



Le discours multimodal et l'agir enseignant en classe de français langue étrangère : problèmes, représentations et interventions

Claudia Gaiotti

Université de Buenos Aires

Faculté de Philosophie et des Lettres, Argentine

claudiagaiotti@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7870-3285>

Reçu le 12-07-2025 / Évalué le 08-10-2025 / Accepté le 04-02-2026

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons de réfléchir aux rapports qui s'entretiennent entre multimodalité et enseignement du français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire. Notre intérêt porte plus précisément sur les représentations, les pratiques déclarées et l'usage et/ou la production de matériel didactique multimodal des enseignants en classe de lecture en langue étrangère. Pour ce faire, nous présenterons brièvement une recherche réalisée à l'Université de Buenos Aires. À partir des verbalisations surgies d'une série d'entretiens, nous reprendrons quelques axes de réflexion en vue de problématiser les facettes et les empreintes de l'agir enseignant inscrit dans les nouveaux scénarios multimodaux en contexte post-pandémique. Quelles représentations construisent les enseignants de FLE sur la multimodalité ? Quelles régularités et quelles tensions sous-tendent l'agir enseignant ? Comment s'impliquent-ils dans l'usage et/ou la conception de matériel didactique dans des environnements virtuels ? Voici quelques questions, parmi d'autres, qui sont à la base de notre travail.

Mots-clés : multimodalité, FLE, représentations, pratiques, enseignants

Discurso multimodal y prácticas docentes en clase de francés lengua extranjera: problemas, representaciones e intervenciones

Resumen

En este artículo, nos proponemos reflexionar sobre las relaciones entre multimodalidad y enseñanza de la lectura en francés lengua extranjera (FLE) en el ámbito universitario. Nuestro interés se centra, más específicamente, en las representaciones, las prácticas declaradas y el uso y/o la producción de materiales didácticos multimodales por parte de los docentes en sus clases. Para ello, presentaremos brevemente una investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires. A partir de las verbalizaciones surgidas de una serie de entrevistas, retomaremos algunas líneas de reflexión con el fin de problematizar las facetas e improntas de la acción docente inscripta en los nuevos escenarios multimodales en contexto postpandémico. ¿Qué representaciones construyen los docentes de FLE sobre la multimodalidad? ¿Qué regularidades y tensiones subyacen a sus prácticas? ¿Cómo se involucran los docentes en el uso y/o

diseño de materiales didácticos en entornos virtuales? Estas preguntas, entre otras, dan origen a nuestro trabajo.

Palabras clave: multimodalidad, FLE, representaciones, prácticas, docentes

Multimodal Discourse and Teaching Practices in FLE Classes : Problems, Representations, and Interventions

Abstract

In this article, we aim to reflect on the relationships between multimodality and the teaching of reading in FLE at the university level. Our interest focuses more specifically on teachers' representations, their self-reported practices, and their use and/or production of multimodal teaching materials in their classes. To this end, we will briefly present research conducted at the University of Buenos Aires. Based on insights drawn from a series of interviews, we will revisit several lines of reflection to problematize the facets and imprints of teaching practices within new multimodal scenarios in the post-pandemic context. What representations do FLE teachers construct about multimodality ? What regularities and tensions underlie their teaching practices ? How are they involved in the use and/or design of teaching materials in virtual environments ? These questions, among others, form the basis of our work.

Keywords : multimodality, FLE, representations, practices, teachers

La pensée va de pair avec la vie et est elle-même la quintessence dématérialisée du vivre.
Hannah Arendt (1981 : 249).

[...] l'acteur, le faiseur d'actes n'est possible que s'il est en même temps diseur de paroles. L'action qu'il commence est révélée humainement par le verbe, et bien que l'on puisse percevoir son acte dans son apparence physique brute sans accompagnement verbal, l'acte ne prend un sens que par la parole dans laquelle l'agent s'identifie comme acteur, annonçant ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il veut faire.

Hannah Arendt (1961/1983 : 235).

1. Introduction

On sait bien que la pandémie COVID-19 a eu différents effets sur nos échanges éducatifs à l'échelle planétaire. À la suite d'un phénomène social d'une telle envergure, les scénarios pédagogiques ont été bouleversés et clairement transformés. À l'université, la pandémie a soulevé une panoplie

de réflexions et d'actions diverses qui ont surgi, assez brusquement, à partir des pratiques enseignantes et qui ont conduit à multiplier les rôles et les tâches des formateurs, tous niveaux et disciplines confondus. Dans cet article, nous nous centrerons sur les représentations et les pratiques d'enseignement de plusieurs professeurs de français langue étrangère (FLE) en contexte universitaire argentin. Notre intérêt vise spécialement les rapports qui s'entretiennent entre les représentations et les pratiques en lien avec la multimodalité en contexte postpandémique.

2. Quelques considérations théoriques

2.1. À propos de la multimodalité

Différents travaux sur la multimodalité se sont multipliés dans les dernières années à partir des apports de la sémiotique sociale. Sans prétendre à l'exhaustivité, pour n'en citer que quelques sources, nous pouvons évoquer des contributions inscrites dans un versant anglophone (Kress, van Leeuwen, 2001 ; Kress, 2003 ; Kress, 2010 ; Kress, 2019) et d'autres qui émergent d'un versant francophone (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017 ; Lacelle, Boutin, 2020 ; Kordoni, 2021). En faisant un aperçu d'ensemble, la multimodalité revient globalement à la multiplicité, voire à la diversité, de ressources sémiotiques permettant de produire et/ou d'interpréter le sens. Dans cette perspective, la multimodalité renvoie ainsi à une pluralité de modes de signifier et, en même temps, à la combinaison de différents signes sémiotiques dans la communication verbale et non verbale. Il est clair que ces configurations sémiotiques et multimodales ont des effets distincts sur la communication : chaque mode sémiotique permet de construire et d'interpréter le sens différemment. Que ce soit le mode linguistique, visuel, sonore, cinétique ou spatial, les vecteurs de production et d'articulation du sens sont bien variés. À la suite de Kress (2019), nous souhaitons mettre en relief l'interrelation et la dynamique des modes sémiotiques qui s'articulent et s'entrecroisent. En ce sens, les « compétences multimodales » deviennent un élément essentiel à l'heure actuelle car elles permettent de mieux agir dans un monde où les échanges sont de plus en plus multimodaux.

Par ailleurs, la multimodalité liée à la technologie, peut être abordée selon des approches et des catégories distinctes. Par exemple, en complétant une typologie de Caelen et Coutaz (1991), certains proposent trois genres de paramètres servant à repenser la multimodalité en lien avec les machines : celui de la production des énoncés (séquentielle ou en parallèle), celui qui renvoie au nombre de médias (un seul ou plusieurs) présents dans l'énoncé et, enfin, celui qui est lié à l'usage (exclusif ou simultané) des médias (Bellik, Teil, 1992). Bien évidemment, la multimodalité ne s'attache pas seulement à la communication numérique ou à l'utilisation des dispositifs électroniques. Il s'agit d'un phénomène multidimensionnel qui est en rapport avec la production et/ou l'interprétation d'une diversité de signes, autrement dit, différents systèmes sémiotiques. On sait bien que les cours pour l'apprentissage de langues étrangères (LE) ont toujours intégré la multimodalité pour aborder les compétences de communication en situation de compréhension et de production écrite ou orale. Les enseignants ont ainsi recours à différentes ressources liées au son, à l'image fixe ou mobile, aux gestes non verbaux, à la proxémie et à la cinétique, entre autres. En ce qui concerne notre recherche, nous croyons que le concept de multimodalité numérique et la perception qui en est construite par les enseignants autour du phénomène à l'université peuvent ouvrir des voies de problématisation permettant de resignifier l'agir enseignant.

Quant à la multimodalité numérique, on trouve également de nombreuses études portant sur l'appropriation des pratiques multimodales, de plus en plus fréquentes, qui interpellent la créativité des enseignants et des étudiants (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017 ; Brunel, Quet, 2017 ; Silva, Boutin, Valcárcel Riveiro, 2019 ; Soubrié, 2020, parmi d'autres). En ce sens, le développement de la compétence numérique et de la littératie médiatique multimodale (Boutin et al., 2024) devient certes un défi majeur pour nos actions enseignantes. Avec la croissance des phénomènes numériques dans les dernières décennies, l'interaction des systèmes sémiotiques souligne la valeur intrinsèque de la multimodalité. Dans cette perspective, la littératie médiatique multimodale peut être définie comme celle qui permet de produire, communiquer et interpréter

des messages à partir de différents moyens sémiotiques (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012).

Le terme multimodalité et ses dérivés ont connu un usage « exponentiel » dans ces derniers temps (Azoui, 2019). Afin de présenter globalement le phénomène des littératies universitaires articulées à la multimodalité, nous retiendrons deux conceptualisations qui peuvent contribuer à notre analyse :

D'une part, la littératie médiatique multimodale, conçue comme

[...]la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone et asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et (ou) numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et (ou) de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017, Introduction, I.2, § 2).

D'autre part, la compréhension et la production de textes multimodaux servent à introduire une autre catégorie pertinente pour notre étude, la notion de « document multimodal » (Lebrun, Lacelle, 2012) et encore celle de « multitextes » (Ouellet, 2019). Ces notions permettent d'ajouter deux considérations à notre présentation :

- le document multimodal met en rapport différents modes sémiotiques : il diffère ainsi du document monomodal, centré sur un seul mode de signification. Il peut prendre différentes formes (linéaire ou non linéaire) et être relié à différents supports (ordinateur, téléphone intelligent, etc.).
- les multitextes impliquent différents allers-retours sur les documents permettant de parcourir le texte écrit, l'image et le son. On focalise sur la combinaison des modes sémiotiques et sur des régimes de production et d'interprétation qui impliquent des appropriations différentes.

Ces notions rendent compte d'une réalité pédagogique différente où la multimodalité devient inhérente aux échanges communicatifs façonnés, eux-mêmes, par des écosystèmes numériques : la multimodalité nous invite

donc à repenser le rôle des actions enseignantes ainsi que les potentialités du discours multimodal en classe de langue étrangère, que ce soit sous la modalité des cours présentiels ou virtuels.

2.2. Autour des représentations sociales

En ce qui concerne l'étude des représentations sociales construites par les enseignants, nous ferons référence à certains apports inscrits dans la psychologie sociale (Jodelet, 1989 ; Abric, 1994). Selon cette approche, une représentation n'existe pas sans le sujet ou le groupe social au sein duquel elle est forgée. En ce sens, lorsqu'on analyse des représentations, il faut toujours tenir compte des constructions symboliques liées à un ensemble social : ces images renvoient ainsi à une réalité appropriée et façonnée par les sujets et les communautés.

Jodelet (1989) soutient que les représentations sociales désignent une forme de connaissance socialement élaborée ayant une finalité pratique et concourant à une réalité commune. Cette conceptualisation fait le point sur le caractère socialement construit des représentations : elles ne renvoient pas seulement aux perceptions des sujets, mais surtout à leurs positionnements communicatifs, émotionnels et idéologiques. À partir de ces notions, notre intérêt porte sur les configurations proposées par les enseignants à propos de la multimodalité en classe de LE. On cherchera à caractériser un savoir pratique permettant d'élaborer des représentations autour de la multimodalité, plus ou moins installées en classe, et d'en dégager le sens qui circule en classe de lecture en FLE en milieu universitaire.

Pour sa part, Abric (1994) insiste sur le fait que les représentations sociales résultent de l'action d'un ou plusieurs sujets sur un objet. En tant que réalité construite, structurée et appropriée, les représentations mettent en scène deux types de contextes : d'une part, le contexte discursif où elles émergent et elles s'activent - il s'agit de conditions de production du discours en lien avec les représentations produites - et, d'autre part, le contexte social qui régule les interactions et les pratiques des sujets, c'est-à-dire, le contexte qui prescrit les actions susceptibles d'être acceptées ou validées dans une communauté discursive donnée. Dans cette perspective, un autre élément à retenir pour notre analyse c'est l'hétérogénéité

d'informations véhiculées par les représentations sociales : perceptions, croyances, opinions, positionnements affectivo-émotionnels et idéologiques, attitudes, entre autres.

L'étude des représentations sur la multimodalité en classe de FLE peut ouvrir le débat sur les constructions plus ou moins individuelles, plus ou moins collectives des enseignants, les images qui circulent à l'université et qui concernent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, le rapport au vécu pendant et après la pandémie COVID-19, les positionnements pédagogiques concernant l'agir enseignant dans des écosystèmes numériques, les attitudes recueillies sur la réception des étudiants, parmi d'autres problèmes.

En plus, il est à remarquer la complexité inhérente au phénomène des représentations sociales. Certains signalent que cette complexité porte non seulement sur les représentations elles-mêmes, mais aussi sur les situations à partir desquelles elles sont construites, les conditions où elles opèrent et, bien sûr, les circonstances qui, par leur incidence, permettent de réguler les actions (Jodelet, 2006). Autrement dit, il nous intéresse tout spécialement de faire place à l'expérience et au vécu qui sont véhiculés par les représentations sur la multimodalité construites par les enseignants. Cependant, à la suite de Jodelet (Ibid.), nous constatons également que le sens des représentations n'est jamais facilement interprétable car « la relation entre sens et représentation n'est pas toujours clarifiée » (p. 7). Voilà l'un des problèmes pour notre recherche : problématiser le sens des représentations tenant compte des notions d'expérience et de vécu qui semblent être cardinales et constitutives.

Notre intérêt revient à considérer la notion d'expérience comme un élément clé pour étudier les représentations sociales. L'approche que nous construisons se veut donc ouverte et dynamique car elle tient compte de l'inscription des représentations dans nos discours et nos actions quotidiennes. Loin de nous restreindre seulement à leur visée de cristallisation, nous postulons également que les représentations sociales peuvent produire des altérations et, par là même, des transformations sur le monde intersubjectif. Tel qu'on l'a montré dans d'autres domaines disciplinaires, l'importance de la « praxis transformatrice » devrait retenir l'attention des études sur les représentations (Jodelet, 2006 : 19).

En ce sens, le caractère lié à la construction et à la transformation des représentations sur la multimodalité peut être exploré dans nos cours universitaires en LE.

Enfin, pour ce qui est des études centrées sur les représentations sociales, notre intérêt vise particulièrement leur relation aux contextes sociaux réels mettant en valeur les caractéristiques des formations sociodiscursives diverses, les perceptions, les opinions et les valeurs qui circulent à l'intérieur de notre communauté académique. Ici, l'accent sera mis non pas sur la structuration des représentations, mais surtout sur les contenus thématiques qui sont à la base des images symboliques et des pratiques construites par les enseignants de FLE. Le phénomène renvoie ainsi à « un mode d'expression sociale et culturelle » qui permet de récupérer l'« expérience sociale » : dans cette optique, les représentations deviennent « un guide de lecture des codes, valeurs, modèles, idéologies que la société véhicule et des systèmes d'interprétation qu'elle propose » (Jodelet, 2015 : 506). En ce sens, l'analyse discursive implique une approche herméneutique qui met en scène des « modalités de connaissance » inscrites dans les représentations.

En définitive, c'est une façon d'aborder la construction de la pensée sociale en tenant compte non seulement des réalités figées et connues, mais aussi des réalités nouvelles. À ce propos, à la suite de Jodelet (2015), nous signalerons deux éléments clés ayant trait aux représentations sociales : elles constituent, d'une part, des cadres de repérage pour l'action et, d'autre part, des systèmes d'accueil de réalités nouvelles. Dans notre recherche, pour ce qui est des données issues des entretiens en contexte de post-pandémie COVID-19, le tournant des représentations sur les nouvelles conditions requises pour l'enseignement universitaire pendant et après le confinement a fait émerger des représentations sociales chez les enseignants et les étudiants, qui ont permis d'interagir avec une réalité imprévue et extrêmement complexe.

2.3. Littératies et agir enseignant en contexte universitaire

Passons finalement aux littératies en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des LE en milieu universitaire. Comme nous l'avons signalé ailleurs (Gaiotti, 2013, 2023, 2024), on trouve de nombreuses études

portant sur les littératies, inscrites elles-mêmes dans des domaines variés. L'intérêt ici n'est pas de répertorier ces travaux, mais de reprendre quelques concepts servant à réfléchir sur les littératies, le discours multimodal et l'enseignement du FLE à l'université.

Nous partons de la conception de Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) qui vise particulièrement le contexte où se déroulent des activités liées à l'écrit. Dans cette approche, les littératies renvoient à des pratiques de lecture et d'écriture situées. En effet, nous postulons que les littératies universitaires mettent en scène des discours et des pratiques se rapportant à l'écrit, soit en situation de production-lecture, soit en situation de production-écriture (Gaiotti, 2024). Pour ce qui est de notre contexte institutionnel, les cours de lecture-compréhension en FLE focalisent sur la lecture en LE et la production écrite et orale en espagnol langue maternelle. Ces références nous semblent pertinentes pour aborder l'agir enseignant sous les coordonnées socioinstitutionnelles qui sont les nôtres.

Par ailleurs, étant donné qu'il s'agit de mettre en valeur le discours multimodal, nous nous proposons de revenir sur une conception des littératies multimodales qui puisse être articulée aux conditions de production de nos pratiques enseignantes se déroulant, majoritairement, sous la modalité virtuelle et, moins fréquemment, en présentiel. Dans les deux cas, la prégnance de la multimodalité revêt d'un intérêt majeur en raison des multitextes, des supports, des ressources et des outils qui sont intégrés à nos cours de français pour les différents niveaux de l'apprentissage. À ce propos, il faut remarquer que les littératies multimodales se rapportent à des processus sémiotiques déployant des moyens d'expression variés (Dagenais, 2012). Notre approche peut donc ouvrir des vecteurs de problématisation cherchant à décrire et à analyser comment, en contexte postpandémique, les littératies multimodales sont associées à des tensions, des enjeux et des perspectives différentes selon les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de FLE.

Les préoccupations portant sur les littératies à l'université sont rattachées aux multiples figures de l'action enseignante et aux conceptions pédagogiques qui reconstruisent en permanence des scénarios de réflexion et de production. À ce sujet, des études assez récentes viennent replacer, au centre du débat, la question de l'orientation et l'intervention du sujet

enseignant en vue de l'autonomisation des apprentissages des écrits de et à l'université (Bailly, Lemoine-Bresson, 2020). D'autres contributions s'intéressent à l'interaction oralo-graphique dans des pratiques en lien avec les littératies universitaires tout en précisant l'alternance entre oralité et écriture dans certains genres académiques auxquels les étudiants sont confrontés (Bouchard, Parpette, 2012). On trouve également certains programmes qui s'intéressent à la formation enseignante et aux transformations des actions d'enseignement liées à l'appropriation des pratiques rédactionnelles à l'université. À titre d'exemple, ne serait-ce que pour rendre compte de certaines préoccupations, citons le cas du projet écrit +, un Projet d'Investissement d'Avenir pour les Nouveaux Cours Universitaires, lancé en 2018 pour une durée de dix ans, qui regroupe actuellement 24 universités françaises. Le projet s'inscrit dans une dynamique innovante en lien avec la configuration du programme PIX qui permet de tester les étudiants et de les accompagner sur des compétences précises afin de pouvoir les certifier à un niveau académique (Colloque international Université Toulouse Jean Jaurès, du 11 au 13 juin 2025)¹.

Certains travaux étant centrés sur la production-écriture en contexte universitaire, visent particulièrement des processus d'« acculturation à l'écriture de recherche » mettant en relief la « formation à la didactique de l'écriture » (Lafont-Terranova, Niwese, 2012). On y trouve ainsi des dispositifs et des ateliers liés à l'écriture créative et à l'appropriation par les étudiants des notions de rapport à l'écriture, de réécriture et de compétence scripturale étant abordées dans des séances d'écriture. Ces concepts pourraient également rejoindre des préoccupations enseignantes qui émergent de notre contexte académique. Notons, par exemple, une question qui soulève des tensions tantôt pour les étudiants, tantôt pour les enseignants : l'interaction entre les pratiques de lecture en FLE et les pratiques orientées à la production (orale ou écrite) en espagnol langue maternelle.

En outre, ce qui est à remarquer, c'est la multiplicité de pratiques numériques multimodales que les enseignants et les étudiants doivent

¹ Présentation et argumentaire du Colloque international Université de Toulouse Jean Jaurès, les 11, 12 et 13 juin 2025. « Accompagner l'écrit dans le supérieur : formation, évaluation, certification. Le projet écrit+ dans le champ des littératies universitaires », p. 1-14.

maîtriser en classe, surtout dans des écosystèmes technologiques. Les multitextes et les textes dits « interactifs » ouvrent une panoplie d'interrogations sur le rapport des lecteurs au texte, sur les multilittératies dont ils ont besoin pour y faire face. À ce sujet, nous pouvons faire référence à des travaux portant sur la nécessité et les défis qui sous-tendent l'innovation de l'enseignement à l'université (Maggio, 2012, 2018 ; Lion, 2020) ainsi que l'avenir de l'enseignement et l'apprentissage des langues, médiés par les technologies (Trujillo, Cassany *et al.*, 2022). Ces apports nous permettent de problématiser l'omniprésence du numérique en classe de langue étrangère, notamment à partir de la pandémie COVID-19.

En ce qui concerne la classe à l'université, Maggio (2018) nous invite à repenser nos cours et nos propositions pédagogiques. Loin des pratiques figées et installées dans nos milieux académiques, il faudrait construire une classe différente. Pour ce faire, elle propose d'explicitier certaines logiques, de comprendre leur portée, de les resserrer et de construire des alternatives qui créent des conditions pour modifier leurs formes.

À la suite de ces propos, notre étude cherche à décrire les perceptions des enseignants par rapport à la multimodalité en classe de FLE et à démontrer leurs logiques, leurs points de vue et leurs actions enseignantes. Des actions plus ou moins traditionnelles, plus ou moins innovantes, plus ou moins transformatrices. En ce sens, nous coïncidons avec Maggio (2018) lorsqu'elle affirme que les pratiques d'enseignement à l'université pourraient être des pratiques « altérées » permettant de subvertir les logiques établies, d'interroger l'agir professionnel des enseignants, de promouvoir de nouveaux accords pédagogiques, enfin, de concevoir de nouvelles démarches qui nous aident à réfléchir sur notre époque sociale et à introduire des stratégies qui multiplient les interactions en classe. En ce sens, notre recherche se veut un espace exploratoire à propos des représentations et des pratiques déclarées des enseignants à l'université qui peut ouvrir des horizons de réflexion sur l'agir enseignant en relation avec la multimodalité et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quant à l'agir enseignant et sa projection sur une discipline à part entière, les langues étrangères, nous reprendrons deux apports qui nous semblent pertinents pour notre problématique de recherche. Premièrement, la notion d'agir enseignant relevant, avant tout, d'une

activité artisanale et qui requiert pourtant une formation adéquate et une pratique consistante. Ainsi, Alliaud (2021) nous rappelle que le métier de l'enseignant peut être relié à la figure de l'artisan : il s'agit d'un métier artisanal, qui met en scène une « alchimie créatrice », mais qui, en même temps, implique paradoxalement beaucoup d' « apprentissage, d'exercice et de pratique² » (p.19).

Deuxièmement, nous reprendrons la notion d'« enseignement puissant » forgée par Maggio (2012, 2018) qui, dans le contexte de l'enseignement supérieur et, particulièrement, de l'enseignement à l'université, renvoie à :

- la nécessité d'introduire des approches théoriques et pédagogiques actuelles, répondant aux besoins substantifs de chaque domaine disciplinaire et permettant de repérer des débats, des controverses, des interrogations ouvertes, des nuances et des manques qui puissent apporter de la significativité aux actions didactiques ;
- la possibilité de concevoir les disciplines à partir de nouveaux cadres de discussion, en les explicitant et sachant que la construction des connaissances est toujours provisoire ; ceci invite à reconstruire également les cadres épistémologiques ;
- la possibilité de changer de point de vue, non seulement par rapport aux cadres théoriques, mais aussi par rapport aux propres propositions didactiques dans chaque discipline ;
- l'importance de reconnaître que l'enseignement répond aux temps sociohistoriques et qu'il porte les empreintes de l'époque, du contexte politique, du groupe social, culturel et institutionnel où il s'inscrit et, aussi, les empreintes personnelles et subjectives qui l'ancrent dans la réalité quotidienne ;
- un enseignement original qui émerge des propositions didactiques créatives ;
- un enseignement touchant et laissant des traces qui accompagnent les étudiants au long de leur vie.

² La traduction est à nous.

Ces réflexions sur le renouveau de l'enseignement à l'université peuvent nous orienter à proposer des observations sur l'usage et la production de matériel didactique multimodal en classe de FLE. La notion d'« enseignement puissant » peut servir d'interface à la parole des enseignants tenant compte de leurs expériences d'adaptation et de création des stratégies didactiques pendant et après la pandémie COVID-19, un phénomène qui a, certes, bouleversé les scénarios et les actions pédagogiques dans les différents espaces éducatifs.

3. Quelques précisions sur le dispositif méthodologique

Dans cette section, nous présenterons brièvement quelques éléments qui sont à la base du dispositif méthodologique construit pour notre recherche, menée à la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires, intitulée « Discours multimodal et enseignement de français langue étrangère : problèmes, représentations et pratiques³ ».

Cette recherche, qualitative et exploratoire, orientée à l'étude des relations entre le discours multimodal, les représentations et les pratiques des enseignants de FLE en contexte universitaire, ouvre deux volets d'analyse : d'une part, le discours des enseignants sur la prégnance de la multimodalité en classe et leurs représentations sur les scénarios pédagogiques qui en découlent et, d'autre part, les problèmes et les défis qui surgissent au moment de l'usage et/ou de l'élaboration de matériel didactique multimodal.

Pour ce qui est des objectifs, dans cette contribution, nous nous centrerons sur l'analyse de certaines représentations et pratiques d'enseignement construites par les enseignants, sur la description du matériel didactique multimodal sélectionné et/ou conçu par les enseignants dans le but d'analyser l'usage, l'adaptation et la contextualisation qu'ils en font pour la classe.

La collecte des données a été effectuée en deux phases : d'un côté, on a réalisé une série d'entretiens individuels semi-directifs auprès de six

³ *Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas*, Programme FiloCyT 2022-2024, Code du projet : FC22-013, (Dir. Claudia Gaiotti).

enseignantes⁴ de FLE ; d'un autre côté, on a observé et analysé un certain nombre de documents didactiques multimodaux prévus pour la classe et fournis par les mêmes interviewées.

En ce qui concerne les entretiens, on a privilégié un profil enseignant expert et ayant une longue expérience dans notre contexte institutionnel. À partir des verbalisations recueillies et transcrites, on a constitué un corpus qui réunit les déclarations des interviewées. Quant au corpus documentaire, on a rassemblé différents documents multimodaux – dans certains cas, élaborés par les enseignantes – et d'autres documents sélectionnés et adaptés pour leur utilisation en classe de lecture en français.

Enfin pour ce qui est des entretiens, le guide des questions – pour la plupart ouvertes – a permis de recueillir des perceptions, des points de vue et des expériences en proposant différents axes : tout d'abord, une série de questions portaient sur leurs perceptions et leurs expériences autour de la multimodalité en classe de FLE ; puis quelques questions les interrogeaient sur les ressources didactiques multimodales et les outils en lien avec leurs pratiques ; on a demandé aussi des précisions et des témoignages sur les interactions et les dynamiques de classe sous la modalité virtuelle ; enfin, on leur a proposé de partager des documents didactiques multimodaux utilisés ou créés pour l'enseignement de la lecture en FLE et de présenter leurs intérêts pour le choix des documents en/pour la classe.

Dans cet article, nous nous centrerons sur quelques aspects essentiels. Pour commencer, sur l'observation et l'analyse des représentations construites par les enseignantes interviewées à propos de la multimodalité et sur leurs pratiques déclarées se rattachant au discours multimodal, aux multitextes et à l'apprentissage du FLE dans des environnements numériques. Puis, nous rendrons compte de quelques caractéristiques observées sur les documents multimodaux fournis par les participantes. Enfin, nous passerons en revue quelques figures de l'action enseignante mettant l'accent sur les empreintes pédagogiques et discursives de l'agir enseignant qui en émerge.

⁴ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

4. Quelques vecteurs de problématisation pour l'analyse des représentations et des pratiques enseignantes

4.1. Autour de la multimodalité

À partir de l'observation des pratiques déclarées des professeurs de FLE à propos de la multimodalité, on peut proposer quelques axes de problématisation et d'interprétation. Premièrement, on peut faire référence à une *dimension instrumentale* des représentations où les perceptions de la multimodalité rejoignent surtout la focalisation sur les technologies, les dispositifs, les appareils électroniques et les applications en ligne dont les enseignantes se servent pour leurs cours dans des environnements numériques. Ainsi, les interviewées se rapportent aux ordinateurs, à certaines ressources en ligne, aux plateformes, aux portails et à l'utilisation du campus virtuel. Mais, en plus, on observe aussi une *dimension sémiotico-discursive* des représentations évoquant des images de la multimodalité en lien avec la production multiple de sens, la diversité de moyens d'atteindre les objectifs de la classe, la multiplicité de langages, de formats, de supports, de sources et de codes qui convergent sur les documents multimodaux.

Au-delà de ces deux vecteurs d'analyse, les interviewées tissent leurs perceptions avec des positionnements, des opinions et des points de vue sur la prégnance de la multimodalité en classe. Cet aspect permet d'approfondir sur le fonctionnement des représentations sociales dans les pratiques quotidiennes. Tel que l'a signalé Jodelet (2006), les représentations sous-tendent des positionnements communicatifs, émotionnels et idéologiques qui fournissent des « schèmes d'interprétation » (p. 21) du réel. Les représentations construites et partagées servent donc à interpréter tantôt une réalité connue, tantôt une réalité nouvelle. En ce sens, on trouve parmi les participantes des positionnements plus ou moins individuels, plus ou moins collectifs. Par exemple, pour certaines, la multimodalité associée aux cours virtuels devient un « stress absolu », alors que pour d'autres, elle représente une opportunité de « changement » et elle est perçue comme un « moyen d'accès » ouvrant différents « chemins » pour la classe et permettant de produire une pluralité de « sens ». Ces témoignages mettent en scène les

différents vécus des enseignantes. Les représentations portent ainsi l’empreinte d’expériences plus ou moins consonantes, plus ou moins dissonantes chez les enseignantes. Notre intérêt ici n’est pas de proposer des valeurs quantitatives ou des arbitrages concernant les représentations positives ou négatives des enseignantes, mais d’ouvrir la réflexion sur la composante expérientielle qu’elles recèlent et, notamment, les empreintes sociosubjectives qu’elles véhiculent. Dans cette perspective, il est à remarquer également que ces représentations ont évolué : elles ont eu des incidences sur les pratiques avant, pendant et après la pandémie COVID-19. Même si notre étude n’est pas longitudinale, les interviewées ont fait des références multiples au contexte pandémique, aux évolutions et aux transformations de leurs expériences et leurs perceptions.

Un dernier élément à remarquer c’est le processus de cristallisation des représentations construites en contexte pandémique, on trouve des images qui perdurent et laissent des traces marquantes dans la pratique enseignante. En ce sens, quelques déclarations évoquent le « changement énorme » vécu lors de la pandémie, l’ « adrénaline », l’ « anxiété », le « désespoir » et la « pression » qui a traversé, de part et d’autre, les expériences des professeurs.

4.2. Agir enseignant : problèmes et défis

Avant de passer à l’agir enseignant et reprenant des propos exprimés ailleurs, nous rendrons compte de notre positionnement par rapport à la notion de *pratiques déclarées*. À la suite de Dehon et Derobertmasure (2015), nous soutenons que

[...] les pratiques déclarées doivent être considérées comme des pratiques à part entière car elles apportent des informations marquantes à propos des composantes théoriques et méthodologiques de l’action enseignante. Plus précisément, notre positionnement épistémologique considère les déclarations des enseignants comme un terrain d’exploration qui ouvre des sens sur l’intentionnalité, le support conceptuel et méthodologique, l’élaboration et la projection de matériel didactique des enseignants ainsi que la réflexivité sur leurs propres actions professionnelles (Gaiotti, 2024 : 33).

Dans notre étude, les considérations portant sur l’agir enseignant auront deux sources de problématisation : d’une part, les verbalisations des

interviewées ouvrant des témoignages à propos de leurs intentions et leurs actions enseignantes et, d'autre part, les observations provenant de l'analyse du matériel didactique multimodal qui nous permettent de forger quelques figures de l'action enseignante à l'égard de leur dimension pédagogique et discursive.

L'agir enseignant récupéré à partir des pratiques déclarées ouvre ainsi quelques dimensions d'analyse :

- Premièrement, pour ce qui est de la modalité inhérente à la classe de lecture-compréhension en FLE, on peut distinguer différents moments qui permettent d'organiser le cours et qui sont reliés aux actions suivantes : la présentation des thèmes de grammaire, la sélection de textes et l'élaboration des consignes et des activités de lecture, la présentation de certains genres de discours privilégiant des thématiques inscrites dans les disciplines d'appartenance des étudiants, la mise en œuvre de certaines dynamiques de classe, l'appropriation des compétences numériques, la correction, la systématisation, la révision et l'évaluation des contenus abordés. Ces actions aident à établir des routines ou à les changer selon les besoins des étudiants.

- Deuxièmement, les séquences didactiques répondent, à leur tour, à des phases d'activités centrées sur : la présentation des textes, suivie d'une discussion en groupe ; le repérage d'indices textuels et des difficultés de compréhension, accompagné d'une réflexion grammaticale et/ou discursive ; la réalisation d'activités de systématisation (fiches, vidéos, infographies et d'autres documents multimodaux). Enfin, la mise en commun et la correction assument différentes modalités, ainsi que la révision et l'évaluation.

- Un dernier élément à signaler est lié au matériel utilisé en classe de lecture en FLE : on y observe des sources variées. Certaines interviewées utilisent, de préférence, les textes réunis dans les modules publiés en milieu institutionnel ; d'autres privilégient des sources et des documents authentiques disponibles sur Internet. En ce qui concerne les stratégies d'enseignement proposées, les réponses sont diverses et variées : pour envisager la lecture des textes académiques, on propose

des activités synchrones et asynchrones par visioconférence et des activités sur le campus. On alterne des activités individuelles, collectives et collaboratives pour motiver les interactions en/pour la classe. Enfin, quant aux canaux de communications fréquentés, certaines enseignantes utilisent *WhatsApp*, d'autres, la messagerie électronique ou les messages affichés sur le campus. Ces modèles de communications introduisent ainsi différents types d'interactions.

À partir de cet aperçu d'ensemble sur l'agir enseignant en classe de FLE, nous proposerons deux observations :

D'une part, au sujet des *problèmes rencontrés*, on perçoit clairement la surcharge de travail et de temps vécu par les enseignantes. Le manque d'outils et de dispositifs accessibles, les restrictions concernant la visibilité du groupe-classe dans les visioconférences, les diverses situations qui peuvent contraindre les interactions et les caractéristiques des salles de classe dans des environnements numériques entraînent des difficultés que les enseignantes doivent résoudre. En fait, le bouleversement produit sur la corporéité et le contact visuel avec les étudiants, pendant et après la pandémie, suivi de l'introduction des cours virtuels synchrones, change complètement le point de vue sur les façons de faire la classe et interpelle les enseignantes à trouver des stratégies pour « faire faire » et intégrer l'ubiquité. De même, les changements rattachés à la temporalité ne sont pas sans conséquences dans des environnements virtuels : deux positionnements sont évoqués. Certaines interviewées reproduisent, dans la virtualité, les caractéristiques des cours en présentiel provoquant un calque de leurs activités dans des espaces bien différents, d'autres – privilégiant une atmosphère et un écosystème qui a ses propres logiques – conçoivent les classes virtuelles comme une opportunité de produire de nouvelles expériences et, par là même, de nouvelles connaissances.

En outre, si l'on tient à considérer les *défis* soulevés par certaines enseignantes, nous pouvons revenir sur la construction artisanale du métier enseignant (Alliaud, 2021) et sur la possibilité de gérer des interventions didactiques innovantes liées à un « enseignement puissant » (Maggio, 2012) en contexte universitaire. À ce propos, l'élaboration de matériel didactique multimodal et la mise en œuvre des expérimentations

didactiques contextualisées ouvrent, à nos yeux, des chemins à la création de nouvelles interventions enseignantes.

4.3. Usage et production de matériel didactique multimodal

Pour présenter notre analyse du matériel didactique multimodal, fourni par les interviewées, nous nous centrerons sur trois aspects : la sélection, l'usage et l'élaboration de documents multimodaux pour la classe de lecture en FLE.

Pour commencer, nous constatons que la *sélection* de documents pour la classe, matériel authentique et matériel pédagogique, est très diverse. Comme nous l'avons déjà mentionné, certaines enseignantes travaillent, en priorité, à partir de modules publiés par la Chaire de Français : il s'agit de recueils de textes proposant des activités de lecture et de grammaire qui ont été scannés dans le cadre de la virtualisation des cours en contexte pandémique. Dans ce cas, on revient sur la reproduction d'un texte imprimé en noir et blanc, sous format PDF, qui comporte des consignes d'élucidation pour l'analyse textuelle. D'autres interviewées déclarent leur préférence pour les textes académiques et les textes d'actualité tirés d'Internet. Elles privilégient la sélection des documents en ligne visant des thématiques transversales aux formations des étudiants. On observe aussi l'intérêt pour alterner des genres de discours, des supports et des modes sémiotiques différents.

Quant à l'*usage* du matériel didactique multimodal, on peut présenter globalement deux genres de pratiques. D'une part, comme on l'a anticipé, il y a des enseignantes qui cherchent à réassurer leur agir en reproduisant, sous la virtualité, les conditions des cours présentiels. La tension entre la salle de classe « physique » et « virtuelle » n'est donc pas résolue : on transporte et on transpose les mêmes matériaux et les mêmes stratégies enseignantes. On cherche donc à préserver les mêmes scénarios pédagogiques ne serait-ce que pour garantir les interactions et le suivi des étudiants. D'autre part, on peut faire référence à des enseignantes qui donnent la priorité à la fusion de différents types de documents ouvrant des perspectives d'exploration et de conception de matériel pédagogique. En ce sens, on voit apparaître la figure de l'enseignant artisan qui assume des expériences d'intervention et d'élaboration de matériel didactique

contextualisé, soit à partir de la transformation des textes-sources, soit à partir de la didactisation effectuée sur certains matériaux authentiques, soit encore à partir de l'élaboration intégrale d'un document multimodal répondant à des attentes et des circonstances distinctes.

Finalement, en ce qui concerne la *conception de matériel didactique multimodal* par les mêmes enseignantes, on trouve des productions très hétérogènes : il s'agit d'un matériel créé *ad hoc*, traversé par des coordonnées du présent et par de nouveaux cadres de discussion. Quelques enseignantes proposent des guides de lecture, des textes suivis de consignes et accompagnés de documents audiovisuels ou sonores, d'autres encore produisent des dossiers numériques où l'on introduit des images, des textes, des cartes mentales, des infographies et des hyperliens configurant ainsi des séquences didactiques que les étudiants pourront parcourir à leur guise. La réceptivité de ce matériel multimodal, intervenu ou créé par les enseignantes, semble être positive de la part des étudiants : certaines propositions didactiques sont abordées en classe et d'autres, ayant le format d'un « travail pratique » asynchrone sont effectuées, avant ou après la séance du cours. Quelques interviewées font référence à la nature des sources privilégiées pour le choix des textes qu'elles transformeront en documents didactiques : portails scientifiques, plateformes appartenant à certaines bibliothèques ou universités, revues et publications académiques, entre autres. Encore une fois, la centration sur le sujet façonne l'agir enseignant : les intérêts et les besoins des étudiants, la construction du point de vue pédagogique et la disponibilité pour la conception didactique créative sous-tendent le discours enseignant.

5. Pour un positionnement pédagogique et discursif

Dans cette section, nous reviendrons sur les verbalisations recueillies dans le but de présenter quelques figures de l'activité enseignante. Nous retiendrons quelques considérations conceptuelles qui encadrent notre analyse et, ensuite, nous proposerons un certain nombre de figures liées aux pratiques d'enseignement du FLE à l'université tout en précisant quelques phénomènes liés à la mise en mots de la pensée et de l'action enseignante.

5.1. L'action enseignante : notions opératoires

Cicurel (2025) explique qu'il y a, tout au moins, trois manières d'appréhender la classe. Elle précise différentes modalités d'approche du phénomène : soit observer l'extérieur, soit se centrer sur le discours de l'acteur à propos de son agir, soit encore accéder à l'agir enseignant à travers des méthodes indirectes (journaux de bord, cahiers de préparation des cours, consignes, entre autres). Notre perspective d'analyse, centrée sur les verbalisations des acteurs enseignants en contexte universitaire, cherche à problématiser le discours sur leurs propres pratiques, visant non seulement le contenu, mais aussi les empreintes discursives qui émanent des déclarations.

En reprenant des apports de Cicurel (2015), nous dirons que les verbalisations en tant que *mise en mots* de l'action « font apparaître des traces du répertoire de l'enseignant » (p. 46). Mais il faut aussi remarquer que la remémoration de l'action n'est pas dissociée des convictions pédagogiques. Les verbalisations permettent ainsi « une rencontre féconde entre le pôle de l'action et celui de la pensée » car « le sujet agissant se découvre aussi sujet pensant » (Cicurel, 2014 : 398). À ce propos, il faut noter « le pouvoir transformateur et formateur de l'acte même d'interprétation de l'agir » (Bulea, 2014 : 388). Dans notre corpus, il est à remarquer que les verbalisations surgies d'entretiens rendent compte d'un processus d'interprétation témoignant d'une distanciation et d'une resignification non seulement des actions accomplies mais aussi des actions futures : les enseignantes effectuent, à plusieurs reprises, une réévaluation et un recalcul sur des actions à venir. Les entretiens réalisés permettent d'accéder non seulement à l'action racontée, mais surtout à la pensée enseignante, c'est-à-dire, à la mise en mots d'images, d'expériences et de conceptualisations qui traversent l'action des acteurs. En fait, les verbalisations véhiculent des représentations et des savoirs théoriques et pratiques, c'est-à-dire, des savoirs conscientisés qui font preuve de réflexivité. Dans cette lignée, nous rejoignons des propos de Clot (2010) pour qui « prendre conscience » « ne consiste pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente » (p. 199). Dans la perspective méthodologique construite pour cette recherche, les pratiques déclarées

des enseignants peuvent véhiculer une valeur heuristique forgeant une passerelle entre le passé et le présent.

Par ailleurs, notons que l'activité enseignante ne s'attache pas seulement à des actions verbales. L'agir professoral (Cicurel, 2011a) renvoie à des actions verbales ou non verbales, mises en place par un professeur dans le but de transmettre ou de communiquer des savoirs à un public donné et dans un contexte donné. Les verbalisations collectées focalisent ainsi sur l'expérience construite par les acteurs enseignants sachant que « l'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais les possibilités qu'on a ou pas de se défaire d'une situation » (Clot, 2007 : 89). Il est important ainsi de signaler que notre conception de l'expérience n'est pas seulement liée aux « bonnes pratiques » mais à des manières de faire la classe – de façon distincte et variée – renouvelant et transformant, à chaque fois, le métier.

Un dernier élément à considérer c'est l'hétérogénéité qui est inhérente à l'action enseignante. Tel qu'on l'a signalé, elle répond à une multiplicité de finalités et c'est également le fruit de socialisations multiples. En fait, l'aspect professionnel des pratiques recouvre divers aspects de l'agir enseignant : dimensions pro-active, postactive, typifiée, planifiée et émergente (Bigot, Cadet, 2011). Ainsi, lorsque les enseignants sont invités à expliciter et commenter leurs pratiques dans des entretiens, on voit apparaître les habitudes, les routines, les tentatives, les conceptions, les convictions et les positionnements qui témoignent d'un sujet agissant et d'un sujet réflexif.

5.2. Quelques figures, quelques phénomènes discursifs autour de l'action enseignante

Passons en revue certaines figures de l'action enseignante qui émergent des entretiens réalisés. Pour ce faire, nous tiendrons compte notamment des préoccupations des interviewées et de l'inscription d'un certain nombre d'indices discursifs en lien avec les actions enseignantes verbalisées.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on a identifié sept figures reliées à l'agir enseignant : ce sont des actions portant sur la réflexion, l'organisation, le genre, l'interaction, le matériel, l'activité et le positionnement. Commençons par les verbalisations qui témoignent des processus de

réflexion chez les interviewées. Au cours des entretiens, on trouve une série de formulations articulées à la remémoration du contexte pandémique et à la situation des cours de lecture en FLE à l'université, on observe des processus en lien avec l'introspection et la récréation des moments vécus dans le contexte inédit du confinement, suite au COVID-19. Les verbalisations évoquent des stratégies d'adaptation au nouveau contexte : la mise en place de nouvelles actions par les enseignantes et les étudiants. Certaines enseignantes réfléchissent ainsi au changement profond des pratiques d'enseignement et à la transformation des processus de lecture des étudiants. Voyons quelques fragments de verbalisations⁵ :

- Creo que cambió como la manera de leer, la manera de leer de ellos [...] En realidad, cambió antes y con la pandemia. Y especialmente en los cursos de lecto-comprensión. (E2)

- Una de las preocupaciones que tenía era si podía establecer relación con gente que uno no conocía y a través de una pantalla. Y descubrí que sí se puede hacer y que en realidad uno hasta puede crear lazos a través de eso y un ambiente agradable para trabajar. Traté de hacer lo que hacía en el aula; si bien, no podía ponerlos en círculo para trabajar (risas), pedía que todos aparecieran [...] todos estábamos aprendiendo, aunque los chicos aprenden más rápido, ellos tienen más herramientas. (E5)

- Me gusta mucho analizar el origen de las palabras, el origen de estructuras [...] Entonces hay algo que me atrae en eso, que necesita un tiempo que no tiene la oralidad en la inmediatez. (E6)

En ce qui concerne les phénomènes discursifs qui caractérisent cette figure, on peut faire référence à la forte personnalisation des réponses : des déictiques de personne, des verbes de pensée et d'opinion (penser, croire) et des verbes exprimant des sentiments et des prédilections (aimer, attirer) renvoient à la construction d'un « moi professionnel ». En général, les marques textuelles de modalisation logique mettant l'accent sur la certitude et les appréciations (positives ou négatives) y abondent. Quant aux préoccupations exprimées par les enseignantes, on recourt également à des

⁵ Dans cette section de l'article, nous reprendrons des verbalisations en langue d'origine (espagnol) pour préserver les stratégies discursives que les enseignantes mettent en œuvre. Les déclarations en langue d'origine permettent de rendre visibles les phénomènes pointés pour l'analyse. Les soulignements servent ainsi à signaler quelques éléments discursifs.

stratégies discursives qui mettent en place des énoncés à valeur hypothétique et des interrogations ouvrant des instances de problématisation et de réflexion sur l’agir enseignant.

En second lieu, la figure associée à l’*organisation* des actions enseignantes est fortement présente dans ces verbalisations. Cela concerne tout particulièrement l’organisation du cours, sa structuration, la mise en œuvre des dispositifs didactiques, la planification et la déplanification, l’évaluation, entre autres. Certaines enseignantes signalent les diverses étapes du travail pédagogique au long des mois, d’autres font référence à la modalité assumée par les cours (théoriques et pratiques), d’autres encore font référence à l’organisation du matériel didactique et aux canaux de distribution privilégiés selon les activités proposées. On trouve des commentaires sur le type de matériel utilisé (visuel, de préférence, pour stimuler les interactions virtuelles médiées par l’écran) ainsi que la mention des aspects prévus (planification, feuille de route) et imprévus (déplanification, improvisation) liés à l’action professionnelle. Les stratégies discursives les plus marquantes renvoient ici à des énoncés qui décrivent les habitudes, la routinisation des actions et la structuration de la classe. On observe une série de formulations associées à l’expression de la certitude renforçant donc les piliers de l’organisation de la classe et du savoir-faire enseignant. On trouve des connecteurs d’énumération - reconstruisant l’ordre chronologique des démarches -, des injonctions et des énoncés à valeur pragmatique visant les destinataires des interventions enseignantes (dire de faire, faire faire). L’utilisation du gérondif, lié à des périphrases verbales, signale surtout l’action en cours et le déroulement des actions enseignantes :

- Primero les digo que observen, y hagan sus hipótesis, y que las anoten, todas esas cosas. Después, yo leo, y vamos viendo. (E5)

- Siempre, tengo mi hoja en donde está todo marcado lo que voy a hacer, los momentos, o ciertas cosas claves que no me tengo que olvidar. Sí, sí, sí. Sobre todo, en la virtualidad me pasa [...]. Una ayuda memoria, una guía más en la virtualidad que en la presencialidad. Porque en la presencialidad presto más atención a lo que va surgiendo entonces voy con una idea, pero presto mucha atención a lo que surge.

Par ailleurs, notre troisième figure renvoie au *genre* « classe de LE », focalisée sur la compréhension de l'écrit en FLE et réalisée, pour la plupart des cas, sous la modalité virtuelle et synchrone par visioconférence. On se centre sur la compétence de compréhension de l'écrit dans le but de former les étudiants à la lecture en LE à des fins disciplinaires. On travaille sur la compréhension écrite et, en plus, on fait des activités portant sur la compréhension audiovisuelle à partir de documents sous-titrés et/ou accompagnés de supports écrits.

En évoquant donc le genre « classe de LE » et la focalisation de la compréhension de l'écrit en FLE, les enseignantes travaillent, en même temps, sur différents genres de discours académiques. On insiste sur l'oralisation des textes effectuée par les enseignantes, parfois même sollicitée par les étudiants, ce qui constitue un appui à l'accompagnement et à l'étayage des processus de lecture. Pour ce qui est des empreintes des cours, on met l'accent sur les besoins, les intérêts et les caractéristiques du public et leurs disciplines de formation. Les phénomènes discursifs reviennent sur les habitudes d'enseignement au moyen des formulations itératives qui permettent de décrire les routines et les diverses façons d'agir des enseignantes. De plus, les pratiques déclarées abondent en justifications. En ce sens, en empruntant des concepts de Schütz (1998)⁶, qui signale que les motifs d'une action peuvent répondre à deux catégories, les *motifs-en-vue-de* et les *motifs-parce-que*, on identifie dans ces verbalisations un grand nombre d'énoncés exprimant la causalité à partir d'un *motif-parce-que* qui, à nos yeux, tourne vers le passé et donc vers les principes et les germes des actions enseignantes entreprises : ces formulations permettent d'expliquer les choix sur les modalités, les documents et les interventions didactiques qui fondent l'agir enseignant :

- [...] *la primera parte de la clase, trabajo oralidad, antes de presentar el texto ¿sí ? [...] Porque, sabemos que la oralidad ayuda a la comprensión.* (E3)

- *Es que lo audiovisual es un complemento porque el curso, en sí, es de lecto entonces hasta ahora siempre fue lectura.* (E4)

⁶ Cicurel (2011b) fait référence à des apports de Schütz (1998) sur les motifs de l'action et intègre certains concepts à l'analyse de l'action enseignante.

- [...] el tema de los videos porque es algo que trabajo en clase y que me gusta mucho trabajar la oralidad, pero desde la recepción, digamos, desde ese lado más que de la producción. (E6)

Notre quatrième figure renvoie aux *interactions* inhérentes à l'enseignement d'une langue. Il s'agit bien d'interactions entre les acteurs enseignants-étudiants aussi bien que celles qui se produisent entre les étudiants, eux-mêmes. On évoque aussi d'autres interactions qui relient les acteurs au matériel didactique, aux dispositifs électroniques et au milieu institutionnel. Par ailleurs, les commentaires se centrent, tout particulièrement, sur l'interactivité en ligne et sur la modalité virtuelle et synchrone des cours. À partir des mouvements repérés, on observe différentes tensions : interactions <- > classe virtuelle ou classe présentielle ; interactions <- > dynamique relationnelle (travail individuel, travail en groupes) ; interactions <- > interventions enseignantes (choix pédagogiques, matériel didactique, consignes et instructions) : interactions <- > stratégie du silence ; interactions <- > autonomie des étudiants. Voyons quelques exemples :

- La interacción yo creo que es igual que en la presencialidad [...] una conexión que tiene que haber entre el docente y el estudiante. (E2)

- Yo consulto todo el tiempo, les hago trabajar y los hago hablar a todos para saber que ellos están ahí. (E3)

- Quieren aprender solos, pero en realidad parece que no están pudiendo porque no interactúan y al mismo tiempo no quieren el intercambio con el docente. Lo estamos viendo eso un poquito ultimamente. (E6)

Ces brefs extraits permettent de voir les conceptions évoquées et les actions assumées par les enseignantes : les positions sont donc divisées. Pour certaines, les interactions sont plus dynamiques dans des environnements virtuels, elles offrent de nombreuses ressources pour l'apprentissage d'une langue. D'autres, par contre, signalent surtout le manque d'interaction, la perte d'implication des étudiants ou bien les efforts acharnés des enseignants pour créer une ambiance perméable aux échanges. On trouve même certaines verbalisations où l'on signale que l'on fait recours au silence afin de provoquer, voire « forcer », la participation

active en classe : il s'agit donc du savoir pratique de l'enseignant qui apprend à gérer des silences.

En ce qui concerne les phénomènes discursifs, on peut reprendre, encore une fois, les énoncés à valeur injonctive ainsi que la centration sur les actions enseignantes. Ces actions étant décrites au présent de l'indicatif renforcent des dynamiques habituelles, installées et récurrentes. De plus, on trouve souvent des connecteurs et des formulations exprimant des oppositions et des contrastes entre l'action d'impulsion ou de relance chez l'acteur enseignant et celle de réponse ou d'inertie chez les étudiants.

Passons maintenant à notre cinquième figure qui relie l'action enseignante au *matériel* de la classe. À tout moment, on trouve des références au matériel didactique dans les commentaires de l'agir des enseignantes. Il s'agit, d'une part, du matériel didactique fourni, sélectionné et/ou produit pour la classe et, d'autre part, de la réception qui en est faite par les étudiants. Reprenons des verbalisations :

- Yo busco material de diarios y revistas y, busco algún texto sobre todo de actualidad, que sean candentes [...] yo pedí a los chicos también que buscaran, les decía de dónde podían extraer, y entonces traían el material y lo compartían. (E5)

- [Los textos] los voy eligiendo auténticos, de las diferentes fuentes: los libros, los manuales, los papers, internet, la prensa. Trato de vincular alguno de los textos con algún video con esa temática. Que haya redundancia o que toque de alguna manera el tema de una manera tangencial pero que aborde por ahí una arista distinta, en la medida de lo posible. (E6)

En général, pour expliciter les actions d'enseignement, les interviewées rendent compte des raisons et des finalités qui sous-tendent le choix du matériel : on évoque les modules publiés à l'université, les textes en ligne, le matériel intervenu et/ou produit pour le cours. Quant à la multimodalité, on précise l'intérêt pour les vidéos et divers documents audiovisuels. Les sources consultées sont variées et répondent aux critères de sélection privilégiés selon les groupes d'étudiants. Dans quelques verbalisations, on évoque également la difficulté rencontrée par les étudiants, habitués à travailler en ligne, pour manipuler et utiliser des dictionnaires imprimés : il y a des tensions rapportées entre l'utilisation des ressources en ligne

en/pour la classe et les contraintes institutionnelles, pour les examens partiels, où seule l'utilisation du dictionnaire en papier est autorisée.

Pour ce qui est des phénomènes discursifs, on peut observer l'affirmation d'un « moi professionnel » qui rend compte de son expertise, ses goûts et ses habitudes pour la sélection, la production et/ou l'utilisation de matériel authentique. De même, on trouve l'emploi du subjonctif pour présenter des possibilités d'exploitation du matériel ainsi que les potentialités que cela pourrait offrir à l'enseignant.

Par ailleurs, notre sixième figure de l'agir enseignant est articulée aux *activités* de classe. Ce sont des activités réalisées par les enseignantes et celles destinées aux étudiants. Pour ce qui est de l'enseignement, on renvoie à des moments ou à des séquences se rapportant à la progression des cours et aux stratégies servant à soutenir, guider et assurer les interactions entre les participants. L'une des activités évoquées est l'élaboration des consignes : on focalise notamment sur les productions sollicitées aux étudiants et sur les caractéristiques des cours de lecture en FLE fusionnant différentes activités académiques, orales et écrites, en lien avec les pratiques disciplinaires. On exprime aussi des préoccupations par rapport à la grammaire, aux évaluations et aux stratégies visant l'archivage des contenus exposés. Les intermittences entre planification et déplanification sont en lien avec les intérêts et les caractéristiques des lecteurs universitaires. Enfin, à propos des activités des étudiants, on exprime des préférences pour le travail individuel, en groupe, collaboratif, entre autres. Voyons quelques fragments :

- No hago todas las consignas de una vez. O sea, para que sea interactivo [...] ir reprogramando y readaptando en función de cómo son los resultados. (E3)

- Saco foto a la pizarra, la mando por el grupo de WhatsApp para que quede y, a veces, grabo y queda grabada la explicación también, con audio. (E3)

- Yo formo grupos, con el Zoom, para que trabajen, que lean, como hacíamos en la presencialidad, que trabajen, y no siempre el mismo grupo, yo los armo de forma, así, aleatoria que caiga quien caiga. (E1)

- A mí me parece muy importante algunas categorías gramaticales incluso para leer, entonces hacemos eso y esos apuntes, a ellos les quedan y yo les pido que realicen fichas manualmente. Les pido que escriban, que escriban a mano,

porque el hecho de escribir a computadora, está todo bien, pero me parece que no es lo mismo. (E5)

Au-delà des préoccupations précédemment présentées, tenant compte de la mise en mots discursive, on revient sur des énoncés qui incitent à l'action. Ce sont des formulations se rapportant aux instructions que l'enseignant donne aux étudiants. On se centre sur les consignes proposées et la modalité assumée par les activités. Un autre phénomène discursif se rattache à la distanciation, au moyen des formes négatives, qui permettent de présenter des convictions et des points de vue, plus ou moins catégoriques, qui semblent être cristallisés par la même expérience enseignante. Les activités réalisées ou projetées dans le discours enseignant dévoilent, en quelque sorte, la pensée enseignante et l'émergence d'un « moi professionnel » qui cherche à se définir par des « façons de faire la classe », un « moi » qui revendique certaines convictions et certains principes concernant la pratique dans les cours de lecture en FLE à l'université.

Enfin, notre dernière figure de l'action enseignante renvoie au *positionnement* pédagogique. À ce propos, on observe un grand intérêt et une forte implication personnelle des enseignants. Les verbalisations rendent compte des choix et des préférences concernant les pratiques ; elles dévoilent des aspects émotionnels et affectifs des sujets ; elles abondent en commentaires et détails sur le vécu enseignant à l'université. Quelques exemples :

- [...] *yo elegí dar presencial, porque yo estoy a favor de la presencialidad, 100 %.* (E3)

- [...] *yo creo que estamos transitando un período de una gran individualidad todos en esta época; creo que el estudiante, después de la pandemia, se hizo más individualista.* (E6)

- *Y sigo con la misma pasión, porque me encanta hacer lo que hago. Y el vínculo con los alumnos y este ida y vuelta, el feedback, es lo que, digamos, hace seguir, ¿no? A pesar de todas las dificultades.* (E3)

- *Y siempre lo hablaba con ellos y les decía que [...], la formación es personal, y si cada uno se quería hacer trampa que se las haga. Pero bueno, pero siempre confiada [...] yo igualmente creo que los chicos son capaces de hacer mucho más de lo que uno piensa, ¿no? (E5)*

À partir de ces extraits, on peut identifier des tensions qui émergent du discours enseignant. Encore une fois, la tension entre la *classe présente* et la *classe virtuelle* soulève des positionnements contrastés. En outre, on observe un rapport de force entre les *conceptions éducatives*, les perspectives de *l'action enseignante* - visant les interactions et les ressorts du collectif - face à *l'atmosphère individualiste* que certains attribuent à notre époque actuelle. En plus, les verbalisations confrontent également la *passion* et les *difficultés* rencontrées dans le métier enseignant. Enfin, une autre tension s'établit entre la *pensée enseignante* et la réalité même de *l'appropriation incarnée* et donc vécue par les étudiants.

Pour ce qui est des traces énonciatives qui s'inscrivent dans cette figure, on peut encore retrouver un discours fortement personnalisé comportant des empreintes d'un « moi professionnel », fin connaisseuse du terrain, qui préfigure des déterminations et des choix pédagogiques. Concernant le positionnement, on trouve des verbes de pensée, d'opinion et de croyance (penser, croire, paraître) et des verbes de sentiment exprimant la préférence pour certaines interventions didactiques. Dans ces énoncés, on repère des formulations véhiculant la modalité logique centrée sur le certain et la modalité appréciative privilégiant des expériences positives et prometteuses par rapport à l'action enseignante.

6. Perspectives

Après le parcours réalisé, quelles sont donc les perspectives pour les études qui abordent l'agir enseignant ? Nous pouvons proposer trois orientations pour la discussion :

- Tout d'abord, nous croyons que le fait d'observer l'agir enseignant à partir des verbalisations issues d'entretiens ouvre des horizons d'analyse et des potentialités pour aborder, selon différents angles, les actions de pensée et les actions d'enseignement des professeurs de FLE. On sait bien que les choix sur le dispositif méthodologique ne sont pas sans conséquences sur la collecte et la construction des données, moins encore sur l'analyse qui en découle. En ce sens, les verbalisations de l'acteur enseignant sur son propre agir ouvrent des horizons à la

dimension réflexive, interactive, pédagogique et discursive de l'acte d'enseigner. La mise en discours de l'action fait apparaître ainsi des aspects plus ou moins structurés et planifiés, plus ou moins spontanés, plus ou moins appropriés, plus ou moins cristallisés dans les pratiques d'enseignement. Sachant que les verbalisations ne renvoient pas à des situations originales de classe, mais à la relation qui en est faite (Cicurel, 2014 : 398), les pratiques déclarées par les acteurs enseignants dévoilent toute une série de *construits*, théoriques et pratiques, qui mettent en rapport, et donc dans la scène discursive, l'action intentionnelle et l'action réalisée. Dans ce mouvement bidirectionnel, entre l'action intentionnelle et l'action réalisée, se construit l'expérience des enseignants. C'est justement cette dimension expérientielle qui est au cœur de notre étude.

- De plus, si le discours enseignant a été clairement abordé dans sa visée prescriptive s'attachant notamment aux consignes et aux instructions proposées en classe (Rivière, 2008), nous croyons que les processus de réflexion qui surgissent dans les déclarations des pratiques peuvent dévoiler plutôt des aspects cachés et des implicites qui habitent l'action enseignante. Au-delà des pratiques normées et typifiées, la parole des enseignants comporte des traces affectivo-émotionnelles qui permettent de déconstruire l'action en différents styles, manières de faire, dynamiques relationnelles, positionnements pédagogiques et discursifs, qui déclenchent des modalités de socialisation liées aux savoirs pratiques et professionnels des acteurs. L'agir enseignant est empreint donc d'expériences sociosubjectives qui récréent en permanence nos interrogations et nos préoccupations.

- Pour conclure, la prise de conscience sur les actions projetées, réalisées ou non, nous ramène à un concept vygotkien : le réel de l'activité n'est pas que le réalisé (Vygotski cité par Clot, 2010). À ce propos, nous croyons que les pensées et les sentiments qui habitent les actions permettent de les revivre et de les récréer en leur attribuant de nouveaux sens. Concernant les actions enseignantes, la potentialité des hypothèses, la construction de nouveaux scénarios et de dispositifs didactiques, le retour réflexif sur les choix théoriques et

méthodologiques permettent de repenser le métier. Ainsi, le va-et-vient entre le passé et le présent renforce la composante heuristique et réflexive de la mise en mots discursive des acteurs. La fluctuation entre l'action voulue et l'action effectuée, les savoirs théoriques et les savoirs pratiques « de terrain », les intuitions et les convictions, bref, la réflexion et l'émotion, constituent des coordonnées, mobiles et malléables de l'agir enseignant qui permettent de tisser sa singularité, tout en forgeant de nouveaux sens sociaux.

Bibliographie

- Abric, J.- C. [1994] 2001 (Dir). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alliaud, A. 2021. Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Buenos Aires : Paidós.
- Arendt, H. 1961/1983. *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. 1981. *La vie de l'esprit*. Vol. 1 : *La pensée*, Paris : PUF. Trad. L. Lotringer.
- Azaoui, B. 2019. « Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1065526ar> [consulté le 10 juillet 2025].
- Bailly, S., Lemoine-Bresson V. 2020. « Littéracies universitaires : accompagnement et autonomisation dans l'apprentissage des écrits de et à l'université ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. [En ligne]: URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2608> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes> [consulté le 10 juillet 2025].
- Bellik, Y., Teil, D. 1992. « Les types de multimodalité ». IHM'92. 4^{èmes} Journées sur l'ingénierie des interfaces Homme-Machine, Paris, 30 novembre - 2 décembre.
- Bigot, V., Cadet, L. 2011. Comment la prise en compte de discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? . In : Bigot et Cadet (éds.) *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions, p. 5-31. [En ligne]: <https://shs.hal.science/halshs-00844184v1/document> [consulté le 10 juillet 2025].
- Bouchard, R., Parpette, Ch. 2012. « Littéracie universitaire et oratographie : le cours magistral, entre écrit et oral ». *Pratiques*, 153-154. [En ligne]: <http://pratiques.revues.org/1987> [consulté le 10 juillet 2025].
- Boutin, J.-F. et al. 2024. « Le développement de la compétence numérique par la littératie médiatique multimodale chez des élèves du secondaire : cocréation, mise en oeuvre, analyse et ajustements de pratiques pédagogiques numériques en français, en univers social et en arts ». Rapport de recherche. Programme *Actions concertées* : « Le numérique en éducation ». Université du Québec à Rimouski, Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), 31 mars.

- Brunel, M., Quet, F. 2017. « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France ». *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5.
- Bulea, E. 2014. « Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignante ». Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014, *SHS Web of Conferences*, 8, p. 883-900. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801251> [consulté le 10 juillet 2025].
- Caelen, J., Coutaz, J. 1991. « Interaction Homme-Machine Multimodale : Problèmes Généraux ». IHM'91, Dourdan.
- Cicurel, F. 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011b. L'agir professoral à l'épreuve du terrain. In : J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman, C. Puech (dir.), *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Riveneuve édition.
- Cicurel, F. 2014. « Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? ». *Canadian Modern Language Review*, Vol. 70, N° 3, p. 381-402. [En ligne] : <https://utppublishing.com/doi/10.3138/cmlr.70305> [consulté le 10 juillet 2025].
- Cicurel, F. 2015. « Vers une conceptualisation de l'action didactique des langues ». *Le français aujourd'hui*, N° 188, p. 41-52. [En ligne] : <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-41?lang=fr&tab=texte-integral> [consulté le 10 juillet 2025].
- Cicurel, F. 2025. « La parole des enseignants : un objet de recherche ». Conférence, Journée d'étude du Master en Langues Étrangères de l'Université nationale de Luján, Buenos Aires, 28 novembre.
- Clot, Y. 2007. « De l'analyse des pratiques au développement des métiers ». *Éducation et didactique* 1-1, avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, p. 83-93. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/106> [consulté le 10 juillet 2025].
- Clot, Y. 2010. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF :
- Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2, mis en ligne le 03 octobre 2017. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/2338> [consulté le 10 juillet 2025].
- Dehon, A., Derobertmasure, A. 2015. « Entre pratiques effectives et pratiques déclarées : un cadre d'analyse ». *Éducation & Formation*, e-303, juillet. [En ligne] : <https://urls.fr/cDGpWH> [consulté le 10 juillet 2025].
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2012. « Littératies universitaires : présentation ». *Pratiques*, N° 153/154, juin, p. 3-19. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/pratiques/1905> [consulté le 10 juillet 2025].
- Gaiotti, C. 2013. « Littératies universitaires : scènes discursives, contextes et pratiques ». *Revue de la SAPFESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), N° 36, novembre, p. 62-76.
- Gaiotti, C. 2023. « L'approche multimodale en classe de langue étrangère : quelques pistes de réflexion ». *Revue de la SAPFESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), N° 46, p. 55-80.

Gaiotti, C. 2024. « Agir enseignant et multimodalité : positionnements et perspectives autour des pratiques déclarées des enseignants de FLE à l'université ». *Revue de la SAPFESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), N° 47, p. 30-48.

Jodelet, D. 2006. Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In : Hass, V. (Dir) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, Rennes : Les Presses universitaires de Rennes. Version numérique, Bibliothèque *Les classiques des sciences sociales*. [En ligne] : <https://classiques.uqam.ca/> [consulté le 10 juillet 2025].

Jodelet, D. 2015. *Représentations sociales et mondes de vie*. Textes édités par Nikos Kalampalikis. Paris : Les Éditions des Archives contemporaines. Version numérique, Bibliothèque *Les classiques des sciences sociales* : [En ligne] : <https://classiques.uqam.ca/> [consulté le 10 juillet 2025].

Jodelet, D. (dir.) [1989] 1994. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Kordoni, A. 2021. « Littératies numériques et textes multimodaux : l'écriture créative collaborative en classe de FLE ». *Revue de Recherches en LMM* (r2lmm.ca), vol. 13.

Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.

Kress, G. 2010. *Multimodality*. Londres, Royaume-Uni: Routledge

Kress, G. 2019. L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. In : Rivière, V. et Blanc, N. (dir) : *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*, p. 23-48. Lyon : ENS Editions. [En ligne] : <https://books.openedition.org/enseditions/17782> [consulté le 10 juillet 2025].

Kress, G., Van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres, Royaume-Uni: Edward Arnold.

Lacelle, N., Boutin, J.-F. 2020. Multimodalité. In : Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. 2017. *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique-LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lafont-Terranova, J., Niwese, M. 2012. « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture ». *Pratiques*, 153-154. [En ligne] : <http://pratiques.revues.org/1959> [consulté le 10 juillet 2025].

Lebrun, M., Lacelle, N. 2012. « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français ». *Repères*, N° 45, p.81-95. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/reperes/141> [consulté le 10 juillet 2025].

Lion, C. 2020. « Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes ». *Saberes y prácticas, Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 5, N° 1. Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCuyo. [En ligne] : <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675> [consulté le 10 juillet 2025].

Maggio, M. 2012. Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. In: InterCambios, n° 1, 2012. [En ligne] : <http://intercambios.cse.edu.uy> [consulté le 10 juillet 2025].

- Maggio, M. 2018. *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ouellet, S. 2019. « Accompagner l'expérience littéraire par la réception et la création de multitextes : comparaison de deux dispositifs didactiques ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1065531ar> [consulté le 10 juillet 2025].
- Rivière, V. 2008. « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 44, p. 51-59. [En ligne] : <https://hal.science/hal-00376888v1> [consulté le 10 juillet 2025].
- Schütz, A. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Silva, M.-M., Boutin, J.-F., Valcárcel Riveiro, C. 2019. « Multimodalité et espaces numériques : créer, communiquer, enseigner ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10.
- Soubrié, T. 2020. « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues ». *Alsic*, Vol. 23, n° 1. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4687> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4687> [consulté le 10 juillet 2025].
- Trujillo, F., Cassany, D. et al 2022. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. Difusión: Barcelona.



© *Synergies Argentine*, n° 10, Année 2026.
Revue du GERFLINT.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>
Bibliothèque nationale de France. Août 2026 -

<https://gerflint.com>
<https://gerflint.com/synergies-argentine>
synergies.argentine@gmail.com

