ce premier amour dans les autres rencontres. Autrement dit, plus l'amour entre la Française et le Japonais s'agrandit, plus il éveille le souvenir d'un autre amour, d'un même amour, perdu, impossible, auquel il s'identifie pleinement. Ainsi, on entend la voix du Japonais : « Quand tu es dans la cave, je suis mort ? Elle : Tu es mort… et … comment supporter une telle douleur ? (DURAS, 1971, p. 87.)

Finalement, malgré son mariage et ses enfants, l'héroïne est à la quête du recommencement, de cet amour fou vécu à Nevers. On le sait, l'aventure avec le Japonais n'est en réalité qu'en souvenir intime. Ainsi, elle ne peut aimer qu'en transférant l'amour l'Allemand à d'autres aventures amoureuses. La répétition ne sert alors qu'à montrer l'oubli. Enfin, tout porte à croire que par d'autres aventures, la Française continuera à revivre la même expérience passée, c'est-à-dire, la même

« chance perdue [qui] la transporte littéralement hors d'elle et la porte vers [un] homme nouveau ». (DURAS, 1971, p. 115) Ainsi, ce sera le hasard des rencontres…

## La scène primitive dans *Le ravissement de Lol. V. Stein*

Dans **Le ravissement de Lol V. Stein**, Duras ne privilégie plus, comme dans les textes précédents, ou encore dans *Moderato cantabile*, la « scène » qui montre un homme ou une femme couchés sur un corps mort, dans le désir fou. Des Scènes qui sont au cœur des mythes anciens qui remontent aux textes d'Orphée et Eurydice et dans des textes médiévaux, Tristan et Iseult.

Dans ce récit, la scène a disparu au moins du champ visuel de Lol V. Stein, l'héroïne du texte. Cela ne se réalise que dans son imaginaire. Duras privilégie la scène du bal, comme étant la *scène primitive*, par l'approchement du corps où l'héroïne impuissante, par le « ravissement », voit son fiancé Michael Richardson danser, dans le désir fou et ensuite partir pour toujours avec Anne-Marie Stretter, la ravisseuse.

> Michael Richardson se dirigea vers [Anne Marie Stretter] dans une émotion si intense qu'on prenait peur à l'idée qu'il aurait pu être éconduit. […] La femme ne refusa pas. […] La femme entrouvrit les lèvres pour rien prononcer, dans la surprise émerveillée de voir le nouveau visage de cet homme aperçu le matin. […] Ils avaient dansé. Dansé encore. Lui, les yeux baissés sur l'endroit nu de son épaule. Elle, plus petite, ne regardait que le lointain du bal. Ils ne s'étaient pas parlé. (DURAS, 1976, p. 18-19)

Par la danse des futurs amants, l'héroïne voit que le désir fou est déjà là : « lui, les yeux baissés sur l'endroit nu de son épaule », autant dire, qu'il regarde sa peau nue, dans une transparence. Elle commence imaginer une scène d'amour, par le mouvement du corps des amants et leur fascination réciproque. Elle est consciente que leur regard traduit le coup de foudre et le désir. À ses yeux, la danse symbolise une scène érotique entre Michael Richardson et Anne-Marie Stretter, mais elle ne se réalise sur aucun support réel. Elle ne se réalise que dans le fantasme de Lol. En épiant leur désir grandissant, tout se passe comme si l'héroïne participait à leur amour naissant. Tout en étant éloignée, elle a assisté à ce spectacle de l'enlèvement amoureux, complètement « ravie ».

Les deux partenaires fascinés l'un par l'autre, ne se quittent plus de la soirée. À la fin du bal, à l'aube, Anne-Marie Stretter et le fiancé de Lol essayent de sortir par

une porte que Lol tente maintenir fermée. Entre-temps, « la piste [de danse] s'était vidée lentement. […] Le bal apparut vide » (DURAS, 1976, p. 15-20) Le texte insiste sur le mot « vide » pour décrire symboliquement l'état d'absence de Lol, dans un vide intérieur laissé par le départ des amants. Bafouée et abandonnée par la scène vue et imaginée des amants, c'est justement à ce moment-là que commence la nature même du scénario fantasmatique de Lol où chaque jour, « Lol pénètre dans la lumière artificielle, prestigieuse du bal de T. Beach ». (DURAS, 1976, p. 46). Il ne lui reste alors qu'à fantasmer la cène entre les amants :

> Michael Richardson, chaque après-midi, commence à dévêtir une autre femme que Lol et lorsque d'autres seins apparaissent, blancs, sous le fourreau noir, il en reste là ; ébloui, un Dieu lassé par cette mise à nu, sa tâche unique, et Lol attend vainement qu'il la reprenne, de son corps infirme de l'autre elle crie, elle attend en vain, elle crie en vain. (DURAS, 1976, p. 50-51).

Dans cette scène fantasmatique de déshabillement, l'héroïne est totalement écartée et oubliée. Il y a là une tentative dérisoire où « elle attend en vain, elle crie en vain ». La douleur ineffable de Lol se manifeste par le cri. Suzanne Ferrières-Pestureau écrit justement que (1997, p. 134) le cri « est la transaction de l'image au son où s'opère le refoulement, où l'effacement de l'image constitue le refoulement nécessaire à une écriture "impossible" à écrire car elle vise une jouissance révélée par le cri qui lui ne s'écrit pas ». Au fond, Lol cherche à entrer dans l'intimité du couple d'amants, tout en restant absente. Ce qu'elle souhaite c'est crier, l'exaltation amoureuse entre les amants, la « jouissance » où elle se trouve totalement effacée de la scène, par le corps « infirme ». Il faut alors se placer en tant que spectatrice de la scène :

> Il n'est pas pensable pour Lol qu'elle soit absente de l'endroit où ce geste a eu lieu. Ce geste n'aurait pas eu lieu sans elle : elle est avec lui chair à chair, forme à forme, les yeux scellés à son cadavre. Elle est née pour le voir. D'autres sont nés pour mourir. Ce geste sans elle pour le voir, il meurt de soif, il s'effrite, il tombe, Lol est en cendres (DURAS, 1976, p. 49).

On le sait, effacée et oubliée de la scène des amants, Lol souhaite voir, « tout voir, tout. Jusqu'à l'accouplement » même. (LESSANA, DUMAYET, 1999 p. 14) À présent, on aperçoit l'apparition de la mort qui intervient, comme étant « chair, forme et cadavre ». Ainsi, le secret de Lol, c'est de voir la mort des amants, après l'amour et la jouissance. Et comment supportera-t-elle cette douleur ? Elle pense aussitôt à son

anéantissement : « Lol est en cendres ». Les mots « elle est avec lui chair à chair, forme à forme, les yeux scellés à son cadavre », font échos aux paroles accablantes de la Française d'**Hiroshima** : « Je ne pouvais trouver entre ce corps mort et le mien que des ressemblances… hurlantes … » (DURAS, 1971, p. 100). La situation de base entre les héroïnes des textes est donc similaire : la blessure d'un grand amour se termine tragiquement laissant des traces indélébiles par la séparation, par la mort.

Au fur et à mesure que le texte s'allonge, Lol reste impuissante devant les événements, elle n'arrive pas voir « l'accouplement » entre Michael Richardson et Anne-Marie Stretter, puisqu'il reste inachevé et interdit : par le désir de voir la mort du couple et ensuite sa propre mort symbolique. Ainsi, Lol s'engage autrement, dans une quête décisive et secrète. Le fantasme de Lol trouve donc sa deuxième réalisation fantasmatique, dans le champ de seigle, à l'Hôtel des Bois. C'est là qu'elle "voit" la scène d'amour renouvelée. Mais, cette fois-ci avec un autre couple d'amants : Tatiana Karl, une ancienne amie du collège et Jacques Hold. C'est dans ce même Hôtel que Lol a été privée de voir la scène érotique entre Anne-Marie Stretter et son fiancé et c'est à l'Hôtel des Bois aussi que Lol est « allée dans sa jeunesse avec Michael Richardson. C'est de là qu'elle est partie pour ce bal ». (DURAS, 1976, p. 61).

Il s'agit pour Lol de réitérer ou de récréer la scène initiale du bal, de rejoindre un temps hors du temps, coupé de toute temporalité, un accès à l'éternité du bal. Dans le champ de seigle, Lol regarde un spectacle qui ne se produit pas, mais dans lequel l'héroïne se contente à l'image d'un désir éparpillé et partagé : allongée dans le champ et « les yeux rivés à la fenêtre éclairée, une femme entend le vide – se nourrir, dévorer ce spectacle inexistant, invisible, la lumière d'une chambre où d'autres sont ». (DURAS, 1976, p. 63). Tout en arrière plan symbolique, cette scène renvoie à la scène du bal, vue de loin, cadrée par la piste de danse « éclairée par la lumière » rayonnante sur les mouvements des corps des amants, « un spectacle inexistant ». Ainsi, le désir de Lol semble trouver dans ce « simulacre de réalisation comme une satisfaction » (BORGOMANO, 1985, p.131).

En vérité, le cadre de la fenêtre est l'équivalent d'un miroir pour l'héroïne, dans lequel, il est « l'instrument d'une universelle magie qui change les choses en spectacle, les spectacles en choses, en moi en autrui et autrui en moi » (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 34). En effet, en regardant le couple par la fenêtre, avec un regard lointain, le regard de Lol se dédouble et se perd : puisqu'en voyant le couple, elle se voit elle-même et l'autre, Michael Richardson. Lol se souvient de cet endroit et les nuits d'amour avec Michael Richardson. À ses yeux, Jacques Hold incarne Michael

Richardson et Tatiana Karl incarne elle-même et probablement Anne-Marie Stretter. C'est n'est pas par hasard dans le passage qui suit le texte, on entend sa voix intérieure :

> Le souvenir d'un mort inconnu me revient : il va servir l'éternel Richardson, […] on se mélangera à lui, pêle-mêle tout ça ne va faire qu'un, on ne va plus reconnaître qui de qui, ni avant, ni après, ni pendant, on va se perdre de vue. (DURAS, 1976, p. 113)

Finalement, la fenêtre-miroir reflète le souvenir, par une expérience vécue autrefois. Le souvenir de Lol se répand en épiant le spectacle des amants, fascinés et emportés par leur désir. Il y a là une reconnaissance d'un reflet vécu où celui-ci traduit son rapport à l'autre. Lol a besoin d'un autre et Jacques Hold est choisi pour tenir ce rôle, puisque pour l'héroïne, « [elle] ne peut plus [se] passer de [lui] dans [son] souvenir ». (DURAS, 1976, p. 167).

Dans les trois textes durassiens, l'amour le désir ou la passion se définit nécessairement comme un redoublement d'un autre amour, antérieur comme dans **Hiroshima**, il est contemplation d'un amour vécu dans **Dix heures et demi du soir en été**. Ou encore dans **Le ravissement de Lol V. Stein**, un amour extérieur à son propre vécu. Et la *scène primitive*, enfin, apparaît dans ces textes comme forme de fantasme. Elle se manifeste de manière répétitive et évolutive. Il s'agit là d'une même histoire, d'un même rêve fantasmatique, raconté sous la forme de variantes textuelles. Elle se trouve réécrite de façon presque obsessionnelle. Il y a là une volonté de l'auteur de comprendre la scène et son lien avec l'intériorité cachée des héroïnes des textes. Quête obsessionnelle qui trouve son origine dans le désir de « voir l'amour se faire ». Ce secret intime, c'est comme l'écrit Jacques Lacan, « être à trois » (LACAN, 1979 p. 135). C'est probablement là que les héroïnes trouvent la souvenance nostalgique plus ou moins vive de l'intimité cachée et ce qu'elle implique fantasmatiquement de fusion dans la toute puissance.

## Références Bibliographiques

ARMEL, Aliette. Le jeu autobiographique. *Magazine Littéraire, Marguerite Duras*, n°278, juin 1990, p 28-31.

BARTHES, Roland. *Fragments d'un discours amoureux.* Paris: Éditions du Seuil, 1977.

BLANCHOT, Maurice. *L'attente, l'oubli*. Paris: Édition Gallimard, 1962.

BORGOMANO, Madeleine. *Duras, une lecture des fantasmes*. Paris: Édition Cistre Essais, 1985.

BORGOMANO, Madeleine. *L'écriture filmique de Marguerite Duras.* Paris: Albatros, 1986.

CHAPSAL, Madeleine. *Quinze écrivains*. Paris: Édition Grasset, 1963.

DURAS, Marguerite. Les yeux verts. *Cahiers du Cinéma***,** Paris, n. 312-313, juin, 1980.

DURAS, Marguerite ; GAUTHIER, Xavière. *Les parleuses***.** Paris: Éditions de Minuit, 1974.

DURAS, Marguerite. *Dix heures et demie du soir en été*. Paris: Édition Folio, n°1699, 1985.

_____. *Hiroshima mon amour*. Paris: Édition Folio, n°9, 1971.

_____. *Le ravissement de Lol V. Stein.* Paris: Édition Folio, n°810, 1976.

FERNANDES, Marie-Pierre. *Travailler avec Duras*. Paris: Édition Gallimard, 1986.

FERRIÈRES-PESTUREAU, Suzanne. *Une étude psychanalytique de la figure du ravissement dans l'œuvre de Marguerite Duras*. Paris: Édition l'Harmattan, 1977.

GUERS-VILLATE, Yvonne. *Continuité, discontinuité de l'œuvre durassienne.* Bruxelles: Éditions l'Université de Bruxelles, 1985.

LACAN, Jacques. Hommage fait à Duras. *Ça Cinéma, Marguerite Duras.* Paris: Éditions Albatros, 1979, p.131-137.

LESSANA, Marie-Madeleine ; DUMAYET, Pierre. *Dits à la télévision suivie de la raison de Lol.* Paris: Epel, 1999.

MERLEAU-PONTY. *L'œil et l'esprit*. Paris: Édition Folio, n. 13, 2003.

SILLAMY, Norbert. *Dictionnaire de Psychologie*. Paris: Larousse, 2003.

SPOLJAR, Philippe. Réécrire l'originaire, Duras le champ analytique. *In* : ALAZET, Bernard. *Écrire, réécrire bilan critique de l'œuvre de Marguerite Duras*. Paris: Édition Minard, 2002. p. 59-100.

YVES, Jean TADIÉ. *Le sens de la mémoire.* Paris: Édition Folio, n. 437, 2004.

# Chateaubriand, Friedrich et Schubert – une seule mélancolie

**MARIA CRISTINA VIANNA KUNTZ ***

## Résumé :

Publié en 1802, *René* de Chateaubriand est l'un des icones du Romantisme Français. Basées sur les observations de Barthes dans *L'obvie et l'Obtus* (1982), nous avons essayé d'etablir des relations entre une oeuvre littéraire, un tableau et une musique de la même époque qui à notre avis présentent le subjectivisme et la mélancolie caractéristiques de l´époque.Dans ce travail nous observerons le tableau de Caspar David Friedrich (1774-1840) - *Le promeneur au-dessus des brumes* et nous examinerons le *lied* de Schubert très connu – *Der Wanderer* – dont la mélodie et les vers de Georg Philipp Schmidt dialoguent avec la prose poétique de *René* de Chateaubriand.Quoique ce tableau et ce « lied » n'appartiennent pas au répertoire Français, nous pensons qu'ils illustrent très bien le sentiment du mal du siècle du Romantisme et qui coïncident avec celui de René. On essayera, donc, de montrer les relations entre ces trois oeuvres d'art. En établissant ce dialogue du roman de Chateaubriand avec ce tableau et ce « lied » nous croyons pouvoir mieux atteindre à la merveilleuse signification de *René*.

**Mots-clés** : Chateaubriand.; Romantisme Français. Peinture Romantique. Musique Romantique. Mal-du-siècle.

* Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela FFLCH da Universidade de São Paulo (1997), Doutora pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura francesa; literatura francesa do século XIX e XX; Duras; mulher; narrativa especular, pós-moderno; Literatura e Psicanálise; narratologia; Modiano; metaficção historiográfica; intertextualidade, Literatura e História. Atualmente faz parte do grupo de Pesquisa Interfaces do Ensino do Francês da PUC-SP (GIEF) e do quadro da COGEAE-PUC-SP no curso ITL de Francês.

## Introduction

Publié en 1802, *René* de Chateaubriand est l'un des icones du Romantisme Français. Avec *Atala*, les deux oeuvres forment *LeGénie du Christianisme*, une oeuvre écrite « entre deux siècles ».

Quoique l'auteur ait eu l'intention de faire un ouvrage apologétique, le protagoniste illustre le mal-du-siècle, il souffre du vide et des frustrations du monde moderne. Dans un espace exotique il raconte son histoire à Chactas et au prêtre français dans une mission française en Amérique.

Dans ce travail nous observerons le tableau de Caspar David Friedrich (1774-1840), *Le promeneur au-dessus des brumes,* et nous examinerons le poème de Georg Philipp Schmidt dont les vers ont été musicalisés par Schubert dans son *lied* très connu - *Der Wanderer* – *Le Voyageur* ou *Le Promeneur;* ces vers et la merveilleusemélodie dialoguent avec la prose poétique de *René* de Chateaubriand.

Basée sur les explications de Barthes dans *L'obvie et l'obtus* (1982), nous établirons des relations entre une oeuvre littéraire, un tableau et une musique de la même époque. À notre avis les trois oeuvres présentent le subjectivisme et la mélancolie ainsi que le mal du siècle, caractéristiques de l'esthétique romantique.

Dans le croisement de ces textes nous essayerons d'aprofondir la signifiance de ce roman de Chateaubriand, texte fondateur du Romantisme français.

## 1. Chateaubriand

François-René de Chateaubriand est né à Saint-Malo en 1768. Il a vécu pendant la période la plus agitée de l'histoire de la France : « entre deux siècles », exactement le passage du monde classique au monde moderne.

Il était le cadet d'une grande famille – neuf soeurs et frères, dont quatre sont morts très jeunes - il a vécu au château de Combourg en Bretagne. Mais il a perdu son père quand il avait dix-huit ans. Par des problèmes d'héritage il a fallu quitter la maison paternelle qui avait été laissé pour son frère ainé ; lui et sa soeur sont allés chez de vieux parents.

C'est Lucile - sa soeur adorée - qui l'initie à la poésie ; ils se promenaient dans les bois et dans les champs et y ont vécu « les années de délire » (1784-86). Ainsi, Chateaubriand adolescent a expérimenté la rêverie, la mélancolie, l'exaltation.

Il a entré dans l'Armé suivant son frère ainé, mais il l'a abandonné après deux ans et a essayé la politique à Rennes. À Paris il a vu la chute de la Bastille et les premiers pendus de la Révolution.

Laissant ces horreurs, il part aux États Unis et visite Niagara et la région des Grands Lacs (1791) ; quand il rentre la France la terreur était installée et suivant les conseils de Malhesherbes, il quitte de nouveau le pays vers l'Angleterre où il vivra des jours de misère pendant sept ans. Son frère ainé et sa belle-soeur seront guillotinés et leur château sera pillé et confisqué, ainsi que les autres membres de la famille seront emprisonnés.Les morts de sa mère en 1798 et de sa soeur Julie l'année suivante le rapprocheront de la religion. Il s'engagera dans l'écriture du *Génie du Christianisme* avec « l'ardeur d'un fils qui bâtit le masolée de sa mère »[1].

En 1800 quand le pays était déjà sous le Consulat et pacifié avec l'Église, il rentre la France de nouveau et il considère : « J'abordai la France avec le siècle[2] ». Il est fasciné par Bonapart qui a bien reçu son oeuvre écrite en exile - *Le Génie du Christianisme* - comprennant *René* et *Atala* – et enchanté par le jeune écrivain, il lui confie des missions diplomatiques à Rome.

Cependant après quelques années, l'écrivain rompt avec Napoléon et démissione et part en voyage en Orient pendant onze mois cherchant de nouvaux images littéraires. Il rentre la France en 1807 et continue contre Napoléon, qui est dans son apogée. En 1815 il suit Louis XVIII en exile à Gand, en Belgique. Dès lors, il poursuivra le côté conservateur « ultra ». Chez Mme Récamier il trouvera de l'amitié et de la consolation, ainsi qu'il se consacrera de plus en plus aux travaux littéraires. Son dernier ouvrage, peut-être le principal, *Mémoires-d'outre-tombe*, sera publié seulement après sa mort en 1848[3].

## 2. René – résumé

*René* sera publié séparemment en 1805. Le titre est le nom du protagoniste.

---

[1] CHATEAUBRIAND, René de. *René. Atala & René.* Paris :Hachette, 2006, p.191.
[2] Idem, ibidem, p.191.
[3] BRUNEL,P. et alii.Histoire de la Littérature Française:XIXe et XXe.Paris : Bordas, 2001, p.411.

Après quelques années en Amérique, René vivait très triste, quoiqu'il se fût marié avec une Indienne suivant les coutumes du lieu. Ces amis, Chactas et le père Souël n'arrivaient pas à imaginer quelle serait la raison de si grande mélancolie qui dominait l'esprit du protagoniste. Un jour René se décide à tout leur raconter.

Sa mère était morte à l'occasion de sa naissance. Il avait perdu son père quand il était encore très jeune et il a fallu abandonner la maison où il a été élévé. Il s'est retiré avec sa soeur – Amélie - chez de vieux parents et il s'y promenait avec elle dans des bois et des champs vivant d'inoubliables idylles.

Après la mort de son père, Amélie songe à se réfugier dans un monastère et lui aussi en est tenté. Mais après quelque temps il se décide de voyager et connaître le monde. Après avoir visité Rome, Grèce et la Calédonie (Écosse), il voulait rester avec sa soeur. Cependant elle semblait l'éviter et il tomba dans la mélancolie et la solitude et se renferma dans un « exil champêtre »[4].

Il s'est laissé éprendre par un fort désir de mourir et écrit à sa soeur qui, devinant son désespoir, est venue le voir : « Je reçu donc Amélie dans une sorte d'extase de coeur »[5]. Pendant plus d'un mois ils ont vécu des moments de « joie et de bonheur ». Plus âgée que lui de quatre ans, Amélie était pour René « presque une mère », et « elle tenait de la femme la timidité et l'amour et de l'ange la pureté et la mélodie »[6].

Toutefois après trois mois, elle devenait si faible et semblait malade, mais ne voulait rien confesser à son frère. Un jour il l'a cherchée dans sa chambre, mais il n'y avait personne. Elle était partie et lui avait laissé une lettre où elle lui expliquait qu'elle devrait rentrer le couvent, que la séparation était inévitable jusqu'à leur mort : « Ô mon frère, si je m'arrache à vous dans le temps, c'est pour n'être pas séparée de vous pour l'éternité »[7].

Elle se recueillit dans un monastère et dépensée du noviciat presque immédiatement, elle prononcerait ses voeux. Il l'a accompagné « comme un père » jusqu'à la cérémonie de ses serments. Mais, auprès d'elle, à l'heure même de la consécration de sa vie, soudain, il entend d'Amélie des mots chuchotés, révélateurs. Ému et épouvanté, il l'embrasse en exclamant tout son amour fraternel et s'évanouit.

---

[4] CHATEAUBRIAND, op.cit., p.149.
[5] Idem, ibidem, p.155.
[6] Idem, ibidem, p.155.
[7] Idem, ibidem, p.159

Il a souffert, il a voulu mourir, mais il avait promis à Amélie qu'il vivrait. Enfin, il se décide de partir en Amérique, mais il a fallu attendre plusieurs jours à cause du mauvais temps. Chaque jour, chaque nuit, il contemple au pied du monastère la petite lumière de la fenêtre grillée en haut. Finalement il est parti abandonnant la terre de ses ancêtres pour toujours.

A la fin de son récit, René dit qu'il vient de recevoir une lettre de la Supérieure racontant la mort sainte d'Amélie. Alors, Père Souël rompt le silence et véhement, l'exhorte à affronter la vie avec du courage acceptant ce que Dieu a mis sur son chemin.

## 3. René – le personnage romantique

Quoiqu'on puisse établir des relations avec la biographie de l'auteur, nous nous limiterons à l'analyse du personnage et aux relations entre les trois textes : littéariare, pictural, musical.

René est un personnage dominé entièrement par ses sentiments. Il commence son récit par sa perte primordiale qui va marquer toute sa vie. Le vide qui le poursuit naît du manque de sa mère ainsi que de la culpabilité d'avoir été lui (sa naissance) la cause de sa mort.La deuxième perte est celle de son père ; il était encore jeune et par conséquence,il perdra aussi la maison paternelle. Ainsi, dépouillé de ses racines et de ses biens, sa seule raison de vivre sera sa soeur, remplaçante de sa mère.

Plus tard, quand Amélie l'abandonne aussi, le seul issue pour lui sera la mort. C'est donc une histoire de perte, de deuil, de dépouillement, d'abandon. René cherchera la consolation de sa souffrance auprès de la nature, mais son désespoir sera plus grand et seulement le vide habitera son coeur.

Incapable de s'insérer dans la société qui avait changé après la Révolution, il a fallu « s'exiler », s'évader en Amérique, proche à la plus sauvage nature. Épuisé, parmi les indiens et le prêtre, quoiqu'il cherche l'appui de Dieu, il continue impuissant. C'est le « mal du siècle ».Cela consiste en un « sentiment de frustration ou de désenchantement qui résulte du décalage entre leurs aspirations et les possibilités qui leur offrent le moment historique »[8].

[8] MILNER, Max, PICHOIS, Claude. Histoire de la Littérature Française : De Chateaubriand à Baudelaire. Paris : Flammarion, 1996, 2. ed., p.107.

Ainsi, pour René, les souffrances particulières se mêlent à celles advenues de la situation externe (dans ce cas la Révolution, les guerres, les nouvelles conditions de la société).

L'exhortation du père Souël est le dernier mot du récit et dernière espérence pour le protagoniste. Cependant ce qui reste est sa mélancolie, sa tristesse sans rémède et sa parole poétique :

> [...] le seul ressort de René est bien le lyrisme et l'élégie fonctionnant à vide et faisant de ce vide même, de cette nouvelle béance au coeur de l'individu, l'unique justification de l'écrit.[9]

La parole de René s'imposera à la tentative de « conversion » que proposait l'auteur. Ainsi, la mélancolie de René s'étendra partout :

> Toute une géneration déjà bercé par Rousseau, Goethe, Ossian allait se reconnaître dans René. [...] Ce René exsangue et taciturne et impuissant va se révéler après 1815 (date à laquelle il commence à être passionnement lu et relu ).[10]

## 4. Le tableau : *Le voyageur au-dessus des brumes*

<http://fr.wikipedia.org/wiki/fichier:Caspar_David_Friedrich_032.jpg>

Caspar David Friedrich
*Der Wanderer über der Nebel Meer - Le voyageur au-dessus de la mer de brumes*

[9] RINCÉ, D., LECHERBONNIER, B. Littérature : Textes est documents – XIXe. Coll. Henri Mitterrand. (livre du Professeur). Paris: Nathan, 2002, p. 34.
[10] Iem, ibidem, p.34.

Walter Zanini observe que la peinture Romantique se caractérise d'un côté par « la mélancolie, la dramaticité de tempérament et la dévotion à la nature »[11]. Il rélève l'importance de Caspar David Friedrich dans le panorama de la peinture germanique, par son « monde singulier et visionaire »[12]. Né dans une petite ville d'Allemagne en 1774, il est contemporain de Chateaubriand, quoique dans en autre pays ; lui aussi a perdu sa mère pendant son enfance ainsi que deux soeurs, et un frère noyé dans les eaux gelées du Baltique. Sa formation protestante l'a empêché peut-être de peindre des représentations sacrés ; par contre, les paysages de son enfance l'ont marqué et l'ont incité à se dédier aux « paysages spirituels » dont il est le « génial initiateur »[13].

Lié aux écrivains romantiques allemands – Novalis, Kleist, Tiek - il est le « chef de file » de la peinture Romantique allemande. Ses tableaux sont des paysages des cimétières, cathédrales en ruines, arbres déssechés ; les figures se présentent toujours de dos, comme celle de ce tableau inspiré dans les montagnes près de Dresde - *Le voyageur au-dessus desbrumes.* Ses thèmes sont la réflexion sur la mort et la solitude humaine face à la nature ; de l'autre côté, en montrant la grandeur de la nature, il cherche à montrer le pouvoir divin face à la souffrance humaine.

Donc ce sont les mêmes sujets du roman de Chateaubriand. René souffre la mort de sa mère, de son père et d'Amélie à la fin. Il cherche la paix auprès de la nature, il fuit le monde toujours sous le poids de la solitude.

Mes observations sur ce tableau seront basées sur des enseignements de Barthes sur l'analyse d'une image dans *L'obvie et l'obtus*. L'auteur enseigne qu'une image présente : premièrement (1) un message de nature iconique (des objets réels de la scène) ; (2) un message linguistique (connotations, denotations) ; (3) un message symbolique (signifiant/signifié) ; (4) un message culturel.

Dans ce tableau on voit un homme debout sur un rocher. L'homme est de dos, il regarde le paysage. Il est situé si haut qu'il semble être sur les nuages. Mais le titre (message linguistique) indique que ce ne sont que des brumes, des brouillards, mêlés aux eaux de la mer. La mer est en furie, les vagues s'élèvent, battent violentes contre le rocher, montrant sa fureur et son pouvoir écrasant.

---

[11] ZANINI, Walter. A arte romântica. GUINSBOURG, J. (org.). *O Romantismo.* São Paulo: Perspectiva, 1978, p.186.« [...]a melancolia, a dramaticidade de temperamento e a devoção à natureza". (trad. minha para o Francês)

[12] Idem, ibidem, p.189. "mundo singular e visionário".

[13] <http://www.blue.fr/friedrich/artiste.htm>. Consulté le 12 août 2011, à 10 h.

Mais Barthes nous avertit : « Le dessin ne représente pas tout, et souvent même, fort peu de choses, sans cesser cependant d'être un message fort »[14]; ce n'est pas une copie picturale de la réalité ; le peintre doit choisir certains éléments et oublier d'autres, c'est « un partage entre le signifiant et l'insignifiant »[15].

Dans ce tableau, on aperçoit que Friedrich a mis en relief l'attitude de l'homme devant la nature, et de dos pour le spectateur. Il a choisi de montrer la force de la nature, les éléments qui révéleraient l'état intérieur de cet homme ; ainsi, le paysage serait une projection des ses sentiments. L'esthétique du Romantisme rélève les sentiments d'un personnage et le subjectivisme consistant en cette projection du moi sur la réalité. On dirait donc que l'homme contemple et écoute les rugissements des flots et que son coeur est aussi revolté que les eaux.Au loin, on voit des montagnes bleues, avec des traces roses, comme si c'était l'aurore, peut-être une promesse d'espoir, de nouvelle vie, mais si loin... et encore il faudrait traverser la mer tempêtueuse.

Barthes explique que « toute image est polysémique : offre une chaîne flotante de signifiés »[16]. L'attitude de l'homme étant de dos pour le spectateur pourrait montrer simplement un état de contemplation, de méditation ou au contraire, elle nous laisse penser qu'il est au bord de se suicider, d'abandonner le monde, désespéré au bord de la mer. On peut donc rapprocher René de ce tableau dans ce sens parce que lui aussi a voulu quitter ce monde plusieurs fois.

Donc le tableau romantique nous remet à toutes les souffrances du coeur. Pendant ses promenades René s'identifie avec les éléments de la nature :

> Mais comment exprimer cette foule de sensations fugitives que j'éprouvais dans mes promenades ? Les sons qui rendent les passions dans le vide d'un coeur solitaire, ressemblent au murmure que **les vents et les eaux font entendre** dans le silence d'un désert : on en jouit **mais on ne peut pas les peindre.**[17]

Cette dernière phrase montre la difficulté de l'écrivain pour exprimer les sentiments et la communion avec la nature ; le verbe final – peindre- utilisé au lieu d'**écrire**, nous remet à l'oeuvre pictural de Friedrich, vu que celui-ci, est arrivé à exprimer les sentiments désespérés de son protagoniste. Ainsi, l'oeuvre pictural se

[14] BARTHES, Roland. *L'obvie et l'obtus*. Paris: Seuil, 1982, p. 34.
[15] Idem, ibidem, p.34.
[16] Idem, ibidem, p.31.
[17] CHATEAUBRIAND. Op. cit, p. 151.

rapproche au texte de Chateaubriand, et élargit la signification à mesure qu'elle semble révéler encore plus du sentiment de René.

Les bruyères, les brumes l'attiraient pour qu'il disparût dans l'air : « Le jour je m'égarais sur **de grandes bruyères terminées par des forêts**. Qu'il fallait peu de choses à ma rêverie ! »[18]. Les éléments du tableau sont ceux du roman et de la rêverie de René :

> Je vole sur **le rivage** où tout était désert, et où l'on n'entendait que **le rugisement des flots**. **Je m'assieds sur un rocher**. D'un côté s'étend **des vagues étincelantes**, de l'autre les murs sombres du monastère se perdent confusément dans les cieux.[19]

A la fin, la dernière phrase du roman nous remet encore au tableau : « On montre encore **un rocher** où il allait s'asseoir au soleil couchant »[20]. Ainsi, nous avons vu que Chateaubriand et Friedrich utilisent les mêmes éléments de la nature pour exprimer la solitude, la tristesse, le désir de mort de leurs personnages. Rapprochant les deux oeuvres d'art on pourrait dire que le tableau serait presque l'illustration du roman.

## 5. Der Wanderer : le voyageur ou le promeneur

C'est le lied de Schubert composé en 1816.[21] Schubert (1797-1828) est l'un des plus importants compositeurs viennois du Romantisme. Il est le créateur des *lieder* et avec lui cette forme musicale a atteint son apogée. *Lied* est une chanson écrite pour piano et une voix. Il a écrit six cent cinquante *lieder*.

Barthes rappelle l'importance de ce type de composition parce qu'elle est dirigée vers un seul type de voix, soit-elle féminine ou masculine, tandis que pour l'opéra il fallait toujours les quatre types de voix. Il explique que le *lied* exprime généralement les sentiments les plus intimes. Les *lieder* opposent « la voix pure de l'âme » à la voix noire de la « sur-nature ou démoniaque». Ce n'est pas une « voix religieuse, mais humaine, trop humaine ». La voix noir vient du mal ou de la mort.[22]

---

[18] Idem, ibidem, p.152
[19] Idem, ibidem, p.169
[20] Idem, ibidem, p.172
[21] Voir : <http://www.youtube.com/watch?v=BR8_n-B8qu0>. Consulté le 13 août 2011, 19 h.
[22] BARTHES, op. cit., p. 254

Mais la majorité des *lieder* viennet du coeur, « d'un lieu intime, familier, qui est le corps du chanteur soit-il basse, baritone, tenor, soprano, contralto »[23].

Si d'un côté la musique romantique vient de la fantasie, de l'autre côté elle naît de la nostalgie :

> [...] désir de reconquérir l'infini. [...] Son ombre (de la nostalgie) peut assumer des tonaliés plus ou moins sombre, peut être un fond fixe ou peut se manifester par des tremblements presque imperceptibles, mais il est toujours présent.[24]

Le chant romantique vient toujours de l'abandon, du peur ou du désir. Schubert perd sa mère à quinze ans (1813). Après deux ans il compose d'importants *lieder*sur des poèmes de Goethe et Schiller. Barthes nous rappelle que « chanter » au sens romantique, c'est « jouir fantasmatiquement de mon corps unifié »[25].

En 1816 Schubert compose *Der Wanderer* (D.493), *Le Voyageur* ou *le Promeneur* (plus littéralement). Les vers sont de Georg Philipp Schmidt (von Lübeck)[26]. Écrit au tempo – *sehr langsam – très lentement* - la mélodie décrit l'état d'âme d'un homme qui se promène sans destin, dans la solitude.

La première partie est dans la clé de C # mineur, elle présente un « *recitativo* » sur le scénario de sa promenade : la montagne, la vallée, la mer. La seconde partie passe à un tempo « *pianissimo* », donc plus intime, et cela correspond aux sentiments du Voyageur. Il se sent « étranger » partout et, silencieux et triste, perdu dans le monde, il demande toujours un lieu : « où ».Dans la troisième partie le « temps » va plus vite et les questions semblent contraindre l'âme du je lyrique et suit vers le climax. A la fin la mélodie revient à la tonalité mineur et donne la réponse à l'éternelle quête de l'homme : où est le bonheur.

Ainsi on voit que les thèmes de la solitude, de l'érrance, de l'étrangeté dans le monde sont semblables à ceux de *René.*

---

[23] Idem, ibidem, p. 254

[24] KIEFER, Bruno. O Romantismo na música. In GUINSBOURG, J.. O Romantismo. São Paulo : Perspectiva, 1978, p. 214. « [...] desejo de reconquistar o infinito. [...] A sua sombra (da nostalgia) pode assumir tonalidades mais ou menos escuras, pode ser fundo imóvel ou manifestar-se por frêmitos quase imperceptíveis, mas está sempre presente." (trad. minha para o Francês).

[25] Idem, ibidem, p. 255

[26] Poète allemand (1766-1849) ; était médecin et à Jena connut Herder, Goethe, Schlegel et Wieland ; ses poèmes sont réunis dans Gedichte. Les dernières lignes de Der Wanderer incarne un aspect caractéristique de la psychologie romantique. <http://www.answers.com/topic/johann-georg-schmidt-2>. Consulté le 13 août 2011, 20h.

**Der Wanderer** – *Le voyageur* - *Le Promeneur*[27]

Georg Philipp Schmidt (von Lübeck)

Ich komme vom Gebirge her - ----------Je viens **de la montagne**,
Es dampft das Tal es braust das Meer--------la vallée fume**, la mer gronde**
Es braust das Meer ----------**la mer gronde**
Ich wandle still, bin wenig froh----------**j'erre silencieux**, ne suis que **peu joyeux**,
Und immer fragt der Seufzer, wo? ----------et mon soupir demande toujours : où?
Immer wo ?
Die Sonne dunkt mich hier so kalt----------Le soleil me laisse froid
Die Blüte welk, das Leben alt ---------- la fleur fané, la vie vieux,
Und was sie reden, leerer Schal ----------- et ce qu'ils disent, **un écho vide**;
Ich bin ein Fremdling überall ---------- **je suis partout un étranger**.

Wo bist du, mein geliebet Land ?----------**Où es-tu**, mon pays adoré?
Gesucht, gehant und nie gekannt !----------Je t'ai cherché, pressenti, mais jamais connu!
Das Land so hoffungsgrün---------- Le pays, le pays vert comme l'espoir,
Das Land wo meine Rosen blühen----------le pays où fleurissent mes roses.
Wo meine Freunde wandelnd gehen--------- Où mes amis se promènent,
Wo meine Töten aufstehen----------où les morts resuscitent,
Das Land wo mein Sprach spricht, ----------le pays qui parle ma langue,
O Land, wo bist du ?---------- ô pays, où es-tu?

Ich wandle still, bin wenig froh----------**J'erre silencieux**, ne suis que peu joyeux,
Und immer fragt der Seufzer, wo?----------et mon soupir demande toujours: où?
Immer wo ?
Im Geisterhauch tönts mir zuruck------- ----En un chuchotement d'esprit m'arrive la réponse:
Dort, wo du nicht bist---------- "**Là où tu n'es pas, se trouve le bonheur**."
Dort ist das Glück

René parcourt le monde mais il ne trouve pas d'amitié, ni de compagnie ; Il est seul même parmi les hommes : « Inconnu, je me mêlais à la foule : vaste désert d'hommes »[28]. En Amérique, la terre des Indiens, il sera de nouveau « un étranger » dans les sens le plus exact.

On aperçoit le sentiment de solitude et le désir de mort, surtout dans les notes graves et lentes de la mélodie ; plus encore que dans le poème de Schmidt ; par contre, ces sentiments s'éparpillent partout dans le récit de René et le scénario est semblable à celui chanté dans *Le Voyageur* :

> Je vois encore le mélange majestueux **des eaux** et des bois de cette antique abbaye **où je pensais dérober ma vie** aux caprices du sort ; **j'erre encore** au

[27] Traduction de l'Allemand par Yannis Haralambous, 2006 <http://www.recmusic.org/lieder/get_text.html?TextId=28396>. Consulté le 12 août 2011, 22 h. Le Promeneur c'est ma traduction, plus proche de l'Allemand.
[28] CHATEAUBRIAD. Op. cit., p.148

> déclin du jour dans ces cloîtres retentissants et **solitaires**. Lorque la lune éclairait à demi les piliers des arcades, et dessinait leur ombre sur le mur opposé, je m'arrêtais à contempler la croix qui marquait **le champ de la mort**, et les longues herbes qui croissaient entre les pierres **des tombes.**[29]

La tristesse marque *le lied* entier et correspond au discours de René, ainsi que le manque du pays est aussi présent : « [...] dans tous les pays le chant naturel de l'homme est triste »[30].

Finalement le protagoniste parle des sentiments qu'il a pendant qu'il se promène ou « erre » dans le monde et la chanson (« sons »), mêlée « au murmure des vents et des eaux » semble envahir même son discours pour exprimer ce que les mots sont incapables :

> Mais comment exprimer cette foule de sensations fugitives que j'éprouvais dans mes promenades ? **Les sons que rendent les passions dans le vide d'un coeur solitaire**, ressemblent au murmure des vents et les eaux font entendre dans le silence d'un désert : on en jouit, mais on ne peut pas les peindre.[31]

## Conclusion

Nous avons examiné trois textes : un roman, un tableau et une chanson. Partant du texte littéraire, nous avons établi des relations avec le texte pictural et le texte musical.

Quoique le tableau de Friedrich et le « lied » de Schubert n'appartiennent pas au répertoire Français, on pense qu'ils illustrent très bien le sentiment du « mal du siècle » du Romantisme qui est visible chez René. Ils ont été peint, en Allemagne, et composé à Vienne, respectivement, quinze ans après le roman de Chateaubriand. Ils respirent le même « vent » romantique qui soufflait encore dans l'Europe, « vent » dont Chateaubriand a été l'un des initiateurs.

Évidemment la nature peinte par Friedrich n'est pas celle de l'Amérique, mais on a vu qu'il présente les mêmes éléments chers à René et son tableau exprimerait la méditation de la figure ou peut-être son désespoir.

Le *lied* de Schubert - *Der Wanderer* – la mélodie et le poème - nous transmet aussi le « mal du siècle », l'approximation avec la nature, la solitude et la tristesse caractéristiques de ce sentiment à cette époque en Europe.

---

[29] Idem, ibidem, p.141
[30] Idem, ibidem, p.151
[31] Idem, ibidem, p. 151

Les oeuvres d'art que nous avons examinées ont en commun les thèmes, les éléments que les rapprochent et elles établissent des dialogues entre elles. Ainsi on dirait que le croisement de ces textes ont favorisé la compréhension du roman de Chateaubriand.

Julia Kristeva enseigne que la signification d'une oeuvre réside dans un « croisement de surfaces textuelles, un dialogue de plusieurs écritures : de l'écrivain, du destinataire (ou du personnage), du contexte culturel actuel ou antérieur »[32]. Donc la signification de l'oeuvre sera dans l'intersection d'autres oeuvres auxquelles elle se rapporte.

Dans ce cas, la figure du tableau de Friedrich semble être l'illustration du personnage de Chateaubriand souffrant du « mal du siècle » ; complétant l'apréhension de ce sentiment de mélancolie, le *lied* de Schubert pourrait même envelopper ou accompagner le récit de René.

Ainsi on croit avoir enrichi la compréhension, la « signifiance » de *René* dans le sens barthésien : celui qui s'oppose à la communication et élargit celui de la signification, il se réfère au champ du signifant et il rejoint une sémiotique du texte[33].

Notre lecture des textes nous a donc permi une lecture plus complète au point de vue culturelle ainsi que du point de vue du « plaisir du texte ».

## Notes Bibliographiques

BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*, Paris: Seuil, 1973.

_____ *L'obvie et l'obtus*. Paris : Seuil, 1982.

BRUNEL,P., et alii. *Histoire de la Littérature Française* : XIXe et XXe. Paris : Bordas, 2001.

CHATEAUBRIAND, François-René de. *Atala & René.* Paris : Hachette, 2006.

KIEFER, Bruno. O Romantismo na música. In: GUINSBOURG, J. (Org.). *O Romantismo.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

KRISTEVA, Julia. *Sémiotikè*, recherches pour une sémanalyse, Paris : Seuil, 1969.

MILNER, Max ; PICHOIS, Claude. *Histoire de la Littérature Française :* De Chateaubriand à Baudelaire. Paris : Flammarion, 1996, 2. ed., p.107.

[32] KRISTEVA, Julia. Sémiotikè, recherches pour une sémanalyse, Paris: Seuil, 1969, p.83.
[33] BARTHES, Roland. *L'obvie*... p. 45.

RINCÉ, D. ; LECHERBONNIER, B. Littérature : Textes est documents – XIXe. Coll. Henri Mitterrand. (livre du Professeur). Paris: Nathan

ZANINI, Walter. A arte romântica. GUINSBOURG, J.. *O Romantismo.* São Paulo: Perspectiva, 1978, p.186.

## **Références sitographiques** (consultées le 25 juil. 2012)

http://fr.wikipedia.org/wiki/fichier:Caspar_David_Friedrich_032.jpg

http://www.blue.fr/friedrich/artiste.htm

http://www.recmusic.org/lieder/get_text.html?Textld=28396

http://www.youtube.com/watch?v=BR8_n-B8qu0

http://www.answers.com/topic/johann-georg-schmidt-2

# Le déplacement et l'identité: la place et la face de l'œuvre de Gisèle Pineau

**LUDMILA MEIRELES LAGE ***
**NOVALCA SENIW RIBEIRO ****
**PAULA LUISA SILVEIRA BARLETTA *****

## Résumé :

Cet article analyse le récit *L'exil selon Julia* (1996) de l'écrivaine guadaloupéenne Gisèle Pineau. Dans un premier temps, on y examinera comment l'auteur élabore la problématique de l'identité antillaise et ses répresentations dans un contexte de déplacement et déracinement, dans lequel vit la narratrice du récit. Ensuite on analysera dans quelle mesure ce récit, à l'egal d'autres de ses romans, inscrit la production littéraire de Gisèle Pineau dans la perspective d'une *littérature-monde* où la langue serait liberée de son pacte exclusif avec la nation. Pour cela, on utilisera un apport théorique composé de textes de Édouard Glissant, Patrick Chamoiseau, ainsi que Frantz Fanon, Stuart Hall et Homi Bhabha.

**Mots-clés**: Identité. Déracinement. Exil. Littérature-monde.

*Mestranda em Linguística pela Universidade Fedeal de Juiz de Fora. Membro da comissão editorial da Revista Veredas - UFJF. Atua como pesquisadora no Projeto FrameNet Brasil e cursa Bacharelado em Tradução em Língua Francesa.

**Mestranda em Estudos Literários em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

***Graduanda em Letras com licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Juiz de Fora

## Introduction

À partir d'une lecture critique du récit *L'exil selon Julia* de l'écrivaine guadeloupéene Gisèle Pineau, on examinera comment cette auteure élabore la problématique de l'idéntité antillaise dans un contexte de déplacement qui dépasse le sens géographique, dans lequel vit la narratrice du récit. Pour comprendre cette problématique, on essayera aussi d'analiser dans quelle mesure ce récit, à l'egal d'autres de ses romans, inscrit la production littéraire de Gisèle Pineau dans la perspective d'une *littérature-monde* où la langue serait liberée de son pacte exclusif avec la nation.

Les Antilles de langue française vivent une situation complexe par rapport à la question de l'identité et il faut connaître son histoire pour bien comprendre l'extension de cette problématique dont les reflets se font sentir encore au présent.

À partir de 1635, la France a occupé et colonisé les îles de Guadeloupe et Martinique qui étaient habitées par les indiens Caraïbes. De 1636 à 1639, une guerre d'extermination systématique de la population autochtone a été entreprise et cela a représenté l'éradication presque complète des indigènes, exterminés aussi par les épidemies et l'alcool. Les derniers Caraïbes ont quitté la Guadeloupe et les colons ont commencé à l'exploiter. Ils ont pratiqué la culture du tabac et du cacao et, en 1638-1639, la canne à sucre a été introduite en Martinique. C'était, alors, une colonisation d'exploitation de la terre qui demandait un travail constant et pour cela, on avait besoin d'une importante main-d'œuvre. Ainsi, les premiers esclaves africains sont arrivés en 1650 en Guadeloupe et, en 1656, ils étaient déjà 3000 à travailler sur l'île sur une population de 15 000 personnes. Les navires négriers entassaient dans leurs cales des milliers de personnes échangées aux rois africains contre n'importe quel produit, ces personnes-là étaient ensuite revendues dans les îles comme du bétail, au terme d'un voyage inhumain et meurtrier. Puis, ces navires-là regagnaient l'Europe chargés de produits natifs revendus à prix d'or.

Après des siècles de domination française et des guerres entre la France et l'Angleterre pour la contrôler, la Guadeloupe devient un Département français d'Outre-Mer (DOM) en 1946. Cela signifie que la Guadeloupe est une collectivité territoriale intégréé à la Réplublique française et qui a le même titre des départements métropolitains. Dans les Antilles Françaises deux langues coexistent

dans une situation d'inegalité : le français – langue officielle, de distinction sociale et est associée à l'écriture et à la plus haute culture – et le créole – langue orale, dévalorisée, liée à la culture populaire.

C'est par rapport à ce passé et toutes ses conséquences que la problématique de l'identité s'impose encore aujourd'hui, en demandant des solutions et des réponses. Car la quête d'identité est une affaire qui implique dans la revisitation du passé esclavagiste, qui implique aussi dans les déracinements et les ségrégations subits par les peuples arrivés aux Antilles contre leur gré.

Peut-être, ce sont les intelectuels et les écrivains antillais qui peuvent donner réponses et solutions quand ils font de leur littérature un espace possible pour prendre la parole. Cela est attesté par des mouvements tels quels la *Négritude* entrepris par Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon Gontran Damas ; l'*Antillanité* d'Édouard Glissant etla *Créolité* de Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé et Raphaël Confiant et par des phénomènes comme celui de la *Créolisation* traité par Édouard Glissant dans son livre *Introduciton à une Poétique du Divers*.

## 1. L'exil selon Julia: l'identité face au déplacement

Dans cette œuvre, Gisèle Pineau raconte son enfance vécue en France et ses expériences comme une petite fille noire au milieu d'une societé française inhospitalière des années soixante. Gisèle est née à Paris en 1956 des parents guadeloupéens et en 1961, après quelques mois passés en Guadeloupe, elle revient en France avec sa famille accompagnée de Man Ya, sa grand-mère, une vieille femme illettréequi ne parlait que le créole et qui racontait à ses petits-enfants des histoires des diablesses, la vie difficile des femmes de la campagne et le quotidien merveilleux et tragique de gens des Antilles. Man Ya est emmenée en France par son fils le Maréchal qui n'acceptait plus de voir sa vieille mère subir les brutalités de son mari Asdrubal. C'est Man Ya qui donnera à l'enfant Gisèle la notion de mémoire et de culture antillaises, en lui racontant en langue créole des histoires d'esclavages et de son enfance.Man Ya, c'est ce personnage atypique, fidèle à ses principes, croyante, tenace, courageuse qui incarne la femmeantillaise d'antan: *"Nous-mêmes, enfants, voyons Man Ya comme une personne anachronique. Venue d'un autre siècle, comme d'un autre pays."* (PINEAU, 1996, p. 84).

À mesure, nous comprenons que Man Ya n'est pas une personne ordinnaire,

> molle et tiède et posée comme on voit ici. Elle donne la meilleure part d'elle même à chaque parole, pensée, action. Et puis elle se révèle dans toute sa gloire lors de grandes manœuvres, héroïques... (PINEAU, 1996, p. 68)

Même si cette œuvre dans laquelle l'écrivaine narre son enfance soit autobiographique, on doit remarquer que le titre fait référence à ce que pense Man Ya en ce qui concerne l'exil – peut-être le choix de ce titre repose sur l'importance de cette femme dans la vie de Gisèle. Man Ya se trouve dans une situation définie comme d'exil car elle se trouve loin de son pays, mais sa situation est aussi celle du déplacement qui dépasse l'idée de mouvement physique pour atteindre le sens du déplacement affectif, du déplacement d'un lieu intime où la personne se sent à l'aise avec elle-même.

Ce qui diférencie l'exil de Man Ya de celui de Gisèle, c'est que la vieille femme a l'expérience de la violence gratuite contre sa personne et elle sait la supporter, elle sait aussi que son exil un jour finira avec son retour au pays natal ; mais Gisèle, encore un enfant, doit vivre l'expérience quotidienne d'être déplacée et essayer de la comprendre sans l'autre point d'appui que ses conclusions personnelles. La petite Gisèle subit et souffre, comme d'autres enfants de son temps, avec le déplacement qui se produit en face du malaise provoqué par les situations de racisme et d'intolérance par rapport à la couleur de sa peau, à ses origines et à sa capacité d'apprentissage, par lesquelles elle passe.

Ces mauvaises expériences de l'enfance ont déterminé, plus tard, le biais de son écriture, ainsi, c'est à partir de la *Créolité* que Gisèle Pineau écrit le récit *L'exil selon Julia*. Ce mouvement littéraire qui est apparu à la fin des années 80 a son fondement conceptuel reposé sur *L'éloge de la Créolité* (1989) écrit par Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé et Raphaël Confiant. Il s'agit de faire la recherche identitaire par le biais de l'écriture et du langage, en intégrant l'histoire des Antilles et l'imbrication des différentes cultures qui y sont allées, volontairement ou pas. Glissant dit, par rapport aux langues créoles de la Caraïbe, qu' elles sont nées de manière tout à fait inattendue, forgée entre maîtres et esclaves, au cœur des plantations. La Créolité, ainsi, naît de la rencontre des peuples et rejette l'unicité, l'universel, la pureté et la transparence en faveur de la diversité. Elle est, donc, basée sur la tolérance de la diverisité :

> A Crioulidade é uma aniquilação da falsa universalidade, do monolingüismo e da pureza... A Crioulidade é nossa sopa primitiva e nosso prolongamento,

> nosso caos original e nosso manguezal de virtualidades... Porque o próprio princípio de nossa identidade é a complexidade... Nas sociedades multirraciais como as nossas, faz-se urgente que se saia das habituais distinções raciológicas e que se retome o hábito de designar o homem de nossos países com o único vocábulo que lhe convém, qualquer que seja sua compleição: Crioulo. (BERNABÉ, CHAMOISEAU et CONFIANT, 1990, p. 7)

Alors, basée sur l'esthétique de la tradition orale créole, Gisèle Pineau narre son enfance partagée entre la France et les Antilles pendant les années 60. C'était un temps imprégné de racisme, de l'exil, de la difficile recherche d'identité, mais aussi de joie. Le fragment ci-dessous illustre ces situations:

> Une régle à la main, la maîtresse passe entre les travées. Je m'apprête à recommencer une seconde rangée de 'le' lorsqu'elle arrive à mon hauter, tire mon cahier...puis s'écrie : 'Les enfants ! La Noire a déjà fini sa copie !Alors, vos pouvez le faire aussi...Elle m'envoie au tableau noir. Je crois que ses faveurs me sont acquises. Les yeux luisants de reconnaissances, je m'entends déjà raconter à maman de quelle façon je me suis distinguée d'entre tous. Je souris aux doucers de la vie. (PINEAU, 1996, p. 60)

Mais la joie da la petite Gisèle part vite quand elle se rend compte que les adultes portent de masques et quand " les tapes amicales sur la tête devancent souvent de coups de règles sur les doigts". La maîtresse découvre que la petite était gauchère et écrivait de droite à gauche:

> D'abord, on n'est pas chez les Arabes ici !...On écrit pas de droite à gauche !Secundo ! cette main-là, cette patte gauche, n'est pas la mains de l'écriture! Tu la gardes à plat sur ton cahier! Et pour que tu n'oublies pas, avance la main! (PINEAU, 1996, p. 61 - 62)

Dans ce moment-là, ce qui est visible et qui fait partie de son identité est consideré comme quelque chose de négatif, de dégradant: elle est appelée la *Noire*, ce qui la distingait péjorativement des autres enfants comme si la couleur de sa peau la rendait complétement différente ; elle est appelée aussi gauchère, comme si cela était un crime et à la fin, la maîtresse l'appelle l'arabe, comme si la culture d'écrire de droite à gauche était quelque chose d'avilissant et qui doit être nié.

C'est Bhabha qui dit que la présence du noir traverse la narration représentative du concept de la personne occidentale car son passé est attaché aux stéréotypes du primitivisme et de la dégénérescence, tandis que son présent, démembré et déplacé, ne porte pas l'image de l'identité qui, selon lui, est contesté dans la dialectique esprit/corps et résolue dans l'épistémologie de l'apparence et de la réalité. Ainsi, l'identité est soumise à une interprétation fausse, trompeuse et

dépréciée: *"Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado."* (BHABHA, 1998, p. 73)

Il ne s'agit pas seulement du déplacement par rapport à un lieu géographique, mais aussi d'être déplacé de son lieu intime, de tout ce qu'on est pour soi-même, d'être déplacé de sa verité personnelle. C'est cela qui se passe à l'enfant Gisèle Pineau: elle ne faisait pas grande question de ce qu'on pensait d'elle, mais quand la maîtresse l'appelle de tas de choses devant la classe, il y a un déplacement qui l'oblige à faire face à l'image qu'on fait de sa personne et, par conséquent, de tous les autres qui portent une culture différente. Ainsi, tandis que la maîtresse crie sur elle, la petite Gisèle est transportée vers la Guadeloupe, où les enfants appelés *ti moun* jouent librement dans les rues ou boivent l'eau du coco, où la vie est trépidente, bruyante et ensoleillée. Mais avec un cri elle est à nouveau en France, où la neige tombe et la réalité s'impose en exigeant que Gisèle étende la main, non sans révolte, pour qu'elle puisse recevoir la punition pour être si différente. La contre-position de ces deux images montre la dimension du déplacement de Gisèle, par conséquent, elle devient la *Noire invisible*, mais consciente de sa riche identité, de son rôle, de sa capacité et de l'importance de la diversité et de la tolérance:

> Je deviens la Noire invisible. Tant pis, j'apprends quand même à lire et à écrire de gauche à droite....Tant pis si son regard passe sur moi sans me voir, si les enfants me tiennent à l'ecart....Je souris quand la maîtresse dépose son indifférence sur mes épaules. Je n'ai pas besoin de son regard pour vivre et grandir... Je suis un grand oiseau, je vole vers un pays où toutes les variétés des personnes vivent ensemble : Gauchers, Arabes, Noirs, Chinois, Blancs, Africains, Marquise et Princiesse, Droitiers, Cow-Boys et Indiens. Gens des villes et des champs... (PINEAU, 1996, p. 63- 64)

Déplacée de soi pour revenir à soi-même, c'est cela qui arrive à la petite Gisèle qui passe à comprendre sa grand-mère Man Ya et la voit de l'autre façon. Man Ya, aussi déplacée de son pays Guadeloupe qui lui manquait énormement, même si là-bas l'attendais la souffrance et la violence de son mari Asdrubal. Parce que Man Ya comprend qu'on doit avoir des racines, qu'on doit avoir un sens d'appartenance, qu'on doit se reconnaître parmi les autres. L'exil à l'avis de Julia, dite Man Ya, c'est ne pas être accepté, c'est être éttiqueté de dangereux ou d'ignorant à cause de sa couleur, c'est ne pas avoir sa langue, ses gestes, ses habitudes compris par les autres qui, surtout, n'ouvrent pas d'espace au divers, c'est faire face à l'indifférence et aux mépris, c'est les endurer. Tout ce qu'elle croit être se renforce face à tout cela:

> Elle veut une seule chose, retourner sur sa terre Guadeloupe...même s'il est vrai que cette terre maudite ensorcelle, amarre les destinées. Elle ne philosophe pas sur le pourquoi et le comment de l'attachement à sa terre. La raison s'affaise devant les sauts du cœur. Il n'y a pas de mots, seulement le manque qui aveugle et étourdit. Il n'y a pas de grande théories, seulement de candides souvenirs que la mémoire travestit, des broutilles agaçantes, une pantonime extatique. La terre, comme une mère, qui enfante, nourrit et recueille. (PINEAU, 1996, p. 137)

Tandis que Man Ya définit et accepte son identité par rapport au sens d'appartenance à sa terre Guadeloupe, Gisèle la définit face au racisme, à la compassion ou à la dérision ; mais, quand même, en faisant la mixité de ses origines guadeloupéennes et la culture dans laquelle elle s'est insérée. Selon Hall (2005, p. 88), dans la postmodernité, les personnes sont obligées de négocier avec les nouvelles cultures, sans être simplement assimilées ou sans perdre complétement leurs identités. Cette nouvelle diaspora leur fait apprendre à cohabiter avec plus d'un langage culturel et plus d'une identité. De cette façon, pour Gisèle Pineau, l'acceptation de son identité créole se définit quand elle se reconnaît comme un être résultant d'un mélange culturel. Cela veut dire que l'écrivaine sait la dimension de l'importance de son rôle comme un être critique ainsi comme l'importance de son œuvre comme un espace où cette critique prend forme.

## 2. Littérature-monde : la place de l'œuvre de Gisèle Pineau

Au premier chapitre de son œuvre Peau noire masques blancs, Fanon fait référence à l'importance du langage pour le Noir antillais. Il dit que "falar é poder usar certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas, sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização."(FANON, 1983, p.17). Pour lui – en raison de l'extermination de l'originialité de la culture locale ce qui a provoqué un complexe d'infériorité chez les Noirs – les antillais ont été obligés de prendre une position devant le langage, car tous les peuples colonisésont la culture de la métropole comme paramètre (FANON, 1983, p. 18).

Ainsi, la reproduction de la langue française était la règle au détriment du créole, consideré comme la langue des analphabètes. La bourgeoisie martiniquaise, par exemple, empêchait ses enfants de le réproduire, comme l'a remarqué Léon Gontran Damas dans le poème *Hoquet,* cité par Fanon : *"... já lhe disse para falar francês / o francês da França / o francês do Francês / o francês francês."* (FANON, 1983, p. 20)

Quelques années séparent le texte de Fanon du *"Manifeste pour une 'littérature-monde' en français"* (*Le Monde*, 15 mars 2007) où quarante-quatre écrivains reprennent la question de la langue sous la forme d'un manifeste pour qu'elle puisse être libérée du pacte exclusif avec la nation. À partir de ce manifeste quelques idées qu'on pensait être définies ont été remises en questions , c'est le cas de: communauté francophone, littérature francophone, langues nationales et le terme francophonie qui, selon le *Trésor de la Langue Française*, désigne l'ensemble de ceux qui parlent français, et plus particulièrement, l'ensemble des pays de langue française. Dans ce sens, la France ferait partie de la francophonie, tout comme les autres pays où l'on parle la langue française. Dans la pratique, toutefois, ce terme fait souvent l'objet d'un usage beaucoup plus restrictif : en ce qui concerne les écrivains, il désigne comme francophone ceux qui sont étrangers, qui viennent d'ailleurs et qui sont priés de ne pas dépasser leur situation un peu décalé par rapport aux écrivains français d'origine, de souche.

Ainsi, ces 44 écrivains parmi lesquel Edouard Glissant, JMG Le Clézio, Gisèle Pineau, Maryse Condé, Tahar Ben Jelloun, Koffi Kwahulé et tant d'autres veulent montrer que la langue se manifeste d'une manière indépendente de la nation et que le terme 'francophonie' n'a plus de signification dans un monde qui dialogue dans un vaste ensemble polyphonique: ce mot-là ferme toute la production littéraire en français produite hors de la France dans un terme soumis à la langue d'expression et de création.

En plus, le terme 'francophone' présente les écrivains de langue française comme une variante exotique de la métropole, variante qui doit être tolerée et qui les attache encore à l'idée d'une France 'mère des arts' qui porte la sagesse aux peuples qui vivent dans l'ignorance. En outre, selon le Manifeste, *"personne ne parle le francophone, ni n'écrit en francophone"*,[1] c'est qui explique l'émmergence d'une littérature-monde consciemment affirmée, ouverte et transnationale.

On doit remarquer que les concepts d'indentité et de langue sont au centre de cette discussion :

> La langue se trouve au centre du processus d'identification comme instrument de la construction identitaire : non seulement elle est un des principaux traits définitoires de l'identité personnelle et ethnique, mais elle est aussi notre principale source d'information pour nous former une opinion de l'autre ; les traits linguistiques sont des marqueurs identitaires dans la

[1] Manifeste pour une « littérature-monde » en français.

> perception de l'autre et l'expérience de l'altérité, qui n'est pas l'expérience de la différence de l'autre mais la rencontre de l'autre.(GUILLÉN, 2009, p. 238)

C'est à dire si la langue est l'une des principales sources de l'information de l'autre ainsi comme de sa rencontre, elle doit avoir la face de celui qui l'utilise pour montrer au monde sa réalité, pour qu'on puisse questionner ses représentations. C'est ainsi que la littérature-monde créolisé de Gisèle Pineau est justifiée: elle se montre dans sa réalité et, en faisant cela, elle fait connaître beaucoup d'autres qui n'ont pas accès à la parole . C'est bien cela le fait des créateurs : *"la tâche de donner une voix et un visage à l'inconnu du monde."*[2] Elle n'oublie pas que cette identité a ses racines au cœur des plantations où la langue des maîtres s'est mêlée aux langues des esclaves en formant une nouvelle langue, riche et vivante.

Au-delà de cela, la langue comme un véhicule d'une identité culturelle représente aussi l'identité nationale et, ainsi, se pose comme identité linguistique, c'est à dire : une nation, une langue. Cette dernière afirmation est mise en question dans les œuvres de Pineau qui se sert de la langue *créole* – orale et populaire – mêlée à la langue française, pour prendre une position critique face à la problématique des représentations.

De cette façon, et avec d'autres intelectuels et écrivains, l'auteur place ses œuvres dans le chemin qui prépare l'émancipation de la littérature écrite en langue française. Elle l'insère dans le statut de littérature-monde, ce concept qui *"relègue le centre aux milieux d'autres centres..., où la langue libre désormais de tout pouvoir autre que ceux de la poésie et de l'imaginaire, n'aura pour frontières que celles de l'esprit".*[3]

## Conclusion

Dans ce récit, Gisèle Pineau donne à connaître son enfance partagée entre deux mondes : la France et la Guadeloupe, des années soixante. La figure centrale dans ce livre c'est sa grand-mère Man Ya qui lui fait comprendre le sens d'appartenance et la croyance à son identité. Elle sera, pour la petite Gisèle, un exemple de force, de tenacité et de sagesse.

[2] Manifeste pour une "littérature-monde" en français.
[3] Manifeste pour une "littérature-monde" en français.

L'enfant Gisèle, qui a subi le racisme et la discrimination, a permis à l'écrivaine Gisèle Pineau, quelques années plus tard, de raconter son histoire en portant un regard critique sur cette societé qui discrimine une personne à cause de la couleur de sa peau et la traite comme un être inférieur. Les stéréotypes – Négro, Négresse à plateau, Blanche-Neige, Bamboula, Charbon et d'autres – traversent la narration comme un défi auquel la narratrice doit surmonter sans se révolter, sans se faire remarquer.

Au déplacement géographique de Man Ya correspond le déplacement intime de Gisèle qui, face à ces stéréotypes, doit poursuivre la quête de son identité. Plus tard, déjàécrivaine, sa recherche s'est basée sur la créolité et, ainsi, l'auteur a revendiqué une identité différente, mixte, hétérogène. L'expression de cette identité composite se manifeste dans les œuvres de Gisèle Pineau à travers l'utilisation de la langue créole mêlée à la langue française comme un biais pour exprimer et partager son monde, sa realité, bien comme d'autres qui sont inconnus au monde.

On doit comprendre la littérature de Gisèle Pineau comme l'expression d'une certaine societé, des groupes qui la composent, de ses valeurs et reflexions. On doit penser ses œuvres comme un espace de création, où c'est possible de refermer les blessures,[4] mais, surtout, on doit la penser comme un espace de critique. C'est, donc, pour sa position critique face aux questions des représentations identitaires – et on doit se rappeler que ces questions-là passent aussi par la problématique 'langue/nation' – qu'elle s'efforce de placer sa production littéraire dans la catégorie de littérature-monde, c'est à dire, une littérature ouverte au monde où la langue serait libérée de son pacte exclusif avec la nation.

[4] « Une écriture qui va refermer ces blessures, plutôt. C'est l'écriture qui est la grande consolation .» Gisèle Pineau, entretien accordé à Chantal Anglade le 9 septembre 2005 - *Fleur de Barbarie : Joséphine Pineau et Gisèle Baker en langue barbare.*

## Références Bibliiographiques

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CHAMOISEAU, Patrick; BERNABÉ, Jean; CONFIANT, Raphaël. *Elogio da Crioulidade*. Tradução de Magdala França Vianna Paris: Gallimard,1990.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*.Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GUILLÉN, Belén Artuñedo. *La "littérature-monde" dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue*. Université de Valladolid, Espagne : Synergies Espagne n. 2, 2009, p. 235-244

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade.* Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. O global, o local e o retorno da etnia. In: *Identidade Cultural na Pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silvae Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PINEAU, Gisèle. *L'exil selon Julia.* Paris: Éditions Stock, 1996.

## **Références sitographiques** (consultés le 25 juil.2012)

http://atilf.atilf.fr/ (dictionnaire Trésor de la Langue Française informatisé)

http://www.karaibes.com

http://www.lemonde.fr/carnet/article/2011/02/03/pour-l-ecrivain-edouard-glissant-la-creolisation-du-monde-etait-irreversible_1474923_3382.html

http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html

http://remue.net/spip.php?article1063 (Entretien accordé à Chantal Anglade, le 9 septembre 2005)

# LE PROCESSUS CRÉATIF ET L'ORGANISATION DES *ÎLES DE LA NUIT* D'ALAIN GRANDBOIS

**REBECA SCHUMACHER EDER FUÃO** *

**Robert Ponge –** directeur de recherche

## Résumé :

Élaboré à l'UFRGS dans le cadre d'un mémoire de master en littératures francophones, ce travail analyse la genèse et l'organisation des *Îles de la nuit* (1944), recueil de poèmes d'Alain Grandbois (1900-1975). Il commence par quelques informations sur la vie de ce poète québécois presqu'inconnu au Brésil. Ensuite, nous passons à la genèse du recueil, laquelle résulte d'un processus de création qui a duré au moins dix ans:*Les Îles de la nuit* a déjà eu un embryon, *Poëmes,* publié en Chine en 1934. En 1944, Grandbois publie, au Québec, son deuxième recueil, *Les Îles de la nuit*, constitué d'un choix de vingt-huit poèmes, dont sept avaient déjà été publiés dans *Poëmes*. Puis, nous nous penchons sur l'organisation de ce deuxième recueil, celui de 1944, où deux aspects sont travaillés. En premier lieu, nous y étudions la distribution des sept poèmes de 1934. En deuxième lieu, comme le recueil ne possède ni chapitres ni division en parties, nous examinons la distribution de ses vingt-huit poèmes, en cherchant à découvrir s'il y existe une architecture structurée, mais pourtant cachée. Dans cette tâche, nous nous appuyons sur les analyses de Jacques Blais, critique québécois qui propose une division du livre en quatre parties. Finalement, nous essayons de voir si cette organisation contribue à attribuer un sens au parcours du moi poétique de cette œuvre.

**Mots-clés**: Québec. Poésie Moderne; Alain Grandbois. *Les Îles de la nuit*

* Professora de francês no Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NELE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e mestranda na mesma universidade sob orientação do professor Robert Ponge, doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado pela Université du Québec à Montréal. Tem experiência na área de Letras-Literaturas Estrangeiras Modernas e atua principalmente nos seguintes temas: André Breton, Surrealismo, Teoria da literatura, Literatura francesa, Literatura e História e Crítica literária. (rebischu@gmail.com)

Comme son titre le suggère, l'objectif de ce travail est d'analyser la genèse et l'organisation des *Îles de la nuit* (1944),recueil d'Alain Grandbois. Étant donné que ce poète est presque inconnu au Brésil, nous commençons par quelques données sur sa vie et son œuvre. Ensuite, nous présentons son premier recueil de poésies, *Poëmes*,publié en Chine en 1934 (quiest l'embryon du volume que nous étudions dans le présent travail). En 1944, Grandbois le reprend, le retravaille, y ajoute d'autres poèmes et publie l'ensemble avec pour titre *Les Îles de la nuit.* Finalement, nous nous penchons sur la distribution de ces poèmes en essayant de découvrir si le recueil possède une architecture bien structurée.[1]

## Alain Grandbois, un écrivain voyageur

Né le 25 mai 1900 à Saint-Casimir-de-Portneuf, Alain Grandbois suit ses études de manière irrégulière, d'abord au collège de Montréal, puis au petit séminaire de Québec où il obtient, en 1920, son baccalauréat en philosophie.[2] En été, il part pour la première fois en Europe en compagnie de ses parents qui font leurs traditionnelles vacances à Londres, Paris, Berlin, Vienne, Pise, Florence. Il tombe amoureux de cette dernière ville et décide d'y rester l'année suivante pour étudier sous la direction d'un maître de peinture. Même en ayant du talent pour ce métier, Grandbois décide d'abandonner ce projet et de rentrer au Québec, en 1923, pour s'inscrire à la faculté de droit, à l'université Laval. À la fin de ses études en 1925, il part à Paris dans l'intention de faire des études supérieures à la Sorbonne et à l'École libre en sciences sociales (il en obtiendra le diplôme en 1927). Pendant cette période, il établit des liens d'amitié avec des écrivains étrangers ou français comme Paul Morand, André Thérive, Blaise Cendrars, Paul Valéry, Ernest Hemingway, etc. Pendant l'été 1926, il se trouve sur la côte d'Azur, lieu où il retournera fréquemment

[1] Le présent travail a été élaboré à partir d'un mémoire de master (qui a bénéficié d'une bourse de la CAPES, que nous remercions de son aide), mémoire dont il reprend plusieurs passages; voir FUÃO, Rebeca Schumacher Eder. *Une Lecture d'un choix de poèmes des « Îles de la nuit » d'Alain Grandbois*. Mémoire de mestrado. Directeur de recherches: Robert Ponge. Porto Alegre: PPG-Letras, institut des lettres de l'UFRGS, 2011. Disponible sur http://sabi.ufrgs.br/F?RN=580798622

[2] Nous devons nos informations sur la vie d'Alain Grandbois aux ouvrages suivants: BLAIS, Jacques. *Présence d'Alain Grandbois*. Québec: Presses de l'université Laval, coll. « Vie des lettres québécoises », 1974; BRAULT, Jacques. *Alain Grandbois*. Paris et Montréal: Seghers et l'Hexagone, coll. « Poètes d'aujourd'hui », 1968; GREFFARD, Madeleine. *Alain Grandbois*. Montréal: Fides, coll. « Écrivains d'aujourd'hui », 1975.

au long de sa vie pour de petits ou de longs séjours. Après 1927, Grandbois est un peu partout dans le monde: en Russie, à Londres, en Inde, en Italie, en Afrique du Nord, en Allemagne, à New York.

C'est à Paris, en 1933, que son premier livre est publié:*Né à Québec*. Il s'agit d'un récit de l'histoire de la Nouvelle-France (nom de l'ancien territoire des colonies françaises en Amérique du Nord) en même temps qu'une biographie de Louis Jolliet (explorateur canadien du XVIIème siècle). L'intérêt suscité par le livre dans le public est tel que trois éditions successives sont nécessaires pour répondre à la demande.

En 1934, le destin suivant du poète est la Chine et le Japon. Parmi les diverses villes de l'Extrême-Orient qu'il visite, c'est à Hankéou qu'il connaît Vernet, un ami du capitaine du navire sur lequel il voyageait. Vernet est représentant d'une maison d'export-import et propose, lors d'une conversation chez lui, de publier les poèmes de Grandbois. Jacques Blais, critique québécois, fournit quelques informations sur cet événement:

> Un soir, par hasard, voici que la conversation porte sur la poésie. À peine Grandbois laisse-t-il entendre qu'il lui arrive d'écrire des poèmes, que Vernet l'invite à lui confier ceux de son choix. Il les fera publier et les rendra au voyageur quand celui-ci, revenant du Tibet, passera de nouveau par Hankéou. Grandbois lui cède bien volontiers quelques textes qu'il peutrassembler sur-le-champ. Au fond, peu lui importe que Vernet tienne ou non parole.[3]

Grandbois part pour le Tibet. Trois mois après, il retourne à Hankéou et constate avec surprise que Vernet a tenu parole; le recueil existe et a pour titre: *Poëmes*. D'un tirage de cent cinquante exemplaires, Grandbois en prend une douzaine pour les envoyer à ses amis, le reste a disparu lors du naufrage du navire qui les emportait au Québec.

Pendant les années suivantes, Grandbois fait des séjours en France, en Angleterre, en Espagne, en Allemagne, au Québec, en Afrique. L'hiver 1938 le ramène en France, en Bretagne, où il profitera des derniers jours de paix de l'Europe. L'imminence de la guerre l'oblige bientôt à rentrer dans son pays, en s'arrêtant avant, pour un court séjour, à Port-Cros.

[3] BLAIS. Op. cit. p. 74. Il y a d'autres versions selon lesquelles le recueil a été publié par Pierre R. Spire, ami français qu'il aurait connu en Chine. En fait, il n'y a jamais eu de version définitive de cette histoire. Même Grandbois se contredit dans ses entretiens à la radio et aux journaux.

En 1939, par la force des choses, Grandbois est un homme privé de faire ce qu'il aime le plus: voyager. L'argent devenant court, il vit du secours de ses amis et décide de publier un livre où il fait un bilan de tout ce qu'il a pu éprouver pendant ses aventures par les quatre continents: l'Asie, l'Afrique, l'Europe et l'Amérique du Nord. Toute l'année 1940 est alors consacrée à l'écriture des *Voyages de Marco Polo* qui est publié en 1941 et lui vaut le prix David[4].

En 1944**,** Alain Grandbois travaille comme assistant-catalogueur à la bibliothèque Saint-Sulpice de Montréal et publie régulièrement des nouvelles, des récits, des articles de toutes sortes dans plusieurs périodiques. À côté de cela, il prononce des causeries à Radio-Canada sur la guerre sino-japonaise et, dans quelques villes du Canada, des conférences sur la Chine qu'il intitulera *Visages de Chine*. C'est alors qu'il décide de faire paraître son premier livre de poésie publié au Québec, *Les Îles de la nuit* (recueil où il reprend et retravaille les sept poèmes qui ont été publiés en Chine).

Dès sa parution ce livre suscite de l'enthousiasme dans le public lecteur de poésie de son pays. Selon Jacques Blais, Grandbois y fait « preuve d'un sentiment d'appartenance à la vaste communauté des hommes »[5]. Et il ajoute: « création tout à fait d'accord avec les nécessités poétiques de son temps, le recueil de Grandbois semble, dès sa parution, devoir donner à notre poésie une orientation nouvelle. Plusieurs vont même jusqu'à voir en ce livre le début absolu de notre poésie »[6]. En 1947, le prix David sera donné aux *Îles de la nuit*.

La même année, 1944, l'Académie canadienne-française est fondée et Grandbois, comme membre fondateur, reçoit le siège n° 9. *Avant le chaos*, 1945, est le travail suivant de l'écrivain qui réunit quelques nouvelles déjà publiées, comme « Le 13 », « Tania », « Le rire », auxquelles est ajouté « Grégor ». Tout comme *Né à Québec* et *Voyages de Marco Polo,* ce livre procède du désir de retrouver des origines, de parler de périodes révolues, d'une sorte de paradis avant la chute que serait la Seconde Guerre mondiale. Dans sa préface, Grandbois explicite son désir de reconstruire un temps heureux situé dans le passé:

[4] Prix de la province du Québec, décerné aux meilleurs écrivains et chercheurs qui ont soumis leurs œuvres littéraires et scientifiques aux concours de la province.
[5] BLAIS, Jacques. Op. cit. p.141.
[6] Ibidem.

> Les hommes de ma génération ont vécu des jours que leurs cadets ne connaîtront jamais. Le monde qui se dessine aujourd'hui, et qui sera celui, plus dur encore, de demain, ne nous échappera peut-être pas entièrement. Mais il sera bien neuf pour nos yeux fatigués. J'ai écrit ces nouvelles pour retrouver ces parcelles de temps perdu, pour ressusciter certains visages évanouis, pour repêcher mes propres jours.[7]

Il faudra attendre quatre ans pour que le deuxième recueil de poésie du poète soit publié. *Rivages de l'homme* paraîten 1948, mais les commentaires sont moins nombreux et moins enthousiastes que sur le livre précédent. Dans l'intervalle qui les sépare, quelques publications, d'ailleurs les plus variées, sont parues dans des journaux, des revues, tout comme des causeries aux radios du Québec. Il est important de dire que ces manifestations ont toujours montré l'intérêt de Grandbois pour la diffusion de la poésie canadienne, à l'exemple de l'émission hebdomadaire, *La Voix du Canada*, où Grandbois présentait des fragments des œuvres de poètes canadiens. Par la suite, il réalise de petites études sur les prosateurs canadiens francophones.

Dans les neuf années suivantes, du 18 avril 1950 au 22 septembre 1952, Grandbois semble négliger la poésie pour écrire des conférences, des préfaces et faire quelques cent causeries radiophoniques[8]. *L'Étoile pourpre*, son quatrième et dernier livre de poésie,est publié en 1957 par l'Hexagone et l'accueil de la critique est bien partagé. Selon Blais, d'une part, des analyses émettent « quelques réserves à propos de la forme et de la valeur de certains poèmes »; d'autre part, il y a un éloge des « inventions rythmiques » et du « style narratif de la confidence » employé par l'auteur[9].

En 1958, Grandbois reçoit le prix Duvernay pour l'ensemble de son œuvre[10]. Il épouse Marguerite Rousseau, sa cousine, et reçoit, deux ans après, une bourse du Conseil des arts du Canada pour faire des recherches en France et en Italie. À son retour, il quitte Montréal pour s'établir à Québec où il commence une carrière de fonctionnaire qui ne finira qu'en 1971 au musée de la Province. Il continue à publier

---

[7] GRANBOIS, Alain. Avant le chaos. Montréal: Valiquette, 1941, p.7. Cité par BLAIS, Jacques. Op. cit. p. 105.

[8] Ces conversations feront partie, plus tard, de Visages du monde: images et souvenirs de l'entre-deux-guerres (1971), recueil de textes organisé par Léopold Leblanc en 1971, quatre ans avant le décès de Grandbois.

[9] BLAIS, Jacques. Op. cit. p.165-166.

[10] Le prix Ludger-Duvernay est un prix québécois créé en 1944 par la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal afin de rendre hommage aux compatriotes dont la compétence et le rayonnement dans le domaine littéraire servent d'exemple pour la nation québécoise.

des poèmes dans des revues québécoises et c'est en 1963 qu'il achève *Poèmes*, aux éditions de l'Hexagone, qui est une réunion de ses trois recueils de poésie précédents, dont la critique reconnaît l'importance. Il reçoit en 1967 le doctorat honorifique de l'université Laval, en 1968 un prix de l'Académie française pour l'ensemble de son œuvre, en 1970 un nouveau prix David et, en 1972, l'université d'Ottawa lui décerne aussi un doctorat honorifique.

Alain Grandbois meurt en 1975 à Québec. Il est enterré au cimetière Saint-Casimir. Trois ans plus tard, sa femme meurt aussi. Une réédition de *Poèmes,* intitulée *Poèmes épars,* paraît en 1979 augmentée de quatorze poèmes publiés en revues entre 1956 et 1969.

Nous passons maintenant à la genèse des *Îles de la nuit*.

## La genèse des *Iles de la Nuit*

*Les Îles de la nuit* est le résultat d'un processus d'élaboration poétique qui dure plus de dix ans. Le recueil est constitué d'un choix de vingt-huit poèmes dont sept avaient déjà été publiés dans *Poèmes,* sorti en 1934 en Chine. Nous nous arrêtons d'abord sur ce dernier.

## Poèmes

Comme il a déjà été expliqué ci-dessus, le recueil d'Hankéou a été publié lors d'un voyage du poète en Chine. Composé de sept poèmes, il a eu un tirage de cinquante exemplaires. En raison d'un naufrage du navire qui transportait les livres de la Chine au Québec, seuls de rares exemplaires de celui-ci peuvent être trouvés dans le monde. L'un, annoté et signé de la main de l'auteur, figure dans la section des livres rares de la Bibliothèque nationale du Canada à Ottawa. L'autre est à la Bibliothèque nationale du Québec, sans signature et sans annotation. D'après la description du recueil donnée dans l'édition critique des poèmes de Grandbois, le livre d'Hankéou est un très beau volume, mince, dont la couverture cartonnée est recouverte à l'extérieur de soie bleue et à l'intérieur de papier riz rouge. Pliées en deux, les pages sont en papier de riz blanc. La première page présente la gravure d'un fumeur d'opium de profil, allongé sur une natte. Sur la page suivante, une épigraphe en caractères chinois qui signifie: « L'idée arrive, à ce moment-là elle devient

poème »[11]. La dédicace sur la cinquième page, avant le commencement des poèmes, est énigmatique: « Pour l'Autre »[12]. À part ces détails, le recueil présente plusieurs erreurs typographiques que le poète a corrigées au crayon dans son exemplaire personnel.

Les sept textes de ce recueil étaient alors presque inconnus au Québec. À partir de 1939, de retour à son pays, Grandbois les reprendra et les retravaillera tout en faisant de légères modifications.

## Les Îles de la nuit

Après son retour à Montréal en 1939, Alain Grandbois commence à préparer un recueil de poésies intitulé provisoirement « Vent de nuit » ou « Le vent de la nuit ». Sur les manuscrits des poèmes qui en feront partie, l'abréviation « V. de N. » est trouvée. Le titre définitif,*Les Îles de la nuit*, aurait été choisi par Grandbois vers 1942, lors de la première maquette du recueil.Selon l'édition critique des poèmes de Grandbois, l'idée du titre viendrait de l'amitié que le poète avait liée avec Marcel Dugas (critique littéraire, poète et essayiste québécois) à Paris avant le début de la guerre. Dugas utilisait l'expression *les îles de la nuit* en parlant de l'Europe qui se vidait en raison du départ de milliers de personnes en 1939[13].

En 1944, Alain Grandbois rencontre Alfred Pellan, peintre surréaliste québécois. À propos de cet événement, Grandbois commente:

> J'étais à Montréal de retour de mes voyages ; Pellan revenait d'un long séjour en Europe ; nous étions bons copains. J'avais montré des poèmes à Pellan, qui s'était senti inspiré pour un tableau, *les Îles de la nuit*, justement. Puis d'autres tableaux ont suivi, puis l'idée du livre, avec des dessins de Pellan. [14]

Grandbois remet alors son manuscrit orné de cinq illustrations de Pellan à Lucien Parizeau qui possède une petite maison d'édition à Montréal, appelée Thérien

---

[11] La traduction des idéogrammes chinois est de Claude Bellavance; voir SAINT-AMOUR, Marielle; STANTON, Jo-Ann. « Présentation » de la première partie. In: GRANDBOIS, Alain. *Poésie I*. Édition critique de Marielle Saint-Amour & Jo-Ann Stanton sous la direction de Ghislaine Legendre. Montréal:Presses de l'université de Montréal, coll. « Bibliothèque du Nouveau Monde », 1990. p.78-79 et note 16.

[12]Les trois autres recueils de poésie de Grandbois sont dédicacés à sa cousine et future épouse, Marguerite Rousseau (« Pour M.R. »); voir ibidem, note 17, p.79.

[13] SAINT-AMOUR; STANTON. Op.cit. p.77.

[14] GRANDBOIS, Alain. « Rencontre avec Alain Grandbois ». In: ROBERT, Guy. *Littérature du Québec*, tome I: *Témoignages de 17 poètes*, p.48. Cité par BLAIS. Op.cit. p.121-122.

Frères. Le résultat est désastreux. L'imprimeur se trompe, le recueil de cent trente-cinq pages a un format plus petit que celui qu'avait souhaité Grandbois et les dessins de Pellan sont mal reproduits sur le papier qui en a épaissi les lignes. En plus, le caractère typographique est trop grand de sorte que des mots sont coupés en fin de ligne. Le texte est, au surplus, justifié à droite, ce qui ne se voit presque jamais en poésie.

Malgré ces contretemps, cette collaboration attire l'attention du public et des critiques sur le livre. René Chopin (poète québécois) déclare la même année que « jamais pareil cyclone, chargé de durs grêlons, traversé de figures hallucinantes, n'a ravagé les champs bien cultivés de la poésie du Canada français »[15]. Jacques Blais, en 1974, y voit un « remarquable exemple de la solidarité des arts », mais rappelle que quelques commentaires n'ont cependant pas été positifs: « On se déclare agacé par le rejet de la ponctuation, l'allure anarchique du vers, l'hermétisme »[16].

En 1963, une deuxième édition des *Îles de la nuit* est publiée par l'Hexagone; composée à partir de celle de Parizeau, de 1944,elle en répète quelques erreurs. Cette édition, intitulée *Poèmes*,réunit les trois recueils de poésie d'Alain Grandbois: *Les Îles de la nuit* (1944),*Rivages de l'homme* (1948) et *L'Étoile pourpre* (1957).

Une édition complète des poèmes d'Alain Grandbois est publiée en 1990 sous le titre *Poésie I et II* dans la collection « Bibliothèque du Nouveau Monde » aux Presses de l'université de Montréal[17]. Cette édition apporte des poèmes inédits d'Alain Grandbois ainsi qu'une étude détaillée des manuscrits de ses recueils de poésie.

## L'organisation du recueil

*Les Îles de la nuit* est composé de vingt-huit poèmes qui suivent une organisation difficile à saisir. Les poèmes les plus anciens, c'est-à-dire ceux qui appartenaient à *Poëmes*, ont été parsemés au long du recueil. Le tableau ci-dessous[18] montre les changements de position d'un livre à l'autre:

---

[15]CHOPIN, René. *Le Devoir*. 2 sept. 1944. Cité par FORTIN, Marcel. « Présentation ». In: « L'Archipel Grandbois ». *Littératures,* numéro consacré à Alain Grandbois. Montréal: McGill, n°15, 1997, p.7.
[16]BLAIS, Jacques. Op.cit. p.121.
[17]GRANDBOIS, Alain. *Poésie I et II*, édition critique de Marielle Saint-Amour et Jo-Ann Stanton sous la direction de Ghislaine Legendre. Montréal:Presses de l'université de Montréal, coll. « Bibliothèque du Nouveau Monde », 1990, 572 p.
[18]SAINT-AMOUR; STANTON. Op. Cit. p.78.

| Incipit | Poëmes | Les Îles de la nuit |
|---|---|---|
| Ce feu gris… | 1 | 5 |
| Les mains coupées… | 2 | 7 |
| Que le soir soit parfait… | 3 | 22 |
| C'est à vous tous… | 4 | 6 |
| Ces murs protecteurs… | 5 | 19 |
| Parmi les heures… | 6 | 4 |
| Ô Tourments… | 7 | 1 |

Cette nouvelle distribution offre deux pistes pour la compréhension de l'organisation des *Îles de la nuit*: d'une part, le recueil ne suit pas l'ordre chronologique, les poèmes les plus anciens ayant été distribués parmiles nouveaux; d'autre part, les poèmes ne sont pas regroupés autour d'un thème ou d'un sujet, ni dans des chapitres intitulés par l'auteur. Ils sont disposés tout simplement l'un après l'autre, plutôt sous le signe de la dispersion, et si, quelquefois, ils semblent former des groupes thématiques (comme la partie centrale du livre qui présente une bonne partie des poèmes dédiés à l'amour et à la femme), cet ordre est vite troublé par un retour à un thème déjà abordé ou par l'introduction d'un nouveau sujet qui surprend le lecteur.

Malgré le désordre apparent, une possibilité donnée par Jacques Blais, basée sur le plan esthétique, se révèle plausible. Selon lui, on peut partager le recueil en quatre groupes de sept poèmes qui présentent des ressemblances stylistiques, comme la longueur et la quantité des vers. Ce regroupement peut être construit de manière consécutive, comme le montre le tableau ci-dessous[19]:

| Groupes | Rang des poèmes | Nombre de vers par poème | Nombre de syllabes par vers |
|---|---|---|---|
| I | 1 à 7 | 34 | 12 |
| II | 8 à 14 | 16 | 8 |
| III | 15 à 21 | 20 | 11 |
| IV | 22 à 28 | 50 | 12 |

Du côté du sens, il semble également y avoir une légère ressemblance: les poèmes du premier et du dernier groupe sont, dans leur majorité, écrits à la première personne et leur tonalité est grave. Jacques Blais appelle ces deux moments du

[19] BLAIS, Jacques. Op. cit. p.127.

recueil «l'envahissement de la nuit »[20]. Ils sont aussi les plus longs en quantité de vers et de syllabes. Les groupes intermédiaires présentent les vers les plus courts, interprétés par le critique comme des arrêts dans la quête du poète, comme des heures de grâce dans ce voyage par la nuit. C'est là où la femme est le grand sujet, apportant les moments les plus doux du recueil.

En prenant en compte cette interprétation, il se trouve que le titre, *Les Îles de la nuit*, devient la clé de la compréhension de ce recueil énigmatique. Le moi poétique entreprend, dans le premier groupe de poèmes analysés, un voyage dans la nuit parmi ses tourments et ses souffrances causés, dans leur majorité, par le temps linéaire et corrupteur. Ce sujet sombre, noir, central dans le recueil, possède cependant des pauses qui, comme le suggère le titre, peuvent être tenues pour des*îles*, qui se trouvent dans le deuxième et le troisième groupe. Qu'est-ce que sont ces îles, en quoi consistent-elles ? Nous ne savons pas bien les définir. Cependant,la femme semble jouer un rôle essentiel dans l'accès à cet espace, elle recrée un bonheur apparemment connu dans le passé du moi poétique. Toutefois, dans la majorité des cas,le rapport avec elle échoue.Le moi poétique retombe dans le noir, dans l'angoisse et réassume sa descente vers la mort, dernier sujet du recueil.

La quatrième partie vient en écho à la première, retournant à la nuit initiale, qui en vérité n'a jamais été abandonnée, témoignant de la solitude et dressant un bilan de ce parcours pour, ensuite, choisir comme thème la mort, peut-être la seule consolation réelle et possible pour le *Je*. Cette architecture cyclique qui présente de nombreux mouvements régressifs indique en vérité que nul progrès n'a été accompli: le *Je* reste esclave de la même angoisse, celle qui inaugure le livre comme thème central du premier poème, « Ô tourments...». « Fermons l'armoire », dernier poème, ferme le livre sur le même ton. Il est impossible de contrôler le temps, les hommes sont condamnés à cette condition.

[20] Ibidem. p.127.

## Références Bibliographiques

BLAIS, Jacques. *Présence d'Alain Grandbois.* Québec: Presses de l'université Laval, coll. « Vie des lettres québécoises », 1974.

BRAULT, Jacques. *Alain Grandbois*. Paris et Montréal: Seghers et l'Hexagone, coll. « Poètes d'aujourd'hui », 1968.

FORTIN, Marcel. « Présentation ». In: *Littératures,* n° 15, intitulé « L'Archipel Grandbois ». Montréal: McGill, 1997.

GRANDBOIS, Alain. *Poésie I,* édition critique de Marielle Saint-Amour et Jo-Ann Stanton sous la direction de Ghislaine Legendre. Montréal:Presses de l'université de Montréal, coll.« Bibliothèque du Nouveau Monde », 1990.

GREFFARD, Madeleine. *Alain Grandbois*. Montréal: Fides, coll. « Écrivains d'aujourd'hui », 1975.

SAINT-AMOUR, Marielle; STANTON, Jo-Ann. « Présentation » de la première partie. In: GRANDBOIS, Alain. *Poésie I.* Édition critique de Marielle Saint-Amour & Jo-Ann Stanton sous la direction de Ghislaine Legendre. Montréal: Presses de l'université de Montréal, coll. « Bibliothèque du Nouveau Monde », 1990. p.73-98.

# Le Québec en quête de soi : une lecture de *Salut Galarneau!*, de Jacques Godbout

**RENATA AIALA DE MELLO ***

**Résumé** :

La littérature est une forme d'expression où on y peut trouver la recherche de la construction d'une identité nationale. Parler de littérature comme composante de la construction de l'identité du peuple du Québec apporte quelques complexités. L' objectif de cet article c'est montrer comment la quête de l'identité quebéquoise est contruite par le discours nationaliste qui traverse l'oeuvre littéraire de Jacques Godbout, *Salut Galarneau*!. On cherche aussi dévoiler une mise en scène d'une construction d'une nation. Le biais théorique utilisé seront les études de Dominique Maingueneau, surtout ceux sur le discours littéraire, et quelques travaux et articles de Patrick Charaudeau et de Ruth Amossy sur le concept *ethos*.

**Mots-clefs** : Littérature. Identité. Ethos. Québec. Salut Galarneau !

* Mestranda em Análise do Discurso junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais com bolsa CNPq, sob orientação da professora Ida Lúcia Machado, doutora ès Lettres pela Université de Toulouse II; tem dois pós-doutorados em análise do discurso realizados em Paris XIII (1998) e Paris III.

## Introduction

La littérature est vue comme un récit qui représente, qui reflète son peuple. La fictioncrée des images d'une réalité et place son potentiel de référence à un certain contexte social, politique, économique et culturel. Soit comme une réfraction, soit comme un réflexe de la société, la vision de monde propre d'un peuple est construite à travers une correspondance spéculaire entre représentation et réalité. Ainsi, nous identifions des caractéristiques, des particularités propres d'une société, quand la même s'exprime à travers sa littérature. Dans nôtre cas, nous verrons un exemple de comment l'identité du peuple du Québec est construite à travers sa littérature. Parler sur la littérature comme composante dans la construction de l'identité du peuple du Québec apporte quelques spécificités, quelques complexités : des revendications identitaires québecoises affirment que le Québec est une nation (et pas un territoire du Canada) et que les québecois ne sont ni canadiens, ni canadiens-français et que la langue et la littérature québecoises sont, par conséquent, différents de la langue et de la littérature françaises. Dans la recherche de l'identité, il faut non seulement reconnaître la différence que l'autre représente pour le québecois, mais aussi reconnaître la différence que celui-ci représente pour l'autre. Comme nous verrons dans l'analyse du *corpus* choisi, il n'y a pas de moyen de définir un espace national sans que on perçoit que cet espace est, simultanément, étranger.

Cette analyse est d'intérêt car elle concerne les possibilités de questionnement de la relation de l'image de la société dans la littérature du Québec. En même temps que ces questions, une autre a commencé à s'esquisser: de quelle façon l'idée de nation est-elle véhiculée par la littérature contemporaine au Québec ? Comment les conceptions d'espace et identité nationale - quelques indéfinies, subliminaires ou contradictoires que soient ces conceptions - traversent-elles aujourd'hui l'espace littéraire au Québec?

Cet article a comme objectif montrer comment est construit l'*ethos* du peuple québécois à travers les dialogues, les descriptions, la narration, bref, tout ce que nous

aide à construire leur image. On prétend discuter la question de la construction de l'identité du Québec et de son peuple à partir de leur production de sens discursifs. Pour faire telle analyse, le biais théorique utilisé seront les études de Dominique Maingueneau (2006), surtout ceux sur le discours littéraire, et quelques travaux et articles de Patrick Charaudeau (2006,2008) et de Ruth Amossy (2005) sur le concept *ethos.*

Avant de commencer nous jugeons nécessaire faire une brève introduction sur le concept d'*ethos*. Ainsi le lecteur se sentira plus à l'aise avec les définitions travaillées dans l'analyse. Ensuite nous faisons une réflexion sur la quête de racines du peuple du Québec. Avec cette réflexion nous essayons de comprendre comment les québécois voient leur Histoire et aussi leur relation avec le passé et le futur du Québec. Après il y a un petit résumé de la vie et de l'œuvre *Salut Galarneau!* de Jacques Godbout pour aider à situer l'œuvre et son auteur dans son temps et son espace. Finalement nous avons l'analyse proprement où nous montrons comment est construite l'image de la société québécoise à partir du roman travaillé.

## 1. L'ethos[1]

Depuis la Grèce Ancienne on fait des études sur l'*ethos*. En Rhétorique et en Analyse du Discours, le terme désigne à la suite d'Aristote (*logos/ethos/pathos*) l'image que l'orateur construit de lui-même à travers son discours, et sur laquelle repose en grande partie la réussite (ou l'échec) de l'entreprise de persuasion. Autrement dit, le concept d'*ethos* est défini comme l'image que l'orateur construit de lui même dans le discours. *Ethos* aussi maintient une relation étroite avec l'image préalable que l'autre (narrateur, personnage ou lecteur) peut avoir de l'énonciateur ou, au moins, avec l'idée que celui-ci fait de la manière dont leurs destinataires le perçoivent. La manière dont l'image est construite se fait dans une perspective interactive. L'interaction est envisagée comme une confrontation d'ethos que chaque participant projette de lui-même et attribue à autrui, c'est-à-dire comme une incessante négociation d'identités.

Différemment de la Rhétorique et de l'Analyse du Discours, en ethnographie des communications, pragmatique contrastive et analyse interculturelle des

[1] Texte adapté de KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'ethos dans tous ses états.* ICAR, Université Lumière Lyon 2.

interactions, l' « *ethos* » est utilisé pour désigner un comportement collectif, et sert à décrire le « profil communicatif » ou « style interactionnel » d'une société donnée. La différence n'est toutefois pas aussi radicale qu'il n'y paraît puisque d'une part, l'ethos individuel s'ancre dans l'ethos collectif et inversement, l'*ethos* collectif n'est appréhendable qu'au travers des comportements individuels dans lesquels il vient s'incarner.

Dans la perspective d'Aristote le processus de construction de l'*ethos* est en principe conscient, délibéré, maîtrisé, et corrélativement les attributs éthiques sont toujours de nature positive. Mais aujourd'hui n'est plus réservée à l'activité oratoire proprement dite, la notion d'ethos s'applique également à toutes les formes de discours improvisés et spontanés, dans lesquels la présentation de soi qu'effectue le sujet lui échappe en grande partie et qui peuvent être de valeur négative aussi bien que positive.

On a un phénomène d'écho tout à fait intéressant : de même que l'ethos d'un orateur ne reflète pas nécessairement son identité réelle, de même l'*ethos* d'une collectivité quelconque ne reflète pas forcément l'identité de cette collectivité. Il est impossible de dissocier complètement l'identité apparente et l'identité réelle. C'est un grand problème que pose la notion d'*ethos*, et que personne n'est à ce jour parvenu à résoudre de façon satisfaisante, qu'il s'agisse de l'*ethos* individuel ou de l'*ethos* collectif : celui des relations entre l'être et le paraître du sujet source de l'ethos.

La détermination des valeurs éthiques est toujours une opération délicate et sujette à caution : envisagés individuellement, les marqueurs et indices de l'*ethos* sont extrêmement polysémiques. La tâche de l'analyste consiste à tenter de reconstituer les différentes interprétations attribuées au segment d'interaction analysé par ses différents destinataires dont l'interprétation ne nous est en rien accessible au moment de l'événement, et sur laquelle on en est réduit à de simples hypothèses.

Finalement, l'analyste doit rester « neutre », ne pas prendre parti dans la confrontation des *ethé* qui se déroule. Cela ne veut pas dire que l'analyste doit entièrement déléguer aux participants la responsabilité des interprétations de ce qui se passe, mais qu'il a pour mission de tenter de mettre à jour les mécanismes qui sous-tendent ces interprétations, c'est-à-dire de comprendre comment les énoncés sont compris par les différentes personnes impliquées dans l'échange et comment ils sont co-produits tout au long de l' interaction.

## 2. La nation québécoise – la quête des racines

Il n'est pas tout à fait aisé de parler sur un sujet qui aborde de front la question « identitaire ». S'il s'agit de la littérature et de l'identité québécoise, c'est encore plus difficile. Pour une raison que ce texte prétend rendre transparent: les revendications « identitaires » québécoises se font aussi bien contre l'hégémonie linguistique anglo-saxonne que contre la prétention de la France à détenir la « vérité » du français. Plus, cette revendication va chez certains jusqu'à poser l'existence d'une « langue » et d'une « nation» qui ne pourraient plus être dite « française ». Il a appartenu au Québec, dans le sillage idéologique, d'affirmer que la langue et la littérature québécoise sont substantiellement autres que celles de la France. Mais, où réside la différence? Les tenants du québécois font valoir des différences thématiques, lexicales, idiomatiques, etc. On peut facilement objecter que le tout de ces écarts ne fait ni une langue ni une nation autre. Mais, au fait, qu'est-ce qui définit l'identité d'une langue? Et, par rapport au Québec, qu'est-ce qui définit l'identité du peuple et le concept de nation?

Il se pourrait néanmoins qu'au-delà des arguments un peu courts des partisans du « québécois », le Québec ne soit effectivement pas « comme » le français de France. Car chaque langue à un mode à elle *d'être-une-langue*, et ce mode est toujours de nature historique, non linguistique. Ces traits peuvent être le rapport du français québécois au *dialectal.* La littérature, qui reste le plus sûr moyen de repérer le mode d'être d'une langue, en témoigne. Un second trait, c'est que le français du Québec est une langue *américaine*. Dans le sens que toutes les langues d'origine européenne répandues dans les Amériques sont de langues américaines. Là encore, cela se voit au niveau des littératures: il y a plus de parenté entre un romancier Québécois, un romancier des Caraïbes et un romancier Brésilien qu'entre un romancier des pays européens écrivant dans les langues correspondantes. Le français du Québec est américain encore en un autre sens: malgré toute la politique de *francisation*, il semble souvent une *version française* de l'anglais nord-américain. Ses modes de signifier et d'exprimer le *réel* tendent à être ceux de l'anglo-saxon (d'Amérique).

La nation peut être en vérité une idée géopolitique car pour toute nation il est essentiellement question de pouvoirs et d'indépendance, de langue et de territoire. Même si quelques uns affirment que la nation est une idée désormais dépassée autant pour ce qui est de l'économie que de la politique, le thème de la nation reste encore

très présent. Des critiques littéraires, des historiens, des sociologues parlent encore beaucoup de la nation. La définition leur suffit souvent. La nation les embarrasse un peu, car des descriptions infinies n'épuisent jamais le champ de toutes les descriptions. En plus, ceux qui essaient de décrire et de définir la nation, ne s'accordent pas toujours sur une seule définition.

Il est regrettable que le Québec, aujourd'hui, semble se tourner davantage vers son passé que vers son avenir. C'est un genre d'exercice qui conduit à deux excès possibles: l'un exalte l'histoire pour en faire un modèle idéalisé, l'autre le noircit pour en faire un repoussoir. Il arrive que l'on passe fâcheusement d'un exercice à l'autre, sans prendre garde aux exigences du présent. Ainsi le débat sur quelques grands problèmes touchant à l'identité et à la liberté du Québec, se trouve-t-il occulté, ou dévié, par des préoccupations d'apparence idéologiques qui ne sont en réalité que des préjugés ou des désirs d'images.

Dès qu'il a pris conscience de lui-même, le Québec a cherché à justifier son présent par son passé, l'unité de la communauté voulant se fonder sur son origine, son histoire, ses valeurs et son enracinement dans un territoire propre. Plus que par les symboles et les mythes exprimant la richesse et l'unité de l'héritage partagé avec la France, le Québec parle de sa nation par les mots, par la littérature.

La prise de conscience de l'existence d'une « nation québécoise », suppose qu'elle ait, comme tout individu, une date de naissance. La réponse est d'une rare complexité. Il est assez convenu de dire que le Québec traverse une crise d'identité, même d'innombrables crises d'identité, tant il est difficile de savoir qui l'on est vraiment dans un monde aussi mouvant et interpénétré que le nôtre. Mais plutôt qu'une crise d'identité, formule extrêmement restrictive, c'est en réalité une crise d'universalité que le Québec et tout le monde traverse, car la mondialisation, qui est une illusion d'universalité, et en réalité une américanisation de la planète, fait que nous ne connaissons plus notre place dans la planète, que nous ne savons plus ce que nous apportons au monde.

## 3. Salut Galarneau! Et son auteur[2] [3]

Jacques Godbout est né le 27 novembre 1933, à Montréal, à la province du Québec. C'est un homme qui a une vaste production culturelle. Il n'est pas seulement un romancier connu mais aussi un poète, essayiste et cinéaste. Il a écrit aussi des livres pour enfants et des pièces de théâtre. Godbout est devenu au fil des années l'un des plus importants écrivains de sa génération. Il a surtout influencé le Québec de la Révolution tranquille.

Les années 60 ont été marquées par la (re)création d'une littérature nationale qui se veut vraiment québécoise dans les plans thématique, stylistique et institutionnel. Dans le plan thématique elle registre toutes les ruptures que la société québécoise vit, c'est-à-dire, une rupture avec l'ordre dominant : la religion, la politique, le culturel et le social. Dans le plan stylistique, cette révolution essaye de rompre avec les modèles français. Sur le plan institutionnel prévaut le concept dont tout texte québécois est vu comme une expression des nécessités et des aspirations de la collectivité québécoise.

On ne peut contester la contribution d'auteurs tels qu'Anne Hébert, Louis Caron, Roch Carrier, Jacques Ferron, Jacques Godbout, entre autres, pour discuter de façon plus consistante et productive les projets culturels liés en quelque sorte à quelque type de préoccupation de caractère nationaliste, la question de savoir comment cette contribution s'est réverbérée, surtout à partir des années 60.

Jacques Godbout et beaucoup d'autres se sont intéressés à raconter des histoires vraies tout en se préoccupant avec un sens de la vie collective. Ils ont voulu montré une histoire qui s'inspire d'un ensemble socioculturel québécois. « *En racontant une histoire romanesque, le narrateur n'est pas indifférent à la conjoncture historique qui l'entoure*. » (BELLEMARE, 1984)

*Salut Galarneau!* a été publié en 1967. C'est un journal rédigé à la première personne par François Galarneau, un québécois qui vend des hot dog dans un vieil autobus qu'il fait de snack bar au bord de la route. Le « roi du hot dog » se refugie dans le monde de l'écriture parce qu'il s'aperçoit que ses aventures amoureuses et que sa vie ont échouées. Alors il entrecoupe de ses observations naïves sur la société dans

[2] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Godbout>
[3] BELLEMARE, Y. *Jacques Godbout, romancier*. Montréal : Parti pris, 1984.

laquelle il vit. Les lecteurs vont désormais suivre les « transes » de l'écrivain qui se penche de plus en plus sur lui-même.

Le narrateur, en vue de l'échec dans ses désastreuses tentatives de contact avec le monde et sortir de la situation d'exil, radicalise son isolement. Le mouvement qui va de l'espace de la vieille voiture vers l'espace libre, maintenant va vers l'espace de la maison, autour de laquelle il ordonne de construire une paroi de ciment sans porte. La paroi de béton est la métaphore de son isolement total. Cloîtré, il continue son voyage vers lui même. Halluciné, il invente un nouveau lecteur : un double de soi que le doit obéissance totale. François cherche à découvrir la signification de son identité. Pour cela il écrit et se refugie dans sa solitude.

## 4. L'ethos de la société québécoise dans *Salut Galarneau* !

A la recherche de leur identité, de leur constitution en tant que nation et de la formation d'une littérature nationale qui reflète leur peuple, les québécois s'occupent de l'intégration ethnoculturelle, du nationalisme, du racisme et du multiculturalisme, provoquant à partir des années 50 une véritable révolution dans les arts en général et dans la littérature en particulier.

La fiction elle-même, à mesure qu'elle assume le désir de créer des images de la réalité, focalise son potentiel de référence à un contexte social déterminé, politique, économique et culturel. La littérature cherche à se lancer comme vecteur actif et critique dans un enjeu de discours qui forme la réalité.

En rejetant un réalisme naïf qui croit à une correspondance réfléchissante entre représentation et réalité, une telle littérature ne relègue cependant pas à un second plan le fait que tout texte possède des liens avec un univers extratextuel. Au contraire, ce fait est amplement discuté : si la correspondance réfléchissante n'est pas possible, quels autres types de correspondance peuvent alors se produire? Comment le langage peut-il effectivement interagir avec le réel ? Et surtout comment la prose de fiction peut-elle s'exercer, être expérimentée en vue de viabiliser cette interaction, voire la créer?

Au Québec, cette recherche a souvent utilisé, comme instrument privilégié, la production littéraire. La possibilité de créer une image du Québec a généralement été associée à la propre possibilité de création d'une littérature québécoise.

Dans *Salut Galarneau*!, le personnage François Galarneau représente le peuple du Québec. Il est une synthèse de toute la problématique du peuple québécois :

un sujet qui se sent étranger dans son propre pays. Quelqu'un qui se voit forcé toujours à recommencer, à reprendre son espace intérieur et extérieur essentiel. Quelqu'un qui cherche une identité, un espace, enfin, quelqu'un qui souhaite son indépendance. Comme tout québécois, il sait que l'espace ne 'l'appartient pas.

Cette œuvre est une écriture de soi. L'auteur hésite entre le journal intime et une écriture de mémoires, deux types distincts de l'écriture de soi. Le journal parce qu'il écrit des événements du quotidien et mémoire parce qu'il se rappelle du passé. La solution de Godbout est, néanmoins, faire de son œuvre une mise-en-abîme. Galarneau écrit ses cahiers qui se constituent, en vérité, l'œuvre même de Godbout. Nous avons, ainsi, un texte qui a conscience de soi comme histoire faite de papier.

L'espace physique du narrateur s'articule avec le type de voyage-écriture qu'il pourra faire. L'espace fermé et paradoxal qui est la voiture vieille le protège du monde extérieur qui lui semble menaçant, bizarre et étranger.

Tout en étant un écrivain, il est un ethnographe. Mais l'ethnographe est toujours un étranger concernant la place où il s'installe et concernant le peuple sur lequel il écrit. Galarneau ne sort pas de son « pays » mais il est un étranger. Paradoxalement, il aussi est un natif. De son camion de hot dog, il écrit, pas sur les touristes qui le visitent, mais sur lui même la natif-étranger. La fusion de l'image natif-ethnographe explicite la situation de québécois, étrangers dans leur propre pays, sujets sans patrie. Un québécois est un ethnographe qui seulement peut écrire sur lui même. Galarneau est perdu, sans identité possible. Les éléments qui fournissent la construction d'une identité sont niés. Seulement lui restent des fragments de cette possibilité : la langue.

Ainsi, le voyage de Galarneau en direction à lui même correspond au voyage au fond de l'écriture et à la recherche d'une identité. L'écriture s'épuise dans la propre écriture, pour ce narrateur québécois, encerclé par des Canadiens, avec une langue qui est sa prison et, en même temps, sa seule possibilité de libération. Galarneau incarne la collectivité québécoise qu'il lutte pour son identité et qui reconnaît dans le discours littéraire la possibilité de construction d'un espace et d'une identité nationale.

De cette manière, la littérature contemporaine du Québec se voit invitée à exercer la prérogative de se placer et de divulguer ses positionnements. Elle peut, surtout, s'opposer à des certaines manières d'imaginer des identités – manières qui causent des actions dont l'intolérance, ils s'érigent à travers l'extermination de

altérité. Il peut montrer comme les récits de nation quelquefois se nourrissent de discours qui défendent l'exclusion de la différence.

## Conclusion

Les réflexions les plus récentes sur l'articulation espace national/espace littéraire au Québec sont cependant inachevées. D'abord parce que ce sont des réflexions en cours de processus, qui se construisent au moyen de choix de variables et d'objets d'analyse pas suffisamment nets en fonction de la proximité de leur parution et de leur transformation continuelle. Ensuite par ce que le propre concept de nation pour les Québécois se présente aujourd'hui comme un concept fuyant, entouré d'imprécisions et d'ambiguïtés, vu la diversité de vecteurs qui agissent sur sa constitution.

Galarneau ainsi que Godbout, en écrivant, ils s'écrivent et s'inscrivent. Leurs énoncés construisent non seulement l'image d'eux mêmes, mais aussi construisent les *éthe* du peuple du Québec. Une identité forgée dans et par la langue, dans et par la littérature.

L'espace de la nation peut être vu non seulement comme la délimitation de frontières externes, mais comme un espace marqué, fondamentalement, par « limites internes ». Le caractère premier de l'identité est scindé par la différence qui s'installe internement. Les bords de la nation ne sont pas du côté de là de leurs frontières, mais dans leur propre cerne. Les récits qui s'établissent comme limites des totalisateurs viennent confrontées aux contra-narratives qui explicitent et assurent ces limites.

## Références Bibliographiques

ADAM, J-M. *Linguistique textuelle:* des genres de discours aux textes. Paris: Natan, 1999.

AMOSSY, R (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. Poética. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril S/A Cultural e Industrial, 1973.

BELLEMARE, Y. *Jacques Godbout, romancier*. Montréal : Parti pris, 1984.

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris: Seuil, 2002.

GODBOUT, Jacques. *Salut Galarneau*! Paris: Seuil 1967.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'ethos dans tous ses états*. ICAR, Université Lumière Lyon 2.

KLINKENBERG, J-M. *Une étude de Salut Galarneau! de Jacques Godbout.*Montréal: Boréal, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

MOTTA, A. R. & SALGADO, L. *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto. 2008.

## Références sitographiques

http://www.thecanadianencyclopedia.com

http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Godbout

http://fr.wikipedia.org/wiki/Salut_Galarneau_!

# Jean Cocteau : les traits du visage

**WELLINGTON JÚNIO COSTA***

**Márcia Maria Valle Arbex** – directrice de recherche

**Résumé** :

Jean Cocteau est le créateur d'une oeuvre multiforme. Écrivain et dessinateur, entre autres titres, il a souvent mélangé les langages, en brouillant les éléments qui définissent les genres et en exploitant les expressions du « moi ». Dans cet article, nous nous proposons le but d'analyser le livre *La difficulté d'être*, de Jean Cocteau, paru en 1947, et une série de dessins que l'artiste a réalisée entre 1910 et 1917, tout en relevant les procédés utilisés par l'auteur dans la construction du « je » dans ses dessins et dans son livre. Pour mener cette réflexion, nous nous basons sur les études réalisées par BURKE (2004), CALMÉJANE (2006) et ZANONE (1996) autour de de l'autoportrait, et sur celles de GENETTE (2004), LEJEUNE (1996),STEINER et YANG (2004) pour ce qui est de l'autobiographie.

**Mots- clés**: Jean Cocteau. Construction du « je ». Autoportrait. Autobiographie.

* Mestrando em Teoria da Literatura na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da professora Márcia Arbex, doutora em Literatura e Civilização Francesas pela Université Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e pós-doutorado na Université Paris 7 - Denis Diderot e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora associada da Faculdade de Letras da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Teoria da Literatura e Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nas linhas de pesquisa Literatura e outros sistemas semióticos e Poéticas da modernidade do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários. Pesquisadora do CNPq e da Fapemig.

## Jean Cocteau

Né à Maison-Laffitte, à 17 kilomètres de Paris, le 5 juillet 1889, Jean Cocteau participa intensément à plusieurs groupes et courants artistiques de l'avant-garde, comme le Cubisme et le Dadaisme, jusqu'à sa disparition, le 11 octobre 1963, dans sa maison, aujourd'hui ouverte au public, à Milly-La-Forêt, à 50 kilomètres environ de la capitale française.

Poète, romancier, dramaturge, essayiste, artiste peintre, sculpteur, dessinateur, photographe, acteur, scénariste et réalisateur de cinéma, Cocteau écrivit aussi des paroles de chansons et des arguments chorégraphiques. Ainsi, dans la première moitié du XXème siècle il rendit possible le rêve de la plupart des artitstes d'aujourd'hui: réussir une carrière interdisciplinaire, devenir un créateur «multimédia », réunir la tradition et l'avant-garde et parler de soi- même en tant que métonymie du monde. C'est ce qui explique ses nombreux autoportraits et récits autobiografiques.

Nous analyserons donc une série de dessins (qui ne sera pas reproduite ici à cause des droits d'auteur) que l'artiste réalisa entre 1910 et 1917 et son livre *La difficulté d'être,* paru en 1947. Nous allons nous baser sur les études autour de l'autoportrait et de l'autobiographie pour relever les procédés utilisés par Jean Cocteau dans la construction du « je ».

## De l'autoportrait à l'autobiographie

L'autoportrait est depuis longtemps un genre d'art qui fascine. Il est censé nous montrer une image de l'artiste, mais il nous intrigue plus que ça, comme nous prévient Yves Calméjane:

> Découvrir ce qui est caché dans ce qui se montre stimule le vieil instinct de chasseur qui sommeille en nous. [...] le peintre se présente et nous dit: '*Voilà, c'est moi!*' Mais ce n'est pas toujours vrai, loin de là, et on peut même affirmer qu'un autoportrait ne dit que très rarement la vérité. C'est bien souvent un masque, une apparence, voulue ou non, que l'artiste présente et il y a de la jubilation à découvrir ce que ces auteurs d'autoportrait cachent, ou se cachent, en voulant tant se montrer... (CALMÉJANE, 2006, p. 9)

D'une certaine manière Cocteau semblait bien connaître les règles du jeu car en 1919 en retouchant une photo que l'on avait faite de lui, la transforma en une espèce d'autoportrait masqué qui nous rappelle le « cache-cache » évoqué par Calméjane. On peut y reconnaître le poète, toujours très bien habillé, et si nous le croyons nous connaîtrons la ville et l'année où l'image fut produite: Londres, 1919. Mais que voulait cacher le poète derrière ce masque? Que voulait-il dire par la phrase « Écrivez lisiblement » marquée sur son front? Ce sont des questions qui surgissent inévitablement quand nous voyons l'image, mais auxquelles nous n'avons pas de réponse.

Cependant, avant cette oeuvre Cocteau avait déjà brouillé le genre autoportrait dans une série de dessins réalisés entre 1910 et 1917. Il s'agit d'une série d'autoportraits sans visage qui nous rappelle le concept de l'image critique de Didi-Huberman, puisqu'en tant qu'autoportrait cette image devrait nous montrer exactement ce qu'elle nous cache, donc elle provoque une crise.

> Uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem – capaz portanto de um efeito, de uma eficácia teóricos -, e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar, não para 'transcrevê-lo', mas para constituí-lo. (DIDI-HUBERMANN, 1998, trad. Paulo Neves p.171-172).

D'un portrait nous espérons voir justement le visage, les traits qui définissent la physionomie du modèle, que dans le cas de l'autoportrait est celui de l'auteur même. Dans les autoportraits sans visage de Jean Cocteau, seul le contour de la tête existe. Aurions-nous pu identifier l'auteur, si deux de ces dessins n'avaient pas été signés et s'ils n'avaient pas tous pour titre « autoportrait »? Selon Peter Burke (2004, p.32), les accessoires représentés avec les modèles renforcent, généralement, leur autoreprésentation. En effet, nous pouvons remarquer un certain style de s'habiller de Jean Cocteau, peut-être sa coiffure ou encore sa posture, une fois que les célèbres mains du poète prennent place dans la composition. Néanmoins, nous ne pourrions pas dire s'il a de grands yeux, des lèvres fines ou un nez crochu, pourtant c'est ce que nous attendons d'une description qui prétend rendre quelqu'un identifiable, comme pour un signalement ou portrait parlé qui n'est pas réalisable sans ces informations.

De toute façon, en réalisant ces dessins Cocteau nous inspire quelques questions: Pourquoi cacher ses propres traits du visage? Les accessoires ou un décor

plus détaillé, suffiraient-ils à l'identification? La signature de l'artiste et/ou le titre resteraient-ils toujours indispensables dans un autoportrait reconnaissable?

Un dessin de cette série sans visage n'a pu être daté. Serait-ce encore une autre provocation de l'auteur? Il est intéressant de réfléchir à toutes ses absences qui rendent ces autoportaits sans visage plus intrigants qu'un autoportrait réaliste. Celui non daté ajouterait à la question: Qui suis-je? Une autre d'ordre temporel: Quand est-ce que j'ai été comme ça? Mais, le problème s'aggrave dans la mesure où nous ne pouvons pas savoir exactement comment est cet artiste représenté. Une chose est certaine, les traits du visage furent « effacés » et avec eux la possibilité de s'établir une ressemblance physique entre le modèle et quelqu'un d'autre.

En revanche, dans le chapitre "De mon physique" de son livre La difficulté d'être, paru en 1947, Cocteau se décrit avec précision en révélant combien, l'âge avancé, il ressemblait à sa mère et à son grand-père:

> Je n'ai jamais eu un beau visage. La jeunesse me tenait lieu de beauté. Mon ossature est bonne. Les chairs s'organisent mal dessus. En outre le squelette change à la longue et s'abîme. Mon nez, que j'avais droit, se busque comme celui de mon grand-père. Et j'ai remarqué que celui de ma mère s'était busqué sur son lit de mort. Trop de tempêtes internes, de souffrances, de crises de doute, de révoltes matées à la force du poignet, de gifles du sort m'ont chiffoné le front, creusé entre les sourcils une ride profonde, tordu ces sourcils, drapé lourdement les paupières, molli les joues creuses, abaissé les coins de la bouche, de telle sorte que si je me penche sur une glasse basse je vois mon masque se détacher de l'os et prendre une forme informe. (COCTEAU, 1989, p.31).

C'est bien la preuve que Cocteau était conscient de son image et aussi de la trasnformation de son corps due au vieillissement physique. Il finit par nous dire dans *La difficulté d'être* ce qu'il n'avait pas voulu nous montrer à travers ses autoportraits sans visage. Nous pourrions même affirmer qu'en écrivant le poète exprime son grand talent de dessinateur, raison pour laquelleJean Touzot (2000, p.116) considère *La difficulté d'être* commeun chef-d'oeuvre du genre «autoportrait littéraire». Le chapitre cité rejoint aussi la définition d'autoportrait littéraire proposée par Damien Zanone (1996, p.21) qui dit que « la première page type de l'autoportrait n'est donc pas le récit de naissance, mais le regard au miroir ».

De construction hybride, *La difficulté d'être* comporte aussi des chapitres qui confirment son caractère autobiographique en révélant des informations vraies sur le lieu et la date de naissance de son auteur : « Je suis né le 5 juillet 1889, place Sully, à Maisons-Laffitte (Seine-et-Oise). » (1989, p.13). Le «je» personnage correspond au «je» narrateur qui est identifié au «je» auteur et celui-ci assume la véracité, exactement

comme dans le schéma établi par Gérard Genette dans sa définition du genre autobiographie. (GENETTE, 2004, p.158).

Le premier chapitre du livre commence par la phrase « J'ai passé la cinquantaine ». (COCTEAU, 1989, p. 9). Cela suggère des mémoires et parfois il y raconte des histoires liées à sa production artistique et littéraire comme son état de santé lors du tournage de son film *La Belle et la Bête*, de 1946. Mais il assume aussi son modèle littéraire dans le chapitre « De la conversation »:

> Je m'isole le mieux possible, marche dans la neige, m'enferme dans ma chambre et me venge sur cette feuille de ne pouvoir me livrer au seul sport qui me plaise, que 1580 appelait conférence, et qui est la conversation. (COCTEAU, 1989, p. 10)

C'est une référence directe aux Essais de Michel de Montaigne, parus en 1580 et dont le troisième tome compte un chapitre intitulé « De l'art de conférer ». Montaigne, lui aussi, se livrait ouvertement dans ses essais comme l'affirme Erich Auerbach «Montaigne parle de l'ojet de ses essais, de son intention de s'autoreprésenter» (1976, p.251, notre traduction). Ce qui confirme l'inscription du genre essai littéraire, dès sa création, dans le champ des expressions du « moi ». Alors, même si parfois nous classons La difficulté dêtre comme essai littéraire, ce livre n'est pas pour autant loin de l'autobiographie et se rapproche davantage de l'autoportrait. D'ailleurs, Steiner et Yang nous rappellent que:

> L'oeuvre d'art autobiographique a plusieurs points communs avec l'autobiographie littéraire. Toutes deux affirment l'existence d'un lien entre le sujet qui raconte (l'auteur), la vie (ou un épisode de la vie) et l'oeuvre qui la décrit. Le narrateur ou la narratrice à la première personne se souvient de son vécu et en parle, fût-ce par de brèves descriptions ou de simples allusions. (STEINER; YANG, 2004, p.16).

Selon Philippe Lejeune (1996), l'auteur signe le « pacte autobiographique » au moment où il appelle son oeuvre « autobiographie » (ou « autoportrait »), mais nous ne pouvons pas oublier qu'il s'agit enore d'une construction, de la construction de « sa vérité » à lui, d'une vérité filtrée par sa mémoire ou encore, de la vérité qu'il est capable d'accepter et d'exposer. Cela se réalise à travers les mots ou bien à travers les images. C'est ce que nous disent Steiner e Yang:

> Dans les arts plastiques comme en littérature, la frontière entre le réel et la fiction est si perméable qu'il est, en général, impossible de les distinguer. Le

> processus même par lequel on se retourne sur le passé provoque de toute façon automatiquement une distorsion de la réalité. Bien qu'aucune autobiographie ne prétende à la 'vérité', l'auteur aspire, par convention, à en donner une approximation convaincante. (STEINER; YANG, 2004, p.16).

Dans la construction de sa « vérité », quand Cocteau dessine, il nous laisse savoir, par les éléments représentés, qu'il s'habille soigneusement, qu'il fait partie d'une classe sociale favorisée, qu'il a le goût des livres, c'est-à-dire il nous révèle un peu de son histoire et de sa personnalité même s'il nous cache les traits de son visage. Et là, il finit par nous avouer que le paradoxe de son excessive exposition génératrice de son invisibilité lui est un thème très cher., comme le souligne Dominique Païni (2003, p.279).

Quand il écrit, plutôt que de nous cacher des informations, il nous les présente parfois par des métaphores comme c'est le cas dans la préface du livre. Le « je » qui traverse cette oeuvre identifie l'homme, mais aussi un homme rêvé par l'auteur. Le chapitre «Du rêve» commence d'ailleurs par « je me rappelle ». (COCTEAU, p. 65).

## Conclusion

Nous avons vu que chez Jean Cocteau la construction du « je » est complexe quel que soit le langage, parce que son oeuvre ne se conforme pas à un genre pur. Entre l'autoportrait et l'autobiographie ses procédés d'autoreprésentation se croisent et se mélange. L'écrivain garde en lui le génie du dessinateur  et le dessinateur essaie de dire plein de choses à travers ce qu'il n'a pas dessiné.

Plusieurs lectures du livre et des dessins seraient encore possibles mais aucune ne ferait taire définitivement la question: Pourquoi Cocteau voulut-il cacher les traits de son visage alors que dans *La difficulté d'être* il se peignit en détails?

## Références bibliographiques

AUERBACH, Erich. *Mímesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de George Bernard Sperber. 2ª Edição revisada. São Paulo: Perspectiva, 1976 (Coleção Estudos – Crítica, 2).

BURKE, Peter. *Testemunha ocular:* história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CALMÉJANE, Yves.Histoire de moi ou l'histoire des autoportraits. Paris: Thalia Édition, 2006.

COCTEAU, Jean. *La difficulté d'être*. Paris: Éditions du Rocher, 1989.

DIDI-HUBERMANN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.

GENETTE, Gérard. *Fiction et Diction*. Paris: Seuil, Poétique, 2004.

LEJEUNE, Philippe. *Le Pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1996.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 1937.

PAÏNI, Dominique. L'homme invisible. In: COCTEAU, Jean. *Jean Cocteau sur le fil du siècle*. Paris: Éditions du Centre Pompidou, 2003. 416 p. Catálogo de exposição, 25 set. 2003 – 5 jan. 2004, Centre Pompidou; 6 maio – 29 ago. 2004, Musée des Beaux-Arts de Montréal. (p. 279-280).

STEINER, Barbara; YANG, Jun. *Autobiographie*. Trad. Michèle Hechter. Paris: Thames 7 Hudson, 2004.

TOUZOT, Jean. Les essais sur soi-même. In: Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 2001, n. 53. p. 367-377.

ZANONE, Damien. L'autobiographie. Paris: Ellipses, 1996.

## Références sitographiques

SITE OFFICIEL DU COMITÉ JEAN COCTEAU. Disponible sur: <http://www.jeancocteau.net>. Consulté le 25 juil. 2012

# ALPHONSUS DE GUIMARAENS : LECTEUR/TRADUCTEUR DE VERLAINE

**WILIAM MARIANO PEREIRA ***

**Álvaro Silveira Faleiros** – directeur de recherche

**Résumé :**

Ce travail a pour objectif montrer l'analyse d'une des lectures qu'Alphonsus de Guimaraens a faite lorsqu'il a traduit l'un des poèmes de Paul Verlaine. Les productions de leurs oeuvres peuvent être contemporainement identifiées à une période qui comprend la transition du XIXème au XXème siècle et ce contexte nous anticipe d'une certaine manière la compréhension elle-même, soit de la partie créative, soit celle de la réception. Ainsi, dans ce moment-là de productions remarquables, notamment celles en Sciences Humaines étant celles qui nous intéressent principalement, on a, au Brésil et en France, d'importantes productions en Littérature. Celle-ci, en tant que manifestation de la connaissance humaine possède, d'entre autres, un caractère universel et donc elle se constitue comme une propriété intellectuelle de l'humanité. Dans ce sens, comme une manière de diffusion de cette connaissance et de considération de dialogues, la traduction littéraire a toujours eu un rôle central, production utilisée par les noms des grands écrivains de la littérature mondiale, passant, a priori, par leurs propres lectures. Si on comprend, par conséquent, que toutes les traductions s'encadrent dans un moment socio-historique détérminé, on considère, encore, quelques aspects de leur implication en tant que registre de ce moment. C'est pourquoi notre analyse s'est réglée, comme on avait mentionné, par une lecture faite par Guimaraens d'un poème de Verlaine, en considérant quelques théories de la traduction, surtout celles de la poésie, en ne pas écartant l'utilisation, opportunément, des éléments linguistiques, ce qu'on considère fondamental au type de réflexion qu'on s'est proposée à faire.

**Mots-clés** : Alphonsus de Guimaraens. Paul Verlaine. Symbolisme. Littérature Comparée.

* Mestrando pela Universidade de São Paulo (USP) na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, sob a orientaçao do professor Álvaro Silveira Faleiros, Doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo. É professor livre-docente de Literatura Francesa da USP. Tem experiência na área de Poesia e Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, poética comparada e poesia. É também tradutor, poeta e cancionista.

## 1. Le Symbolisme d'Alphonsus, la France et la présence verlainienne

Alphonsus de Guimaraens occupe une place centrale lorsqu'on aborde le Symbolisme brésilien et la poésie d'une manière générale. Ce poète est reconnu par l'expressivité de son oeuvre dans la littérature nationale par la critique spécialisée et par les studieux de divers domaines. Apportant au mouvement d'origine française sa propre conception de monde, dans une réception active, Alphonsus a su le représenter au Brésil d'une manière particulière, comme Annie Gisele Fernandes atteste :

> [...] Alphonsus de Guimaraens se fait remarquer dans le contexte du Symbolisme brésilien en tant que poète innovateur, en tant que vate qui ne s'est pas attaché exclusivement au canon parisien et a introduit dans sa poésie des aspects typiquement nationaux et provinciaux, comme le mysticisme chrétien enraciné des expériences de vie traditionnelles de *sa* Mariana catholique (2005, p. 71, traduit par moi, sauf indication)[1].

La relation littéraire qu'Alphonsus a maintenu avec le pays européen est primordiale en ce qui concerne la formation intellectuelle du poète mineiro et s'avère comme un point important à se remarquer lorsqu' il est abordé. Le poète, d'après Massaud Moisés, « a continué fidèle à sa formation française jusqu'à la fin, en publiant, d'ailleurs, un volume de poèmes en Français, *Pauvre Lyre*[2] ». (1967, p. 94).

Issu, évidemment, d'un contexte socio-historique, le poète ne pourrait point être à l'écart des changements et de l'ambiance apportés par la transition du XIXe au XXe siècle. De cette façon, Alphonsus dialoguait avec les autres intellectuels de son époque, ce dialogue ayant comme décor le contexte mentionné ci-dessus, donc partagé avec quelques représentants de tel moment. Ainsi, les poètes français Paul Verlaine et Stéphane Mallarmé [surtout le premier] jouent un rôle important dans sa carrière.

D'autres symbolistes comme Charles Baudelaire et Arthur Rimbaud sont considérés aussi par Alphonsus dans ses oeuvres poétiques, ce qui met en évidence le

---

[1] [...] Alphonsus de Guimaraens destaca-se no contexto do Simbolismo brasileiro como poeta inovador, como vate que não se prendeu exclusivamente ao cânone parisiense e introduziu em sua poesia aspectos tipicamente nacionais e provincianos, como o misticismo cristão arraigado de vivências tradicionais de *sua* Mariana católica.

[2] "[...] permaneceu fiel à sua formação francesa até o fim, inclusive publicando em Francês um volume de poemas, *Pauvre Lyre*".

compromis et l'identification qu'il possédaient avec tel style en évoquant les noms, sinon les plus représentatifs du style en France, les plus mentionnés. Nonobstant, comme on a dit, le poète a une identification ayant reçu une « formation française ». Cela nous montre la longévité de ce caractère dans son parcours de façon que Guimaraens a établi ce dialogue avec toute une culture à travers le contact, non seulement avec les symbolistes, mais aussi avec d'autres représentants qui ont contribué au trait de ses productions.

Alphonsus, particulièrement par rapport à ses oeuvres poétiques, a été un poète fructueux. Son oeuvre n'étant pas très étendue, possède une qualité qui représente un des plus grands héritages pour la poésie brésilienne. Cette riche trajectoire intellectuelle, donc, peut nous révéler des éléments décisifs pour une compréhension plus affinée de la poétique d'Alphonsus de Guimaraens, vu qu'on considère intéressant l'observer de plus près suivant ses principaux critiques à ce propos.

Au XIXe siècle le poète et dramaturge français Alexis-Félix Arvers est devenu célèbre en traduisant en 1833 dans le livre *Mes Heures Perdues* le sonnet appellé *Sonnet imité de l'italien,* qui a été connu comme *Sonnet d'Arvers*, l'une des pièces poétiques les plus populaires de ce siècle-là. En 1889 Alphonsus de Guimaraens [donc à 19 ans] a publié une traduction de ce poème dans l'*Almanaque Literário e Artístico* de Porto Alegre.

Il s'agit, très tôt, d'un exercice poétique remarquable, non seulement au fait de la traduction elle-même d'une pièce célèbre et représentative de la culture française, mais encore d'une initiative de diffusion de cette production par intermède de sa publication dans un canal spécifique avec lequel, probablement, plusieurs écrivains et exégètes avaient contact. De l'écriture, des publications, mais aussi des lectures ont été des pratiques qui se sont intensifiées dans les années suivantes.

À São Paulo, ville où il a vécu entre 1891 et 1893, Guimaraens a étudié en Droit à la célèbre faculté du *Largo de São Francisco* et il convivait avec d'autres intellectuels. En outre, en envoyant ses poèmes, le poète collaborait avec quelques journaux, d'entre eux, *O Estado de São Paulo*, et il était habitué à la *Villa Kyrial*, de son ami, aussi étudiant en Droit, poète et sénateur de la république, José de Freitas Valle.

La demeure à la *Vila Mariana* était un endroit de réunion d'artistes et d'intellectuels pendant la *Belle Époque* et Freitas Valle [ou Jacques d'Avray, comme il était connu par son nom artistique] était un mécène et, donc, un bienfaiteur des

productions artistiques. Évidemment, la *Villa Kyrial* possédait aussi une bibliothèque mémorable contenant les principales nouveautés en termes de littérature, surtout de poésie. Alphonsus a pu, de cette manière, prendre contact avec plusieurs de ces productions. Arline Anglade-Aurand qui a, d'ailleurs, répertorié les oeuvres de cette bibliothèque, décrit ces moments-là de gloire pour la formation des poètes :

> Les poètes qui pouvaient fréquenter à loisir ce cellier, pouvaient aussi s'énivrer de poésie dans la bibliothèque où se trouvent « les premières petites éditions des symbolistes, lancées au début du mouvement, presque toutes par l'éditeur Léon Vannier » (1971, p. 35).

Parmi les oeuvres dont Alphonsus pouvait disposer, quelques unes indiquent la variété de la littérature française avec laquelle il était possible de prendre contact avec à travers ses représentants les plus renommés. Toujours selon Aurand, il s'agissait de vrais « trésors de lecture » :

> La riche bibliothèque de son ami Vale lui offrait des trésors de lecture ; il y trouvait les ouvrages les plus récents de critique littéraire et pouvait y lire et relire tous les poètes français, Villon, La Fontaine, Ronsard...et tous les romanciers du XIXe. [...] Il achète aussi pour lui-même des livres de Ronsard, Tristan Corbière, François Coppée, Heine, Banville, Byron, et reçut d'un oncle qui revenait de Paris, l'oeuvre de San Peladan, qui était à ce moment-là son idole (1971, p. 69).

On peut observer, de cette façon, le rôle que la culture française jouait dans la formation de Guimaraens et de ses interlocuteurs. La France devenait pour ces artistes, la plus grande référence littéraire si bien qu'on avait de l'impétuosité pour connaître ces productions, puisque ces oeuvres de valeur se trouvaient à portée d'eux.

Il est vrai que les modèles se faisaient de plus en plus présents, pourtant, parallèlement, le poète exécutait aussi son propre exercice visant réfléchir sur sa production et la production de des copains pour perfectionner leurs écritures. On le vérifie, surtout, en considérant ses correspondances. Alphonsus était déjà retourné à Minas Gerais et ce moyen de communication est devenu, donc, de plus en plus nécessaire à la discussion d'une passion commune :

> Nous savons par leur correspondance que l'amitié qui liait Alphonsus à Jacques d'Avray était fondée sur la même soif de culture poétique, surtout française, et sur le même souci de perfection dans le langage. Ils échangèrent d'abord des manuscrits sur lesquels ils se donnaient mutuellement 'leur opinion' ; on peut ainsi assister à travers leurs lettres à des discussions ou à des corrections (Idem, p. 75).

La correspondance active et passive d'Alphonsus a été décisive, comme on voit, pour la discussion avec ses partenaires, d'entre autres, des questions chères à sa formation, comme le perfectionnement de sa poésie. Les deux modalités compilées et réunies dans un livre pour la première fois par l'éditeur Alexei Bueno sous le titre *Correspondência de Alphonsus de Guimaraens*, publié en 2002, représente, dans une perspective plus ample, un document considérable sur le contexte du Symbolisme brésilien.

Si on observe toujours ses correpondances on peut avoir une idée des moments où Guimaraens a pris contact avec les oeuvres qui ont contribué au trait de son propre style d'écriture. En 1893, en avril, Alphonsus envoie une lettre à Freitas Valle mentionnant des extraits de *l'Enquête sur l'Évolution Littéraire* de Jules Huret [Entretien avec Mallarmé], dans laquelle, selon des commentaires du poète mineiro, « on a l'idée parfaite du Symbolisme »[3] à part avoir mentionné, également, une oeuvre de Ronsard qui lui était très chère (BUENO, 2002, p.3).

En septembre 1896, Guimaraens reçoit une lettre de son ami et poète José Severiano de Rezende, provenant de São João del-Rei, dans laquelle celui-ci mentionne l'arrivée d'un exemplaire du *Choix de Poésie* de Paul Verlaine et qu'il le garderait sur lui puisqu'Alphonsus possédait déjà le sien. (GUIMARAENS FILHO, 1995, p. 42).

Les exercices de (re) création d'Alphonsus ont continué à traverser sa trajectoire littéraire et en février 1899, si on s'utilise toujours d'un exemple épistolaire, on considère la réception d'une lettre de la part de son ami Augusto Viana do Castelo dans laquelle celui-ci commente et vante la traduction que Guimaraens a faite de *Nouveau Printemps* de Heine (Idem, p. 148). Le barde mineiro s'utilisait plusieurs fois des opinions de ses amis, surtout des poètes, pour dynamiser ces exercices et était reconnu par la qualité de ses productions. Y attachée, la présence française dans ce dialogue constant donnait un caractère particulier aux oeuvres alphonsiennes.

D'après Arline Anglade-Aurand (1971, p. 194) dans la partie *Les transpositions des poètes français* de sa thèse, il y a, dans les oeuvres d'Alphonsus ce que l'on appelle traductions et traductions libres [selon la nomenclature adoptée par lui-même], mais il y a aussi des transpositions se caracterisant pour se maintenir très éloignées du texte originel si on observe que le poète ne se sert, du point de vue du

[3] tem-se ideia perfeita do Simbolismo.

contenu, que de quelques images du texte de départ. De cette manière, le poème *Ària dos Olhos* garde telles caractéristiques étant considéré, donc, l'une de ces transpositions faites pas le poète mineiro.

La valeur qualitative des plusieurs genres de présences verlainiennes dans les oeuvres d'Alphonsus de Guimaraens, mais aussi celle quantitative, se construit comme quelque chose d'important puisque parmi les dix références explicites détectées dans le parcours proposé par nous, ce qui s'est imposé c'était le nombre de six textes du poète français transposés au portugais, considérés comme des traductions.

## 1.1 ANALYSE: De Verlaine de Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte: traduction du poème V du livre Sagesse

Le livre *Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte* publié en 1923 est celui du poète mineiro possédant le plus grand nombre de présences de Paul Verlaine et celles-ci arrivent, majoritairement, sous forme de traductions. Prenons celle du poème *Un Grand sommeil noir [V]* du livre *Sagesse* de l'auteur français intitulée *XV. De Verlaine* dans le livre d'Alphonsus :

| *V* | XV. DE VERLAINE |
|---|---|
| Un grand sommeil noir | Minha vida descansa |
| Tombe sur ma vie: | Num sonho sem lampejos. |
| Dormez, tout espoir, | Dormi, toda esperança, |
| Dormez, toute envie! | Dormi, ó meus desejos ! |
| | |
| Je ne vois plus rien, | Do mal, do bem transviada, |
| Je perds la mémoire | Perco toda a memória. |
| Du mal et du bien... | Eu não vejo mais nada... |
| Ô la triste histoire! | Oh a triste, a triste história! |
| | |
| Je suis un berceau | Eu sou uma redoiça |
| Qu'une main balance | Que leve mão fagueira |
| Au creux d'un caveau : | Em silêncio baloiça |
| Silence, silence! | Da sepultura à beira... |

Dans le livre d'oeuvres poétiques complètes de Verlaine le poème *Un grand sommeil noir* suit la chanson de Kaspar Hauser [Gaspar] et cet indice nous anticipe le ton caractéristique du contexte dans lequel les deux s'insèrent : le livre *Sagesse*. Il s'agit d'un livre d'élaboration vraiment complexe car sa genèse est un choix de poésies

que Verlaine avait l'intention de publier sous le titre de *Cellulairement*, très probablement par référence au mot *cellule* puisqu'une partie de cette réunion a été écrite en prison à Mons où le poète s'est converti au catholicisme.

Les sonnets de *Cellulairement* étaient des « dialogues avec Dieu » qui ont fini par être disséminés dans divers des livres de Verlaine et quelques uns de ces vers ont intégré *Sagesse*, livre publié après un hiatus dans la carrière du poète, publication datée de 1881 [terminée en 1880] et réalisée, significativement, chez la *Société générale de librairie catholique* si on considère que la religiosité est une dominante dans cette oeuvre et cela a été aussi pris en compte par l'éditeur Victor Palmé.

En outre, le mot mélancolie caractérise une partie significative de ses compositions et la présence de ces deux poèmes en séquence en est aussi une démonstration. On peut sentir les lamentations du poète dans le poème *V*, d'ailleurs, un des subterfuges les plus fréquents chez Verlaine c'est la réclamation, la jérémiade, le besoin de se « confesser » et son lecteur est mis dans le rôle du prêtre dans le confessionnal du poète.

La confession se caractérise comme un des fondements pour le ton mélancolique qui est tellement verlainien. Le partage des ses chagrins dans ses confessions l'exempte, au moins partiellement, du poids des probations par lesquelles le poète passe. Guimaraens présente, aussi, dans sa poétique, cette ressource en partageant avec ses lecteurs une bonne partie de ses angoisses, en se gardant à la fois comme dans le poème *A catedral* appartenant au même livre dans lequel la traduction du poème de Verlaine est trouvée :

> E o sino geme em lúgubres responsos:
> "Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!"

Dans la transposition, des caractéristiques importantes coïncidentes dans les poétiques de Paul Verlaine et Alphonsus de Guimaraens apparaissent dans les deux poèmes, telles que la construction d'une ambiance onirique et l'approche de la mort. Les vers « *Un grand sommeil noir* », « *Je ne vois plus rien* », « Num sonho sem lampejos » et la présence de termes comme « sepultura » et « *caveau* » nous attestent telle récurrence. Il y a, indépendamment de la traduction, une convergence thématique propre aux oeuvres des deux poètes.

Une tendance de la langue portugaise transposée de la langue française se montre dans cette traduction. Le portugais est phonétiquement plus syllabé que le français et, pas rarement, les traductions faites en cette langue-là présentent une

extension plus grande. C'est le cas, puisque le poème de Verlaine possède cinq syllabes poétiques et celui d'Alphonsus, sept. Ainsi, on justifie, par exemple, l'ajout du participe « transviada » qualifiant la mémoire.

Les deux premiers vers du premier quartet nous présentent un choix assez significatif par Alphonsus dans lequel le poète, au lieu de maintenir les mêmes éléments dans la même contruction syntaxique de Verlaine, ce qui serait, sans doute, moins complexe, a choisi de faire quelque chose de différent, en changeant complètement le sujet de l'action [Un grand sommeil noir → Minha vida] et, par conséquent, l'adaptation des éphitètes, aussi, comme on a vu dans le paragraphe antérieur, à cause de l'extention.

Quoiqu'ils appartiennent au même champ sémantique, il y a eu l'adoption d'un nom différent *sommeil* → *sonho* et celui-là est qualifié des adjectifs *grand* et *noir* et celui-ci de la locution adjective « sem lampejos », composition choisie par Alphonsus pour transposer l'adjectivation binaire. Le moi lyrique du poème de Verlaine se présente dans une position de plus grande passivité par rapport à celui d'Alphonsus, puisque la présence du verbe *tomber* indique un mouvement vertical descendent, ainsi, le sommeil tombe sur *sa* vie. Par contre, la vie du moi lyrique alphonsien repose en intégrant l'ambiance dans un rêve.

Si on observe le registre linguistique spécifique d'une période de l'Histoire brésilienne, on remarque un choix, si bien que naturel de la part de Guimaraens, et, donc, attaché à sa poétique, au minimum passible d'une remarque dans la traduction du poète mineiro. Il s'agit de l'adoption du verbe à l'impératif « Dormi » se présentant comme un choix qui ressemble beaucoup à celui adopté dans le texte de départ.

À la lumière du portugais contemporain utilisé au Brésil, au début, tel usage pourrait nous causer un peu d'étrangeté, puisque l'ordinaire serait l'adoption de la deuxième personne du pluriel [Vocês], ainsi le verbe, selon la conjugaison serait *Durmam*. Alphonsus, cependant, pour les verbes de la deuxième personne s'utilise des pronoms *Tu* et *Vós*, de cette manière, la forme adoptée a été *Dormi* [Vós], si caractéristique de la poétique de Guimaraens. Donc il y a une grande proximité dans la traduction du verbe dans laquelle la tonicité du mot s'est maintenue dans la même syllabe, en alternant la voyelle /e/ par /i/.

L'inversion syntaxique, une autre ressource fréquemment observable dans la poétique du mineiro, se produit entre les deux premiers vers de la deuxième strophe, dans lequel la mise en évidence de la dichotomie « do mal, do bem », évidemment souhaitée par le poète, serait préjudiciée si l'ordre syntaxique traditionnel était

maintenu [Perco toda a memória/transviada/ do mal, do bem]. Aussi le dernier vers du poème présente une inversion interne dans lequel le nom « sepultura » acquiert un rôle central et cette importance est détournée de focus si, à nouveau, l'ordre syntaxique était observé [à beira da sepultura].

De plus, un aspect distinctif qui nous paraît significatif dans cette strophe est la présence d'un point final après le vers « Perco toda a memória ». Pendant que dans le poème de Verlaine ce passage arrive de manière directe et l'enjambement nous remet à la construction imagétique, c'est-à-dire, il y a une idée de complétude, comme on peut observer en inversant l'ordre des vers [*Du mal et du bien... / Je ne vois plus rien, / Je perds la mémoire*]. Un effet différent possède le poème de Guimaraens. Le point final indique une rupture et, ensuite, il y a un vers presque libéré, assez soluble [Eu não vejo mais nada...] qui, si bien qu'il se concatène avec l'idée interne de la strophe, acquiert un air inébriant, de divagation, renforcé par le pronom *Eu* qui apparaît soudainement et, aussi, par les points de suspension à la fin du même vers.

Le dernier vers de la deuxième strophe nous révèle la répétition de l'adjectif « triste », épithète d' « histoire » aussi dans le texte de départ. Dans celui-ci, pourtant, la répétition n'arrive que dans le dernier vers de la troisième strophe [dernier vers du poème], cette répétition du verbe « silence ». Telle ressource permet le dévoilement d'expressions chères aux deux poèmes qui, à leur tour, donnent le ton de ces productions, ce que l'on pourra observer dans la dernière strophe, puisque tout se montre très éthéré jusqu'à ce moment-là du poème.

On remarque que, dans le poème verlainien, la dernière strophe établit la dichotomie naissance/mort vu que la répétition du verbe à l'impératif « silence » s'aplique tantôt par rapport à l'être qui se trouve dans le berceau balancé par la main tantôt à celui qui se trouve dans le trou d'un caveau. Dans le poème alphonsien , à son tour, quoique la mort soit abordée elle-aussi, le ton est donné par la dichotomie bonheur/malheur, d'un côté par la répétition immédiate de l'adjectif « triste », de l'autre, par la présence de l'élément *redoiça* [au lieu de berceau] en faisant allusion au divertissement, surtout celui qui est puéril. Ce moment-là nous révèle, néanmoins, une coïncidence entre les poèmes, si on considère le champ sémantique enfance.

La dernière strophe du poème de Verlaine nous révèle, encore, la présence de rimes croisées formées par les paires *berceau/caveau* [noms], *balance/silence* [verbes]. Celui-ci nous remet à la sonorité provoquée par le mouvement du va-et-vient d'un berceau à partir de la présence de la voyelle nasale du français /ã/ à l'intérieur des vocables, entraînant un allongement de leurs prononciations suivi du son réticent et

apparemment infini /s/. Plus qu'un aspect sonore du poème, il s'agit d'un aspect synestésique puisqu'à partir de la sonorité on peut apercevoir l'objet balancé. Le balancer ne posséderait pas forcément un son caractéristique vu que telle réception, même dans la création d'une onomatopée, aurait assez de subjectivité, par exemple, le son d'un objet qui balance « en coupant » l'air. Il s'agit, dans ce sens, de la présence de l'image acoustique.

Dans le poème alphonsien, la formation de l'effet dans cette strophe est arrivée d'une façon différente de celle adoptée par Verlaine. Le mineiro s'est servi, premièrement, d'une plus grande variété de classes de mots dans la composition des rimes croisées. Les paires rimiques sont formés des vocables redoiça/baloiça [nom/verbe] et fagueira/à beira [adjectif/locution adverbiale]. Celui-là donne le ton de déplacement [le balancement] de la strophe en construisant l'image acoustique à partir du son inter-vocable /˝oj/, tellement caractéristique du portugais du Portugal. Pourtant, la plus grande brièveté de ce son par rapport à celui du déplacement du poème de Verlaine, se réfère à un objet déjà mentionné, la *redoiça* (balançoire), jeu caractérisé, aussi, par la vitesse du mouvement, oposé, évidemment, à celui d'un berceau.

On vérifie, donc, que le texte de Guimaraens peut être considéré homologue à celui de Verlaine, surtout dans les niveaux formel et sémantique. D'abord, il a maintenu une structure semblable dans son poème par rapport au poème de départ, comme la disposition des vers en quartets et le même schéma rimique. Deuxièmement, une grande partie des images adoptées par Verlaine ont été également adoptées dans la traduction, en caractérisant un miroitement sous une perspective de traduction plutôt textuelle.

## Références Bibliographiques

ANGLADE-AURAND, Arline. *Les influences françaises sur Alphonsus de Guimaraens.* Toulouse: Univ. de Toulouse, 1971.

BUENO, Alexei (Org.). *Correspondência de Alphonsus de Guimaraens*. Rio de Janeiro: Academia brasileira de Letras, 2002.

FERNANDES, Annie Gisele. António Nobre, Alphonsus de Guimaraens e outros simbolistas – Intertextualidades. *Revista Convergência Lusíada*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 62-79, 2005.

GUIMARAENS FILHO, Alphonsus de. *Alphonsus de Guimaraens no seu ambiente*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1995.

MOISÉS, Massaud. “O Simbolismo”. In: *A literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1967, v. 4, ed. 2.

AXE THÈMATIQUE :

**La traduction comme domaine de recherche, d'enseignement et de pratique professionnelle**

# Decisions phraséographiques : pour un dictionnaire "multilingue" d'expressions idiomatiques

**CLAUDIA MARIA XATARA ***

**Résumé :**

Nous avons proposé un dictionnaire en ligne, dans le cadre d'une collaboration internationale avec des chercheurs du Portugal, du Canada et surtout de la France. La nature de ce dictionnaire se définit comme sémasiologique parce qu'il part des unités signifiantes comme entrées et présente ensuite leurs significations, leur sens, et analogique parce qu'il rassemble des expressions synonymiques, celles qui ont un rapport de similitude puisque le sens des synonymes en portugais brésilien ou des équivalents en portugais européen, français hexagonal et québécois est similaire à celui de l'entrée, dans une relation étroite ou voisine. Pour ce dictionnaire l'entrée de chaque article vient toujours en portugais du Brésil, avec sa définition, des informations complémentaires, un exemple illustratif, des indication de synonymie le cas écheant, et ses équivalents dans la variante européenne du portugais, en français de France et dans sa variante québécoise. Nous aborderons donc tous types de contraintes par rapport au choix phraséographiques que nous avons faits, concernant : 1. la nomenclature (sources, fréquence, lémmatisation et type de séquence – verbale, nominale, adjetivale ou adverbiale); 2. les définitions et articles polysémiques et les homonymiques; 3. les informations à l'égard des niveaux de langues, de l'expressivité de l'emploi, de l'origine et des restrictions syntaxiques), 4. les exemples et le web comme corpus; 5. la synonymie relative à l'entrée, 5. les renvois; 6. les équivalents approximatifs; 7. le plan des articles; et 8. la construction du logiciel pour la mise en ligne du dictionnaire.

**Mots-clés :** Expression Idiomatique. Dictionnaire Bilingue. Variantes Linguistique. Contraintes Lexicographiques.

* Possui mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de São Paulo Araraquara e pós-doutorados pela Université de Nancy 2-França e pela Université de Paris 13 - Laboratoire LDI – Lexiques, Dictionnaires, Informatique. Atualmente é Livre-docente da UNESP-SJRP e tradutora juramentada de francês. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Lexicografia, atuando principalmente nos seguintes temas: expressão idiomática, fraseologia da língua comum, tradução e dicionários bilíngues e especiais.

## Présentation du dictionnaire

Le Dictionnaire d'expressions idiomatiques portugais du Brésil et du Portugal – français de france et du Québec, issu de travaux précédents (le Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais / portugais-français, 2007, et le Dicionário de Provérbios, Idiomatismos e palavrões, 2008), a été accompli parce que nous avons eu l'honneur de compter sur la capitale collaboration:

- du Prof. Dr. **Gérard Petit**, maître de conférence à l'Université Paris 13 – en tant que superviseur d'un stage de recherche au laboratoire LDI de Paris 13 et réviseur des équivalents proposés pour le français de France
- de la Prof. Dr. **Myriam Côté**, chercheuse du CIRAL (Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Activités Langagières) de l'Université de Laval (Canada) – en tant que réviseuse des équivalents proposés pour le français du Québec
- de la Prof. Dr. **Maria Celeste van Egmond-Lopes Augusto**, professeur retraitée par l'Université d'Utrecht (Hollande) – en tant réviseuse des équivalents proposés pour le portugais du Portugal
- de la Prof. et Trad. **Maria Helena Vaz Horvilleur**, de Marseille – pour ses suggestions concernantes les équivalents du français de France
- de la Prof. Dr. **Guilhermina Augusta Pelicano Jorge**, de l'Université de Lisbonne– pour ses suggestions concernantes les équivalents du portugais du Portugal
- de la Prof. Dr. **Maria Cristina Parreira da Silva**, de l'UNESP – pour ses suggestions concernantes les niveaux de langue des entrées en portugais brésilien
- des étudiants **Carolina Perroni Reis** et **Geam Yamaguti**, stagiaires de l'UNESP – pour la normalisation des articles
- des Prof. **Fabrice Issac** et **Xavier-Laurent Salvador**, maître de conférence en Linguistique et Informatique au LDI – pour la conception informatique de ce dictionnaire et sa mise en ligne
- et de nos ex-étudiants en Master et Doctorat de l'UNESP, surtout **Beatriz Camacho** (2008) et **Huélinton Riva** (2009)

Tout en considérant une *expression idiomatique* (EI) comme une séquence polylexicale, figurée et figée par la tradition culturelle d'une communauté linguistique

(GROOS, 1993 ; XATARA, 1995 ; MEJRI, 2002 ; PETIT, 2003), nous proposons des articles où l'entrée vient toujours en portugais brésilien (PB), avec définition, informations complémentaires, exemples, indication de synonymie, et ses équivalents en portugais européen (PP), français hexagonal (FF) et québécois (FQ).

## Nature de ce dictionnaire

1) sémasiologique parce qu'il part des EI (les unités signifiantes) comme entrées et présente ensuite leurs significations, leur sens;
2) et analogique parce qu'il rassemble des expressions synonymiques (celles qui ont un rapport de similitude puisque le sens des synonymes en PB ou des équivalents en PP, FF et FQ est similaire à celui de l'entrée, dans une relation étroite ou voisine);
3) et électronique, ce qui permettra sa périodique extension et mise à jour, ainsi que plusieurs interfaces de recherche.

## Objectif

Notre intention avec ce dictionnaire est donc de construire un ouvrage qui témoigne en décodage ou pour l'encodage, l'usage de ces unités phraséologiques, dont le figement est un phénomène scalaire, avec justement des éléments variables. Tel est qu'il s'agit à vrai dire d'un semi-figement.

Inédit pour présenter les EI de ces deux langues et variantes et inédit par la structuration visuelle proposée, cet ouvrage pourra répondre les attentes d'apprenants, professeurs, traducteurs et chercheurs intéressés par l'usage des expressions et leurs équivalents en portugais et français. En outre sa mise en ligne favorisera sa divulgation au service de l'ensemble de la communauté francophone et lusophone.

Ce que nous passons à présenter ce sont les décisions phraséographiques qui ont donné les caractéristiques particulières à ce dictionnaire.

## Décisions concernantes la nomenclature

Les El ont tout d'abord été collectées de sources secondaires (terme proposé par Haensch et al., 1982, à la différence de sources primaires qui seraient des documents

authentiques et des corpus) : vers 30 dictionnaires de langue, monolingues ou bilingues.

## Décisions concernantes la nomenclature et les équivalents

Toutes les expressions dans les deux langues et leurs variantes respectent un seuil minimum de *fréquence* d'après leur occurrence sur le *web*envisagé comme corpus linguistique (KILGARRIFF et GREFENSTETTE, 2003). Le seuil pris en compte est d'une occurrence par million de mots mesurée par page trouvée sur le web (COLSON 2003, 2006, 2007),

En partant de ces principes et selon les données fournies par Grefestentte et Nioche (2000), Evans et col. (2004) et l'Union Latine (2007), pour qu'une EI soit considérée comme usuelle dans une langue, elle doit satisfaire aux seuils suivants:

- **56** occurrences pour le PB, dans des site:br
- **14** pour le PP, dans des site:pt
- **157** pour le FF, dans des site:fr
- et **07** pour le FQ, dans des site:ca

Nous soulignons encore que les *prépositions*obligatoires ou très fréquentes figurent dans l'entrée de chaque article et dans chaque équivalent.

## Décisions concernantes les classes grammaticales

Les équivalents suivent strictement la classe grammaticale de l'entrée. A une séquence verbale (SV) comme entrée en PB correspondent des équivalents SV dans les autres langues; à une séquence nominale (SN), seront associés des équivalents appartenant à la classe de SN; si une séquence est en fonction adjective (SAdj) en PB, ses équivalents appartiendront à la classe SAdj; et pour les entrées qui sont des séquences adverbiales (SAdv), les équivalents PP, FF et FQ appartiendront à la même classe.

Par exemple, l'entrée dont le noyau est **agulha no palheiro**, un SN ne pourra avoir comme équivalents des expressions qui représentent une autre classe grammaticale telle que *être (comme), (re)chercher, paraître, sembler,* etc*+ une aiguille dans une botte de foi*, des expressions qui se classeraient comme des SV. Alors l'équivalent en français du SN **agulha no palheiro** devra être seulement *aiguille dans une botte de foin.*

## Décisions concernantes la définition

A chaque EI en PB il suit une définition paraphrastique, simple et courte. Dans le cas des entrées *polysémiques*, chaque définition ou sens est numéroté. Par exemple, **abrir o (seu) coração** est une entrée polyssémique, avec 2 sens: **1.** faire confiance à ses sentiments et parler franchement, sincèrement = **ouvrir son coeur, parler à coeur ouvert, vider son coeur** ; et**2.** être receptif, sensible aux bons sentiments = **ouvrir son coeur**

## Décisions concernantes les informations complémentaires

Sous la définition, nous ajoutons entre crochets des remarques qui nous ont parues utiles pour l'usager du dictionnaire, soit une marque de niveau de langue ou de valeur de signification, soit une observation par rapport à l'origine ou à la motivation créatrice de l'expression, soit encore quelque contrainte syntaxique.

- **Les niveaux de langues** : nous considérons les niveau *familier* (qui implique une proximité entre locuteurs les autorisant à s'affranchir de certaines règles de contrôle dans l'interlocution) et *standard* comme spécifiques des EI. A ce titre, ils ne sont pas renseignés dans les entrées. En revanche, les registres *soutenu* (recherche d'un niveau de pureté, d'élégance) et *vulgaire* (emploi de termes grossiers ou présentant des connotations grossières) sont indiqués, ainsi que *très familier* (intermédiaire entre familier et vulgaire). De la même façon chaque équivalent reçoit une indication de niveau quand celui-ci est différent du niveau de l'entrée.
  Ex.: **andar com a cabeça na lua =** avoir la tête dans le cul [vulg.]

- **Les marques de valeur** : les acceptions *intensives* (sens plus forts en intensité), *ironiques* (sens qui procèdent du dénigrement, en utilisant souvent l'antiphrase), *euphémistiques* (sens qui présent une certaine minoration), *mélioratives* (sens qui impliquent une perception favorable ou laudative) et *péjoratives* (sens qui impliquent, au contraire, une perception défavorable, dénigrante ou dépréciative) sont indiquées notamment parce qu'elles sont pertinentes à la fonction d'encodage ou de production textuelle que ce dictionnaire veut aussi assurer.
  Ex.: **a preço de banana** [pej.] = pour une bouchée de pain

- **L'origine** : nous avons remarqué que les origines hypothétiques ou supposées abondent dans l'univers phraséologique, pour cela nous avons restreint l'explicitation aux origines supposées les plus fiables (surtout quand il y a un rapport historique auquel l'EI s'attache) ou en ce qui concerne les domaines qui a motivé la création de l'expression (comme Biologie, Histoire, Religion, etc.).
  Ex.: **ano de vacas magras** [orig.: Bíblia; vem do Antigo Testamento...]

- **Les contraintes syntaxiques** : les restrictions de sujet ou compléments ou de combinatoires verbales, pour les SN, SAdj ou SAdv, composent aussi un type de données insérées dans les informations complémentaires.
  Ex.: **não caber em si** [intens.; refere-se ao ato de estar em um estado de felicidade tão extremo que a pessoa sente como se estivesse transcendendo; sujeito da expressão: pessoa]

## Décisions concernantes les exemples

Ils sont tous extraits du web avec indication de l'adresse et date de consultation.

## Décisions concernantes la synonymie

Si l'EI de l'entrée possède une ou plusieurs autres expressions de sens similaires, celles-ci sont indiquées par ordre alphabétique (par exemple : **acertar na mosca** et**acertar no alvo** sont des synonymes renseignées comme synonymes à l'entrée **acertar em cheio**), mais les équivalents [*être (mettre, taper, tirer) dans le mille, faire mouche, mettre en plein dedans, toucher sa cible*] ne figurent que sur l'article de la première EI du paradigme alphabétique (dans les entrées **acertar na mosca** ou **acertar no alvo**, nous renvoyons l'usager à l'entrée **acertar em cheio**, la première par ordre alphabétique).

## Décisions concernantes le plan des articles

| |
|---|
| **EI en PB :** paraphrase définitionnelle en PB<br>[informations complémentaires]<br><br>*Exemple* = contexte extrait du web<br>(source, date)<br><br>Sin.: **synonymes en PB** (quand il y en a)<br>Equiv. em: **EI synonyme en PB** (= 1ere expression par ordre alphabétique: renvoi) |

| | | |
|---|---|---|
| **EI en PP =** équiv. à l'entrée du PB:<br>*Contexte*<br>(source, date) | **EI en FF =** équiv. à l'entrée du PB:<br>*Contexte*<br>(source, date) | **EI en FQ =** équiv. à l'entrée du PB:<br>*Contexte*<br>(source, date) |

A titre d'illustration, deux entrées, l'une monosémique et l'autre polysémique, avec des indications de synonymes et des équivalents.

- **entrée monosémique**

| |
|---|
| **à beira do abismo:** diante de um perigo iminente<br>[alusão a "abismo" para indicar o limite máximo numa decisão difícil]<br><br>(...) pior é que o Governo entregou todo o nosso patrimônio público, cortou os gastos sociais, seguiu à risca a cartilha do FMI e o Brasil está **a beira do abismo...**<br>(mst.org.br/informativos/JST/221/editorial.html, 02/04/04)<br><br>Sin.: à beira do precipício |

| | | |
|---|---|---|
| **à beira do abismo:** O futebol espanhol, com um endividamento dos clubes da primeira divisão superior a 3.400 milhões de euros, está **à beira do abismo** financeiro e devia ser mais regulamentado, afirma hoje o diário El Pais.<br>(futebolar.portugalmail.pt/artigo/20090524/espanha-clubes-beira-do-abismo-financeiro-com-endividamento-muito-elevado-el-pais, 06/04/10)<br><br>**à beira do precipício:** Rosário Nunes esclarece que "o significado de tudo isto é muito mais abrangente, pois diz respeito à criação de um projecto de vida com jovens que, na maior parte dos casos, | **au bord de l'abîme:** Quand on se voit **au bord de l'abîme** et qu'il semble que Dieu vous ait abandonné, on n'hésite plus à attendre de lui un miracle.<br>(mots-auteurs.fr/mot.php?mot=ab%EEme, 18/02/01)<br><br>**au bord du gouffre:** Les kurdes sont toujours **au bord du gouffre**. Peu ont obtenu l'asile politique, malgré les soutiens dans la population et de nombreux élus.<br>(humanite.presse.fr/journal/2004-06-19/2004-06-19-395805, 05/09/05)<br><br>**au bord du naufrage:** Dette inquiétante, projets de réforme perpétuels et | **au bord de l'abîme:** Les travailleurs et les travailleuses étaient **au bord de l'abîme** l'automne dernier en raison des mises à pied et des fermetures d'usines.<br>(journaux.apf.ca/index.cfm?Voir=article&Id...040, 18/02/11)<br><br>**au bord du gouffre:** Nous y avons rencontré des enfants **au bord du gouffre** et des éducateurs débordés et sans formation particulière. Ces derniers font ce qu'ils peuvent pour prendre soin des enfants sous forte médication.<br>(radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_2091.shtml, 10/04/10)<br><br>**au bord du précipice:** Mon |

| | | |
|---|---|---|
| estão desesperadas e **à beira de um precipício**". (esep.pt/jornal/modules.php?name=News&file=article&sid=368, 10/04/10) | perpétuellement inaboutis, mécontentement chronique des fonctionnaires ou des usagers, l'État est malade, au bord du naufrage. (editionsdurocher.fr/Etat-le-grand-naufrage_oeuvre_9544.html, 28/04/11)<br><br>**au bord du précipice:** La Côte d'Ivoire est **au bord du précipice** et l'heure de la confrontation armée semble bel et bien avoir sonné. (rfi.fr/afrique/20101217-cote-ivoire-bord-gouffre, 18/02/11) | mariage était **au bord du précipice**. Financièrement, spirituellement et émotionnellement, j'étais vidée. (irisaddiction.ca/french/main.asp?action=story.htm, 18/02/11) |

- **entrée polysémique**

abrir o (seu) coração

**1.** confiar os seus sentimentos, desabafar com franqueza e sinceridade
[alusão ao "coração" como símbolo do amor, onde ficam os sentimentos]

Com o amigo você pode **abrir o seu coração** e contar os seus segredos, expor sua intimidade, contar os seus sonhos sem temor de ser ridicularizado.
(sfnet.com.br/~central/osquatroniveisderelacionamentocomdeuswalter.htm, 05/04/04)

**2.** ser receptivo, sensível aos bons sentimentos
[refere-se à parte do corpo humano utilizada com frequência em referências ao amor]

**Abra seu coração** e deixe a brisa natalina entrar e remunerar o seu corpo cansado das labutas terrenas, ávido por novas esperanças de dias melhores (...).
(immortalpain.bigblogger.com.br/index.php?mes=12&ano=2004, 30/05/05)

| | | |
|---|---|---|
| [1 ]<br>**abrir a alma:** *N*o último ano e meio bastantes foram as vezes que este espaço foi a minha forma de aliviar tensões, de dar largas à imaginação ou simplesmente **abrir a alma**. (blog.felisberto.net/2005/04/, 12/04/10)<br><br>**abrir o (seu) coração:** Não são poucas as ocasiões em que damos passos de fé, confiando a nossa intimidade a outros, na expectativa de que venha a ser o tal amigo especial com quem se pode **abrir o coração**. (prjsaraiva.eblog.pt/2009/11/11/em-prol-da-amizade-li-ha- | [1]<br>**ouvrir son coeur:** Lorsque la grand-mère de Liz est hospitalisée, son seul réconfort est d'appeler Max. A lui, elle peut tout dire, **ouvrir son cœur** et lui dire toute la douleur et la peur qu'elle éprouve et, combien sa présence serait agréable. (membres.lycos.fr/ufocenter/Relations/MaxEtLiz/1ADA03.html, 30/05/05)<br><br>**parler à coeur ouvert:** Enfin, il faut avec vous **parler à coeur ouvert**, partager les moments heureux dans nos fêtes et nos victoires. | [1]<br>**ouvrir son coeur:** Raymond Lévesque **nous a ouvert son cœur** et a laissé libre cours à ses réflexions et à ses souvenirs sur la vie, le métier, aux grands thèmes qui ont traversé son œuvre comme l'injustice, l'argent, les gens ordinaires, l'appartenance, mais aussi la vieillesse, la postérité. (radio-canada.ca/radio/profondeur/raymondlevesque/biographie.shtml, 12/04/10)<br><br>**parler à coeur ouvert:** Vous pouvez **parler à coeur ouvert** |

| | | |
|---|---|---|
| alguns-dias-este-artigo-do-pr-carlos-decio-espero-que-possa-ajudar-te/, 09/05/10)<br><br>[2]<br><br>**abrir o (seu) coração (a):**(...) "somente o amor divino nos faz **abrir o coraçãoaos** outros e nos torna sensíveis às suas necessidades, fazendo com que nos consideremos todos como irmãos e convidando-nos a responder com o amor ao ódio e com o perdão à ofensa". (diocesedofunchal.pt/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=916&Itemid=51, 09/05/10)<br><br>**estar de peito aberto:** Depois de um longo silêncio, apesar da vitória no campeonato, o líder portista veio a terreiro afirmar que "**está de peito aberto** e consciência tranquila", mas ao mesmo tempo lançou farpas ao Benfica, insinuando que o clube da Luz, entre outras coisas, aliciou jornalistas e um árbitro. (dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content_id=660055, 12/04/10) | (albignysursaone.fr/sections.php?op=viewarticle&artid=164, 26/07/05)<br><br>**vider son coeur:**Au bout de 3 jours sans nouvelles, elle lui a donne rendez-vous sur msn et la elle **a vidé son coeur**. (forums.france5.fr › ... › Toujours prête à se sacrifier ? , 07/06/11)<br><br>[2]<br><br>**ouvrir son coeur:** Il est inutile de savoir comment se déplace et travaille l'énergie de guérison ; il suffit d'**ouvrir son cœur** et de laisser couler son amour. (erenouvelle.com/messhile.php , 29/03/05) | et en toute confiance de vos préoccupations et de vos sentiments à un psychologue offrant des services de santé. (crhspp.ca/aprpsy.htm, 12/04/10)<br><br>[2]<br><br>**ouvrir son coeur:** Mais elle sait qu'elle a encore du travail à faire pour continuer à **ouvrir son cœur** et attirer un amoureux dans sa vie. (coachseduction.com/blog/2009/05/ouvrir-son-coeur/, 12/04/10) |

## Décisions concernantes les abréviations, symboles et renvois

La métalangue de description est en PB.

### Abréviations

**coloq. dist.** *(coloquial distenso)* = niveau très familier

**euf.** *(eufêmico)* = sens euphémique

**iron.** *(irônico)* = sens ironique

**mel.** *(melhorativo)* = sens mélioratif

**orig.** *(origem)* = origine (en général l'indication d'un domaine)

**orig. sup.** *(origem suposta)* = origine supposée (en général indication d'une croyance populaire)

**pej.** *(pejorativo)* = sens péjoratif
**vulg.***(vulgar)* = niveau vulgaire de langage

Remarque: le niveau **culto***(cultivé)* = niveau soutenu du langage, n'est pas abrégé.

**Symboles**

**( )** = emploi facultatif - en général, un mot qui peut être introduit [ex. : **a dar com (o, um) pau**], ou plus d'une possibilité d'emploi – en général variantes au bord droit de l'expression [ex. : **dar mole (pro azar)**].
**[se]** = indication du pronom réflechi, postérieure à l'entrée
**[ ]** = explications, informations complémentaires (ex. : pour l'entrée **amigo da onça**, il suit les informations [pej.; referência a esse animal, considerado selvagem e perigoso]
**Ø** = inexistence d'équivalent qui serait aussi une expression idiomatique. Il est suivi d'une suggestion de traduction.

**Types des renvoi**

**1) Sin. e equiv. em** = Synonyme et équivalent dans (indication d'un seul synonyme qui commence par une lettre antérieure à celle de l'entrée)
Ex. : **a preço de ouro** → Synonymes et équivalents dans **a peso de ouro**

**2) Sin.** = Synonyme (indication d'un ou plusieurs synonymes par ordre alphabétique)
**Equiv. em** = Équivalent en langue étrangère dans (indication du synonyme qui commence par une lettre antérieure à celle de l'entrée et dont figurent tous les équivalents)
Ex. : acertar na mosca → Synonymes acertar em cheio, acertar no alvo
→ Équivalents dans **acertar em cheio**

## Décisions concernantes la création d'un logiciel pour l'informatisation du dictionnaire

La première phase a été accomplie par les informaticiens du LDI, Issac et Salvador, qui ont créé, sous la base du logiciel XML, les balises pour rendre compte de

toute la macrostructure et microstructure du dictionnaire. La seconde phase s'est rapporté à la conversion et validation des fichiers word en xml par le stagiaire de l'UNESP, Geam Yamaguti. Ensuite ces fichiers ont été traités pour la mise en ligne du dictionnaire sur le site du LDI.

## Références Bibliographiques

CAMACHO, B. F. *Estudo comparativo de expressões idiomáticas do português do Brasil e de Portugal e do francês da França e do Canadá.*São José do Rio Preto, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - IBILCE, Universidade Estadual Paulista.

COLSON, J-P. Corpus linguistics and phraseological statistics: a few hypotheses and examples. In: BURGER, H., HÄCHI BUHOFER, A., GRÉCIANO, G. (eds.). *Flut von texten - vielfalt der kulturen*. Ascona 2001 zu Methodologie und kulturspezifik der phraseologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, p. 47-59, 2003.

COLSON, J-P. The World Wide Web as a corpus for set phrases. In: BURGER, H., DOBROVOL'SKIJ, D., GROSS, M. Les phrases figées en français, *L'information grammaticale*, 59, Paris, 1993.

COLSON, J-P.Towards computational phraseology. The project of an idiom concordancer.In: Häcki-Buhofer, Annelies; Burger, Harald (Hrsg.): *Phraseology in Motion* 1. Methoden und Kritik. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2006 ( = Phraseologie und Parömiologie. 19), S. 21-32.

EVANS, D.; GREFENSTETTE, G.; VAN GENT, J.; VOSSEN, P. *The multi-lingual web*. Disponível em: <http://www.infonortics.com/searchengines/sh04/04/pro.html>. Acesso em: 01/01/2004.

GREFENSTETTE, G., NIOCHE, J. *Estimation of english and non-english language use on the www.*Proc. RIAO 2000, Content-Based Multimedia Information Access, pages 237- 246, 2000.

HAENSCH, G. et al. *La Lexicografia:* de la Lingüística teórica a la Lexicografia práctica. Madrid: Gredos, 1982.

KILGARRIFF, A.; GREFENSTETTE, G. Introduction to the special issue on the Web as Corpus, *Computational Linguistics*, 29(3), 333-347, 2003.

KÜHN, P., NORRICK, N. (eds.). *Phraseologie / Phraseology.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 1071-1077, 2007.

MEJRI, S. "Le figement lexical : nouvelles tendances". *Cahiers de lexicologie,* 80 , pp. 213-225, 2002.

PETIT, G. "Figement lexical et lemmatisation : les locutions de type SV", *Cahiers de Lexicologie*, 82, InaLF-CNRS, Paris, Didier Erudition, 2003.

RIVA, H. C. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil*.São José do Rio Preto, 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - IBILCE, Universidade Estadual Paulista.

UNION LATINE. *La place du français dans l'internet*. Disponível em: <http://dtil.unilat.org/LI/2002/fr/index.htm>. Acesso em: 01/05/2007.

XATARA, C. "O resgate das expressões idiomáticas". *Alfa : Revista de Linguística*, 38, 195-210, 1995.

XATARA, C. *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais / portugais-français*. ATILF/CNRS: Nancy, 2007. Disponible sur : www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques.

XATARA, C., OLIVEIRA, W. L. Novo PIP -Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês-português / português-francês.São Paulo: Cultura, 2008.

# Traduction et enseignement/apprentissage de FLE : quelques dialogues possibles

**NOÊMIA GUIMARÃES SOARES ***

**Résumé :**

Ce travail a le but de discuter quelques idées à propos du rapport possible entre la pratique de la traduction et l'enseignement/apprentissage de LE. A partir de théoriciens comme Atkinson (1993), Malmkjaer (1998), Cook (1998), Balboni (2002, 2010) et Lavault (1991), on va essayer de présenter la traduction comme un outil pouvant être utilisé en classes de LE. Pour ce faire, par une approche historique, on va essayer d'analyser les raisons de la présence puis de la disparition de la traduction en classe de LE. Ensuite on discutera des possibles avantages venant de l'usage raisonné de la traduction dans l'enseignement/apprentissage de LE. Finalement, on présentera quelques propositions pratiques de cet usage en classe de LE.

**Mots-clés** : Traduction. Enseignement/apprentissage de LE. Technique pédagogique.

* Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora adjunta dessa universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, ensino de francês língua estrangeira, análise processual da tradução e cultura.

## 1. Introduction

D'une manière générale, on pourrait dire que le binôme traduction et enseignement de langues étrangères(LE) fait sans doute partie des questions qui préoccupent ou qui ont déjà préoccupé tout enseignant de langues. Il semble que ce rapport est d'une certaine façon inhérant à l'activité même d'enseignement/apprentissage de LE. Pourtant, la traduction a été longtemps ignorée et même méprisée par la didactique des LE au cours du XXe siècle. Evidemment on ne parle pas de la « traduction mentale » (PUREN, 1988, p. 145) ou cognitive réalisée par tout apprenant – surtout débutant – d'une LE pour arriver à la compréhension. Il faut préciser que ce n'est pas ce type de traduction sur lequel on va se pencher ici. Dans le cadre de cet article, on s'intéresse plutôt à la traduction comme technique[1] pédagogique.

On remarque que la traduction reçoit surtout depuis les années 1990 un nouveau souffle d'intérêt de la part de quelques théoriciens de la didactique de langues en Europe et dans les Amériques. Dans le cadre de ce travail, pour discuter quelques idées à propos des rapports possibles entre la pratique de la traduction et l'enseignement/apprentissage de LE en classe de langue, on s'est basé sur des auteurs tels que Atkinson (1993), Cook (1998), Malmkjaer (1998), Balboni (2002, 2010), Lavault (1991), Grellet (1991) entre autres.

Dans une première partie, on va présenter les raisons de la disparition de la traduction des classes de LE et pour ce faire on va analyser d'un point de vue historique le rôle de la traduction dans les différentes méthodes d'enseignement de LE au cours du XXe siècle. Puis on va discuter des possibles avantages venant de l'usage raisonné de la traduction dans l'enseignement/apprentissage de LE. Finalement on présentera quelques propositions pratiques de cet usage en classe de LE.

[1] On va utiliser ici la terminologie de Puren (1988) qui définit *méthode* comme « l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (p. 16) ; *méthodologie* comme « un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes » (p. 17), et *technique* comme un ensemble de procédés (p. 19). C'est la technique qui traduit les indications de la méthode en actes pédagogiques.

## 2. Brève analyse du rejet de la traduction dans l'enseignement de langues

L'objectif de cette partie est celui d'analyser la place et le rôle de la traduction dans les méthodes d'enseignement des LE au cours du dernier siècle afin de révéler les raisons de la mauvaise réputation de la traduction et du rejet du public et des milieux académiques en général envers son usage en classe. A la fin on présente quelques réponses aux critiques traditionnellement portées contre l'usage pédagogique de la traduction.

D'abord, on peut dire que traduction et enseignement de LE se sont toujours cotoyés dans l'histoire de l'humanité. Cela veut dire que ce rapport n'est pas récent : on peut même affirmer que l'enseignement des LE et la traduction sont des activités aussi anciennes que le besoin de communiquer à quelqu'un d'autre ne parlant pas la même langue.

### 2.1 La traduction dans les méthodes d'enseignement : bref historique

Pour commencer notre analyse diachronique, la consultation à des travaux analysant l'enseignement des LE[2] nous montre qu'une première méthode d'enseignement des langues vivantes s'est développée en Europe occidentale depuis la Renaissance. Ainsi pour enseigner les langues vivantes on utilisait la même méthode employée pour étudier les langues anciennes comme le grec, le latin et l'hébreu (BALBONI, 2010). Cela s'établit et se développe à tel point que dans la première partie du XIX[e] siècle cette méthode devient un vrai modèle : c'est la *méthode de la grammaire-traduction* (dorénavant MGT[3]), qui a dominé l'enseignementformel des LE dans des institutions publiques et/ou privées en Europe et évidemment en France[4].

La structure générale de la MGT était la suivante :

[2] PUREN, 1988; LEFFA, 1988; COOK, 1998; MALMKJAER, 1998 ; BALBONI, 2010; COTELLI, 2008.

[3] Il faut dire que cette méthode a eu une telle importance qu'elle exerce son influence jusqu'à nos jours dans l'enseignement des langues. Cette méthode est celle qui a été la plus utilisée dans l'enseignement des LE, et c'estaussi par cela la méthode la plus critiquée.

[4] En France, cette méthode est plutôt connue par le nom de *méthode traditionnelle* (PUREN, 1988; COTELLI, 2008).

- les formes linguistiques de la LE étaient classées et présentées dans des unités qui offraient une liste de nouveaux mots accompagnés de leurs équivalents en traduction dans la LE;
- les règles de grammaire étaient expliquées en langue maternelle (LM) ;
- il y avait des phrases à traduire de la LE et en LE (traduction et thème) ayant une contrainte : on ne devait utiliser que le vocabulaire et la grammaire de l'unité courante et des précédantes, ce qui révélait une progression lexicale et grammaticale très stricte .

La MGT reposait donc avant tout sur des exercices écrits de traduction, lesquels étaient conçus comme un moyen d'instruction, de pratique et d'évaluation(COOK, 1998) ; la compétance en LE étant mesurée par la précision des équivalents lexicaux et grammaticaux atteints par la traduction. D'une certaine manière, il s'agit de l'enseignement de la LE par la LM (LEFFA, 1988) et à travers la traduction. Le développement de l'oralité ne faisait pas partie des objectifs de la MGT, ce qui s'explique par l'origine même de cette approche, soit l'enseignement des langues anciennes dites *mortes*, c'est-à-dire des langues n'ayant plus de locuteurs l'utilisant comme outil de communication dans la vie courante.

A la fin du XIX$^{e}$ cependant ce cadre commence à changer et avec l'émergence de la *méthode directe* (MD)[5], la MGT a été mise en question. La méthode directe peut être résumée par les propos suivants retirés d'un livre du maître de 1904 :

> La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème.
>
> En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres(SCHWEITZER, 1904 apud PUREN, 1988, p. 122).

Les méthodologues directs rejetaient la méthode précédante, c'est-à-dire la MGT, et aussi beaucoup de ses pratiques. C'est ainsi que l'usage de la traduction telle qu'elle était utilisée dans la MGT a disparu de la MD.

[5] En France, aussi bien qu'en Angleterre, l'adoption de la MD dans le système scolaire s'est faite au tournant du XX$^{e}$ siècle.

Cependant, malgré le prestige et même l'appui officiel (même au Brésil[6]) qu'elle a reçu, la MD a toujours eu des problèmes de mise en place et de diffusion. Ainsi, il a eu un affaiblissement graduel de la MD dans l'enseignement officiel par des questions multiples et variées.[7]

Les États-Unis ont fait partie d'une minorité de pays qui n'ont pas appuyé formellement l'usage de la MD dans l'enseignement public. D'abord, une méthode révisée et actualisée de la MGT a été implantée, puis, après une grande recherche, une combinaison de MGT et MD a été mise en place : c'était la méthode de la lecture (ML) qui considérait éventuellement des exercices de traduction. Alors la mise en relief était sur la compréhension en lecture et pas sur la grammaire. Cette méthode a dominé les écoles secondaires américaines des années 30 à la fin de la Seconde Guerre Mondiale (LEFFA, 1988).

En Europe, inspirées de l'expérience nord-américaine, après l'affaiblissement de la MD, plusieurs méthodes mixtes d'apprentissage de LE et qui conciliaient la MGT et la MD ont surgi. En France, on va appeler méthode active (MA) la méthode oficielle répandue depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960, caractérisée par son style éclectique et par son compromis entre la MD et la MGT, c'est-à-dire par la juxtaposition des « techniques directes et traditionnels » (PUREN, 1988, p. 213), soit directes et indirectes.[8]

> Tous les témoignages concordent en effet en ce qui concerne la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période de la MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par toutes les combinaisons plus ou moins empiriques imaginables. (PUREN, 1988, p. 214)

On voit resurgir la possibilité de l'usage de la traduction comme technique en salle de classe, puisque les plus éclectiques voulaient neutraliser l'opposition directe/indirecte, en affirmant qu'il « est par exemple possible de faire travailler les élèves en groupe et s'autocorriger aussi bien sur un exercice de thème que sur la

[6] Au Brésil, la MD a été introduite en 1932 au Colégio D. Pedro II à Rio de Janeiro (LEFFA, 1988).

[7] Le surpassement de la MD est dû à plusieurs raisons : des questions extérieures à la méthode elle-même comme des problèmes administratifs tels que l'hétérogénéité des classes, des salles bondées, l'exigeance physique des enseignants, l'amenuisement graduel de l'horaire consacré aux langues vivantes étrangères entre autres) (PUREN, 1988) et aussi l'exigeance de formation préalable des enseignants (LEFFA, 1988).

[8] Méthode indirecte voulait dire par la traduction.

préparation d'un sketch » (PUREN, 1988, p. 215). L'extrait suivant rend plus clair le caractère éclectique de la MA :

> Ce n'est pas la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot « méthode mixte » convientdrait-il— et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout à fait secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non seulement à l'acquisition du vocabulaire étranger mais à l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture ! (LIEUTAUD, 1935, p. 173 apudPUREN, 1988, p. 215-6).

On voit alors que la possibilité d'usage de la traduction dans la MA ne signifie pas un retour à la MGT dans la mesure où elle ne redevient pas la technique privilégiée d'assimilation mais d'explication et de contrôle (PUREN, 1988).

En ce qui concerne l'enseignement de Français Langue Etrangère (FLE), la MA a été plutôt un prolongement de la MD incorporant l'intention de corriger certaines insouffisances de cette méthode. Il faut toutefois remarquer que les manuels se voulaient *universels,* c'est-à-dire qu'ils étaient valables quelle que soit la langue maternelle des élèves. Cela impliquait que la traduction était exclue « en raison sans doute des langues maternelles différentes du public visé et/ou l'ignorance de celles-ci de la part des professeurs » (PUREN, 1988, p. 266).

Lors de la Seconde Guerre Mondiale, on voit surgir la méthode audio-orale, née aux Etats-Unis d'un besoin urgent de l'armée de préparer des locuteurs en plusieurs LE à cause de la guerre. Cette méthode fait revivre d'une certaine façon quelques présupposés de la MD surtout la mise en relief de l'oral, ayant cette fois-ci un support scietifique[9] (PUREN, 1988). D'une manière générale, la traduction ne faisait pas partie de cette méthode vu que, pour éviter toute interférence de la LM – considérée la grande coupable de toute erreur dans l'apprentissage de la LE –, elle n'était pas prévue dans la classe de langue. Bien que la traduction ait été rejetée comme technique d'enseignement[10] (il fallait monter un système linguistique nouveau, indépendant de celui de la LM), on la trouvait éventuellement dans certains manuels

[9]La MAO a été conçue sur des théories linguistiques et psycholinguistiques dominantes à l'époque : le structuralisme distributionnel et le behaviorisme.
[10] La traduction était vue comme un procédé dangereux et était considérée un art et une habileté en elle-même ; elle demandait des techniques spécifiques et un niveau linguistique avancé (AL-BAYATI, 1984).

pour réaliser plus clairement la comparaison entre formes linguistiques de la LE et de la LM.

En France, la MAO a dominé pendant les années 1950 et 1960 et a donné origine en France plus tard à la méthode audio-visuelle (MAV) et à la méthode structurelle globale audio-visuelle (SGAV).

Mais un courant méthodologique vraiment nouveau s'est installé dans les années 1980 et 1990 après la crise de la MAO : c'est la méthodologie communicative (MC). Cette méthodologie, appuyée sur de nouveaux courants linguistiques (la Sociolinguistique et la Pragmatique) (BALBONI, 2002), sur l'humanisme et le cognitivisme en psychologie (LEFFA, 1988), apparaît comme une réaction contre les présupposés structuralistes et behavioristes de la MAO. La MC met l'accent sur le rôle essentiel du contexte situationnel et des actes de parole dans la communication, ce qui explique l'importance du développement de la compétence communicative.[11] La traduction n'est pas considérée dans cette méthode qui valorise l'interaction et pour laquelle la langue est un instrument pragmatique de communication (BALBONI, 2002).

Aujourd'hui bien qu'il n'y ait pas d'accord sur cette notion, on est dans ce que certains didacticiens appellent la période post-communicative marquée par un certain éclectisme. On ne parle pas d'abandon ou de rupture avec les prémisses de la MC mais plutôt d'assouplissement des dicotomies trop rigides (concentration sur la forme ou sur le contenu par exemple) et de l'ouverture vers le développement d'une compétence qui dépasse la communicative : il s'agit de la compétence socioculturelle (GRIMA, 2003). C'est dans cette perspective qu'on voit resurgir la discussion autour de la traduction dans l'enseignement des LE.

D'après cette brève vision historique de la présence de la traduction dans les méthodes d'enseignement de LE, on peut confirmer un refus général au moins par les derniers courants didactiques de cette technique. Par contre, la visibilité que la traduction éprouve de nos jours – aussi bien dans la société que dans la communauté scientifique – et le grand développement des Études de la Traduction (ou Traductologie) sont en parite responsables du rapprochement entre traduction et didactique de langues. Plusieurs travaux ont été publiés ces dernières années dans le but de discuter la réintroduction de la traduction dans l'enseignement de LE :

[11] C'est un concept développé par Hymes (1974) qui décrit une compétence du fonctionnement social de la langue et qui prend en compte des dimensions linguistiques et extralinguistiques.

Atkinson (1993), Malmkjaer (1998), Balboni (2002, 2010), Lavault (1991), Grellet (1991).

## 2.2 Le rejet de la traduction en classe de LE : quelques réponses

Dans la suite on va essayer de répondre en faveur de la traduction aux objections communément faites encore aujourd'hui à l'usage de cette technique pédagogique.

D'abord il faut préciser que, bien que les raisonsdu rejet de la traduction dans l'enseignement des langues soientcomplexes, plusieurs auteurs (COOK, 1998; BALBONI, 2010; MALMKJAER, 1998et d'autres) évoquent l'influence décisive de la MGT qui est devenue le stéréotype de l'usage de la traduction dans l'enseignement de LE. Cela parce que les exercices de traduction y sont devenus la caractéristique principale, puisqu'ils étaient en même temps le moyen, la pratique et l'évaluation de l'enseignement. En plus on critique le fait que la compétence en LE soit évaluée seulement par la précision de l'équivalence lexicale et grammaticale obtenue par la traduction (COOK, 1998).

Les critiques faites à la fin du XIX$^{e}$ siècle par les méthodologues directs contre la traduction ont été reprises par la MAO et la MC et rencontrent encore des échos de nos jours. On affirmait que la traduction ne sert pas à l'enseignement d'une LE parce que cela encourage de fausses notions d'équivalence, que l'on ne doit pas utiliser comme dans la MGT des phrases isolées et artificielles, sans contexte, sans but et divorcées de toute utilisation réelle (COOK, 1998).En plus, la MGT était vue comme responsable d'un renforcement de la dépendance et aussi de l'interférence de la LM ; on y voyait aussi un effet négatif sur le développement des habiletés de réception/production de la LE s'approchant de celles d'un locuteur natif (COOK, 1998).

Bref les critiques étaient portées sur l'usage limité que cette méthode fait de la traduction et ont eu un effet dévastateur dans l'usage pédagogique de la traduction jusqu'à nos jours. Mais il faut absolument comprendre que la MGT n'a pas le privilège exclusif sur la traduction et que critiquer la MGT n'est pas nécessairement critiquer la traduction elle-même (COOK, 1998). D'après Malmkjaer (1998), l'essentiel pour rétablir la traduction en classe de LE revient à discuter du type d'expérience de traduction auquel les étudiants sont exposés. Aujourd'hui il ne s'agit plus

évidemment de défendre la traduction telle qu'elle était pratiquée dans la MGT mais de se tourner vers l'ouverture de cette notion et de pouvoir même la problématiser.

Selon Cook (1998), une autre raison de l'abandon de la traduction concerne une tendance à son avis erronée à la généralisation aux autres langues des idées valables pour l'enseignement de l'anglais. Des caractéristiques historiques, économiques et politiques ont fait de l'anglais la langue étrangère la plus enseignée dans le monde, et la plupart des idées et des méthodes d'enseignement des LE ont été développées par rapport à l'enseignement de l'anglais en prenant en compte les contextes d'apprentissage propres à l'anglais. Or cette condition de *lingua franca* le met dans une situation atypique, ce qui serait un contre-argument à l'universalisation de sa pédagogie aux autres langues.

Cook (1998) avertit que cela peut avoir été aussi appliqué à l'usage pédagogique de la traduction, puisque la MD,par exemple, s'est vite répandue pour répondre à un besoin d'enseigner une maîtrise orale de l'anglais le plus vite possible à des milliers d'immigrants venus vivre aux Etats-Unis à la fin du XIX$^{e}$ siècle. En plus, les écoles d'anglais dans des pays anglophones ont des classes d'élèves ayant des LM différentes, ce qui rend la traduction impossible. Un autre aspect est l'intérêt des maisons d'éditions à supprimer les exercices de traduction pour que des matériels monolingues puissent être distribués sans souci de la LM des élèves.

Toujours selon Cook (1998), le rejet de la traduction a été nourri par les théories successives d'acquisition de LE fondées sur des théories d'acquisition de LM[12], pour lesquelles la traduction n'a pas de place. Contrairement à cette pensée il y a des données attestant le fait que des enfants bilingues traduisent spontanément et sans difficulté entre leur langues (HARRIS, SHERWOOD, 1978 apud MALMKJAER, 1998). La traduction, qui implique une connaissance consciente de la LM et de la LE, n'est pas compatible avec les croyances venues de certaines de ces théories selon lesquelles les activités en classe doivent aider l'apprenant à se concentrer plutôt sur le contenu et la communication que sur la forme et que l'enseignement doit privilégier l'acquisition insconsciente de la LE. Or la traduction n'est pas une activité qui développe ces habiletés.

Pour ces raisons, on peut affirmer que pratiquement au long du XX$^{e}$ siècle la didactique des LE a pratiquement ignoré le rôle de la traduction dans l'enseignement.

[12]Cook (1998) cite les théories d'acquisition suivantes : le behaviorisme (formation d'habitudes), l'inatisme (caractère inné de la langue) et le fonctionnalisme (besoin de la communication sociale).

C'est seulement à la fin du XX$^{e}$ siècle que les apports possibles de la traduction ont été pris de nouveau en considération.

## 3. Les avantages de la traduction en classe de LE

D'abord, afin de présenter les bénéfices possibles de la traduction, on commence par citer Lavault (1991) qui se bat pour la réhabilitation de la traduction dans l'enseignement de LE, mais pas comme l'activité essentielle de l'enseignement comme c'était le cas de la MGT. Selon Balboni (2010), il s'agit plutôt de privilégier un usage raisonné de la traduction en classe, en le considérant comme une technique didactique pour développer surtout la métacompétence linguistique et culturelle. Pour cet auteur, le but principal de l'usage de la traduction en classe de LE est le développement pas seulement de la compétence de l'usage de la langue mais aussi de la compétence *sur* l'usage de la LE et de la LM aussi (métacompétence linguistique). La traduction met en parallèle deux langues différentes mais aussi deux cultures différentes. C'est par rapport à la réflexion interculturelle (métacompétence culturelle) que l'exercice de la traduction peut être utile, vu qu'il rend plus clair à l'apprenant que « le passage d'une langue à l'autre n'est pas seulement un problème d'étiquettes lexicales ou de structures morphosyntaxiques, mais le passage, la comparaison, la lutte entre deux visions de monde serrées dans les mots, dans la langue » (BALBONI, 2010, ).[13]

Du point de vue pratique, Cook (1998) rappelle qu'une des vertus de la traduction en tant qu'exercice est que l'apprenant limité par le texte source (TS) doit abandonner ses stratégies naturelles d'éviter certains problèmes et faire face à des aspects de la LE dont il ne comprend pas bien le fonctionnement. Un autre avantage mentionné par Cook (1998) serait le fait que la traduction peut mettre en relief des différences subtiles entre les deux langues et décourager la vision naïve selon laquelle toute expression aurait son équivalent exact.

De cette dernière affirmation découle un autre bénéfice de la traduction : à partir d'une activité pratique on peut discuter avec les étudiants des questions concernant les différents concepts de traduction, les plusieurs types possibles de

[13]Notre traduction de : il passaggio da lingua a lingua è un problema non solo di etichette lessicali e di strutturazione morfosintattica ma di passaggio, comparazione, lotta tra due visioni del mondo incastonate nelle parole, nella lingua.

traduction et les croyances des apprenants eux-mêmes sur ce que c'est une bonne traduction. Cela pourra révéler quelques mythes et préjugés sociaux et historiques autour de la traduction.

Atkinson (1993) défend la traduction dans l'enseignement des LE parce qu'elle:

- oblige l'apprenant à penser au sens et pas seulement à manipuler les formes linguistiques de manière mécanique comme dans des exercices de grammaire ; [14]
- permet aux apprenants de penser de manière comparative les deux langues, de devenir plus conscients des différences entre elles et d'éviter des erreurs ordinaires typiques de leur LM ;
- peut être utilisée pour encourager les apprenants à évaluer les risques (soit pour les assumer soit pour les éviter) ;
- peut varier le rythme de la classe ;
- peut être vue comme une activité de la vie réelle.

A ce dernier propos, Grellet (1991) ajoute que la traduction est « une des activités les plus authentiques, les plus utiles et les plus motivantes que peut offrir le cours de langue » (p. 85). Elle s'explique en disant que la traduction est une activité très authentique et utile parce qu'elle est continuellement pratiquée dans la vie réelle et que presque tout apprenant va tôt ou tard l'utiliser dans sa vie, d'où vient son aspect motivant pour les élèves.

Cet auteur défend aussi, au contraire de beaucoup d'autres, que l'on peut pratiquer la traduction en classe de LE ayant aussi comme l'un des objectifs celui d'enseigner la traduction en elle même. Elle insiste sur le besoin de placer la traduction dans un enseignement communicatif soit au niveau du texte traduit (en prenant en considération la situation de communication) soit au niveau du cours lui-même (des activités débouchant sur la communication entre les apprenants, à savoir une véritable réflexion et discussion).

[14] Voilà pourquoi Lavault (1991) remarque que la traduction peut améliorer notre compétence en lecture : on ne peut pas traduire sans connaître le texte et son contexte.

## 4. Traduction et enseignement de LE: quelques dialogues possibles

En réfléchissant sur les avantages de la traduction et en partant de quelques années d'expérience dans l'enseignement du FLE, on peut dire que plusieurs sont les possibilités de pratique de la traduction en classe de LE. Atkinson (1993) dit que l'on peut intéresser les élèves en faisant varier les activités et les matériels. Il avertit que les activités doivent développer chez les apprenants quelques caractéristiques de bons traducteurs : il faut faire toujours attention au contexte ; se concentrer sur la signification ; chercher à traduire la signification sociale et faire attention aux usages idiomatiques des langues.

Balboni (2010) nous indique que c'est important que la tâche soit motivante pour les élèves, ce qui implique de choisir des textes psychologiquement intéressants pour eux. Il ajoute qu'il est aussi important de sensibiliser les élèves au fait que la traduction est une activité possible et ludique ; d'autre part, c'est nécessaire également de la présenter comme un défi complexe et sophistiqué, qui par conséquent ne doit pas devenir une routine en classe. Il faut considérer qu'il y a aussi plusieurs modalités de travail : individuel ou en groupe, traduction écrite ou orale ; partant d'un support écrit ou oral ; de la LE à la LM ou vice-versa (variation de la direction de la traduction) ; avec ou sans matériel d'appui (dictionnaire, grammaire ou autre) ; traduction de texte verbal ou de matériel multimodal (pas exclusivement verbal) comme film, musique, publicité, site Internet. Balboni (2010) présente encore comme possibilité de travail la traduction inverse, c'est-à-dire on demande aux élèves de traduire vers la LM un texte en LE qui a été à son tour traduit de leur LM à la LE. On compare après la traduction et le TS en LM. On peut faire également le parcours inverse, ce qui est plus complexe et doit être pratiqué avec des élèves avancés. Il y a aussi la traduction d'une LE1 vers une LE2, ce qui peut être motivant si présenté également comme un défi.

Un apport assez intéressant à cette discussion est celui de Malmkjaer (1998) qui défend des exercices de traduction ressemblant à des exercices utilisés dans des programmes d'enseignement de la traduction, c'est-à-dire c'est désirable de sensibiliser les apprenants à la réflexion sur la situation communicative de traduction tout entière :

Un traducteur a un temps précis pour produire dans une langue cible (LC) un

> texte qui doit répondre à un but spécifique pour un lecteur spécifique dans un cadre spatio-temporel spécifique. Ce texte, le texte cible(TC), doit être fondé dans une large mesure sur un autre texte, le texte source(TS), qui existe dans une langue autre que la LC, la langue source (LS). Le TS, lui aussi, aun but précis à remplir pour un lecteur spécifique dans un cadre spatio-temporel spécifique, mais les fins, le lecteur et les réglages pour les deux textes ne sont, bien sûr, jamais tout à fait les mêmes (MALMKJAER, 1998, p. 7). [15]

Malmkjaer (1998) défend également que l'on peut emmener les élèves à réaliser comme de vrais traducteurs cinq activités s'entraînant en LE absolument compatibles à l'enseignement des langues :

1) l'anticipation : établissement du contexte de la situation de traduction, récueil de ressources (dictionnaires, textes du même genre, du même sujet, etc.) ;
2) l'exploitation des ressources : analyse du matériel collecté lors de l'anticipation afin de résoudre de différents problèmes ;
3) la coopération : activité réalisée entre traducteurs ou d'autres experts ou même à l'aide d'une interview avec le client (n'importe quel problème peut être rapporté ainsi que les solutions possibles) ;
4) la révision : activité qui dépend de ce qui a été fait auparavant et de laquelle résulte le texte final ;
5) la traduction : l'activité traductrice elle même.

> Cette petite description du processus de la traduction montre qu'il est impossible de produire une traduction acceptable sans qu'une bonne partie de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute ait eu lieu[...]. Ainsi, loin d'être indépendantdes quatre autrescompétences [...], la traductionen est en fait dépendante et les comprend toutes, et les étudiants de langue qui font la traduction seront forcés à les mettre en pratique (MALMKJAER, 1998, p. 8).[16]

[15]Notre traduction de : A translator has a set amount of time in which to produce in a Target Language (TL) a text which must fulfil a specific purpose for a specific readership in a specific spatiotemporal setting. This text, the Target Text (TT), has to be based to a great extent on another text, the Source Text (ST), which exists in a language other than TL, the Source Language (SL). ST, too, has a specific purpose to fulfil for a specific readership in a specific spatiotemporal setting, but the purposes, readership and settings for the two texts are, of course, never quite the same.

[16]Notre traduction de : At this minimal description of the translation process shows, it is impossible to produce an acceptable translation unless a good deal of reading, writing, speaking and listening has taken place [...]. So, far from being independent of the other four skills [...], translation is in fact dependent on and inclusive of them, and language students who are translating will be forced to practise them.

Grellet (1991) à son tour suggère, afin de travailler une compétence traductrice minimale, un exemple de progression à développer au long des cours quant aux exercices de traduction :

1. exercices de *sensibilisation à la traduction* (développer l'esprit critique, la réécriture, la paraphrase);
2. exercices d'analyse et repérage (compréhension des réseaux sémantiques, sonores, métaphoriques) ;
3. exercices d'entraînement aux problèmes spécifiques du passage de la LE à la LM (registre de langue, lexique, faux-amis) ;
4. exercices portant sur des *problèmes méthodologiques et techniques* (comment traduire les jeux de mots, les termes culturels, les métaphores) ;
5. exercices utilisant la traduction *à d'autres fins* (la traduction pour conclure l'explication d'une oeuvre littéraire, par exemple).

Grellet (1991) suggère aussi d'autres activités pratiques que nous jugeons convénable citer ici. Voyons-en quelques-unes. Selon l'auteur, les élèves reçoivent des extraits de textes et leur traductions mais ils ne savent pas quel est le TS et quel est le TC (ni évidemment la LS ni la LC). C'est aux apprenants de déterminer si la langue de départ est la LM ou la LE. Ils doivent évidemment faire une analyse critique des textes et classer les raisons de leur choix. Quelques critères peuvent être utiles, comme vocabulaire inadéquat, structures incorrectes, tournures maladroites, mots ou expressions manquants.

Une autre proposition de Grellet (1991) vise sensibiliser les étudiants au fait que pour réaliser la traduction il faut nécessairement avoir lu l'ensemble du texte et connaître la situation de communication qui le supporte. Les étudiants reçoivent trois articles de journaux en LE dont le titre est le même. On leur propose de traduire les trois titres mais on les avertit qu'ils ne pourront pas être traduits de la même façon en LM.

Une autre proposition de Grellet est celle d'une retraduction en chaîne. Il s'agit d'abord d'une première traduction d'un texte en LE faite par un étudiant qui sera « révisée, retravaillée par différents élèves qui ne voient, à chaque fois, que la dernière version proposée » (1991, p. 87).

Une dernière proposition d'activité faite par Grellet sert à faire prendre conscience aux étudiants qu'ils ne doivent jamais se contenter d'un « à peu près» mais toujours critiquer et retravailler leur texte. Même un grand traducteursupprime,

ajoute, reformule de nombreuses fois avant d'obtenir un texte satisfaisant à ses yeux (1991, p. 91).

Il s'agit de présenter aux étudiants l'extrait d'un récit littéraire en LE et aussi les trois étapes de la version en LM qu'en donne son vrai traducteur professionnel. Les étudiants doivent lire attentivement le texte en LE, puis individuellement étudier chacune des trois versions et en dégager les modifications apportées dans des étapes suivantes. L'objectif est de les faire comprendre et essayer de justifier chacun des remaniements afin de déterminer les raisons linguistiques, stylistiques ou autres concernées dans le processus de traduction. Évidemment le travail sera à peine approximatif si les élèves ne connaissent pas l'oeuvre tout entière ni son contexte de publication (date, auteur, style).

On peut encore citer d'autres activités possibles concernant la traduction en classe de LE :

- mener les étudiants à jouer l'interprète (dans les deux langues) dans une situation d'achat, de demande d'information, etc. (traduction orale) ;
- faire les étudiants analyser et corriger une traduction faite par un traducteur automatique sur Internet et les faire en discuter les résultats ;
- faire les élèves traduire le même texte à des publics différents ;
- faire les étudiants traduire *à l'impromptu* oralement des sous-titres (en LM ou en LE) d'un film dont l'audio a été supprimé, etc.

Il faut considérer qu'aujourd'hui le sous-titrage de films sur Internet est devenu un hobby et rassemble des traducteurs libres de toutes parties du mondedont la plupart est anonyme. Si les élèves y sont intéressés, c'est possible de leur proposer un projet de traduction collective d'un film en LE ou d'un extrait de film.

Avant de finir, on voudrait ajouter que l'enseignant peut réfléchir sur des questions importantes concernant la traduction en classe : le niveau de connaissance linguistique des élèves, le moment d'insertion de la traduction dans le déroulement de la classe, les différents genres et types textuels, la résistance ou l'acceptation des étudiants par rapport à la traduction.

Enfin, dans cette partie on a présenté quelques réflexions sur l'usage de la traduction en classe de LE et aussi quelques activités pratiques concernant ce sujet. Il serait évidemment possible d'en présenter beaucoup plus, mais ce travail n'a pas l'intention d'être exhaustif.

## 5. Conclusion

Dans cet article, on a d'abord voulu présenter par une perspective historique la traduction dans les différentes méthodes d'enseignement de LE pour après exposer les principaux motifs qui ont banni la traduction comme technique pédagogique de la classe de LE. On a montré que l'assimilation erronée de la traduction à la MGT a été la grande responsable de ce refus (COOK, 1998). Mais on a également constaté que cette fausse assimilation a engendré quelques mythes et préjugés qui ont éloigné la traduction de son rôle pédagogique. Puis on a analysé, fondé sur les travaux de Lavault (1991), Grellet (1991), Atkinson (1993), Malmkjaer (1998), Cook (1998) et Balboni (2010), les bénéfices de l'usage de la traduction comme technique motivante en classe de LE. Ensuite on a réfléchi sur les possibilités de la traduction en classe de langue et on a finalement présenté de différentes d'activités pratiques concernant la traduction comme technique pédagogique.

Enfin, bien que l'on reconnaisse ses limites, il est important de remarquer que l'objectif majeur de ce travail est de reprendre le débat autour de l'usage pédagogique de la traduction et de le disseminer a fin de révendiquer une place plus juste à cette technique et de mettre en valeur son potentiel d'usage.

## Bibliographie

AL-BAYATI, S. N. Z. *L'enseignement de l'anglais dans les écoles de commerce du soir* : problèmes socio-politiques, problèmes didactiques. Thèse de Doctorat de III$^{e}$ Cycle, Université de Lyon II, France, 1984.

ATKINSON, D. *Teaching monolingual classes*. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.

BALBONI, P. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET, 2002.

BALBONI, P. La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta. In. GIOVANNI, Flora de; DI SABATO, Bruna. *Tradurre in pratica* – Riflessioni, esperienze, testimonianze. Napoli: Edizione Scientifiche Italiane, 2010. p. 169-190.

COOK, G. Language teaching. In BAKER, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London-New York, Routledge, 1998, p. 117-120.

COTELLI, S. *Didactique de la traduction ou didactique des langues* ? Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français. Travail de fin d'étude pour le diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation. Universitas Friburgensis, 2008.

GRELLET, F. « Vers une pédagogie communicative de la traduction « In: MALAMAH-THOMAS, A.; BLAASCH, Hans-W.; CHAIX, Paul (ed.) *The role of translation in foreign language teaching*. Paris : The British Council/ Goethe-Institut/ENS-CREDIF, Didier, 1991, p. 85-93.

GRIMA, Antoinette Camilleri et al. Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européens pour les langues vivantes 2000-2003.Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. Disponible sur : <http://books.google.com.br/books?id=-Sw9b7va__gC&pg=PA39&lpg=PA39&dq=%22post+communicatif%22&source=bl&ots=Yzx9x_Ji7O&sig=tq-XS63d7YSVu_AjXnBJZMNIZts&hl=pt-BR&ei=txx1TIHECMKC8gbMvIT1Bg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCkQ6AEwAw#v=onepage&q=%22post%20communicatif%22&f=false>. Consulté en sept. 2010.

LAVAULT, Elisabeth. Traduire en classe : pourquoi ou pour qui ?MALAMAH-THOMAS, A.; BLAASCH, Hans-W.; CHAIX, Paul (ed.) In : *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, Paris : The British Council/ Goethe-Institut/ENS-CREDIF, Didier, 1991, p. 49-57.

LEFFA,V. Metodologia do ensino de línguas. In:BOHN, H. e VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de Linguística Aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

MALMKJAER, K.Introduction: In: MALMKJAER, K. (ed.) Translation and language teaching. Manchester: St. Jerome, 1998.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris: CLE International, 1988.

# *Les Fleurs bleues*: traduire l'oralité chez Raymond Queneau

**ROBERTO DE ABREU ***

**Alain Marcel Mouzat** – directeur de recherche

**Résumé** :

Le projet d'écriture de Raymond Queneau comporte un programme : l'inclusion du français parlé dans la littérature. Plus encore, il en préconisait l´usage dans tous les champs de savoirs. L'une des caractéristiques de ses romans est donc le travail qu'il effectue sur le langage, sur les divers niveaux de langue, et avec les différents éléments d'oralité, où le signifiant et le rythme acquièrent une fonction première : jeux de mots, proverbes, rimes, allitérations, etc. L'humour est le résultat que l'on peut percevoir dès la première lecture et, même s´il paraît facile, il a une fonction : derrière cet humour apparemment gratuit, se construit une histoire où les thèmes « sérieux » ne résistent guère aux assauts du « français parlé ». L'humour vient donc faire éclater la représentation et manifester la primauté du signifiant sur le signifié. La traduction doit rendre compte de ces caractéristiques, car les jeux qui portent les mots du français, dans la plupart des cas, ne peuvent pas être restitués en portugais par la traduction directe, c'est-à-dire celle où l'on ne considère que le sens lexical. Dans cet article nous ferons une brève analyse des formes d'oralité dans le roman *Les Fleurs bleues*, et nous donnerons quelques exemples de solutions adoptées à la traduction.

**Mots-clés** : Tradução literária. *As Flores Azuis*. Língua falada e literatura. Oralidade. Raymond Queneau.

* Professor do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, no Curso de Francês para Iniciantes da Escola Politécnica, e mestrando em Tradução, sob orientação do professor Alain Marcel Mouzat, doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo e mestre em Letras Modernas pela Universidade de Orlénas, que atua principalmente nos seguintes temas: tradução, oralidade, legendagem, língua francesa e tradução do texto literário.

## Le programme littéraire de Queneau

Raymond Queneau a été un écrivain dont l'écriture comporte un programme bien établi: l'inclusion du français parlé dans la littérature. Plus que dans la littérature, l'écrivain prônait l'emploi de ce français dans tous les champs du savoir car, selon lui, cette langue qu'il appelait néo-français, était la vraie langue vivante, mais "le frnçais contemporain ne deviendra une langue véritable et féconde que lorsque les philosophes eux-mêmes l'utiliseront, et naturellement les savants" (Queneau, 1965, 63).

Queneau pensait, comme observe Magali Espinasse, que l'engagement de l'écrivain doit être exclusivement littéraire et il préconisait un engagement pour le renouveau de la langue écrite (Espinasse, 1999: 12). Lors d'un voyage qu'il a fait en Grèce, en 1932, Queneau a pu découvrir la coexistence de deux langues différentes, l'une orale, parlée par le peuple en général, la "démotique", et l'autre, la "catharevousa", qui, bien qu'officielle, n'était employée qu'à l'écrit par les journalistes et les fonctionnaires.

L'observation des deux langues grecques a été révélatrice pour Queneau qui a considéré qu'en France on pourrait constater le même bilinguisme. Le français, affirme Queneau dans son essai *Langage académique,* connaît la même situation:en France, également, deux langues coexistent : une langue écrite, considérée la langue correcte, et une langue parlée, la langue populaire (Queneau, 1965), et c´est cette langue parlée qui est la langue légitime, le vrai français. C'est pendant son voyage en Grèce que Queneau écrit son premier roman, *Le Chiendent*, publié en 1933, et dès lors il s'engage dans cette militance pour la reconnaissance du français contemporain qui pour lui était la langue française véritable, la langue parlée.

Queneau n'était sans doute pas le premier à le faire, dans une ambiance littéraire où le roman traditionnel avait été remis en question dans sa structure et dans son langage et où l'apparition du narrateur en première personne avait déjà permis l'emploi par celui-ci d'une langue aussi familière que celle que l'on ne trouvait auparavant que dans la voix des personnages. En effet, dans la même année de l'écriture du *Chiendent*, Céline publiait *Voyage au bout de la nuit*, roman qui a suscité une grande polémique en dénonçant une société qui brutalisait et humiliait l'homme, mais surtout par le style surprenant, par le narrateur à la première

personne qui confondait auteur et personnage et par l'introduction de la langue parlée.

Mais, pour Queneau, il ne s'agit pas seulement d'une utilisation localisée de la "langue parlée dans la littérature", mais bien que soit reconnu à la langue parlée son véritable statut de langue nationale. L'auteur lui-même explicite sa revendication pour le néo-français:

> Il me parut aussi que la première façon d'affirmer cette nouvelle langue serait non pas de romancer quelque événement populaire (car on pourrait se méprendre sur les intentions), mais bien, à l'exemple des hommes du XVI[e] siècle qui utilisèrent les langues modernes au lieu du latin pour traiter de théologie ou de philosophie, de rédiger en français parlé quelque dissertation philosophique. (QUENEAU, 1965 : 16).

## Oralité: l'oral dans l'écrit

Si l'on peut accepter que l'oral et l'écrit se distinguent nettement par leur support, l'un de la voix, l'autre de l'écriture, il n'en va pas de même lorsque l'on aborde les systèmes linguistiques qui seraient propres à chacun : la langue parlée de l'oral et la langue écrite de l'écrit.

Le système de l'écrit, dit Queneau, a imposé à la langue française ses particularités : son lexique, sa syntaxe et son code sont devenus indépendants de la langue pratiquée dans le quotidien, du français authentique, et se sont imposés comme langue de culture. Il s'agit donc de renouer les liens entre deux systèmes linguistiques : d'une part une langue quotidienne vivante parlée et d'autre part une langue de culture écrite desséchée car coupée de sa liaison avec ce qui en constituerait sa vie : la parole populaire. Il s´agira donc, dans les termes de Queneau d'instituer l'usage d'un "langage parlé ou plutôt de langage parlé *écrit"* (Queneau,1965 : 12), d'ouvrir la porte de l'écrit aux caractéristiques de ce qui constitue, aux yeux de Queneau, le "langage parlé", une intrusion de l'oral dans l'écrit.

Chez Queneau, l'oral dans l'écrit se traduit par des marques syntaxiques, lexicales, stylistiques et aussi orthographiques qui vont essayer de reproduire à l'écrit des phénomènes attribuables à l'usage oral de la langue.

Ainsi pour la syntaxe, ce seront des répétitions, des inversions, des dislocations en tous genres, des formes syntaxiques incomplètes - dont le sens est laissé à la recomposition de l'interlocuteur à partir de l'intonation, des marques extra-

linguistiques, etc. Le lexique comporte des mots plus familiers, parfois des néologismes, voire de l'argot.

Mais le mélange de langues et de registres de langue, ne signifie pas l'abandon de la rhétorique, au contraire on y verra se profiler l'usage des rimes, des allitérations, de la répétition et de tous types de jeux de mots.

Quant à l'orthographe, Queneau emploie ce qu'il appelle « l'ortograf fonétik » pour essayer de représenter la réalisation orale, dénonçant l'écart que la langue française connaît entre la réalisation phonétique et la représentation graphique.

C'est cet ensemble de traits chargés de construire ce sentiment d'un langage parlé dans l'écrit que nous appellerons ici "oralité".

Chez Queneau, donc, l'inclusion de la langué parlée se fait par un travail sur le langage dans tous les aspects: lexical, syntatique et orthographique. Ce travail est marqué par l'introduction de l'oral dans l'écrit, manifestée par un grand nombre de jeux de mots, calembours et contrepèteries, par le mélange de langues et de registres de langue, par les rimes et allitérations aussi bien que par l'emploi de néologismes et d'une forme d'orthographe qui se veut la représentation même de la langue parlée.

C'est ce travail sur la langue, où l'on remarque la prépondérance du signifiant sur le signifié, qui est à l'origine de l'humour quenien et qui fait que Raymond Queneau soit connu avant tout comme auteur d'ouvrages humoristiques. Dans ses œuvres, ce n'est pas les intrigues ou les situations créées qui provoquent le rire. Les thèmes sont parfois sérieux et les intrigues et les situations sont très banales. Ce qui fait rire, en réalité, n'est pas ce qui est raconté, mais la façon particulière qu'a Queneau de travailler le langage.

## Traduire Queneau

Les marques de "langage parlé" offrent à la traduction de nombreuses difficultés que nous aborderons ici à partir de la traduction du français vers le portugais du roman *Les Fleurs bleues*, dont la référence sera notée (*FB*). Il faut ici oberver que nous comprenons la traduction, surtout la traduction littéraire, comme recréatrion, car elle est le résultat d'une interprétation de l'original présentée dans une autre langue pour une autre culture. Le traducteur est, avant tout, un lecteur de l'original et dans sa lecture construit un sens à partir des marques textuelles, certes, mais aussi "à partir de ses propres références, individuelles ou sociales, historiques ou existentielles" (Chartier, 1985: 9).

Queneau, dans *Les Fleurs bleues*, travaillant sur le langage, toujours fidèle à son programme d'insersion du français parlé dans la littérature mais sans oublier l'humour, met dans le texte des marques lexicales, syntaxiques et orthographiques qui sont nettement perçues par le lecteur comme rupture et qui l'oblige à les considérer dans sa construction de sens. L'auteur va encore plus loin, il ne se limite pas à laisser au lecteur la possibilité d'identifier ces marques, mais il attire son attention explicitement vers l'importance du signifiant, et se sert de métalangage pour parler du travail qu'il effectue sur le langage et sur le signifiant.

L'abondance de travail sur le signifiant, c'est-à-dire, sur les mots de la langue française, rend le texte résistant à la traduction et fait même penser à son impossibilité. Nous relèverons ici quelques unes des difficultés auxquelles nous avons été confronté dans la traduction de ce roman.

Tout d'abord, un phénomène renvoyant à la particularité de la langue française: l'existence de deux systèmes verbaux en français – tel que Benveniste les identifie (Benveniste, 1966) – celui du récit (le passé simple) et celui du discours (le passé composé) permet de construire une dimension d'oralité par la simple utilisation du passé composé dans un roman. Le portugais n'a pas de systèmes différents et même s'il y a un temps verbal, le plus-que-parfait simple, qui n'est pas utilisé à l'oral, son usage n'est pas obligatoire à l'écrit non plus, ce qui fait que, si sa présence marque la langue écrite, son absence ne marque pas du tout la langue parlée.

Ensuite, l'évolution de la phonétique française qui n'a pas été accompagnée d'une évolution de l'orthographe fait qu'il y a un grand nombre d'homophones, comme, par exemple, 12 formes graphiques différentes peuvent correspondre au même son [o]: "*au, aux, aulx, eau, eaux, haut, hauts, ho, o, ô, oh, os*". Cette caractéristique du français permet la création de jeux de mots et de calembours avec beaucoup plus d'aisance qu'en portugais. La présence du "e" muet et de consonnes qu'on ne prononce pas fait que la "ortograf fonétik", comme en "pour savoir **cexé**" (FB, 76) ou "**tummplupeu** ce matin" (*FB*, 256), ait un impact plus grand sur un lecteur français que celui d'une ortoghraphe correspondante en portugais, l'ortographe portugaise ayant déjà subi plusieurs réformes qui l'on déjà rapprochée de la réalisation phonétique.

Finalement, la syntaxe, où se trouvent les difficultés les plus grandes, parce qu'en français il y a des marques de l'oral qui ne sont pas présentes en portugais: la dislocation du complément, comme en "Pourtant on **en** est sorti **du Moyen Âge**" (*FB*, 76); l'omission du sujet ou du "ne" de la négation, comme en "Tu vois: faut jamais se

désespérer" (*FB*, 99); l'élision de voyelles toniques ou devant un "h" aspiré comme en "**T'es** pas sûre de monter" (*FB*, 49) et "... **l'haricot** pue trop" (*FB*, 34).

Ces exemples montrent que, pour essayer de rendre compte des manifestations d'oral dans la traduction, il faut chercher, en portugais, des marques qui, tout en étant différentes, puissent montrer la présence de la voix dans le texte.

Hudinilson Urbano a étudié les caractéristiques du portugais parlé au Brésil et a relevé, dans cette langue, deux types de tendances de modifications par rapport à la norme culte, caractéristique de la langue écrite (Urbano, 2000):

1) modifications phonétiques: la réduction de diphtongue (*mantega* au lieu de *manteiga*), les réductions par aphérèse (*tava* au lieu de *estava*) ou par syncope (*pra* au lieu de *para*), la réduction de **nd** e de **mb** (*falano* au lieu de *falando*, *tamém* au lieu de *também*), les aditions (*voceis* au lieu de *vocês*), la suppression du **r** des infinitifs (*pará* au lieu de *parar*);

2) modifications syntaxiques: pronoms atones en tête de phrase (*Me dá*); rection verbale qui ne respecte pas les normes (*Fui na feira*), absence d'accord de nombre (*aqueles monte de pedra*) ou de personne (*temos que se unir*), absence d'accord entre les temps verbaux (*se eu quisesse eu falava*).

Le traducteur, ne pouvant pas rendre les marques d'oral qu'il trouve dans l'original par des marques correspondantes doit chercher dans la langue cible les caractéristiques d'oral propres de cette langue et les utiliser, parfois dans un autre point du texte, pour permettre à ses lecteurs de sentir la présence de la voix, c'est-à-dire, de l'oralité.

On verra, à la suite, quelques exemples de notre traduction vers le portugais, où les exemples cités ci-dessus, parmi d'autres manifestations d'oralité, ont été traduits par des expressions qui pourraient contenir des marques d'oralités propres de cette langue.

## 1. proverbes

Pour les proverbes, ce qui importe n'est pas le sens, mais l'aspect formel, car ils présentent des caractéristiques telles que rimes, parallélisme, structure binaire et quelquefois, mètre. C'est ces aspects qui permettent de savoir qu'il s'agit d'un proverbe, même s'ils ne sont pas populaires, mais inventés, comme ceux des exemples ci-dessous.

| original | traduction sémantique | notre traduction |
|---|---|---|
| Si le coq a ri tôt, l'haricot pue trop. (*FB*, 34) | Se o galo riu cedo, o feijão fede demais. | Se o galo canta cedo, o fejão fica azedo. |
| Quand l'huître a causé, l'huis est très casé. (*FB, 34)* | Quando a ostra conversou, a porta está muito quebrada. | Se a ostra cisma, é o ostracismo. |
| Si bêle le zèbre ut, voilà Belzébuth. (*FB*, 35) | Se bale a zebra uh, eis Belzebu. | Se bale a zebra uh, quem fala é Balzebu. |

**2. calembours**

Selon le dictionnaire Larousse, calembour est un "jeu de mots fondé sur la différence de sens entre des mots qui se prononcent de la même manière". Le calembour normalement se perd dans une traduction sémantique, car les mots qui sont paronymes, homophones ou polissémiques dans la langue de l'original, rarement ont les mêmes caractéristiques dans la langue de la traduction. Il faut donc des adaptations ou des modifications des phrases pour que les calembours puissent être restitués dans la langue d'arrivée.

Voyons quelques exemples, le premier fondé sur la polissémie du mot "page", le deuxième, provoqué par la jonctions de deux mots (*saint* et homme) pour en former un autre (*symptôme*), et le troisième par l'invention d'un mot (*na* à la place de *ça*) juste pour la création du calembour avec Nasser, le président de l'Égypte.

| original | traduction sémantique | notre traduction |
|---|---|---|
| Monsieur le duc tient à être tout à fait à la page, dit le page. (*FB*, 118) | O senhor duque faz questão de estar na moda, diz o pajem. | O senhor duque faz questão de atualizar a roupagem, diz o pajem. |
| Mon *saint homme* de chapelain, l'abbé Onésiphore Biroton, me mène vers les voies de la santification. (*FB*, 25) | Meu santo homem capelão, o abade Onesíforo Biroton, me conduz ao caminho da santificação | Meu capelão, o abade Onesíforo Biroton, *sim toma* medidas para me conduzir ao caminho da santificação. |
| D'abord, cette fois-ci, nous n'allons pas en Égypte (à quoi *na* sert?) mais nous voguons vers Carthage. (*FB, 25)* | Pra começar, desta vez, nós não vamos ao Egito (pra que serve?) mas vogamos na direção de Cartago. | Pra começar, desta vez, nós não vamos ao Egito (o que poderia *náscer* daí?) mas vogamos na direção de Cartago. |

### 3. rime

La rime est un autre élément d'oral dont la manutention oblige à la recherche d'un mot dans la langue cible qui rarement correspond à la traduction sémantique.

| original | traduction sémantique | notre traduction |
|---|---|---|
| Hagarde, Lamélie le regarde. (*FB*, 48) | Perdida, Aamélia olha-o. | Avermelha Aamélia e olha séria. |
| Lamélie, hagarde, le regarde. (*FB*, 48) | Aamélia, perdida, olha-o. | Aamélia avermelha e olha séria. |
| Lamélie le regarde, hagarde. (*FB*, 49) | Aamélia olha-o, perdida. | Aamélia olha séria e avermelha. |
| Horrifié par ces propos, se signa le héraut. (*FB*, 55) | Horrorizado por essas proposições, o arauto se persignou. | Horrorizado pelo pensamento incauto, persignou-se o arauto. |

### 4. allitération

| original | traduction sémantique | notre traduction |
|---|---|---|
| Cidrolin donne encore quelques coups de **p**inceau; c'est fini. Il laisse le **p**inceau dans le **p**ot de **p**einture et **p**rend le **p**ot de **p**einture par l'anse. (*FB*, 166) | Cidrolin dá ainda algumas pinceladas; pronto. Ele deixa o pincel dentro da lata de tinta e pega a lata pela alça. | Cidrolin dá ainda algumas **p**inceladas; **p**ronto. Ele deixa o **p**incel dentro do **p**ote de **p**intura e **p**ega o **p**ote de **p**intura **p**ela alça. |

### 5. ortograf fonétik

L'ortograf fonétik, bien qu'elle ait été développée pour le français, exige la recherche d'éléments d'oral dans la langue cible pour que le lecteur se rende compte de la présence de la langue parlée dans le texte.

| original | notre traduction |
|---|---|
| ... pour savoir **cexé** (*FB*, 63) | pra sabê uquiéquié |

| | |
|---|---|
| [pour savoir ce que c'est] | [para saber o que é] |
| je **mdemande** si... je **mdemande**... (*FB*, 79)<br>[je me demande si... je me demande] | eu **mi** pergunto se... eu **mi** pergunto...<br>[eu me pergunto se... eu me pergunto... |
| Stèfstu esténoci (*FB*, 202)<br>[Stèphe se tut, Sthène aussi] | Estêvãossicalô stenestamém<br>[Estêvão se calou, Stenes também] |
| **tummplupeu** ce matin (*FB*, 256)<br>[tu me plus peu ce matin] | cê num mi agradô essa manhã<br>[Você não me agradou essa manhã] |

**6. supression du sujet, supression du "ne" de la négation et elision de voyelle tonique**

Ces caractéristiques présentes dans le français parlée n'existent pas en portugais et doivent être remplacées par d'autres manifestations de l'oral dans cette langue.

| **original** | **notre traduction** |
|---|---|
| Va y avoir du monde (*FB*, 49)<br>[Il va y avoir du monde] | Vai **tê** muita gente<br>[Vai ter muita gente] |
| M'en fous. M'en irai trouver le roi. (*FB*, 74)<br>[Je m'en fous. Je m'en irai trouver le roi] | **Tô** me lixando. Vô encontrá o rei<br>[Estou me lixando. Vou encontrar o rei] |
| J'en avais pas l'intention (*FB*, 82)<br>[Je n'avais pas l'intention] | Eu **num** tinha intenção<br>[Eu não tinha intenção] |
| T'es pas sûre de monter (*FB*, 49)<br>[Tu n'es pas sûre de monter. | Cê num sabe nem se vai consegui subi<br>[Você não sabe nem se vai conseguir subir] |

## Considérations finales

La traduction est un processus qui représente toujours un défi, car il n'est pas de possibilité de reproduire dans une langue déterminée un texte qui soit complètement équivalent d'un autre produit dans une autre langue.

Dans le cas de *Les Fleurs bleues*, c'est le travail sur le signifiant et l'humour qui en résulte qui structurent le roman. Nous avons cherché à tenir en compte le projet de Queneau d'inclusion du français parlé dans le roman, par l'emploi d'éléments du portugais parlé au Brésil.

Puisque les expressions de l'oral constituent l'un des éléments les plus importants pour la construction du sens, nous avons dû, en faisant la traduction, être attentif à ces marques et ne pas permettre qu'elles soient effacées par une "correction" de la syntaxe ou de l'orthographe. Au contraire, nous avons cherché dans le portugais, des marques qui puissent maintenir la présence de l'oral dans le texte traduit.

Dans le cas de ce roman, où la présence de l'oralité est le résultat d'une attitude consciente de l'auteur et une des raisons de l'intérêt de l'œuvre, son effacement signifierait la destruction de traits qui sont la structure même de la narration.

## Références Bibliographiques

BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*, t. I. Paris : Gallimard, 1966.

CELINE, Louis-Ferdinand. *Voyage au bout de la nuit*. Paris: Gallimard, 1952.

CHARTIER, Roger. *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, 1985.

ESPINASSE, Magali. *Étude sur Les Fleurs bleues*. Paris: Ellipses, 1999.

QUENEAU, Raymond. *Bâtons, chiffres et lettres.* Ed. revue et augmentée. Paris: Gallimard, 1965.

_____. *Les fleurs bleues*. Paris: Gallimard, 1965.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na Literatura (O caso Ruben Fonseca)*. São Paulo: Cortez, 2000.

# AXE THÈMATIQUE :
# La présence du monde francophone dans la recherche brésilienne en sciences humaines

# Docência em línguas e identidades profissionais em contexto educativo brasileiro: professor/a ou instrutor de línguas?

**DENISE GISELE DE BRITTO DAMASCO ***

**Wivian Weller** – directrice de recherche

**Résumé** :

Esse artigo integra uma pesquisa de doutorado em Educação sobre juventude e língua estrangeira com uma abordagem qualitativa. Tem-se como principal questão nesse artigo: Como o/a jovem se identifica enquanto profissional no ensino de línguas. Outra questão se coloca: Há diferença entre ser um/a professor/a ou ser instrutor/a de idiomas? Nesse artigo procura-se primeiramente debater a formação docente a partir de uma intersecção teórica com os educadores Georg Kerschensteiner, John Dewey, Roger Cousinet e Donald Schön e apresenta-se a questão política e econômica sobre a docência em línguas estrangeiras, a legislação vigente no Brasil; busca-se também a categoria identidade profissional, o papel do sindicalismo e do associativismo de professores/as e instrutores/as pelo diálogo entre Antunes (1999; 2008), Mascarenhas (2002) e Tardif (2011). Por meio da análise de um grupo de discussão a partir de Weller (2010) realizado com jovens professores/as e instrutores/as de francês, esse artigo retrata a visão de mundo, o cotidiano, as expectativas bem como a compreensão de identidade profissional de jovens profissionais que ensinam francês como língua estrangeira.

**Palavras-chave** : Formação docente. Língua estrangeira. Francês língua estrangeira. Pesquisa qualitativa em educação. Grupo de discussão.

* Professora da rede pública de ensino como professora de FLE desde 1989, tendo começado sua carreira na Aliança Francesa de Brasília. Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação de Wivian Weller, doutora em Sociologia pela Freie Universität Berlin, Alemanha e professora adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

## Introdução

O tema desse artigo surgiu durante o Seminário de extensão da Universidade de Brasília em 2010 em que a pesquisadora apresentou seu projeto de pesquisa de doutorado: *Juventude e Línguas Estrangeiras: visões de mundo de jovens do Distrito Federal*[1]. Essa pesquisa de doutorado aborda as políticas públicas de ensino de língua estrangeira, o currículo e a formação de professores/as de língua estrangeira são pesquisados por meio da compreensão, definição e caracterização das instituições de ensino de língua estrangeira no Distrito Federal, bem como o histórico do ensino de língua estrangeira no Distrito Federal, seus avanços e limites.

Entende-se que a questão sobre os/as professores/as e instrutores/as é relevante para a área da Linguística Aplicada que forma professores/as de língua estrangeira e para a área de Ciências Humanas em geral. A partir de uma problematização por meio de questões, pretendeu-se refletir sobre a questão docente em língua estrangeira. Tem-se como principal questão nesse artigo: Quem é o/a jovem que ensina línguas estrangeiras? Outras perguntas se colocam: Como esse/a jovem se identifica enquanto profissional no ensino de línguas, mais especificamente no ensino de francês? Há diferença entre ser um/a professor/a ou ser instrutor/a de idiomas?

Estudantes universitários/as ao se formarem em faculdades, universidades, licenciados/as e aptos/as para o ensino de uma disciplina língua estrangeira são reconhecidos/as juridicamente como professores/as somente em estabelecimentos públicos e privados em que há estudantes na Educação Básica. Em estabelecimentos específicos de ensino de línguas estrangeiras privados são considerados instrutores/as de línguas em suas carteiras de trabalho. O/a mesma/a pode ter em sua carteira de trabalho as duas ocupações, professor/a se ministrar aulas em estabelecimentos de Educação Básica e instrutor/a se também ministrar aulas em estabelecimentos de ensino de línguas. Isso acontece porque os estabelecimentos privados de ensino de língua estrangeira são considerados escolas livres. Mesmo que publiquem em suas propagandas institucionais que tem profissionais competentes os/as melhores preparados/as, com a devida formação universitária, na carteira de trabalho dos

[1] Essa pesquisa de doutorado tem como fundamentação teórico-metodológica o interpretativismo, a partir de métodos reconstrutivos de pesquisa na análise dos dados qualitativos: método documentário e análise da conversação.

mesmos, há o termo instrutor/a. Antunes (2008) afirma que "a nova condição do trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais, Tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade" (p.15). Essa reflexão sobre a questão docente se mostra atual.

Esse artigo está dividido em três partes. Primeiramente, têm-se alguns estudos clássicos e contemporâneos sobre a questão docente. A segunda parte aborda a questão docente em línguas estrangeiras no contexto brasileiro ao tratar das seguintes categorias de análise: identidade profissional, sindicalismo e o associativismo. Na terceira parte desse artigo apresenta-se um grupo de discussão a partir de Weller (2010) realizado com jovens professores/as e instrutores/as de francês a visão de mundo e as expectativas bem como a compreensão de docência para jovens profissionais que ensinam a língua francesa como língua estrangeira.

## Estudos clássicos e contemporâneos sobre a docência

Alguns estudos clássicos de pensadores europeus sobre a questão docente, Georg Kerschensteiner e Roger Cousinet trataram da formação de professores, ampliando o conceito de professor para educador, explicitando o conceito de educador profissional e a distinguindo o/a professor/a de Pedagogia de um/a professor/a pedagógico/a. Röhers (2010) afirma que Kerschensteiner propunha uma escola em que a teoria se alinhasse com a prática e surgisse da mesma, estimulando também trabalhos práticos na escola: a reflexão teórica surge de uma atividade prática e o agente é o/a professor/a educador/a.

Dewey (1959b) defende a escola como base de uma atividade profissional posterior, formando o pensamento nos/as jovens igualando-os/as aos adultos profissionais. O/a professor/a é um guia. O destaque é para que o/a professor/a seja um líder intelectual, mais que um/a instrutor/a garantindo o pensamento reflexivo por parte dos aprendizes. Ao definir a prática profissional por meio do pensamento de Dewey, Schön (1998; 2000) destaca que tais profissionais "compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais [...]" (SCHÖN, 2000, p.36).

Schön (2000) dirige-se às pessoas que trabalham em escolas ou ambientes de ensino, ou seja, aos que se ocupam e se preocupam com a educação para a prática reflexiva, bem como aos que entendem que isso é um processo complexo, pois envolve fenômenos relacionados à competência prática e ao talento do indivíduo. Contudo,

compreende por meio de sua leitura em Dewey, que há "resistências" (DEWEY, 1959a, p.228) e pressões contra a aceitação da prática reflexiva como condição essencial à pesquisa científica.

Segundo Tardif (2011), o "ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (p. 21). A experiência é importante, mas não basta. É necessária uma reflexão sobre a prática.

Compreende-se nesse artigo que o/a professor/a ou instrutor/a de línguas é um ser político e que os/as mesmos/as atuam como partícipe das políticas públicas em educação. Segundo Tardif (2011), "a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, é político" (p. 243). Essa desvalorização não acontece somente no Brasil. Tardif (2011) relata que isso também ocorre na América do Norte, desde meados dos anos 1980.

A função docente é ensinar. Silva (2011) define que "o trabalho educativo é a produção e a reprodução do indivíduo humano e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução do gênero humano" (p. 23). Afirma ainda que essa função tem como objetivo "compreender as dimensões pedagógicas das relações humanas, bem como suas formas de realizações por meio de diferentes práticas institucionais e não–institucionais que produzem o conhecimento pedagógico [...]" (SILVA, 2011, p. 25). Acredita-se que o/a professor/a e/ou instrutor/a de idiomas também tem tal função, mesmo que aconteça ainda uma "degradação da imagem social do docente" (AHLERT, 2011, p.63).

A identidade do/a profissional está associada a sua identidade política, pois essa segundo Mascarenhas (2002) "é percebida como um processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder" (p. 15). Assim, a identidade de uma pessoa ou de um grupo é relativa à identidade de outras pessoas ou grupos. A heterogeneidade da classe docente é entendida por essa autora, como "um fator de composição da sociedade capitalista contemporânea" (MASCARENHAS, 2002, p.16).

A questão docente está inserida em uma política pública ampla, pois não se pode minimizar a ação do Estado que procura visa atender às necessidades da coletividade, não sendo somente a ação de um governo específico, para resolver problemas de governo. Segundo Tardif (2011) pouco poder tem se dado aos/as

docentes, pois os/as mesmos/as estão "em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar" (p. 243).

## A docência em línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro

A docência em línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro pressupõe compreensão sobre as políticas públicas educacionais no Brasil como um todo, localizando o país em uma sociedade contemporânea com seus problemas e limitações, daí o fato de atrelarmos aqui o embate econômico quando se trata de docência.

Antunes (2001) apresenta como problemas atuais da sociedade contemporânea: desemprego, degradação, destruição, (des)socialização, desmercantilização, argumenta que a lógica societal é dotada de uma aguda destrutividade. Existe a destrutividade e (des)socialização contemporânea, a suposição da destruição da própria economia de mercado e o equívoco em pensar na desaparição ou fim do mercado. A exclusão de jovens, estudantes ou professores/as é apontada por Antunes (2005) como uma tendência da classe trabalhadora nos dias de hoje. Para esse autor, os/as jovens são aqueles que "terminam seus estudos, médios e superiores, e não têm espaço no mercado de trabalho [...]" (p. 203).

Mascarenhas (2002) destaca que a intensificação do trabalho e a precarização do mesmo pode fazer surgir uma desqualificação e não o perfil novo de trabalhador, mais escolarizado, participativo e polivalente. Segundo Antunes (2001), isso gera um cenário crítico, pois as tendências num contexto de crise estrutural do capital são a) a lógica destrutiva; b) formas produtivas flexibilizadas e (des)regulamentadas; c) forte despotismo e controle fabril; d) (des)regulação neoliberal; e) destruição da força humana; f) degradação crescente; g) produção de mercadorias que destrói o meio ambiente; h) aguda destrutividade; destroçam-se os direitos sociais; i) sociedade descartável; e j) o fato de a América Latina se integrar destruindo-sesocialmente.

Nos anos 1980 destaca-se a presença das associações de professores/as de língua estrangeira na defesa desse ensino nas escolas públicas. Cattani (1996, apud MASCARENHAS, 2002, p.84) destaca que a associação é uma forma permanente de resistência ao poder e de criação coletiva. Essa se distingue do sindicato que é uma forma permanente de movimento associativo dos trabalhadores. A organização

politico-sindical é vista como um elemento de mediação presente na construção de uma identidade política da classe trabalhadora, segundo Mascarenhas (2002).

Para essa autora somente uma articulação entre as esferas da economia e da política pode fazer com que as condições do trabalho e de vida fiquem protegidas de interesses outros e de outros grupos. É preciso estabelecer "o elo entre a inserção na esfera produtiva e as relações de poder" de maneira concreta (MASCARENHAS, 2002, p. 83). Entretanto a vida associativa e o sindicalismo por si só não conseguem melhorar as condições do trabalho discente: professores/as via Sindicato dos Professores/as (SINPRO) e/ou dos/as professores de escolas particulares (SINEPE); instrutores via SENALBA.

Os anos 1990 foram marcados por acordos nacionais para renovar os sistemas educacionais e por pactos educativos para modernizar os sistemas de ensino, adaptando-os às exigências da economia globalizada. O foco estava na descentralização, como meio de transferência de responsabilidades da gestão e execução dos serviços educativos da União para Estados e municípios. Nesse período houve, ainda, financiamentos do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para reformas educativas de ordem pedagógica e administrativas, além de políticas em longo prazo por meio de Planos Decenais de Educação com apelos para eficiência e eficácia do sistema educacional e da escola.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995 assume que o Estado era o culpado pela crise brasileira. Essa crise propiciou a deterioração dos serviços públicos, crise fiscal e inflação. A solução apresentada por esse Planofoi então a reforma do Estado brasileiro. Essa reforma geraria um crescimento sustentado pela economia e corrigiria as desigualdades sociais e regionais. O Estado, a partir dessa reforma, estaria mais forte devido sua ação reguladora pela economia de mercado e os serviços básicos também sairiam fortalecidos. A base da administração era gerencial, eficiente com o controle dos resultados. A ideia de descentralizar foi justificada para que o cidadão fosse atingido, como um cliente dos serviços do Estado.

A definição de Estado assumida em 1995 no Brasil é "a de uma organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território" (PLANO, 1995, p.12). Assim, o Estado brasileiro reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo o papel de regulador e provedor ou Promotor dos serviços sociais como a educação e saúde. As funções de regulação e de coordenação são reforçadas

pelo Estado, que se por um lado se fragiliza, por outro lado pretende ser forte ao fiscalizar, controlar e avaliar.

A Lei de Diretrizes e Bases Lei da Educação Nacional de n. 9.394/96 – LDB/96 promulgada nesse contexto político assegurou também a atuação controladora do Estado em matéria educacional. Segundo Ranieri (2000), ampliou-se o grau de atuação autônoma dos sistemas e das instituições de ensino, entretanto insistindo na ideia de controle de resultados. O ensino de língua estrangeira no Brasil está inserido nesse contexto. Há muitos entraves e dificuldades para se alcançar um ensino de idiomas de qualidade na rede pública de ensino e para todos e todas. Somam-se os movimentos ocorridos em relação ao curso de Letras e a consolidação do campo de conhecimento específico para o ensino de línguas: a Linguística Aplicada.

A LDB/96 estabelece o ensino de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda escolhida, em caráter optativo, dentro das possibilidades da escola. Observou-se o início da terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas. A publicação da instrução normativa da Receita Federal n. 15, de 06 de fevereiro de 2001 estabeleceu que aulas de idioma estrangeiro entre outras não seriam considerados despesas de instrução na declaração de imposto de renda, por falta de previsão legal. Muitos estabelecimentos de ensino de línguas privadas contrataram monitores/as de idiomas e não professores/as licenciados para ministrar tais aulas. As associações de ensino de idiomas e escolas privadas específicas de idiomas são consideradas escolas livres a partir de 2001.

A diferenciação entre professores/as e instrutores/as ocorre no início do século XXI quando a Receita Federal entende que serão escolas e serão denominados/as professores/as somente os estabelecimentos de ensino da Educação Básica. Tem-se a comprovação de que a lógica de mercado prevalece e retomam-se as ideias de Silva (2002), pois a educação pública ao ceder à lógica da privatização institucionalizada e regulamentada, se distancia dos direitos sociais universais. Tardif (2011) defende que haja uma profissionalização do ensino, que "representa uma tentativa para elevar a qualidade e o prestígio do ensino tanto dos pontos de vista científico e intelectual quanto social e econômico" (p. 280). Esse autor destaca que o saber docente surge bem antes de se dar aula, por conta de "toda sua história escolar anterior" (TARDIF, 2011, p. 20), entretanto somente esse saber não basta. Defende que haja uma profissionalização do ofício docente, não sendo apenas uma ocupação: "o ensino deixará então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão" (TARDIF,

2011, p. 250). Defende "uma unidade da profissão docente do pré-escolar até a universidade" (TARDIF, 2011, p. 244).

Quando se fala em escolas específicas de línguas, pensa-se que esses são espaços de experiências conjuntivas existentes entre jovens estudantes de línguas, segundo Mannheim (1959). No DF, por exemplo, há centros públicos de línguas (de Educação Básica e um centro universitário), uma cooperativa de professores de língua estrangeira, centros binacionais, associações de cultura, empresas comerciais, franquias[2]. A exceção dos centros públicos de línguas, as demais são classificadas como escolas livres.Entende-se que todas essas instituições, apesar de se apresentarem sob diversas nomenclaturas são escolas. A escola é um espaço importante para o/a jovem, na medida em que "tomou a dimensão de ser um lugar e um tempo de fugir das incertezas com que o futuro lhe acena. É um lugar de encontro, por isso os jovens criam subterfúgios para estarem *sendo* [grifo do autor]*"* (GARCIA E CORSETTI, 2008, p. 41).

Alarga-se o conceito de escola a partir da teoria gramsciana[3] para abarcar as associações de cultura. Se forem escolas deveriam funcionar com professores/as, sem a diferenciação entre professores/as e instrutores/as, pois o estudo de línguas em escolas específicas possibilidade esse "transbordar as próprias fronteiras" (ALMEIDA E VIEIRA, 2006, p.19).

De maneira criativa os/as profissionais que atuam na docência em línguas estrangeiras têm procurado atender à demanda da sociedade por esse ensino. Antunes (2008) explica que há cooperativas originais, que foram criadas autonomamente pelos trabalhadores que têm um sentido coletivo, em oposição um "real instrumento de minimização da barbárie, de luta e ação contra o desemprego estrutural consistindo também num efetivo embrião de exercício autônomo de produção coletiva dos trabalhadores" (ANTUNES, 2008, p. 15). Sugerem-se pesquisas sobre esse tipo de organização de professores/as, no caso intitulados cooperados/as, pois não se tem na

[2] Dessa maneira, tem-se no Distrito Federal para o ensino de idiomas cinco tipos de escolas de idiomas. Os centros interescolares de línguas – CILs, escolas públicas, as associações de cultura (alemã, espanhola, francesa, inglesa, italiana, japonesa), escolas privadas que empregam instrutores ou instrutores e professores, a cooperativa de professores de línguas (COOPLEM), o centro universitário de línguas (no caso, da UnB) e diversas empresas que ministram ensino de idiomas por meio de franquias.

[3] Segundo Nosella (2004) para Gramsci, a escola é formativa, de cultura geral, humanística e formadora para o trabalho. Esse autor considera escola: Associação de cultura, Clube da vida moral, Instituto da vida proletária, Conselho de fábrica, Conselho de partido, escola por correspondência, escola da prisão e Escola l'Ordine Nuovo.

literatura acadêmica dados, por exemplo, sobre a COOPLEM criada em 2004 por professores/as de língua estrangeira oriundos da rede pública de ensino.

Jovens profissionais atuantes no ensino de línguas no Distrito Federal

Esse artigo se insere dentro de uma perspectiva de educação como interação. Tardif (2011) preconiza uma concepção de educação enquanto interação, defendida por várias teorias como a teoria do Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, as teorias da Comunicação e a teoria da Racionalidade entre outras. Compreende-se o termo interação como "toda forma de atividade na quais seres humanos agem em função uns dos outros" (TARDIF, 2011, p.167).

Em 2010 foi realizado um grupo de discussão com jovens professores/as de francês na etapa exploratória de uma pesquisa de doutorado. Essa entrevista aconteceu realizou-se em uma escola livre de francês do Distrito Federal no dia 07 de outubro de 2010, das 9h48 da manhã às 11h20 com cinco jovens professores/as, quatro professoras e um professor. Totalizou-se 1h35min30seg de gravação de entrevista para análise.

Foram convidados jovens professores/as com menos de 30 anos de idade por considerar que juventude não é um conceito determinado pela idade, a saber: a) uma professora da rede pública de ensino, concursada em francês e formada em Letras pela Universidade de Brasília; b) outra jovem professora estudante de Letras na Unb, do último semestre de português como língua estrangeira; c) outra jovem professora com formação inicial completa em letras francês feita em uma universidade federal de outro estado; d) uma jovem professora e um jovem professor com formação universitária inicial em outras áreas: Publicidade e Psicologia respectivamente, sendo que o professor é mestre em Psicologia. Ambos não possuem formação inicial em Letras-habilitação em francês. Consideram-se jovens os indivíduos que têm entre 14 anos e 29 anos. Essa faixa etária mais estendida compreende o conceito de juventude defendido nesse artigo. Entende-seque a categoria juventude é socialmente constituída e não apenas um critério de idade.

Na análise dos grupos de discussão há tanto uma perspectiva interna dos integrantes quanto uma perspectiva externa. Denomina-se orientação coletiva advinda das interações ocorridas internamente entre os membros de um grupo de discussão. A perspectiva externa surge da análise da interação desse grupo com determinadas estruturas, pois se entende que os sujeitos entrevistados não estão desvinculados de uma realidade social (BOHNSACK, apud WELLER, 2006). Assim, a análise dos grupos de discussão tem ainda por objetivo a identificação de tipologia de

desenvolvimento, tipologia geracional, do meio rural, de formação educacional e tipologia de gênero (op. cit.).

Weller (2011) destaca que "o grupo representa um importante espaço de partilha dessas experiências, de desenvolvimento do *habitus* coletivo, por meio do qual os jovens passaram a lidar com as situações cotidianas [...]" (p. 171). Weller (2006) relata uma das vantagens dos grupos de discussão: os/as jovens ficam à vontade com pessoas que já conhecem, podendo assim, falar com mais detalhes sobre seus cotidianos. Por meio de diálogos interativos, o/a entrevistador/a ouve, evitando interrupções no grupo. Os/as jovens chegam às conclusões sobre temas que muitas vezes ainda não haviam refletido coletivamente. Esse mesmo grupo corrige fatos distorcidos e posições radicais de alguns de seus membros.

Esse grupo de discussão foi analisado por meio do método documentário. Esse método prevê quatro etapas: análise formulada, análise refletida, análise comparativa e construção de tipos. A análise formulada é a primeira etapa de análise de entrevistas[4]. É o sentido imanente, a transcrição das falas. Não há necessidade de se transcrever todas as falas do grupo de discussão para posterior análise, pois o/a entrevistador/a pode apresentar a passagem inicial seguida da análise das passagens de foco. A segunda etapa de análise segundo o método documentário[5] é a interpretação refletida. Essa é uma observação, segundo Weller (2006), mais detalhada. O/a entrevistador/a faz suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado. Questiona-se nessa etapa o como foi dito, se houve interação com o/a outro/a, se a fala foi refutada por algum/a participante, se houve uma fala de conclusão ou se houve uma mudança de voz.

Para esse artigo procedeu-se as duas primeiras etapas de análise prevista pelo método documentário: análise formulada e análise refletida. Não se apresentará as mesmas nessa ocasião, porém a intenção é trazer algumas considerações a partir do conteúdo das falas dos entrevistados/as a partir de um roteiro com seis temas. Esse roteiro foi preparado a fim de que os/as jovens pudessem falar primeiramente de suas trajetórias de vida, sobretudo como surgiu a ideia de estudar uma língua estrangeira, em especial o francês. Em segundo lugar foi proposto o tema da formação inicial dos

[4] Trata-se aqui de análise segundo o método documentário. Para maiores informações sobre esse método ver: Weller et al, 2002; Weller, 2005; Bohnsack e Weller, 2010.

[5] Não foi realizado o método documentário em todas as suas etapas: a interpretação formulada, a interpretação refletida, a análise comparativa de caso e a construção de tipos, conforme Bohnsack (2007) apud Weller (2010, nota 5, p. 91).

mesmos e o porquê de se tornarem professores de francês. No caso, foi utilizada a terminação professor/a e não instrutor/a, pois consideramos que a partir do momento em que ministram aulas são professores/as.

O terceiro tema proposto foi a solicitação de que os/as jovens professores/as puderam apresentassem o dia-a-dia dos/as de trabalho dos/as mesmos/as, a relação com os alunos/as, e se havia diferença ou dificuldades relacionadas à faixa etária do jovem profissional que ensina do jovem que aprende. Houve um destaque para a o tema discriminação e preconceito relativo a ser ou não nativo de língua. Se os/as jovens profissionais percebem alguma diferença de tratamento por serem não nativos, ou se existem vantagens ou desvantagens em ser ou não nativo da língua que ministra as aulas. O quarto tema que foi levado aos jovens profissionais foi quanto à relação de gênero, para entendermos se há diferença em ser um ou uma professor/a de francês, ou se os/as mesmos/as acreditam que há diferenças na concepção da mulher nos livros didáticos que utilizam. Destacou-se a questão relativa à existência de preconceitos na escola referente ao fato de ser homem ou mulher ministrando aula, tanto para professores quanto para estudantes, procurando saber se acreditam que a forma de trabalhar em sala de aula com meninas e meninos é diferente. Encerrou-se o grupo de discussão com a fala dos/as jovens profissionais sobre a formação continuada na carreira e como isso acontece, bem como os projetos de futuro dos/as mesmos/as.

A pesquisadora fez poucas intervenções e os/as mesmas falaram muito, gesticularam bastante, enfim, relataram à pesquisadora que estavam satisfeitos com essa atividade porque foi um "momento de falar de suas experiências pessoais e profissionais" sem restrições. Todos/as concordaram em realizar outro grupo de discussão caso seja necessário.

Dos cinco jovens entrevistados, três haviam feito curso de francês porque o mesmo é ofertado pela rede pública de ensino do DF, quer em Centros Interescolares de línguas, quer na Aliança Francesa, pela cooperação técnica existente entre essa associação e a SEDF. Assim, há políticas públicas de ensino de línguas no DF apesar de se ter um Estado que ignora muitas vezes as demandas de tais escolas de línguas[6].

[6] Conforme a reflexão sobre as políticas públicas de língua estrangeira – francês - no DF a partir do artigo de DAMASCO, Denise Gisele de Britto (2010): "Existe-t-il des politiques conçues pour l'enseignement de Français Langue Étrangère au District Fédéral", no periódico Synérgies Brésil n. spécial n.1, pag.77-84.

Observou-se que duas jovens tiveram suas trajetórias do tipo ioiô, ou seja, uma trajetória em que não há um percurso linear, ou seja, estudo/casamento/trabalho. Há estudo/trabalho/casamento/estudo/trabalho.

E também estudo/desemprego/emprego/mudança de estudo/recomeço universitário. As dúvidas quanto ao curso superior foi uma marca na fala dos/as entrevistadas, sendo que uma delas afirma que a princípio a dupla-habilitação lhe satisfazia, mas que isso mudou ao longo do tempo. Tal jovem passou por três cursos e até a presente data não concluiu nenhum. Ao afirmar que gostaria de ser professora de francês, no caso, e ser contratada como instrutora de francês, a mesma começou a dar aulas de português para estrangeiro/a, tangenciando sua perspectiva profissional.

O processo de contratação desses/as jovens professores/as e instrutores/as se diferenciou, pois duas delas têm formação em Letras, uma passou concurso público e os/as demais até a presente data não têm habilitação em FLE. Esses/as entrevistados/as afirmam que muitos são seus desafios ao estar em uma sala de aula em FLE, tal como a timidez. Vencer a timidez é um desafio, sobretudo, a relação com estudantes adultos. Outro desafio é o fato de ter de motivar outros/as estudantes e como fazê-lo. Uma jovem professora afirma que por ser perfeccionista, quer agradar a todos e todas e isso é para a mesma uma dificuldade quando não obtém êxito. Um desafio para outro entrevistado foi reconhecer perante seus/suas estudantes que era professor/a de francês sem nunca ter ido à França.

Após leitura detalhada da transcrição das falas dos mesmos para proceder à etapa da análise formulada, observou-se que os/as mesmas querem ter uma realização no momento presente com sua docência sem a preocupação com outras questões para o futuro. Acredita-se que o debate a respeito da identidade do docente seja importante e por mais que os/as jovens docentes entrevistados/as não tenham se manifestado quanto à essa questão explicitamente como uma de suas preocupações. O/a jovem quer entrar na vida profissional e trabalhar.

## Considerações finais

Nosso intuito nesse artigo foi primeiramente retomar algumas referências históricas e ideias de educadores que propuseram a formação de professores para assim contribuir com a questão da formação de professores de línguas estrangeiras. A questão teórica sobre o/a professor/a ou instrutor/a de línguas foi feita por meio de Georg Kerschensteiner, John Dewey, Roger Cousinet e Donald Schön. Tais autores

discutem a importância da formação inicial e da reflexão da prática para o/a docente de línguas.

O tema desse artigo se torna relevante na medida em que apresenta duas identidades de classe: o/a professor/ ou o/a instrutor. Ao compreender identidade de classe, por meio de Mascarenhas (2002) como um conjunto de auto representações sociais que decorrem de um lugar objetivo ocupado na produção e de uma prática simbólica coletiva, atrela-se essa questão a importância do sentimento de pertença desse indivíduo, o que o/a faz se sentir valorizado/a e a valorizar-se, pois ele/a está no mundo e estabelece relações com esse mundo e com o/a outro/a.

O trabalho do/a professor/a é "multidimensional" (TARDIF, 2011, p. 17). Isso significa que o trabalho docente incorpora no seu dia-a-dia, na sala de aula, na escola, elementos da identidade pessoal e profissional do/a professor/a, até mesmo sua situação socioprofissional. Concorda-se com esse autor que é preciso que se passe do modelo de tecnólogo do ensino, para o modelo do prático reflexivo para se chegar finalmente ao modelo do ator social, uma agente de mudanças, engajado, que tem valores emancipatórios no seu espaço social e no seu espaço escolar.

Considera-se importante traçarmos o papel do Estado e sua relação com as políticas públicas porque as mesmas são delineadas face aos marcos da (re)estruturação produtiva do capital. Em nosso entender, a análise dos atuais desafios do processo de mundialização/globalização do projeto neoliberal que colocam em xeque o próprio papel do Estado está expressa na elaboração e na estruturação das políticas públicas educacionais.

Compreende-se que o "ser professor/a" engloba diversas dimensões. Para Almeida Filho (se/data), esse professor/a de idiomas "é um/a apoiador/a e estimulador/a de desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua-alvo"[7] e se torna um/a educador/a quando forma humaniza, contribuindo para que uma consciência transformadora e uma consciência sobre a linguagem. É um "autoformador reflexivo na crescente consciência profissional e um formador de melhores aprendentes de língua" (ALMEIDA FILHO, s/ data). Acredita-se que a função política e social docente também devam ser colocadas e discutidas com os profissionais da docência em momentos de formação contínua, pois tais docentes não

[7] Anotações a partir da fala do professor José Paes de Almeida Filho na disciplina "Formação de Professores de língua estrangeira", em fev./2010 na Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

são apolíticos. Os/as mesmas têm uma função social ao atuarem com outros/as jovens, quase de suas idades.

Almeida Filho (s/ data) afirma que os/as professores/as ou instrutores/as devem se tornar profissionais plenos. E para tal, é preciso dar-lhes oportunidades para se formarem. Tais profissionais precisam de tempo, ambiente e ocasiões pontuais e esporádicas para a reflexão. Tais profissionais precisam de estímulo para exercer um bom trabalho, fazendo com que os mesmos tenham condições existenciais para desenvolver suas concepções contemporâneas de aprender e ensinar línguas. Esse autor acrescenta que é preciso também salários dignos e condições favoráveis para que esse profissional exerça sua função. Para isso, é preciso que se formulem políticas em todos os níveis (federal, estadual, municipal e institucional) a fim de que se valorize e aperfeiçoe a aprendizagem de línguas e o ensino de qualidade.

Dentro de suas áreas específicas, seja do pensamento educacional, seja no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras em salas de nosso país, "onde há reflexão há incerteza" (DEWEY, 1959b, p. 163) e que cabe aos pesquisadores a tarefa de se debruçar em tais incertezas, questionando, refletindo e contribuindo com outras e novas questões sobre o tema.

## Referências bibliográficas

AHLERT, Alvori (2001). Educação e esperança: sentidos para a formação docente. In: A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: *Docência, formação e gestão*. Revista Linhas Críticas. Faculdade de Educação – Brasília, UnB, v. 17, n. 32 – jan.-abr. 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org) (2009).*O professor de língua estrangeira em formação,* 3. ed., Campinas, SP: Pontes Editores.

ANTUNES, Ricardo (2005). *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 7ª reimpressão.

ANTUNES, Ricardo (2008) . Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ROSSO, Sadi Dal e FORTES, José Augusto Abreu Sá. *Condições de trabalho no limiar do século XXI.* – Brasília: Época,p. 13-20.

COUSINET, Roger (1881-1973). *A formação do educador e A pedagogia da aprendizagem*; tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, nota preliminar de J. B. Damasco Penna. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1974.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto (2010). "Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement de Français Langue Etrangère au District Fédéral ? Synergies Brésil n. Spécial 01. 240 p., p. 77-84.

DEWEY, John.(1959a)*Como pensamos***,** 3. ed., São Paulo, Companhia Editora nacional, v. 2, 1959a. [Coleção Atualidades Pedagógicas]

_____, John. (1959b)*Democracia e Educação,* 3. ed., São Paulo, Companhia Editora nacional, v. 21. 1959b. [Coleção Atualidades Pedagógicas]

MANNHEIM, Karl (1950). *Ideologia e Utopia* : introdução à Sociologia do Conhecimento. Tradução Emilio Willems. Editora Globo. Porto Alegre.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (2002). *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.* Goiânia: Alternativa.

RAILLON, Louis (2010). *Roger Cousinet* / Louis Raillon; tradução : Marcela Lopes Gomes ; organização José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich, - Recife : Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, [ Coleção Educadores]

RÖHRS, Hermann (2010)*Georg Kerschensteiner*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, [ Coleção Educadores]

SCHÖN, Donald (2000). *Educando o Profissional Reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem, tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: *Docência, formação e gestão*. Revista Linhas Críticas. Faculdade de Educação – Brasília, UnB, v. 17 – n. 32 – jan.-abr. 2011, p.13-32.

TARDIF, Maurice (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

## Références sitographiques

http://www.dialogocomosfilosofos.com.br/tag/alma, em 20 de janeiro de 2011, as 07:30

http://portaldaslinguas.blogspot.com (acesso em 10 de outubro de 2011)

http://www.cooplemidiomas.com.br/a-cooplem. (acesso em 6/10/2011)

# AXE THÈMATIQUE :
# La reconstitution d'une identité dans Les Cordes-de-Bois

# Antonine Maillet et les Acadiens: la reconstitution d'une identité dans Les Cordes-de-Bois

**NELSON LUÍS RAMOS ***

**Résumé :**

Aujourd'hui, on parle beaucoup de l'identité et la Littérature apparaît comme l'un des meilleurs instruments en vue de théoriser et d'en approfondir la discussion – qui trouve un terrain fertile dans les œuvres d'Antonine Maillet. Dans ses romans, l'auteure traite de la (re)construction de l'identité des Acadiens - groupe francophone minoritaire dans le Canada et rend compte de leurs coutumes, de leur religion et de leur langue en se fondant sur des documents historiques. Grâce à l'appui de théoriciens tels que Benedict Anderson et Tzvetan Todorov, nous effectuons un parcours centré sur l'identité dans *Les Cordes-de-Bois*, publié en 1977, où l'écrivaine reconstruit, par le biais du discours narratif qu'elle manie avec habileté, un territoire sans localisation précise – même si nous pouvons y reconnaître un village des côtes acadiennes. Tout en montrant la tension, de façon presque toujours amusante, entre trois groupes d'habitants qui sont là depuis quatre générations, elle doit reculer dans le temps dans le seul but de reconstruire une histoire avec des faits qui n'ont pas toujours des sources crédibles, mais qui restent dans la mémoire de toute une population. Les romans de Maillet nous invitent à une réflexion sur la situation d'une Acadie, patrie et nation sans frontières définies, qui trouve son existence beaucoup plus dans l'imaginaire des gens que sur un territoire déterminé. Plus que représenter l'Acadie, son texte littéraire nous pousse à réfléchir sur les concepts mêmes de nation, de patrie, de pays et sur celui d'identité qui s'y rattache.

**Mots-clés** : Antonine Maillet, identité, langue française, littérature acadienne.

* Professor Assistente-Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Departamento de Letras Modernas. Atua na área de Letras, com ênfase em Literatura Acadiana e Questões de Identidade e em Língua e Cultura Francesa. Produção científica, tecnológica e artístico-cultural em: vocabulário, língua francesa, literatura brasileira, simbolismo, literatura quebequense, literatura comparada, identidade e campo léxico.

## L'Acadie, c'est chaque Acadien

L'Acadie a été fondée en 1604 sur l'île Sainte-Croix aujourd'hui située au Maine, mais a été déplacée en 1605 à Port-Royal au bord de la baie de Fundy, dans l'actuelle Nouvelle-Écosse. Sa population est originaire majoritairement de l'ouest de la France. En 1713, après plus d'un siècle de conflits, le Royaume-Uni s'empare de l'Acadie. Les Britanniques, lors du Grand Dérangement, déportent les Acadiens entre 1755 et 1763 vers la Nouvelle-Angleterre, le Canada, l'Angleterre, Saint-Pierre-et-Miquelon et la France. Après le Traité de Paris de 1763, les Acadiens se déplacent vers les Antilles, en Louisiane, en France et au Québec, mais surtout en Nouvelle-Écosse et finalement sur le territoire qui va devenir le Nouveau-Brunswick en 1784. Suite au Grand Dérangement, ce qu'on voit c'est la disparition de l'Acadie historique, qui donne naissance à l'Acadie contemporaine.

Les survivants peuvent repeupler une partie de leurs anciennes terres tandis que d'autres fondent les communautés de la diaspora acadienne. Un siècle plus tard, les Acadiens redécouvrent leur culture et s'intègrent dans la Confédération Acadienne. Dès 1881, les Acadiens créent des symboles et des institutions, tout en s'occupant de plus en plus de politique et en développant leur économie. Groupe francophone minoritaire dans le Canada, après des années, l'Acadie doit encore faire face à beaucoup de défis politiques et économiques, mais reste plus ouverte que jamais au monde.

## Antonine Maillet

Antonine Maillet est née à Bouctouche, au Nouveau-Brunswick, au cœur de l'Acadie, le 10 mai 1929. Après des études à l'Université de Moncton (N.-B.) où elle obtient un diplôme de bachelière en 1950 et une maîtrise *ès arts* en 1959, elle finit, en 1962, une licence en Lettres à l'Université de Montréal. Elle obtient, en 1970, son Doctorat en Lettres à l'Université Laval, en devenant ensuite professeure de littérature dans différentes institutions universitaires.

Dramaturge et romancière, Antonine Maillet est l'auteure d'une quarantaine de livres, dont *Pélagie-la-Charrette* et *La Sagouine*, distingués par de grands prix littéraires. Sa carrière et ses œuvres lui ont valu plusieurs récompenses et distinctions.

Dans ses romans, l'auteure traite de la (re)construction de l'identité des Acadiens et rend compte de leurs coutumes, de leur religion et de leur langue en se fondant sur des documents historiques.

## *Les Cordes-de-Bois*

Il est très intéressant de noter que, au contraire du Québec, qui a un territoire défini, les Acadiens fixent les limites de leur territoire d'une façon en quelque sorte imaginaire, dans la mesure où il s'agit d'un assemblage de régions plus ou moins vastes. Cette même délimitation peut être observée dans les romans d'Antonine Maillet, tel que *Les Cordes-de-Bois*, qu'on a choisi d'étudier. On peut ajouter à cela la définition de *communautés imaginaires* proposée par Benedict Anderson lorsqu'il réfléchit sur la définition de *nation*, qui s'applique bien à la réalité acadienne. Du point de vue anthropologique, une *nation* est une communauté politique imaginée parce que jamais ses membres ne reconnaîtront la plupart de leurs concitoyens, ne les rencontreront ni n'en entendront parler, même si tous ont une représentation vivante de leur communion. Pour Benedict Anderson, toute communauté plus grande que le village primordial qui permet le contact face à face, est imaginée. Dans le cas de l'Acadie, ce qui lui manque pour être pleinement une nation, c'est la souveraineté

Dans *Les Cordes-de-Bois* (publié en 1977), Antonine Maillet reconstruit par le biais du discours narratif qu'elle manie avec habileté, un territoire sans localisation précise – même si nous pouvons y reconnaître un village des côtes acadiennes.

Dès le début du roman, l'auteure situe cette Acadie: "C'est si petit, le pays" (Maillet, 1994 : 15). Elle parle de l'instabilité des frontières: "Et ça vous change drôlement la topographie" (Maillet, 1994 : 15). Pays dirigé vers la mer, le risque de toujours accueillir des étrangers à partir de ses eaux est très évident: "Nous sommes tous, au pays, à deux doigts d'un mercenaire, d'un pirate, d'un matelot étranger, échoué sur nos côtes un dimanche matin, entre la mer qui gagne et la mer qui perd" (Maillet, 1994 : 15). L'espace du village apparaît nettement (pas si petit qu'on pourrait le croire): "Un très beau village, doté au départ d'une baie, de petites et de grandes rivières, de ruisseaux, pointes, dunes, lacs, buttes, quelques phares et un pont" (Maillet, 1994 : 17).

L'auteure donne d'autres précisions sur ce village constitué par l'espace des Cordes-de-Bois (une butte ou terre d'Amazones, selon la narratrice), tout en s'appuyant aussi sur l'existence d'autres villages pour mieux situer ce dernier:

« Avant les Cordes-de-Bois : le pays s'appelait la butte, le bois ou plus couramment le haut du champ » (Maillet, 1994 : 20).

« ...du village le plus respectable et le plus ancien des côtes » (Maillet, 1994 : 51).

« Deux quais dans un village qui avait vu le jour après Cocagne et Memramcook ! » (Maillet, 1994 : 66).

La Barre-de-Cocagne (un autre village)
Les gens d'Acadieville, de la Pirogue et de Saint-Norbert (Maillet, 1994 : 69).

« les terres de la butte à Tim » (Maillet, 1994 : 71).

Dans ce village appelé *Cordes-de-Bois*, il existe une très nette division entre des groupes rivaux, semble-t-il (Maillet, 1994 : 15-16). La tension existe tout au long du récit : une dispute, aux positions bien définies : le groupe qui résiste, représenté par les Cordes-de-Bois (pas soucieux de religion), les catholiques représentés par Ma-Tante-la-Veuve et ses fidèles, et enfin les étrangers colonisateurs, sans aucun droit de parole, représentés par les MacFarlane. Mais si on revient dans le passé, nous découvrirons que tous ont un ancêtre commun, que quatre générations n'ont pas effacé, même si tout le monde veut volontiers oublier cette liaison (Maillet, 1994 : 17). Ainsi se construit cette Acadie presque imaginaire...

Par rapport aux personnages, en renforçant cette division, nous avons d'abord un premier groupe, constitué des habitants des Cordes-de-bois à proprement parler :

Les Mercenaire: un premier Mercenaire, et les Mercenaire furent les seigneurs incontestés des Cordes-de-Bois (Maillet, 1994 : 21). Père d'une pleine maisonnée de filles (les tantes de la Piroune), mais d'un seul garçon, qui hérita du logis, de deux-trois bâtiments et de la bouchure.

- La fille de Barbe et de Casimir, mère de la Piroune, épouse du premier Mercenaire
- Le deuxième Mercenaire, le maître en charivari
- Zélica Mercenaire, l'aînée des Mercenaire (mère de 3 ou 4 paires de jumeaux), veuve
- Patience Mercenaire, tante de la Piroune (les lettres anonymes, des dessins, des caricatures)
- Barbe-la-Jeune, tante aussi
- La Piroune
- La Bessoune, sa fille, de la quatrième génération des Mercenaire.

« La Bessoune a pardu son Besson au barceau », (Maillet, 1994 : 62).

Aux Mercenaire vont se regrouper, au long du récit, d'autres personnages exclus du groupe majoritaire, constitué par le Pont :

« Ça préférait le repère des Cordes-de-Bois, nid de vautours et de corbeaux, ramassis de toute la racaille des côtes ! » (Maillet, 1994 : 101).

« Petit à petit la butte se mit en effet à ramasser la racaille, la canaille, les restants du pays. Après Peigne et Tit-Louis vinrent les bessons à Ferdinand – encore des jumeaux ! – puis Pissevite, Catoune, Caillou-Crushstone qui était bilingue, puis la famille complète des Viens-que-je-t'arrache » (Maillet, 1994 : 101).

Le deuxième groupe est constitué des habitants du Pont (appelé aussi « le continent »), beaucoup plus nombreux (pour certains de ces personnages, on trouve beaucoup plus d'informations, selon leur rôle dans les faits ; la liste n'est pas exhaustive):

- Ma-Tante-la-Veuve
- Le curé
- Les Thibodeau
- Le magasin général de Thibodeau Frères
- Le grand-père Guillaume
- Les filles du barbier
- La femme du barbier
- Le forgeron, fils de Jérôme à Tilmon à Mélas à Jude
- La forge
- Mélème
- Arthur
- Le vieux Médéric
- Thaddée à Louis à Mélème (« les Louis à Mélème sont des gens de la Pointe, la Pointe à Jérôme », Maillet, 1994 : 68)
- Les Belliveau (nés dans l'anse)
- Les Pothier (nés au ruisseau)
- Le Tit-Pet (le favori de Ma-Tante-la-Veuve)
- Marie-Rose (nièce et chouette de Ma-Tante-la-Veuve), fille de sa sœur, épouse du barbier
- Jeanne-Mance, autre nièce
- Octavie, Estherie, Agathe, Prudence, Odile (sœurs de Ma-Tante-la-Veuve)
- Régine, Léonie (demi-sœurs)
- Peigne
    - « Peigne était le commissionnaire, l'homme-engagé, le cireur de bottes, le souffre-douleur et le meilleur ami de toute la jeunesse dorée du Pont. (....) ... il était muet » (Maillet, 1994 : 93). « Peigne était un Trou-Jaune, de cette famille de Trou-Jaune sortir

> des prés d'en haut une génération après l'implantation des Mercenaire aux Cordes-de-Bois » (Maillet, 1994 : 97).

- Tit-Louis (« qui passait les maisons pour vendre ses tableaux », Maillet, 1994 : 98) « Parce que Tit-Louis était un artiste, un artiste comme le pays en faisait à l'époque, (...) (Maillet, 1994 : 98).
- Edmond à Arcade

Dans l'extrait suivant, on comprend bien le rôle de Ma-Tante-la-Veuve, celle qui commande la vie des gens du Pont (une bonne partie du récit est constitué par les disputes entre celle-ci et les femmes des Cordes-de-Bois) :

« les nièces, ça ne veut plus rien dire au village du Pont, Ma-Tante-la-Veuve étant par consanguinité, par alliance, par adoption ou par autorité la tante de tout le monde qui porte le nom de Marie ou de Joseph sur son certificat de baptême. Les autres, c'est les Cordes-de-Bois. Au pays, si l'on n'est pas Mercenaire, on est neveu ou nièce de Ma-Tante-la-Veuve » (Maillet, 1994 : 32-33).

« La première réaction sortit du ventre de Ma-Tante-la-Veuve qui cria à la paroisse:
– Le bedeau ara pus besoin d´aouindre son poêlon de bois franc, je baillerai point mon dix cennes à la quête dimanche prochain » (Maillet, 1994 : 26).

Le troisième et dernier groupe enfin est constitué d'un étranger (et ses descendants) qui s'était établi sur une partie des terres du village :

- Les MacFarlane (vendeurs de bois), établi au Pont
- Frank MacFarlane (l'Écossais), établi sur la meilleure terre du Pont, surnommé Tête-de-Cochon
- Bob MacFarlane, le fils

Nous trouvons aussi les raconteurs, auxquels a recours la narratrice pour nous livrer les faits arrivés dans ce village des côtes acadiennes (surtout dans les années 20 et 30 du siècle précédent). Ce sont des personnages encore vivants et qui auraient vécus eux-aussi les faits racontés (ou bien qui en auraient entendu parler) dans le roman:

- Pierre à Tom (« né entre la pointe et la dune, c'est-à-dire là où le pont projette le plus d'ombre à la barre du jour », Maillet, 1994 : 19).
- Ozite (descendante de Barbe), une centenaire
- Bolicaille (« C'était des racontars à Bolicaille. Il fabriquait ses histoires à mesure, Bolicaille, tout le monde savait ça. » (Maillet, 1994 : 66).
- « Le célèbre Charlie Boudreau qui allait devenir l'un des plus grands conteux-menteux-défricheteux-de-parenté de tout l'est du pays » (Maillet, 1994 : 71).

Puisque l'auteure choisit de raconter à partir de ce qu'elle a entendu des conteurs oraux, de puiser dans le passé, cette tâche n'est pas toujours évidente et simple. Elle doit reculer dans le temps dans le seul but de reconstruire une histoire avec des faits qui n'ont pas toujours de sources crédibles, mais qui restent dans la mémoire de toute une population :

« Ce n'est pas toujours facile de reconstituer l'Histoire confiée aux seules oreilles d'une couple d'Ozite, trois ou quatre Pierre à Tom et une demi-douzaine de chroniqueurs oraux qu'au pays on appelle des conteux ou des défricheteux-de-parenté. Pourtant, sans eux, il serait encore plus difficile de dénicher l'origine des Cordes-de-Bois sous le fatras de soties et de légendes qui encombrent l'histoire du pays des côtes » (Maillet, 1994 : 46-47).

« La suite me fut rapporté à la fois par la forge, Pierre à Tom, et exceptionnellement par la conteuse Ozite qui daignait s'arracher à ses souvenirs centenaires pour descendre cette fois jusqu'aux années 30 » (Maillet, 1994 : 105)

« – Si personne en a parlé, comment on sait alors que la bataille a eu lieu ?
...Ça se voit que vous ne connaissez pas non plus le pays des côtes » (Maillet, 1994 : 96).

« Mais ces discours sont sortis de la forge et faut se méfier de la forge » (Maillet, 1994 : 100).

Parfois on voit renforcée l'existence de l'Acadie et de sa population, très anciennes, sur les terres nord-américaines :

« Et Ozite éclata d'un grand rire qu'on aurait dit national, tant il était vénérable, un rire centenaire » (Maillet, 1994 : 50).

Et c'est en remontant dans le temps, dans l'Histoire, que l'identité acadienne a pu être identifiée, tracée, dessinée :

« Et les Mercenaire avaient la patience endurante, et tout leur temps. C'est ça qui avait au fond sauvé les Cordes-de-Bois, et tous les gens du pays : le temps ! » (Maillet, 1994 : 87).

La présence étrangère (surtout liée au conquérant britannique) est très bien marquée de façon négative :

« surtout parce que si on tolérait qu'un étranger fasse des affaires au pays, c'était pour les affaires, par pour les idées. MacFarlane le comprit et n'essaya plus de mêler le diable à son commerce. Contre MacFarlane, on aurait même défendu la Piroune si les Cordes-de-Bois avaient été en cause » (Maillet, 1994 : 27).

« D'ailleurs, pour ce qu'il reste de montagnes le long des côtes depuis que les Anglais ont tout pris » (Maillet, 1994 : 16).

« Oui, Cocagne en fut. Et Grand-Digue. Pas Rexton, mais non. Tout de même ! Si vous pensez que Rexton se rendrait au Pont en fête, entre les étoiles de mer et les surplis, pour entendre chanter Évangéline en français ! Non, ç'avait beau être le quai du MacFarlane, les fils des Loyalistes avaient l'honneur trop tendre et trop chatouilleux pour l'exposer aux sons de la bombarde ou de Malbrough-s'en-va-t-en-guerre. D'autant plus que Rexton avait un chenal de quarante pieds aussi, mais pas de pont-levis. (...)

Et Rexton resta chez lui chanter sur son harmonium ses *Oh Jesus my Shepherd*... » (Maillet, 1994 : 69).

« Le pauvre Bob, hein ? Mais qui étaient venus les premiers s'établir le long des côtes, en douceur, et sans vouloir de mal à personne, au moins deux siècles avant ces étrangers qui au jour d'aujourd'hui raflaient tout, les terres, le bois, l'argent, et jusqu'à l'honneur des enfants du pays ? » (Maillet, 1994 : 92).

De même d'autres étrangers, outre les Britanniques, ne sont ni bien vus ni bien acceptés :

« Pierre à Tom et la forge connaissent les noms de tous ceux qui sentent couler dans leurs veines une goutte ou deux de sang étranger. » (Maillet, 1994 : 55).

« La picote qu'on vous apporte des vieux pays jusqu'à votre devant-de-porte. On n'avait pas assez de leurs mauvaises mœurs, à ces étrangers-là, et de leurs mauvais livres et de leur baragouin à n'y rien comprendre, la picote asteur ! » (Maillet, 1994 : 56).

L'élément étranger est refusé, nié, que ce soit anglophone, amérindien, des marins européens de toutes origines (même s'ils sont conscients de leur héritage pas tout à fait neutre ou pur) :

« On a beau aussi recenser tout son monde une fois l'an, il restera toujours dans les plis d'une demi-génération une couple de petits blonds nés de père inconnu » (Maillet, 1994 : 15).

« Y avait pus d'étranges, c'te jour-là, ben rien que des gensses des côtes, coume si tout le monde était devenu un petit brin sirène, ou pirate, ou loup de mer. » (Maillet, 1994 : 73).

« C'est comme ça que nous avons hérité d'un peu de terre de France, d'Allemagne et de Hollande, au pays, en plus du reste » (Maillet, 1994 : 55).

On repère une seule allusion aux Amérindiens, les vrais premiers habitants du pays, qui dans ce roman d'Antonine se présente dans des circonstances un peu ambigües, mêlées au magique, au mystère :

« – L'ensorcelage! que s'écria la Veuve.
Et on en conclut que la Bessoune avait du sang indien.
Ozite a refusé tout commentaire sur le chapitre des sauvages. (...) Et à travers la peau presque transparente de son front, je crus voir germer les branches de la généalogie des Mercenaire d'où elle était elle-même issue par la voie latérale. Y avait-il place pour un sauvage là-dedans ? peut-être du côté de la femme du deuxième Mercenaire, mère de la Piroune, qui avait convolé aux Cordes-de-Bois après un premier mariage dans le prés d'en haut. Mais ce premier mariage de sa grand-mère ne pouvait donner du sang de sauvage à la Bessoune, on est trop défricheteux-de-parenté au pays pour ne pas comprendre ça.
Même le clan du barbier dut s'incliner. Et on se rabattit sur le père inconnu de la bâtarde. Mais là, la forge s'insurgea. Le père de la Bessoune avait dû grimper dans les haubans, la nuit du carnaval. Et pas un bateau respectable venu accoster au quai de MacFarlane n'aurait ouvert ses haubans à un Micmac. Ce à quoi répondit Pierre à Tom que c'est plutôt les Indiens à l'époque qui refusaient de frayer avec les Blancs ; et Pierre à Tom là-dessus leur donnait raison.
– Ça, c'est parce que Pierre à Tom a du sang du sauvage lui-même, que risqua Thaddée à Louis.
Oh !...
Ça commençait à s'envenimer. J'ai senti qu'il valait mieux m'éloigner des sauvages et revenir à Bob. (...) » (Maillet, 1994 : 108-109).

Étroitement liées à cela sont les références au retour des Acadiens des années après le Grand Dérangement :

« les Acadiens rentrés prématurément de Louisiane ou de Virginie » (Maillet, 1994 : 18).

« distinguer le logis d'un conquis de celui d'un conquérant : aux nœuds des piquets et à l'équarrure des châssis » (Maillet, 1994 : 18).

« habitait une terre transmise de père en fils depuis l'ancêtre revenu d'exil » (Maillet, 1994 : 44).

Les Acadiens, on le sait, sont tous d'origine française, descendants des premiers colons français qui se sont établis en Amérique du Nord, ou sur le territoire de ce qu'on connaît aujourd'hui comme le Canada. Ils parlent français et sont catholiques :

« Et puis un bateau était chose anathème depuis qu'il débarquait sur nos côtes des étrangers baragouinant une autre langue et ne se signant pas devant l'église » (Maillet, 1994 : 36).

C'est surtout dans la langue et dans la religion que s'affirme l'identité des Acadiens. Todorov, à propos d'un fait similaire, nous parle du cas du Québec, les parents proches des Acadiens:

« Sur ce point, le cas du Québec est, de la même manière, révélateur: alors que l'identité québécoise s'est constituée par rapport à la population anglophone du Canada, son trait dominant a été la langue française. La politique qui en a résulté, dans ce pays d'immigration, a rendu facile l'arrivée de groupes originaires des anciennes colonies françaises en Afrique du Nord et en Afrique Noire (subsaharienne). Par conséquent, l'équilibre entre les nouveaux-arrivés et les autochtones a été modifié et ceux-ci sont devenus conscients d'un autre élément de leur identité, ainsi que de la nécéssité de le mettre en évidence, à savoir : la religion. Les Québécois catholiques ou athés ne se reconnaissent pas dans les fidèles musulmans qui sont devenus leurs concitoyens; donc, ils construisent différemment leur identité. » (Todorov, 2010 : 74.)

Élément majeur de l'intégration acadienne, la langue française, dans son expression locale, montre toute sa richesse et historicité :

« reconnaître à leur voix les gens des côtes qui s'étendent entre la rivière Miramichi et celle de Petitcodiac. Ils ont tous dans la gorge de petites bulles qui font glouglou à la moindre apparition d'une diphtongue ou d'une double consonne. » (Maillet, 1994 : 18-19).

« Des mots que je n'avais pas entendus depuis un siècle ou deux, mais que mon aïeule, puis ma grand-mère, puis ma mère avait gardés au chaud dans leur ventre pour moi : hairage, usance, trétous, longi, amounêter... » (Maillet, 1994 : 47).

« C'est un matelot étranger (...) en parlant tendrement à l'enfant qui n'entendait pas cette langue-là » (Maillet, 1994 : 71).

« J'avais point compris son baragouinage, qu'il me dit » (Maillet, 1994 : 72).

La narratrice emploie toujours le français standard pour nous raconter les faits, mais ses personnages parlent dans la forme acadienne du français. En voici un exemple:

« – Quand c´est qu´il a entendu le coup de fusil loin derrière lui, il a su, le Mercenaire, qu'il était sauvé; sus le coup les jarrets y avont ramolli, et i´ s´a écrasé. Ils avont rapporté que c´est là, la face dans le blé sauvage, qu´il a fait sarment de planter les piquets et de sa cabane et de s´établir. Les Mercenaire habitont le pays des Cordes-de-Bois depis ce temps-là.
J´ai longtemps cherché à savoir d´où pouvait venir le Mercenaire. On rapporte qu´il était grand et blond. (...) » (Maillet, 1994 : 23-24).

Un autre trait remarquable dans les romans d'Antonine Maillet, c'est la femme, figure principale de la plupart de ses récits, celle qui a survécu au Grand Dérangement, qui a su garder la tradition, la religion, les mœurs, l'espoir, l'union. L'un des personnages les plus importants dans le roman nous vient des Cordes-de-Bois en la personne de la Piroune, poursuivie par Ma-Tante-la-Veuve et ayant des problèmes avec les MacFarlane:

« et selon le reste du pays, la chicane entre l'Écossais et la Piroune » (Maillet, 1994 : 31).

« Oui, c'était ce qu'on peut appeler des cannes fines. C'est pour ça qu'on l'avait surnommée la Piroune, synonyme de Dindoune, comme une oie est parente d'une dinde, des cannes fines, c'est ça, comme des pattes de dinde » (Maillet, 1994 : 31-32).

« Personne ne connaîtrait jamais le père réel de la Bessoune ; ni son jumeau, si jumeau il y eut. » (Maillet, 1994 : 75).

« Et puis la Bessoune allait tout juste sur ses quinze ans, peut-être seize ; c'était difficile à déchiffrer, un calendrier de Mercenaire.
– Pantoute, qu'affirma Pierre à Tom. On n'a qu'à compter à partir du pont levé.
C'était juste. La naissance de la Bessoune était la plus datée de tout le pays. Conçue dans les haubans, un jour de carnaval, et portée avec un jumeau qui s'éclipsa pour la laisser venir au monde seule, la tête haute et une étoile au derrière, en plein midi, au sommet du printemps, elle marquée entre tous, la Bessoune des Mercenaire. (...) » (Maillet, 1994 : 105).

Tous ces éléments réunis, la langue, la religion, la tradition, le paysage, les personnages, nous aident à nous faire une idée bien précise de l'identité du peuple acadien, identité (re)construite de façon exemplaire par Antonine Maillet.

## L'Acadie, patrie sans frontières

En Acadie, on ne trouve pas de frontières fixes dans le sens politique, même si on peut bien dessiner les limites du territoire occupé par les Acadiens. On trouve des Acadiens au Nouveau-Brunswick (1/3 de la population), dans l'île du Prince-Édouard, en Nouvelle Écosse, au Québec (1/6e de la population francophone de la Belle

Province aurait des ancêtres Acadiens) et même dans l'État américain du Maine. On peut aussi considérer comme Acadiens les francophones de la Louisiane, les Cadiens ou Cajuns.

C'est une Acadie bien vivante qui se dessine tout au long du récit d'Antonine. Elle peut ne pas avoir le même statut du Québec, par exemple, mais elle a une vie propre, elle crée, produit, vit, survit. Et les romans d'Antonine sont tous une série de reconstructions de cette Acadie, pour qu'elle reste dans le temps, dans la mémoire longtemps... pour fixer dans la pensée de ses habitants et/ou participants un chemin, une traversée, une existence, fictive ou réelle, légitime ou inventée, heureuse ou triste.

*Les Cordes-de-Bois* illustre bien la discussion toujours présente dans le contexte canadien : celle des populations minoritaires francophones. Les romans de Maillet nous invitent à une réflexion sur la situation d'une Acadie, patrie et nation sans frontières définies, qui trouve son existence beaucoup plus dans l'imaginaire des gens que sur un territoire déterminé. Plus que représenter l'Acadie, son texte littéraire nous nous pousse à réfléchir sur les concepts mêmes de nation, de patrie, de pays et sur celui d'identité qui s'y rattache.

## Bibliographie

Anderson, B. 2008. *Comunidades imaginadas : reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo : Companhia das Letras.

Maillet, A. 1994. *Les Cordes-de-bois*. Montréal : Bibliothèque Québécoise.

Todorov, T. 2010. *O medo dos bárbaros : para alé*