

Numéro 10 / Année 2026

Synergies Argentine

Revue du GERFLINT

**Multimodalité et intelligence artificielle :
Atouts et perspectives pour la didactique
et la traduction en langue-culture française**

Coordonné par Claudia Gaiotti



Synergies Argentine

Numéro 10 / Année 2026

**Multimodalité et intelligence artificielle :
Atouts et perspectives pour la didactique
et la traduction en langue-culture française**

Coordonné par Claudia Gaiotti



REVUE DU GERFLINT
2026

In memoriam

Le Professeur Jacques Cortès (1935-2025)

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Argentine est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte à l'ensemble des sciences du langage et de la communication, aux travaux de sociolinguistique, de didactique des langues-cultures et de traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Argentine, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Argentine** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Argentine*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2260-1651 / ISSN en ligne 2260-4987

Directrice de la publication et Coordinatrice éditoriale générale

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne ;
GERFLINT, France

Rédactrice en chef

Ana María Gentile, Université Nationale de la Plata, Argentine

Rédactrice en chef adjointe

Beatriz E. Cagnolati, Université Nationale de la Plata, Argentine

Secrétaire de publication

María Leonor Sara, Université Nationale de la Plata, Argentine

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
58 rue de Monceau Cs 48756
75008 Paris, France
www.gerflint.com
gerflint.edition@gmail.com

Siège en Argentine

Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata- Calle 51 e/ 124 y 125
(1925) Ensenada, Buenos Aires, Argentina

Comité scientifique

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suisse),
Cristina Casadei Pietraróia (Université de São Paulo, Brésil),
Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté, France),
Erich Fisbach (Université d'Angers, France),
Estela Klett (Université de Buenos Aires, Argentine),
Philippe Lane (Université de Rouen Normandie, France),
Claudia Stoian (Université de l'Ouest de Timisoara, Roumanie),
Aníbal Viguera (Université nationale de La Plata, Argentine).

Évaluateurs pour le numéro 10

Victoria Alday (Université nationale de Córdoba, Argentine),
Fabio Arismendi (Universidad de Antioquia, Colombie),
Sabrina Bevilacqua (Université nationale de La Plata et Université de Buenos Aires, Argentine),
María Laura Perassi (Université nationale de Córdoba, Argentine),
Silvia Peralta (Université nationale de Córdoba, Argentine),
Silva Ochoa (Université Nationale Autonome du Mexique).

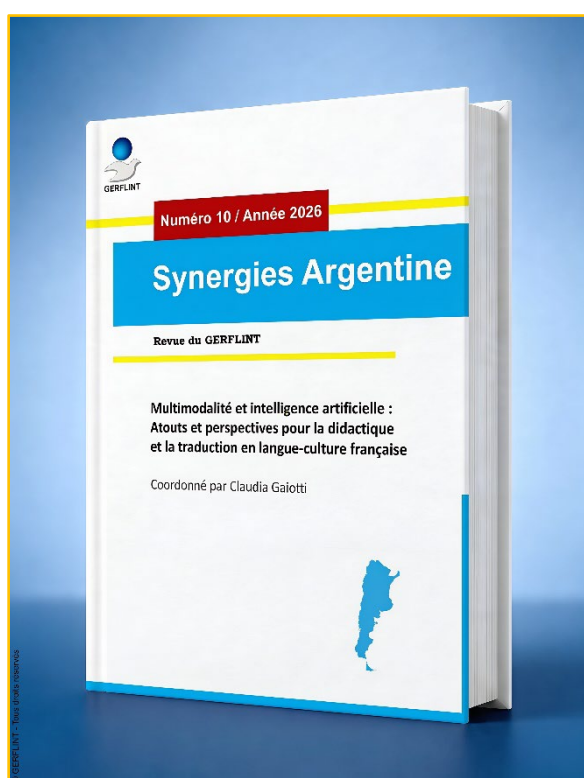
Patronages et partenariats

Centre franco-argentin de Hautes études (CFA),
Société Argentine des Professeurs de l'Enseignement du Français du Niveau supérieur et universitaire (SAPFESU),
Université du Salvador (USAL),
Université Nationale de La Plata (UNLP),
Ambassade de France en Argentine,
Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel),
EBSCO Publishing (EDS),
ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE),
HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Argentine n° 10 – 2026

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



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Communication & Mass Media Index (EBSCO)
Communication Source (EBSCO)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
EZB
Fatcat
HAL science ouverte
ISSN Portal / ROAD
Latindex
Linguistics Collection (ProQuest)
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (FEI)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
Modern Language Association of America
OpenAlex
Open policy finder (OPF)
ProQuest Central
Social Science Premium Collection (ProQuest)
Ulrichsweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Multimodalité et intelligence artificielle : Atouts et perspectives pour la didactique et la traduction en langue-culture française

Coordonné par Claudia Gaiotti

Sommaire

Irma Azar	9
<i>in memoriam</i>	
Claudia Gaiotti	11
Présentation	
Claudia Gaiotti	17
Le discours multimodal et l’agir enseignant en classe de français langue étrangère : problèmes, représentations et interventions	
María Eugenia Ghirimoldi, Daniela Spoto Zabala	53
Enseignement des langues, traduction et interprétation : de la crainte à l’intégration critique de l’intelligence artificielle générative	
Daniela Quadrana, Camila Kohanoff	71
Virtualización de la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad: de la crisis a la oportunidad	
Agustín Arispe, Yahel Elias	93
Repenser la virtualité : la classe de lecture-compréhension en milieu universitaire	
Adriana Coscarelli	121
La multimodalité en el examen <i>Certificado de Español, Lengua y Uso</i> (CELU) de candidatos franceses	

María Claudia Geraldine Chaia	147
Desafíos para la integración de la traducción automática en el aula de iniciación a la traducción	

Maximiliano E. Orlando	165
L'enseignement de la prononciation de la langue française : des modèles de langage d'intelligence artificielle ou non ?	

Recensions

Beatriz E. Cagnolati	185
<i>A utilização do texto literário no ensino de FLE/ L'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement du FLE</i> , Xypas, Rosiane et Gaiotti, Claudia (Coord.).	

María Eugenia Ghirimoldi.....	191
<i>Traductions, traductrices et femmes (re)traduites : la place des sources</i> , Panchón Hidalgo, Marian (dir.).	

María Leonor Sara	199
<i>L'autochtonie comparée des Amériques. Droit et représentations culturelles</i> , Jan Borm, Daniel Chartier, Leila Devia et Martina L. Rojo (dir.).	

Daniela Spoto Zabala.....	203
<i>La visibilidad del Traductor en los tratados de agricultura, agronomía, viticultura y vinificación (1773-1900)</i> , Álvarez Jurado, Manuela.	

Annexes

Profils des auteurs	209
Projet pour le nº 11 - Année 2027	213
Consignes aux auteurs	217
Publications du GERFLINT	221



© *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





Irma Azar, *in memoriam*

Le comité local de *Synergies Argentine*

Une année s'est déjà écoulée depuis le moment douloureux où nous apprenions le décès de Mme Irma Irene Biojout de Azar, membre de notre comité scientifique, survenu le 12 février 2025 à Buenos Aires, Argentine.

Professeur de lettres et de français et linguiste reconnue au niveau international, elle a développé l'essentiel de sa carrière académique dans l'enseignement supérieur, notamment à l'Université de Buenos Aires, à l'Institut Joaquín V. González et à l'Université nationale de La Plata où elle a formé plusieurs générations d'étudiants.

Lorsque nous étions ses étudiantes, à la Faculté des Sciences humaines de l'Université nationale de La Plata, où elle enseignait la Grammaire, l'Histoire de la langue et la Littérature, nous l'appelions simplement « Madame Azar ». Une fois nos études terminées, elle devenait Irma et nous invitait à la tutoyer, manifestant ainsi une proximité humaine qui accompagnait son exigence intellectuelle.

Professeur généreux, engagée avec la vie associative, elle nous a poussées à faire partie du comité de la Société argentine des professeurs de français de l'enseignement supérieur et universitaire (SAPFESU), qu'elle avait fondée en 1979 et présidée à plusieurs reprises. En même temps et avec un enthousiasme débordant, elle nous invitait sans cesse à publier dans la revue de la SAPFESU, qu'elle avait créée en 1983 et dirigée jusqu'en 2012. Cette publication a accueilli des articles académiques et de recherche rédigés exclusivement en français par des collègues argentins et étrangers, parmi lesquels figuraient de nombreux chercheurs reconnus au niveau international. Elle a ainsi contribué à favoriser les échanges scientifiques et à renforcer l'identité professionnelle et la reconnaissance des professeurs de français.

Son engagement associatif ne s'est pas du tout limité à notre pays : elle a fait partie de la gestion de nombreux organismes internationaux, dont l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF, aujourd'hui devenue l'Agence universitaire de la Francophonie-AUF), la Fédération internationale des professeurs de français et la Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe (COPALC), qu'elle a présidée entre 1985-1987.

Par son action académique et associative, Mme Irma Azar a contribué de manière décisive au développement et à la reconnaissance des études françaises en Argentine et en Amérique latine. Son intense et permanent service lié à l'enseignement et à la recherche a été valorisé par le Gouvernement français, qui lui a décerné la distinction honorifique de l'Ordre des Palmes académiques, avec le grade de Chevalier en 1976 puis celui d'Officier en 1987.

Un an après sa disparition, nous souhaitons rendre hommage à son engagement, à sa générosité intellectuelle et à la trace durable qu'elle laisse dans notre communauté académique.

Ana María Gentile – Rédactrice en chef
Beatriz E. Cagnolati – Rédactrice en chef adjointe
María Leonor Sara – Secrétaire de publication



© *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





Présentation

Claudia Gaiotti

Université de Buenos Aires

Faculté de Philosophie et des Lettres, Argentine

claudiagaiotti@gmail.com

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

Le nouveau numéro de *Synergies Argentine*, intitulé « Multimodalité et intelligence artificielle : Atouts et perspectives pour la didactique et la traduction en langue-culture française », ouvre le débat sur les potentialités et les nouveaux horizons qui émergent des écosystèmes liés à la technologie de plus en plus prégnants dans nos cours à l'heure actuelle.

Le premier article, « Le discours multimodal et l'agir enseignant en classe de français langue étrangère : problèmes, représentations et interventions », écrit par **Claudia Gaiotti** de l'Université de Buenos Aires, présente une recherche mettant l'accent sur les relations qui se tissent entre multimodalité et enseignement du FLE à l'université. L'auteur se propose d'analyser les représentations et les pratiques déclarées d'un certain nombre d'enseignants de français en contexte universitaire ainsi que l'usage et la conception de matériel didactique multimodal qu'ils en font dans leurs cours. Le texte offre une série de réflexions par rapport à l'agir enseignant et aux littératies universitaires tout en fournissant quelques catégories d'analyse qui permettent de problématiser le discours des enseignants en lien avec la multimodalité et leurs actions didactiques.

La deuxième contribution appartenant à **María Eugenia Ghirimoldi** et **Daniela Spoto Zabala** de l'Université nationale de La Plata, « Enseignement des langues, traduction et interprétation : de la crainte à l'intégration critique de l'intelligence artificielle générative », analyse l'impact croissant de l'intelligence artificielle générative (IAG) sur trois domaines : l'enseignement des langues étrangères, la traduction et l'interprétation. Évoquant des recherches éducatives actuelles sur l'IAG, les auteurs se

proposent de réfléchir sur l'évaluation, les apprentissages et le rôle de l'enseignant en matière de traduction et d'interprétation. Même si l'intelligence artificielle fait partie de notre quotidien, elles nous avertissent sur les limites qui contournent les pratiques professionnelles liées aux machines mettant donc en valeur l'importance de faire place à un usage critique et informé de l'IAG.

En troisième lieu, l'article de **Daniela Quadrana** et **Camila Kohanoff** de l'Université de Buenos Aires, « Virtualización de la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad : de la crisis a la oportunidad », focalise sur les effets de la virtualisation forcée en contexte postpandémique à l'université. À partir d'entretiens réalisés auprès d'enseignants de FLE, les auteurs pointent sur les problèmes et les défis assumés par les acteurs impliqués. En s'appuyant sur les verbalisations des interviewés, elles proposent des pistes de réflexion sur la technologie, la temporalité, la spatialité, la corporalité, entre autres. Dans cette recherche, les auteurs mettent en relief les actions des enseignants de FLE qui, face à la virtualisation des cours, ont multiplié les efforts pour relancer la dimension artisanale de leur métier ainsi que les interactions et les apprentissages des étudiants. À partir des témoignages recueillis, on retrace un bilan inégal et donc variable sur les préoccupations et les résultats obtenus par les enseignants dans leurs cours.

La contribution suivante écrite par **Agustín Arispe** et **Yahel Elias**, de l'Université de Buenos Aires, intitulée « Repenser la virtualité : la classe de lecture-compréhension en milieu universitaire », se centre sur la rupture du paradigme du genre « classe » dans les cours de lecture-compréhension en FLE qui ont été sensiblement transformés à la suite de la pandémie COVID-19. Dans cet article, les auteurs offrent une description des problèmes liés à la virtualisation imposée et ils présentent une série de caractéristiques macro-structurelles de la classe virtuelle de lecture en FLE qui invitent à s'interroger sur les modalités et/ou les spécificités génériques de ces cours. Dans cette recherche, sur la base d'une série d'entretiens menés auprès de professeurs de français, ils proposent des réflexions mettant en relief de nouvelles réalités liées à l'enseignement des langues. Ils font le point sur les défis à relever concernant l'innovation pédagogique, les nouvelles compétences de lecture destinées à des natifs numériques et, enfin, la

production des ressources didactiques multimodales, leurs spécificités et le potentiel qu'elles en offrent.

Pour sa part, **Adriana Coscarelli** appartenant à l'Université nationale de La Plata, dans son article « La multimodalidad en el examen CELU de candidatos franceses », se penche sur l'analyse de l'épreuve orale numérique du CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso - Certificat d'Espagnol, Langue et Usage) comme exemple de communication multimodale. L'auteur analyse un corpus de vidéos de candidats français passant l'examen CELU D123 par visioconférence. Les résultats obtenus montrent que la communication n'est jamais unimodale mais multimodale : les candidats et les évaluateurs recréent le sens à partir de différents codes et divers modes (linguistiques, visuels, kinesthésiques, entre autres). On conclut sur l'importance des études multimodales pour l'enseignement des langues, maternelles, secondes ou étrangères et sur la possibilité d'élargir les corpus d'analyse pour de futures recherches.

L'article suivant, « Desafíos para la integración de la traducción automática en el aula de iniciación a la traducción », écrit par **Geraldine Chaia** de l'Université nationale du Comahue, présente des considérations par rapport à la présence de l'intelligence artificielle (IA) dans le travail quotidien du traducteur professionnel et, également, en classe de traduction. L'auteur propose une analyse descriptive et comparative des traductions effectuées par certains outils : *Google Translate*, *DeepL* et *Reverso*. Son intérêt est d'examiner les difficultés éventuelles retrouvées par des étudiants futurs traducteurs d'anglais. Dans cette recherche, l'intégration de la TNA (Traduction Neuronale Automatique) est liée à quelques défis : l'accent n'est pas mis sur les traductions automatiques en tant que fin mais en tant que moyen de réflexion sur l'introduction de l'IA dans les étapes de formation initiale des traducteurs. L'analyse comparative des traductions effectuées montre les limites et les erreurs de ces systèmes TNA : on propose d'éviter une introduction isolée de ces outils et de prévoir un accompagnement didactique centré sur l'acquisition de certaines habilités pour les étudiants.

Finalement, l'article de **Maximiliano Orlando** appartenant à l'English Montreal School Board, intitulé « L'enseignement de la prononciation de la langue française : des modèles de langage d'intelligence artificielle ou

non ? », se centre sur l'évaluation de l'utilisation d'un modèle de *ChatGPT* permettant d'éclaircir des doutes sur un mot de la langue française : le nom « but ». L'intérêt étant d'examiner si ce mot, qui peut présenter d'éventuelles difficultés de prononciation pour les hispanophones, pourrait être traité avec *ChatGPT* et aider à l'enseignement de la prononciation en français. L'étude cherche à comparer les informations données par *ChatGPT* avec celles apportées par d'autres ressources électroniques. L'auteur conclut que l'utilisation de la version gratuite de *ChatGPT* sur Internet peut être partielle, incomplète ou inexacte. En ce sens, il soutient qu'il faut prendre le modèle de langage en question avec prudence.

Pour clore cette présentation, ajoutons que le présent numéro de *Synergies Argentine* réunit quatre comptes rendus de lecture nous partageant des commentaires sur des ouvrages récemment publiés qui viennent nourrir nos échanges et nos discussions académiques.

Tout d'abord, la plume de **Beatriz Cagnolati**, de l'Université nationale de La Plata, nous offre un aperçu sur l'ouvrage *A utilização do texto literário no ensino de FLE/ L'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement du FLE* (Araraquara, SP : Letraria, 2025), coordonné par Rosiane Xypas (Université Fédérale de Pernambuco) et Claudia Gaiotti (Université de Buenos Aires, Institut Supérieur du Professorat « Dr. Joaquín V. González »). Dans une édition plurilingue, ce recueil se propose d'explorer le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. Le volume comporte deux parties : l'une présentant des recherches brésiliennes en portugais et l'autre regroupant des recherches argentines en français.

Ensuite, nous trouverons la recension de **María Eugenia Ghirimoldi**, de l'Université nationale de La Plata, à propos de l'ouvrage « Traductions, traductrices et femmes (re) traduites : la place des sources », dirigé par Marian Panchón Hidalgo (Les Cahiers d'Allhis, Editions Chemins de Traverse, 2024). Cet ouvrage propose des réflexions sur les études de genre et sur l'histoire de la traduction dans le cadre de la Structure fédérative de recherche ALLHis (approches littéraires, linguistiques et historiques des sources). L'intérêt est de montrer le parcours et l'influence des œuvres d'autrices et des traductrices exclues ou méprisées ayant recours aux re (s)-sources archivistiques sur les œuvres et traduction, re (s)-sources

journalistiques, re (s)-sources littéraires. Il s'agit d'un volume qui rend hommage à des écrivaines et des traductrices oubliées et qui permet de croiser, en même temps, les études de genre avec celles de la traduction.

Pour sa part, **Leonor Sara**, de l'Université nationale de La Plata, propose un compte rendu portant sur l'ouvrage *L'autochtonie comparée des Amériques. Droit et représentations culturelles*, dirigé par Jan Borm, Daniel Chartier, Leila Devia et Martina L. Rojo (Collection « Isberg ». Ed. Universidad del Salvador, 2025). Cet ouvrage collectif se centre sur des questions autochtones dans les Amériques tissant des rapports entre territoire, représentations culturelles et cadres juridiques, une problématique qui a soulevé un grand intérêt à l'heure actuelle. Dans une perspective pluridisciplinaire, le volume propose des réflexions sur les représentants des Premiers Peuples et sur l'autochtonie tout en ouvrant des vecteurs de discussion sur les territoires, les représentations, les politiques et les bases juridiques.

Le quatrième compte rendu, rédigé par **Daniela Spoto Zabala**, de l'Université nationale de La Plata, offre un aperçu sur l'ouvrage de Manuela Alvarez Jurado, *La visibilidad del Traductor en los tratados de agricultura, agronomía, viticultura y vinificación (1773-1900)*, publié par les éditions Comares (2022). Le recueil reprend un sujet de débat qui a attiré une forte attention : la visibilité du traducteur dans des productions liées aux domaines de l'agriculture, de l'agronomie, de la viticulture et de la vinification durant la période 1773-1900. Le compte rendu souligne que la contribution de cette étude renvoie à deux éléments essentiels : elle permet, d'une part, de rendre visibles les mécanismes et les interventions effectuées par les traducteurs dans ce contexte historique et, d'autre part, de mettre en valeur l'importance attribuée aux paratextes dans ces traductions.

Pour conclure cette présentation, nous exprimons notre reconnaissance aux contributeurs à cette nouvelle livraison de *Synergies Argentine*. Toute notre gratitude aux auteurs qui ont partagé leurs travaux, aux évaluateurs des articles et à l'équipe de rédaction et d'édition de la revue. Espérant que ce nouveau numéro pourra ouvrir le débat et renforcer nos discussions académiques, nous vous souhaitons une bonne lecture.



© *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





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. *4èmes 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 - UNCUIYO. [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





Enseignement des langues, traduction et interprétation : de la crainte à l'intégration critique de l'intelligence artificielle générative

María Eugenia Ghirimoldi

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

ghirimoldi.mae@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0882-2426>

Daniela Spoto Zabala

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

dspotozabala@fahce.unlp.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0001-5410-4759>

Reçu le 15-06-2025 / Évalué le 12-10-2025 / Accepté le 20-02-2026

Résumé

Cet article examine l'impact croissant de l'intelligence artificielle générative (IAG) sur trois domaines étroitement liés : l'enseignement des langues étrangères, la traduction et l'interprétation. Dans le domaine de l'éducation, les recherches récentes montrent que l'IAG peut renforcer le développement des compétences linguistiques, la pensée critique et l'autonomie intellectuelle, à condition d'être intégrée en tenant compte de ses défis et ses limites. Les outils d'IAG invitent ainsi à repenser les pratiques d'évaluation, les modalités d'apprentissage et le rôle même de l'enseignant. En traduction, l'évolution des technologies, de la traduction automatique à la traduction générative, transforme profondément les compétences requises et redéfinit la place du traducteur. Malgré les avancées, la créativité, la sensibilité discursive et la compétence culturelle demeurent irréductiblement humaines. En interprétation, l'essor des technologies d'appui et des systèmes partiellement automatisés ouvre de nouvelles perspectives professionnelles, tout en révélant les limites actuelles des machines face à la spontanéité, à l'ambiguïté et au contexte. L'ensemble de l'étude démontre la nécessité d'une intégration critique et informée de l'IAG, ainsi que d'une formation continue pour répondre aux transformations des façons d'enseigner et d'apprendre à l'université aujourd'hui.

Mots-clés : IAG (intelligence artificielle générative), enseignement des langues étrangères, interprétation assistée par IAG, traduction automatique neuronale, intégration des outils IAG dans la formation des professionnels en langues

Enseñanza de lenguas, traducción e interpretación: del temor a la adopción crítica de la inteligencia artificial generativa

Resumen

Este artículo examina el creciente impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en tres ámbitos estrechamente relacionados: la enseñanza de lenguas extranjeras, la

traducción y la interpretación. En el campo educativo, investigaciones recientes muestran que la IAG puede reforzar el desarrollo de competencias lingüísticas, del pensamiento crítico y de la autonomía intelectual, siempre que se integre teniendo en cuenta sus límites y desafíos. Las herramientas de IAG invitan así a replantear las prácticas de evaluación, las modalidades de aprendizaje y el propio rol docente. En traducción, la evolución de las tecnologías, desde la traducción automática hasta la traducción generativa, transforma profundamente las competencias requeridas y redefine el lugar del traductor. A pesar de los avances, la creatividad, la sensibilidad discursiva y la competencia cultural siguen siendo dimensiones irreductiblemente humanas. En interpretación, el auge de las tecnologías de apoyo y de los sistemas parcialmente automatizados abre nuevas perspectivas profesionales, a la vez que revela los límites actuales de las máquinas frente a la espontaneidad, la ambigüedad y el contexto. El conjunto del estudio demuestra la necesidad de una integración crítica y bien informada de la IAG, así como de una formación continua que permita responder a las transformaciones de las formas de enseñar y aprender en la universidad en la actualidad.

Palabras clave: IAG (inteligencia artificial generativa), enseñanza de lenguas extranjeras, interpretación asistida por IAG, traducción automática neuronal, integración de herramientas de IAG en la formación de los profesionales en lenguas

Language Teaching, Translation and Interpreting: moving from fear to critical integration of Generative Artificial Intelligence

Abstract

This article examines the growing impact of generative artificial intelligence (GAI) on three closely related fields: foreign language teaching, translation, and interpreting. In the educational domain, recent research shows that GAI can strengthen the development of linguistic skills, critical thinking, and intellectual autonomy, provided it is integrated taking into account its limitations and challenges. GAI tools thus invite a rethinking of assessment practices, learning modalities, and the very role of the instructor. In translation, the evolution of technologies — from machine translation to generative translation — profoundly transforms the required competencies and redefines the translator's role. Despite technological advances, creativity, discursive sensitivity, and cultural competence remain inherently human dimensions. In interpreting, the rise of support technologies and partially automated systems opens new professional perspectives while also revealing the current limitations of machines when confronted with spontaneity, ambiguity, and context. The study as a whole demonstrates the need for a critical and well-informed integration of GAI, as well as continuous training that enables educators and professionals to respond to the current transformations in university teaching and learning.

Keywords: generative artificial intelligence (GAI), foreign language teaching, GAI-assisted interpreting, neural machine translation, integration of GAI tools in language professional training

Introduction¹

Au XXI^e siècle le progrès vertigineux de l'intelligence artificielle générative (IAG) touche profondément tous les aspects de nos vies, où la formation et la profession liées aux langues étrangères, à la traduction et à l'interprétation ne sont pas l'exception. Cette réalité nous oblige en tant que formatrices, chercheuses et professionnelles en ces domaines à maîtriser de manière critique l'application de l'IAG.

L'IAG est définie sur le site officiel d'IBM comme « une intelligence artificielle capable de créer des contenus originaux tels que textes, images, vidéos, audios, en réponse à une instruction ou aux messages d'un utilisateur ». Elle s'appuie sur des modèles sophistiqués de *machine learning*, appelés *modèles* d'apprentissage profond, c'est-à-dire des algorithmes qui simulent les processus d'apprentissage et de prise de décision du cerveau humain. Ces modèles identifient et codent les schémas et les relations dans d'énormes quantités de données, puis utilisent ces informations pour comprendre les requêtes ou les questions des utilisateurs et y répondre avec un nouveau contenu pertinent.

Cet article propose une brève révision de quelques études menées dans la matière centrées sur l'application de cette technologie dans ces trois axes : l'enseignement des langues étrangères, la traduction et l'interprétation. L'objectif a été de signaler dans chaque cas les possibilités offertes par l'intégration de divers outils tout en restant avertis des défis et des limites qu'elles représentent. Nous avons relevé quelques exemples de ces outils et des conseils d'utilisation pour en tirer le plus grand profit.

1. L'IAG et l'enseignement des langues étrangères

Au croisement des technologies et de l'éducation nous sommes en train de vivre des changements dont nous ne pouvons même soupçonner l'ampleur. La classe traditionnelle a été déjà mise en débat à partir du

¹ Les travaux relatifs à l'impact de l'IAG sur l'enseignement des langues étrangères ont été principalement réalisés par Daniela Spoto Zabala ; les travaux ayant trait aux technologies d'appui pour l'interprétation ont principalement été réalisés par María Eugenia Ghirimoldi. Les analyses penchées sur l'évolution des technologies sur la traduction ont été réalisées en commun par les co-auteurs du présent article.

confinement du Covid-19, même si le terme d'« intelligence artificielle » a été introduit plus de 50 ans avant, en 1956, par John Mc Carthy lors de la conférence de Darmouth (Martínez, 2025). Le grand défi consiste à intégrer l'IAG dans l'éducation de manière à renforcer les habilités humaines. Plusieurs publications récentes montrent l'intérêt des recherches pour explorer les possibilités offertes par cet outil.

En suivant l'idée d'évaluation « antifrangible », inspirée de la notion de Nassim Taleb (2013), il faut penser à une évaluation qui ne peut pas se résoudre avec l'IAG mais qui peut s'en bénéficier, conduisant les usagers à développer d'autres habilités, il faut réfléchir au type d'activités que nous devons proposer, celles qui résistent l'usage de l'IAG ou qui puissent en tirer profit.

Dans le même sens, María Elena Chan (2024) propose pour sa part des activités qui permettent de développer la pensée critique et créative chez des étudiants à l'université. Elle propose d'enseigner à poser des questions pertinentes, à défendre sa voix d'auteur, à transformer les données en connaissance, à dialoguer de manière critique avec l'IAG, à évaluer les résultats mais aussi le processus d'interaction. Ces actions affermissent l'autonomie intellectuelle des apprenants.

Dans le dossier sur l'IA du FDLM n° 449 (nov-déc 2023), se pose la question de savoir que faire de ces nouveaux outils qui suscitent à la fois espoirs et promesses, mais aussi craintes et menaces dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Dans un entretien réalisé par Jeanne Renaudin et publié dans ce numéro du FDLM, Alexei Grinbaum, qui s'intéresse aux questions éthiques soulevées par les neurotechnologies, l'intelligence artificielle et la robotique, déclare que ce à quoi nous assistons actuellement, c'est à la capacité de la machine à créer l'illusion des performances très efficaces, comme si elle était « intelligente ». Il explique qu'il ne faut pas avoir peur de l'IA, le changement ne va pas nécessairement vers le pire. Déjà Platon dans son *Phèdre* parlait des dangers de l'écriture et disait que nous allions perdre la capacité de remémorer, mais on a découvert d'autres capacités grâce à l'écriture (Grinbaum, 2023 : 56).

Pour passer à un niveau plus concret, il nous paraît pertinent de mentionner quelques outils d'IAG parmi les plus connus dans le contexte de la classe. Nous reprenons ceux qui ont été listés par Bentifraouine et Liria

(2023) avec une petite description de chacun. D'abord *GPTZero* et *Originality*, deux outils qui permettent de repérer si le contenu d'un texte a été rédigé par *ChatGPT*, *Bard*, *LLaMa* et d'autres modèles d'IA. Il y a aussi *Myreader* qui lit les livres qu'on lui soumet pour en faire le résumé et répondre à toutes les questions. Pour les professeurs il y a *Flelex*, un outil pour évaluer rapidement le niveau d'un texte en niveaux du CECRL. Pour les étudiants, *DeepText* offre plusieurs fonctions, comme celle d'« humaniser » le texte, paraphraser, résumer, améliorer la grammaire ou le style. Si on a envie d'apprendre une langue étrangère en échangeant avec une IAG à l'aspect humain, on peut aller sur *Langotalk*. Pour créer des visuels, *Canva studio magique* intègre plusieurs IA dans son programme *Perplexity-AI*. C'est un moteur de recherche qui donne des réponses précises en citant ses sources. *Elicit* est une aide à la recherche, la synthèse d'articles, l'indication des sources. Et enfin, comme un autre exemple de la grande variété de fonctions, *Yipity* est un générateur de questionnaires et de cartes-éclair.

En poursuivant avec l'intégration dans l'enseignement des langues des outils d'IA, Eva Dessen et Per Urlaub (2024) se concentrent particulièrement sur les agents conversationnels et les traducteurs automatiques. Ces auteurs défendent l'idée que pour tirer profit de ces technologies, les enseignants doivent repenser leurs objectifs pédagogiques et les intégrer de manière réfléchie, plutôt que les interdire. Le traducteur automatique a été lancé en 2006. Il domine les plateformes gratuites de traduction en ligne. L'agent conversationnel doté d'IAG a provoqué au cours de la dernière décennie un grand impact pour les éducateurs. Il est capable de composer des rédactions très sophistiquées.

En conséquence, quelques éducateurs ont prédit la disparition de l'essai d'admission dans les universités ou la fin des cours d'anglais au lycée. Il y a un sentiment de crise permanente dans les sciences humaines. Mais il ne faut pas oublier que la technologie a des limites, comme les « hallucinations », les inexactitudes, les erreurs qu'on trouve encore dans les résultats. On pourrait interdire le chat dans les établissements, mettre en place des services pour détecter les tricheurs en identifiant les textes générés par ces agents conversationnels. Cependant, pour les étudiants, l'utilisation quotidienne de ces chats est tout à fait naturelle. Les technologies censées détecter l'utilisation des chats ne sont pas tout à

fait efficaces. On est passé donc de la diabolisation à l'acceptation et l'intégration progressive de ces technologies.

Certes, les devoirs et les activités en classe vont évoluer. Dans le but de renforcer la compréhension linguistique des apprenants, par exemple, on pourrait utiliser le chat pour générer des propositions de rédaction ou de traduction, chercher des synonymes, vérifier la grammaire et le vocabulaire. Depuis un regard critique, l'utilisation de l'IAG pourra être un complément à la réflexion linguistique et non considérée comme un substitut.

Eva Dessen et Per Urlaub (2024) proposent de voir le chat comme un étayage dans les termes de Vygotsky qui permet aux étudiants d'accéder à des niveaux de compréhension et de production linguistique plus élevés grâce à la possibilité d'interaction que cette technologie permet. Comme affirment ces auteurs, il est essentiel d'utiliser la technologie de manière stratégique, tout en évitant les dangers d'une utilisation passive ou automatisée (op.cit).

2. L'IAG et la traduction

Les technologies appliquées à la traduction ont évolué depuis l'invention de l'écriture jusqu'à l'avènement des réseaux neuronaux avec une vitesse vertigineuse à partir de la seconde moitié du XX^e siècle. Nous suivons les étapes postulées par Alonso Martín (2022) qui propose de considérer trois moments historiques appelés « révolutions de la traduction ». La traduction des langues existe depuis des milliers d'années, à partir de l'apparition du langage humain, dans la modalité orale. C'est à partir de l'invention de l'écriture, 4.000 ans a. J.-C., que s'est produite une révolution culturelle et de la traduction. Déjà 3.500 ans a. J.-C. des inscriptions en écriture cunéiforme d'un même texte ont été découvertes à Béhistun, en Iran, en trois langues différentes : perse ancien, élamite et babylonien.

La deuxième révolution eut lieu dans les années soixante du XX^e siècle avec l'arrivée de la traduction automatique. Bien qu'au début les résultats n'étaient pas trop fiables, avec la formalisation du langage de Chomsky et les systèmes de traduction automatique basés sur des règles, les traductions ont été un peu plus acceptables. Les progrès sont arrivés au XXI^e siècle avec

les systèmes de traduction automatique statistique, basés sur des modèles statistiques et des analyses des corpus bilingues, qui peuvent prédire le mot suivant le plus probable pour traduire dans la langue cible.

Et la troisième révolution vient de la main de l'IAG avec les réseaux neuronaux, la deuxième décennie du XXI^e siècle, où des progrès marquants dans la vitesse de traitement et la quantité de données disponibles ou *big data* se sont produits. Ainsi naît la traduction automatique neuronale (TAN).

Un réseau neuronal (RN) est un programme informatique qui donne forme à un ensemble d'unités disposées en couches. Il y a toujours une couche d'entrée et une couche de sortie, celles du milieu restent occultes. Toutes les unités sont interconnectées. Un aspect clé d'un RN est son entraînement. Dans la TAN, comme l'explique Alonso Martín (op. cit.), le type de RN utilisé s'appelle *transformer*, et ces réseaux sont entraînés avec de grandes quantités de mémoires de traduction (paires de phrases ou segments en langue A et B). Les aspects positifs de la TAN se centrent sur la qualité qui est assez bonne et la rapidité d'entraînement des corpus volumineux. Les aspects négatifs restent les erreurs de traduction (des mots non traduits, des mots insérés, des inventions, entre autres), la difficulté de trouver les erreurs et l'impossibilité de corriger les erreurs. De plus, cet auteur signale la capacité du cerveau humain à s'entraîner de manière multimodale avec des informations que nous percevons avec tous les sens (vue, ouïe, toucher, température, douleur, proprioception), tandis que la TAN peut seulement s'entraîner avec des textes bilingues sans avoir aucune connaissance linguistique.

Une évidence de ce manque peut se confirmer dans plusieurs études réalisées, comme celle d'Ouldelhaj et Benmakhlouf (2025) dans le domaine littéraire. Les auteurs y ont mené une analyse contrastive de textes littéraires traduits de l'espagnol à l'arabe et ils ont démontré que même si les avantages de l'intégration de l'IA ont été une plus grande vitesse pour la gestion de grands volumes de textes, les résultats ont jeté de la lumière sur les déficiences dans la compétence discursive du moment où le fil conducteur du texte littéraire, plein d'émotions et de contenus culturels, n'a pas été saisi. La performance du traducteur humain dans la traduction littéraire reste supérieure.

Dans ce même domaine de la traduction littéraire, Spoturno (2024) nous invite à réfléchir sur les retentissements professionnels, éthiques et ontologiques de l'avancée vertigineuse de l'IA appliquée à la traduction. Là où la TAN trouve ses limites (comme son incapacité à émettre des jugements de valeur), la figure traductrice s'affirme et se légitime. Des aspects tels que la propriété intellectuelle et la créativité mettent en évidence le besoin des cadres juridiques qui règlent l'usage de ces outils.

Restant dans ce type de traduction, le travail de Gentile (sous presse) croise les notions de « traduction et transcodification » de la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) (Seleskovich et Lederer, [1984] 2014) avec la traduction assistée par l'IAG. Comme cette chercheuse l'explique, la « traduction » implique un processus d'interprétation, de compréhension et de réexpression, tandis que la « transcodification » consiste à passer d'une langue à une autre de manière mécanique. Ainsi, Gentile réserve l'activité de « traduction » à celle menée par l'humain, et attribue aux outils de l'IAG, comme le *DeepL* dans son cas, l'activité de « transcodification ». Gentile le démontre avec une étude de cas de traduction de la prose poétique de l'espagnol au français. Elle a passé par le *DeepL* des fragments contenant des chronolectes et des éléments intertextuels, et les résultats ont montré que la transcodification a contenu des omissions, des faux-sens et des incohérences. Ce qui a été mis en relief dans cette étude, c'est le besoin d'intégrer les outils de l'IAG avec un esprit critique mais surtout de mettre en valeur une capacité humaine difficile à substituer, celle de la créativité humaine dans la tâche de traduire des textes littéraires.

Pour sa part, Guidère (2025) explore la révolution de la traduction générative (TG) qui exploite des modèles d'IAG produisant des textes qui vont au-delà de la simple substitution lexicale ou de la traduction statistique. Selon cet auteur, l'avènement de l'IAG a modifié le rapport à la notion du sens postulée par la TIT, en effet, les modèles de langage pré-entraînés (comme *ChatGPT* et ses successeurs) sont capables de générer des traductions de plus en plus acceptables. Il est désormais possible de capter des schémas complexes dans les corpus textuels, d'identifier des relations sémantiques subtiles et de proposer également des reformulations qui reprennent la tonalité, le registre et l'atmosphère de l'original. Dans ce sens, l'IAG oblige à repenser le rôle du traducteur qui était

le seul à pouvoir comprendre un texte grâce à ses compétences culturelles et linguistiques. De nos jours, les modèles d'IAG qui sont entraînés sur des milliers de textes provenant de tout type des sources, disposent d'une compréhension contextuelle permettant d'identifier qu'un même mot peut porter plusieurs sens selon le contexte, c'est-à-dire que des traductions qui respectent la polysémie et l'ambiguïté inhérente au langage peuvent être produites par l'IAG. Afin d'illustrer ce progrès de l'IAG, Guidère donne des exemples provenant des textes littéraires aussi bien que scientifique et technique et affirme que ces nouveaux modèles transforment le rôle et la formation du traducteur :

[...] plutôt que de disparaître, le rôle du traducteur humain évolue vers celui d'un expert en communication interculturelle et en gestion de projets linguistiques complexes. Les traducteurs sont de plus en plus amenés à travailler en collaboration avec les systèmes d'IA, en se concentrant sur la post-édition, la révision et l'optimisation des traductions automatiques (Guidère, 2025).

Le traducteur doit donc développer des nouvelles compétences telles que : la maîtrise des outils de traduction automatique, la capacité à évaluer et améliorer les traductions générées par l'IAG, ainsi que la mise à jour des évolutions technologiques du domaine. Toujours suivant Guidère,

[...] l'avenir de la traduction semble se dessiner autour d'une collaboration étroite entre l'humain et la machine. Cette approche hybride permet de combiner les forces de l'IA (rapidité, cohérence, traitement de grands volumes) avec l'expertise humaine (sensibilité culturelle, créativité, jugement contextuel) (op.cit.).

Cet auteur illustre ces postulats avec de nombreux exemples issus de divers domaines et il souligne enfin que même si les aspects technologiques s'avèrent incontournables dans la formation et la pratique professionnelle, l'essentiel reste la traduction elle-même.

Or, on a beaucoup dit sur les avancées de l'IAG en ce qui concerne le développement des compétences, mais il faut remarquer qu'il y a encore des zones encore à améliorer. Si on a à traduire des langues minoritaires avec ces outils, on se heurte à des incohérences et des lacunes. Et ceci est d'autant plus grave quand le domaine en question est plus technique ou spécifique. On pourrait être amené à se demander sur quel type de données se nourrissent les IAG et les relations de pouvoir qui se tissent dans la

création de ces technologies. Pour des raisons d'espace nous n'allons pas approfondir sur ce sujet.

3. L'IAG et l'interprétation

Une référence incontournable dans le sujet, Fantinuoli (2018), propose le terme « tournant technologique » en interprétation. Cet auteur considère trois domaines qui y jouent un rôle important : l'interprétation assistée par ordinateur (IAO), l'interprétation à distance (I à D) et l'interprétation automatique (I Aut).

L'IAO intègre les outils qui aident dans la création des glossaires, la recherche de terminologie, l'identification des thèmes importants, l'élaboration des résumés, la reconnaissance de la voix, parmi d'autres. L'I à D a pris de l'importance depuis la Covid-19 et offre de nouvelles opportunités de travail, mais elle fait courir le risque de la dépersonnalisation et le manque d'appréciation de la tâche réalisée. L'I Aut permet la traduction d'un texte oral d'une langue à une autre au moyen d'un programme d'ordinateur, sans intervention de l'humain. Bien qu'il y ait des améliorations progressives des technologies grâce aux réseaux neuronaux et au *Deep learning* ou apprentissage profond, il reste encore des aspects où les machines ont des difficultés à travailler avec le contexte et traduire ce qui n'est pas verbalisé, comme l'attitude de l'orateur ou les références culturelles, entre autres.

Pour nous introduire dans les outils d'IA appliqués à l'interprétation, nous adoptons la classification proposée par Prandi (2023) en deux groupes : d'une part, les technologies médiatrices et les technologies génératrices d'interprétation ; d'autre part, les technologies d'appui à l'interprétation.

Les interprètes peuvent se servir des mêmes outils disponibles pour les traducteurs lorsqu'ils préparent leurs commandes ou cherchent de la terminologie, ils peuvent avoir recours à des programmes spécifiques pour l'interprétation, connus sous le nom de « CAI tools » ou outils d'aide à l'interprétation. Prandi (2023) plonge dans les potentialités et les limitations de ces dispositifs. Et elle distingue entre les technologies médiatrices de l'interprétation de celles qui génèrent cette activité.

Parmi les premières, ce fut la technologie de l'interprétation simultanée (vers 1928 et consacrée lors des Procès de Nuremberg), suivie ensuite par l'interprétation à distance qui a eu son apogée pendant la Covid-19 et qui s'est fortement installée, puisque l'interprète peut assister de manière virtuelle à une salle de conférences dans n'importe quel coin de la planète. En plus, les technologies de réalité augmentée (RA), comme celles de lunettes RA, représentent des aides significatives pour l'interprétation à distance, dans le sens où elles permettent de projeter une transcription automatique du discours prononcé, ou des glossaires préalablement préparés, entre autres.

Et les technologies génératrices d'interprétation sont celles qui permettent d'interpréter sans la présence de l'homme. Ce processus, complexe, exige la mise en œuvre de plusieurs technologies, comme celle de la reconnaissance automatique de la parole ou celle qui transforme la parole en texte écrit, puis la traduction automatique qui traduit ce texte et enfin la traduction à la forme orale dans la langue cible. Cependant, ce texte oral peut être remplacé par des sous-titres. Dans l'actualité, il existe deux modèles, le système en cascade qui mène ces étapes de manière consécutive, et le système d'un bout à l'autre, qui n'a pas besoin de l'étape de la reconnaissance de la voix. Un exemple de cette technologie est représenté par *Google Translatotron* qui traduit la parole d'une langue à une autre directement, sans la transformer préalablement en texte écrit. Un autre exemple des machines à interpréter c'est celle de *Skype Translator*, qui offre la traduction en temps réel en dix langues dans des audios et vidéos des agents conversationnels ou chats et en soixante langues pour les messages de textes (cette fonction est disponible avec *Skype Entreprise*).

Même si on peut apprécier l'ampleur des améliorations que ces technologies démontrent dans le paradigme neuronal, la nature du discours parlé, comme l'ambiguïté ou la spontanéité, sont difficiles à gérer sans l'aide des interprètes humains. De même, pour les inférences ou les anticipations contextuelles, où il faut connaître le contexte. Pour ces raisons, on peut dire que, pour le moment, la machine n'a pas obtenu la qualité de l'interprétation humaine.

Si les technologies que nous venons de commenter, les médiatrices et les génératrices de l'interprétation trouvent les plus grandes résistances de

la part des professionnels, celles qui servent d'appui sont les plus adoptées. Parmi elles, les plus renommées sont la tablette, le stylo numérique pour l'interprétation simultanée-consécutive, outils numériques pour le travail terminologique utilisés aussi par les traducteurs, et les outils sur mesure pour les interprètes (Prandi, 2023 : 31).

Plusieurs études rendent compte des avantages offerts par l'utilisation des tablettes d'interprétation, une expérience « simplifiée » qui diminue la charge cognitive (Drechsel, Goldsmith, 2016). Le stylo numérique est un outil intéressant pour la formation et la profession des interprètes. Il s'agit d'un microphone, un haut-parleur intégré, un casque d'enregistrement 3D, une caméra infrarouge. Cette technologie permet un mode hybride d'interprétation, la simultanée-consécutive ou semi-consécutive. L'interprète prend des notes avec son stylo numérique et peut délivrer simultanément le discours en jouant l'enregistrement des écouteurs du stylo et en regardant ses notes en même temps. Des chercheurs comme Orlando (2014) ont trouvé que cet instrument permet une meilleure performance en interprétation, une livraison plus fluide, plus d'exactitude, plus de confiance.

D'autre part, il y a les technologies de soutien axées sur le processus d'interprétation, et parmi ce groupe, des outils sur mesure développés pour répondre aux besoins des interprètes qui vont au-delà de la fourniture de ressources terminologiques. Ces outils visent à aider les interprètes dans les différentes phases de leur travail. Dans cette catégorie il y a *Intragloss*, seulement disponible pour Mac, et *Interpreter's Help*, qui peut être consulté via la plateforme en ligne ou hors ligne grâce à l'application complémentaire *BoothMate* qui permet des recherches sur les bases de données. Fantouoli (2018) distingue entre des outils de première génération, qui fournissent une infrastructure rationalisée pour le travail terminologique, ceux de deuxième génération, qui accélèrent ce travail plus automatisé, et les outils de troisième génération qui sont enrichis par l'IAG.

Un exemple de cet outil est *InterpretBank* (Prandi, op. cit. : 38), une plateforme avec une modalité d'édition où l'on peut accéder à la base de données, créer des glossaires, rechercher des équivalents de traductions et des définitions en ligne, entre autres.

Les sujets de recherche à l'heure actuelle varient entre la préparation terminologique préalable, le travail de l'interprète et la qualité de l'interprétation, entre autres. Nous pouvons mentionner d'abord les études liées aux chiffres qui représentent un domaine épineux où il n'est pas difficile de se tromper. Mais grâce à l'IAG et à la reconnaissance automatique de la voix, les outils de l'IAO offrent une aide précieuse quand il faut remettre les nombres pendant une interprétation. À ce sujet Fritella (2022) présente une étude empirique sur l'interprétation simultanée assistée par ordinateur de chiffres avec des interprètes de conférence italiens et l'outil avec IAG utilisé a été *SmarTerp*. Les études menées par Desmet et al. (2018) démontrent que l'IAG peut améliorer les taux d'exactitude au-delà du 30 %, cependant, ils avertissent sur le besoin d'approfondir sur l'impact de ces outils et sur le défi d'une utilisation dont étudiants et professionnels tirent un véritable profit.

Un autre thème essentiel en interprétation c'est la préparation terminologique. Prandi (2023) s'y consacre dans une étude de la simultanée de conférences où la préparation préalable de glossaires de termes spécialisés est fondamentale. La tablette a remplacé le papier et les outils de travail basés sur des corpus, la reconnaissance de la voix, le repérage de terminologie, ont remplacé les programmes de traitement de texte ou les tableaux de calcul. Cependant, ces technologies qui ne satisfont pas complètement les besoins spécifiques de l'interprétation sont enrichies par d'autres, les outils de l'IAO, qui aident aussi pendant le processus d'interprétation.

Ensuite, par rapport au travail de l'interprète, l'ouvrage de Corpas Pastor et Defranq (2023) présente les recherches de nombreux auteurs, comme Orlando (p. 6-26) qui explore les technologies en interprétation, en particulier l'utilisation des dispositifs tels les *smartpens* ou stylos numériques. Ils sont d'une grande utilité pour les professionnels et pour la formation grâce aux fonctionnalités d'enregistrement et de numérisation de l'écriture. Pour sa part, Goldsmith (p. 27-45) étudie la modalité d'interprétation connue comme *Tablet interpreting*. On y discute les avantages qui rendent plus facile le travail, mais aussi les désavantages lorsqu'il y a une surcharge cognitive, des distractions et des doutes sur le profit économique. Et Corpas Pastor et Zhang (p. 169-194) identifient des

technologies clés pour le développement d'outils pour l'interprétation à distance : l'utilisation de micros interconnectés, la reconnaissance de la voix avec distinctions des orateurs, le repérage des mots-clés, la génération des résumés, la traduction automatique, la reconnaissance du visage et des gestes, et l'analyse des modèles de conversation.

Un autre sujet important qui est étudié est l'impact des outils IAG sur la qualité de l'interprétation. Le chercheur Pávez (2023) a mené une étude expérimentale qui, même si elle a démontré une amélioration de la performance, a mis en évidence la complexité de la tâche que jusqu'à maintenant, ne dépasse pas l'intelligence humaine. Comme l'affirme Lázaro Gutiérrez dans son article sur l'interprétation téléphonique et l'analyse des corpus (2024), il faut comprendre que les interprètes humains et les machines ne sont pas des ennemis mais qu'ils se complètent dans une grande variété des services linguistiques. Il manque encore des recherches sur les potentialités et les limites de ces outils pour être au service des étudiants et des professionnels de l'interprétation.

Conclusions

L'avènement de l'IAG ouvre un nouveau chapitre dans l'histoire de l'humanité, elle est venue s'installer dans notre quotidien et de plus, elle fait preuve de son pouvoir d'adaptation et d'amélioration grâce à son entraînement constant. Par conséquent, chercheurs et enseignants, nous ne pouvons que faire de notre mieux pour la connaître et l'intégrer à nos activités de manière critique et contrôlée.

En ce qui concerne nos pratiques éducatives, il est important d'intégrer ces technologies pour préparer les étudiants à interagir avec elles. Nous devons considérer le chat comme une opportunité pour revitaliser l'enseignement des langues. Il s'impose d'enseigner aux étudiants à travailler en collaboration avec la machine, à comprendre les limites des textes générés par ordinateur, à évaluer l'exactitude factuelle des informations, à sensibiliser aux questions de l'auteur et de l'authenticité.

Quant à la traduction, l'essor de l'IAG incite à repenser en profondeur aussi bien le rôle du traducteur que sa formation. Les concepts clés et les modèles théoriques classiques invitent à une révision. L'IAG se présente

comme un outil complémentaire qui rend le processus de traduction plus dynamique et collaboratif pouvant s'adapter aux exigences du monde globalisé ; pourtant, l'expertise humaine reste fondamentale notamment pour les langues minoritaires, les domaines moins développés et les cultures moins connues. Nous sommes face à une nouvelle ère pour la traduction et la traductologie dans laquelle, nous sommes des médiateurs et des éditeurs fondamentaux dans la complexité des langues et des cultures.

Pour l'interprétation, l'intégration responsable et équilibrée des technologies peut nous rendre service et nuancer les tendances négatives. Il faut tirer profit des technologies pour aider le travail des interprètes. Il est vrai que l'interprétation, comme n'importe quelle activité humaine, ne peut ignorer les transformations sociales et technologiques. Ainsi, doit-elle avoir un rôle actif dans ce processus. Il est indispensable d'avoir un esprit ouvert pour repenser le métier en considérant l'évolution du marché, de la société et des technologies. Il est nécessaire de s'anticiper aux nouvelles tendances, se préparer pour les changements entraînés par les technologies numériques.

Suivant les conseils d'Alejandro Gonzalez, professeur à la Faculté d'Informatique de la UNLP, spécialiste en technologies et éducation, la clé réside dans le fait de trouver l'équilibre entre la technologie et l'interaction humaine dans le processus éducatif pour éviter une dépendance excessive qui érode les habilités cognitives. Il est fondamental de suivre des cours de mise à jour sur ces outils, de partager des expériences avec des collègues et surtout de cultiver la curiosité d'explorer le grand éventail d'outils disponibles et ensuite évaluer les résultats d'apprentissage obtenus. Il est prioritaire de promouvoir la recherche et la discussion de l'intégration critique et consciente des technologies et de l'intelligence artificielle générative dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et dans la formation en traduction et en interprétation.

Bibliographie

Alonso Martín, J. A. 2022. *El desembarco de la inteligencia artificial en la traducción automática*. Centro Virtual Cervantes. [En ligne] : https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/alonso_martin/p01.htm [consulté le 10 juin 2025].

Bentifraouine, J., Liria, P. 2023. « Apprendre et enseigner avec l'IA, un futur proche ? ». *Le français dans le monde*, n° 449, p. 58-59.

Chan, M. E. 2024. «Sumando inteligencias: el desarrollo de capacidades humanas con el uso de la IA Generativa». *Trayectorias universitarias*, 10, (19), p. 1-15. [En ligne] : <https://doi.org/10.24215/24690090e170> [consulté le 10 juin 2025].

Corpas Pastor, G., Defrancq, B. (eds.) 2023. *Interpreting Technologies. Current and Future Trends*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.

Desmet, B., Vandierendonck, M., Defrancq, B. 2018. Simultaneous interpretation of numbers and the impact of technological support. In: Claudio Fantinuoli (ed.), *Interpreting and technology*, Berlin: Language Science Press, 13-27.

Dessein, E., Urlaub, P. 2024. « Les outils de traduction et l'IA en éducation : opportunités et défis pour les sciences humaines ». *Carnets de recherche sur la formation*, septembre 2024.

Drechsel, A., Goldsmith J. 2016. Tablet interpreting: The evolution and uses of mobile devices in interpreting. Hannelore Lee-Jahnke et Martin Forstner (eds.), *CIUTI-forum 2016*. Genève.

Fantinuoli, C. (ed.). 2018. *Interpreting and Technology*. Berlin : Language Science Press. [En ligne] : DOI : 10.5281/zenodo.1493281 [consulté le 10 juin 2025].

Fritella, F. M. 2022. « CAI Tool-Supported SI of Numbers: a theoretical and methodological contribution ». *International Journal of Interpreter Education*, 14, 1, p. 32-56. [En ligne] : <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol14/iss1/5> [consulté le 10 juin 2025].

Gentile, A.M. 2025. De la traducción a la posesición : límites y desafíos de la IA en la traducción literaria. In: Alberdi Urquizu C. y Panchón Hidalgo M. (coord.) *¿Traductor o traductoide ? Reflexiones en torno al uso de la inteligencia artificial en traducción literaria*. Colección Vertere. Monográficos de la revista Hermeneus, Universidad de Valladolid, p. 65-83.

González A. H. 2025. *La inteligencia artificial como recurso: fundamentos críticos. Plataforma de la Diplomatura de Posgrado en Inteligencia artificial y educación*. FaHCE. UNLP.

Guidère, M. 2025 « Traduction est morte, vive la traduction ! ». *Journal of applied research in human & social sciences*, Vol. 1, 1: 27-41. [En ligne] : www.journal-of-applied-research.org [consulté le 10 juin 2025].

Lázaro Gutiérrez, R. 2024. Methodological Challenges of Multimodal Corpus Analysis of Interpreter-Mediated Conversations. In: Degen, H., Ntoa, S. (eds) *Artificial Intelligence in HCI. HCII. Lecture Notes in Computer Science, 14735*. Springer : Cham. [En ligne] : https://doi.org/10.1007/978-3-031-60611-3_29 [consulté le 10 juin 2025].

Martínez, P. 2025. « L'IA au coeur de la remise en question des méthodologies actuelles d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. Vers une didactique réticulaire ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 28, 1, p. 1-14. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/13cnu> [consulté le 10 juin 2025].

Orlando, M. 2014. « A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes ». *Translation & Interpreting* 6 (2), p. 39-54. [En ligne] : 10.12807/ti.106202. 2014.a03 [consulté le 10 juin 2025].

Ouldelhaj D., Benmakhlouf H. 2025. «La Inteligencia Artificial y la Traducción Literaria: realidad y perspectivas». *Perspectivas de la Comunicación*, 18. Universidad de la Frontera. Chili. [En ligne] : <https://doi.org/10.56754/0718-4867.2025.3603> [consulté le 10 juin 2025].

Pávez, P. 2023. *La interpretación aumentada, el efecto de la inteligencia artificial en la calidad de la interpretación simultánea*. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/10757/673706> [consulté le 10 juin 2025].

Prandi, B. 2023. *Computer-assisted simultaneous interpreting: A cognitive-experimental study on terminology* (Translation and Multilingual Natural Language Processing 22). Berlin : Language Science Press.

Renaudin, J. 2023. « Nous vivons une transformation majeure ». Entretien à Alexei Grinbaum. *Le français dans le monde*, 449, nov-déc 2023, p. 56-57.

Spoturno, M. L. 2024. «Traducción literaria e inteligencia artificial: consideraciones para la formación universitaria». *Cuadernos de Tradução*, 44. [En ligne] : <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2024.e100602> [consulté le 10 juin 2025].

Taleb, N.N. 2013. *Antifragil: Las cosas que se benefician del desorden*. Buenos Aires: Paidós.

Sites consultés [le 5 décembre 2025].

Intérpretes humanos vs Inteligencia Artificial (28 de febrero de 2024). Site Web Intérpretes de Barcelona | IDB: <https://www.interpretesdebarcelona.com/interpretes-humanos-vs-inteligencia-artificial/>.

Qu'est-ce que l'IA générative ? Site officiel IBM : <https://www.ibm.com/fr-fr/think/topics/generative-ai>



© *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





Virtualización de la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad: de la crisis a la oportunidad

Daniela Victoria Quadrana

Université de Buenos Aires (UBA) – UNLu, Argentine

danielaquadrana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4046-155X>

Camila Kohanoff

Université de Buenos Aires (UBA), Argentine

camilakohanoff@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6695-3183>

Reçu le 21-07-2025 / Évalué le 17-10-2025 / Accepté le 23-02-2026

Virtualisation de l'enseignement du français langue étrangère à l'université : de la crise à l'opportunité

Résumé

Cet article présente des résultats issus des entretiens administrés à un échantillon d'enseignantes de FLE du Département de langues modernes de la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires, dans le cadre du projet FILOCyT (FC22-013) intitulé "Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas". Pour ce travail, nous nous sommes focalisées sur l'impact de la virtualisation forcée à la suite soit du contexte global de la crise sanitaire due au Covid-19, soit du contexte particulier de l'institution concernée, marqué par la pénurie de locaux. Il ressort de l'analyse des verbalisations des entretiens que, d'un côté, la virtualisation a soulevé de nouveaux défis, pour tous les acteurs impliqués, en matière de technologie, de temporalité, de spatialité et de corporalité, ainsi que des résistances à géométrie variable. D'un autre côté, il se dégage de cette étude que le corps enseignant, face à ce scénario plus ou moins imposé, a fait de véritables efforts pour créer des environnements propices à l'interaction de proximité et à l'apprentissage réussi, avec des résultats plutôt mitigés.

Mots-clés : français langue étrangère, université, virtualisation, multimodalité

Virtualización de la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad: de la crisis a la oportunidad

Resumen

Este artículo presenta los resultados de las entrevistas realizadas a una muestra de profesoras de FLE del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del proyecto FILOCyT (FC22-013) titulado “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas”. En este trabajo, nos centramos en el impacto de la virtualización forzosa a raíz ya sea del contexto global de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, ya sea del contexto específico de la institución en cuestión marcado por la escasez de instalaciones. El análisis de las entrevistas revela que, por un lado, la virtualización ha planteado nuevos retos a todos los agentes implicados en términos de tecnología, temporalidad, espacialidad y corporalidad, así como resistencias de diverso grado. Por otro lado, de este estudio se desprende que los docentes, ante este escenario más o menos impuesto, han realizado verdaderos esfuerzos por crear entornos propicios para una interacción de proximidad y un aprendizaje provechoso, con resultados más bien dispares.

Palabras clave: francés lengua extranjera, universidad, virtualización, multimodalidad

Virtualisation of FLE teaching at university: from crisis to opportunity

Abstract

This article presents the results of interviews conducted with a sample of FLE teachers from the Department of Modern Languages at the Faculty of Philosophy and Letters at the University of Buenos Aires, as part of the FILOCyT project (FC22-013), entitled “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas”. This paper focuses on the impact of forced virtualisation, whether due to the global health crisis caused by the pandemic or the institution's specific context of limited facilities. Analysis of the interviews reveals that virtualisation has posed new challenges for all involved in terms of technology, temporality, spatiality, corporeality and resistance, to varying degrees. Conversely, this study shows that, when faced with this more or less imposed scenario, teachers have made considerable efforts to foster environments conducive to close interaction and meaningful learning, with mixed outcomes.

Keywords: french as a foreign language, university, virtualisation, multimodality

1. Introducción¹

El presente escrito surge en el marco del proyecto FILOCyT (FC22-013) radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires² que se intitula “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua

¹ El marco teórico y la descripción metodológica de este artículo fue realizada por Camila Kohanoff y el análisis de resultados estuvo a cargo de Daniela Quadrana.

² El proyecto FILOCyT (FC22-013) “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas” dirigido por Claudia Gaiotti, se desarrolló durante la programación 2022-2024.

extranjera: problemas, representaciones y prácticas”. El objetivo general de esta investigación ha sido analizar las representaciones y las prácticas que construyen los docentes de Francés Lengua Extranjera (FLE) en torno a la multimodalidad en sus clases. En este artículo, examinamos en particular los resultados de las entrevistas realizadas a una muestra de docentes de FLE del Departamento de Lenguas Modernas de dicha institución, poniendo el foco en las narrativas vinculadas con las prácticas llevadas a cabo durante la virtualización forzosa de la enseñanza y con su impacto en los involucrados, a raíz del contexto global de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19.

En el contexto de la emergencia sanitaria, teniendo en cuenta el estado de situación epidemiológico que atravesó Argentina en el año 2020, el Ministerio de Educación adoptó medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, que en materia educativa se tradujeron en la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza, con el propósito de resguardar y cuidar la salud frente al Covid-19 que ya circulaba en la región. Así entonces, se produce un avance acelerado por intermedio de los diferentes protocolos de salud vigentes a esa fecha para el ámbito educativo: la Resolución Ministerial n°82, 103, 105, 106. A su vez, se retoma la Ley de Educación Nacional N°26.206 y se arriba, a través del uso de las facultades conferidas por la Ley de Ministerios (1992), sus modificatorias y el artículo 13 del Decreto de Necesidad y Urgencia N°260/2020, a resolver por intermedio del Ministerio de Educación: *Establecer en acuerdo con el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, conforme con las recomendaciones emanadas de las autoridades sanitarias, y manteniendo abiertos los establecimientos educativos, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo [...] (Res. 108/2020)* adoptando diversas medidas de operatividad y cuidado. Dicha resolución fue emitida por el Ministerio de Educación produciendo un gran cambio en materia educativa: debido a la ampliación y continuación del estado de emergencia sanitaria, la interrupción de clases, inicialmente pensada con duración de catorce

días, se ve extendida a un año por intermedio de nuevos decretos y resoluciones.

En vistas de lo mencionado anteriormente, comenzaremos abordando algunos tópicos que surgieron de las entrevistas mencionadas y que constituyen nuestra materia de análisis, a saber, las prácticas docentes en términos de tecnología, temporalidad, espacialidad, corporalidad, multimodalidad y salud mental. Como cierre, proponemos posibles líneas de reflexión con el fin de suscitar nuevos interrogantes y debates que contribuyan a la construcción de conocimiento en torno a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en contexto virtual universitario.

2. Metodología e interrogantes

Con el fin de develar las representaciones, prácticas y vivencias suscitadas por la multimodalidad y la virtualización forzada, se estudiaron las improntas semiótico-discursivas en las narrativas de las docentes. Para ello, se elaboró un dispositivo metodológico compuesto por entrevistas semidirigidas realizadas a ocho profesores del Departamento de Lenguas Modernas de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que dictan clases de lectocomprensión³ en FLE. Todas las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas en su integralidad. Se realizaron una serie de preguntas que se repartieron en tres bloques: formación, prácticas docentes y enseñanza del FLE en contexto universitario; que apuntaron a recuperar la experiencia de las entrevistadas durante la pandemia y las estrategias de enseñanza implementadas a partir de la virtualización.

³ Los cursos de lectocomprensión, pioneros en nuestro país, se crearon hace unos sesenta años, en una época en la que la separación de competencias era impensable, incluso un tabú (Quadrona, 2019). El propósito de estas formaciones es desarrollar competencias lingüísticas, culturales y discursivas, así como estrategias de lectura eficaces, para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores en lengua extranjera y puedan así acceder a textos académicos de sus respectivas áreas de conocimiento. En la actualidad, el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires imparte cursos de lectocomprensión, para los estudiantes de las distintas carreras, en cinco idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. La oferta se compone de tres niveles cuatrimestrales para cada lengua, con cuatro horas de cursada semanales -en su mayoría virtuales- lo que hace un total de ciento cincuenta horas de formación.

El análisis que figura a continuación encuentra su sustento en los siguientes interrogantes: ¿Qué características y rasgos ha tenido la clase del FLE a distancia en el ámbito universitario? ¿Cómo se ha manifestado el uso forzado y masivo de tecnologías en las prácticas declaradas? ¿Qué competencias socioemocionales ha puesto en juego la virtualización de la enseñanza en el rol docente? Estas y otras preguntas son las que intentaremos responder en el siguiente trabajo.

3. Consideraciones preliminares

Entre barbijos y muros, la educación tuvo un giro generalizado e inesperado a partir del COVID-19, tanto en contexto pandémico como post pandémico. Las clases presenciales, de los diversos niveles educativos, comenzaron a transcurrir en el formato virtual. Ante este escenario, más o menos impuesto, las docentes de FLE han realizado, en algunos casos, verdaderos esfuerzos por crear entornos propicios que permitieran vehicular una interacción de proximidad y un aprendizaje provechoso, lo cual se ha traducido en resultados más bien dispares según el grupo-clase. Se analizará aquí lo ocurrido en ese entonces y en la actualidad. Para ello, el análisis se orientará al impacto post pandémico de la virtualización de las clases de FLE focalizando en la transformación de la espacialidad, la temporalidad, la corporeidad y el registro de las competencias docentes.

3.1. Virtualización de la enseñanza e incorporación de TICs

La virtualización de la clase áulica, hasta entonces presencial, ha sido en algunos casos vivenciado como una caída al vacío, abrupta, donde los diversos agentes educativos promovieron la reproducción directa de las prácticas docentes habituales, sin mediar la adaptación, ni la reconfiguración de las mismas. Esto se traducía en términos socioemocionales en impotencia, frustración y esfuerzo desmedido. El confinamiento y la sobreocupación del tiempo laboral y de estudio alteraron no solo los tiempos de ocio y esparcimiento sino, también, el equilibrio psico-emocional y, por ende, las relaciones interpersonales. La falta de división entre la espacialidad áulica y la espacialidad hogareña, ligada en algunos casos al descanso, desencadenó una sobrecarga

desmedida de trabajo. Los docentes habitualmente encargados de llevar adelante las planificaciones de las clases, el armado de los recursos didácticos, las reuniones entre colegas y autoridades, el seguimiento singularizado de cada proceso educativo estudiantil, asimismo tenían en su valija de herramientas que incorporar la actualización tecnológica produciendo saltos generacionales para acercarse a los nativos digitales en un agitado tiempo enunciado por la llegada de la pandemia. Atravesando entonces las generaciones digitales X, Y, Z e incluso Alfa.

3.2. El “ser docente” y la salud mental

Alliaud y Antelo (2009) nos recuerdan una serie de características y/o propiedades que se reconocen en los modelos del “ser docente” que portan los maestros, como ser: procesos de aprendizaje y formación que se instalan en un eterno “sin concluir”, percepción de falta inagotable frente al saber; errores, angustias, dudas y temores por incurrir equívocos o por otorgar menos de lo esperado; sentimiento de autoexigencia promovido por la idealización hacia la tarea; impotencia percibida sobre el actuar real y omnipotencia proyectada sobre la profesión docente; pasión, gusto, felicidad, satisfacción y disfrute por la enseñanza que se traducen habitualmente en una recompensa afectiva promovida por la tarea; desafío de individualización ante la masividad áulica; relación interpersonal, afecto, vínculo estudiante-docente... Esta seriación de los rasgos que los autores reconocen en los maestros, las podemos asimismo identificar en los docentes universitarios, no obstante, debemos agregar entre los nuevos requisitos que la institución educativa demanda: aquello que atañe a la tecnología la cual viene a irrumpir en la dimensión instrumental de la enseñanza, además de la dimensión procedimental a su vez presente en la tarea de enseñar.

Es entonces que no podemos dejar de pensar en la pregunta que Alliaud y Antelo (2009) formulan ¿para qué enseñar? *Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos* (Alliaud, Antelo, 2009: 4). Frente a la pandemia, ¿no éramos todos débiles? Las señas, los signos, las orientaciones ¿quién las

posee cuando irrumpe lo nuevo, el imprevisto, lo que queda fuera de lo imaginable?

Desprovistos, sin guías de acción, muchos profesores habían quedado así entonces frente a la abrupta digitalización no presencial que se ha debido realizar para dar continuidad a la tarea de educar. No es de extrañar que, para mencionar este escenario atípico educativo, se haya utilizado en pleno estallido de pandemia la expresión “no presencialidad” en lugar de “enseñanza virtual” u otras, dado que el cambio no fue producto de decisiones pedagógicas sino coyunturales (Feldman, 2020). Esta situación implicó sobre todo la búsqueda e implementación *desesperadas* de alternativas mediadas por dispositivos electrónicos, muchas veces sin mucha reflexión ni discusión a la manera de “manotazo de ahogado”.

Sin lugar a duda, la clase virtual es diversa a la clase áulica y por ello necesita la capacitación y el acompañamiento para realizarse. Cuando los tiempos apremian las capacitaciones se abrevian y la adaptación no termina siendo más que una apresurada incorporación memorística que arrasa con otras áreas del sujeto. Esta reflexión nos conduce a promover aun cuando la pandemia ha finalizado una mirada que nos permita repensar la formación docente a la luz de lo ocurrido, creemos que aún en la actualidad se ha tornado imprescindible incluir la capacitación digital y la socialización de herramientas dentro de las habilidades y características que hoy deberá portar un docente. Para Briasco et al. (2020: 70), el nuevo escenario generado por el Covid-19 actuó como un “acelerador” de las tendencias que se venían manifestando y que se evidenciaron en la digitalización masiva de las formaciones y sus consecuencias en la manera de experimentar no sólo los aprendizajes sino también al otro, a sí mismo, los espacios, los tiempos, entre otras tantas variables.

4. Ejes de análisis

A continuación, se procederá a la exposición de los ejes de análisis derivados del estudio de los discursos de las participantes de nuestra investigación.

4.1. Multimodalidad: visiones en tensión en los nuevos escenarios virtuales

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, la pregunta que acaparó toda la atención en el ámbito educativo fue ¿cómo las usamos?, inquietud que sigue también presente en las respuestas de nuestras informantes. Esta visión suele ser cuestionada por los especialistas en innovación educativa quienes alertan acerca de un uso meramente instrumental de los medios tecnológicos. En efecto, en las entrevistas se vuelve a evidenciar el acento en el aspecto meramente instrumental de las tecnologías, por tal motivo, lo primero que surge es la asociación del concepto de multimodalidad con *“los aparatos electrónicos”, “la computadora”, “los programas”*⁴.

De hecho, una de las entrevistadas considera que la multimodalidad *“tiene que ver con la utilización de diferentes recursos, diferentes soportes para trabajar con los alumnos, soporte papel, soporte audio”*. Es de notar que en sus dichos no se hace mención a los lenguajes semióticos, a los distintos modos de significar, sino que la respuesta se restringe a los soportes, a la dimensión más tangible y concreta de los recursos. Cabe recordar que, para Bengtsson (2020: 70) *el enfoque de la multimodalidad se interesa por todo el abanico de recursos semióticos que despliegan tanto aprendices como docentes [...], así como su organización en la búsqueda de sentido que incluye, por ejemplo, la interacción intra- e interpersonal y entre recursos*.

En este sentido, Martín-Barbero (2009: 22-24) ofrece un planteo crucial sobre la evolución de la naturaleza y función de la tecnología que se aleja de una mera visión instrumental para enfocarse en su impacto cognitivo-cultural:

la técnica -que fue durante siglos considerada como mero instrumento o utensilio, es decir, algo desprovisto de la menor densidad cognitiva- ve ahora transformado su estatus radicalmente, pasando a constituirse en dimensión estructural de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural [...]. De ahí que la tecnología remita hoy tanto

⁴ Las voces de los entrevistados figuran en itálica y comillas.

o más que a unos aparatos, a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

Es por esta razón que el mismo autor (2011) prefiere recuperar el término *tecnicidad* (inspirado en Heidegger), como *el carácter estructurador que la tecnología tiene en la sociedad* (Martín-Barbero, 2011: 25) para generar y hacer circular nuevos modos de pensar (tutoriales, memes, cápsulas, material en diferentes lenguas, etc.) y nuevas formas de sentir a través de los distintos lenguajes semióticos.

En este sentido, retomando la palabra de las docentes entrevistadas, la multimodalidad “son modos de comunicar y de generar sentidos”, “tiene que ver con diferentes recursos, con la utilización de diferentes soportes para trabajar con los alumnos, es decir, soportes en papel, soportes audios, soportes”, “la generación de sentidos múltiples”.

Como se advierte, con el tiempo se empezó a reflexionar acerca del impacto de los nuevos escenarios, de las nuevas formas de percibir y pensar la realidad y de actuar sobre ella, en un mundo masivamente digitalizado, en el que la tecnología no es externa a la sociedad, sino que está intrínsecamente ligada a su constitución y evolución.

4.2. Enseñanza mediada por pantallas: la presencia social y la fatiga digital

Respecto del impacto de la pandemia en el dictado de clases, en las entrevistas surge que, al principio, la situación no resultó placentera para todos, en particular, por la distancia que se generaba con los estudiantes, agravada por el apagado de cámaras y micrófonos. Las situaciones de angustia y ansiedad (“*estrés absoluto*”) tanto de docentes como de estudiantes se pueden explicar en parte por la *fatiga digital*, producto del tiempo desperdiciado en problemas de conexión o, sobre todo, por la sobreexposición a las pantallas que ha llevado a muchos estudiantes a apagar la cámara como una declaración de hartazgo. Esto tiene obviamente un impacto negativo en el vínculo interpersonal, pues se hace además ausente todo el lenguaje no verbal (gestos, mímica, posición corporal). Prender la cámara y salir del rectángulo negro se convierte así en una declaración de compromiso con el contrato pedagógico y la instancia de aprendizaje. Sobre este punto, algunas investigaciones llevadas a cabo entre

2021 y 2023, entre las cuales la realizada por Romero-Rodríguez et al. 2023 en la Universidad de Granada y otras, muy numerosas⁵, mencionadas por otros autores muestran que los estudiantes universitarios han sufrido un grado medio-alto de fatiga digital debido al uso continuo de sistemas de videoconferencia y de dispositivos para la realización de trabajos durante la pandemia. Esta situación ha llevado a experimentar problemas mentales y visuales, así como un aumento del estrés por sobrecarga de información. Si bien este fenómeno ya se venía dando, es cierto que la pandemia ha aumentado la fatiga digital y, muy probablemente, se verá incrementada, en particular, por el aumento del uso ubicuo de tecnología en nuestra vida cotidiana.

La mayoría de las entrevistadas focaliza su preocupación en la pérdida de *“ese lado más humano”* y de *“esa parte interactiva”*, en las clases virtuales, lo que las transforma en instancias de índole *“más teórico”* (*“se pierde esa cosa del contacto del grupo, entre ellos también, no se forma grupo [...] mis comisiones son muy numerosas y entonces también pierdo un poco el registro, ya no los conozco tanto”*). Esto no lleva a revisar el carácter interactivo del aprendizaje como construcción de significados compartidos, mediatizados a través de la conversación, en la que intervienen distintos sistemas semióticos verbales y no verbales. En la interacción, mediada por dispositivos, las pistas de contextualización (prosodia, pausas, dubitaciones, solapamientos, gestos, posturas, manipulación de objetos...), esenciales para la interpretación situada de lo que se dice durante el mismo proceso de emisión, se desdibujan o incluso desaparecen, provocando en una entrevistada una cierta inquietud: *“si me los cruzo por la calle capaz que no los reconozco”*.

De esto emerge un concepto que resulta pertinente y es el de *presencia social*, un componente de la experiencia educativa que le permite al estudiante desarrollar el sentido de comunidad de aprendizaje, fundamental para alcanzar sus logros educativos. Jerónimo Montes (2009) define la presencia social como la capacidad de los participantes de entornos virtuales de *proyectarse social y emocionalmente en una comunidad de indagación* (Jerónimo Montes, 2009: 343). Esta capacidad de

⁵ Baltà-Salvador et al., 2021; Mpungose, 2021; Ali et al., 2022; Dahabiyeh et al., 2022; Moralista et al., 2022.

proyección no es más que la representación que tiene el sujeto de sí mismo en esa comunidad y la representación que construye de sí mismo a partir de la interacción con los demás, en la comunicación mediada por pantallas. El desarrollo de la presencia social fomenta los aspectos cognoscitivos y afectivos que intervienen en el aprendizaje, de este modo, se fortalece *la integración académica, social, e institucional y [...] la persistencia en el curso* (Jerónimo Montes, 2009: 343).

Ya en los años noventa, con el surgimiento de las teleconferencias, Gunawardena (1995: 151) especulaba acerca del *grado en que las personas se perciben de forma real en un aprendizaje mediado* y, tal vez como consecuencia, de la posibilidad de generar relaciones sociales *reales* en un medio virtual. Según las investigaciones realizadas por Palomino Leiva et al. (2010), es posible lograr comunidades en línea altamente empáticas y colaboradoras gracias, esencialmente, a la intervención de dos factores que humanizan los intercambios. Por un lado, la inmediatez en la comunicación que, sin caer en la hiperestimulación o el sofocamiento, permiten crear una sensación de proximidad y cercanía con el docente y los compañeros. Por otro lado, la percepción de intimidad dentro del grupo-clase que suscite un clima de confianza propicio para el intercambio y el aprendizaje.

A modo de ejemplo de lo arriba expresado, el discurso docente de esta investigación resalta que *“al principio fue como un poco raro, un poco incómodo, como que costaba un poco adaptarse a ese formato, tener que usar la cámara, yo tampoco soy muy fanática de esas cosas... hablándole a la pantalla, no viendo a los alumnos, todas esas cosas me resultaron bastante incómodas [...] sentía que no respondían de la misma manera”; “las interacciones suelen ser más difíciles, en general, se esconden detrás de la pantalla y no participan de la misma manera [...] es muy difícil que te respondan [...] se vuelve más pasiva la actitud del estudiante”*. Sin embargo, en los dichos relevados asimismo se destaca que, con el paso del tiempo, los escenarios dejaron de ser hostiles (*“toda esa incomodidad se fue suavizando un poco, se empezó a volver más habitual”, “se pueden crear lazos”, “nos acompañamos”, “ahora ya estoy más cómoda”, “ya después me acostumbré”*) a la vez que sufrieron una transformación tan profunda que hizo que *“la forma de dar la clase ya no sea la misma”,* tanto en la

presencialidad como en la virtualidad por el deseo docente de querer incorporar lo mejor de cada modalidad.

4.3. Virtualización forzada: resistencia al cambio vs oportunidad

De acuerdo con lo relevado, fue notable la existencia de una cierta resistencia a la virtualización total provocada ya sea por el contexto pandémico como por la falta de aulas una vez producido el regreso a las clases. La resistencia al cambio es una actitud muy frecuente en los actores de toda gran institución y, sobre todo, en las educativas. En efecto, son numerosos los autores que consideran que las organizaciones educativas son intrínsecamente resistentes a las transformaciones; incluso para Lane (2007: 85), pocas cosas producen más ansiedad en los docentes que la sola mención de un *inminente cambio*, ya sea que éste se presente como revolucionario o nimio. Para Córlica (2020: 272), se trata de un asunto *irresuelto luego de décadas de investigación*.

Caruth et al. (2013: 13) definen la resistencia al cambio por parte de los docentes como *un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos*. Estos investigadores llegan a hablar de *desacuerdo sistemático ante cualquier iniciativa*. Y esto ocurre, a pesar de que las mutaciones en nuestras sociedades actuales se suceden de manera cada vez más vertiginosa. Los motivos de tal resistencia encuentran su génesis en diversos factores, aunque los más relevantes serían el miedo a las pérdidas (independencia, control, identidad profesional e institucional, etc.), la incertidumbre y la angustia ante lo desconocido, la falta de confianza en los impulsores de tales cambios, el rechazo a las nuevas tecnologías (desconocimiento técnico, incremento de trabajo, evaluación dudosa, la negación a reconocer necesidades o problemas), la tendencia conservadora creciente con la edad, o incluso la carencia de motivación por agotamiento crónico⁶. A su vez, el grado de resistencia a iniciativas de cambio tendría una estrecha relación con la forma en que éstas surgen o son comunicadas: notificación confusa, ausencia de consulta, imposición

⁶ Folkers, 2005; Palmer et al., 2009; Gonsiewski, 2014; Snyder, 2017; Padilla, 2018: mencionados por Córlica, 2020.

(Ibrahim et al., 2013) y con lo que sería el ámbito de prevalencia: la universidad (Caruth et al., 2013) por su búsqueda de equilibrio entre tradición e innovación. Esto se puede constatar en las palabras de las docentes cuando dicen: “se hace muy complicado”, “me costaba mucho... costaba un poco adaptarse”, “ese horario me costó mucho en la virtualidad, aunque parezca mentira”, “la gente mayor... cuesta más”.

Dicho esto, algunas voces consideran que este escenario más o menos impuesto se erige también como una “oportunidad”, idea ampliamente tratada por diversos autores en el sentido de una ocasión más que oportuna para repensar la educación, el aprendizaje, la docencia (Mazza, 2020; Taboada, 2023; Sáez et al. 2023). Contrariamente a los dichos de otras colegas, una entrevistada expresa que nunca concibió el dictado de clases virtual acotado al escaneo de los textos para *“hacer lo mismo que en la presencialidad”*, pues siempre pensó que “no iba a funcionar” al haber *“cambiado todo”*: la manera de pensar la secuencia, la forma de leer debido al soporte y a la forma de relacionar *“la información que viene de todos lados”*.

4.4. La clase presencial vs la clase virtual: propósitos ambiciosos, prácticas vacilantes

En general, la clase virtual seguiría los lineamientos tradicionales de una clase presencial: lectura asincrónica del texto en cuestión y respuesta-corrección sincrónica a las consignas (*“traté de hacer lo que hacía en el aula”*); y cursada de bloques de 4 horas seguidas en línea (*“se hace más pesado”, “fue impactante porque la tarea no estaba asociada al espacio”*). Como se puede ver, la nueva modalidad parecería no haber tenido impacto significativo en las prácticas y en los tiempos, los que se mantendrían inalterados.

Sin embargo, se advierten algunos fenómenos de cambio concretos, en particular en lo que hace a los textos. Tal vez como producto de la tensión y la ansiedad que se produce por la ausencia de un entorno físico adecuado para el aprendizaje, tal vez como consecuencia de la búsqueda de una gratificación inmediata por parte de los impacientes ciudadanos actuales, en las clases virtuales se observa una tendencia a la incorporación de textos cortos, fenómeno que se viene dando desde hace ya algunos años con la

lectura en pantalla. En efecto, un informe de la UNESCO del año 2016 ya alertaba sobre estas transformaciones:

mientras que en Internet la cantidad de texto que se consume parece estar en aumento, la longitud media de cada texto individual probablemente está disminuyendo: vivimos en la era de la proliferación de los textos cortos y del estancamiento de los textos largos (CERLALC, 2020: 17).

Incluso en este informe, se hace notar los textos cortos (500 palabras) en línea suelen combinarse con material de audio o de video, los textos medianos (500 a 20.000 palabras) introducen imágenes fijas y los textos largos (+de 20.000) se presentan directamente en papel y con escasa iconografía.

Por su parte, Cassany (2000), muchos años antes, ya mencionaba estos cambios en las formas de escribir de los productores de contenido, fomentados por el tamaño de las pantallas y la necesidad de una rápida interactividad en los medios:

hechos como el tamaño relativamente reducido de la pantalla (que constituye la unidad visual digital, como la página lo es en el entorno analógico) o el interés de fomentar la interactividad (de que el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden) inducen a los autores a preferir los fragmentos breves de texto a los extensos (Cassany, 2000: 4).

Como se puede apreciar, la tendencia de una textualización abreviada en pantalla viene desde hace tiempo y se hace evidente también en los cursos virtuales de lectocomprensión. El dictado de clases virtuales parece basarse esencialmente en los textos de los módulos elaborados por las docentes del Departamento, pero también textos (cortos y de periódicos) que atiendan a las temáticas de interés de los estudiantes, sobre todo de actualidad. Estos escritos suelen ser objeto de lectura oralizada, porque “*les gusta*”. Como se advierte, los materiales son esencialmente monomodales, aunque se menciona la socialización de capturas de pantalla de lo sucedido en la clase, así como de algunas explicaciones gramaticales en formato audio o video. Por su parte, una entrevistada manifiesta trabajar vídeos de YouTube, pero al final del cuatrimestre, dado que “*los espanta un poquito*”.

En cuanto a las dinámicas grupales de las clases en línea, todas las informantes dicen promover los espacios de reflexión y de trabajo colaborativo, para lo cual se torna esencial generar una sensación de

pertenencia, y promover de manera sostenida la interacción no sólo docente-estudiante(s), sino también estudiante(s)-estudiante(s). Para fomentar la interacción entre estudiantes, una estrategia utilizada por las docentes es apagar, durante un tiempo estipulado, la cámara y el micrófono (*“les digo que crucen, digamos, ideas entre ellos”*) con el fin de generar un espacio menos controlado (*“para que se sientan libres”*). Asimismo, las entrevistadas no dejan de destacar el carácter insoslayable de la intervención individual dentro de lo grupal, aspecto crucial que subraya la especialista en el tema, Montse Guitert (2020: 189) cuando afirma que el aprendizaje colaborativo es *un proceso de interacción y reciprocidad entre estudiantes, el cual facilita la construcción conjunta de un objetivo común a partir del trabajo individual*.

En lo que hace a la evaluación virtual, las posturas de los docentes encuestados se condicen con lo expresado por Cabrera et al. (2020: 63) respecto de las representaciones, tanto de estudiantes como de docentes, según las cuales este tipo de evaluación es *menos de verdad*. Entre los resultados más relevantes se puede mencionar que la mitad *Nunca* utiliza recursos multimodales para la evaluación y, la otra mitad, *A veces*. Las que contestaron *Nunca* alegan que sólo implementan estos recursos *“durante la cursada para mejorar la comprensión escrita”*. Por su parte, las que respondieron *A veces* los emplean *“en el caso de trabajos grupales (documentos compartidos de Google) [...], en la evaluación de coloquios (presentaciones de PPT), en los TP subidos al campus como Tarea, en los videos con ayuda de imagen”*. Entre los géneros más usados, se encuentran: entrevistas, documentales y podcasts, que son subidos al aula virtual o enviados por mail. En cuanto a las motivaciones para el empleo de recursos multimodales, se señaló como *“muy interesante”* la incorporación de videos *“como complemento”* para ampliar la información de los temas abordados en los textos, *“pero no para evaluar”*. Esto último podría encontrar su explicación en la escueta carga horaria con la que se cuenta para el desarrollo óptimo de la competencia de lectura (*“me parece difícil, en el tiempo de cursada evaluar comprensión lectora y auditiva”*).

La dinámica de las clases no se habría modificado sustancialmente con el cambio de modalidad lo que sugiere una replicación de acciones, a pesar del nuevo escenario planteado por la mediación tecnológica.

Los estudiantes, por el hecho de ser en su mayoría jóvenes, tendrían más predisposición que los docentes a aceptar e incorporar los cambios. En efecto, a pesar de un inicio de pandemia muy complejo (temas familiares, emocionales y de conectividad, entre otros) éstos se adaptaron rápidamente al nuevo escenario y lo adoptaron con naturalidad. Por tal motivo, los docentes interrogados sostienen que debería seguir existiendo esta modalidad (ubicuidad de los aprendizajes), pero con la posibilidad de contar con cursos de dictado bimodal (virtualidad + presencialidad), para aquéllos que pueden desplazarse y quieran el contacto cara a cara.

5. Reflexiones finales: el encuentro creativo docente ante lo impredecible

La mediación tecnológica, en tanto generadora de percepciones, lenguajes y sensibilidades, supera la mirada instrumental de las tecnologías, contiene una dimensión social y cultural que influye en el desarrollo simbólico, en los modos de pensar, actuar y sentir el mundo. Las competencias socioemocionales y los recursos que acompañan el “ser docente” están así caracterizados por nuestro contexto social, institucional, cultural y, podríamos decir, sanitario. La situación epidemiológica, el encierro entre muros inimaginados hasta entonces, no ha sido sin consecuencias.

En la virtualidad, el habitual espacio físico compartido entre cuatro paredes de un aula se ha convertido en un lugar sin fronteras, lo suficientemente abierto como para resultar inasible y amenazante. El denominado *tercer entorno* (Echeverría, 2000) generado por los medios virtuales (ubicados entre los centros de formación y los hogares) se ha transformado en el lugar “para todo” pero, a la vez, podríamos decir en ese “lugar-refugio” que puede habilitar la construcción colectiva de un ámbito pedagógico amable. Se trata pues de generar, en la virtualidad, un espacio de contención que aporte seguridad, estabilidad y confianza, un lugar en donde la palabra oralizada adquiere un rol destacado por encima de lo gestual y lo kinésico. Las tecnologías posibilitan, por lo tanto, la apertura de nuevos espacios, por lo que se debe repensar la noción de educación a distancia, puesto que en la virtualidad también se puede generar una relación de proximidad, de la misma manera que, cuando se está en las

instituciones, se habita de manera paralela distintos espacios virtuales. La virtualización ha obligado evidentemente a repensar el concepto de espacio, tiempo, clase y recursos didácticos.

En un entorno virtual las tensiones de accesibilidad, exposición, interacción, entre otras, podrían traducirse en deserción ante la dificultad de poder crear un espacio intersubjetivo en el cual hallar el lugar propio de enseñanza y, asimismo, de aprendizaje. Ese espacio virtual de pertenencia no parece ser el foro de las plataformas -herramienta que no fue mencionada por ninguna de las informantes-, sino la clase sincrónica y, a veces, incluso asimismo el *WhatsApp*, lugar menos formal en donde el peso de las palabras es más efímero y el dinamismo permite tejer proximidad frente a la distancia.

Así como los espacios se encuentran en un proceso de mutación, lo mismo ocurre con el manejo de los tiempos. El acceso irrestricto a los dispositivos fomenta una distorsión en la concepción del tiempo dedicado al trabajo y a lo personal, convirtiendo cualquier instante del día en un momento pasible de ser “productivo”. Esto se refleja en la sensación, tanto del propio equipo docente como del alumnado, de “estar disponible” a toda hora, cuando lo que se pone en juego es sobre todo una “presencia”, una actitud de escucha comprometida y una disponibilidad en función de las necesidades detectadas. En las plataformas, casi toda la información se transmite por escrito, lo que implica una gran inversión de tiempo de redacción no sólo para ser claro en el mensaje acotado (malentendidos y equívocos) sabiendo la imposibilidad de su eliminación, sino también para prever cómo serán tomadas nuestras palabras; por tal motivo, la puesta en texto demanda irrestrictamente repensar y conservar algo de la espontaneidad y de la cercanía de la presencialidad.

El aprendizaje mediado por dispositivos tecnológicos, sin lugar a duda ha puesto en tela de juicio la relación con nuestro propio cuerpo, con el cuerpo del otro y con las maneras de interrelacionarnos. Los enfoques comunicativos y más aún los *accionales* marcaron una nueva dirección epistemológica en la enseñanza-aprendizaje de FLE al poner al estudiante y a la comunicación en el centro de la acción didáctica, alejándose así de los enfoques tradicionales de corte meramente intelectual, y restableciendo el lugar del otro y su corporeidad. Lo que revelan estos enfoques es la

implicación del cuerpo del profesor y del educando en la práctica del aula, hecho que se materializa por medio de teatralizaciones, juegos y la interpelación de los distintos canales sensoriales que fueron puestos en jaque con la mediación por pantallas (Benmoussa, 2021). El cuerpo mediado por pantallas se presenta como algo que puede resultar perturbador y engañoso, tal como señalan algunas de las informantes en esta investigación. La comunicación no verbal, siempre y cuando esté la cámara encendida, se encuentra limitada a un pequeño rectángulo. La instancia enunciativa se desdobra: soy yo, aquí y ahora, y ese otro en la pantalla, que es observado y transformado en objeto por mí mismo/a. Al tal punto que ese “yo” puede adoptar un nuevo cuerpo en forma de avatar, llevando la dimensión formativa a un universo de juego en el que realidad y ficción se entremezclan. La preocupación por la apariencia y por el resguardo de la intimidad es una razón de peso por la cual los estudiantes apagarían sus cámaras convirtiéndolos en entidades desmaterializadas detrás de un perfil digital. La percepción del otro, en el mejor de los casos, está limitada a lo auditivo mediado por un dispositivo que, además, altera voces y aplanan entonaciones. Sin embargo, pensar que todo se resuelve con la vuelta a las aulas representa una simplificación del fenómeno. De hecho, las bondades que atribuimos a la presencialidad respecto del seguimiento de los aprendizajes por medio de las verbalizaciones grupales informales, muchas veces, no son más que una “ilusión” de control del aprendizaje. El paso abrupto a la virtualidad dejó al descubierto preocupaciones que deben atravesar la acción didáctica sea cual sea el contexto y la modalidad. En lo que hace a las mediaciones en pantalla, queda mucho aún por estudiar acerca de cómo evitar el desdibujamiento de nuestro cuerpo y del cuerpo del otro, y de cómo reincorporarlos en las instancias de aprendizaje virtuales. Quizás, entonces, se trate de aprender de nuevo a jugar, pero esta vez a través de las cámaras, tejiendo en esas distancias indeterminadas e inmedibles puentes de comunicación, diálogo y enseñanza.

En estos días en los que escuchamos aún hablar de las “ventajas” materiales y económicas que nos mostró la pandemia en materia de escenarios educativos, resulta urgente no caer en un modelo de desarraigo y despersonalización que, a nuestro entender, no sería propiciador de la comunicación humana, es decir, de aquello que nos constituye y que

representa el eje de la educación. En el campo educativo, se puede correr el peligro involuntario, de hacer un uso vacuo de las tecnologías, al poner el foco en la modernización de las aulas sin mucho fundamento y sin capacitación docente. En ese sentido, se hace imperioso formarnos y formar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para responder, manejar, intervenir y utilizar las TICs.

Retomamos una vez más, en la enseñanza y, a su vez, en el aprendizaje, la importancia de la creatividad en el quehacer docente y en la tarea de ser estudiante. La virtualización de los cursos de lectocomprensión en FLE y la multimodalidad, nos ha redirigido al corazón de la clase, la artesanía creativa, reflexiva, fundamentada, audaz e indeterminada del intercambio humano. Esta perspectiva de análisis nos coloca frente al desafío continuo de probar, crear y convocar a los estudiantes para así entonces repensar nuevos modos de producción y circulación de sentidos, sin olvidarnos de la dimensión humana.

Bibliografía

Alliaud, A., Antelo, E. 2009. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Capítulo I: ¿A qué llamamos enseñar? Capítulo III: Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Benmoussa, A. 2021. "Didactique du FLE et nouvelles technologies. Quelle place pour le corps de l'apprenant ?". Communication présentée au XV Congrès mondial des professeurs de français, 9 au 14 juillet 2021, Tunisie.

Bengtsson, A. 2020. "Multimodalidad e interactividad en algunas formas de contar la ciencia". *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, n° 89, p. 68-91.

Briascó, I., Corica, A., Granovsky, P., Verchelli, V., Alfredo, M. 2020. La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19. Una mirada de la educación técnico-profesional. In: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, p. 59-72.

Cabrera, N., Fernández-Ferrer, M. 2020. Claves para una evaluación en línea. In: *Decálogo para la mejora de la docencia online*, A. Sangrà (Ed.). Barcelona: Editorial UOC, p. 63-80.

Caruth, G., Caruth, D. 2013. "Understanding resistance to change: a challenge for universities". *Turkish Online Journal of Distance Education*, n° 14(2), 12-21.

Cassany, D. 2000. "De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición". *Lectura y vida*, n° 21(4), p. 6-15.

CERLALC. 2020. *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Bogotá: Colombia.

Córica, J. L. 2020. "Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto". RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, n.º 23(2), p. 255-272.

Echevarría, J. 2000. "Educación y tecnologías telemáticas". *Revista iberoamericana de educación*, n.º 24, p. 17-36.

Feldman, D. 2020. Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Publicaciones, Citep. <https://bit.ly/citep-publicaciones> [consulté le 17 février 2025].

Guitert, M. 2020. La colaboración en red para docentes y para estudiantes. In: *Decálogo para la mejora de la docencia online*, A. Sangrà (Ed.). Barcelona: Editorial UOC, p. 187-206.

Gunawardena, C. N. 1995. "Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences". *International Journal of Educational Telecommunications*, n.º 1(2/3), p. 147-166.

Ibrahim, A., Al-Kaabi, A., El-Zaatrari, W. 2013. "Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates". *International Journal of Research Studies in Education*, n.º 2(3), p. 25-36.

Jerónimo Montes, J. A. 2009. "Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje, aprender para apropiarse de los nuevos medios digitales". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n.º 10(2), p. 338-352.

Lane, I. F. 2007. "Change in higher education: Understanding and responding to individual and organizational resistance". *Journal of Veterinary Medical Education*, n.º 34(2), p. 85-92.

Martín-Barbero, J. 2009. "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n.º 10 (1), p. 19-31.

Martín-Barbero J. 2011. "Razón técnica y razón política: espacios/ tiempos no pensados". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, n.º 1, p. 22-37.

Ministerio de Educación. Resolución 106 de 2020. Legislación y avisos oficiales. Promulgado el 13 de marzo de 2020 en Boletín Oficial de la República Argentina. BOLETIN OFICIAL REPUBLICA ARGENTINA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Resolución 106/2020.

Ministerio de Educación. Resolución 108 de 2020. Legislación y avisos oficiales. Promulgado el 16 de marzo de 2020 en Boletín Oficial de la República Argentina. BOLETIN OFICIAL REPUBLICA ARGENTINA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Resolución 108/2020.

Palomino Leiva, M. L., Ramírez Villegas, G. M. 2010. "La presencia social en ambientes virtuales de aprendizaje: una estrategia de interacción y construcción del conocimiento". *Revista De Investigaciones UNAD*, n.º 9(3), p. 79-106.

Quadrana, D. V. 2019. Les représentations des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université. *Sciences de l'Homme et Société*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02747724v1> [consulté le 4 mars 2024].



© *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





Repenser la virtualité : la classe de lecture-compréhension en milieu universitaire

Agustín Arispe

Université de Buenos Aires (UBA)

Faculté de Philosophie et des Lettres Argentine

aarispe@uba.ar

<https://orcid.org/0000-0003-1801-3558>

Yahel Aylen Elias

Université de Buenos Aires (UBA)

Faculté de Philosophie et des Lettres, Argentine

yahel Elias@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5266-9121>

Reçu le 22-07-2025 / Évalué le 12-10-2025 / Accepté le 20-02-2026

Résumé

La pandémie a forcé le passage à la virtualité et, encore aujourd'hui, il est possible d'observer ses cicatrices que ce soit dans les pratiques des professeurs ou dans leurs imaginaires. Ainsi, la virtualité imposée a provoqué la rupture du paradigme du genre classe qui a été énormément modifié par les caractéristiques inhérentes à cette modalité : de la multimodalité lors de la réalisation des cours, en passant par ce qu'on a nommé la présence « absente » des étudiants, jusqu'au changement de la conception du texte comme matériel didactique et objet d'étude, les classes ne sont plus ce qu'elles étaient. D'ailleurs, ces changements poursuivent leur inexorable évolution à l'intérieur des salles universitaires. Bien sûr, depuis lors, on a réalisé plusieurs recherches et formations sur le sujet, cependant les inquiétudes et les résistances au moment d'accepter et d'aborder cette nouvelle réalité perdurent, en particulier, dans les milieux traditionnellement liés au papier comme c'est le cas des cours de lecture-compréhension en langue étrangère au sein des universités. Dans cet article, nous nous centrerons sur la description des problématiques perçues par les enseignants du milieu universitaire dans le but de déterminer leur origine et leurs spécificités pour ensuite proposer quelques pistes de réflexion. Pour ce faire, on ébauchera les caractéristiques macrostructurelles du genre classe virtuelle de lecture-compréhension en FLE qui nous amèneront à nous demander s'il s'agit d'une simple modalité ou d'un nouveau genre à part entière.

Mots-clés : lecture-compréhension, genre classe, virtualité, textes

**Redefinir la virtualidad:
la clase de lectocomprensión en contexto universitario**

Resumen

La pandemia forzó la transición a la virtualidad y, aún hoy, podemos observar las cicatrices que esta transición forzada ha dejado en las prácticas e imaginarios docentes. La virtualidad impuesta dio origen a una ruptura de paradigma en cuanto a la definición del género clase, el cual se vio considerablemente modificado por las características propias de esta modalidad: desde la multimodalidad en el dictado de las clases, así como la concepción del texto como material didáctico y objeto de estudio y la presencia «ausente» de los estudiantes son solo algunos de los rasgos de este nuevo género que sigue gestándose en nuestras aulas. Varias investigaciones y capacitaciones se han realizado desde entonces, no obstante, siguen surgiendo inquietudes y resistencias al momento de aceptar y abordar esta nueva realidad, en particular en los ámbitos tradicionalmente ligados al papel como lo son los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en contexto universitario. En este trabajo nos centraremos en la descripción de las problemáticas que perciben los docentes de lectocomprensión en contexto universitario con el objetivo de determinar su origen y sus especificidades para así aportar pistas de reflexión. Para ello, esbozaremos las características macroestructurales del género clase virtual de lectocomprensión en FLE, que nos llevará a preguntarnos si se trata de una mera modalidad o de un género por derecho propio.

Palabras clave: lectura-comprensión, género clase, virtualidad, textos

**Rethinking Virtuality:
The Reading-Comprehension Class in a University Setting**

Abstract

The pandemic forced a shift to virtuality, and even today, its scars are visible in both the practices and mindsets of teachers. The imposed virtuality thus shattered the paradigm of the "classroom" genre, which was considerably transformed by the inherent characteristics of this modality. From the multimodality in class delivery, as well as the conception of the text as both teaching material and an object of study, and the 'absent' presence of students, these are just some of the features of this new genre that continues to develop in our classrooms. Since then, several research studies and training sessions on the subject have been conducted; however, concerns and resistance to accepting and addressing this new reality persist, particularly in environments traditionally linked to paper, such as foreign language reading comprehension courses in universities. In this article, we will focus on describing the problems perceived by university teachers in order to determine their origin and specificities, and then propose some keys for reflection. To do this, we will outline the macrostructural characteristics of the virtual reading comprehension class genre in FLE, which will lead us to question whether it is merely a modality or a genre in its own right.

Keywords: reading-comprehension, classroom genre, virtuality, texts

Introduction¹

Depuis que la pandémie de COVID-19 a fait irruption dans la réalité des institutions éducatives, la manière dont se déroulent les cours à l'université a radicalement changé. Bien avant la pandémie, il existait déjà des dynamiques de travail qui mobilisaient des éléments numériques et asynchrones – l'emploi d'outils numériques, la création d'activités et de matériels avec des composantes multimodales ou propres au contexte numérique –, le confinement et la distanciation sociale ont précipité et imposé ces transformations.

La virtualité forcée a exigé une rapide adaptation des pratiques ainsi que des modes d'intervenir et d'interagir dans le nouveau milieu numérique pour tous les participants de la situation de classe. Ainsi, plusieurs aspects traditionnels du processus d'enseignement-apprentissage en présentiel fortement ancrés dans les pratiques de l'enseignant et de l'étudiant se sont heurtés à cette nouvelle réalité qui couvrait dans nos salles de classe.

Dans ce travail, nous nous proposons d'analyser la perspective enseignante sur ces éléments qui ont été remis en question par l'imposition de la virtualité à travers une discussion théorique. Nous avons pour but d'esquisser, à partir de notre contexte spécifique, l'état actuel de la situation afin de repenser les cours de lecture-compréhension en français langue étrangère à l'université. Nous espérons également que cet article pourra contribuer à la réflexion prospective des pratiques enseignantes. Afin d'atteindre ces objectifs, nous envisageons d'examiner certains aspects du contexte et de la situation de classe, tels que le rôle de l'enseignant, le rôle de l'étudiant, la dimension multimodale du cours de langue et la fonction du texte en tant que matériel d'étude.

Nous avons organisé ce travail autour de deux axes principaux : le premier se centre sur les aspects descriptifs du genre *classe de lecture-compréhension de français en contexte universitaire*, à partir d'une perspective macrostructurelle sur les genres discursifs. Ce regard vise à réfléchir aux caractéristiques globales, c'est-à-dire, à une analyse du

¹ Tous les travaux relatifs au contexte et à la situation de classe ont été principalement réalisés par Yahel Elias et ceux ayant trait à l'évolution du concept du texte en tant qu'objet d'étude ont été réalisés majoritairement par Agustín Arispe ; et toutes les analyses ont été réalisées en commun par les co-auteurs du présent article.

contexte et de la situation de classe tant en présentiel qu'en ligne, pour établir les similitudes et les différences entre elles. Par ailleurs, et toujours dans une approche macrostructurelle, nous traiterons les problématiques propres à la classe de lecture-compréhension en ce qui concerne l'aspect situationnel spécifique de ce genre : le travail sur des textes appartenant, pour la plupart, au discours de vulgarisation scientifique. Nous abordons ici la définition du concept de *texte* et ses conditions d'utilisation dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Dans le deuxième axe, nous réfléchissons aux conditions du passage à la virtualité de ces cours, à la lumière de ce qui a été exposé dans la première partie de cet article. Nous avons envisagé ce passage à partir d'une articulation entre un parcours théorique et une analyse qualitative des perceptions des enseignants de lecture-compréhension en français. Nous avons développé ce lien en faisant appel au concept de *multimodalité*, qui s'est avéré essentiel dans cette nouvelle situation de virtualité. Dans cet axe, nous nous attardons sur les tensions, les résistances, les pratiques et les préoccupations des enseignants dans ce nouveau milieu éducatif différent du traditionnel.

Nous partageons ensuite une réflexion sur les nouvelles frontières du genre *classe de lecture-compréhension*. Dans cette section, il s'agit de penser de manière critique les problématiques développées dans ce travail, afin d'orienter certaines actions susceptibles d'élaborer des stratégies pour aborder les tensions relevées. Enfin, nous offrons une conclusion qui systématise les réflexions de cet article et ouvre certaines perspectives d'analyses ultérieures.

1. Genre classe de lecture-compréhension en langue étrangère en contexte universitaire

1.1. Macrostructure : le contexte et la situation de classe

Afin d'identifier les problématiques des enseignants responsables des chaires de lecture-compréhension en français liées au passage à la virtualité, il convient, dans un premier temps, de comprendre comment étaient le contexte et la situation de classe avant la pandémie. En d'autres

termes, il est nécessaire d'établir les caractéristiques et les spécificités du genre classe *présentielle* de lecture-compréhension. Or, que comprenons-nous par genre ?

Plusieurs auteurs ont creusé dans les complexités qu'implique la définition des genres discursifs : depuis la différenciation entre les genres de l'écrit et ceux de l'oral jusqu'aux difficultés à établir des paramètres permettant une classification complète des événements communicatifs produits par les pratiques sociales, la polémique autour de ce thème continue d'intéresser les linguistes. Cela s'explique, en partie, par le fait que les genres sont intimement liés à leur contexte socio-historique :

Par nature, les genres évoluent sans cesse avec les sociétés dont ils sont partie prenante : la Révolution française, par exemple, peut être analysée comme une vaste opération de transformation des modes d'exercice de la parole publique et l'irruption d'Internet se manifeste par le développement de nouveaux genres de discours et l'affaiblissement d'autres genres (Maingueneau, 2007 : 30).

Les genres sont en constante évolution et suivent les grands changements sociaux, dans notre cas, la pandémie dans le contexte éducatif. Les pratiques enseignantes, les modes d'interaction entre les participants à la situation communicative, les canaux de communication, le matériel utilisé, tout a changé suite à cet événement global. C'est pourquoi il est nécessaire de réfléchir aux caractéristiques qui ont été installées par la pandémie dans les institutions universitaires argentines et qui pourraient avoir ouvert les portes à un nouveau genre : la *classe virtuelle de lecture-compréhension*.

Pour ce faire, nous devons établir, en premier lieu, la définition du genre que nous retiendrons dans ce travail. D'un point de vue sémantique, on peut définir le genre « comme un mode d'interaction normé entre composantes » (Rastier, Pincement, 2000). Cela signifie que le genre n'est pas seulement un dispositif de communication qui assure un certain mode d'interaction, mais qu'il est également régi par un cadre normatif. Cette définition se rapproche de celle présentée par Maingueneau (2007) sur les genres « routiniers », où les rôles des participants à l'interaction verbale et les rituels (séquences textuelles) sont fixés *a priori* par les institutions, ce qui stabilise les paramètres qui les constituent à travers des normes ou des limitations de caractère socio-historique.

En effet, le genre *classe*, en général, possède des rôles traditionnels et fortement prédéfinis entre les participants à l'interaction : enseignant/étudiant, celui qui enseigne/celui qui apprend, dans le cadre de séquences essentiellement expositives et dialogiques. Néanmoins, cette description ne rend pas totalement compte de la dimension socio-cognitive du genre discursif, comme c'est le cas de la définition proposée par Moirand (2003 : 1) :

[Le genre est] une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition [...] des unités discursives empiriques, une représentation donc des activités langagières qui surgissent dans une situation X, une communauté Y, avec une langue Z et une culture Z'sous des formes diverses.

Cette définition met en relief l'importance des activités langagières internes, inscrites dans un contexte et une scène situationnelle ; autrement dit, les aspects macrostructurels ou globaux et les microstructurels ou locaux qui composent la représentation qu'une communauté de parole a d'un genre. Cet aspect la rend particulièrement pertinente pour notre analyse, car elle se focalise sur l'image que les participants à l'interaction ont de leurs pratiques et des contraintes qui les régissent. D'ailleurs, ces représentations sur l'interaction en contexte présentiel sont celles qui entrent en crise, d'une part, avec les représentations de la virtualité dans le contexte pandémique, et d'autre part, avec celles de la virtualité postpandémique, comme nous le verrons plus loin dans notre analyse.

En outre, Moirand (2003) propose trois niveaux ou catégories pour décrire les genres discursifs : un niveau *macro* ou global qui englobe la situation, le contexte et la morphologie ou configuration de la structure interne – finalité, rituels, organisation – ; un niveau *méso* ou intermédiaire qui réunit les séquences textuelles – opérations cognitivo-linguistiques – ; et un niveau *micro* ou local qui comprend les marques linguistiques, pragmatiques, énonciatives, etc. Dans cette section, au moyen d'une adaptation des niveaux *macro* et *méso* de cet auteur, nous nous concentrerons sur la description des caractéristiques situationnelles et contextuelles communes aux modalités *présentielle* et *virtuelle* du genre *classe de lecture-compréhension en langue étrangère*, pour ensuite évaluer

les aspects distinctifs identifiés grâce à l'analyse des pratiques déclarées des enseignantes universitaires de français².

On trouve trois aspects situationnels qui composent la classe de lecture-compréhension : les objectifs pédagogiques et didactiques, l'origine académique variée des étudiants et la représentation sur le lecteur ainsi que celle sur la compétence en lecture.

Concernant les objectifs, le but principal est de fournir aux étudiants les outils nécessaires pour lire, de manière autonome, la bibliographie spécialisée, comme l'indique le programme officiel du cours de lecture-compréhension en français de Université de Buenos Aires (UBA)³. Cela signifie que les compétences linguistiques développées et sollicitées varient selon le type d'activité et la langue utilisée. D'une part, les étudiants doivent lire un texte en langue étrangère (LE), le comprendre en mobilisant diverses techniques procédurales, puis l'interpréter afin de construire du sens à partir de leurs connaissances préalables et des savoirs théoriques linguistiques et pragmatiques sur la LE enseignée dans les cours. D'autre part, afin d'assurer la compréhension et l'interprétation du texte, qui est à la fois matériel didactique et objet d'étude, ils doivent réaliser des productions en langue espagnole de différente nature (questionnaires, résumés, fiches de lecture, etc.). Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre le texte en LE et le besoin des étudiants d'accéder à l'information contenue.

Quant à l'origine académique variée des apprenants, il faut mentionner que les cours de lecture-compréhension de l'université étudiée reçoivent des étudiants provenant de cursus différents, tels que Archéologie, Lettres, Édition, Philosophie ou Arts, entre autres. Pour cette raison, les professeurs chargés de ces cours sélectionnent comme matière primaire non seulement des textes d'actualité, mais aussi des textes issus du discours de

² Toutes les citations des pratiques enseignantes déclarées proviennent du corpus d'entretiens semi-dirigés réalisées à un groupe d'enseignantes de français du département de Langues Modernes de la filière Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA). Cette recherche a été effectuée dans le cadre du projet FILO:CyT (code n° FC22-013) « *Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera : problemas, representaciones y prácticas* » 2022-2023 (dir. Claudia Gaiotti).

³ Programme n° ILF00 de l'unité d'enseignement Lecture-compréhension en français du département de Langues Modernes de l'UBA, filière Philosophie et lettres pour la période 2023-2024.

vulgarisation scientifique en rapport avec les différentes orientations des apprenants. De sorte que les littératies académiques avec leurs spécificités génériques correspondantes constituent le matériel didactique principal de ces cours (Acuña, Lestani, 2015). Ces spécificités concernent, au niveau local, le lexique – qui va du champ général au champ de spécialité –, la syntaxe et la structure compositionnelle. À un niveau global, ces littératies sont situées dans le contexte des différentes situations de la vie académique et sont comprises comme un ensemble « *de pratiques discursives multiples, diverses et hétérogènes qui se déclinent sous différentes conditions de production et d'interprétation du sens* » (Gaiotti, 2013 : 62). Cela nous conduit au dernier aspect à analyser de cette première étape : la représentation du lecteur et de la compétence en lecture.

Dès le départ, les étudiants sont perçus comme des sujets lecteurs actifs disposant de connaissances préalables et de la compétence en lecture nécessaire pour construire du sens, comme l'indique la description de la méthodologie du programme officiel cité ci-dessus : « en s'appuyant sur des connaissances antérieures et la capacité de lecture préexistante, on incite l'étudiant à formuler des hypothèses de sens à partir d'indices textuels⁴ ». Cependant, en quoi consiste une capacité de lecture préexistante ? Ce concept renvoie au caractère procédural de la lecture, autrement dit, aux stratégies que les étudiants-lecteurs mettent en place pour comprendre et interpréter un texte en langue maternelle (LM) – l'espagnol –, et qu'on s'attend ensuite à les voir reproduites, dans une certaine mesure, dans les textes en LE. En effet, la compétence en lecture et, par conséquent, les stratégies de lecture en LM ne peuvent être totalement identiques à celles développées en LE, puisque la posture du lecteur face au texte est différente : les objectifs de lecture, les situations de lecture et les caractéristiques particulières des textes diffèrent (Riquois, 2010). Néanmoins, ce que l'on recherche dans ce type de cours, c'est que l'étudiant devienne un sujet lecteur face au texte en LE, ce qui signifie que la simple compréhension du texte ne suffit pas. Il doit y avoir une prise de position de la part de l'étudiant-lecteur, une interprétation et une implication dans la lecture (Riquois, 2010).

⁴ Version originale : « basándose en conocimientos anteriores y la capacidad lectora preexistente, se incita al estudiante a realizar hipótesis de sentido a partir de indicios textuales ».

Un sujet lecteur, pour traiter la nouvelle information contenue dans un texte, doit être capable de mobiliser des connaissances antérieures sur le thème abordé et de les associer aux nouvelles données tout en effectuant des inférences de sens qu'il devra ensuite vérifier. En outre, il devra se servir d'autres stratégies liées à la hiérarchisation de l'information et à la reconnaissance des caractéristiques génériques des textes ainsi que de leurs conditions de production. Cela lui permettra, en dernière instance, d'interpréter l'intention de l'auteur dans un processus de prise de position vis-à-vis du texte (Riquois, 2010). Il s'agit d'une relation dialogique et interactive entre le sujet lecteur et le texte. Cette relation constitue le cœur d'un cours de lecture-compréhension, mais elle n'est pas complète, il faut aussi y ajouter une autre variable : celle de l'enseignant-médiateur, chargé d'orienter et de rendre explicites les caractéristiques de cette compétence – développée, jusqu'à un certain point, de manière inconsciente en LM –, et qui sera plus tard élargie et systématisée dans les textes en LE.

Tous ces aspects définissant le contexte et la situation de classe sont communs tant aux cours présentiels qu'à ceux virtuels. Nous développerons ci-dessous un autre aspect du niveau macrostructurel, à savoir, la notion même de texte.

1.2. Macrostructure : l'évolution du concept de texte en tant qu'objet d'étude

En suivant les catégories proposées par Moirand (2003), le texte ou plutôt l'usage de matériaux textuels comme ressource dans la situation didactique constitue un autre élément de la macrostructure discursive du genre classe de lecture-compréhension. C'est ainsi que la notion de texte a été interpellée et révisée dans sa définition la plus traditionnelle du point de vue théorique par différents chercheurs, ce qui va de pair avec la reformulation du genre classe en contextes virtuels. Effectivement, si l'on tient compte de l'objectif du cours – fournir aux étudiants les outils pour la compréhension de textes académiques en LE et leur réélaboration en LM –, il convient de s'interroger sur ce qu'il advient des deux composantes de ce lien dialectique, à savoir, le sujet lecteur et le texte. En dehors des aspects purement interactionnels modifiés par la virtualité – que nous

développerons plus loin –, quelles caractéristiques acquiert ce sujet lecteur ? Et comment abordons-nous la notion même du texte ?

En ce qui concerne les définitions de la notion de texte, tant dans sa conception générale que dans sa version académique, celles-ci ont fait l'objet d'une série de reformulations liées à la modification et à l'évolution d'aspects tels que les canaux, les supports, les formats et les dispositifs dans lesquels ils apparaissent. Pour entamer notre réflexion, on partira d'une définition générale du texte proposée par Sandig (2000) qui le perçoit comme une unité variée qui doit remplir des fonctions d'action et de communication de différents ordres au sein de la société. Toutefois, aujourd'hui, une variable vient déranger cette définition ainsi que la manière dont les textes interviennent dans la vie : il s'agit de la médiation par l'écran. Albarello (2019) appelle ce phénomène une écologie des écrans et soutient que la notion de texte en est affectée de deux manières différentes.

Premièrement, la forme de lecture a changé. Les écrans sont perçus, par cet auteur, comme un devenir évolutif – qui va de l'écran de cinéma à l'écran du téléphone portable –, ce qui fait que les formes de lecture varient, tout en demeurant liées entre elles. C'est pourquoi, ce ne sont pas les textes ou leurs contenus qui peuvent disparaître à cause du progrès technologique, mais la technologie de distribution qui les soutient (Albarello, 2019). Même si l'intérêt des lecteurs est le texte, sa forme de consommation varie selon qu'il soit accessible par un média télévisuel, un écran d'ordinateur, une tablette ou un téléphone portable. Le texte, sans disparaître, acquiert des caractéristiques différentes dans ces dispositifs, tandis que les technologies qui le rendent possible disparaissent, évoluent ou deviennent moins populaires.

Deuxièmement, lorsque nous abordons l'autre pôle de la relation dialogique, c'est-à-dire, le sujet lecteur, nous pouvons réfléchir à ce qu'il advient des pratiques de lecture selon les nouvelles apparitions et redéfinitions conceptuelles de la notion de texte. Albarello (2019) souligne que la manière dont la lecture change se produit en consonance avec la technologie de distribution qui la médiatise. Par exemple, dans le passé, on considérait la lecture de texte médiatisé par écran une *lecture-navigation*, alors que, de nos jours, il est possible d'employer le terme *lecture*

transmédia pour désigner les pratiques qui se déroulent sur plusieurs écrans ou onglets simultanés. Cela signifie que les pratiques et les compétences de lecture que doivent posséder les sujets lecteurs diffèrent selon la forme sous laquelle se présente le matériau textuel, ce qui est particulièrement important étant donné la situation actuelle où l'écran est devenu la médiation obligatoire.

Par conséquent, nous devons nous demander s'il existe des changements dans les formes d'accéder aux textes dans les cours de lecture-compréhension suite aux transformations apportées par la pandémie et celles qui se sont produites après cet événement. Même s'il s'agit des mêmes textes – la version numérisée des textes imprimés utilisés lors des séances présentiels –, leurs modes de lecture, d'apparition et d'élaboration par les étudiants et les enseignants présentent-ils des caractéristiques qui répercutent sur le dispositif pédagogique ? Pour y répondre, nous devons tenir compte des deux aspects signalés ci-dessus qui caractérisent l'environnement transmedia : l'évolution dans la circulation des matériaux textuels selon la technologie de distribution et la transformation des pratiques de lecture et des compétences lectorales dans les écosystèmes des écrans.

En plus, nous devons considérer un autre élément étroitement lié à ceux déjà mentionnés, à savoir, la dimension multimodale du texte. D'après Dagenais (2012), la multimodalité est la multiplicité des modes par lesquels le sens d'un texte est produit et interprété. En conséquence, on peut envisager que les modes de production et d'interprétation de ce sens ont varié en fonction de l'évolution de la manière dont les étudiants entrent en contact avec les textes. Bien que les textes travaillés en lecture-compréhension en LE aient toujours possédé une dimension multimodale – visible dans la combinaison de différents modes sémiotiques et linguistiques du paratexte tels que la typographie, les images et les tableaux –, celle-ci est devenue plus complexe avec la virtualité. Que ce soit grâce à l'usage de vidéos complémentaires à l'activité principale de lecture ou à l'ajout de musique, de couleurs, d'hyperliens et d'images animées, cette évolution nous oblige à réfléchir aux caractéristiques de la *littératie multimodale*. On comprend cette littératie comme le savoir relatif aux multiples modes d'expression qu'une personne doit pouvoir maîtriser afin

de produire et d'interpréter les textes en articulant de manière variée les niveaux iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs (Kress, 2000, 2003 ; Dagenais, 2012 ; Gaiotti, 2023). Il convient de souligner qu'à la dimension multimodale des textes dans le contexte virtuel, il faut ajouter la dimension multimédiale, qui renvoie spécifiquement à la combinaison de différents médias (applications, supports, technologies de diffusion) avec la caractéristique centrale que, dans ces environnements, les lectures ne sont plus linéaires, mais simultanées et multiples (Albarelo, 2019). Au vu de ces considérations, nous devons repenser la valeur spécifique du texte dans les cours de lecture-compréhension à partir de la situation de virtualité, afin de vérifier le type de matériaux qui circulent actuellement, ainsi que les pratiques et usages associés.

2. Passage à la virtualité : pistes d'analyse

2.1. Multimodalité : une situation de classe et un contexte nouveau

Nous avons déjà analysé les points en commun entre la classe présentielle et la classe virtuelle en lecture-compréhension, ainsi que l'évolution du concept de texte dans la virtualité. Nous allons maintenant approfondir l'analyse des aspects qui différencient ces deux modalités : le type de multimodalité dans le déroulement du cours ; l'interaction entre l'étudiant-lecteur, le texte et l'enseignant-médiateur ; et la multimodalité du texte.

Nous commencerons par la multimodalité, définie comme la combinaison – et non la simple juxtaposition – de deux ou plusieurs modes d'expression, tels que le linguistique, l'iconique et l'auditif (Lacelle, Lebrun, 2014). Dans un cours de lecture-compréhension en LE, l'analyse iconographique du paratexte constitue l'étape initiale lors de l'approche d'un texte, car il s'agit d'une stratégie simple qui incite l'étudiant à formuler les premières hypothèses de sens à propos du genre et du contenu du texte (conditions de production, organisation de l'information, typologie dominante entre autres). Cependant, les caractéristiques multimodales des indices iconographiques entre le texte *imprimé* des cours présentiels et celles du texte *multimédia* des cours virtuels sont différentes. Donc, il n'est

pas possible de les interpréter de la même manière, comme nous l'avons déjà remarqué. Ce changement dans le matériel didactique a des répercussions sur le rapport entre l'étudiant-lecteur, l'enseignant-médiateur et le texte-objet d'étude.

Effectivement, l'enseignant, dont le rôle est celui de médiateur entre les autres éléments de l'interaction verbale – l'étudiant et le texte –, est obligé de modifier sa pratique pédagogique lorsqu'il change à la fois la modalité du cours et la modalité d'approche des étudiants et du matériel d'étude. On passe d'une interaction en face à face avec les étudiants, où la communication se réalise de manière verbale, non verbale et simultanée (la possibilité de voir directement et intégralement tous les étudiants « d'un seul coup d'œil », ainsi que le retour visuel de la bonne réception du message), à une interaction caractérisée par la fragmentation visuelle et l'incertitude dans la réception. Lorsque nous mentionnons la fragmentation propre à la virtualité, nous faisons référence à la fois à la présence « absente » des étudiants, qui ont souvent leurs caméras éteintes (que ce soit pour une impossibilité technique ou un choix personnel), et à l'impossibilité technique de voir toutes les caméras en même temps.

Quant à l'incertitude dans la réception, ce phénomène découle du premier : en l'absence de la vision des étudiants ou avec la seule vision du visage (chez les rares qui allument leur caméra), les ressources de l'enseignant pour s'assurer de la bonne réception du message, ainsi que pour vérifier si l'attention des étudiants est maintenue, se trouvent drastiquement réduites. De sorte que la connexion devient *déconnexion* avec la rupture du lien enseignant-étudiant ; à sa place demeure le vide angoissant de l'autre :

Le fait d'appeler : « Bonjour Daniel, alors, qu'en penses-tu ? As-tu préparé la consigne ? Réponds », et Daniel n'est pas là. Puis, un peu plus tard : « Bonjour Daniel, es-tu parti prendre un café ? Es-tu revenu ? Bonjour », et Daniel n'est pas là. Et cela arrivait aussi avec Daniel, avec Sofia. Eh bien... du stress, parce que cela te fait prendre du retard (E5)^{5,6}.

⁵ Dans les citations des enseignantes consultées, nous les désignerons par la lettre E suivie d'un numéro afin de les différencier. Toutes les verbalisations sont en langue espagnole et ont été traduites et adaptées pour cet article.

⁶ Version originale: «El hecho de llamar: "Hola, Daniel, bueno, ¿qué te parece? ¿Preparaste la consigna? Respondé", y Daniel no está. Entonces, al rato "Hola Daniel ¿te fuiste a tomar un café? ¿Volviste? Hola", Daniel no está. Y así pasaba con Daniel, pasaba con Sofía. Bueno, ¿no? Un estrés, porque eso te hace retrasar».

En définitive, dans la virtualité, les rôles de l'étudiant et de l'enseignant restent les mêmes mais avec des caractéristiques différentes : l'interaction est interrompue et parfois complètement rompue, ce qui signifie que l'enseignant devra développer de nouvelles stratégies de *reconnexion*. En ce qui concerne le lien entre l'étudiant-lecteur et le texte, il faut mentionner qu'il y aura des différences quant à la compétence en lecture nécessaire pour travailler un texte imprimé et celle nécessaire pour travailler un texte multimédia, que nous développerons plus en détail ci-après, du point de vue des représentations des enseignantes.

2.2. Multimodalité : la situation du texte comme objet d'étude

Dans les sections précédentes, nous avons réfléchi à la notion de texte en relation avec trois aspects : la variation des types de textes, la variation des compétences de lecture et la dimension multimodale des textes dans les milieux virtuels ou médiés par des écrans. Tenant compte de ces aspects, il nous a semblé pertinent d'analyser les représentations d'un groupe d'enseignantes de FLE à l'université qui travaillent, dans la plupart des cas, dans des contextes de virtualisation forcée. À partir de l'exploration de six entretiens réalisés auprès de ces enseignantes, nous avons dégagé quatre axes importants concernant le rôle du texte en classe. Il convient de souligner que les enseignantes opèrent avec des représentations variées du texte ; pour cette raison, dans les sections suivantes, nous travaillerons sur des définitions flexibles du matériel textuel.

2.2.1. Le rapport entre la longueur du texte et la dynamique de la classe

Un aspect qui se répète parmi les enseignantes de français interrogées concerne la question de la longueur des textes et son lien avec le type d'activités que l'on peut réaliser en classe. Dans l'imaginaire enseignant, il semble se construire une dichotomie entre le texte court et le texte long qui ouvre la voie à certains types de pratiques de lecture. D'un côté, nous trouvons quelques références aux textes brefs mentionnées par l'une des enquêtée :

S'il reste un créneau, j'ai des textes courts que j'avais déjà, [...] M. s'est occupée de préparer des textes courts à utiliser [...] Mais aussi, nous voyons un texte court qu'ils

aiment beaucoup que nous leur lisions. Donc, si c'est un texte court, je le leur lis, et nous nous arrêtons, paragraphe par paragraphe, en repérant les difficultés et en échangeant des opinions (E1)⁷.

Du point de vue de cette enseignante, le texte bref semble permettre une lecture détaillée, de type séquentiel, que l'on pourrait associer à la lecture linéaire – de gauche à droite –. Nous pouvons également observer un lien entre la longueur et le temps. Le texte court est travaillé dans les « moments creux » de la classe, c'est-à-dire, dans ces temps libres laissés par d'autres activités. Un autre aspect lié au texte court est la possibilité de lecture à voix haute. Une autre enquêtée commente ce qui suit :

Alors, j'opte toujours pour des textes qui peuvent apparaître, je ne sais pas, dans un journal, et alors nous les lisons, je ne sais pas, des textes d'économie ou de philosophie ou d'art. Bon, certains textes qui soient courts et c'est cela que nous travaillons. Et ensuite, comme une petite institutrice, je lis aussi certains textes avec eux (E5)⁸.

Ce lien entre longueur et lecture à voix haute peut être de nouveau associé à la question du temps et de la linéarité. Le texte court peut être lu à voix haute, car sa longueur permet de disposer du temps nécessaire pour réaliser cette activité. À l'inverse, les textes longs permettent une autre dynamique de classe. Une enquêtée aborde ce sujet de la manière suivante :

Au niveau supérieur, et c'est quelque chose que je leur précise toujours, si nous allons voir un texte long, le texte doit avoir été lu à l'avance. Je leur dis toujours de marquer toutes les questions qu'ils ont, de ne pas utiliser le traducteur ni rien, que nous allons voir cela après en classe. Mais le texte, ils doivent le lire avant, n'est-ce pas ? Alors, nous le travaillons en classe. Nous travaillons les parties... (E1)⁹.

⁷ Version originale : «Si queda algún hueco, tengo textos cortos que yo ya tenía, pero viste que Mónica se ocupó de hacer textos cortos para usar (...) Pero también. Vemos un texto corto que les gusta mucho que les leamos. Entonces si es un texto corto, yo se los leo, y vamos parando, por párrafo, y viendo las dificultades, intercambiando opiniones».

⁸ Version originale : «Entonces siempre opto por textos que pueden aparecer, no sé, en un diario y entonces los leemos, no sé, textos de economía o de filosofía o de arte. Bueno algunos textos que sean cortos y eso trabajamos. Y después, como maestra también, suelo leer algunos textos con ellos».

⁹ Version originale : «En Nivel Superior, y es algo que siempre les aclaro, si vamos a ver un texto largo, el texto ya lo tienen que tener leído. Siempre les digo que marquen todas las dudas que tengan, que no se pongan a usar el traductor, ni nada, que después en clase, eso, lo vamos a ver. Pero que el texto lo lean, ¿no? Entonces después lo trabajamos en clase. Trabajamos las partes...».

Le travail avec des textes longs exige donc une préparation préalable de l'étudiant, une segmentation du travail et une division de l'activité entre ce qui se fait à l'extérieur et à l'intérieur de la classe. On pourrait aussi interpréter que cette division du travail est dictée par le besoin d'optimiser le temps de classe pour travailler certains aspects avec plus de profondeur.

Cela nous amène à nous demander s'il existe un lien entre la longueur du texte et une prééminence de la lecture linéaire, comprise comme un type de lecture qui privilégie la séquentialité dans la tâche d'interprétation textuelle. À cet égard, il importe de préciser que les enseignantes mettent en oeuvre, généralement, une approche de lecture globale (Moirand, 1979 ; Riquois, 2010) – avant de procéder à la lecture, l'apprenant produit des hypothèses sur le thème, le type textuel et sa structure – et qu'un travail de type plus séquentiel n'implique pas nécessairement que ce soit la seule manière d'aborder les textes. Cependant, on peut penser qu'elles conçoivent la longueur comme une dimension linéaire du texte et associent cette longueur à un certain type de pratique.

Comme nous l'avons déjà souligné dans les sections précédentes, les pratiques des sujets lecteurs en situations médiées par les nouvelles technologies sont, elles aussi, traversées par des façons d'aborder les textes sur de multiples dispositifs et écrans (Albarelo, 2019) et nécessitent le développement d'une littératie multimodale (Dagenais 2012, Gaiotti 2022, Gaiotti 2023).

Il est donc intéressant de se demander si ces nouvelles façons de concevoir la lecture et les lecteurs peuvent nous amener à repenser les pratiques de lecture que nous associons aux textes selon leur longueur. Il s'agirait d'une autre manière de redéfinir le temps que nous consacrons à certaines activités, la division du travail que nous proposons en classe et même l'attente que nous avons quant à la construction de sens d'un texte multimodal et multimédia.

2.2.2. La multimodalité comme complément du matériel de classe

La multimodalité du travail avec les matériels de classe est un autre aspect qui est repris par les enquêtées et qu'il faut analyser plus en détail. On observe une tendance à considérer le travail avec des éléments multimodaux et multimédias comme une activité complémentaire par

rapport aux supports textuels traditionnels de la classe en présentiel, c'est-à-dire les textes imprimés ou leur version numérisée. Par exemple, une enquête exprime ce qui suit :

Les vidéos, seulement à la fin du semestre, tu peux en faire un peu, par exemple, [...] c'est quelque chose que tu vois vraiment en terminant le semestre, parce que sinon c'est trop... ça leur fait un peu peur. Les vidéos, même si ce sont des vidéos avec le texte et tout ça, bon, la première impression c'est : « Je ne comprends pas, je ne comprends pas, ça va trop vite » (E2)¹⁰.

L'enquête associe le travail avec les vidéos à une activité plus complexe que celle avec d'autres supports de classe plus habituels. En outre, il s'agit d'une activité complémentaire ou accessoire : dès le début du semestre, on travaille avec les supports et les textes typiques, et vers la fin du semestre, s'il reste du temps, on aborde d'autres documents liés à des activités de renfort ou d'approfondissement. C'est ce qu'exprime une autre enquête :

Ce sont souvent des vidéos très courtes, pour... qui en général approfondissent quelque chose que je suis en train d'expliquer, je ne sais pas. Si j'ai expliqué, par exemple, comment fonctionne le système scolaire en France, alors ça peut être une vidéo qui complète ce qu'ils ont déjà lu et ce que j'ai déjà expliqué, c'est un plus (E4)¹¹.

En effet, le travail avec des supports audiovisuels n'est pas priorisé ou il est peu travaillé. L'activité de lecture des textes plus habituels est perçue comme une exigence curriculaire qui ne laisse ni place ni temps pour d'autres types de lectures multimodales et multimédias dans la programmation didactique. Ainsi, le rôle qu'occupent ces textes natifs de l'environnement virtuel se limite à celui d'une simple activité complémentaire, car il existe une difficulté à articuler leur dimension multimodale avec les exigences du programme. De plus, leur complexité accrue semble décourager les enseignantes, qui hésitent à les inclure dans leurs planifications afin d'éviter de « manquer de temps ».

¹⁰ Version originale: «Los videos recién en el final del cuatrimestre podés hacer un poquito, por ejemplo, hay... también es algo que ves recién ya terminando el cuatrimestre, porque si no es algo muy... que los espanto un poquito. Lo que es el video, aunque sea el video con el texto y demás, pero bueno, la primera impresión es “no, no entiendo, no entiendo”, “va muy rápido”».

¹¹ Version originale : «Suelen ser videos muy cortitos, para... que en general profundizan algo que estoy contando, no sé. Si expliqué cómo funciona el sistema escolar por ejemplo en Francia, entonces puede ser algún video que complementa eso que ya leyeran y ya expliqué, es un plus».

2.2.3. Adaptation des textes entre supports

Nous allons maintenant creuser un peu plus ce matériel habituel que les enseignantes privilégient au détriment d'autres textes à caractère multimédial et multimodal. Les enseignantes interrogées font référence à l'utilisation de matériaux issus d'un module de lecture, élaboré par les professeurs de la chaire avant la pandémie et ensuite numérisé pour être utilisé lors des cours virtuels :

D'abord, bon, je travaille avec le module de lecture. Cette année, j'ai travaillé en niveau Intermédiaire, c'est-à-dire, deux semestres. J'ai du matériel à toi que M. m'a passé... [...] Et j'ai aussi du matériel d'elle, qu'elle m'a passé. Mais, en réalité, par commodité et même, disons, par facilité, j'ai travaillé avec le matériel du module (E3)¹².

L'enseignante explique comment le travail avec le matériel de la chaire s'est maintenu dans le contexte de la classe virtuelle, c'est-à-dire, que le type de texte travaillé n'a pas varié, même si les technologies de diffusion qui médiatisent son accès ont changé. Cela rejoint ce qu'affirme Albarello (2019) : le changement de technologie ne fait pas disparaître un contenu, mais modifie ses conditions de circulation. La référence à la « facilité » que l'enquêtée associe à l'utilisation du matériel du module imprimé est également intéressante, car elle renvoie à deux aspects opposés : d'une part, la facilité d'avoir un matériel prêt à utiliser, que l'enseignante connaît et sait efficace ; d'autre part, la difficulté à trouver ou à travailler de nouveaux textes. En tout cas, le travail avec un type de texte linéaire d'origine imprimée, conçu pour la classe en présentiel, se maintient, comme l'explique une autre enquêtée :

J'utilise les modules de lecture de la Faculté, j'ai scanné les textes qui me paraissent accessibles pour travailler avec les étudiants, il m'importe toujours de chercher des thèmes qui les intéressent et ainsi, ils peuvent apprécier la lecture et, bon, lire quelque chose de tout cela (E5)¹³.

¹² Version originale : «En primer, bueno, trabajo con el módulo de lectura. Yo trabajé este año, empecé Medio, es decir, son dos cuatrimestres. Tengo material tuyo que me pasó, ML.. (...) Y tengo material de ella, que también me pasó. Pero estuve, la verdad, por una cuestión de comodidad y hasta de, estuve trabajando material del módulo. Y bueno».

¹³ Version originale : « Mirá, yo uso los módulos de lectura de la Facultad, escaneé los textos que me parecen accesibles para trabajar con los chicos, siempre me importa buscar temas que sean interesantes para ellos y entonces, así, ellos pueden disfrutar de la lectura y, bueno, leer algo de eso».

Ici, la sélection des matériaux du module de lecture est mentionnée comme une manière d'assurer la variété des thèmes et l'adhésion des étudiants. La mention explicite de documents scannés montre comment un format physique devient virtuel sans qu'il s'agisse nécessairement d'un changement de contenu et illustre la manière dont les matériaux circulent entre différents supports et technologies. Ainsi, nous pourrions repenser les pratiques de lecture associées à cette migration entre supports. Comme l'exprime Albarello (2019), un nouveau médium utilisé pour travailler les textes ne fonctionne pas et ne produit pas les mêmes effets que celui qu'il remplace, et la manière dont un contenu donné est présenté diffère selon les supports.

2.2.4. Critères de sélection des matériaux textuels

Enfin, il est important d'ajouter une brève réflexion sur les raisons évoquées par les enquêtées pour la sélection des textes. Ceux-ci doivent être pratiques, intéressants, courts (ou longs), mais, dans ce processus, il ne semble pas y avoir de réflexion sur les supports, les modes ou les technologies de diffusion impliqués comme critère de choix. Un livre numérique conçu pour être lu sur une liseuse est-il identique à une publication sur un réseau social ? Les pratiques de lecture associées à ces supports sont-elles les mêmes ? Les compétences que nous devons travailler dans ces cas varient-elles ? À cet égard, nous relevons le commentaire suivant :

Alors, ce texte me paraît aussi très intéressant. Ensuite, je travaille avec un autre intitulé « Sauver l'éducation », parce que, bon, c'est très intéressant, c'est une interview. Donc, si après avoir travaillé un texte plus difficile je passe à celui-là, ils sentent qu'ils comprennent davantage. Et le dernier que je travaille avant le deuxième partiel est un de François Cheng, que j'adore, c'est une longue interview [...] Bon, pour de nombreuses raisons. D'abord, parce qu'étant une interview, elle est très guidée ; j'insiste sur le fait que les questions guident, d'accord ? Qu'il faut prêter très attention aux questions, car il y a beaucoup de contenu dans ces questions. Et là, le plan du texte est aussi très bien organisé, c'est-à-dire, qu'il est simple à analyser. C'est long, et certaines parties sont beaucoup plus difficiles, tu vois ? (E3)¹⁴.

¹⁴ Version originale : «Entonces, ese texto me resulta también muy interesante. Después trabajo uno de "Salvar a la educación", porque bueno, es muy interesante, es una entrevista. Entonces, si después de trabajar un texto más difícil voy a ese, porque sienten como que comprenden más. Y el último que trabajo antes del segundo parcial es uno de François Cheng, que me encanta, es una entrevista larga, no sé si lo conoces. Bueno, por un montón de razones. Primero, porque al

L'enseignante mobilise une série de concepts hétérogènes en parlant de ses critères de sélection de textes. Elle mentionne l'intérêt que peut susciter le matériel, le niveau de difficulté, le plan textuel, le contenu, l'organisation et la longueur. Tous ces éléments semblent centrés sur l'étudiant-lecteur et visent à faciliter la compréhension du sens textuel.

La préférence pour l'utilisation du module de lecture de la chaire ou pour la sélection de textes d'actualité, tels que ceux provenant de journaux numériques, semble orienter le travail enseignant vers un type d'approche spécifique. De cette manière, on insiste sur une lecture séquentielle, centrée sur le décodage du sens plutôt que sur la nécessité de travailler une compétence de littératie multimodale ou des formes de lecture transmédia.

2.3. Résistances et inquiétudes

Comme nous avons pu le constater à travers les analyses précédentes, il existe certaines résistances et inquiétudes de la part des enseignants à l'égard de la virtualité. À cela s'ajoute le fait que, en général, le matériel didactique – l'objet d'étude – n'est pas conçu en fonction d'une approche multimodale et multimédiale, ce qui entrave les pratiques de classe, puisqu'il s'agit de travailler avec le même matériel, de la même manière, dans un contexte totalement différent.

Ainsi, les problématiques inhérentes à la virtualité – le développement d'une nouvelle compétence en compréhension des littératies numériques, la rupture du lien entre l'enseignant et l'étudiant, la redéfinition du texte – sont accentuées par le désir de répliquer la classe présentielle dans un milieu virtuel dans une sorte d'adaptation forcée. Cependant, on n'observe pas, en soi, un rejet explicite des nouveaux modes, supports et pratiques, même si les enseignantes manifestent une certaine résistance à modifier leurs pratiques. Ceci est dû à des raisons complexes et multidimensionnelles ; par exemple, elles organisent leurs cours dans ce nouveau cadre avec les ressources dont elles disposent et qu'elles peuvent rendre disponibles dans leurs interactions didactiques. Par ailleurs, cette résistance peut s'expliquer, en grande partie, par la représentation héritée

ser entrevista va muy guiado, insisto en el tema de que las preguntas guían, ¿sí? Que hay que prestarle mucha atención a las preguntas, porque hay mucho contenido en esa pregunta. Y, ahí también está muy bien organizado el plan de texto, es decir, es simple para ver eso. Es largo, y va entrando con algunas cosas, algunas partes bastante más, con más dificultad, ¿viste?».

de la virtualité forcée en contexte pandémique. En effet, il s'est produit un passage abrupt d'un contexte à l'autre sans être passée par les processus nécessaires de formation, de développement, de création et d'expérimentation qu'implique la construction d'une nouvelle manière de concevoir la classe.

Durant cette période, en plus des préoccupations liées à l'urgence sanitaire et aux problèmes découlant du long confinement, se sont ajoutés des problèmes techniques et la confusion quant aux nouvelles règles qui régissent les cours virtuels. Cela a profondément marqué la perception que les enseignantes avaient de cette nouvelle modalité :

[à propos de ce que je ressentais lorsque j'ai commencé à donner des cours virtuels systématiques pendant la pandémie] un stress absolu, hein ! C'est très stressant. D'abord, les difficultés des étudiants qui n'avaient pas un bon service Internet. Alors, tu avais un groupe hétérogène, avec certains qui avaient des caméras. Bon, à ce moment-là, pendant la pandémie, certains perdaient la connexion ; d'autres ne pouvaient pas allumer la caméra parce que, s'ils l'allumaient, le son était mauvais. Alors, ils disaient qu'ils devaient garder la caméra éteinte (E3)¹⁵.

Une des préoccupations que j'avais, c'était de savoir si je pouvais établir une relation avec des personnes que je ne connaissais pas, et cela à travers un écran (E5)¹⁶.

Beaucoup d'adrénaline, beaucoup d'anxiété. Si je revois même les vidéos que j'ai faites à ce moment-là, elles sont très... pleines d'adrénaline parce que, bon, on essayait d'exprimer tout, de mettre tout là-dedans en l'absence de contact, de lieu commun, de tout ce partage... Alors je crois qu'elles étaient trop, trop... comment dire... je dirais qu'à un moment elles semblaient désespérées (E6)¹⁷.

Même si la situation globale de la virtualité lors du confinement diffère énormément de celle qui se pratique aujourd'hui – d'ailleurs, la plupart des

¹⁵ Version originale : «[con respecto a cómo me sentía cuando empecé a dar clases virtuales sistemáticas en la pandemia] un estrés absoluto, ¡eh! Es muy estresante. Esto de que, a ver, en primer lugar, las dificultades de los chicos que no disponen de buen servicio de internet. Entonces, vos tenés un grupo heterogéneo con algunos que tienen cámaras. Bueno, en aquel momento, si te hablo de aquel momento de la pandemia, chicos que, o se les caía la señal; chicos que no podían tener la cámara porque si prendían la cámara, se escuchaba mal. Entonces, decían estar con la cámara apagada».

¹⁶ Version originale : «Una de las preocupaciones que tenía era si podía establecer relación con gente que uno no conocía y a través de una pantalla».

¹⁷ Version originale : «Mucha adrenalina, mucha ansiedad. Si veo incluso los videos que hice en ese momento son muy, así, adrenalinicos porque, bueno, uno trataba en el video de expresar todo, de poner todo ahí ante la ausencia de contacto, de compartir el lugar común y todas esas cosas...Entonces creo que eran demasiado, demasiado... cómo lo podría decir... yo diría que por un momento parecían desesperados».

enquêtées affirment se sentir plus à l'aise avec le contexte numérique actuel –, certaines des représentations négatives issues de cette première imposition continuent d'affecter l'image actuelle. La classe virtuelle est caractérisée, d'une part, comme un espace avec moins de possibilités d'interaction et moins de concentration aussi bien de la part des étudiants que des enseignantes ; et d'autre part, comme un espace de confusion fonctionnelle, puisque les maisons, un lieu de détente, sont devenues un lieu de travail :

Je réserve le virtuel pour d'autres choses : pour des travaux... Je les fais aussi travailler en petits groupes sur Zoom, mais parfois, quand je vais dans les groupes, ils parlent de leurs études, de combien de matières il leur reste... C'est un peu bizarre parfois. Alors je garde les travaux plus interactifs pour le mercredi, en présentiel, et le vendredi je fais plutôt des explications (E6)¹⁸.

Le fait de commencer à utiliser Zoom à l'heure habituelle comme si tu étais à la Faculté, mais en étant chez moi, ça a été le plus marquant, on pourrait dire. Parce qu'il y avait un décalage spatio-temporel. L'activité n'était plus associée à l'espace. Le fait d'être chez toi. Je crois que ceci est, encore aujourd'hui, ce qui nous rend difficile la poursuite ou l'amélioration des cours virtuels à partir d'avoir vécu toute cette expérience (E2)¹⁹.

C'est pour cette raison que, lorsque nous affirmons que les enseignants doivent réfléchir à des moyens d'établir une reconnexion pour reconstruire le lien enseignant-étudiant, ou lorsque nous soulignons la nécessité de travailler la littératie multimodale, en intégrant les aspects pertinents qui perdurent dans les écosystèmes des écrans, ce que nous suggérons, c'est de réfléchir à la manière de parvenir à une compréhension plus approfondie des possibilités offertes par la virtualité comme modalité de cours distincte du modèle traditionnel. La virtualité et ses conséquences sur le plan interactionnel et multimodal ne doivent pas rester dans l'ombre du schéma du cours en présentiel synchrone ; elles doivent trouver leur place

¹⁸ Version originale : «Lo estoy dejando [lo virtual] para otras cosas: para trabajos... Los hago trabajar en grupitos también en el Zoom, pero cuando visito a veces los grupos están en cualquiera, hablando de las carreras, de cuánto te falta...Es medio raro a veces. Entonces los trabajos de más interacción lo dejo para los miércoles que voy presencial y los viernes suelo hacer por ahí más explicaciones».

¹⁹ Version originale : «El hecho de empezar a usar el Zoom en el horario así como si fuera que estás en la Facultad pero estaba en mi casa, eso fue lo más impactante podría ser la palabra. Porque era un desfase del tiempo-espacio. La tarea no estaba asociada al espacio. El hecho de estar en tu casa. Creo es lo que todavía hoy es lo que nos dificulta un poco el seguir o mejorar las clases virtuales ahora, a partir de haber tenido toda esta experiencia».

spécifique. La façon dont nous concevons les cours virtuels de lecture-compréhension doit évoluer pour que cette modalité s'émancipe et acquière pleinement ses propres caractéristiques, dépassant ainsi les difficultés actuelles et, pourquoi pas, s'inscrire comme un nouveau genre à part entière.

3. Frontières vers un nouveau genre ?

Comme nous l'avons observé, la scène virtuelle entraîne de profondes transformations quant à la définition du cours de lecture-compréhension non seulement dans ses aspects situationnels externes, mais aussi dans ses aspects structurels internes. Les problématiques inhérentes à la virtualité et à la multimodalité sont différentes de celles du format en présentiel et doivent être comprises dans leur spécificité. Pour cette raison, il était nécessaire de tracer les caractéristiques propres d'un cours virtuel, comme nous l'avons fait tout au long de cet article. Nous pensons que la compréhension de ces nouvelles spécificités et problématiques aidera les enseignants à créer un nouveau dispositif pédagogique-didactique, natif du domaine numérique, qui dépasse les difficultés que, jusqu'à présent, le corps enseignant a résolues de manière non systématique et fragmentée. En effet, durant la pandémie, les enseignantes ont dû s'adapter à un contexte pour lequel elles n'étaient pas préparées, comme l'a bien exprimé l'une des enquêtées :

J'ai essayé de le prendre du mieux possible [la situation de virtualité forcée]. Je me suis dit : « C'est la réalité, voyons comment nous allons l'aborder » (E5)²⁰.

Cette manière d'agir des enseignantes coïncide avec le concept d'*enseignant artisan* développé par Alliaud (2017). Selon cet auteur, l'enseignant est, par nature, créateur et innovateur, ce qui a été démontré grâce aux différentes stratégies mises en place pour faire face à la virtualité :

L'avantage de Zoom, c'est que tu as un tableau que tu peux partager et sur lequel tout le monde peut écrire, par exemple [...] j'aime beaucoup cette idée d'écriture collaborative. Ensuite, j'utilise beaucoup les formulaires Google, [...] qui relèvent d'un travail un peu

²⁰ Version originale : «Traté de tomarlo lo mejor posible [la situación de virtualidad forzada]. Yo dije: "esta es la realidad y veamos cómo la encaramos».

autonome d'un côté et aussi d'une partie qui peut être plus motivante [...] Les documents Google me plaisent parce que tu peux les enrichir au fur et à mesure, mais parfois la lecture devient « délinéarisante », la lecture, elle n'est plus linéaire, parce que tu passes d'un document à l'autre et parfois, bon, comme nous l'avons dit, il se peut qu'ils perdent quelque chose en chemin (E2)²¹.

Le commentaire de cette enseignante montre comment les étudiants-lecteurs de textes imprimés, qui réalisaient des lectures linéaires – construction du sens de gauche à droite – sur un seul support, ont dû développer une pratique de lecture différente en travaillant avec des textes comportant une plus grande diversité de modes sémiotiques et exigeant une construction du sens textuel non linéaire. Les hyperliens ou les images interactives, propres aux textes natifs du contexte virtuel, requièrent une compétence de lecture en littératies médiatiques multimodales (Lacelle, Lebrun, 2014), permettant aux sujets lecteurs de naviguer, en outre, entre différentes applications, supports et écrans (Albarello, 2019). Or, comment systématiser les changements proposés par cette enseignante pour développer cette compétence dans les cours de lecture-compréhension ?

Bien que ces solutions aient été – et soient encore aujourd'hui – individuelles et non systématisées, nous devons réfléchir à celles-ci afin de concevoir de nouvelles pratiques ou dispositifs permettant d'aborder la virtualité de manière plus fructueuse et satisfaisante. Ces dispositifs devraient réparer la connexion fragilisée entre étudiants et enseignants, pour faciliter la médiation entre eux et le texte. Une solution pourrait passer par l'utilisation de ressources plus interactives et plus exigeantes pour les étudiants : si ceux-ci sont sollicités en permanence, leur attention peut être retenue plus longtemps et réduire ainsi les éventuels temps morts (par exemple, lorsqu'un étudiant ne répond pas ou lorsqu'il faut résoudre un problème technique).

²¹ Version originale : « La ventaja en Zoom es que vos tenés una pizarra que podés compartir y todos pueden escribir, por ejemplo (...) me está gustando mucho eso de la colaboración en la escritura. Después, uso mucho lo que son los formularios de google, (...) que sería algo que tiene que ver un poco con un trabajo autónomo por un lado y también una parte que podría ser más motivante, me parece. (...) Los documentos de google me gustan porque como que vos lo vas agrandando, pero a veces la lectura, por un lado, “deslinearizás”, la lectura no es lineal, porque vas saltando de un documento al otro y a veces, bueno, lo que hablamos, puede ser que se pierdan algo en el recorrido».

Une autre manière de pallier la présence « absente » des étudiants est de favoriser une présence effective à travers des activités intergroupes exigeant un travail collaboratif pour résoudre une activité qui implique une réflexion et une production finale – comme un résumé collaboratif ou la réécriture du texte étudié dans un autre genre appartenant aux littératies numériques –. Grâce à ces activités de résolution collective dans des salles *Zoom* ou des sessions *Meet*, tous les étudiants sont amenés à y participer. De plus, le changement de dynamique interactive permet un recentrage de l'attention sur un autre axe, car de l'interaction entre enseignants et étudiants on passe à l'interaction entre étudiants :

Il y a toujours une partie du cours où ils doivent travailler en groupe, alors celui qui n'est pas là parce qu'il a mis une photo, je le découvre (E1)²².

En ce qui concerne les problématiques et les tensions liées aux textes, nous ne remettons pas en cause la possibilité d'utiliser des supports plus traditionnels dans les nouveaux écosystèmes des écrans. Cependant, nous considérons comme nécessaire que les enseignants, avec l'accompagnement institutionnel approprié, réfléchissent et se forment sur les aspects liés à la spécificité des nouvelles littératies multimodales. De cette manière, ces supports – qui passent d'une technologie à une autre et acquièrent de nouvelles caractéristiques – pourraient être complétés par des matériaux créés spécifiquement dans et pour les contextes numériques.

Comme nous venons de le constater, les différences macrostructurelles entre la classe présentielle et la classe virtuelle sont nombreuses et elles impactent directement sur d'autres éléments *mésosstructurels*, à savoir, les opérations cognitivo-langagières qui ont été modifiées grâce aux transformations dans l'interaction des participants. Il faudrait approfondir un peu plus sur la dimension *microstructurelle* en contexte virtuel afin d'établir si les classes virtuelles de lecture-compréhension constituent vraiment un nouveau genre ou une simple modalité. En tout cas, un travail de réflexion sur les caractéristiques de la virtualité pourrait non seulement améliorer les pratiques, mais aussi fournir aux étudiants un savoir nécessaire pour leur formation universitaire et professionnelle. En même

²² Version originale : «Siempre hay una parte de la clase en la que tienen que trabajar en grupo, entonces ahí el que no está porque puso la foto, ahí lo descubro».

temps, il pourrait atténuer certaines des tensions que nous avons relevées dans ce nouveau contexte virtuel, grâce à l'incorporation de textes et de matériels plus adaptés et compatibles avec le numérique et l'écosystème médié par diverses technologies.

Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé un parcours de réflexion pour penser les nouvelles réalités et les défis éducatifs rencontrés dans les cours virtuels de lecture-compréhension en langue étrangère. À travers une réflexion théorique mais aussi grâce à l'intégration et à l'analyse de la voix enseignante, nous avons abordé certains phénomènes qui caractérisent les pratiques pédagogiques actuelles, tels que la transformation des textes dans les écosystèmes médiés par les écrans et la multimodalité comme axe transversal. Nous avons relevé les problématiques et les tensions du contexte virtuel au sujet de la relation enseignant-étudiant et de l'utilisation des matériaux textuels. De cette manière, nous avons pu esquisser quelques explications et propositions permettant d'envisager ces points. Nous avons mis en évidence la nécessité d'établir des stratégies de reconnexion entre les participants de l'échange didactique et souligné l'importance de repenser les nouvelles compétences de lecture des étudiants à partir du travail avec des textes natifs numériques exploitant leurs caractéristiques spécifiques. Pour cette raison, nous signalons la nécessité de reprendre le chemin de la réflexion et de la formation, qui semble avoir été interrompu par l'urgence de la pandémie du COVID-19.

Nous soutenons dans cet article l'importance d'approcher la virtualité autrement, d'utiliser des outils numériques et d'intégrer des ressources multimodales en tenant compte de leurs spécificités. Nous proposons de concevoir des cours et d'élaborer des programmations didactiques en pensant à ces aspects et en intégrant ce qu'ils ont à offrir au processus d'enseignement-apprentissage non plus dans une logique de soutien, mais dans une perspective structurelle. Aujourd'hui, nous percevons que le cours virtuel en LE dans notre contexte institutionnel ressemble encore à un cours traditionnel *virtualisé*, sans spécificité propre, et qui demeure subordonné aux dynamiques du présentiel. Il reste, pour de futures analyses, de penser

à des stratégies, des ressources et des modalités d'intégration de tous ces aspects afin qu'ils puissent renforcer et enrichir le travail dans les cours de lecture-compréhension en LE, et, peut-être ainsi, on pourrait voir la naissance d'un nouveau genre dans nos salles de classe.

Bibliographie

Acuña, T., Lestani, S. 2015. FOU : une unité didactique pour l'enseignement-apprentissage des genres écrits et oraux du discours scientifique. In : Actes du XIII Congrès National de professeurs de français. Buenos Aires : Editores asociados.

Alliaud, A. 2017. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Albarello, F. 2019. Hacia una ecología de pantallas. In: *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires : Ampersand.

Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338> [consulté le 01 juillet 2025].

Gaiotti, C. 2013. « Littératies universitaires : scènes discursives, contextes et pratiques ». *SAPFESU*, n° 36, p. 64-78.

Gaiotti, C. 2022. « Multimodalité et enseignement des langues étrangères : représentations, propositions pédagogiques et perspectives ». *SAPFESU*, n° 45, décembre, p. 45-61.

Gaiotti, C. 2023. « L'approche multimodale en classe de langue étrangère : quelques pistes de réflexion ». *SAPFESU*, n° 46, p.55-80.

Kress, G. 2000. Multimodality. In : Cope B. & Kalantzis M. (dir.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Kress, G. 2003. *Literacy in the new Media Age*. London : Routledge.

Lacelle, N., Lebrun, M. 2014. « La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application ». *forumlecture.ch*, n° 2.

Maingueneau, D. 2007. « Genres de discours et modes de généricité ». *Le français aujourd'hui*, 159 (4), p. 29-35. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0029> [consulté le 01 juillet 2025].

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE international.

Moirand, S. 2003. Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Texte édité en octobre 2003 sur le site de l'UMR ICAR, Lyon 2 et ENS LSH dans les actes de la journée Les genres de l'oral – [En ligne] : http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf [consulté le 01 juil2025].

Rastier, F., Pincemin, B. 2000. « Des genres à l'intertexte ». *Cahiers de praxématique*, n° 33, p. 83-111.

Riquois, E. 2010. Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde. Congrès mondial de Linguistique française - CMLF 2010, Institut de linguistique française, Jul 2010, Paris, France. [En ligne] : [ff10.1051/cmlf/2010236ff.fhalshs-01223101](https://doi.org/10.1051/cmlf/2010236ff.fhalshs-01223101) [consulté le 01 juillet 2025].

Sandig, B. 2000. Text als prototypisches Konzept. In: Mangasser-Wahl, M (ed.) *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübingen : Stauffenburg.



© *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





La multimodalidad en el examen *Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)* de candidatos franceses

Adriana Coscarelli

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

adriana.coscarelli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9262-6136>

Reçu le 10-07-2025 / Évalué le 06-10-2025 / Accepté le 02-02-2026

La multimodalité dans l'examen du *Certificat d'Espagnol, Langue et Usage (CELU)* destiné à des étudiants français

Résumé

Le CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso – Certificat d'Espagnol, Langue et Usage), examen de compétence linguistique reconnu internationalement, existe depuis vingt ans. En 2020, il a commencé à être administré à distance, passant d'un format présentiel à un format numérique. Ce changement a nécessité une adaptation et une mise à jour de la structure de l'examen afin d'en garantir la validité et la fiabilité dans l'environnement virtuel, soulignant ainsi sa nature multimodale grâce à l'utilisation des nouvelles technologies. Notre objectif est d'analyser l'épreuve orale numérique du CELU comme exemple de communication multimodale à travers l'utilisation d'infographies ou de diapositives (qui constituent la base de la seconde partie de cet examen). Notre corpus est composé de dix vidéos de candidats français passant le CELU D123 (première session en 2023) par visioconférence sur la plateforme Zoom. Ce matériel démontre que la communication n'est jamais purement linguistique ou unimodale, mais bien multimodale : dans l'interaction entre le candidat et son évaluateur, divers codes, médias et modes contribuent constamment à la création et à l'interprétation du sens (linguistiques – oraux et écrits –, gestuels, visuels, kinesthésiques, etc.).

Mots-clés : multimodalité, évaluation, interaction, environnement virtuel

La multimodalidad en el examen *Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)* de candidatos franceses

Resumen

El CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso), examen de dominio de reconocimiento internacional, tiene veinte años de trayectoria; en 2020 comenzó a implementarse de manera remota, pasando del formato presencial al digital. Este cambio requirió una adaptación y actualización del constructo a fin de garantizar su validez y confiabilidad dentro del entorno virtual, poniéndose de esta manera más en evidencia su carácter multimodal con el uso de las nuevas tecnologías. Nuestro objetivo será analizar el examen oral CELU digital como ejemplo de comunicación multimodal mediante el uso de infografías o láminas (*input* a partir del cual se desarrolla la segunda parte de esta

instancia del examen). Nuestro corpus está formado por diez videos correspondientes a la evaluación de candidatos franceses que rindieron el CELU D123 (primera toma del año 2023) por videoconferencia en el entorno de la plataforma virtual *Zoom*. Este material permite constatar que la comunicación nunca es meramente lingüística ni monomodal sino multimodal: en la interacción entre el candidato y su evaluador siempre intervienen diversos códigos, medios y modos que contribuyen a crear e interpretar significados (el lingüístico -oral y escrito-, el gestual, el visual, el kinésico, etc.).

Palabras clave: multimodalidad, evaluación, interacción, entorno virtual

Multimodality in the CELU exam to French students

Abstract

The CELU (Certificate of Spanish: Language and Use), an internationally recognized proficiency exam, has a twenty-year history; in 2020, it began to be implemented remotely, transitioning from an in-person to a digital format. This shift required an adaptation and update of the construct to ensure its validity and reliability within the virtual environment, thereby making its multimodal nature more evident through the use of new technologies. Our objective is to analyze the digital CELU oral exam as an example of multimodal communication through the use of infographics or slides—the input used to develop the second part of this stage of the exam. Our corpus consists of ten videos of French candidates who took the CELU D123 (the first session of 2023) via videoconference on the Zoom platform. This material confirms that communication is never merely linguistic or monomodal, but rather multimodal: in the interaction between the candidate and the evaluator, various codes, media, and modes—such as linguistic (oral and written), gestural, visual, and kinesic—always intervene to contribute to the creation and interpretation of meaning.

Keywords: multimodality, assessment, interaction, virtual environment

1. Consideraciones acerca del tema: la multimodalidad

Hacia fines del siglo XX, el avance de internet, la proliferación de medios digitales con hipertextos que trascendían lo lingüístico y empezaban a combinarse con imágenes, audios y videos interconectados mediante enlaces, y las redes sociales, instalaron nuevos modos de representación, comunicación y lectura.

Este paso de la comunicación monomodal centrada en el uso del lenguaje oral o escrito a la comunicación multimodal, donde se utilizan de manera simultánea e interrelacionada diferentes sistemas semióticos (palabras, imágenes, sonidos, gestos, movimientos corporales, etc.) y medios, generó fenómenos culturales relevantes. Por un lado, instaló una

demanda creciente de un marco teórico que abordara la complejidad del discurso multimodal; por otro, exigió un cambio de paradigma en la alfabetización.

Todo texto, en cuanto construcción semiótica, constituye una unidad de comunicación (verbal, visual, sonora, etc.) portadora de un significado coherente y autónomo. Como tal requiere ser estudiado en su contexto para entender los signos que lo componen y cómo estos generan mensajes y significados para el receptor. De allí que además de la alfabetización monomodal (en lectoescritura) en la actualidad sea necesaria una alfabetización multimodal compleja que incluya lo digital (conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y comunicación, dispositivos, hardware, software y redes), lo visual (capacidad para comprender y producir imágenes y mensajes visuales), lo audiovisual (capacidad para comprender y producir mensajes audiovisuales: videos, películas, etc.), y lo mediático (lectura crítica de la información que se encuentra en los medios de comunicación: televisión, radio, internet, etc.).

El análisis del discurso multimodal (ADM) empezó a desarrollarse entre fines del siglo XX y principios del XXI, con los trabajos de Gunther Kress y Teo van Leeuwen (1996, 2001) y Michael O' Toole (1994).

Se trata de un enfoque interdisciplinario en el cual confluyen varias ciencias como la lingüística, la semiótica, la sociología, la psicología, la informática y los estudios de comunicación.

Tiene sus orígenes en la lingüística sistémico-funcional de Michael Halliday (1978), quien investigó el uso de estructuras lingüísticas para construir significado dentro de contextos particulares, destacando las funciones sociales del lenguaje. Al estudiar la comunicación como un proceso semiótico complejo, donde el significado se construye a través de diferentes signos y símbolos, Halliday posibilitó que otros autores como Kress y van Leeuwen retomaran y adaptaran sus ideas en función del análisis multimodal. En realidad, un conjunto de recursos es considerado un *modo* cuando se articulan las tres metafunciones del lenguaje propuestas por Halliday, según su uso: la ideacional, para expresar y comunicar contenidos relacionados con hechos, eventos, estados y percepciones; la interpersonal, para gestionar y representar las relaciones sociales entre los

interlocutores; y la textual, para asegurar que el mensaje resulte comprensible y coherente.

En cuanto a la observación de la multimodalidad como fenómeno comunicativo, ya desde la Antigüedad Clásica, Aristóteles en la Retórica (siglo IV a. C.) había destacado el valor del cuerpo y la gestualidad como otros modos que acompañan el lenguaje oral en el arte de la persuasión, ya sea para enfatizar, demostrar sentimientos o preanunciar hechos:

Habla también manifestando sentimientos, sin omitir las consecuencias de éstos que todos conocen y las que te afectan a ti o a tu adversario: “Se fue tras mirarme torvamente”, o lo que dice Esquines de Crátilo que se marchó silbando con furia y agitando ambas manos. Y es que todos estos gestos son convincentes, porque conocidos como son, se tornan en manifestación de lo que desconocen. En su mayoría pueden encontrarse en Homero: “Así dijo, y la anciana se cubrió la cara con las manos”, pues los que se echan a llorar se llevan las manos a los ojos. Manifiesta enseguida un determinado modo de ser, para que te vean de ese modo, y lo mismo con tu rival. Pero hazlo sin que se den cuenta. Que eso es fácil: puede verse en el caso de los mensajeros, pues sin conocer la noticia que traen podemos suponerla en cierto modo. (Retórica, libro III, cap. 16, pág. 305).

Por otra parte, Lessing en *Laocoonte o los límites de la pintura y la poesía*, publicado en 1766, ya había explorado dos modalidades artísticas diferentes, la escultura clásica y la escritura (el poema épico de Virgilio), describiendo el potencial y las limitaciones de cada una. Esto hace que Kaltenbacher (2007: 34) considere a este ensayo como uno de los primeros estudios multimodales de las Humanidades europeas.

En cuanto a la necesidad del hombre de expresarse por escrito utilizando simultáneamente más de un modo, también podemos hallar varios testimonios a lo largo de la historia. Leonardo da Vinci en el siglo XV, demuestra el poder de la visualización de la información mediante la combinación de dibujos, gráficos y notas anatómicas para explicar conceptos complejos en el *Hombre de Vitruvio*, estudio de las proporciones ideales del cuerpo humano.

Más adelante, en el siglo XVIII, aparecen los cronogramas de J. Priestley con barras sobre una línea temporal que representan en contexto histórico diferentes períodos o vidas permitiendo su comparación, y W. Playfair crea

el gráfico de barras. En el XIX, F. Nightingale diseña el diagrama de la rosa, histograma circular similar a los gráficos de torta.

Evidentemente, en muchas áreas del conocimiento había empezado a extenderse el uso de gráficos e imágenes como complemento de la comunicación lingüística, pero fue en el transcurso del siglo XX al XXI, que los periódicos sumaron infografías y las editoriales empezaron a modificar el diseño gráfico de las páginas. En realidad, no pretendían más que actualizarse para aumentar sus ventas, emulando en parte a los medios masivos de comunicación digital que iban a la vanguardia con el desarrollo de una lectura ya no lineal, de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, sino en varias capas, dinámica, en apariencia caótica, haciendo gala de una novedosa comunicación multimodal e hipertextual.

Respecto de la terminología utilizada en el ADM, coincidimos con Kay O'Halloran (2012: 76) en que es algo laxa debido a que los conceptos y las formas de abordaje se hallan en progresión continua, por ser un campo de estudio relativamente nuevo:

... para hacer referencia al lenguaje y a los otros recursos que se integran para crear significado en los fenómenos 'multimodales' (o 'multisemióticos'), como los materiales impresos, los videos, los sitios web, los objetos tridimensionales y las actividades cotidianas, se utilizan las expresiones 'recursos semióticos', 'modos' y 'modalidades'. Esto sucede incluso con el propio ADM, al que se hace referencia como 'multimodalidad', 'análisis multimodal', 'semiótica multimodal' y 'estudios multimodales'.

Asimismo, Londoño Zapata (2024: 53) expresa que “debido a la amplitud semántica de la noción de *modo*, los investigadores redefinen a menudo las clasificaciones que proponen”. Así, por ejemplo, lo confirman los datos consignados por este autor respecto de las sucesivas obras de Kress y otros autores: lenguaje, imagen, música, sonido, gesto (Kress, van Leeuwen, 2001); imagen, escritura, distribución de la página, habla, imagen en movimiento, gesto (Kress, Bezemer, 2009); imagen, escritura, música, gesto, habla, imagen en movimiento, banda sonora, objetos en 3D (Kress, 2010); imagen, escritura, diseño, gesto, habla, postura, posición espacial (Bezemer, Kress, 2016).

A fin de establecer una terminología más precisa, Londoño Zapata (2024: 82) aclara que *sistemas, modos, recursos, componentes y medios*, si

bien están estrechamente interconectados, no son conceptos homologables ni equivalentes, dado que cada uno tiene un ámbito de acción particular:

- a) *Sistemas*: opciones disponibles que un hablante puede emplear.
- b) *Modos*: conjuntos de recursos u opciones seleccionados por el hablante entre las opciones disponibles.
- c) *Recursos*: elementos que estructuran los modos.
- d) *Componentes*: unidades que dan forma a los recursos.
- e) *Medios*: sustancias, soportes, materiales, canales o superficies que facilitan la producción, circulación y recepción de los modos.

Respecto de los *medios*, estos pueden ser tanto culturales (papel, tinta, cámara, computadoras, parlantes, auriculares, etc.) como naturales (aparato fonador, aire, luz, espacio).

Cabe aclarar que, en nuestro caso, siguiendo a O'Halloran (2012: 76), utilizaremos *recurso semiótico* como sinónimo de *modo* al referirnos al lenguaje, las imágenes, la música, la gestualidad, los movimientos del cuerpo, etc. Estos, a su vez, se integran a través de *modalidades sensoriales* (visual, auditiva, quinésica, etc.) en *fenómenos multimodales* (textos, discursos y actividades multimodales). Por otra parte, circulan por diversos *medios* o *canales* donde se materializan estos fenómenos: revistas y periódicos en papel o digitales, radio, televisión, cine, computadora, etc.

Debido a que toda comunicación es multimodal, para dar cuenta del significado se deben considerar todos los modos, no solo el lingüístico, de manera integrada e interrelacionada. Esto implica que como los recursos semióticos nunca se presentan de manera aislada, pueden observarse entre ellos *relaciones intersemióticas* (entre sistemas diferentes) como coordinación, contraste o causalidad, por ejemplo; e *intrasemióticas* (dentro del mismo sistema).

Por otra parte, los modos o sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar conllevan un potencial comunicativo (*affordances*): la imagen, por ejemplo, puede tener más impacto y economía para expresar algo que una frase extensa.

Al mismo tiempo, el medio por el cual se establece la comunicación y las características de cada género discursivo, influyen en la selección y combinación de los recursos semióticos.

2. Pertinencia del análisis multimodal en el examen CELU

De lo expresado en el apartado anterior, se desprende que tanto para la enseñanza/ aprendizaje de una lengua -materna, segunda o extranjera- como para la evaluación de la competencia comunicativa en sentido amplio de cualquier hablante o usuario, hoy resulta imprescindible la alfabetización multimodal. Esto significa que todo hablante de español, lengua que nos ocupa, sea capaz de conocer y utilizar otros modos que acompañan al lingüístico en diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana, social, laboral o académica, incluso aquellas mediadas por tecnología y a distancia.

Desde marzo del 2020, con el aislamiento establecido por la pandemia a raíz del COVID, empezó a ser más frecuente el uso de plataformas de gestión del aprendizaje, aplicaciones, recursos y herramientas en línea para la práctica de ejercicios interactivos y el desarrollo de trabajos colaborativos, videollamadas o chats entre estudiantes, hablantes nativos de español y estudiantes alóglotas, etc.

Fue entonces que, ante la necesidad de muchas personas de certificar el español como lengua segunda o extranjera, principalmente por razones académicas o laborales, la Comisión Técnico-académica del CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), debió adaptar y actualizar su constructo para garantizar su validez y confiabilidad dentro de un entorno virtual. El CELU es un examen de dominio, de validez internacional reconocido oficialmente por el Ministerio de Capital Humano y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina, administrado por el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), que depende del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). La finalidad de este examen es certificar la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera en situaciones cotidianas, familiares, sociales laborales o académicas de hablantes alóglotas,

independientemente de cuál sea su lengua materna, el tipo de adquisición/aprendizaje y la variedad del español aprendida (Prati, 2007: 62).

Teniendo en cuenta los límites en cuanto a la extensión y alcance de este artículo, nuestro objetivo principal será analizar el examen CELU solo en su instancia oral, como ejemplo de comunicación multimodal.

Para ello describiremos, en primer lugar, las partes y características de esta instancia de evaluación, luego consideraremos de qué manera intervienen los diferentes recursos semióticos desde una doble perspectiva: desde la construcción del examen, y en la interacción entre el evaluador y el candidato durante su aplicación. Por último, abordaremos las relaciones inter e intrasemióticas (o inter e intramodales) existentes, a fin de demostrar la pertinencia e importancia de los estudios multimodales en el ámbito de la evaluación de lenguas extranjeras.

El examen oral tiene una duración aproximada de quince minutos y consta de tres partes: presentación (breve conversación con el evaluador), exposición y diálogo a partir de una lámina, y juego de roles (simulación de una situación relacionada con la temática de la lámina, en la que el candidato y el evaluador adoptan papeles predeterminados).

Al pasar de la administración presencial del examen a la remota (en noviembre de 2020), se conservó en su diseño la combinación del lenguaje con imágenes, mediante el uso de láminas en las que generalmente se utilizan infografías. Los exámenes individuales dejaron de ser registrados solo a través de grabadores digitales donde se almacenaban archivos de audio, como se había hecho siempre desde los inicios del CELU en el año 2004, para guardarlos en formato mp4, es decir, como videos con audio. Este cambio obedeció a varias necesidades:

- a) garantizar la confiabilidad del examen, al poder controlar la identidad de cada candidato y la autonomía de su desempeño;
- b) posibilitar, al igual que antes, la revisión en caso de discrepancia en la asignación de nivel por parte de los dos evaluadores (el interlocutor y el observador, quienes evalúan a cada candidato de manera holística y analítica, respectivamente);
- c) permitirles a los interlocutores la posibilidad de verse y oírse recíprocamente mediante una videoconferencia con uso de pantalla compartida para que el candidato seleccione una lámina, ya que

aunque evaluadores y candidatos se contactan al mismo tiempo, no se hallan en el mismo espacio;

- d) engrosar el archivo del material disponible para futuras investigaciones.

Sin duda, al quedar registrados además del uso de la lengua, gestos, movimientos e imágenes, resulta más evidente el carácter multimodal de la comunicación establecida durante el examen. Si bien lo que se certifica es fundamentalmente el desempeño lingüístico en español del candidato, no cabe ninguna duda de que para que este resulte eficiente en términos comunicativos, debe ser capaz de comprender y producir mensajes donde se interrelacionan diversos modos de comunicación.

Queda claro, por lo tanto, que el CELU tiene *carácter multimodal*, si bien la lengua es el modo predominante, tanto en forma oral en la interacción que deben desarrollar en las tres partes el candidato y uno de los evaluadores, como en forma escrita (texto que acompaña a la imagen en la segunda parte del examen). Este modo se combina con otros: los gestos y movimientos del cuerpo que acompañan el discurso oral de ambos participantes durante todo el examen, y las imágenes, la tipografía y el color utilizados en la lámina.

A su vez, cabe destacar, la importancia del *medio* y sus cambios: la comunicación ya no se genera solo a través del aparato fonador y el aire, sino que, por realizarse de manera digital, remota, requiere el uso de computadoras y una aplicación para videoconferencias (en principio *Google Meet* y luego *Zoom*).

En este sentido, el MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación) en su volumen complementario (2020: 60), al hablar de la evaluación de las destrezas, expresa que la *comprensión oral* abarca la comprensión no solo de la comunicación en directo, cara a cara, sino de forma remota o grabada, por lo cual, incluye las *modalidades visogestual y audiovocal*¹.

¹ Al abordar la interacción escrita en línea, aspecto que incumbe a la instancia escrita del CELU digital, no analizada en este artículo, el MCER Volumen Complementario (2020: 99) afirma que no se puede aplicar una separación estricta entre escritura y oralidad al hablar de comunicaciones en línea, donde la multimodalidad constituye cada vez más un rasgo y un

3. Metodología y alcances de nuestro corpus

A fin de analizar la manera como se presentan y combinan los diversos modos de comunicación en este examen, y teniendo en cuenta la publicación en la que se incluye este artículo, hemos seleccionado un corpus de diez candidatos al CELU D123², cuya lengua materna es exclusivamente el francés.

Al contar con el registro de cada examen en archivos mp4, por tratarse de la instancia oral de una evaluación en entorno digital, accedimos tanto al audio como a la imagen, los movimientos y gestos de cada examinando.

En primer lugar, realizamos un análisis cualitativo individual de la relación entre la comunicación verbal y el comportamiento cinésico (expresiones faciales, miradas, gestos, posturas, movimientos del cuerpo) de cada hablante. Luego revisamos, en un análisis comparativo, la mayor o menor importancia que tenían ambos modos en cada candidato y en los evaluadores.

Esto nos permitió identificar y aplicar los aspectos teóricos más relevantes de la multimodalidad en el desempeño de los interlocutores y en el constructo, particularmente en el material gráfico utilizado durante la evaluación. En otras palabras, nos posibilitó analizar cuestiones de comprensión oral y escrita y de producción oral por parte del examinando, según su desempeño en la interacción con el evaluador y según su interpretación de la relación entre palabras e imágenes, de acuerdo con la mayor o menor complejidad inter e intrasemiótica que presentara la lámina seleccionada.

Al revisar reiteradas veces los videos hemos prestado particular atención a gestos y movimientos de evaluadores y examinandos, conscientes de que podría existir cierta variación de significados propios de cada lengua/cultura y generarse algún malentendido. Sin embargo, como hemos de explicar oportunamente, en nuestros informantes franceses no se han

recurso claves, razón por la cual los descriptores incorporan el aprovechamiento de diferentes medios y herramientas en línea de acuerdo con el contexto.

² CELU D (digital), 1(primer toma), 23 (del año 2023), efectuada en el mes de marzo. La primera versión digital del examen fue implementada en marzo de 2021. En ese momento se administraba primero el examen escrito y luego el oral. Este no tenía aún carácter eliminatorio como ocurre actualmente, dado que se exige obtener nivel Intermedio o Avanzado para pasar al escrito.

observado diferencias respecto del comportamiento cinésico en el ámbito de la lengua/ cultura meta.

Por último, señalamos algunas conclusiones de carácter provisorio que deberán ser ampliadas y profundizadas en futuras investigaciones a partir de corpus más extensos.

Respecto de la organización de nuestro artículo, por razones de claridad y relevancia, hemos decidido presentar el análisis de la comunicación verbal en primer término, seguido del análisis de la comunicación no verbal y, finalmente, abordar el análisis de otros modos y medios o canales.

4. La comunicación lingüística o verbal

Como ya hemos dicho, la lengua constituye el *modo* más relevante en el examen CELU, dado que es el de mayor impacto en la elaboración y resolución del examen. Es lo que se certifica, en cuanto al nivel de desempeño en español demostrado por candidatos cuya lengua materna es otra, como el francés, en el caso de nuestros informantes.

La lengua debe, por lo tanto, ser comprendida y utilizada en sus dos *modalidades sensoriales*: la visual y la auditiva. El CELU no contiene ejercicios de léxico, morfología o sintaxis por separado, sino que determina diferentes niveles de proficiencia a partir de un único examen donde se evalúan las cuatro macrohabilidades (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) de manera integrada, valorando aquello que el candidato es capaz de hacer. Esto es, si usa un vocabulario variado y adecuado a cada situación comunicativa y al registro, qué estructuras gramaticales y estrategias utiliza, si es capaz de lograr los objetivos y propósitos planteados en cada actividad, cuánta fluidez y autonomía demuestra en su interacción, si su discurso resulta coherente y cohesivo, si presenta muchos fenómenos de interlengua o marcas de pronunciación que exigen demasiada atención del evaluador o dificultan la comprensión, etc.

El examen se desarrolla como una comunicación sincrónica, de relación asimétrica, diferida en el espacio, con tiempo y temas predeterminados e interacción semilibre, con menor información del lenguaje corporal respecto de la toma presencial, dado que en la pantalla solo se ve una parte del cuerpo de los participantes.

Entre los *recursos* que estructuran el modo oral, se hallan la *entonación*, el *tono*, el *timbre*, el *ritmo*, las *pausas*, la *fluidez* y la *pronunciación*.

Ciertamente, en el examen mediado por tecnología pueden presentarse mayores dificultades para evaluar este último aspecto porque la pronunciación se percibe, por lo general, más claramente en la comunicación cara a cara.

A veces los evaluadores utilizan el lenguaje con una función fática para comprobar el funcionamiento del canal: “¿me escucha?”, “¿se ve bien la imagen de la lámina?”

Asimismo, la calidad de la conexión a internet y del audio, como así también el volumen, juegan un papel preponderante en la percepción del léxico, la fluidez, la pronunciación y la comprensión o producción del mensaje. Una de las candidatas, por ejemplo, dice “no he comprendido bien” e inmediatamente “no he oído bien”. La ventaja del lenguaje oral, es que, a diferencia del escrito, permite solicitar aclaraciones, parafrasear frases o autocorregirse inmediatamente. No obstante, a esta ventaja se le contrapone el hecho de que la posibilidad de monitoreo es más alta en la escritura por permitir la revisión y reedición del texto. Incluso en la tercera parte del examen, la modalidad oral y la interacción pueden reencauzar el rol del candidato con una simple aclaración del evaluador, cuando no le basta a aquel el modo escrito para comprender la situación.

Las primeras encuestas a los evaluadores³ han demostrado que el pedido de aclaraciones es más elevado en la toma digital que en la presencial, justamente por la interferencia de la mediación tecnológica.

En cuanto a las *pausas* en el discurso de los candidatos, generalmente estas obedecen a la necesidad de pensar una idea o seleccionar la palabra más adecuada. La *fluidez* suele ser proporcional a la práctica y al nivel de dominio alcanzado en español y, con menor frecuencia, a razones de personalidad.

³ Desde los inicios del CELU, en el año 2004, luego de cada toma los evaluadores deben completar una encuesta referida a la organización y administración del examen, la distribución del tiempo, el contenido de los materiales y consignas, la adjudicación de nivel, etc. A partir de su implementación digital en el año 2020, se indaga particularmente acerca de problemáticas surgidas en el entorno virtual, el tiempo y modo de solucionarlas, la incidencia de la tecnología en la comunicación, etc. La observación citada pertenece a encuestas realizadas a más de veinte evaluadores que participaron de las primeras tomas digitales (años 2020 y 2021).

Algunos candidatos muestran dificultades en la *pronunciación* de ciertos sonidos del español como *r* o *j* (*ingeniería, mejorar*) y en la acentuación (*fácil, joven, móvil, examen*), fenómenos de interlengua que podrían obedecer, entre otras causas, a la interferencia de su lengua materna, el francés.

En el caso de uno de ellos, por haber tenido contacto desde la infancia con hablantes nativos (su padre y sus abuelos españoles), se evidencia una muy buena comprensión auditiva, pero el mismo candidato reconoce haber tenido que estudiar mucho para la producción de mensajes en español. Esto demuestra que la competencia pasiva puede ser mayor que la competencia activa respecto del modo lingüístico, incluso en la lengua materna.

En cuanto a las fluctuaciones del *tono*, un candidato, por ejemplo, lo sube, mostrándose más seguro y entusiasta para convencer a su interlocutor (en el rol de socios) de hacer publicidad a través de las redes sociales.

Por último, en relación con el nivel de desempeño en el examen oral, de los 10 candidatos, 7 obtuvieron Intermedio, 2 Intermedio alto y 1 Básico⁴. En el caso de este último, se observa que su *fluidez y comprensión auditiva* de la lengua ante las preguntas del evaluador son escasas, a pesar de las reformulaciones frecuentes; sin embargo, su *comprensión gráfica* de la lámina donde se combinan imagen y lengua escrita resulta mayor. Su producción oral se muestra limitada, con fenómenos de interlengua que exigen mucha atención por parte del interlocutor.

5. La comunicación no verbal: el comportamiento cinésico

Cuando la comunicación es oral, la lengua se integra con otros *recursos semióticos producidos con el cuerpo*:

El movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico comprende de modo característico los gestos, los movimientos corporales, los de las

⁴ El CELU al momento de la toma a la que corresponde nuestro corpus (D 123) solo otorgaba certificación a quienes obtuvieran como resultado final de su desempeño escrito y oral, nivel Intermedio (comparable al B2 del MCER y Advanced Low del ACTFL) o Avanzado (comparable al C1 del MCER y *Superior* del ACTFL). A partir de la primera toma del año 2026 (CELU D126) comenzó a certificarse también el nivel Básico (comparable al A2 del MCER y el Intermediate Low del ACTFL).

extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), y también la postura. (Knapp, 1980:17).

El gesto coocurre con el lenguaje: no existe la oralidad sin gestos. Así lo demuestran Lee, Patel, Lynch y Galaczi (2021:22), al consignar que dadas las directrices del examen del British Council tomado de manera remota en pandemia, los candidatos debían mantener las manos sobre la mesa por razones de confiabilidad. Esto los ponía muy nerviosos, según sus propias declaraciones, dado que hacer gestos con las manos forma parte de una conversación natural.

En cuanto a la diversidad de gestos, Knapp (1980: 17-23) cita la clasificación en cinco categorías desarrollada una década antes por Ekman y Friesen (1969), que reproducimos a continuación, ilustrándolos con el análisis de algunos ejemplos tomados de nuestros informantes.

-*Emblemas*: admiten una trasposición verbal directa; generalmente se producen con las manos, y a veces pueden variar de una cultura a otra cultura. Son utilizados intencionalmente, con una función comunicativa clara, ya sea en reemplazo del mensaje verbal o acompañándolo como si se hicieran eco de una palabra o frase. Ej. encogerse de hombros para indicar desconocimiento de algo.

-*Ilustradores*: acompañan el discurso, cuya función es plasmar lo que se ha dicho. Son más frecuentes en situaciones de comunicación difíciles, cuando no se encuentran las palabras para expresar lo que se quiere decir o ante un interlocutor que no nos entiende o nos presta poca atención. Adquieren valor deíctico al señalar un lugar, persona u objeto: una evaluadora, por ejemplo, al decirle al candidato “en el chat vas a encontrar el enlace a la encuesta”, señala con los índices hacia la parte inferior del monitor, ya que ese es el sector donde se halla el chat en la barra de herramientas de Zoom; otra pide al candidato que ubique más arriba de la cámara el documento para acreditar su identidad, mientras mueve la mano hacia arriba. Un candidato argumenta en contra de la publicidad no digital, señalándose la cabeza: “la publicidad no va a estar en su cabeza.”

A veces refuerzan pronombres personales: una evaluadora dice “o sea, yo” y se señala a sí misma; un candidato hace lo propio al expresar “para

mí”. Asimismo, el movimiento de la mano a un lado y otro o abriéndose y cerrándose, suele acompañar al saludo de despedida “chau”.

En realidad, el hecho de expresar el mismo significado sería más enfático que redundante, dado que el hablante opta por hacerlo a través de dos modos diferentes (el lingüístico y el gestual), lo cual genera una clara intersemiosis.

A veces las manos intentan imitar formas “lugares más pequeños” redondeando las manos, con las palmas enfrentadas como si construyeran un mundo cerrado, diminuto; “tener la lengua (el idioma), en el centro de mis actividades” con movimientos de las manos también hacia adentro.

En otra ocasión, los dedos índice y mayor de ambas manos se flexionan para destacar alguna palabra, imitando el uso de comillas: “tiempo de ‘placer’”

En otro caso, una evaluadora dice “lo voy a tener en cuenta”, con el índice hacia arriba como llamado de atención.

En cuanto a significados relacionados con nociones temporales, hemos observado que para referirse al pasado o al futuro, algunos interlocutores mueven las manos hacia la izquierda o la derecha, respectivamente; en otro caso, una evaluadora acompaña la frase “la próxima semana” con un movimiento del dedo índice que forma una especie de doble rulo hacia adelante.

Hemos observado, además, gestos de conversación que son movimientos repetitivos y rítmicos con las manos, sin relación semántica con el contenido del discurso que acompañan, pero sí en cierta sincronía con la prosodia de la frase o la cadencia de las sílabas tónicas.

Por otra parte, son comunes los movimientos de las manos en candidatos con menor riqueza léxica, cuya función parece atenuar la tensión durante la búsqueda de una palabra o frase.

- *Muestras de afecto*: configuraciones faciales que expresan estados afectivos, aunque también puede intervenir todo el cuerpo (postura lánguida). Pueden repetir, aumentar, contradecir o no tener relación con las manifestaciones afectivas verbales. Por lo general, las expresiones de afecto no intentan comunicar, si bien a veces pueden ser intencionales. Tanto en evaluadores como en candidatos, la sonrisa procura distender la situación

de examen y contribuye a mostrarse simpático o amable ante su interlocutor.

- *Reguladores*: actos que regulan y mantienen los turnos en una conversación. Indican al interlocutor que continúe, por ejemplo, con un movimiento lento de cabeza. Según algunas encuestas hechas a los evaluadores del CELU⁵, en el examen digital la toma de turnos y la co-construcción de la interacción presenta mayor exigencia, dado que la cámara solo toma una parte del cuerpo.

- *Adaptadores*: cubren necesidades del cuerpo o realizan acciones que pueden relacionarse con el manejo de estados de ánimo (ansiedad, nerviosismo, incomodidad, etc.). Son inconscientes. Pueden dirigirse a uno mismo (autodirigidos), al interlocutor (heterodirigidos), o a objetos. Entre los primeros hemos observado que algunos evaluadores al escuchar suelen tocarse el pelo, la cara o apoyar la cabeza sobre su mano; en uno de los candidatos evidentemente muy nervioso, hemos contabilizado que se toca la nariz más de treinta veces en 13 minutos. En cuanto a los segundos, es normal que a veces el evaluador haga un movimiento lento de la cabeza siguiendo el discurso del candidato; respecto de la manipulación de objetos, un candidato sujeta un bolígrafo, aunque no deba escribir nada, mientras desarrolla el juego de roles, para distenderse.

Finalmente, cabe aclarar que no hemos detectado en nuestros informantes franceses un comportamiento cinésico diferente respecto del comportamiento de los hispanohablantes argentinos, lo cual no significa que no haya *emblemas* o *ilustradores* diferentes o inexistentes en la lengua/cultura meta (el español) , como por ejemplo, el gesto de locura o borrachera que los franceses hacen al levantar el puño frente a la nariz y girarlo, imitando la aceleración de una motocicleta, para indicar que alguien ha bebido mucho o está actuando de manera alocada. A su vez, un ejemplo de coincidencia sería el citado más arriba: encogerse de hombros para indicar desconocimiento de algo, que hacen tanto los españoles como los franceses.

⁵ Esta observación citada también corresponde a más de veinte evaluadores que participaron de las primeras tomas digitales (años 2020 y 2021).

Algunos candidatos de otras culturas, en cambio, evidencian un comportamiento cinésico muy diferente. Así, por ejemplo, los japoneses suelen priorizar la comunicación no verbal, la sutileza y el respeto, evitan el contacto físico directo y los gestos exagerados, prefieren posturas erguidas, reverencias o inclinaciones más o menos pronunciadas según las jerarquías entre los interlocutores, y gestos suaves con la mano.

6. La relevancia de otros modos y medios o canales en el examen CELU digital

Cuando el medio es la escritura, el *lenguaje* aparece integrado con la *imagen* (fotos, dibujos, gráficos) y con la *tipografía* (tamaño y tipo de letra, uso de mayúscula o negrita, etc.), modo inseparable de los dos anteriores.

No obstante, como afirman Kaltenbacher (2007: 39) y Londoño Zapata (2024: 52-59), es necesario tener en cuenta la significatividad y relevancia de estos elementos en determinados usos profesionales. Así, por ejemplo, la tipografía o el color podrían ser modos para un diseñador gráfico o un pintor, pero *submodos* o simples recursos semióticos en un texto escrito por alguien no profesional.

Sin duda, el diseño es relevante en la comunicación multimodal debido a que implica la selección y organización de determinados recursos semióticos a fin de lograr objetivos comunicativos específicos y un determinado impacto en el espectador/lector. Son Kress y van Leeuwen (1996) quienes instalan el concepto de *gramática visual* al afirmar que, así como las gramáticas del lenguaje describen cómo se combinan las palabras en cláusulas, oraciones y textos, la gramática visual describe cómo los elementos representados (personas, lugares y objetos) se combinan en enunciados visuales de mayor o menor complejidad y extensión.

Según hemos dicho antes, la segunda parte del examen oral CELU se organiza a partir de una lámina, seleccionada por el candidato entre dos propuestas. No caben dudas de que la *infografía*, género utilizado en la mayoría de las láminas CELU, posee gran impacto visual al combinar elementos gráficos y texto de manera atractiva y efectiva, simplificando y sintetizando información algo compleja. Constituye, por lo tanto, un claro

ejemplo de discurso multimodal e intersemiótico. Cada par de láminas consta de cinco páginas:

1. Carátula, en la que se combinan *letras mayúsculas y minúsculas* para identificar número de par de láminas y de toma: EXAMEN CELU DIGITAL/ Examen oral D123/ PAR 59.
La inclusión de los *logos* del CELU y del CIN, al igual que el uso del *color* celeste en uno de los recuadros, funcionan como marcas identitarias de este examen.
- 2 y 3: una infografía u otro género por página donde suelen combinarse dos modalidades como texto e imagen (ej. historieta), con el logo del CELU y el número de lámina (ej. LOA 273) y la indicación de la fuente de la cual provienen.
- 4 y 5: indicaciones del rol que debe asumir cada interlocutor, simulando una situación. Se repite según la lámina un recuadro en naranja con letras blancas (Situación), el logo del CELU y la infografía correspondiente, en tamaño reducido.

La lámina seleccionada es utilizada para que el candidato haga una breve exposición del tema principal y luego responda a preguntas del evaluador, interactuando en un diálogo referido a ese tema u otros relacionados con él. Luego se pasa a la tercera parte del examen que exige otro tipo de interacción dado que cada participante debe asumir un rol, de acuerdo con la situación propuesta. A fin de destacar quién debe cumplir cada papel, se utilizan *negrita* y *mayúscula* con función de realce, guiando, además, la atención del candidato para una correcta comprensión lectora.

USTED es policía de tránsito y detiene a un/a conductor/a que cometió una infracción. Le explica lo que ocurrió y le indica que debe pagar una multa. El/la conductor/a intenta justificarse y se resiste a pagar. EL/LA EXAMINADOR/A es el/la conductor/a.
--

En cuanto a la incidencia del *canal* mediado por la tecnología, es decisivo el hecho de que ya no es el candidato el que manipula la lámina impresa en papel como lo hacía en la presencialidad, sino el evaluador en su monitor a través de una pantalla compartida donde aparecen los pares de láminas digitalizados. Es uno de los evaluadores el que selecciona el tamaño de la lámina (agrandando o achicando el *zoom*). Esto determina que a veces el

candidato deba solicitar para comprender el mensaje en su totalidad, que el evaluador amplíe la imagen, la suba o la baje, perdiendo parte de su autonomía.

Asimismo, es el evaluador quien selecciona el *tipo de vista* entre los que ofrece la aplicación: vista del orador, que solo muestra a la persona que habla o vista de galería, donde se ve a todos los participantes de la videoconferencia, etc. En el primer caso, por ejemplo, ni el candidato ni el evaluador ven a su interlocutor cuando calla, perdiendo así gestos y expresiones que podrían colaborar en el *feedback* o retroalimentación, al conocer, de alguna manera, el impacto de lo dicho en el otro.

Como la cámara de la computadora solo permite ver la cara y parte del busto de quienes intervienen, se pierde mucha información no verbal relacionada con algunos gestos, movimientos y posturas del cuerpo.

Mención aparte merece la diferencia que se presenta en el *contacto visual* respecto de la comunicación presencial, según la lengua/cultura a la que pertenezca cada candidato. Los japoneses, por ejemplo, no suelen sostener el contacto visual directo de manera prolongada, sino que prefieren bajar los ojos hacia los hombros o el cuello ante desconocidos, desviar la mirada para no incomodar a su interlocutor, dado que en esta cultura mirar a los ojos se considera descortés, desafiante o agresivo.

Volviendo a la cultura francesa e incluso a la española, mirar a los ojos implica mostrar atención, sinceridad y respeto durante una conversación, mientras que evitar la mirada puede malinterpretarse, creyendo que obedece a desinterés o falta de honestidad.

Resulta claro que, en la comunicación mediada por las pantallas y la tecnología, como lo es la comunicación digital, se plantea una situación muy especial, según analizaremos a continuación, que trasciende estas diferencias culturales.

La mirada ya no se dirige a los ojos del interlocutor, como en la presencialidad, sino al rectángulo donde aparece este (arriba, abajo, a la derecha o a la izquierda de la pantalla, según donde quede ubicado) o donde se encuentra la lámina. La mirada del evaluador, a su vez, antes solo se desviaba del candidato al seleccionar los pares de lámina o al hacer alguna anotación en su planilla de evaluación.

Solo cuando nuestro interlocutor mira hacia la cámara se tiene la sensación de que mira a su interlocutor, cosa que generalmente nadie hace, excepto al grabar un video para un destinatario ausente, en comunicación asincrónica.

En la toma digital, además, cada uno puede distraerse mirándose a sí mismo para “controlar” su imagen.

En cuanto a la infografía analizada en este artículo (lámina 273), fue extraída de la página de Internet del Centro de Experimentación y Seguridad Vial Argentina⁶ (CESVI). Se trata de material auténtico, ya que es material diseñado y utilizado en las campañas de prevención de este Centro.

Está dividida en seis recuadros que muestran una clara relación intersemiótica de imágenes y textos. En cada uno de ellos se reiteran en la parte superior el ícono de X (anteriormente *Twitter*), es decir, el ave pequeña, la arroba y el autor o crédito (CESVI); y en la parte inferior, # Me Sumo y el tema “seguridad vial”. El hashtag #MeSumo se usa en las redes sociales para indicar apoyo o participación en una causa, iniciativa o conversación; constituye una manera de expresar acuerdo y compromiso, invitando a otros a unirse a una idea o campaña, como en este caso.

En los primeros cuatro recuadros, se combinan una imagen y una frase en la cual siempre existe una doble acepción: 1) “solo tomo distancia” asociada a la imagen de una copa de vino a la que se le superpone la señal de prohibición (círculo en rojo con raya en diagonal); 2) “solo atiendo al camino” asociada a la imagen de un teléfono móvil al que se le superpone una cruz o tachadura en rojo; “manejá con todas las luces” asociada al ícono de una luz de automóvil encendida; “doble amarilla es roja” vinculada con la imagen de una mano que exhibe una tarjeta roja y otra imagen de una ruta en zona de curvas con doble línea amarilla. Sin duda, resulta algo compleja la comprensión para un hablante no nativo, no solo por la relación complementaria entre imagen y texto sino también por la doble acepción de algunos vocablos o el juego de palabras que se establece. En 1, “tomar” como sinónimo de “beber” (imagen) o mantener distancia respecto de otros automóviles (texto); en 2 “atender” como prestar atención (texto) o responder a una llamada telefónica (imagen); en 3 “luces” como metáfora

⁶ Infografía disponible en <https://home.cesvi.com.ar/Posts/ViewPost/Campanas> [consultada el 30/08/2025].

de claridad mental, atención (texto) o en sentido literal, la luz del automóvil (imagen); en 4 la interpretación es más compleja ya que requiere conocimientos viales: línea doble amarilla significa prohibición de adelantarse (imagen), y conocimientos futbolísticos: penalización por cometer una infracción grave cuando el árbitro sanciona a un jugador sacándole tarjeta roja, con lo cual queda expulsado del partido (imagen y texto).

En los dos recuadros inferiores, en cambio, el sentido total de la frase se completa con la imagen: 5) imagen de un semáforo, más “lo respeto”; 6) “si manejo...”, más imagen de una llamada por *WhatsApp* tachada.

El uso de colores parece respetar un significado convencional: rojo implica prohibición, y en el caso del semáforo cada color responde a las convenciones viales: rojo, amarillo y verde con el significado de detenerse, atención y avanzar, respectivamente.

En cuanto a la *tipografía* (aspecto y disposición de las letras, números y otros signos, selección de la fuente, tamaño, interlineado y otros detalles que afectan la apariencia del texto como el uso de mayúscula, negrita y color), esta juega también un rol importante, ya que permite marcar o destacar determinados elementos, jerarquizar la información y guiar la mirada del lector.

Las imágenes evidencian una clara *relación intrasemiótica* pues pertenecen al campo semántico de lo vial (luces, semáforo, carretera), en contraste con el campo de lo prohibido o elementos distractores (copa de vino, teléfono celular, mensaje de *WhatsApp*). Este contraste también se repite en cuanto al uso del color en las letras de algunos recuadros: negro para lo que debería hacerse, y rojo para lo prohibido. Sin embargo, en los recuadros 1 y 6 el mismo concepto de prohibición que aparece traducido en términos icónicos con una cruz que tacha los elementos prohibidos, se utiliza color rojo sobre la imagen del celular y negro sobre el logo de *WhatsApp*. Suponemos que esta elección es arbitraria en cuanto a lo semántico, pero no en cuanto a los gustos cromáticos de su autor, dado que la cruz roja aparece sobre la imagen de fondo predominantemente blanca, y la cruz negra sobre la imagen de fondo predominantemente verde.

En cuanto a la tipografía, la negrita, mayúscula y minúscula parecen arbitrarias (solo una frase “doble amarilla” aparece en minúscula).

Respecto de la *relación intersemiótica* imagen y texto son complementarios pues permiten entender en su conjunto el significado de cada recuadro.

En el recuadro 6, sin embargo, uno de los candidatos quizá por distracción falla en la comprensión del ícono propio de *WhatsApp* o en la producción oral al decir “no deben hacerse llamadas con el celular”, conducta ya contemplada más arriba donde aparecía el dibujo de este dispositivo. El evaluador corrige esto que él interpreta como una confusión o error de lectura visual y le dice “WhatsApp, no celular”, si bien esta aplicación suele utilizarse, efectivamente, en celulares o computadoras.

Otro candidato, en cambio, demuestra mayor competencia multimodal al exponer el tema de la lámina, y lingüística en particular, parafraseando muy bien las frases de la infografía o usando sinónimos.

En cuanto al *uso de negrita*, es interesante recordar la noción de metáfora tipográfica de Van Leeuwen (2006: 146-147) basada en el principio de similitud entre la forma tipográfica (forma visual del significante) y su significado: la negrita cumple la macrofunción de realce informativo, al crear una expectativa sobre la significatividad potencial de los elementos marcados.

A su vez, García Asensio, Polanco Martínez y Yúfera Gómez, I. (2015:133), a partir de este concepto, destacan que este recurso, en realidad, puede cumplir con las tres metafunciones de Halliday (1978): la ideacional, al crear significados a través de la connotación y la metáfora (asertividad, solidez o fuerza, audacia); la interpersonal, por evidenciar la actitud del emisor respecto del elemento marcado, al intentar sugerir en el lector ciertas interpretaciones contextuales; y la textual, asociada con la coherencia y cohesión de los elementos informativos del texto.

Si bien en la infografía analizada parece algo arbitrario el uso de negrita, no ocurre lo mismo en la parte de la lámina donde se enuncia la situación y se destaca quién debe desempeñar cada papel, según hemos explicado antes.

7. Conclusiones

A modo de cierre, quisiéramos sintetizar las conclusiones que se desprenden de nuestro análisis:

Si bien el análisis del discurso multimodal es una disciplina relativamente nueva, tanto en la construcción como en la interpretación de los mensajes siempre han intervenido más de un modo: los gestos y el movimiento del cuerpo acompañan el lenguaje en la oralidad; las imágenes, espacios en blanco, el tipo de letra, etc., lo hacen en la escritura.

Los modos se hallan en constante evolución y se relacionan estrechamente con la cultura: antes prevalecían los mensajes centrados en lo lingüístico, hoy son varios los modos que construyen un mensaje, ya sea en igualdad de importancia o no. Esto ha sido acelerado y puesto en evidencia por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

Cada modo conlleva un potencial de significado diferente al de otros y al combinarse se establecen relaciones intra e intersemióticas o modales (subordinación, complementariedad, contraste, etc.).

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje, resulta necesario que a la alfabetización lingüística la acompañe la alfabetización multimodal, debido a la incidencia que los modos tienen en la comprensión y la producción de mensajes actualmente, como así también en la inclusión cultural de las personas.

Queda claro que en el caso de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras es de incumbencia profesional que maestros y profesores enseñen y expliquen en situaciones debidamente contextualizadas el significado de gestos, movimientos y cuestiones de proxémica correspondientes a la lengua/ cultura meta para evitar malentendidos, promover el interés por la cultura de compañeros de otra nacionalidad y facilitar la integración multicultural.

Respecto de la evaluación de una lengua extranjera, como hemos visto en el caso del español a través del examen CELU, si bien lo lingüístico tiene mayor relevancia, se considera que un usuario o hablante es competente, en términos comunicativos más amplios, cuando demuestra junto a la competencia lingüística otras competencias como la estratégica, la pragmática, y la sociocultural. En otros términos, es esencial para evitar malentendidos o superar situaciones incómodas, por ejemplo, conocer el

significado de palabras, imágenes y gestos en otra lengua cultura diferente a la propia, y en diferentes contextos o situaciones comunicativas. No obstante, como ya hemos dicho, aunque no se han observado gestos en nuestros informantes cuyo significado difiera culturalmente entre los candidatos franceses en situación de examen y los evaluadores argentinos, es factible que existan, como sabemos que los hay respecto de otros candidatos, según los ejemplos dados de candidatos japoneses.

En los exámenes orales mediados por soportes tecnológicos o digitales, el canal puede interferir en varios modos, ya en relación con la lengua (mala audición en la pronunciación de un sonido o palabra), la imagen (escasa visión de una infografía por su tamaño en la pantalla) o los gestos y movimientos (visión parcial del cuerpo).

La competencia pasiva en el modo lingüístico (comprensión auditiva) puede ser mayor que la competencia activa (producción oral) o viceversa, incluso en la lengua materna.

Aunque existe un desarrollo progresivo de los estudios multimodales, son imprescindibles los análisis en el campo de la enseñanza de las lenguas, no solo maternas, sino también segundas o extranjeras.

Sería necesario incrementar la cantidad de informantes debido a la limitación de nuestro corpus, para ampliar y profundizar en futuras investigaciones la incidencia de la multimodalidad en la competencia comunicativa de los candidatos francófonos para quienes el español constituye una lengua segunda o extranjera.

Bibliografía

Aristóteles. 1998. *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Bezemer, J., Kress, G. 2016. *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. London: Routledge.

Consejo de Europa. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://urls.fr/62mGAh> [consultado el 30/08/2025].

Ekman, P., Friesen, W. V. 1969. "The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding". *Semiótica*, 1969,1, págs. 49-98.

García Asensio, Ma. A., Polanco Martínez, F, Yúfera Gómez, I. 2015. Mecanismos multimodales de focalización de la información en la prensa digital del campo científico y jurídico: la negrita." *ELUA*, 29, págs. 127-154.

Halliday, M. 1978. *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.

Kaltenbacher, M. 2007. "Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7 (1), págs. 31-57.

Knapp, M. L. 1980. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Kress, G., Bezemer, J. 2009. Escribir en un mundo de representación multimodal. En: Judith Kalman y Brian Vincent Street (Coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI, págs. 64-83.

Kress, G., van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G., van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Kress, G. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Lee, H., Patel, M., Lynch, J., Galaczi, E. 2021. Development of the IELTS Video Call Speaking Test: Phase 4 operational research trial and overall summary of a four-phase test development cycle. IELTS Partnership Research Papers, 2021/1. IELTS Partners: British Council, Cambridge Assessment English and IDP: IELTS Australia.

Lessing, G. E. 1776. *Laokoon, oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie*. Berlín: Christian Friedrich Voß.

Londoño Zapata, O. 2024. "Descifrando el rompecabezas: sistemas, modos, recursos y medios en la multimodalidad". *Refracción*. Nro. 9, págs. 45-96.
https://revistarefraccion.com/9/9_03_Londono-Zapata_Descifrando-el-rompecabezas.pdf [consultado el 30/08/2025].

O'Halloran, K. 2012. "Análisis del discurso multimodal". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Traducción: C. D'Angelo. ALED 12 (1), págs. 75-97.

O'Toole, M. 1994. *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press.

Prati, S. 2007. *La evaluación. Elaboración de exámenes en ELE*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Van Leeuwen, T. 2006: "Towards a semiotics of typography". *Information Design Journal* 14 (2), págs. 139-155.



© *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





Desafíos para la integración de la traducción automática en el aula de iniciación a la traducción

María Claudia Geraldine Chaia

Universidad Nacional del Comahue, Argentine

geraldine.chaia@fadel.uncoma.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9819-1244>

Reçu le 13-06-2025 / Évalué le 11-10-2025 / Accepté le 13-02-2026

Enjeux pour l'inclusion de la traduction automatique dans le cours d'introduction à la traduction

Résumé

Les outils basés sur l'intelligence artificielle (IA) sont devenus une partie intégrale de l'environnement du travail du traducteur professionnel et de la salle du cours de traduction. Cet article scrute les enjeux impliqués dans l'intégration des systèmes de traduction automatique, disponibles en ligne, que les étudiants utilisent comme sources d'information pour résoudre différents types de besoins d'informations en classe. On propose une analyse descriptive et comparative des traductions produites par *Google Translate*, *DeepL* et *Reverso*, dans le but d'anticiper d'éventuelles difficultés pour les étudiants de traduction à l'égard de la qualité de l'information qu'ils consultent. À partir de catégories d'erreurs les plus fréquentes repérées dans les traductions automatiques, on prévoit un ordre de priorités pour les compétences et les connaissances que demande la pratique de la traduction dans l'ère numérique.

Mots-clés : traduction automatique, erreur, compétence traductrice

Desafíos para la integración de la traducción automática en el aula de iniciación a la traducción

Resumen

Las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) se han convertido en una parte integral del entorno de trabajo del traductor profesional y del aula de traducción. Este artículo indaga en los desafíos que implica la integración de los sistemas de traducción automática, disponibles en línea, que los estudiantes utilizan como fuentes de información para resolver distintos tipos de necesidades informacionales en el aula de iniciación a la traducción. Se plantea un análisis descriptivo, comparativo, de las traducciones generadas mediante *Google Translate*, *DeepL* y *Reverso*, con la finalidad anticipar posibles dificultades para los estudiantes de traducción respecto de la calidad de la información que consultan. A partir de las categorías de errores más frecuentes identificadas en las traducciones automáticas, se propone un orden de prioridades para las competencias y los conocimientos que demanda la práctica de la traducción en la era digital.

Palabras clave: traducción automática, error, competencia traductora

Challenges for introducing machine translation into an introductory translation course

Abstract

Artificial intelligence (AI)-based tools have become an integral part of the professional translator's work environment and the translation classroom. This article examines the challenges associated with integrating online translation technologies, specifically machine translation (MT) systems, that students utilize as information sources to address various types of informational needs in an introductory translation course. A descriptive and comparative analysis of translations generated by *Google Translate*, *DeepL*, and *Reverso* is conducted, with the aim of anticipating potential difficulties that translation students may encounter in relation to the reliability and quality of the information they consult. Based on the most frequent error categories identified in the machine-generated translations, a priority order is proposed for the competencies and knowledge required for translation practice in the digital age.

Keywords: machine translation, error, translation competence

Introducción

Las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) se han convertido en una parte integral del entorno de trabajo del traductor profesional y del aula de traducción. En Argentina, esto se hace evidente, por ejemplo, en la creciente oferta de capacitaciones destinadas a profesionales de la traducción (como las que organizan los colegios de traductores públicos¹), en la incorporación de la IA como eje temático en congresos² y en la organización de eventos académicos en universidades públicas³ y privadas⁴.

¹ Por citar solo algunas: “Los retos del español ante la IA: La RAE y los gigantes tecnológicos” (Colegio de Traductores Públicos en Intérpretes de la Provincia de Buenos Aires, Colegio Regional San Isidro); “Desbloqueá tu potencial: Herramientas digitales e IA para traductores” (Colegio de Traductores Públicos en Intérpretes de la Provincia de Buenos Aires, Colegio Regional La Plata); “La IA como herramienta potenciadora: estrategias para un trabajo más productivo” (Colegio de TP de la Ciudad de Buenos Aires).

² Solo para ofrecer algunos ejemplos: el Primer Congreso Latinoamericano de Traducción Jurídica, que organiza el CTPCBA para abril de 2026; el VI Congreso de traductores e intérpretes de Chile, que organiza el Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile para enero de 2026; el IV Congreso Internacional “Traducción y Discurso Turístico”. Córdoba, España, que se celebrará en octubre de 2025.

³ “Conversatorio: La IA en la formación de traductores y la práctica profesional” (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, septiembre de 2025). Las organizadoras de este evento proponen “conocer los usos y beneficios de la IA, para derribar mitos y disipar dudas sobre la actividad profesional de la traducción hoy” y “generar un espacio de diálogo e intercambio entre profesionales y futuros traductores”.

⁴ “¿La IA reemplaza al traductor?” (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Argentina de la Empresa-UADE, octubre 2025), destinado principalmente a futuros ingresantes a las carreras de traductor público que ofrece esta institución.

Briva-Iglesias (2021) explica que, según el informe de la *European Union of Associations of Translation Companies* (EUATC), un 68 % de las empresas de servicios lingüísticos utilizaba la TA en su entorno de trabajo en 2020 y tenía pensado aumentar su inversión en ella en los próximos años; mientras que, en el 2017, esta cifra rondaba el 45 % (EUATC, 2017). También González Pastor (2024) se refiere al lugar cada vez más destacado de la traducción automática en el flujo de trabajo de las empresas y de los profesionales autónomos. En cuanto a los estudiantes de traducción, el empleo que hacen de la IA está documentado en, por ejemplo, Bertho (2024), Wang *et al.* (2024), Torres-Simón y Pym (2021). Si bien comienzan a aparecer las primeras publicaciones que incluyen propuestas didácticas para la implementación de la IA en la formación de traductores (véase, por ejemplo, Pym y Hao, 2025), cómo integrarlas en el aula de traducción es tema candente de discusión en cursos y congresos (Gandini Viglino y Rocca, 2024)⁵ y en las numerosas publicaciones científicas, algunas de las cuales se citan en este trabajo.

La investigación que se presenta en este artículo se lleva adelante en el contexto de la carrera de Traductor Público de inglés de la Universidad Nacional del Comahue. Los estudiantes reconocen que utilizan los sistemas de Traducción Automática Neuronal (TAN), disponibles en línea, como fuentes de consulta, para resolver diferentes tipos de necesidades informacionales (Enríquez Raído, 2014; Chaia, 2023 y 2025): para conocer posibles equivalencias en la lengua meta de palabras o frases desconocidas; para obtener alternativas de traducción, diferentes a las que ellos mismos pensaron; para resolver la traducción de oraciones o párrafos difíciles de entender. Ante esta situación, esta investigación se plantea con el propósito de indagar en los desafíos que implica la integración de los sistemas TAN, en su función de fuente de consulta, en las etapas iniciales de la formación de traductores. Como sostienen Torres-Simón y Pym (2021: 6), “hoy en día se reconoce que los estudiantes utilizan la TA, de modo que no solo deben aprender a utilizarla bien, sino que todos los actores implicados en la acción

⁵ “Traductores humanos en la era de la IA: cómo usar esta tecnología de forma inteligente”, María Alina Gandini Viglino y Carla Nair Rocca, integrantes de la Comisión de Recursos Tecnológicos del CTPCBA. Revista del CTPCBA, N.º 159, enero-abril, 47-51.

docente deben adaptarse a las nuevas relaciones de poder que surgen del uso de estas tecnologías [...]”.

La presente investigación se limita únicamente a los productos generados con el TA de *Google*, *DeepL* y el TA de *Reverso* y se plantea con el propósito de reflexionar respecto de los desafíos de su implementación en el aula de iniciación a la traducción. Comprendemos, no obstante, que los hallazgos que surjan de este análisis podrían ser muy diferentes a los que resultarían con el uso de un *chatbot*. En efecto, como explican Pym y Hao, (2025), los beneficios de la IA generativa están en la posibilidad de brindarle a las herramientas de IA, a través de *prompts*, información adicional (el contexto, el tono, el nivel de dificultad, etc.), ya que cuando la única instrucción es “traducir”, el sistema de TA brinda una traducción “exacta y literal” (p. 7).

1. Antecedentes

Sin pretender ser exhaustivos —porque, aunque lo intentáramos, esta tarea sería imposible, dada la enorme cantidad de publicaciones sobre IA y traducción de los últimos años—, en este apartado se presenta solo una limitada selección de ellas. Los resultados y las conclusiones de estos estudios demuestran la importancia de los estudios empíricos de tipo descriptivo, en particular, comparativos, que ofrezcan datos de relevancia para el diseño de propuestas didácticas en las que se integren las tecnologías basadas en IA para la formación de traductores.

La propagación de la IA y de la TA basada en IA plantea oportunidades y desafíos. Más recientemente, el surgimiento de *chatbots* (como *ChatGPT*) ha dado lugar a la necesidad de un énfasis en métodos de enseñanza-aprendizaje en los que se prioricen el razonamiento y el pensamiento crítico (Muñoz-Basols *et al.*, 2023). Son muchas las investigaciones que muestran los beneficios del empleo de la IA en el entorno de trabajo del traductor (Vargas-Sierra, 2020). Por ejemplo, Raunak *et al.* (2023) exploran el uso de *GPT-4* para poseditar, de manera automática, productos de la TAN en varios pares de idiomas (inglés-chino, inglés-alemán, chino-inglés, alemán-inglés). Los resultados muestran que *GPT-4* ayuda a mejorar la calidad general y a eliminar diversos tipos de errores importantes.

Kwok *et al.* (2025) examinan el rol de la IAGen como herramienta para la posesición de traducciones realizadas por estudiantes. En general, el análisis reveló que, aunque no fueron consistentes, con *GPT* se logró mejoras en la complejidad léxica de las traducciones de los estudiantes. Los hallazgos de este estudio sugieren la utilidad de la IAGen para mejorar la práctica, aunque indican también la necesidad de alfabetización en IA para asegurar su uso efectivo en la formación de traductores y para optimizar las competencias lingüística e instrumental de los estudiantes

Briva-Iglesias (2021), a través del análisis contrastivo de los errores de las traducciones hechas por estudiantes de traducción e interpretación y la realizada por un motor de TAN (*DeepL*), investiga la TA como herramienta para el aula de traducción jurídica. Los resultados del estudio demuestran que, si bien la TA presenta errores graves, que necesitan revisión humana, ésta proporciona de manera instantánea una traducción cualitativamente superior a la que el alumnado del último curso del grado en Traducción e Interpretación puede obtener en una hora y media de trabajo. Según el autor, esto sugiere que la TA podría ser una herramienta formativa muy beneficiosa en el aula de Traducción Jurídica. Según este estudio, esta herramienta podría ayudar a los estudiantes a identificar la estructura profunda de las frases con sintaxis compleja, a mejorar el dominio de la *consecutio temporum*, así como a identificar los términos de especialidad precisos. Asimismo, el autor concluye que “el uso de TA en la formación de traductores jurídicos no solo aportaría beneficios en aspectos lingüísticos o de formación traductológica, sino también en el de competencias tecnológicas” (p. 11).

Ahrenberg (2017) compara la traducción (humana) con el TA de *Google*, del inglés al sueco, de un artículo de opinión publicado originalmente en el *Financial Times* (el 17 de marzo de 2017). Si bien se basa en una única muestra, concluye acerca de las limitaciones del sistema de TA utilizado. El autor observa que la TA requirió numerosas ediciones. Se trató de opciones de estilo y también de elecciones léxicas que afectaron el mensaje de manera sustancial. El análisis incluyó también la identificación de los procedimientos traducción en ambos productos. Ahrenberg concluye que la traducción automática (TA) y la traducción humana (TH) analizadas resultaron similares respecto de la longitud, el flujo de información y

estructura. Sin embargo, la TA evidencia un repertorio más restringido de técnicas y requiere de unas tres ediciones por oración.

Cases Berbel (2025) informa sobre un experimento realizado en una clase de traducción inversa (español-alemán) de la Universidad Complutense de Madrid, que implicó el uso de *DeepL*. El experimento consistió en la traducción humana, realizada por 28 estudiantes del último curso, de dos fragmentos literarios. Un grupo tradujo con *Deep L* y luego poseditó la traducción del fragmento A y el otro grupo tradujo el mismo fragmento sin la herramienta y solo con acceso a diccionarios electrónicos monolingües y bilingües. Su investigación estuvo motivada porque, en el grado de traducción e interpretación, los estudiantes admiten que confían ciegamente en [la herramienta], sin plantearse qué errores puede cometer” (p. 265). Con los objetivos de concienciar a los estudiantes acerca de la importancia de “dominar la técnica de la traducción, así como para darles una visión más real de esta herramienta”. Según la autora, el experimento demostró que este avance tecnológico hace más efectivos a los traductores: los grupos que poseditaron tardaron casi la mitad que aquellos que tradujeron sin ayuda. No obstante, Cases Berbel mostró que la principal debilidad de *DeepL* es la transferencia del léxico.

Sánchez de la Cruz *et al.* (2024) comparan cuatro versiones de traducciones automáticas, del inglés al español, de una nota informativa de TED de mayo de 2024, realizadas con *DeepL*, *Google Translate*, *Reverso* y *Microsoft Translator*. Evalúan la precisión, la coherencia, el contexto cultural y la creatividad. A partir de los resultados de su análisis, las autoras concluyen que estas “herramientas de traducción automática son bastante funcionales para la labor del traductor profesional”, sin embargo, plantean “oportunidades de mejora relacionadas a aspectos lingüísticos, connotativos, estilísticos, y de ambigüedades que puedan generarse por cuestiones socioculturales o de terminologías avanzadas presentadas en el texto origen” (p. 9).

En la sección que sigue se describen con más detalles los métodos utilizados en las investigaciones realizadas por Ahrenberg (2017), Briva-Iglesias (2021), Cases Berbel (2025).

2. Marco conceptual: variables de análisis

Ahrenberg (2017) destaca la importancia de que las comparaciones entre TH y TA se hagan de manera sistematizada y consistente, de modo tal que los resultados y conclusiones a los que se arriben puedan compararse o bien, complementarse. Para este fin, no obstante, consideramos de suma importancia que hagan explícitos los procedimientos de análisis (métodos, categorías y variables).

Con el objetivo de ilustrar la variedad de métodos y variables de análisis utilizadas por distintos autores, nos limitamos, en este trabajo, a describir solo tres. Sin embargo, existe una multiplicidad de alternativas (véanse, por ejemplo, Spoturno, 2024; Jiao *et al.*, 2023; Peñuelas Gil *et al.*, 2025).

Ahrenberg (2017) hace una comparación basada en estadística básica, en la que contabiliza: párrafos, oraciones, *tokens*, caracteres, *type-token ratio*, longitud promedio de las oraciones, diferencias en la longitud promedio. Utiliza también las métricas BLEU y TER. El análisis comprende, además, las categorías de monotonidad, adecuación al propósito (para lo cual se basa en la taxonomía propuesta originalmente por Vilar *et al.* (2006) y tipos de ediciones requeridas (sustanciales, reordenamiento, a nivel de la palabra, gramatical, de puntuación y omisiones). El análisis incluyó, también, la identificación de las técnicas de traducción aplicadas por el TH y por el sistema de TA.

Briva-Iglesias (2021) llevó adelante el análisis contrastivo de los errores de traducción identificados en una muestra de traducciones realizadas por alumnos del cuarto año del grado de Tel con los errores identificados en una TA generada con Deep L, en la combinación de idiomas inglés-español. El autor aclara que “se aplica un método de evaluación ya testeado, reconocido ampliamente, y que goza de cierto prestigio en el ámbito profesional y académico: el DQF (Dynamic Quality Framework) de TAUS” (p. 7). Consiste en una evaluación combinada (humana y manual). Este sistema hace uso de una tipología de errores consensuada, que se divide en cuatro grandes grupos: lengua, terminología, precisión y estilo; se establecen cuatro niveles de gravedad: crítico, grave, leve y neutra; y se utilizan penalizaciones de 10, 5 y 1 puntos para los errores de gravedad 1, 2 y 3, respectivamente (para textos de 1000 palabras). En este estudio, el autor adapta las penalizaciones a la muestra que consta de 400 palabras.

Asimismo, la cantidad y gravedad de errores permitidos se adaptó al contexto y objetivos de la investigación. Para el análisis y clasificación de los datos, Cases Berbel (2025) adoptó la taxonomía de errores de Ferreira (2014)⁶. En esta taxonomía los errores se clasifican en 1) errores de transferencia (de estructuras sintácticas, de estructuras gramaticales, léxicos, morfológicos, gráfico-ortográficos y discursivos); 2) traducción literal; 3) cambio de código; 4) interferencias de la L2; 5) calcos; 6) falsos cognados.

El presente estudio adopta los parámetros de revisión propuestos por Mossop (2020). Si bien sabemos que la revisión y la posesición (PE) son actividades diferentes (Pym, Hao, 2025), ambas consisten en la aplicación de procesos para garantizar que el texto en la lengua de destino sea adecuado al objetivo o nivel de calidad deseados. Tal como señalan Sánchez Ramos y Rico Pérez (2020), esta diferencia tiene implicancias en cuanto al tipo de errores, su frecuencia de aparición y su repetición a lo largo del texto/ traducción. Las autoras aclaran que en una traducción humana puede aparecer un error fruto de un descuido o distracción y no aparecer más en todo el texto; pero en el caso de la posesición la repetición de errores será una constante. Esta observación queda ilustrada claramente en nuestro análisis. En cuanto a los criterios de revisión de traducciones, son numerosas las propuestas disponibles en la bibliografía. A modo de ejemplos, se citan a continuación las de Parra Galiano (2007, 2015) y Mossop (2020):

Criterios de revisión	
Parra Galiano (2007, 2015)	1) Revisión de contenido: aspectos relativos al contenido (lógica, datos y lenguaje especializado). 2) Revisión lingüística: aspectos relacionados con el uso del lenguaje en el TL (lenguaje especializado, norma y uso de la lengua y adaptación al destinatario). 3) Revisión funcional: aspectos relacionados con la función del TL (adaptación al destinatario, exactitud e integridad). 4) Revisión de la presentación: aspectos relacionados con la presentación del TL (integridad, maquetación y ortotipografía).
Mossop (2020)	1) Transferencia: precisión y completitud. 2) Contenido: lógica y datos (factuales). 3) Lenguaje: fluidez, sublenguaje, adecuación, idiomatización, mecánica. 4) Presentación: formato, tipografía y organización.

Cuadro 1: Criterios de revisión. (Elaboración propia basada en Parra Galiano, 2007, 2015 y en Mossop 2020).

⁶ Ferreira, Anita, 2014: Proyecto de investigación FONDECYT - CONICYT no.1140651: “El *feedback* correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera”. Universidad de Chile 2014-2017.

Para el caso de la posesición, los criterios de corrección propuestos por distintos autores abarcan los siguientes aspectos:

Criterios de corrección en la posesición	
Sánchez Ramos y Rico Pérez (2020)	Corrección gramatical. Corrección ortográfica. Corrección terminológica. El grado de precisión de estas correcciones dependerá del nivel de posesición acordado (completa o rápida).
O'Brien (2010)	Precisión del mensaje. Precisión y exactitud gramatical. Coherencia y cohesión. El grado de precisión de estas correcciones dependerá del nivel de posesición acordado (completa o rápida).
TAUS (2016)	Corrección desde el punto de vista semántico. Complejidad de la información. Editar contenido ofensivo, inapropiado o culturalmente inaceptable. Aplicar reglas básicas de ortografía. No es necesario hacer correcciones de naturaleza estilística. Comprobar que la terminología es correcta y que sigue las instrucciones del cliente.

Cuadro 2: Criterios de corrección en la posesición según varios autores. (Elaboración propia basada en Sánchez Ramos y Rico Pérez, 2020; O'Brien, 2010 y TAUS, 2016).

Si se comparan las propuestas arriba citadas, se observa que todas comprenden aspectos similares, ligados a la precisión del mensaje, la adecuación al propósito y la corrección (Chaia, 2024). No obstante, en la posesición no deberían introducirse mejoras de estilo, se trate de una posesición completa o rápida (Sánchez Ramos, Rico Pérez, 2020).

3. Metodología

Tal como se anticipó en la introducción, este trabajo informa los resultados de un análisis descriptivo, comparativo, de las traducciones elaboradas por *Google*, *DeepL* y *Reverso*. El propósito de este estudio es investigar en torno a los desafíos que implica la integración de la TAN en las etapas iniciales de la formación de traductores. En consonancia con este objetivo, se seleccionó un TP (texto de partida⁷), de 285 palabras, de uno de los trabajos prácticos de la unidad 3, *Modalidades de traducción audiovisual*, del programa de la asignatura Introducción a la Traducción. Esta materia es la primera asignatura de traducción que cursan los estudiantes de la carrera de Traductor Público de inglés de la Universidad

⁷ Texto extraído de:

<https://www.ai-media.tv/knowledge-hub/insights/closed-captions-vs-subtitles/>

Nacional del Comahue. Se trata de un texto de un nivel de especialización medio a bajo, según la tipología de Recoder Sellarés y Cid-Leal (2004), que los estudiantes suelen tener que traducir a modo de práctica de traducción, pero con la finalidad añadida de que adquieran el metalenguaje asociado a los estudios de traducción (Chaia, 2016). El texto en cuestión introduce la distinción entre subtítulos cerrados y subtítulos abiertos o estándar, y se centra luego en la descripción de los métodos o técnicas de subtitulación.

En la presente investigación, la evaluación de la calidad de las traducciones automáticas no se plantea como un fin, sino como el medio para reflexionar acerca de los desafíos que implica integrar las herramientas basadas en IA en las primeras etapas de la formación de traductores. La finalidad es conocer las limitaciones de estas tecnologías que los estudiantes utilizan como fuente de información y de inspiración en sus tareas de traducción.

4. Análisis y resultados

Como se adelantó en los párrafos anteriores, se evaluó la calidad de las traducciones automáticas tomando como referencia los parámetros de revisión de Mossop (2020)⁸. Para una mejor visualización del análisis, se identifican con color cada categoría de error:

Parámetros	Categorías	Cómo identificarlos
Transmisión del mensaje (Transferencia)	<u>Precisión</u>	¿Transmite el TM el mensaje expresado en el texto de origen (TO)?
	<u>Complejidad</u>	¿Se ha omitido información relevante? ¿Se ha agregado información que está ausente en el TO?
Organización de la información (Contenido)	<u>Lógica</u>	¿Tienen sentido las secuencias de ideas expresadas en el texto? ¿Se observan contradicciones?
Lenguaje y estilo utilizado (Lenguaje)	<u>Fluidez</u>	¿Suena natural la redacción en la lengua meta (LM)? ¿Es clara la relación entre las distintas partes de la oración o entre las oraciones de un párrafo? ¿Hay alguna oración o párrafo difícil de leer o de entender?
	<u>Sublenguaje</u>	¿El estilo es adecuado al género?

⁸ No se consideraron para este análisis los criterios de *distribución textual* ni de *organización*, que corresponden al parámetro de *presentación*. Tampoco el criterio de *adecuación*, que corresponde al parámetro de *lenguaje*, en la propuesta de Mossop (2020). Evaluar el cumplimiento de estos criterios requiere la consideración de aspectos como el soporte de información (en este caso, página web) en la que se publicaría el artículo y la audiencia a la que estaría destinada la traducción.

Parámetros	Categorías	Cómo identificarlos
		¿Se ha empleado la terminología correcta? ¿Se ha empleado la fraseología que habitualmente se utiliza en la LM en los textos que tratan el mismo tema?
	<u>Idiomática</u> <u>combinatoria</u>	¿Se utilizan las combinaciones lingüísticas (colocaciones) en la lengua meta?
	<u>Mecánica</u>	¿Se siguen las reglas gramaticales, ortográficas o de puntuación características de la LM? ¿Se siguen las normas de estilo propias de la empresa/ editorial que encarga la traducción?

Cuadro 3: Parámetros y categorías de revisión. (Elaboración propia basada en Mossop, 2020: 134-149)

Cuadro 4 (Voir note⁹) Texto de origen en inglés y sus traducciones al español, realizadas con *Google Translate*, *DeepL* y *Reverso*. Indicaciones de los errores según las categorías descritas en el cuadro 1.

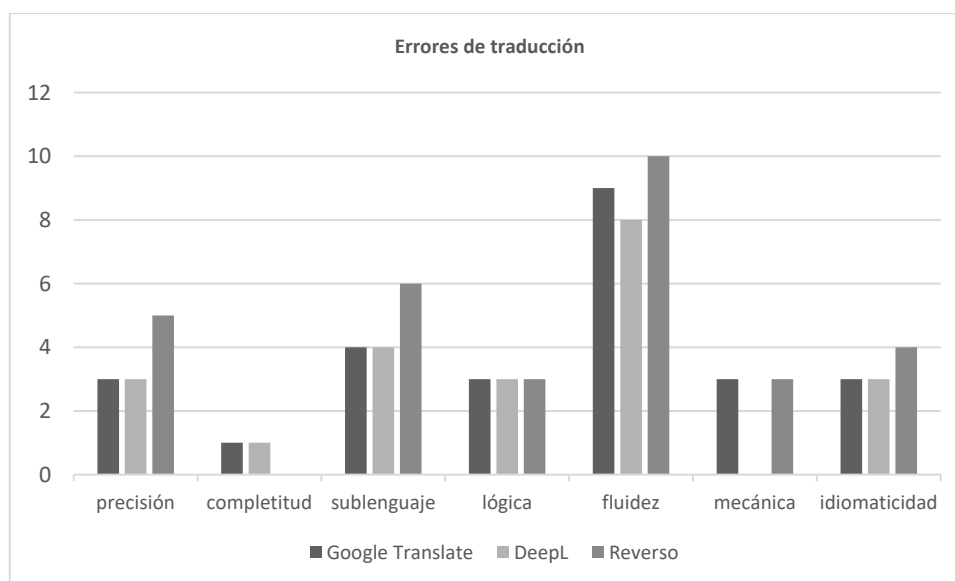


Figura 1: Comparación de la calidad de las traducciones automáticas según la cantidad de errores, por categoría.

Las traducciones automáticas elaboradas por los tres motores evidencian una calidad similar, aunque Reverso suma un número más elevado en las categorías *precisión*, *sublenguaje*, *fluidez* e *idiomática*. En las tres versiones se identifican errores de *transferencia* (*precisión* y *completitud*) que atentan contra la comprensión del tema. Son instancias de este tipo de error, la falta de distinción entre “subtítulos cerrados” (closed subtitles) y “subtítulos estándar” o “subtítulos abiertos” (subtitles) y en la traducción errónea de “respeaking” como “reenunciado”, “repetición” o “respeto”; en las equivalencias de “locutor” y “altavoz” para “speaker”; en la traducción de “leyenda” por “caption” y en “escritura” por “typing”. Muchos de estos errores dan lugar, a su vez, a errores de *lógica* y

⁹ https://drive.google.com/file/d/15pnRBOyDhYLMc0Da9ihoOKpItfZiTQB8/view?usp=drive_link

surgen ante la elección incorrecta de equivalencias terminológicas (lo que las convierte, al mismo tiempo, en errores de *sublenguaje*). No menos irrelevantes, a los fines de la comprensión del texto, son las imprecisiones léxicas y terminológicas de “notificaciones” en vez de “información acerca de”; “cronometrar” en vez de “sincronizar”; “teclas limitadas” en lugar de “teclado abreviado”; “taquipista” en vez de “estenógrafo”. Aunque la posesición no involucraría las mejoras estilísticas (Sánchez Ramos, Rico Pérez, 2020), en este caso, en el que nos proponemos dilucidar posibles modos de implementación de la TAN como herramienta que asista al estudiante en la realización de tareas de traducción, la identificación de errores de *fluidez* resulta pertinente.

El análisis comparativo, basado en la evaluación de la calidad de las traducciones automáticas realizadas por *Google*, *DeepL* y *Reverso*, muestra, fundamentalmente, las limitaciones de estos sistemas para la traducción del artículo seleccionado para este estudio. Refuerza, asimismo, lo ya dicho por numerosos autores: la intervención humana es esencial para garantizar la correcta y precisa transferencia (del significado) de los textos. Dadas las limitaciones, visibles en los numerosos errores que generan los sistemas TAN, la implementación de estos recursos en el aula de iniciación no deberá hacerse de manera aislada (Cases-Berbel, 2025), sino que deberá estar fuertemente acompañada de una propuesta didáctica centrada en la adquisición de una serie de habilidades y conocimientos centrales de la competencia traductora (PACTE, 2005; Kelly, 2002). A partir de los resultados del análisis previo, se sugiere el siguiente orden de prioridades:

- El conocimiento lingüístico: en la lengua extranjera para asegurar la correcta comprensión del texto y, en la lengua materna, para garantizar una redacción fluida y acorde a las normas.

- El conocimiento temático (competencia extralingüística o competencia temática, en los modelos de competencia traductora): en el caso de esta investigación, un conocimiento temático referido a las *modalidades y técnicas de traducción audiovisual*.

- La competencia documental (Cid Leal, Perpinyà Morera, 2013), que comprende el conocimiento de una variedad y tipos de fuentes de información (generales y especializadas); el uso de sistemas, métodos y estrategias para localizar la información; la capacidad crítica para la

selección de los recursos fiables y aptos y el manejo de las TIC. Esta competencia será clave para compensar las carencias en el conocimiento temático (en el que subsume el manejo de terminología asociada a la temática) y en el conocimiento bilingüístico.

- La adquisición de la subcompetencia estratégica se apoya y depende de las competencias, habilidades y conocimientos mencionados anteriormente. Sin ellos, la identificación de problemas y la planificación de estrategias para solucionarlos no sería posible.

La jerarquía propuesta concuerda parcialmente con los hallazgos de Sun y Muñoz Martín (2025). Los datos obtenidos a partir de las encuestas administradas por estos investigadores a profesionales y estudiantes en 2024 muestran una prioridad similar: la competencia en la L2, seguida de la competencia en la L1 y, en tercer lugar, al conocimiento temático. La competencia tecnológica e instrumental que ocupaba el tercer lugar en la encuesta de 2004 analizada por los autores, desciende al décimo lugar.

Consideraciones finales

La alfabetización en IA (entendida como el desarrollo de competencias para el empleo de herramientas tecnológicas basadas en IA) acompañada del pensamiento crítico son habilidades claves para la integración de la IA al entorno de trabajo del traductor (Muñoz-Basols *et al.*, 2023; Sun, Muñoz Martín, 2025). Como sostiene Bowker (2021), el empleo de estas herramientas requiere de habilidades con un fuerte componente conceptual y cognitivo: “machine translation literacy has a strong cognitive or conceptual element. [...] [it] is less about “how to” use machine translation (i.e., which buttons to push) and more about whether, when, and why to use the tool¹⁰” (p. 136). Según esta autora, para la adquisición de estas habilidades el foco deberá estar en ejercicios de pensamiento crítico, tales como decidir acerca de la conveniencia de la traducción automática de un determinado texto o evaluar los beneficios y riesgos del

¹⁰ La alfabetización en traducción automática tiene un marcado componente cognitivo o conceptual [...] no se trata solo de saber «cómo» utilizar herramienta (es decir, qué teclas hay que presionar), sino de saber cuándo conviene utilizarla y cómo y por qué hacerlo. (Bowker, 2021: 136) [La traducción es nuestra].

uso de los sistemas de TA frente a los que plantean otras posibles soluciones de traducción. Como docentes, tal como afirma Cases Berbel (2025: 280), es tiempo de dejar de lado “viejos tabús relacionados con el traductor automático neuronal y enseñar un uso adecuado y consciente de este”. Las observaciones que esbozamos en los párrafos anteriores a partir de los resultados del análisis se alinean con lo que plantea Buendía-Castro (2025). Los resultados de su estudio, en el que se observa que el uso combinado que hacen los estudiantes de traducción, de la traducción automática y de recursos lexicográficos estándar, sumado a los errores léxicos, los problemas fraseológicos y los calcos de la traducción automática, ponen de relieve la necesidad de implementar una metodología de enseñanza-aprendizaje integral que involucre no solo cuándo y cómo usar traducción automática sino también una que guíe a los estudiantes en la evaluación e integración de la TA y de los recursos estándar. El manejo integral de estas herramientas requiere, por parte de los estudiantes, una toma de decisiones informadas acerca de qué recursos utilizar en cada etapa del proceso (según, por ejemplo, el tipo de texto, el dominio, y los principales desafíos que plantea el encargo), estimando los beneficios que brinda cada una, conforme a las demandas de la tarea de traducción en cuestión. No se ha considerado en este trabajo la posibilidad que ofrece *DeepL* de seleccionar, al posicionar el cursor sobre algún punto de la traducción, entre algunas de las otras posibilidades que ofrece su menú. Como sostienen Pym y Hao (2025: 18): “This kind of interactivity makes the technology a boost to creativity, not a replacement of it¹¹”.

Bibliografía

Ahrenberg, L. 2017. Comparing Machine Translation and Human Translation: A Case Study. Proceedings of the Workshop on Human-Informed Translation and Interpreting Technology. https://doi.org/10.26615/978-954-452-042-7_003 [consultado el 10/06/2025].

Bertho, J. 2024. “Dicen que la IA nos va a reemplazar.” ¿Cómo viven les estudiantes el uso de la inteligencia artificial en el aula de traducción? Herramientas digitales para la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Lenguas Vivas*, 20, p. 96-111.

¹¹ Este tipo de interacción hace que la tecnología sea un motor para la creatividad en lugar de sustituirla (Pym y Hao, 2025: 18). [La traducción es nuestra].

- Bowker, L. 2021. "Promoting Linguistic Diversity and Inclusion: Incorporating Machine Translation Literacy into Information Literacy Instruction for Undergraduate Students". *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 5(3), p. 127-151.
- Briva-Iglesias, V. 2021. "Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica". *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), p. 571-600.
- Buendía-Castro, M. 2025. "Dictionaries vs. AI-Based Resources: Preferences of Trainee Translators". *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 46(1), p. 103-120.
- Cases Berbel, E. 2025. "Percepción de los estudiantes de traducción sobre la traducción automática neuronal". *ONOMÁZEIN*, 67, p. 265-282.
- Cid Leal, P., Perpinyà Morera, R. 2013. *Cómo y dónde buscar información*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Chaia, M. C. G. 2016. "Interrelación traducción y traductología: su enseñanza y evaluación". *Estudios de Traducción*, 6, p. 227-242.
- Chaia, M. C. G. 2023. Perfiles y comportamientos de traductores en formación: un estudio del proceso. *Skopos*, 14, p. 3-39. <https://doi.org/10.21071/skopos.v14i.16599> [consultado el 10/06/2025].
- Chaia, M. C. G. 2024. Revisión de traducciones: conceptos y aplicaciones a la enseñanza-aprendizaje de la traducción. *I Ciclo de Conferencias Virtuales en torno a la Traducción*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://youtu.be/wZmcmusnF9E?si=2-jCG8G1tfcFAEib> [consultado el 10/06/2025].
- Chaia, M. C. G. 2025. "Comportamientos y perfiles de acción, de búsquedas y resolutorios de estudiantes de traducción: un modelo basado en la teoría fundamentada". *Estudios de Traducción*, 15, p. 9-24. <https://doi.org/10.5209/estr.96598>
- Enríquez Raído, V. 2014. *Translation and Web Searching*. Routledge.
- González-Pastor, D. 2024. "La evaluación de la calidad de la traducción automática de los textos turísticos en la enseñanza de la traducción: un estudio cualitativo". *Hikma*, 23, p. 1-21.
- Jiao, W., Wang, W., Huang, J., Wang, X., Tu, Z. 2023. Is ChatGPT a good translator? Yes with GPT-4 as the engine. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08745>
- Kelly, D. 2002. "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes*, 1, p. 9-20.
- Kwok, H. L., Shi, Y., Xu, H., Li, D., Liu, K. 2025. « GenAI as a translation assistant? A corpus-based study on lexical and syntactic complexity of GPT-post-edited learner translation". *System*, 130. Artículo 103618. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103618> [consultado el 10/06/2025].
- Mossop, B. 2020. *Revising and Editing for Translators*. Routledge.

- Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B., Godev, C. 2023. "Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence". *Hispania*, 106(2), p. 171-194.
- O'Brien, S. 2010. Introduction to post-editing: who, what, how and where to next. 9th Conference of the association for *machine translation in the Americas*, Denver, Colorado, EE.UU.
- Parra-Galiano, S. 2007. "Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros". *TRANS*, 11, p. 197- 214.
- Parra-Galiano, S. 2015. El conocimiento experto (pericia) en la revisión de traducciones: clave en la gestión y propuestas de investigación. En J. J. Amigo Extremera (ed.). *Traducimos desde el Sur. Actas del VI Congreso Internacional de la AIETI*. Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones, p. 587-603.
- PACTE. 2005. "Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues". *Meta*, 50(2), p. 609-619.
- Raunak, V., Sharaf, A., Wang, Y., Awadalla, H., Menezes, A. 2023. Leveraging GPT-4 for Automatic Translation Post-Editing. En *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2023*, 12009–12024. Association for Computational Linguistics.
- Recoder, M. J., Cid-Leal, P. 2004. La documentación en la traducción especializada. En: Gonzalo García, C. y García Yebra, V. (eds.) *Manual de Documentación y Terminología para la traducción especializada*. Arco/Libros S.L.
- Robert, I., Remael, A., Ureel, J. 2017. "Towards a model of translation revision competence". *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(1), p. 1-19.
- Sanchez Ramos, M., Rico Pérez, C. 2020. *Traducción automática: conceptos clave y técnicas de posesición*. Comares.
- Spoturno, M. L. 2024. "Traducción literaria e inteligencia artificial: consideraciones para la formación universitaria". *Cadernos de Tradução*, 44, p. 1-26.
- Torres-Simón, E., Pym, A. 2021. "La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad?" *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 15 <https://doi.org/10.17345/rile15.3115> [consultado el 10/06/2025].
- Peñuelas Gil, I., Ortego Antón, M.T. 2025. ¿A punto de caramelo? La traducción automática de expresiones multiverbales del turismo gastronómico. En: Carrió Pastor, M. L y Ureña Tormo, C. (eds.) *Análisis del discurso y enseñanza de lenguas en la era de la inteligencia artificial*. Ediciones Octaedro, p. 129-156.
- Pym, A., Hao, Y. 2025. *How to Augment Language Skills. Generative AI and Machine Translation in Language Learning and Translator Training*. Routledge.
- Recoder Sellarés, M. J. y Cid-Leal P. 2004. La documentación en la traducción especializada. En: Gonzalo García y García Yebra (eds.). *Manual de Documentación y Terminología para la traducción especializada*. Arco/Libros S.L.
- Sánchez de la Cruz, C., Aguilera Ramírez, M., Rodríguez Flores, J.C. 2024. "Herramientas de Traducción Automática (TA) en la Traducción Profesional". *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), p. 3614-3625.

Sun, S., Muñoz Martín, R. 2025. Reframing Translation Expertise for the AI Era. En: Sun, S., Liu, K. y Moratto, R. (eds.) *Translation Studies in the Age of Artificial Intelligence*. Routledge.

Vargas-Sierra, C. 2020. La estación de trabajo del traductor en la era de la inteligencia artificial. Hacia la traducción asistida por conocimiento. *Pragmalingüística*, 28(28), p. 166-187.

Wang, L., Xu, S., Liu, K. 2024. Understanding Students' Acceptance of ChatGPT as a Translation Tool: A UTAUT Model Analysis. *arXiv preprint arXiv:2406.06254*.



© *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





L'enseignement de la prononciation de la langue française : des modèles de langage d'intelligence artificielle ou non ?

Maximiliano E. Orlando

English Montreal School Board. Adult Education, Canada

maxorl@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0006-9351-2719>

Reçu le 13-07-2025 / Évalué le 06-10-2025 / Accepté le 16-02-2026

Résumé

Ce travail vise à l'évaluation de l'utilisation d'une version de *ChatGPT* dans un processus d'éclaircissement de doutes sur un mot de la langue française : le substantif *but*. La prononciation de ce mot pourrait susciter des difficultés parmi les personnes hispanophones du programme d'études *français langue seconde* du présecondaire du système de formation de base du Québec pour les adultes. Dans cette étude, plusieurs stratégies ont été employées dans quatre séquences où l'auteur a entamé des conversations avec *ChatGPT*. Les informations données par celui-ci et par d'autres outils électroniques ont été comparées. Dans cette recherche, les informations données par le modèle de langage ont été partielles, incomplètes ou inexactes. Les informations fournies par les autres sources d'information ont été directes et claires, mais pas nécessairement complètes. Dans le cadre de cette recherche, l'auteur a conclu qu'il faut traiter les données fournies par ce modèle de langage avec prudence ainsi que les compléter et les comparer avec des informations fournies par d'autres sources. Par conséquent, l'apprentissage de l'utilisation d'ouvrages de référence électroniques fiables devrait faire partie du programme d'études en question. Cependant, des généralisations concernant l'utilisation de *ChatGPT* n'ont pas été faites dans cette étude à cause des limitations de cette dernière.

Mots-clés : des modèles de langage, français langue seconde, prononciation, intelligence artificielle

La enseñanza de la pronunciación de la lengua francesa: ¿uso de modelos de inteligencia artificial o no?

Resumen

Este trabajo evaluó el uso de una versión de *ChatGPT* en un proceso de esclarecimiento de dudas sobre una palabra de la lengua francesa: el sustantivo *but*. La pronunciación de esta palabra podría presentar dificultades a las personas hispanoparlantes del programa de estudios *Francés lengua segunda* del presecundario del sistema de la formación de base para adultos de Quebec. La metodología de este estudio consistió en utilizar diversas estrategias en cuatro secuencias donde el autor estableció conversaciones con *ChatGPT*. Las informaciones dadas por este y por otras herramientas electrónicas fueron contrastadas. En esta investigación, la información dada por este modelo fue parcial,

incompleta o inexacta. La información de las otras fuentes fue directa y clara pero no necesariamente completa. En el contexto de esta investigación, el autor concluyó que es necesario tratar los datos dados por este modelo de lenguaje con prudencia, y que conviene contrastar y completar estos datos con los de otras fuentes. En consecuencia, el aprendizaje de la utilización de obras de referencia electrónicas fiables debería ser una parte del programa de estudios en cuestión. Sin embargo, en esta investigación no se hicieron generalizaciones sobre el uso de *ChatGPT* a causa de las limitaciones de la misma.

Palabras clave: modelos de lenguaje, francés lengua segunda, pronunciación, inteligencia artificial

Teaching the Pronunciation of the French Language: Some Considerations about the Use of Language Models

Abstract

This work assessed the use of a version of *ChatGPT* in a process in which doubts about a word of the French language, namely the noun *but*, were cleared up. The pronunciation of this word could raise difficulties amongst Spanish speaking students of the programme of studies *French as a second language* of the pre-secondary section of the system of basic education for adults of Quebec. In this study, several strategies were used in four sequences where the author engaged in conversation with *ChatGPT*. Information given by this model and by other electronic tools was contrasted. The information provided by this language model was partial, incomplete or inaccurate. The information provided by the other sources was direct and clear, but not necessarily complete. Within the context of this research, the author concluded that the data provided by this language model should be treated with caution and that it ought to be supplemented and contrasted with data from other sources. Consequently, learning to use reliable electronic reference works should be a part of the program of study under consideration. Nonetheless, generalizations regarding the use of *ChatGPT* were not made owing to the limitations of this paper.

Keywords: language models, French as a second language, pronunciation, artificial intelligence

Introduction

Le programme d'études *français langue seconde* du système québécois de formation de base vise à aider les adultes à acquérir des compétences pour participer à des situations de la vie quotidienne au Québec. Ce programme contient deux sections, à savoir les cours du présecondaire et ceux du premier cycle du secondaire. Dans cet article, l'auteur traitera des aspects de l'enseignement de la langue orale appartenant à la première

section, c'est-à-dire à celle du présecondaire. En effet, il abordera des sujets liés à l'enseignement de la prononciation de la langue française aux personnes hispanophones tout en considérant l'utilisation d'un ensemble d'outils électroniques dans ce contexte-ci. Cet ensemble comprend des sites web tels que la Vitrine linguistique de l'*Office québécois de la langue française*, des dictionnaires en ligne, et notamment le modèle *ChatGPT*. Ces ressources électroniques seront analysées dans le cadre des objectifs de recherche de cet article.

L'objectif de recherche de ce travail consiste à évaluer l'utilisation de *ChatGPT* dans un processus d'éclaircissement de doutes sur la prononciation d'un mot de la langue française. Cette prononciation pourrait susciter des difficultés parmi les hispanophones. Cette évaluation sera faite par le biais de séquences de recherche, et le mot cible est le substantif *but*. C'est en comparant l'exactitude des informations données par *ChatGPT* et les informations fournies par d'autres ressources électroniques (déjà mentionnées ci-dessus) que l'objectif de recherche en question sera atteint. Cette comparaison sera faite dans le contexte des cours du présecondaire du programme d'études *français langue seconde* qui a été présenté dans le paragraphe précédent.

L'auteur s'attend à ce que la méthodologie ainsi que les conclusions de cet article contribuent aux discussions des avantages et des inconvénients de l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage de la langue française en général et dans l'apprentissage de la prononciation de cette langue en particulier. Les sections qui suivent seront écrites à cet égard. La prochaine section abordera des positions au sujet de l'emploi de l'intelligence artificielle dans l'enseignement ainsi que des éléments qui concernent l'enseignement de la prononciation de la langue française dans le cadre de cette recherche. La description de la méthodologie de recherche suivra. Ensuite, l'auteur traitera les résultats et les conclusions qui découlent des séquences de recherche.

Les limitations de cette étude et des possibilités de recherches futures seront aussi présentées.

1. Cadre théorique

L'arrivée de *ChatGPT*, un modèle de langage qui interagit avec ses usagers et usagères, a déclenché certaines inquiétudes parmi des professionnels de l'éducation. Ces inquiétudes concernent l'exactitude des informations fournies par ce modèle et d'autres modèles similaires. En effet, encore que des possibilités d'apprentissage à partir de ces modèles de langage aient été bien soulignées, le besoin d'utiliser ces technologies sous un angle critique a été aussi remarqué (Bassey, 2025 ; Korell, Albrecht, 2025 ; Lombardo, Pérez Albizú, 2023). À titre d'exemple, dans un article qui vise à examiner la traduction comme stratégie de lecture et qui décrit des séquences didactiques de lecture employées dans un cours universitaire d'anglais, Lombardo et Pérez Albizú (2023) proposent une tâche intéressante. Cette tâche consiste à comparer la traduction faite par les personnes étudiantes avec la traduction faite par *Google Translate*. Lombardo et Pérez Albizú (2023) expliquent que cette tâche permettrait aux personnes étudiantes d'identifier les limitations de la traduction automatique et de développer l'esprit critique en ce qui concerne sa précision (Lombardo, Pérez Albizú, 2023 : 92)¹. Dans cet article, par contre, le chercheur présentera des séquences de recherche avec l'intention d'analyser la précision des informations sur la prononciation de la langue française fournies par *ChatGPT* dans le cadre de la section du présecondaire du programme d'études *français langue seconde* adressé aux adultes au Québec.

Cette section comporte trois cours : *Des mots pour se dire et se situer*, *Des mots pour une vie saine* et *Des mots pour se divertir*. Elle accorde une place importante à l'oral : « L'accent y est davantage mis sur la compréhension et l'interaction orales ainsi que sur la prononciation, garante de la clarté de la communication. L'écrit sert principalement de support à l'oral. » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 : 2). Effectivement, dans la description du premier cours, les savoirs essentiels à acquérir incluent déjà des spécificités phonétiques du français oral telles que la distinction entre les phonèmes *ou*

¹ «Esto permitiría al estudiante identificar las limitaciones de la traducción automática y desarrollar un sentido crítico sobre su precisión.» (Lombardo, Pérez Albizú, 2023 : 92).

et *u*, et des éléments prosodiques comme la prononciation et l'intonation (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 : 17). Dans le deuxième cours, le programme d'études ajoute d'autres éléments phonétiques : le rythme et l'articulation des consonnes (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 : 39). Dans le programme d'études du troisième cours, l'enchaînement des syllabes et la distinction entre *e* caduc, muet ou sonore appartiennent aussi au groupe de savoirs essentiels à acquérir (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 : 61).

Il faut remarquer que le document cité ci-dessus a été publié en 2007 et que, depuis cette année-là, il y a eu des développements technologiques qui ont influencé dans une certaine mesure l'apprentissage des langues secondes. Un cas typique est *ChatGPT*. Les modèles de langage comme *ChatGPT* peuvent être utilisés par les personnes hispanophones qui étudient le français pour répondre à des questions à propos des particularités de la langue française. Cela peut concerner des aspects de l'écriture comme l'orthographe ou de la grammaire tels que l'emploi des temps verbaux parmi tant d'autres. Dans ce travail, la discussion se centre autour de questions de la prononciation de la langue française.

L'auteur de cet article est d'avis que la réussite de l'apprentissage du français qui vise à la participation à « des situations de vie simples et prévisibles de la vie quotidienne de l'adulte » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 : 2) dans un contexte de vie québécois exige l'acquisition d'une certaine autonomie de la part des personnes étudiantes en tant qu'usagers ou usagères du français. Effectivement, lorsqu'un doute concernant la prononciation de la langue française apparaît hors du cours de français, les apprenants et les apprenantes devraient être capables d'utiliser plusieurs ressources afin de l'éclaircir. Parmi ces ressources, outre les modèles de langage, il y a des logiciels tels que les dictionnaires en ligne.

Il faut aussi observer que les liaisons et l'enchaînement de la langue française ainsi que l'existence de lettres muettes dans la même langue peuvent être des concepts inédits pour les hispanophones qui étudient cette langue. C'est le cas du son français /r/. Dès le début de l'apprentissage, les personnes hispanophones peuvent éprouver de la difficulté à prononcer

le son français /r/. En outre, il se peut qu'elles l'entendent et le prononcent à la fin de mots tels que *cher*, *finir* et *secrétaire*, mais en même temps, qu'elles se trompent dans la prononciation du verbe *parler* en prononçant le deuxième *r*. Cette prononciation fautive peut être surmontée aussi après avoir consulté un dictionnaire en ligne. Cependant, la question devient plus compliquée quand les personnes hispanophones font face à des situations phonologiques où une lettre déterminée peut être sonore ou muette.

Le *s* final des mots espagnols *lunes*, *París*, *crisis* ou *análisis* sera prononcé en espagnol standard. Par contre, le *s* du mot français *cas* ne le sera pas. Cependant, tandis que le *x* des mots espagnols *tórax*, *clímax* et *fax* est prononcé /ks/, la consonne finale des mots français *dix* et *six* sera muette ou sera prononcée soit /z/, soit /s/. Cela dépendra de leur catégorie grammaticale et du contexte linguistique (Vitrine linguistique). De la même façon, la prononciation du substantif *but* peut causer des complications. Dans ces cas, les dictionnaires de français en ligne peuvent donner des explications phonologiques pertinentes, mais pas nécessairement suffisantes. C'est dans ce contexte que d'autres logiciels ou des modèles de langage seraient censés combler des lacunes. Toutefois, en ce qui concerne l'efficacité de l'emploi de ces derniers dans le secteur de l'éducation, la recherche a souligné quelques limitations.

Dans une étude sur l'évaluation de la complexité des sujets d'écriture de l'examen en langue anglaise *IELTS* par des personnes enseignantes d'anglais et par les robots de conversation *ChatGPT* et *Bard*, par exemple, Khademi (2023) a tiré les conclusions suivantes. Contrairement à ce qui arrive entre les évaluations humaines, la fiabilité inter-évaluateurs entre les humains et les robots ne parvient pas à être bonne. Khademi (2023) conclut que les algorithmes de l'apprentissage automatique trouvent les aspects sémantiques et pragmatiques des langues ardues et, par conséquent, Khademi (2023) appuie l'hypothèse que les humains surpassent encore les machines dans le domaine de la compréhension des langues à cause des nuances dans ce domaine (Khademi, 2023 : 79)². Dans le champ

² Cette phrase prend des extraits du texte suivant : « One aspect of language that most machine learning algorithms find challenging is the semantic and pragmatic aspects of language. Such aspects are still outperformed by human experts, as seen in machine translation, automated essay scoring, and automated item generation. The present study also supports this hypothesis that machines still are behind in performance compared to the human workforce in certain

phonologique qui traverse cette recherche, il y a aussi des nuances. Est-ce que la prononciation de la consonne *t* dans le substantif *but* dépend de différences régionales ? La prononciation de la consonne *t* dans le substantif *but* dépend-elle de la signification de ce substantif ?

La question de nuances dans les réponses des modèles de langage et aussi présente dans un sondage concernant l'utilisation de *ChatGPT* dans le secteur de l'éducation et réalisé à partir d'un échantillon de 10 personnes enseignantes et de 15 personnes étudiantes de l'enseignement supérieur en Thaïlande. Les chercheurs ont trouvé qu'un des soucis de quelques personnes qui ont participé à cette étude a été le manque d'exactitude des informations données par *ChatGPT* (Limna et al., 2023). Il a été remarqué que les inexactitudes dans ces informations peuvent provenir de la présence d'erreurs et de préférences dans les données utilisées pour entraîner ce modèle de langage, et que les réponses de ChatGPT ne peuvent pas toujours expliquer les nuances d'un sujet déterminé (Limna et al., 2023 : 69)³.

En raison de l'importance du traitement de nuances dans des questions liées aux langues, l'auteur pense que la mesure dans laquelle les modèles de langage reflètent ces nuances mérite observation. Par exemple, en discutant l'impact de *ChatGPT* sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, Hong (2023) explique que même s'il était possible d'interdire ce robot de conversation dans les campus quand son article a été écrit, il était difficile d'éviter que les personnes étudiantes l'utilisent dehors (Hong, 2023 : 42). En plus, puisque *ChatGPT* est loin de la cognition et de la production langagière des humains, Hong (2023) soutient que les personnes enseignantes sont encouragées à discuter les limitations de son usage (Hong, 2023 : 42), et une des limitations potentielles de cet usage, j'ajoute, est l'incapacité d'illustrer les nuances des langues. Il faut dire que, dans le

areas where tasks are more human-specific, such as translation and language comprehension due to semantic and pragmatic nuances. » (Khademi, 2023: 79).

³ L'auteur cite le texte original: « Some participants expressed concerns about the accuracy and reliability of the information provided by the chatbot. They worried ChatGPT might provide incorrect or incomplete information, potentially harming students' learning outcomes. Some participants noted that ChatGPT's responses were based on pre-programmed algorithms, which might not always account for the specific nuances of a given question or topic. As a result, they felt that the chatbot might provide answers that were not entirely accurate or appropriate for the situation. Moreover, participants also pointed out that ChatGPT's responses were based on the quality of the data used to train it and that errors or biases in the training data could lead to inaccurate responses. » (Limna et al., 2023 : 69).

cadre de ma recherche, les personnes étudiantes sont aussi encouragées à examiner ces limitations.

Le chercheur proposera une méthodologie de recherche qui vise à constater la présence de nuances dans le cadre de ce travail. Cette méthodologie sera décrite dans la prochaine section.

2. Méthodologie

L'auteur évaluera l'utilisation de *ChatGPT* dans un processus d'éclaircissement de doutes sur la prononciation d'un mot de la langue française par le biais de quatre séquences de recherche. Cette prononciation pourrait susciter des difficultés parmi les personnes hispanophones. En effet, la prononciation d'un substantif simple tel que *but* pourrait soulever tellement de questions parmi des hispanophones qui étudient le français dans le programme de français de base décrit dans la section précédente. Pourquoi y a-t-il des locuteurs qui prononcent le *t* du substantif *but*, tandis qu'il y a des locuteurs qui ne le prononcent pas ? Par exemple, le site de la *Ville de Genève* (2020) cite un article où Raphaël Maître explique que l'une des raisons de la prononciation du "t" final de *but* est la région de francophonie (Dépraz, 2007). Si nous pouvons prononcer le substantif *but* tel que /byt/, pouvons-nous prononcer *chat* tel que /jat/ ? Étant donné que l'une des prononciations du substantif *but* est /byt/, pouvons-nous encore dire /ʀɔbot/ (au lieu de /ʀɔbo/) d'une façon similaire à celle de la prononciation du mot espagnol *robot*? Le système phonologique de la langue française peut ainsi devenir instable. Dans les séquences proposées, l'auteur essaiera d'obtenir des réponses à quelques questions concernant la prononciation du substantif *but* en utilisant une version de *ChatGPT* afin d'illustrer le comportement de cette version au sujet des nuances de cette prononciation.

La version de *ChatGPT* utilisée dans ce travail est gratuite, et elle peut être consultée sur Internet directement (sans ouverture de session et sans mot de passe). Le navigateur web employé dans cette étude est *Google Chrome*. Les séquences sont consécutives, et chaque séquence contient plusieurs étapes.

Dans la première étape, le navigateur est fermé pour s'assurer qu'une nouvelle session/séquence sera ouverte. Ensuite, le site *chatgpt.com* est visité et une conversation se déroule. La stratégie de chaque séquence consiste en une conversation où l'utilisateur, dans ce cas l'auteur, formule des invites et interagit avec *ChatGPT*. Les invites vont du général au spécifique et à l'inverse en fonction de plusieurs facteurs. Un facteur est l'ensemble des données fournies par le modèle de langage. Les autres facteurs sont les informations récoltées à partir des sources suivantes : la neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*, *Le Robert Dico En Ligne*, le dictionnaire *USITO*, le site Vitrine linguistique de l'*Office Québécois de la langue française*, le *Portail lexical* du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, et le site de la *Ville de Genève*. En effet, en comparant l'exactitude des informations données par *ChatGPT* et les informations fournies par les autres sources électroniques, l'auteur essaiera d'évaluer l'utilisation de *ChatGPT* dans l'intention d'éclaircir des doutes sur le mot cible : le substantif *but*. C'est à partir de ce cas précis que l'auteur traitera des notions au sujet des avantages et des inconvénients de l'utilisation de ce modèle de langage dans l'apprentissage des nuances de la langue française en général et de la prononciation de cette langue en particulier.

3. Résultats et discussion

Toutes les questions des séquences auront un registre familier ou courant. De cette façon, l'auteur essaiera de s'approcher du style de langage standard d'une conversation spontanée et peut-être précipitée d'une personne étudiante de français de base. De plus, dans la première question, l'auteur avait commis des fautes de frappe : *dsns* au lieu de *dans*, pas de point d'interrogation, pas de majuscule. Il y avait donc deux possibilités : soit garder la première séquence, soit l'omettre et présenter directement la deuxième séquence. L'auteur s'est décidé à la garder pour deux raisons. D'abord, puisque l'auteur ne s'attend pas à ce que les questions posées par des personnes étudiantes de français de base soient toujours parfaites. Ensuite, parce qu'il a considéré que le fait de garder tous les échanges tels quels (même si ces échanges contenaient des fautes) lui permettrait de

garantir l'authenticité de la collecte de données. Il faut ajouter que *I* représente *invite* et que *R* représente *réponse*.

3.1. Première séquence (20 avril 2025)

I : est-ce que l'on prononce le t dans le nom but

R : En français, dans le mot "**but**", le "**t**" se prononce. On dit bien : **[byt]** (avec le "t" final audible).

C'est différent de certains mots comme "*chat*" ou "*doigt*", où le "t" est souvent muet. Mais pour "**but**", comme c'est un mot court et monosyllabique, on entend toutes les lettres. C'est encore plus clair dans un contexte sportif, genre :

Il a marqué un but ! → Le "t" claque bien à la fin.

Tu voulais savoir ça pour un usage particulier ? (Genre parler à l'oral, faire un exposé, ou juste par curiosité ?)

Il faut remarquer trois éléments. Quant au premier, cette réponse est incomplète puisque la prononciation de *t* dans *but* est facultative selon plusieurs sources. Le *Dictionnaire de l'Académie Française* explique que « *t* peut se prononcer au singulier » (entrée : *but*). Le dictionnaire *USITO* ajoute : « On prononce [byt] en France » (entrée : *but*). Le *Robert Dico En Ligne* a un fichier audio pour /byt/ et un autre pour /by/ (entrée : *but*). La Vitrine linguistique de l'*Office québécois de la langue française* (s. d.) indique que « le -t final peut être prononcé ou non ». De plus, cette réponse manque de nuances telles que les différences régionales. Le deuxième élément est une inexactitude : le modèle différencie le mot *but* des mots *chat* et *doigt* quand, en réalité, les trois mots sont courts et monosyllabiques. Finalement, le modèle est d'accord avec une citation du *Portail lexical* du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* où Fouché (1959) « signale que l'on prononce toujours [byt] dans le lang. sportif » (entrée : *but*, subst. masc). La suite de la conversation est présentée ci-dessous.

I : parler à l'oral

R : Parfait, alors oui, à l'oral, **prononce bien le "t" dans "but"**, surtout si tu parles de sport, d'objectifs ou même dans des expressions comme :

- *Atteindre un but*
- *Marquer un but*

- *Le but du jeu*

Dans tous ces cas, on articule clairement le [t], sinon ça peut prêter à confusion ou sembler inexact à l'écoute.

Si tu veux, je peux te donner quelques phrases d'exemple à dire à voix haute pour t'entraîner ?

Les nuances régionales sont encore absentes. Cependant, la réponse semblerait être d'accord avec un aspect d'une citation du *Portail lexical* : « L'ensemble des ouvrages note comme NYROP *Phonét.* 1951, § 87 et 260 : *But* se prononce tantôt [by] (prononciation officielle), tantôt [byt]. On a surtout tendance à faire entendre le *t* quand le mot est final, [devant voyelle, notamment dans les locutions *but à but* et *de but en blanc*] ou marqué par l'emphase : *voilà mon but* [byt]; mais *le but* [by] *principal* » (entrée : but, subst. masc). La citation souligne la tendance à faire entendre le *t* pour marquer l'emphase, tandis que la réponse du modèle remarque le besoin d'articuler clairement le *t* afin d'éviter des inexactitudes.

En considérant que les fautes de frappe de la première question pouvaient avoir quelque impact sur la réponse du modèle, l'auteur a posé une question familière mais correcte. En outre, il a indiqué que la question faisait allusion à un mot français.

3.2. Deuxième séquence (20 avril 2025)

I : Est-ce qu'on prononce la consonne « t » dans le nom français « but » ?

R : Non, on ne prononce pas la consonne « t » dans le mot français "**but**". Le mot se prononce [by], avec seulement le son « b » suivi du son « u » (qui se prononce comme un [y] en français).

La lettre « t » reste silencieuse dans ce cas, tout comme dans d'autres mots où une consonne finale n'est pas prononcée, comme "**chat**" ou "**clôture**".

Tu veux vérifier d'autres mots ou expressions similaires ?

Dans un système binaire où 1 signifie « le *t* est prononcé » et 0 veut dire « le *t* n'est pas prononcé », le résultat de la première séquence est 1 et celui de la deuxième est 0. En effet, dans ces premiers échanges, le modèle s'est contredit. Par conséquent, après ces deux séquences, l'auteur arrive à la conclusion que dans le cas précis de l'apprentissage de la prononciation de *but*, l'emploi de *ChatGPT* exige une connaissance plus approfondie de la

langue française que celle que les personnes en général acquièrent dans les premiers cours de français du programme du présecondaire. Il en va de même pour les informations données par les trois dictionnaires cités ci-dessus parce qu'elles ne sont pas complètes. Par exemple, en parlant de la prononciation des mots *sept*, *huit*, *vingt*, *août* et *but* (parmi d'autres) dans un article cité par le site de la *Ville de Genève* (2020), Raphaël Maître explique que le « "t" final de tous ces mots apparaît ou disparaît aujourd'hui selon la région de francophonie ou le contexte d'une phrase (par exemple celui de huit devient muet dans huit francs) » (Dépraz, 2007). Cette description, bien que courte, serait une bonne introduction au sujet de la prononciation de *but* dans les dictionnaires à l'étude.

Ces observations indiqueraient que hors d'un cours de français de base, la réponse à la question de la prononciation de *but* exigerait l'accès à plusieurs sources et à leurs traductions. Apprendre à utiliser ces sources dans la salle de classe serait donc utile. Par exemple, les informations concernant la prononciation de *but* dans le *portail lexical* sont assez détaillées, mais il faut noter que leurs citations ne sont pas contemporaines. Cependant, d'autres solutions font surface. La première consiste à consulter des locuteurs de la langue française. La deuxième serait consulter plusieurs modèles de langage afin de comparer les résultats obtenus. Cette option est une des limitations de cet article et elle ouvre des possibilités de recherche dans ce domaine. La dernière option exige l'utilisation d'autres stratégies de recherche, ce que l'auteur fera dans les deux séquences qui suivent.

3.3. Troisième séquence (20 avril 2025)

Dans cette séquence, l'auteur ne posera pas de questions et il utilisera un registre plus formel.

I : Parlez-moi de la prononciation du nom français « but » dans 100 mots.

R : Le nom français « but » se prononce /byt/ en phonétique, avec une voyelle fermée et arrondie, semblable au son « u » dans « lune ». La consonne « b » est claire et douce, et le « t » final est généralement muet en français standard. Le son « u » dans « but » diffère du « u » anglais, qui est plus ouvert. En fait, il est produit avec les lèvres arrondies et la langue positionnée plus près du palais. Cette prononciation pourrait poser des difficultés pour les non-francophones, car ce son n'existe pas dans de nombreuses langues étrangères.

Il faut remarquer les nuances de la première partie de cette stratégie : le modèle parle du français standard, et il utilise l'adverbe *généralement*. En outre, le fait qu'il aborde le défi de la prononciation du mot *but* en donnant des explications techniques mérite d'être souligné puisqu'il se montre compréhensif avec la population étudiante de français langue seconde. Cependant, dans cette réponse, les détails de la prononciation de *t* dans *but* ne sont pas présents. Par conséquent, la limite de mots sera augmentée.

I : Parlez-moi de la prononciation du nom français « but » dans 200 mots.

R : La prononciation du nom français « but » peut sembler complexe pour ceux qui ne parlent pas le français, en raison de certains sons qui n'existent pas dans d'autres langues. En phonétique, « but » se transcrit /byt/.

...

Enfin, le « t » à la fin du mot est muet. En français, on ne prononce pas ce « t » final, ce qui peut être surprenant pour ceux qui viennent de langues où la finale d'un mot est systématiquement prononcée.

Cette combinaison de sons rend « but » unique et un excellent exemple de la richesse phonétique du français.

À cause de la longueur de la réponse, seulement les paragraphes qui se réfèrent au son /t/ ont été cités. Malgré cette longueur, la nuance du français standard a disparu, c'est-à-dire, la réponse revient à 0 : le *t* est muet. En outre, il y a une contradiction entre la représentation phonétique /byt/ est le contenu du texte, où le modèle affirme que le *t* de *but* n'est pas prononcé. L'auteur augmentera la quantité de mots en supposant que cette augmentation entraînera la production d'un éventail plus large d'informations.

I : Parlez-moi de la prononciation du nom français « but » dans 300 mots.

R : La prononciation du nom français « but » est un bon exemple des particularités phonétiques du français, qui peuvent poser des difficultés pour ceux qui apprennent la langue. En phonétique, « but » se transcrit /byt/.

...

Enfin, le « t » final dans « but » est muet, ce qui signifie qu'il ne se prononce pas. En français, de nombreux mots se terminent par une consonne muette, ce qui peut sembler contre-intuitif pour ceux qui viennent de langues où la consonne finale est toujours

articulée. Par exemple, dans des mots comme « chat » ou « bon », la consonne finale est également souvent omise.

En résumé, la prononciation de « but » repose sur un mélange de sons très spécifiques : un « b » doux, un « u » unique et un « t » silencieux, qui illustrent bien la richesse phonétique du français.

Seuls les paragraphes qui parlent de la prononciation de *t* dans *but* ont été cités. Le contenu de la description est similaire à celui de la réponse précédente. L'augmentation de la longueur de la description n'est pas accompagnée d'un éventail plus large d'informations. Dans la prochaine séquence, l'auteur insinue qu'il sait que la prononciation de *t* dans *but* est facultative.

3.4. Quatrième séquence (20 avril 2025)

I : Quand est-ce qu'on prononce la lettre « t » dans le nom français « but » ?

R : La prononciation de la lettre « t » dans le mot « but » dépend de son contexte. En français standard, la lettre « t » dans « but » n'est pas prononcée. Le mot se prononce [by] (avec le "u" qui fait un son fermé, comme dans "lune").

Cependant, il existe des exceptions et des variations régionales dans la prononciation. Par exemple, en certaines régions de France ou dans des contextes spécifiques, il peut arriver que le « t » soit prononcé, mais c'est assez rare.

Donc, en règle générale, on ne prononce pas le « t » dans « but ».

La question des nuances régionales apparaît finalement dans cette séquence. Cependant, la réponse indique que la lettre *t* n'est pas prononcée en français standard, alors que le dictionnaire *USITO* indique que l'« on prononce [byt] en France » (entrée : *but*). Le modèle mentionne aussi des contextes comme l'article cité par la *Ville de Genève* le fait aussi.

Dans cette section, *ChatGPT* a fait référence aux difficultés que la prononciation du nom *but* peut poser aux non-francophones. Dans l'introduction et le cadre théorique, l'auteur a mis en relief le fait que la prononciation de ce mot pourrait poser des difficultés aux personnes hispanophones en particulier, et il a donné des explications qui soutiennent cet argument. Toutefois, il faut remarquer que les informations récoltées dans les séquences que nous venons de citer contiennent des réponses arbitraires (soit le *t* est prononcé, soit le *t* n'est pas prononcé), des réponses

incomplètes (quand le modèle fait allusion au français standard, par exemple), ou des réponses inexactes (quand il dit que le *t* de *but* est muet tandis que la prononciation de *but* est /byt/). La dernière stratégie semble être la plus efficace. Cependant, la question de la quatrième séquence prend la prononciation facultative de *t* dans *but* pour acquise.

Conclusions

À partir des résultats de ce travail, il est possible de soutenir qu'en ce qui concerne la prononciation du nom français *but*, les informations données par la version sur Internet, gratuite et sans besoin d'ouverture de session du modèle de langage *ChatGPT* peuvent être partielles, incomplètes ou inexactes. En outre, des nuances peuvent apparaître sporadiquement, mais il semblerait que cela dépend de la stratégie de recherche. Quant aux dictionnaires consultés, les informations sont superficielles : deux prononciations sont possibles, et en France on prononce /byt/. L'article cité par le site de la *Ville de Genève*, par contre, comme la dernière réponse du modèle, mentionne les variations régionales et le contexte de la phrase. L'entrée du *portail lexical* du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* est assez complète quant aux contextes linguistiques, et ses informations sont précieuses malgré le fait que ses citations ne soient pas contemporaines. Il semblerait que la complexité de la prononciation du substantif français *but* se reflète dans la complexité des informations fournies par la totalité des sources.

Dans l'introduction, l'auteur a expliqué que l'objectif de recherche de ce travail consistait à évaluer l'utilisation de *ChatGPT* dans l'intention d'éclaircir des doutes sur un mot de la langue française dont la prononciation pourrait susciter des difficultés parmi les personnes hispanophones. Il a ajouté que le mot cible est le substantif *but* et que cet objectif serait atteint en comparant l'exactitude des informations données par *ChatGPT* et les informations fournies par les autres ressources électroniques. L'utilisation de ces dernières requiert des connaissances de recherche et d'analyse. En effet, les informations fournies par celles-ci sont directes et claires, mais pas nécessairement complètes. L'utilisation de la version de *ChatGPT*

employée dans cette étude requiert l'analyse d'informations qui sont inexactes, partielles, incomplètes ou contradictoires.

Effectivement, les avantages d'un large éventail de sources d'information électroniques viennent accompagnés, peut-être d'une façon corrélative, des exigences des compétences de recherche. En considérant l'apprentissage du français de base et en suivant strictement les résultats de cette recherche, l'auteur conclut qu'il faut prendre les informations données par le modèle de langage en question avec prudence. Il faut aussi comparer et compléter ces informations en employant d'autres sources. Par conséquent, l'apprentissage de l'utilisation d'ouvrages de référence électroniques (lexicaux et de phonétique) fiables devrait faire partie des cours contemporaines du programme d'études *français langue seconde* du système québécois de formation de base. Cependant, cette recherche a deux limitations : la spécificité de l'objet de recherche (la prononciation du nom *but*) et le fait que l'auteur n'a utilisé qu'un modèle de langage. Ces limitations empêchent la généralisation des résultats de ce travail au sujet de l'utilisation de tous les modèles de langage dans l'apprentissage du français langue seconde en général. Par contre, ces limitations ouvrent des possibilités de recherche au sujet de l'utilisation de plusieurs de ces modèles dans cet apprentissage.

Bibliographie

Académie française. 2017. *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). [En ligne] : <https://www.dictionnaire-academie.fr/> [consulté le 21 avril 2025].

Bassey, G. I. 2025. « Enseignement de la littérature francophone africaine et l'intelligence artificielle : Vers une nouvelle méthodologie d'analyse des textes ». *Cascades, Journal of the Department of French & International Studies*, vol. 3, n°1, p. 9-14. [En ligne] : <https://urls.fr/hVWJPD> [consulté le 19 octobre 2025].

Cajole-Laganière, H., Martel, P., Masson, C. s. d. *Dictionnaire USITO*. [En ligne] : <https://usito.usherbrooke.ca/> [consulté le 21 avril 2025].

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. s. d. *Portail Lexical*. [En ligne] : <https://www.cnrtl.fr/definition/> [consulté le 21 avril 2025].

Dépraz, A. 2007. « Les Romands parlent-ils le bon français ? ». *Le Temps*. [En ligne] : <https://www.letemps.ch/societe/romands-parlentils-francais> [consulté le 24 octobre 2025].

Éditions Le Robert. s. d. *Le Robert Dico En Ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/fr/> [consulté le 21 avril 2025].

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Français Langue Seconde. Program of Study*. [En ligne] : <https://urls.fr/bX0yMo> [consulté le 21 avril 2025].

Hong, W. C. H. 2023. « The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research ». *Journal of educational technology and innovation*, vol. 5, n° 1, p. 37-45. [En ligne] : <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/64> [consulté le 21 avril 2025].

Khademi, A. 2023. « Can ChatGPT and Bard generate aligned assessment items? A reliability analysis against human performance ». *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 6, n° 1, p. 75-80. [En ligne] : <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/783/581> [consulté le 21 avril 2025].

Korell, J. L. Albrecht, P. 2025. "Artificial Intelligence in French and Spanish Foreign Language Education: A Systematic Review and Future Perspectives". *Language Education and Technology*, vol. 5, n° 1, p. 21-41. [En ligne] : <https://www.langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/90> [consulté le 19 octobre 2025].

Limna, P., Kraiwanit, T., Jangjarat, K., Klayklung, P., Chocksathaporn, P. 2023. "The use of ChatGPT in the digital era: Perspectives on chatbot implementation". *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 6, n° 1, p. 64-74. [En ligne] : <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/797/593> [consulté le 21 avril 2025].

Lombardo, A. L., Pérez Albizú, M. C. 2023. «Sobre lectocomprensión y traducción. Nuevos desafíos y propuestas». *Synergies Argentine*, n° 9, p. 81-102. [En ligne] : https://gerflint.com/synergies-argentine/9-2023/lombardo_perez.pdf [consulté le 21 avril 2025].

Office québécois de la langue française. s. d. *Prononciation de six et dix*. [En ligne] : <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/23137/la-prononciation/prononciation-des-nombres/prononciation-de-six-et-dix> [consulté le 19 octobre 2025].

Office québécois de la langue française. s. d. *Prononciation des mots se terminant par un t précédé d'une voyelle*. [En ligne] : https://urls.fr/LVcm_G [consulté le 21 avril 2025].

OpenAI. 2025. ChatGPT (modèle de langage). OpenAI. [En ligne] : <https://chat.openai.com> [consulté le 20 avril 2025].

Ville de Genève. 2020. *Le "t" du mot "vingt" se prononce-t-il ?* [En ligne] : <https://www.geneve.ch/themes/culture/bibliotheques/interroge/reponses/le-t-du-mot-vingt-se-prononce-t-il> [consulté le 21 avril 2025]



© *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



Synergies Argentine nº 10 / 2026

✧ Recensions ✧



*A utilização do texto literário no ensino de FLE/
L'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement du FLE,
Xypas, Rosiane et Gaiotti, Claudia (Coord.).*

Beatriz E. Cagnolati

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

beatrizcagnolati@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0626-1183>

Xypas, Rosiane et Gaiotti, Claudia (Coord.). 2025. *A utilização do texto literário no ensino de FLE/ L'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement du FLE*. Araraquara, SP : Letraria. 255 pages. Livre électronique. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.15296608>



Fondée sur diverses recherches menées par des collègues argentins et brésiliens, cette œuvre explore le rôle de la littérature dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), tout au long de ses deux parties, organisées selon le critère d'origine des études, la première regroupant les résultats des travaux réalisés au Brésil et la seconde consacrée aux études suivies en Argentine.

Six articles provenant des recherches qualitatives composent la première partie, dont le premier a été rédigé par Rosiane Xypas, chercheuse spécialisée en didactique de la littérature et linguistique de corpus. Son article, intitulé «Representações da língua francesa e o lugar do texto literário na aula de FLE: análise de práticas declaradas de docentes brasileiros e argelinos», montre clairement les objectifs soutenus, de portée sociodidactique. Les réponses données par des enseignants à un questionnaire ciblé et défini par des spécialistes en FLE, formés et en formation, constituent le corpus de travail, dont l'analyse accompagnée de diverses représentations graphiques clairement élaborées, parmi lesquelles des diagrammes en bâtons, des diagrammes circulaires et des nuages de mots, contribuent à un enrichissement significatif du sujet traité.

Suit le travail de Fernanda Estima Borba et Rosiane Xypas «Leitura literária por meio de objetos semióticos secundários em FLE: proposta de leitura da obra Arsène Lupin, o ladrão de casaca (1907), de Maurice Leblanc». Une lecture fluide du développement théorique, dont les différentes parties concernent les sujets contenus dans le titre, selon un bon agencement au long de leur progression, conduit les lecteurs à découvrir l'intervention pédagogique que les auteurs proposent pour un public adulte, niveau FLE B1 ou B2, suivant le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001). Le corpus de travail pour cette intervention a été organisé autour des extraits choisis de l'œuvre littéraire classique et de la série télévisée sur *Netflix*, «Lupin, na sombra de Arsène», en tant qu'objet sémiotique secondaire.

«L'Analphabète de Agota Kristof : uma proposta didática de FLE baseada em uma narrativa autobiográfica» arrive en troisième lieu, sous la plume de Paulo Ricardo de Andrade Sobral et de Rosiane Xypas. Cet article réunit une introduction avec des réflexions sur le profil des professeurs de FLE, un cadre théorique contemporain dans lequel confluent des aspects sur les processus et les caractéristiques de la lecture par rapport à l'enseignement des langues étrangères — où le sujet lecteur est central — de même que des notions sur une typologie de textes et, notamment, sur la nature des activités et des tâches. Cet ensemble constitue l'échafaudage conceptuel sur lequel repose la proposition didactique de lecture de L'Analphabète, d'Agota Kristof, dont le choix est fondé sur la lecture critique préalable réalisée par les auteurs de *Tout va bien ! 4 – Livre de l'élève 4* (CLE International, 2007) et *Édito – B2 : Méthode de Français* (Les Éditions Didier, 2015).

Quant à «Literatura medieval : práticas de leitura em aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE)», Milena da Costa Berset partage l'idée qui soutient la proximité des représentations médiévales dans la production artistique et ludique de masse actuelle où des personnages iconiques provenant de la littérature et de la culture médiévales, trouvent leur place, soit dans des films et des bandes dessinées, soit dans des jeux électroniques et des chansons. Affirmant que les textes littéraires font partie de la catégorie «textes authentiques», dont l'emploi est prôné par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'auteur réunit des activités

didactiques, à partir d'un corpus de deux genres (le lai et la chanson de geste), appliquées à la formation des enseignants de FLE, débutants et avancés. Il est très intéressant de voir le travail proposé selon les trois étapes de prélecture, lecture globale et lecture approfondie, de même que des exemples de productions réelles.

Les deux chapitres qui closent la première partie de ce livre numérique présentent des expériences didactiques faisant appel à la poésie et aux contes classiques, avec différents objectifs.

Nathalie Brillant Rannou développe «Ensinar poesia : Poédiles em atos», *Poédiles* étant le sigle de la revue internationale en didactique de la littérature, *Carnets de Poédiles*¹, dont l'objectif est la diffusion des recherches sur l'enseignement/apprentissage de la poésie dans différents niveaux de l'enseignement. Ce travail réunit des expériences variées sous l'écho des témoignages des participants.

Finalement, «O Maravilhoso em três contos de fadas do classicismo francês : um modo de educar divertindo», où Cecília Carneiro Leão Ferreira analyse le corpus constitué par une version en portugais de trois contes populaires de Charles Perrault (1628-1703), à savoir, *Le Maître Chat ou Le Chat botté / Mestre gato ou O Gato de Botas*, *Le Petit Poucet / O Pequeno Polegar* et *Peau d'âne / Pele de Asno*. Suite à la présentation résumée de chaque conte, l'auteur réalise une étude des éléments narratifs liés à l'éthique et la morale, dans la recherche de leur valeur didactique, en considérant le rôle de la littérature en tant qu'agent transformateur du monde.

Nous arrivons ainsi à la seconde partie de l'œuvre, composée de quatre chapitres issus des recherches provenant de deux institutions argentines ; d'une part, la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA), d'autre part, l'Institut Supérieur de Professorat « Dr. Joaquín V. González ».

Dans la première contribution intitulée « Multimodalité en classe de français langue étrangère : réflexions et perspectives sur les journaux de lecture », Claudia Gaiotti, spécialiste en sciences du langage, réfléchit sur des créations pédagogiques artisanales du temps de la pandémie COVID-19,

¹ <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/>

qui ont débouché sur l'utilisation de l'approche multimodale en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire. L'auteur passe en revue des concepts théoriques autour des « littératies » et du discours multimodal, ce qui lui permet de fonder son expérience pédagogique à partir d'un corpus d'analyse constitué de journaux de lecture en classe de FLE. Celui-ci provient de deux publics : d'une part, des étudiants de différentes disciplines de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires, qui cherchent à comprendre des textes français de leur domaine d'étude ; d'autre part, des étudiants de l'Institut Supérieur du Professorat « Dr. Joaquín V. González », futurs enseignants de FLE, c'est-à-dire, des étudiants qui se proposent de développer leur autonomie, leurs intérêts et leur capacité créative. Mettant l'accent sur le point de vue des lecteurs-scripteurs, l'auteur fournit une série de catégories d'analyse variée aidant à problématiser l'activité de lecture en FLE en sciences humaines et sociales et, plus précisément, en littérature.

Suivent deux chapitres qui reposent sur le roman *Stupeur et tremblements*, d'Amélie Nothomb.

Dans la première contribution « La guerre des mots : aborder l'analyse du roman *Stupeur et tremblements*, d'Amélie Nothomb en classe de FLE », rédigée par Yahel A. Elias, l'auteur explique le dispositif de renversement et l'applique à ce roman. Se centrant sur la thématique du pouvoir, qui parcourt le roman analysé dès le début jusqu'à la fin, Elias crée des activités didactiques qui se proposent de sensibiliser les étudiants de FLE à la découverte des stratégies lexicales utilisées par la romancière.

Ensuite, Thomas Colombet présente « La dualité comme recours stylistique et narratif. Le cas de *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb », où l'auteur de l'article imbrique les deux perspectives de ses analyses : d'une part, au niveau micro, à partir des figures de style ambivalentes, ce qui sous-tend l'idée de dualité ; d'autre part, au niveau macro, où la dualité construit la dynamique du récit.

Finalement, dans « La solitude et ses nuances : isolement volontaire ou solitude forcée. Comment tout être qui se détache du troupeau devient vagabond et prisonnier des sentiers battus », Gustavo Madrid propose une analyse de l'œuvre de Pierre Péju, *La petite Chartreuse*, focalisant sur la thématique de la solitude et l'isolement. Il présente des catégories aidant à

problématiser la lecture du roman. Son cadre conceptuel se centre sur les notions de solitude, esseulement et isolement. À partir de ces éléments, il aborde trois axes d'analyse : la vulnérabilité de l'enfance ou l'incertitude de la vie, la difficulté des rapports humains ou l'indifférence à la socialisation, le drame de l'exclusion volontaire ou le salut de l'exclusion involontaire. Le parcours de l'œuvre resignifie le rôle du lecteur dans la rencontre esthétique et la construction de sens.

Les lignes qui précèdent n'ont fait que survoler la pluralité de regards par rapport à un sujet toujours pertinent pour le développement de la didactique des langues étrangères, le français, en l'occurrence. En fait, tant la richesse et l'actualité des approches théoriques que la variété des corpus analysés donnent comme résultat une œuvre vivement recommandée pour un public spécialisé et sensible aux progrès des études littéraires et linguistiques dans le domaine de la didactique des langues. Bref, cette contribution, ancrée en Argentine et au Brésil, réunit toutes les valeurs pour approfondir la réflexion sur les enjeux de l'enseignement des langues.



© *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





*Traductions, traductrices et femmes (re)traduites :
la place des sources, Panchón Hidalgo, Marian (dir.).*

María Eugenia Ghirimoldi

Universidad Nacional de La Plata, Argentine
Universitat Jaume I de Castellón de la Plana, Espagne
ghirimoldi.mae@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0882-2426>

Traductions, traductrices et femmes (re) traduites : la place des sources. Panchón Hidalgo, Marian. (dir.) 2024. Les Cahiers d'Allhis. Éditions Chemins de Traverse.



Cet ouvrage, dirigé par Marian Panchón Hidalgo, est le produit des réflexions sur les études de genre et les sources, tout en intégrant celles de l'histoire de la traduction, dans le cadre de la Structure fédérative de recherche ALLHis (approches littéraires, linguistiques et historiques des sources). À partir des années 1970 se développent des études féministes qui ont enrichi l'histoire de la traduction portant sur les femmes traduites et les traductrices. L'intention de ce travail est de sauver de l'oubli les œuvres d'autrices et des traductrices exclues ou méprisées ayant recours aux re (s)-sources archivistiques sur les œuvres et traduction, re (s)-sources journalistiques, re (s)-sources littéraires. On y trouvera dix chapitres allant du XVIII^e au XXI^e siècle.

Le parcours commence de la main de Danielle Thien, de l'Université de Genève, avec « La première traductrice italienne de Shakespeare : Giustina Renier Michiel et le rôle de sa traduction d'*Othello* en tant que produit et médiatrice de la traduction indirecte ». La traductrice (1755-1832) reste anonyme dans les volumes traduits et cet article en explore les raisons. Dès l'introduction qui accompagne sa traduction, Renier Michiel met en avant la question du genre pour revendiquer son statut de traductrice. Son originalité devient sujet de discussion parce qu'elle reproduit les idées

exprimées par Pierre Le Tourneur, le deuxième traducteur français de Shakespeare qui jouissait d'un grand succès. Puis, Thien révisé les accusations portant sur Renier Michiel concernant son incapacité de traduire de manière autonome et d'avoir profité de l'aide de son amie Melchiorre Cesarotti, et même de considérer ses traductions comme indirectes, réalisées à partir de la traduction au français de Le Tourneur. À l'époque, le français fonctionnait souvent comme pont entre l'anglais et l'italien. Ce n'est qu'au XXI^e siècle que les critiques valorisent le travail de la traductrice vénitienne, à partir de l'étude de la correspondance avec Cesarotti où on peut constater son autonomie et le fait qu'elle a dû consulter la version anglaise. Ensuite, Thien se propose de mettre en cause la supposée mauvaise qualité des traductions de Renier Michiel. Pour ce faire, au moyen de la comparaison textuelle, elle examine de manière détaillée la traduction d'*Othello* pour démontrer qu'elle a servi, à son tour, de traduction intermédiaire pour la traduction italienne de Michele Leoni et pour la traduction italienne d'une adaptation française de Jean-François Ducis publiée en 1800 par Celestino Massucco.

On continue le chemin avec Galyna Dranenko et Valeriia Kovalenko, de l'Université de Lorraine et de l'Université nationale Yuriy Fedkovych d'Ukraine, dans la « Question des re (s)-sources en traduction : le cas des traductrices ukrainiennes de classiques français (Flaubert, Maupassant, Zola) ». Les autrices explorent les traductions littéraires en Ukraine, en particulier des classiques français, à la fin du XIX^e et début du XX^e siècle. Dans l'empire austro-hongrois la traduction des littératures étrangères servait à l'émancipation nationale et culturelle du peuple ukrainien, où régnaient la censure et la répression. Dranenko et Kovalenko se proposent de faire connaître les traductrices oubliées du français en ukrainien d'avant la Seconde Guerre mondiale. Ces traductrices participent activement dans les luttes sociales, démocratiques et révolutionnaires, même si leur reconnaissance est liée au fait d'être « des femmes de ». Parmi elles, on cite Nadiya Kybaltchytch, Olha Rochkevych et Mariya Hrouchevs'ka, traductrices des auteurs français pour qui la traduction leur permettait de se trouver un métier et acquérir une indépendance matérielle. À l'époque, les conditions de travail sont très désavantageuses pour les femmes et celles de la femme-écrivaine restent très marginales dans un contexte éditorial

dominé par les hommes. Même si le métier de traductrice était peu reconnu et inférieur à celui d'écrivaine, les Ukrainiennes ont joué un rôle fondamental dans la construction de la langue nationale.

Faisant un tour vers la traduction en français de la littérature hispanique, Cécile Fourrel de Frettes, de l'Université Sorbonne Paris Nord, nous invite à (re) connaître la traductrice, Renée Lafont (1877-1936), paradoxalement peu étudiée, qui a contribué significativement à la diffusion des écrivains espagnols et hispano-américains dans le premier tiers du XX^e siècle. Fourrel de Frettes signale que les sources consultées proviennent notamment d'hommes écrivains, journalistes ou critiques et que les informations peuvent être biaisées par les stéréotypes de genre. C'est pourquoi l'article se propose de fouiller dans d'autres sources documentaires qui laissent entendre la voix de Lafont : des missives rédigées par elle-même et conservées par ses destinataires. On y apprend qu'elle a été non seulement une traductrice prolifique et une autrice peu connue, mais aussi une grande médiatrice culturelle qui aida plusieurs auteurs à se faire publier, pour combler des aspirations littéraires et financières.

Ensuite nous tombons sur l'article de Juan Carillo Del Salz, de l'Université autonome de Barcelone, « Des femmes de lettres : Willa Cather et ses traductrices françaises entre 1938 et 1947 ». Autrice de renommée aux États Unis au début du XX^e siècle, Willa Cather (1873-1947) gagne le lectorat français dans les dernières décennies. Carillo del Salz examine les relations entre Cather et les traductrices françaises entre 1938 et 1947 et sa réception en France. Des sources épistolaires ont été consultées pour trouver des informations sur les processus de traduction, comme dans les lettres échangées entre Cather et son agent et éditeur Aldred A. Knopf, où l'autrice exprime ses opinions par rapport aux traductions et aux traducteurs et traductrices de ses œuvres. Finalement, on offrira une étude de cas du texte anglais de *Death Comes for the Archbishop* et de sa traduction française par Marie-Christine Carel qui suivra de près les conseils de Cather. Cette analyse microtextuelle comparée se propose d'identifier l'influence de l'écrivaine dans les choix de traduction en français. Les recherches documentaires menées par Carillo Del Salz mettent en relief

la ferme position d'une écrivaine qui exerce son agentivité comme autrice dans les processus d'édition et de traduction de ses textes.

Le cinquième chapitre de María Julia Zaparart, de l'Université nationale de La Plata (Argentine), « La construcion de la posture de la traductrice : Estela Canto traduit Violette Leduc », nous transporte à la traduction en espagnol d'une autrice reconnue dans les cercles littéraires parisiens de l'après-guerre, par une traductrice argentine appartenant au cercle de la revue *Sur*, dirigée par Victoria Ocampo. Suivant la notion de la présentation de soi de Jérôme Meimoz, Zaparart envisage l'analyse de la construction de la posture de traductrice d'Estela Canto (1915-1994) dans *La locura ante todo*, publié dans Sudamericana en 1973. Elle explore d'abord le contexte de production et puis les prises de position de la traductrice dans une dimension contextuelle et une dimension textuelle dans le but de mesurer les effets du travail de traduction sur la réception de Violette Leduc dans les années 1970 en Argentine. Malgré le grand labeur comme traductrice de Canto et sa contribution à la diffusion de la littérature traduite en Argentine, elle est restée dans l'oubli, ce qui implique un accès restreint aux paratextes se référant à ses traductions. Dans ces textes Canto se présente comme une femme indépendante qui traduit pour gagner sa vie. Zaparart montre grâce à son analyse de la dimension textuelle que la posture de traductrice se rapproche des conceptions de la traduction de l'âge d'or de l'édition en Argentine, entre 1930 et 1950, marquée par une « visée éthique » dans les termes de Berman, qui accueille « l'étrangeté de l'œuvre étrangère ».

Dans « Laure Guille-Bataillon et la retraduction des nouvelles de Julio Cortázar : quelle *évolution* de la traduction en France ? », Manuel Macera Fumis, de l'Université CY Cergy Paris et Université Paris 8, explore le projet de retraduction conçu par la traductrice attitrée de Cortázar, qui se proposait de réfléchir sur l'évolution des modes de traduction en France. Macera Fumis illustre les raisons pour lesquelles Guille-Bataillon (1928-1990) décide de réviser ses traductions des nouvelles réalisées entre les années 1950 et 1960 sous l'influence de l'éditeur et traducteur Roger Caillois. Puis l'auteur de l'article offre une analyse divisée en quatre sections : la ponctuation, la clarification, les coupures et les localismes. Ces phénomènes font référence aux aspects qui ont été l'objet de modification par rapport aux premières traductions, que la retraduction a

voulu restituer en s'approchant du texte source. La traductrice, comme le signale Macera Fumis, identifie l'évolution des manières de traduire en France à un plus grand rapprochement vers la façon dont l'auteur aurait voulu que son œuvre soit traduite.

Le septième article est présenté par Ana María Gentile, de l'Université de La Plata, avec « Les re (s)-sources dans la poésie féministe de Nicole Brossard : la traduction d'*Installations (avec et sans pronoms)* en espagnol ». Gentile se consacre à l'analyse de l'un des recueils de poèmes de l'écrivaine québécoise publié en 1989 et traduit en espagnol par l'écrivaine argentine et mexicaine Mónica Mansour en 1997. On présente d'abord le contexte culturel du Québec des années 1960 et 1990, où l'écriture féministe atteint son apogée, ainsi que les sources de l'écriture lyrique de Brossard, pour se pencher enfin sur la problématique de la traduction en espagnol à l'heure de reproduire la langue déconstruite de l'écriture féministe brossardienne. Gentile offre ses observations sur les poèmes parus dans une édition bilingue par rapport aux stratégies caractéristiques d'une éthique féministe. On souligne l'intervention sur la langue pour refléter en espagnol la déconstruction du langage lié à la femme. Dans les mots de Berman et comme le démontre Gentile, le travail du traducteur dans ce type de texte devient une véritable expérience de traduction.

Notre lecture continue de la main de Lucie Spezzatti, de l'Université de Genève, avec « L'envers de la traduction : approche génétique des archives de la traductrice littéraire Lise Chapuis », qui contribue à mettre en valeur les archives de traductrices, en particulier les dossiers génétiques, comme une véritable re (s)-source pour étudier l'envers du texte : les processus de traduction, les recherches, les interactions avec d'autres agents. Lise Chapuis fut la première traductrice française de l'écrivain italien Antonio Tabucchi (1943-2012) et cette étude porte sur la traduction du roman *Le Petit Navire (Il piccolo naviglio, 1978)*, publié en 1999. Spezzatti commence en analysant la notion d'archive et les choix biaisés de conservation qui aident à invisibiliser les archives de traductrices, puis elle explique la démarche traductologique de la génétique des traductions qui vise la collecte d'informations sur le processus de traduction de manière objective, à partir des documents tels que brouillons, feuilles de note,

tapuscrits annotés, correspondances, etc. L'article offre finalement une analyse génétique d'un extrait des archives de Lise Chapuis sur l'incipit du *Petit Navire*. Le dossier génétique est constitué des documents que la traductrice a conservés chez elle : trois tapuscrits annotés, de feuillets blancs annotés, un carnet avec des recherches effectuées, le texte source photocopié et annoté, et deux lettres échangées avec l'éditeur. Cette étude montre les découvertes réalisées à partir de l'accès aux archives d'une traductrice qui ont permis d'apprécier l'envers du texte qui se cache derrière une version publiée.

Le neuvième article appartient à Simona Pollicino, de l'Université Roma Tre, intitulé « Paroles de femmes, femmes de paroles : Valérie Rouzeau et Sylvia Plath, ou traduire la poésie comme l'écrire ». On présente le cas de Sylvia Plath (1932-1963), poète de langue anglaise, chez qui l'écriture est un moyen de survie et de refus des modèles sociaux imposés, et sa traductrice, la poète Valérie Rouzeau (née en 1967 en Bourgogne), chez qui la traduction aspire à restituer le rythme de l'original. Le propos de Pollicino est de démontrer, au moyen des ressources telles que les poèmes, les journaux, la correspondance, etc., que l'acte de traduire et celui d'écrire visent à surmonter un obstacle. Ainsi, Pollicino analyse minutieusement « l'écriture du corps » de quelques poèmes de Plath et la traduction française où Rouzeau s'engage totalement, dont les mots rattrapent leur vitalité originelle.

La dernière contribution appartient à Sara Manuela Cacioppo, de l'Université de Palerme, « Dire le désir : enjeux féministes dans la traduction italienne de *Thérèse et Isabelle* ». Cette étude se concentre sur un roman controversé de l'écrivaine française Violette Leduc (1907-1972), une pionnière de l'écriture féministe. Cacioppo analyse la traduction italienne de 2022 d'Adriano Spatola et de Laura Cimenti. En premier lieu, l'analyse textuelle exhibe le travail sur la langue pour dire le désir de la femme. Deuxièmement, l'autrice de l'article examine de manière contrastive les couvertures et les stratégies traductives féministes qui évoquent celles décrites par Luise Von Flotow en 1991. Cacioppo montre la manière dont les traducteurs libèrent la voix intime de la femme et témoignent du but politique de la traduction.

Pour finir, nous célébrons la publication de ces contributions dont nous encourageons vivement la lecture. Ce volume, comme nous l'avons avancé plus haut, met à l'honneur les femmes écrivaines, les femmes traductrices et les femmes (re) traduites, pour les sortir de l'oubli et exprimer notre reconnaissance envers leur travail, grâce aux re (s)-sources qui enrichissent l'histoire de la traduction et les études de genre.



© *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





*L'autochtonie comparée des Amériques.
Droit et représentations culturelles,*
Jan Borm, Daniel Chartier, Leila Devia et Martina L. Rojo (dir.).

María Leonor Sara

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

marialeonorsara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4746-3216> UNLP

Jan Borm, Daniel Chartier, Leila Devia et Martina L. Rojo (dir.), *L'autochtonie comparée des Amériques. Droit et représentations culturelles*. Laboratoire international de recherche sur l'imaginaire du Nord. Collection « Isberg ». Ed. Universidad del Salvador, 2025, 242 pages.



L'intérêt croissant porté aux questions autochtones dans les Amériques s'accompagne aujourd'hui d'un renouvellement des approches scientifiques visant à mieux comprendre les relations entre territoire, représentations culturelles et cadres juridiques. Dans ce contexte, l'ouvrage collectif *L'autochtonie comparée des Amériques. Droit et représentations culturelles*, dirigé par Jan Borm, Daniel Chartier, Leila Devia et Martina L. Rojo, constitue une contribution particulièrement stimulante. Réunissant des chercheurs de plusieurs disciplines ainsi que des représentants de différentes communautés des Premiers Peuples du continent, le volume propose une réflexion croisée sur les multiples significations de l'autochtonie. Partant de l'idée selon laquelle l'autochtonie constitue un trait structurant du continent, l'ouvrage invite à reconsidérer certains cadres interprétatifs traditionnels et met en lumière la complexité des relations entre peuples autochtones, territoires, imaginaires sociaux et modèles juridiques, politiques et environnementaux dominants dans les sociétés américaines contemporaines.

Ce volume s'inscrit dans un programme de recherche international (Canada – Argentine – France) consacré à l'étude comparée des réalités

autochtones dans les Amériques. Il adopte une perspective pluridisciplinaire visant à articuler deux domaines souvent abordés séparément : l'analyse juridique et politique des droits autochtones et l'étude des représentations culturelles de l'autochtonie.

Dans cette perspective, l'autochtonie est envisagée non seulement comme une catégorie juridique ou politique, mais aussi comme une construction culturelle et symbolique étroitement liée à la notion de territorialité. Les contributions réunies dans l'ouvrage montrent que, dans de nombreuses conceptions autochtones, le territoire est perçu comme un espace de mémoire, vivant et sacré, lieu de relation et de transmission culturelle, qui ne saurait être réduit à une simple ressource économique ou à un cadre administratif. L'ouvrage s'inscrit ainsi dans un courant de recherche qui dépasse une approche strictement institutionnelle du droit afin d'interroger les conditions culturelles et discursives de la reconnaissance et de l'autodétermination des peuples autochtones.

Sur le plan méthodologique, le volume privilégie une approche plurielle combinant analyses juridiques, politiques, études de cas et réflexions issues des études autochtones, littéraires et culturelles. Plusieurs contributions s'appuient sur des exemples concrets pour éclairer les tensions entre les conceptions autochtones du territoire et les modèles juridiques dominants fondés sur la souveraineté étatique et la propriété. Cette démarche contribue à déplacer le regard au-delà des cadres nationaux et à situer les expériences autochtones dans une perspective interaméricaine.

La présence de contributions provenant à la fois du monde académique et de représentants ou de membres de communautés autochtones constitue un autre aspect méthodologique important. Elle permet d'intégrer des perspectives situées et de promouvoir des pratiques de recherche plus collaboratives et attentives aux savoirs autochtones, dans le fil des orientations contemporaines des études autochtones qui cherchent à dépasser une posture strictement externe ou objectivante.

En somme, cet ouvrage représente une contribution significative aux recherches contemporaines sur l'autochtonie dans les Amériques. Par son approche pluridisciplinaire et comparée, il ouvre des pistes fécondes pour analyser les rapports entre les Autochtones et leurs territoires, les perspectives juridiques et politiques de l'autodétermination,

la décolonisation des mentalités, les imaginaires culturels ou tout simplement, la territorialité autochtone.



© *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





La visibilidad del Traductor en los tratados de agricultura, agronomía, viticultura y vinificación (1773-1900), Álvarez Jurado, Manuela.

Daniela Spoto Zabala

Université nationale de La Plata (FaHCE), Argentine

dspotozabala@fahce.unlp.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0001-5410-4759>

Álvarez Jurado, Manuela. *La visibilidad del Traductor en los tratados de agricultura, agronomía, viticultura y vinificación (1773–1900)*, 2022. Granada: Editorial Comares S.L. Colección Interlingua. ISBN 978-84-9045-948-5, 127 p.



Dans cet ouvrage de 127 pages, Manuela Álvarez Jurado reprend un sujet longuement débattu tout au long de l'histoire de la traduction : la visibilité du traducteur dans des productions ayant trait aux domaines de l'agriculture, de l'agronomie, de la viticulture et de la vinification durant la période 1773-1900.

Après avoir présenté le contexte social et culturel des traductions vers l'espagnol des traités français spécialisés concernant ces mêmes domaines, l'auteur analyse l'émergence du traducteur lors de la production de ces textes notamment à travers les paratextes, à savoir : prologues, préfaces et notes du traducteur. La présente étude appliquée à un corpus de vingt-trois textes lui permet d'aboutir à la conclusion que le traducteur de cette époque-là s'appropriait progressivement du texte à tel point de manipuler le texte original, que ce soit par l'élimination de certains éléments, ou par l'incorporation d'éléments de sa propre création, devenant ainsi co-auteur du texte. De ce fait, Álvarez Jurado postule que le traducteur de ces siècles est créatif et cherche à se faire voir, se préoccupe de communiquer avec son public récepteur et lui exposer ses motivations pour la traduction ainsi que les difficultés rencontrées. L'auteur confirme que ce traducteur fait un effort considérable pour communiquer à son public les causes qui l'ont poussé à

entreprendre la traduction, de même que les difficultés auxquelles il a dû faire face. Tout cela par le biais de sa présence aussi bien dans les prologues que dans les notes au bas de page ; l'importance des paratextes est en effet évidente, car ceux-ci opèrent comme une carte d'identité ou de présentation du traducteur envers son public et c'est justement là où il devient visible. C'est-à-dire que les notes de bas de page sont loin d'être « la honte du traducteur » comme l'affirmaient certains auteurs au cours du XX^e siècle.

Le présent ouvrage est divisé en quatre parties, précédé d'un prologue de Brigitte Lépinette et d'une introduction dans laquelle Manuela Álvarez Jurado met en relief l'importance des relations culturelles établies entre l'Espagne et le reste de l'Europe vers la fin du XVIII^e siècle et au cours du XIX^e siècle, du fait qu'elles font preuve dans la mesure où elles témoignent d'un intérêt indéniable provenant de la part de l'Espagne pour les progrès scientifiques et techniques de cette époque-là. En effet, cette chercheuse espagnole confirme que les traducteurs du dix-neuvième siècle ont été à l'origine d'un dialogue culturel européen et ont favorisé la médiation entre les différentes cultures et la circulation des idées et des pratiques dans les domaines de la science et de la technique. C'est pourquoi le traducteur doit être considéré comme un véritable protagoniste de l'histoire : il s'agit d'un sujet historique et d'un élément clé dans le devenir de l'histoire des peuples, même si la traduction ne figure pas encore parmi les sciences auxiliaires de l'histoire.

Dans le chapitre 1, intitulé « Une introduction à l'histoire de la traduction scientifique et technique » (V.O. « Una aproximación a la historia de la traducción científica y técnica »), l'auteur affirme que l'histoire de la traduction scientifique et technique n'a pas été abordée de la même façon que l'histoire de la traduction littéraires ou des sciences humaines, et qu'elle mérite d'être étudiée en profondeur car la production des textes scientifiques et techniques tout au long du XVIII^e et XIX^e siècles est véritablement abondante. Dans ce premier chapitre, Álvarez Jurado nous invite donc à découvrir cette intéressante histoire des traductions scientifique et technique en nous apportant des références bibliographiques précieuses.

Ensuite, dans le chapitre 2 « La science dans l'Espagne du XIX^e siècle » (V.O. « La ciencia en la España decimonónica »), Álvarez Jurado expose plus en détail l'évolution de la science en Espagne particulièrement au XIX^e siècle en reliant les événements historiques et les découvertes ou progrès scientifiques et elle aboutit finalement à deux domaines précis qui sont décrits séparément : l'Agronomie et l'Agriculture ; et la Viticulture et l'Œnologie.

Pour sa part, dans le chapitre suivant intitulé « Traducteurs visibles dans les traités d'agriculture, agronomie, viticulture et vinification (1773-1900) » (V.O. « Traductores visibles en los tratados de agricultura, agronomía, viticultura y vinificación (1773-1900) ») Álvarez Jurado se consacre à l'analyse de l'aspect créatif du traducteur du XIX^e siècle, toujours en relation avec son évolution historique et celle des institutions académiques et scientifiques qui ont contribué à la profusion des traductions constituant l'objet d'étude dans cet ouvrage. Par ailleurs, il est très intéressant de souligner l'intérêt des alinéas consacrés aux éléments paratextuels : les prologues et les notes du traducteur du corpus, qui sont analysés de manière claire, progressive et toujours accompagnés de références bibliographiques pertinentes pour le lecteur de cet ouvrage.

Dans le quatrième chapitre, Álvarez Jurado expose les conclusions des analyses menées dans cette étude qui – selon les mots de l'auteur – peuvent être transposées à d'autres textes du même domaine thématique, voire à d'autres ouvrages scientifiques et techniques appartenant à différents champs du savoir.

L'ouvrage se clôt sur les textes qui composent le corpus et dont l'analyse a eu lieu dans les chapitres précédents. Ce corpus est composé de vingt-trois prologues et notes des traducteurs espagnols des ouvrages concernant notamment la culture de la terre et des vignes, ainsi que la fabrication du vin ou la falsification des boissons alcoolisées qui datent des XVIII^e et XIX^e siècles. La sélection des textes suit scrupuleusement un ordre chronologique et chaque texte ne comporte que 1 à 3 pages. Il est notable de constater que l'auteur a conservé la graphie des textes originaux. Les sept dernières pages sont consacrées à la bibliographie de référence ainsi qu'à la bibliographie des retenus pour le corpus.

Le présent ouvrage expose de manière concise et claire deux aspects très importants pour tout chercheur ou amateur des études en traduction et notamment pour ceux qui se consacrent aux domaines scientifiques et techniques. D'une part, Álvarez Jurado a su rendre compte des mécanismes dont les traducteurs de la fin du XVIII^e et au cours du XIX^e siècle se servaient, non seulement afin de se rendre visible, mais aussi de laisser la trace de leur intervention dans le texte. D'autre part, l'auteur met en valeur l'importance que revêtent les paratextes dans ce type de traductions et durant la période concernée. Pour ces raisons, cet ouvrage est vivement recommandé à ceux qui s'intéressent aux études de l'histoire de la traduction et notamment aux traductions scientifiques et techniques parce qu'il ouvre de nouvelles pistes d'investigation et de réflexions dans ces domaines et au-delà.



© *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



Synergies Argentine nº 10 / 2026

✧ Annexes ✧



Profils des auteurs

Coordinatrices scientifiques

Titulaire d'un Master II en Sciences du Langage de l'Université de Rouen (France), **Claudia Gaiotti** est actuellement enseignant-chercheur à l'Université de Buenos Aires. Ses recherches portent sur les thématiques suivantes : discours et idéologies, représentations sociales, multimodalité, discours didactique, pratiques de la lecture en contexte universitaire, discours des médias. Elle a participé à de nombreux colloques internationaux tout en inscrivant ses interventions dans des domaines discursifs et didactiques. Ses publications comprennent des articles et des contributions à des ouvrages collectifs. Elle s'est également impliquée dans la formation des enseignants de FLE en proposant des cours sur le discours multimodal, l'interculturel, la conception de matériel didactique, les littératies universitaires, le discours de presse, entre autres. Elle assure des séminaires d'initiation à la recherche destinés à des enseignants de LE et elle s'intéresse à la production et la circulation des savoirs et des connaissances dans une visée interdisciplinaire et interuniversitaire.

Auteurs des articles et de recensions

Agustín Arispe est professeur d'espagnol langue seconde et étrangère. Il a travaillé en tant que professeur et examinateur d'espagnol pour différentes institutions parmi lesquelles se distinguent le Laboratoire de Langues de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA) et le Conseil Interuniversitaire National d'Argentine pour la certification de compétences en langue espagnole. Il a participé à différents projets de recherche portant sur l'analyse de matériels didactiques, la multimodalité en classe de langue étrangère et l'application de technologies éducatives à l'enseignement de langues.

Adriana Coscarelli est professeur en lettres (UNLP), titulaire du diplôme d'Enseignement de l'espagnol langue étrangère et Doctorat en Sciences du langage (UBA). Elle a assuré des cours de « Techniques d'expression en espagnol » à l'Université de La Plata et d'espagnol comme langue étrangère en Argentine et en Italie. Elle fait partie actuellement du Comité CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) et assure des ateliers destinés à des boursiers du Programme d'Assistants de la République Argentine, de l'Ambassade de France, du British Council et de la Comisión Fulbright. (2018), "El profesor como garante del ethos en contextos multiculturales" (2024).

María Claudia Geraldine Chaia est titulaire d'un Doctorat en Langues appliquées, Littérature et Traduction (Université Jaume I-UJI, Espagne) et de deux Masters, en Linguistique (2002) à l'Universidad Nacional del Comahue (UNCo, Argentine), et en Recherche en Traduction et Interprétation à l'Universidad Jaume I, Espagne (2013).

Elle est traductrice assermentée en anglais (1997) et professeur de la formation en traduction assermentée en anglais à la Facultad de Lenguas (FADEL- UNCo) des cours de Méthodologie de la traduction (Introduction à la Traduction, Traduction et Traductologie, Terminologie et Documentation et Pratique professionnelle). Elle coordonne le Centre d'Études en Traduction (CET) à l'UNCo.

Yahel Elias est traductrice, professeur national de français et membre de la commission de français de l'Ordre des Traducteurs Officiels de la ville de Buenos Aires (CTPCBA). Elle enseigne à l'Institut Supérieur du Professorat « Joaquín V. González » (ISPJVG), à la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'UBA et à la Faculté de Droit de l'UBA. Elle a animé différents ateliers en rapport avec la grammaire contrastive français-espagnol et a participé à des travaux de recherche en lien avec la didactique du français langue étrangère et la multimodalité en classe de lecture-compréhension.

María Eugenia Ghirimoldi est traductrice assermentée français-espagnol et enseignant-chercheur à l'Université nationale de La Plata, où elle assure les cours d'Interprétation et de lecture des textes en français. Elle est titulaire d'un Master II en Sciences du Langage (Université de Rouen, France) et d'un Master en Recherche en Traduction et Interprétation (Universitat Jaume I, Espagne). Elle suit des études doctorales en Langues appliquées, Littérature et Traduction à l'Université Jaume I. Elle a écrit de nombreux articles de la spécialité dans des revues internationales et a reçu le prix Uni@Home 2020 à l'Enseignement virtuel décerné par la Bergische Universität Wuppertal.

Maximiliano E. Orlando a une Maîtrise en Linguistique : didactique des langues (Université du Québec à Montréal, Canada) et un Doctorat dans un programme en didactique des langues et de la littérature (Universidad Complutense de Madrid, Espagne). Il s'intéresse notamment à l'étude de la didactique comparée, de la linguistique de corpus dans le cadre de la didactique des langues, et à l'application de l'informatique à l'enseignement et à l'apprentissage des langues secondes (en ce moment, il est Microsoft Certified : Azure AI Engineer Associate).

Daniela Victoria Quadrana est enseignant-chercheur à l'Université Nationale de Luján et à l'Université de Buenos Aires. Elle a fait ses études d'enseignante à l'IES JVG, a suivi le parcours de Licence en langue française à l'UMSA et la formation de professeur d'ELE à la FFyL-UBA, et a obtenu un Master 2 en Sciences du Langage de l'Université de Rouen. Ses travaux portent principalement sur l'évaluation et la lecture-compréhension en FLE.

Daniela Spoto Zabala est titulaire d'un Master 2 en Arts, Lettres, Langues mention Français Langue étrangère (Université de Rouen), elle est également Professeur de Langue et Littérature françaises et Traductrice assermentée (UNLP). Elle est enseignant-chercheur à la Faculté des Sciences humaines et des Sciences de l'Éducation à l'Université Nationale de La Plata. Elle y exerce comme professeur adjoint (Traduction scientifique et technique 2) et chef des travaux pratiques (Traduction scientifique et technique 1). Elle est directrice adjointe à l'École des Langues (FaHCE-UNLP). Elle a coordonné des projets « d'extension » universitaires et préuniversitaires. Ses recherches portent principalement sur la didactique de la Lecture-compréhension, de la traduction

et du FLE. Elle a publié de nombreux articles, a participé à des congrès nationaux et internationaux.

Auteurs des recensions

Docteur ès Lettres, Professeur et Traductrice assermentée de français de l'Université nationale de La Plata (UNLP), **Beatriz Cagnolati** a enseigné la Traduction spécialisée (1990-2021) et la Grammaire contrastive français/espagnol (2006-2021) à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation (FaHCE). Dans le domaine de la recherche, elle a dirigé des projets d'études (2006-2021) et a contribué activement à la création des espaces institutionnels, dont le Laboratoire de recherches en Traductologie (LIT, par ses sigles en espagnol), qu'elle a dirigé jusqu'en 2021. Dans la fonction éditoriale, les deux derniers livres collectifs, dans lesquels elle a collaboré comme coordinatrice et auteur, s'intitulent *Problemas de traducción. Enfoques plurales para su identificación y tratamiento* (2023) (EDULP) et *La traducción y la interpretación del discurso jurídico: características y perspectivas didácticas en universidades argentinas* (sous presse, Colección Travesías, FaHCE). En 2023, le Conseil Supérieur de l'UNLP l'a nommée *Profesora Extraordinaria Consulta*.

Rattachée à l'Institut de Recherches en Sciences humaines et sociales de l'Université nationale de La Plata, **María Leonor Sara** est Traductrice assermentée et Professeur de Langue et Littérature françaises (UNLP). Elle a obtenu un Master 2 en Sciences du Langage – Arts - Lettres-Langues (Université de Rouen). Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de l'Analyse du Discours, de la Didactique des langues-cultures et de la traduction littéraire. Elle dirige actuellement le projet de recherche "Posturas autorales indígenas: el rol de la escritura y la traducción en la construcción de identidades y en la resurgencia cultural" (LIT- IdIHCS- UNLP). Elle est directrice du Département des Langues et Littératures Modernes de la Faculté des Sciences Humaines (UNLP) où elle assure des chaires de Langue et Culture Françaises.





Projet pour le n° 11 - Année 2027

L'oralité dans l'enseignement du français en Argentine : enjeux de recherche, applications et formation des professionnels

Coordination : Karina Ibáñez (Universidad Nacional de La Plata, Argentine)

Le dossier thématique de ce numéro propose une réflexion sur l'oralité en français comme langue additionnelle par des formateurs, chercheurs et professionnels de la langue en Argentine et en Amérique latine. Elle entend regrouper des travaux situés dans notre cadre et portant sur les problématiques spécifiques liées à l'oralité, son enseignement, son apprentissage et son utilisation.

La question des performances à l'oral en une langue additionnelle et générale et en français en particulier est revêtue d'une vaste panoplie de représentations, images, voire d'idéologies linguistiques. Elles concernent des concepts et des construits dont la norme, la correction, l'adéquation, le beau français, la langue légitime, tout comme des représentations autour de l'accent et des particularités propres des variétés de français comme langue additionnelle. Bien qu'elles ne soient pas toujours explicites, cohérentes ni univoques, elles ne sont pas moins déterminantes pour les alloglottes au moment de prendre la parole dans un contexte francophone ou lors des évaluations des acquis en contexte académique. Dès lors, s'interroger à leur sujet devient une démarche pertinente pour la recherche ainsi qu'éthiquement souhaitable.

De nombreux travaux en linguistique appliquée, didactique des langues-cultures, sociolinguistique, sociophonétique et analyse du discours témoignent de l'intérêt croissant sur ces problématiques aussi bien en Europe que dans tous les continents avec des perspectives propres et des outillages théoriques innovants. Dans des contextes plurilingues, ils analysent les différents statuts des langues et leurs impacts sur les positionnements didactiques. Dans le cadre de l'enseignement des langues issues de la colonisation, ils questionnent les héritages culturels et proposent des perspectives situées. Dans tous les cas, il est question de

parvenir à doter les enseignants, les apprenants et les professionnels des langues d'une légitimité linguistique dans la langue cible ce qui n'a que des conséquences positives pour l'appropriation du français.

Par ailleurs, l'oralité en français dans notre territoire fait face à de nouveaux enjeux dans le contexte global actuel. Comment déterminer l'intelligibilité et la compréhensibilité ? De quels outils fournir les apprenants ? Comment déterminer des objectifs de formation ? Quels outils théoriques et méthodologiques exploiter dans notre pratique ? Autant d'aspects qui interrogent notre quotidien en tant que professionnels du français en milieu alloglotte dans notre région.

Nous vous invitons à soumettre vos communications en vous appuyant sur les axes thématiques suivants, qui ne sont pas exclusifs :

1. Approches théoriques de l'oralité en français comme langue additionnelle ;
2. Les outils théoriques pour la description du français parlé.
3. Les plans phonologique et phonétique ;
4. Oralité, correction et accents ;
5. Attitudes linguistiques autour de la parole en langue additionnelle ;
6. Sécurité linguistique et légitimité linguistique ;
7. Méthodologie de l'enseignement du français parlé ;
8. Quels objectifs pour l'enseignement du français parlé ?
9. Outils et pratiques innovantes pour l'évaluation des productions orales ;
10. La place de l'oral dans l'enseignement du français général et dans la formation des professionnels de la langue ;
11. Le français parlé dans la formation en traduction et en interprétation ;
12. Oralité académique, oralité vivante, quels enjeux pour les apprenants ?
13. Le rapport langue écrite et langue parlée ;
14. La place des langues initiales dans l'enseignement du français parlé.

Références bibliographiques indicatives

Alves, U. K., Albuquerque, J. I. A. 2023. "Second Language Pronunciation Different Approaches to Teaching and Training". De Gruyter Mouton.

Blanchet, P. 2016. *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Éd. Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique.

Candea, M., Gasquet-Cyrus, M. 2022. *Au-delà de l'accent : Définir la pluriphonie*. Journées (I) PFC 2022. [En ligne] : <https://hal.science/hal-03950572> [consulté le 11 avril 2026].

Candea, M., Trimaille, C. 2015. « Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : Histoires parallèles et croisements ». *Langage et société*, 151 (1), Article 1. <https://doi.org/10.3917/ls.151.0007> [consulté le 11 avril 2026].

Charliac, L., Le Bougnec, J.-T., Loreil, B., Montron, A.-C. 2023. *Phonétique progressive du français*. A1 A2.1 débutant. Corrigés : avec 450 exercices (2^e édition). CLE International.

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. 2016. *La Prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. CLE international.

Lhote, E. 2001. « Pour une didactologie de l'oralité ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 2001/3, n° 123-124, p. 445-453. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0445> [consulté le 11 avril 2026].

Miras, G. 2021. *Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation*. Paris : Didier.

Miras, G., Wilson, A., Dupouy, M. 2022. « Utopie et dystopie hexagonales sur l'accent et la prononciation (du natif) en langues étrangères ». *Humanités, Didactiques, Recherches*, p.117-133.

Murillo Puyal, J. 2016. « Le statut de l'oralité dans l'enseignement-apprentissage des langues ». *Langue (s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, No. 2, *Quelle grammaire pour la langue parlée ?* p.13-74. [En ligne] : <https://revistes.uab.cat/languesparole/article/view/v2-murillo> [consulté le 11 avril 2026].

Roussi, M. 2009. *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : Le cas des professeurs grecs de français*. Thèse en ligne : <https://theses.hal.science/tel-00787305v1> [consulté le 11 avril 2026].

Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.

Weber, C. 2019. « Interrogations épistémologiques autour de l'oralité : Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16 (1), Article 1. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4252> [consulté le 11 avril 2026].

Contact : synergies.argentine@gmail.com





Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.argentine@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.

2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.

3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.

5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le

comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d'article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. "The Role of Mental Translation in Second Language Reading". *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie, à l'orthographe et à la terminologie françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres et documents analysés dans son article.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.com, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit.





Synergies Argentine, n° 10 / 2026

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin (1921-2026)

Directeur et Président Fondateur : Jacques Cortès (1935-2025)

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Sites officiels : <https://gerflint.fr>; <https://gerflint.com>

Administrateurs: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Argentine, n° 10 / 2026

© GERFLINT – Paris – France – Copyright n° ZSN6BE3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>

Bibliothèque Nationale de France – Août 2026



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.com

Le 10^e numéro de la revue *Synergies Argentine* ouvre le débat sur les potentialités et les nouveaux horizons qui émergent des écosystèmes liés à la technologie de plus en plus prégnants dans nos cours à l'heure actuelle. Les auteurs des sept contributions ici réunies entraînent les lecteurs dans l'analyse des rapports entre *multimodalité* et *intelligence artificielle générative* dans les domaines de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, de la traduction et de l'interprétation. Ce numéro, loin de prétendre épuiser cette thématique, s'inscrit par conséquent dans le vif des défis de notre temps que les professeurs de langues bien vivantes et humaines doivent relever.

ISSN 2260-4987