GERFLINT

Numéro 16 / Année 2023

Synergies Espagne

Revue du GERFLINT

Usages collaboratifs d'outils numériques en didactique de la langue-culture française

Coordonné par Françoise Olmo Cazevieille
et Sophie Aubin

Synergies Espagne

numéro 16 / Année 2023

Usages collaboratifs d'outils numériques en didactique de la langue-culture française

Coordonné par Françoise Olmo Cazevieille et Sophie Aubin

REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Espagne est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux travaux de didactique de la langue-culture française, aux approches musicales, linguistiques et culturelles.

Sa vocation et de mettre en œuvre, en Espagne, 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 essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive 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, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © ***Synergies Espagne*** est une revue française 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 Espagne*, 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 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Directeur de publication
Jacques Cortès, Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale
Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur
Julio Murillo Puyal, Professeur émérite, Université Autonome de Barcelone, Espagne

Rédactrice en chef
Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef adjointe
Elena Moltó, Universitat de València, Espagne

Révision des résumés et traductions en anglais
Ángela Magdalena Romera Pintor, UNED, Espagne

Comité scientifique
Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Brigitte Lépinette Lepers (Universitat de València, Espagne), Françoise Olmo Cazevieille (Université Polytechnique de Valence, Espagne), Javier Suso López (Université de Grenade, Espagne), Jesús Vázquez Molina (Université d'Oviedo, Espagne).

Comité de lecture permanent
Belén Artuñedo Guillén (Université de Valladolid, Espagne), Yves Loiseau (Université Catholique de l'Ouest, France), Frédéric Mazières (Docteur de l'Université Sorbonne-Paris-Cité (USPC), chargé de cours en sciences du langage, France), Luisa Montes Villar (Université de Grenade, Espagne), Ángela Magdalena Romera Pintor, (Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED), Espagne), Pascal Sanchez (France Éducation International, France), Jacky Verrier (Université Rovira i Virgili, Tarragone, Espagne).

Comité de lecture invité pour ce numéro
Cinta Gallent Torres (Universitat de València, Université des Îles Baléares, Espagne), Loubna Nadim Nadim (Département de Philologie française, Université de Grenade, Espagne).

Titulaire et éditeur : GERFLINT
Siège en France
GERFLINT
10 rue Chartraine
27 000 Évreux - France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Espagne
Institut Français de Valence
C/ de las Monjas de Santa Catalina, 4
46002 Valencia
Contact : synergies.espagne@gmail.com

Patronages et partenariats

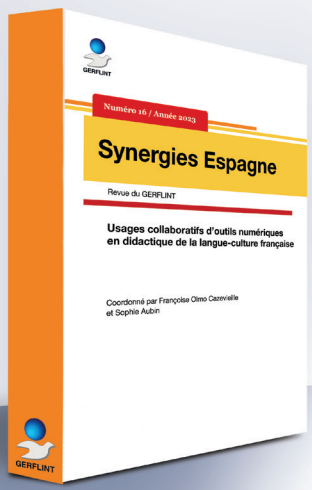
Institut Français d'Espagne (antenne de Valence), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

© GERFLINT- 2023 - Pôle Éditorial International -
- Tous droits réservés -

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

Synergies Espagne nº 16 / 2023
https://gerflint.fr/synergies-espagne



Indexations et référencements
ABES (SUDOC)
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)
Carhus+
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
Ebsco : Communication Source
Ebsco : Communication & Mass Media Index
Ent'revues
ERIH PLUS
EZB
HAL Science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Latindex (Catálogo v2.0)
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
ProQuest Central (Linguistics data base)
Portal del Hispanismo (Instituto Cervantes)
RILM Abstracts of Music Literature
Scopus, Scopus Sources
SJR SCImago Journal & Country Rank
SHERPA-RoMEO
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

© GERFLINT- 2023 - Pôle Éditorial International -
- Tous droits réservés -

GERFLINT

Synergies Espagne n° 16 – Année 2023
ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Usages collaboratifs d'outils numériques en didactique de la langue-culture française

Coordonné par Françoise Olmo Cazevieille et Sophie Aubin

Sommaire

Préface et Présentation
De ce seizième numéro

Françoise Olmo Cazevieille 9
Enjeux des ressources et compétences numériques

Sophie Aubin 13
Du bon usage d'outils numériques pour le français sur objectifs scolaires, universitaires et professionnels

Médiation et télécollaboration : facteurs de motivation et de progression

Sara Estévez Aubry 25
Compétences numériques et nouvelle loi éducative espagnole (LOMLOE) : pour la médiation et le sous-titrage en cours de français

Georgia Constantinou 43
Les outils numériques éducatifs développent-ils l'apprentissage du français des enfants autistes ?

Arrate Aldama Epelde, María José Arévalo Benito 65
Les applications mobiles, un outil pour développer l'expression orale autonome des débutants en français à l'université : étude de cas

Mónica Nieto Escobar 83
Perception des étudiants universitaires hispanophones de l'utilisation d'*Instagram* comme appui à l'enseignement présentiel de la grammaire

Justine Martin 99
Motiver les interactions en ligne entre apprenants dans un projet télécollaboratif universitaire

Aurélie Laduguie 113
Mise en abyme et métaphores dans la coconstruction en télécollaboration

Didactisation du traitement automatique de *textes*

Aylin Pamuksaç, Linda Sanvido 129
Distinguer des genres textuels en français langue étrangère : étude textométrique de marqueurs subjectifs

Roxana-Anca Trofin 147
Le rôle du numérique et des logiciels de génération de textes dans le développement de la créativité textuelle

Maria Kontozoglou, Thi Thu Hoai Tran 163
Collocations dans le domaine de la parfumerie : modélisation linguistique et apports didactiques

Approches rabelaisienne et verbo-tonale

Jorge Fernández Bruzos 181
Des nains sur des épaules de géants.
Pour une inclusion de Rabelais en cours de français langue étrangère

Patricia Lopez Garcia 197
Incidence de la dominance linguistique sur l'espace de perception des sujets trilingues

Comptes rendus de numéro de revue et d'expériences étudiantes

Loubna Nadim Nadim 223
Écritures humanistes, scientifiques et en devenir.
Sophie Aubin (Coord.). *Synergies Algérie,* nº 29, 2021, 379 p.
Préfacé par Jacques Cortès

Marta Pacho Gil, Marie Lebond 231
Tandem hybride entre étudiants espagnols de français et étudiants francophones Erasmus

Annexes

Profils des contributeurs 239

Projet pour le nº 17, Année 2024 247

Consignes aux auteurs 251

Publications du GERFLINT 255

© Revue du Gerflint (France). Éléments sous droits d'auteur.

Synergies Espagne n° 16 / 2023

Préface et Présentation. *De ce seizième numéro*

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 9-11

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Enjeux des ressources et compétences numériques

Françoise Olmo Cazevieille
Universitat Politècnica de València, Espagne
folmo@idm.upv.es
https://orcid.org/0000-0001-8303-0798

Je remercie vivement Sophie Aubin, rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne*, collègue et amie, de m'avoir proposé la coordination de ce numéro 16 ainsi que de m'avoir invitée à le préfacer. C'est pour moi un grand honneur et un immense plaisir.

Je partage pleinement la philosophie des revues du GERFLINT, réseau d'échanges et de communication en sciences humaines dont la finalité non lucrative est d'aider les chercheurs tel qu'ils soient, jeunes ou confirmés, à diffuser leurs travaux en langue française et même dans d'autres langues. Elle promeut l'humanisme, les rencontres d'idées au niveau international dans un but de développement culturel, intellectuel, d'acquisition des savoirs et des arts pour toutes les personnes sans distinction.

Dans les années 1950, Edgar Morin, Président d'honneur du GERFLINT et grand sociologue, met en valeur l'interdisciplinarité i.e. le décloisonnement des disciplines. Il observe justement que :

> *Les disciplines sont pleinement justifiées intellectuellement à condition qu'elles gardent un champ de vision qui reconnaisse et conçoive l'existence des liaisons de solidarités. Plus encore, elles ne sont pleinement justifiées que si elles n'occultent pas de réalités globales*. (Morin, 1990, en ligne).

Si je transpose cette idée d'unification des connaissances à la thématique de ce numéro, *Usages collaboratifs d'outils numériques en didactique de la langue-culture française*, je peux avancer que les technologies digitales sont venues d'une certaine façon unifier toutes les sciences. Le numérique s'est imposé dans la société, la vie professionnelle et à tous les niveaux éducatifs. L'utilisation de ses ressources dans l'enseignement-apprentissage des langues contribue d'un côté, à l'amélioration de l'apprentissage (Amadieu, 2021 ; Quintero, 2021 ; Hamel, Auyeung, Bedou, Ding et Mongrain, 2021 ; etc.) et d'un autre côté, au développement de compétences numériques spécifiques ainsi que générales plus en relation avec les demandes de la société et du marché du travail (Popescu, 2021 ; Garbarino et Ollivier, 2020 ;

Springer, 2018 ; etc.). Leur remise en question ne se pose plus si elles s'intègrent comme outil d'apprentissage. Elles permettent de varier les usages pédagogiques, d'impliquer activement les élèves et de favoriser leur autonomie. Les ressources numériques telles qu'elles soient des réseaux sociaux, la télécollaboration, les applications mobiles, la réalité virtuelle aux jeux sérieux exercent un attrait hors du commun sur les élèves, elles éveillent leurs intérêts et les motivent intrinsèquement. Elles s'adaptent aussi aux besoins des personnes en situation de handicap et favorisent la pédagogie différenciée.

Actuellement, les compétences numériques s'avèrent indispensables dans la vie privée comme dans la vie professionnelle. Consciente de l'importance de la compétence numérique pour tous les citoyens, la Commission européenne lance dès 2010 un ensemble d'actions visant à favoriser la formation des citoyens. En 2013, elle conçoit la première version d'un cadre de référence pour les compétences numériques, le DIGCOMP et détermine ce qu'il faut entendre par être « compétent en matière numérique ». Ce cadre inclut cinq domaines : la recherche, l'évaluation et la gestion des informations et des données ; l'utilisation appropriée et respectueuse des technologies de manière sécurisée pour communiquer et collaborer ; la structuration des contenus numériques et la compréhension des aspects concernant la propriété intellectuelle ; la protection des appareils, des données personnelles et de son bien-être ainsi que l'analyse et la résolution de problèmes à l'aide de moyens techniques. La dernière version, le DigComp 2.2 du 30 mai 2022 se réfère aux technologies émergentes telles que l'Intelligence artificielle, l'internet des objets et la datafication.

Le XXI^{e} siècle est un monde connecté et la réussite de nos recherches et de notre enseignement-apprentissage passe par l'intégration de la culture digitale. En ces temps de forte évolution numérique, il ne nous reste plus qu'à nous former pédagogiquement pour nous adapter aux nécessités de nos publics. Mais garder le cap dans le flot d'informations numériques à portée de main implique de générer et d'échanger des idées. La lecture et la diffusion de publications liées aux travaux de recherche effectués par les pairs sont essentielles pour nous entraider et rester à jour. C'est pourquoi il est fondamental que les travaux publiés présentent des résultats qui détaillent les progrès réalisés et donnent des pistes à tous les enseignants et chercheurs qui se trouvent dans la même situation.

Les différentes recherches rassemblées dans ce numéro de *Synergies Espagne* démontrent l'importance des technologies numériques tant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues que dans la recherche linguistique et soulignent leur utilité et leur valeur dans le développement de pratiques et de recherches innovantes.

L'échange de pratiques dans des environnements numériques est d'une importance vitale pour une éducation de qualité, fondamentale pour l'amélioration de notre société. Nous devons être attentifs aux nouvelles propositions de nos homologues afin d'avancer ensemble et d'appliquer les outils du monde numérique à notre contexte avec réflexion et organisation.

Bibliographie[1]

Amadieu, F. 2021. « Les types de guidage des processus d'apprentissage avec des ressources numériques ». *Alsic,* Vol. 24, nº 2. [En ligne] : DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.5817

Garbarino, S., Ollivier, C. 2020. « Pratiques plurilingues et numériques – Perspectives pour la didactique des langues ». *Alsic*, Vol. 23, n° 2. [En ligne] : DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.4866

Gettliffe, N. 2021. Professionnaliser les enseignants de FLE en numérique : transférer des connaissances et des compétences sur les lieux de travail. Colloque franco-allemand *Professionnalisation des (futurs) enseignants de FLE à l'ère du numérique*. May 2019, Siegen, Allemagne. [En ligne] : https://hal.science/hal-03207139

Hamel, M.-J., Auyeung, S., Bedou, S., Ding, Y., Mongrain, C. 2021. « Affordances de ressources numériques pour développer des littératies multiples en langues secondes: quatre études de cas ». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, nº 14, p. 1-15. [En ligne] : https://www.erudit.org/en/journals/nrsc/2021-n14-nrsc06653/1084955ar/

Morin, E. 1990. Articuler les disciplines. Forum scientifique du programme européen. Associations AE-MCX et APC. [En ligne]: https://archive.mcxapc.org/docs/conseilscient/morin1.htm

Popescu, M. 2021. « Le numérique dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Professionnelle ». *Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Serie Limbi Moderne*, nº 20, p. 158-167. Editura Politehnica.

Quintero Pulgarín, V. M. 2021. *Promotion de l'apprentissage du français au travers d'activités numériques gamifiées*. Licenciatura en Lenguas Extranjera. Universidad de Antioquia, Medellín. [En ligne]: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/27067

Rodi, M., N. Dherbey Chapuis, T. Geoffre, L. Alvarez 2022. « Faciliter l'accès à l'apprentissage du français pour tous au sein de parcours adaptables de jeux éducatifs numériques ». *Alsic*, Vol. 25, n° 1. [En ligne] : DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.6065

Springer, C. 2018. Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 34(2). [En ligne] : DOI : https://journals.openedition.org/ripes/1336

Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. 2022. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN. Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415 ; DOI : 10.2760/115376

Note

1. Sites consultés le 10 juillet 2023.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 13-21

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Du bon usage d'outils numériques pour le français sur objectifs scolaires, universitaires et professionnels

Sophie Aubin
Universitat de València, Espagne
sophie.aubin@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-7425-3324

J'adresse tout d'abord mes vifs remerciements à ma collègue et amie Françoise Olmo Cazevieille (Université Polytechnique de Valence, Espagne), fidèle collaboratrice de la revue *Synergies Espagne*[1], membre de son comité de lecture puis de son comité scientifique depuis 2010, qui nous fait l'honneur de nous offrir, pour *ce seizième numéro*, une préface éclairante. Les utilisations humaines et scientifiques des ressources numériques relèvent en effet, pour les chercheurs de toute discipline et pour la didactologie-didactique de la langue-culture française dans notre cas, de la complexité définie par Edgar Morin, Président d'Honneur du GERFLINT[2].

C'est avec plaisir que nous retrouvons et reprenons, pour l'intitulé *de ce seizième numéro* et pour sa présentation, l'idée du « bon usage d'outils numériques » pour l'enseignement-apprentissage des langues développée dans le n° 15 de *Synergies Espagne*, largement empruntée à Mario Tomé (Université de León) pionnier en Espagne, en intégration des technologies numériques pour les étudiants en langue française à l'université, auquel nous rendions hommage en 2022[3].

Ce concept de « bon usage » s'inscrit d'ailleurs pleinement dans la justification et la condition que Françoise Olmo vient de souligner dans sa préface à l'aune d'Egard Morin : l'utilisation de ressources numériques connectées ou connectables doit contribuer à relier les disciplines, les chercheurs et les êtres humains et ne pas créer, paradoxalement, de nouvelles sources de division, d'éloignement, de cloisonnement, d'incompréhension, de conflits. Dans cet univers imprégné de bonnes et mauvaises utilisations des moyens numériques auquel l'Humanité est arrivée, la recherche de ce « bon usage » pour l'apprentissage de la communication en langue française est de toute évidence omniprésente dans les objectifs et analyses des études et recherches de tous les auteurs de ce numéro.

Les thématiques récentes, actuelles et proches (années 2022, 2023 et 2024) de la revue *Synergies Espagne*, visent à donner aux chercheurs d'Espagne et d'autres pays une visibilité dans cette évolution accélérée du mouvement d'intégration des outils numériques dans les cours par les apprenants et leurs enseignants de français et de langues très vivantes, depuis les applications les plus populaires que les adolescents

et adultes n'ont plus « sous la main » mais le plus souvent « en main » et « sous les yeux » à des logiciels moins connus.

Ainsi, *Synergies Espagne* est en train de construire « en marchant » une trilogie axée sur des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française. Dans ces multiples approches cherchant à intégrer et exploiter le potentiel qui semble infini des réseaux, logiciels, plateformes, une progression du général vers la question particulière de l'exploitation des applications mobiles se dessine, sans oublier la perspective historique qui se dégage déjà en ce premier quart du XXIe siècle, ni l'entrée en scène, très remarquée, de l'intelligence artificielle :

- N° 15 – Année 2022, *Entre Mémoire et Modernité : Analyses didactiques et littéraires*[4], coordonné par Sophie Aubin ;
- N° 16 – Année 2023, *Usages collaboratifs d'outils numériques en didactique de la langue-culture française,* Françoise Olmo Cazevieille et Sophie Aubin *;*
- N° 17 – Année 2024, titre de l'appel à contributions : *Technologies immersives, interactives et applications mobiles : une valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage du français,* coordonné par Justine Martin et Claude Duée, Universidad de Castilla-la Mancha[5].

Plus précisément, les réponses à l'appel que nous avions lancé, ouvertement intitulé *Didactique de la langue-culture française et enseignements-apprentissages numériques,* s'articulent autour des actions de médiation, télécollaboration, traitement automatique des langues et des textes, l'ensemble pouvant, à notre sens, après la notion de « bon usage », être rassemblé dans une approche collaborative. La collaboration n'est-elle pas inhérente à toute approche numérique pour un cours de langue-culture quel que soit le statut de cette langue ? Le partage des données, des échanges, des manières de résoudre un obstacle technique ne sont-ils pas constants, quel que soit l'outil numérique traité, didactisé, mis en pratique ? D'où le titre *de ce seizième numéro* : *Usages collaboratifs d'outils numériques en didactique de la langue-culture française*.

Les profils géolinguistiques des publics qui ont participé aux recherches et expériences menées par les auteurs et suscité leurs réflexions sont variés, situés dans 5 régions d'Espagne (Andalousie, Castille-la Manche, Castille-et-León, Communauté valencienne, Pays basque) mais aussi en France, en Suisse, en Roumanie, à Chypre et en Nouvelle Calédonie.

Médiation et télécollaboration : facteurs de motivation et de progression

Dans la première partie *De ce seizième numéro*, les notions de *médiation* et de *télécollaboration* sont le plus souvent visitées et revisitées par les auteurs pour l'enseignement du français en milieux scolaires et universitaires, avec une recherche fréquente du recueil et de l'analyse des impressions et réflexions des étudiants à l'issue de leurs expériences. Nous regroupons les six articles de cette première partie en trois ensembles de deux articles qui partagent des contextes, des objectifs, des pratiques.

1. L'enseignement du français aux enfants et adolescents

Deux contributions nous proposent des approches numériques pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française d'autant plus stratégiques qu'elles sont pensées pour les plus jeunes, l'une dans le contexte espagnol, l'autre chypriote.

Ainsi, la proposition didactique de **Sara Estévez Aubry** se situe dans les fondements de l'édifice des études françaises en Espagne : l'enseignement secondaire. Faisant le constat de l'obligation de formation numérique désormais décrété aux niveaux national et régional comme objectif éducatif prioritaire, sa démarche, en équilibre entre textes législatifs et didactiques, montre et défend l'alignement de plusieurs planètes, allant du général au particulier : la nouvelle loi organique éducative espagnole (la *LOMLOE*), le curriculum régional andalou, le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECR), le *Cadre de Référence Européen des compétences numériques* (DigCompEdu), la traduction réhabilitée par le biais de la médiation (légalement et fraîchement promue au niveau des principales compétences), l'intégration du sous-titrage dans les pratiques enseignantes.

Nous resterons ensuite dans le milieu scolaire tout en avançant dans la diversité des publics visés. L'objectif de la recherche de **Georgia Constantinou** est en effet de traiter la question de savoir si les *outils numériques éducatifs développent l'apprentissage du français des enfants autistes*. Sont-ils véritablement un facteur d'inclusion de l'enfant autiste dans la classe et en cours de français ? L'efficacité d'outils numériques éducatifs adaptés aux enfants autistes étant généralement prouvée, l'article s'oriente vers l'analyse, à l'aide d'entretiens, de la perception d'enseignants face aux expériences numériques avec des enfants autistes apprenant le français.

2. Le recours aux applications mobiles et leur intégration dans l'enseignement universitaire

Deux articles s'intéressent aux applications mobiles pour l'apprentissage du français à l'université en tant que complément intégré à une méthode principalement mise en place. Elles jouent donc, dans *ce seizième numéro*, le rôle d'avant-première du nº 17 puisque celui-ci comme nous l'avons indiqué *supra* sera principalement consacré à ce genre d'outils.

Qui dit *universitaire* ne veut bien sûr pas dire assurément, pour le français en Espagne, *niveaux universitaires* ou *supérieurs* car le statut du français dans l'enseignement secondaire espagnol est souvent et toujours en 2023 celui de « seconde langue étrangère » non obligatoire, ce qui ne permet pas, sauf exception, d'aborder des niveaux B2 « consolidés » dès la première année à l'université. C'est pourquoi il est stratégique de cultiver les bases du français à l'université et de renforcer autant que possible le français sur objectifs universitaires et professionnels.

C'est le cas d'**Arrate Aldama Epelde** et **María José Arévalo Benito** qui, après avoir fait le point sur les recherches déjà menées dans ce domaine, examinent le cas de l'utilisation d'une application mobile, intitulée *Français Premiers Pas*, élaborée par des laboratoires et institutions spécialisées en didactique de la langue française et de l'enseignement du français dans le monde : le CAVILAM, l'Alliance française principalement. Il s'agira de découvrir, à travers l'analyse d'une enquête précise et complète réalisée auprès d'étudiants qui ont expérimenté l'outil et la méthode, si cette alliance entre technologies mobiles et méthodologie du français est un moyen efficace pour les aider à progresser dans un cours universitaire d'initiation à la langue française.

C'est aussi le cas de **Mónica Nieto Escobar** qui défend avec conviction une didactisation du réseau social et de la plateforme *Instagram*. Elle cible le traitement des difficultés grammaticales auxquelles les étudiants hispanophones en philologie sont confrontés. La démarche proposée est hybride, asynchrone et s'appuie sur les principes de la classe inversée. La perception de l'expérience du point de vue des étudiants est également recueillie au moyen d'une enquête de manière à contrôler et analyser les résultats obtenus.

3. La pratique de la télécollaboration interuniversitaire

Deux recherches examinent ensuite des aspects innovants de l'enseignement-apprentissage de la langue française mais aussi espagnole au moyen de la télécolloration interuniversitaire, en cernant, très méthodiquement ses avantages, ses difficultés, sa complexité.

Ainsi, **Justine Martin** approfondit ses recherches désormais inscrites dans la durée (2018-2022) sur la conception et la réalisation de projets télécollaboratifs entre divers départements et universités européennes pour l'apprentissage du français en vérifiant tout d'abord leur compatibilité avec le *volume complémentaire* (2021) du *Cadre européen* (2001). Soulignons qu'elle soulève et traite une question qui peut paraître dissonante dans l'engouement de l'innovation pédagogique fondée sur des outils numériques : le constat d'une baisse de la motivation des apprenants. La flamme de la motivation doit alors être entretenue par l'enseignant, quels que soient les méthodes et outils utilisés, aussi modernes soient-ils. D'où la mise en place de *tutorats motivationnels* selon diverses modalités et d'enquêtes de satisfaction adressées aux étudiants et dûment analysées.

Le projet de télécollaboration approfondi par **Aurélie Laduguie** est franco-espagnol mais plus précisément calédonien-valencien. Intitulé *Dis-moi/Dime*[6], il repose sur la formation de tandems pour (co)construire une communication entre des étudiants de français du département de philologie française et italienne de l'Université de Valence (Espagne) et des étudiants d'espagnol de l'Université de Nouvelle-Calédonie dans ce cas. Au-delà de l'originalité attendue d'échanges linguistiques entre des jeunes Valenciens et Calédoniens et du travail de compétences numériques, ce sont les dimensions interculturelles, identitaires et le langage métaphorique employé par les étudiants qui dominent les analyses des tandems et entretiens obtenus.

Didactisation du traitement automatique de textes

Nous constatons que les trois recherches de la deuxième partie *De ce seizième numéro* s'inscrivent dans une pluridisciplinarité considérable car elles évoluent entre le traitement automatique des langues (TAL), considéré comme « domaine de recherche pluridisciplinaire à l'intersection de la linguistique et de l'informatique » (*Encyclopédie universalis*[7]) et la didactique de la langue-culture française sur de multiples objectifs spécifiques. Le recours à des outils de traitement de texte vise alors des publics variés : le français lorsqu'il n'est pas une langue première, le français dans des filières techniques et universitaires, la formation professionnelle.

Aylin Pamuksaç et **Linda Sanvido,** constatant la faible prise en compte des genres textuels en didactique du français langue seconde ou étrangère, contrairement à l'enseignement du français langue première, cherchent à combler ce déséquilibre ou cette lacune en faisant intervenir *une méthodologie inspirée de la textométrie*. Les calculs statistiques portent sur des corpus en langue française et leur comparaison avec l'italien. Quatre genres de textes et de discours (journalistiques,

encyclopédiques, présidentiels, étudiants) sont analysés en se centrant sur les marques de subjectivité avant de montrer des exemples de didactisation possible.

Roxana-Anca Trofin entretient une autre flamme, celle des enseignements positifs que la période de pandémie nous a apportés en mettant en relation, pour des cours de français, plusieurs éléments a *priori* difficiles à concilier ou souvent séparés : les univers artistiques et techniques, le traitement automatique de texte et la créativité. Sa démarche pédagogique met à profit le contexte des filières techniques dans lequel les apprenants sont prédisposés au recours à des outils numériques, des logiciels de génération de texte dans ce cas. Grâce à une bonne utilisation de quatre logiciels de traitement de texte en particulier, facilement accessibles en ligne, l'objectif est de former l'esprit critique des étudiants et de les sensibiliser à la structure du récit, de développer leur créativité en donnant à l'imagination et à l'expression des sentiments toute l'importance requise.

Pour clore cette monographie didactico-numérique, **Maria Kontozoglou** et **Thi Thu Hoai Tran** nous offrent l'article en français sur objectif spécifique (FOS) de loin et de près le plus parfumé : il porte en effet sur la formation *langagière* en filière professionnelle *Esthétique-Parfumerie* en France, un secteur dont il est évidemment important de connaître le discours réel, d'en maîtriser les nuances et subtilités pour l'enseignant-chercheur et l'apprenant. Leur recherche a pour objectifs l'utilisation pédagogique de leur corpus numérique, l'intégration des *collocations du parfum* dans cette formation. Passant par l'analyse de leur corpus au moyen de la plateforme française *Lexicoscope*, elles procèdent par *modélisations linguistiques* et donnent finalement aux lecteurs des exemples d'activités issus de ce parcours et destinés aux apprenantes concernées.

Approches rabelaisienne et verbo-tonale

Même si les deux articles de la troisième partie *de ce seizième numéro* ne reposent pas sur le bon usage d'outils numériques pour l'enseignement de la langue-culture française, ils ne sont pas complètement exempts de technologies et n'en demeurent pas moins impliqués dans des approches innovantes. Ils ont en commun l'art de se faire accompagner par des scientifiques humanistes immortels : l'un par François Rabelais, l'autre par Petar Guberina.

Jorge Fernández Bruzos a entrepris de relever une sorte de défi dans le domaine des langues étrangères de nos jours : inclure la littérature rabelaisienne dans le champ de l'enseignement de la langue-culture française. Pourquoi en effet autant de générations d'apprenants en langue-culture française dans le monde seraient-elles totalement privées de la présence de Rabelais à leur table ? L'auteur cherche

à montrer que l'introduction de Rabelais et plus globalement la conception d'une approche rabelaisienne dans un cours de français n'est pas un retour en arrière mais s'inscrit dans notre modernité sgaviste, communicative, actionnelle, transculturelle, en cohérence avec les valeurs universelles de l'UNESCO et les *Objectifs de développements durables* de l'ONU.

Patricia Lopez Garcia nous fait progresser dans la connaissance de la complexité du plurilinguisme en vue d'une catégorisation toujours plus précise des traits de perceptions endolingues et exolingues et d'une meilleure maîtrise du processus de dominance d'une langue sur une autre. Son mode d'exploration d'un espace perceptif trilingue délimité s'inscrit principalement dans la lignée de Petar Guberina en se fondant sur la notion de *gamme fréquentielle optimale* dont elle défend et montre la pertinence, tout en convoquant de nombreux chercheurs du domaine des perceptions bilingue et plurilingue. D'où la réalisation d'une analyse contrastive des voyelles /i/, /a/, /u/ au moyen de l'appareil de filtrage des fréquences SUGAV-lingua, auprès de sujets trilingues et monolingues français-catalan-espagnol, trois langues romanes qui ont la particularité de vivre de façon très rapprochée…

Les comptes rendus *de ce seizième numéro*

Le numéro s'achève cette année sur deux comptes rendus de lecture et d'expériences de nature très différente.

Le premier porte sur le nº 29 (2021) de la revue *Synergies Algérie* (édition numérique), intitulé « Écritures humanistes, scientifiques et en devenir[8] ». **Loubna Nadim Nadim**, de l'Université de Grenade (Espagne), rassemble et restitue les très nombreux contenus littéraires, sociolinguistiques, didactiques de ce numéro et invite le lecteur à profiter lui aussi de la richesse de l'écriture scientifique francophone en Algérie. Ce compte rendu a une double importance puisqu'il montre également l'intérêt de mettre en œuvre des lectures francophones croisées au sein du *Réseau des revues Synergies du GERFLINT*.

Le second, intitulé « Tandem hybride entre étudiants espagnols de français et étudiants francophones Erasmus », est effectué par deux étudiantes en licence, **Marta Pacho Gil** (Universitat de València, langues modernes et littératures, spécialité français) et **Marie Lebond** (étudiante Erasmus à la faculté d'économie de l'Universitat de València, étudiante à l'Université du Havre (France) en économie et gestion, option marketing). Ce compte rendu d'expériences est à mettre directement en relation avec l'article d'Aurélie Laduguie *De ce seizième numéro,* « Mise en abyme et métaphores dans la coconstruction en télécollaboration », car ces deux contributions sont des résultats de participations très actives au projet

de Tandem « Dis-moi/dis-me[9]». Ces deux étudiantes nous donnent, dans un acte d'écriture francophone en tandem, leurs impressions à l'issue de cette expérience d'enseignement-apprentissage du français et de l'espagnol.

Soulignons que Marta Pacho Gil et Marie Lebond se sont aussi prêtées à une sorte de tandem oral en langue espagnole lors d'une table ronde en ligne avec leurs enseignantes respectives (Elena Baynat et Sophie Aubin), organisée et modérée par Elena Moltó dans le cadre du 9e congrès d'innovation pédagogique de l'Universitat de València[10]. Ce cadre d'échanges franco-espagnols est donc marqué par trois étapes numériques et hybrides qui se sont enchaînées de la façon suivante :

1. Participation au projet *Dis-moi/Dime* en tant qu'étudiantes ;
2. Tandem oral rendant compte en espagnol de cette expérience dans une table ronde lors d'un congrès en ligne ;
3. Écriture francophone en tandem pour le numéro 16 de la revue *Synergies Espagne*.

Dans l'ensemble, il s'agit d'une expérience de parcours pédagogique international originale voire inattendue pour des étudiants en licence dans la mesure où il est ancré dans la vie universitaire et plusieurs espaces scientifiques internationaux.

Nous donnons rendez-vous aux contributeurs et lecteurs en 2024 pour la suite de ce *bon usage* des outils numériques et remercions tous ceux qui ont participé au seizième numéro de la revue *Synergies Espagne*.

Notes

1. Cf. le n° 5 de *Synergies Espagne*, 2012, *Terminologie et Francophonie : Traitements* des langues générales et de spécialité, 260 pages, coordonné par Françoise Olmo Cazevieille et Sophie Aubin : https://gerflint.fr/Base/Espagne5/Espagne5.html

2. À propos du sens de l'œuvre d'Edgar Morin, le lecteur pourra se reporter à la préface du n° 18 de *Synergies Chine*, année 2023, intitulée « Edgar Morin, Président d'honneur du GERFLINT », par Jacques Cortès ; https://gerflint.fr/synergies-chine

3. Voir « Hommage à Mario Tomé, pionnier dans l'usage scientifique des outils numériques pour l'enseignement du français à l'université », Sophie Aubin, *Synergies Espagne* n° 15, 2022, p. 9-21 : https://gerflint.fr/Base/Espagne15/aubin.pdf et en particulier la partie de ce numéro intitulée *Du bon ou mauvais usage des nouvelles technologies dans l'enseignement du français et l'édition scientifique*, p. 23 à 95 : https://gerflint.fr/Base/Espagne15/numero_complet.pdf

4. https://gerflint.fr/Base/Espagne15/numero_complet.pdf

5. En annexe de ce numéro se trouve la présentation du *Projet pour le n° 17- Année 2024* pour lequel un appel à contributions a été lancé.

6. Se reporter au compte rendu d'Elena Moltó d'une table ronde qu'elle a organisée et modérée autour du projet *Dis-moi/Dis-me*, publié dans *Synergies Espagne* n° 15, 2022, p. 277-278 : https://gerflint.fr/Base/Espagne15/cr_molto.pdf

7. https://www.universalis.fr/encyclopedie/traitement-automatique-des-langues/

8. https://gerflint.fr/Base/Algerie29/Numero_complet.pdf

9. *Tandem linguistique entre des étudiants de l'Université de València et des Erasmus francophones* : https://sites.google.com/view/dmvlc/accueil

10. «Tandem lingüístico - Tutores Erasmus en la Universidad de Valencia", Congreso de Innovación Educativa La Renovación Docente en Enseñanza Superior (9), Facultat de Filologia Traducció i Comunicació de la Universitat de València, 17-19 mai 2023.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 / 2023

Médiation et télécollaboration : facteurs de motivation et de progression

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 25-41

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Compétences numériques et nouvelle loi éducative espagnole (LOMLOE) : pour la médiation et le sous-titrage en cours de français

Sara Estévez Aubry
Departamento de Filología y Traducción,
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Espagne
sestaub@upo.es
https://orcid.org/0000-0002-6892-0079

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 08-04-2023 / Accepté le 30-05-2023

Résumé

En Espagne, une nouvelle loi éducative ayant pour objectif d'adapter le système éducatif aux défis du XXIe siècle a été approuvée et mise en place dans les établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire en septembre 2022. Dans cette loi, appelée *LOMLOE*, le développement de la compétence numérique devient la priorité absolue, et les enseignants doivent obligatoirement la travailler dans toutes les matières scolaires. Par ailleurs, cette loi explicite pour la première fois le travail de la médiation comme une compétence spécifique de l'apprentissage des langues étrangères, d'où l'importance de la réhabilitation de la traduction en cours de français langue étrangère en considérant la traduction comme une stratégie qui favorise le développement de la compétence en médiation. La traduction audiovisuelle, plus concrètement le sous-titrage, permet d'intégrer, dans les cours de français de l'enseignement secondaire, le travail de la compétence numérique et de la compétence en communication linguistique comme le recommande la *LOMLOE*. Quelques activités pour aborder le sous-titrage en tant que tâche finale, grâce à l'utilisation du numérique, illustrent cette proposition.

Mots-clés : traduction audiovisuelle, sous-titrage, médiation, compétence numérique, *LOMLOE*

La competencia digital en la nueva ley educativa española (LOMLOE): Mediación y subtitulado en clase de francés

Resumen

En España acaba de entrar en vigor una nueva ley educativa aplicándose en todos los centros escolares, de infantil, primaria y secundaria, desde septiembre de 2022 con el fin de adaptar el sistema educativo español a los retos del siglo XXI. Esta ley, *LOMLOE,* hace de la competencia digital su prioridad absoluta obligando al profesorado a trabajarla en todas las asignaturas. Por otro lado, en ella se explicita por primera vez el trabajo de la mediación como una competencia específica del aprendizaje de las lenguas extranjeras lo que nos lleva a defender la rehabilitación de la traducción en el aula de francés como lengua extranjera, la traducción siendo considerada como una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia

en mediación. De allí la propuesta de trabajar la traducción audiovisual, y más concretamente el subtitulado, como una actividad que permite integrar en las clases de francés, en España, el desarrollo de la competencia digital y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, siguiendo las recomendaciones de esta nueva ley. Para ilustrar esta propuesta presentamos algunas actividades para abordar el subtitulado, como tarea final de una situación de aprendizaje, articulando este trabajo a través de herramientas digitales.

Palabras clave: traducción audiovisual, subtitulado, mediación, competencia digital, *LOMLOE*

Digital skills and the new Spanish education law (LOMLOE) : Mediation and subtitling in French lessons

Abstract

In Spain, a new education law, which aims to adapt the education system to the challenges of the 21st century, was approved and implemented in primary and secondary schools in September 2022. In this law called *LOMLOE*, the development of digital competence becomes the top priority, and teachers must work on it in all school subjects. Moreover, this law makes the work of mediation explicit for the first time as a specific competence of foreign language learning which will allow us to propose the rehabilitation of FLE's ongoing translation. We see translation as a strategy that promotes the development of the competence in mediation, so that is why we propose to work on audiovisual translation, and more specifically on the subtitling, as an activity that makes it possible to integrate into French courses in secondary education, the work of digital competence and language communication skills as recommended by the *LOMLOE*. To illustrate this proposal, we present some activities to address captioning as the final task, using digital tools.

Keywords: audiovisual translation, subtitling, mediation, digital competence, *LOMLOE*

Introduction

Le but principal de cet article est de proposer le sous-titrage en cours de français langue étrangère (désormais FLE) en tant que tâche didactique possible qui favorise le développement de la compétence communicative des élèves à l'aide des outils numériques. Nous envisageons la tâche telle qu'elle est définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 16) que nous rappelons ici :

> *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un*

livre, […] de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Cette définition, confirmée par le *volume complémentaire* de ce cadre (2021), permet à la compétence numérique de devenir un axe qui vertèbre le processus d'enseignement-apprentissage décrit dans la nouvelle loi organique éducative espagnole, la *LOMLOE*.

La *LOMLOE,* publiée le 30 décembre 2020 au Journal Officiel espagnol, mise en place depuis septembre 2022, désigne l'approche par compétences pour atteindre les finalités ultimes du processus d'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne plus concrètement les langues étrangères, cette loi souligne l'importance du travail de la médiation, ce qui représente une véritable nouveauté. C'est la première fois en effet que la médiation est mentionnée de façon explicite dans la législation scolaire espagnole au niveau national.

Ces changements législatifs provoquent, chez les enseignants, une incertitude et une inquiétude tout à fait compréhensibles. C'est la raison pour laquelle nous proposons une stratégie didactique fondée sur le sous-titrage comme une tâche, parmi d'autres, qui permet de travailler les six compétences spécifiques de la matière français langue étrangère à l'aide des outils numériques.

Le fait de devoir intégrer la médiation va nous permettre, en général, de contribuer à une réhabilitation de la traduction en cours de français et de travailler, en particulier, le sous-titrage pour aider l'élève à développer cette compétence en médiation.

Pour commencer, nous allons esquisser le cadre légal où s'inscrit l'enseignement du français en Espagne, dans l'enseignement secondaire, ce qui justifiera notre proposition car la compétence numérique apparaît comme la priorité absolue dans le curriculum de toutes les matières. Ensuite, nous allons fournir un aperçu de l'utilisation de la traduction dans les différents courants méthodologiques de la Didactique du FLE pour une meilleure analyse de son traitement dans la nouvelle loi espagnole. Finalement, la traduction ayant été réhabilitée dans les textes de loi, et puisque l'enseignant doit utiliser les outils numériques, nous voulons illustrer toute notre réflexion avec des exemples de tâches didactiques. Celles-ci comprennent le travail de la traduction audiovisuelle, et plus concrètement le sous-titrage, à travers les outils numériques visant le développement de la compétence en médiation pour améliorer la compétence en communication linguistique des élèves.

1. Cadre législatif : la loi éducative *LOMLOE*

La nouvelle loi sur le système éducatif espagnol (LOMLOE) introduit des changements importants qui ont comme principal but déclaré *d'adapter le système éducatif aux défis du XXIe siècle,* conformément aux objectifs fixés par l'Union européenne et par l'UNESCO pour la décennie 2020-2030.

Parmi ces changements à la fois méthodologiques et terminologiques, nous ne pouvons ignorer l'importance accordée au processus d'implantation du numérique à l'école, telle qu'elle figure dans le « Plan d'Action de l'Éducation Numérique 2021-2027[1] ». Dans la « transition écologique-numérique » décrite dans ce plan, toutes les personnes doivent acquérir de véritables capacités numériques, et c'est au système éducatif d'offrir aux élèves les moyens d'atteindre cette compétence digitale. Ce qui n'est pas sans rappeler cette affirmation : « Les technologies de la communication et de l'information (TIC, ou TICE lorsqu'elles sont utilisées pour l'enseignement) permettent l'entrée du monde extérieur dans la classe, mais elles permettent surtout l'ouverture immédiate de la classe sur le monde » (Cuq, Gruca, 2017 : 442). De plus, la réalité vécue pendant la pandémie de COVID-19 dans les établissements scolaires a montré le besoin de transformation numérique au sein des systèmes éducatifs. Il est donc nécessaire de changer le système éducatif pour atteindre l'objectif fixé.

La *LOMLOE* parie sur le numérique en prenant l'action comme fil conducteur. Cette priorité apparaît également dans d'autres documents législatifs de différentes communautés autonomes espagnoles. En Andalousie par exemple, la transformation numérique est présentée dans la *Resolución de 20 de septiembre de 2022,* page 2, comme

> *l'ensemble des actions visant à améliorer et à moderniser les processus, les procédures, les habitudes et les comportements des organisations éducatives et des individus qui, en utilisant les technologies numériques, améliorent leur capacité à relever les défis de la société d'aujourd'hui. Tout cela permettra d'améliorer les compétences d'apprentissage et l'expérience, les résultats de l'apprentissage et le renforcement de l'équité, au service de laquelle cette transformation, encadrée par les cadres de référence européens pour la compétence numérique, est subordonnée* (traduction de l'auteur)[2] .

Cette transformation numérique de l'enseignement (TDE) est prévue de façon prescriptive dans tous les établissements d'Andalousie. Elle concerne le développement de la compétence numérique chez les élèves mais aussi chez les enseignants.

Les enseignants doivent réaliser un Test CDD de Compétence numérique de l'enseignant (en espagnol : *Competencia Digital Docente*) afin d'autodiagnostiquer leur niveau de compétence numérique, en prenant comme référence le *Cadre de Référence Européen de la compétence numérique* (DigCompEdu). Après avoir réalisé le test, l'enseignant obtiendra une évaluation globale de son niveau (A1-C2) en compétence numérique. À partir de ce diagnostic, chaque établissement doit obligatoirement élaborer un *Plan d'action numérique* qui a comme objectif général la planification et le développement des capacités numériques efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement avec les TICE, et pour favoriser l'usage des outils numériques appliqués aux différentes méthodologies didactiques.

Les compétences-clés proposées par la *LOMLOE* cherchent à introduire, dans le système éducatif espagnol, les compétences-clés recommandées par le Conseil de l'Union européenne. Cette adaptation répond à l'impérieuse nécessité de lier ces compétences aux défis du XXI^{e} siècle, aux principes et aux buts du système éducatif et au contexte scolaire, mais aussi à l'apprentissage qui se réalise tout au long de la vie. Comme nous avons pu le constater, parmi ces huit compétences-clés, l'administration éducative espagnole en Andalousie a considéré la compétence numérique comme une véritable priorité, obligeant les établissements à la travailler depuis la maternelle jusqu'à la Terminale. La loi dit de façon explicite qu'il s'agit de faire un usage sûr et responsable des nouvelles technologies de l'information et de la communication, aussi bien à l'école que dans le monde professionnel et dans la société en général.

Ces huit compétences-clés sont les suivantes (*Real Decreto 217/2022,* page 11) :

1. *Compétence numérique.*
2. *Compétence en communication linguistique.*
3. *Compétence plurilingue.*
4. *Compétence en mathématiques, sciences et technologie.*
5. *Compétence personnelle, sociale et apprendre à apprendre.*
6. *Compétence citoyenne.*
7. *Compétence en entrepreneuriat.*
8. *Conscience et expression culturelles.*

Nous allons examiner plus précisément le *curriculum* de l'enseignement secondaire (de 12 à 16 ans), plus concrètement la matière *Français Langue étrangère*. Dans le curriculum de cette matière pour l'enseignement secondaire, il faut travailler les six compétences spécifiques[3] suivantes : *compréhension, production, interaction, médiation, éléments linguistiques et interculturalité* (*Real Decreto* 217/2022, page 132).

1.- Compréhension. Comprendre et interpréter le sens général et les détails des textes oraux, écrits et multimodaux exprimés de manière claire et dans la langue standard, en recherchant des sources fiables sur des supports analogiques et numériques, et en utilisant des stratégies telles que l'inférence des significations, pour répondre aux besoins de communication spécifiques.

2.- Production. Produire des textes originaux oraux, écrits et multimodaux, d'une longueur moyenne, simples et organisés clairement, en recherchant des sources fiables et en utilisant des stratégies telles que la planification, la compensation ou l'auto-réparation, pour exprimer de manière créative, des messages appropriés et cohérents qui répondent à des objectifs de communication spécifiques.

3.- Interaction. Interagir avec d'autres personnes de manière orale et écrite avec une autonomie croissante, en utilisant des stratégies de coopération et des ressources analogiques et numériques, afin d'établir des communications concrètes comme lors des échanges respectueux avec les règles de courtoisie.

4.- Médiation. Servir de médiateur dans des situations quotidiennes entre des langues différentes, à la fois dans un contexte oral et écrit, en utilisant des stratégies et des connaissances simples visant à expliquer des concepts ou à simplifier des messages, pour transmettre des informations de manière efficace, claire et responsable.

5.- Éléments linguistiques (plurilinguisme). Élargir et utiliser les répertoires linguistiques personnels entre les différentes langues, en analysant leurs similitudes et leurs différences, en réfléchissant de manière critique à leur fonctionnement et en prenant conscience des stratégies et des connaissances propres, pour améliorer la réponse aux besoins spécifiques de communication et élargir les stratégies d'apprentissage dans les différentes langues.

6.- Interculturalité. Valoriser de manière critique et s'adapter à la diversité linguistique, culturelle et artistique, à partir de la langue étrangère, en identifiant et en partageant les similitudes et les différences entre langues et cultures, pour agir de manière empathique et respectueuse dans des situations interculturelles et pour favoriser la vie en groupe et en société.

Tout ce cadre normatif justifie le recours à des outils numériques en cours de français afin que nous puissions contribuer, avec notre matière, au développement de la compétence numérique, et répondre aux orientations du « Plan d'Action Numérique 2021-2027 », cité *supra*. Puisque nous devons intégrer l'utilisation de ces outils numériques dans le travail quotidien en cours, nous voulons promouvoir, dans cet article, la réhabilitation de la traduction en cours de FLE et plus concrètement la traduction audiovisuelle, en utilisant le sous-titrage. Notre proposition permet

d'intégrer en cours le travail des six compétences spécifiques proposées dans la *LOMLOE* que nous venons de présenter à travers les outils numériques. La médiation est la compétence qui nous amène à proposer cette réhabilitation de la traduction.

2. La traduction en didactique du français langue étrangère : bref rappel historique

Nous proposons tout d'abord une brève description historique de l'utilisation qui a été faite de la traduction en didactique des langues étrangères.

Jusqu'au début du XX^{e} siècle, apprendre une langue étrangère était synonyme d'apprendre à traduire dans cette langue. La traduction occupait donc le rôle principal dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. À ce moment-là, la méthodologie utilisée dans l'enseignement du français était « la méthode traditionnelle ». Il s'agissait d'une méthode dont l'objectif était exclusivement linguistique, même si le but poursuivi avait une certaine orientation culturelle, puisque l'on prétendait pouvoir accéder aux classiques littéraires. On apprenait alors la langue étrangère comme s'il s'agissait d'une langue morte, l'apprentissage étant réduit aux exercices de traduction et aux exercices grammaticaux. Ces exercices étaient d'ailleurs basés sur une grammaire totalement normative (Puren, 1988).

Entre la fin du XIX^{e} et le début du XX^{e} surgirent les méthodes dites « directes », qui se présentaient comme un courant inverse, une critique de tout ce qui avait été fait jusqu'alors. Ces méthodes proposaient l'apprentissage de la langue étrangère sans utiliser comme intermédiaire la langue maternelle, de sorte que toute référence à la langue maternelle était interdite. Ainsi, les exercices de traduction ont été amenés à disparaître complètement. On passait donc de l'apprentissage d'une langue par la traduction, à l'apprentissage direct d'une langue sans aucune médiation. Mais ces méthodes furent rapidement critiquées car elles donnaient une vision nominaliste de la réalité ; l'élève n'apprend pas la langue, il apprend uniquement à nommer des objets et des actions.

Après la Seconde Guerre mondiale, les méthodes audio-orales apparurent. Ces méthodes utilisant la base théorique d'une linguistique distributionnaliste, proposaient de nombreux exercices structuraux aux élèves, sans avoir recours à la traduction. Ces méthodes cherchaient à permettre à l'élève d'apprendre la langue et donnaient la priorité aux exercices d'écoute et d'expression orale. À l'écrit, elles proposaient des exercices structuraux de substitution et de transformation. De leur côté, les méthodes audiovisuelles introduisirent l'image dans tout ce processus d'enseignement-apprentissage. À cette période, la traduction est

toujours interdite et on pensait que l'accès au sens se faisait à l'aide de l'image, fixe dans un premier temps et en mouvement plus tard, outre l'importance de la perception auditive.

Les années 70 correspondent à une grande révolution en didactique des langues étrangères. Il s'agit d'un changement de paradigme grâce à la conception de Thomas S. Kuhn : jusqu'à présent, l'objectif était d'apprendre une langue étrangère ; désormais, l'objectif ne sera plus d'apprendre une langue mais d'apprendre à communiquer dans cette langue. Nous arrivons ainsi aux méthodes communicatives.

Il existe plusieurs approches mais elles ont toutes un objectif commun : développer chez l'apprenant la compétence communicative. On peut parler de l'approche notionnelle-fonctionnelle, de l'approche par objectifs ou de l'approche par tâches. Cette dernière a voulu réhabiliter la traduction en cours. De cette manière, la traduction ne sera plus un exercice purement linguistique, mais un exercice de communication.

En suivant cette idée, différents travaux de l'ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) proposaient une approche de la traduction comme un exercice dans lequel il fallait comprendre pour faire comprendre. Ainsi, Lederer et Seleskovich élaborent cette « théorie interprétative de la traduction » (1984) ou « théorie du sens » ou encore « théorie de la déverbalisation » ; ils insistent sur l'importance de l'action de comprendre et de transmettre le sens du message original dans la langue d'arrivée. La traduction sera conçue par certains auteurs comme un exercice culturel. Ces approches reposent sur un courant linguistique pragmatique-énonciatif.

Nous constatons l'utilité de ces exercices de traduction car nous les concevons comme des exercices de communication qui, outre les compétences linguistiques, nous permettent de travailler des compétences socioculturelles et communicatives.

Pour conclure ce tour d'horizon, nous dirons que l'approche qui nous semble la plus intéressante est sans aucun doute l'approche ethnolinguistique de la Traduction. L'ethnolinguistique est définie dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003 : 89) comme discipline qui « étudie les rapports étroits entre la culture et la langue. Plus précisément, elle envisage la langue en tant qu'expression d'une culture, et en relation avec les situations de communication. Elle aborde la façon dont la langue découpe la réalité ainsi que la vision du monde qui en découle pour chaque culture ». L'approche ethnolinguistique de la Traduction permet alors à l'apprenant d'entrer « dans l'espace, non seulement linguistique, mais culturel, car il comprend un jeu linguistique qui ne repose pas sur un transfert du français vers sa langue, mais qui découvre une autre réalité, qui passe par une connaissance de l'*Autre* » (Bault, 1997 : 53).

L'extension de la capacité de communication à d'autres langues permettra à nos apprenants de connaître des modes de vie et d'organisation sociale et des idées étrangères à notre culture, contribuant ainsi au développement de l'empathie et de la tolérance sociale et culturelle. Mais quelle est la place réservée à la traduction dans la législation espagnole en tant que stratégie didactique ?

3. La traduction et la médiation dans la législation éducative espagnole

Si nous étudions les dernières lois éducatives espagnoles, LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) et LOMLOE (2020), nous constatons que la traduction n'y apparaît pas clairement et de façon explicite. Cependant, malgré l'absence de mention explicite à la traduction dans la législation espagnole, la médiation apparaît pour la première fois comme l'une des six compétences spécifiques à travailler dans la loi la plus récente, la LOMLOE. Ceci représente un progrès important, car elle se situe ainsi au même niveau que la compréhension et la production. C'est une compétence qui nous intéresse particulièrement, car elle est directement liée à la traduction.

Nous adoptons la définition générale de « médiation » proposée par Coste et Cavalli (2015 : 28) :

> *Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social sonné, vise à réduire la distance entre deux (ou plus de deux) pôles alternatifs qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre.*

Nous partageons également la définition proposée par Cantero et de Arriba (2004) qui notent que : « les activités de médiation comprennent l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire ».

La médiation peut donc s'exercer entre différentes langues (inter-langues) ou à l'intérieur de la même langue (intralangue). Dans cette optique, la traduction correspond à un travail de médiation orale (interprétation) et de médiation écrite (traduction). Marie-José Capelle (1987 : 129) rappelle que la traduction « intersémantique fait partie de notre compétence communicative ». Du point de vue langagier, la traduction est alors liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. C'est, selon la définition d'Edmond Cary[4], « une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux textes exprimés en deux langues différentes ».

La médiation a contribué à l'introduction (ou à la réintroduction) institutionnelle de la traduction dans nos cours de langues étrangères. Dans plusieurs pays européens, à partir des indications apparues dans la première version du CERCL (2001), on a commencé à se pencher sur la question et à essayer d'introduire ce concept dans l'enseignement des langues étrangères. Ce courant a continué avec le *volume complémentaire* du Cadre européen (2021). C'est le cas de l'Allemagne, de l'Italie, de la Grèce et de l'Autriche.

Clara De Arriba García, Fco. José Cantero Serena (2004) et Giuseppe Trovato (2012) présentent, dans leurs recherches, une série d'activités et de stratégies qui favorisent le développement de la *Compétence en Médiation*. Voici quelques exemples dans lesquels ils combinent des processus de production et de compréhension ainsi que des activités de communication orale et écrite qui peuvent aider dans les activités quotidiennes en cours. Nous proposons de les utiliser comme tâches facilitantes pour aboutir toujours à la tâche finale d'une séquence didactique :

> *Résumer/synthétiser, reformuler un paragraphe, expliquer avec d'autres mots, fournir des explications et des clarifications, négocier (parvenir à un accord avec l'interlocuteur), citer (reproduire un texte pour le rendre plus compréhensible), transmettre par écrit l'idée générale, les points principaux et les détails pertinents, interpréter dans des situations quotidiennes au cours de courts échanges, prendre de brèves notes pour des tiers, transmettre à autrui, oralement ou par écrit, l'orientation générale d'une information, paraphrase de courts passages écrits en utilisant les mots et l'ordre du texte original.*

Cantero et de Arriba (2004 : 20) montrent que la compétence de médiation est la capacité qui doit être développée chez l'apprenant d'une langue après avoir travaillé sur les micro-compétences orales et textuelles de la médiation linguistique. Dans le cas présent, c'est une activité de traduction qui favorise le développement de la compétence de médiation, puisqu'il s'agit d'une activité entre deux langues. Nous soutenons donc la proposition de Cantero et De Arriba (2004 :19) qui consiste à concevoir la compétence de *traduction* comme une partie de la compétence de *médiation*, qui à son tour est une partie de la compétence clé en *communication linguistique*.

Par conséquent, compte tenu de tout ce qui a été dit, en favorisant la médiation, on encourage la réhabilitation de la Traduction en cours de Langue Étrangère.

Pour finir, nous devons rappeler qu'en aucun cas une traduction ne doit se proposer comme une fin en soi, mais comme un moyen de favoriser l'amélioration de la compétence en médiation, ce qui contribuera à atteindre l'objectif ultime de l'enseignement de langues étrangères : améliorer la compétence en communication

linguistique. Nous pouvons conclure en insistant sur l'idée qu'il n'y a pas de traduction sans médiation et vice-versa.

4. La traduction audiovisuelle et le sous-titrage comme stratégie didactique en cours de français

Après avoir justifié le travail de la médiation en cours ainsi que l'utilisation du numérique, nous proposons d'organiser le processus d'enseignement-apprentissage à partir des situations d'apprentissage telles qu'elles sont conçues dans la *LOMLOE* (*Real Decreto* 217/2022, page 179). Une *situation d'apprentissage* ici correspond à une séquence didactique dans laquelle l'élève réalise une tâche finale à l'aide de diverses tâches facilitantes. Ces séquences didactiques intègrent le travail des six compétences spécifiques de la matière, parmi lesquelles la médiation joue un rôle très important.

Nous considérons que le sous-titrage nous offre des possibilités extraordinaires pour aborder le travail de ces 6 compétences de façon intégrée. C'est pourquoi nous planifions des situations d'apprentissage qui se donnent comme tâche finale le sous-titrage d'un document filmique (audiovisuel).

Comme Torralba-Miralles, G. (2020) et Castro Moreno, C. (2021), nous considérons qu'introduire le sous-titrage en cours de langue étrangère jour un rôle-clé pour assimiler les contenus linguistiques à travers un apprentissage qui prend en compte le contexte socioculturel de ces contenus. Il s'agit d'une ressource primordiale pour intégrer la pratique des six compétences spécifiques de notre matière. Il peut être mis en œuvre en cours grâce aux outils numériques qui deviennent l'axe central de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage.

4.1. Importance du document filmique authentique

Il est fondamental et déterminant pour nous de travailler avec des documents filmiques qui sont aussi des documents authentiques. Besse nous disait à leur sujet dans les années 80 :

> *Un document authentique est d'abord un discours tenu dans certaines circonstances entre certains interlocuteurs. Ce qui fait son authenticité, c'est moins son intégralité sonore, scripturale ou iconique que cet environnement, cet « ailleurs » du texte ou de la parole au sein duquel il a été originalement conçu, transmis, reçu. Certaines publications, une publicité, une conversation « spontanée » ; tous ces discours s'inscrivent nécessairement et prennent appui sur un environnement que la classe ne restitue pas* (Besse, 1984 : 12).

Soulignons qu'un document authentique restitue complètement les situations de communication dans lesquelles les discours sont produits et reçus. L'apprenant est présent et reçoit non seulement les mots, mais les gestes, les mouvements, tous les éléments qui composent la situation de communication, de sorte qu'il interprétera les énoncés dans le contexte dans lequel ils sont produits.

Nous pensons qu'il est préférable d'utiliser des documents authentiques pour aborder et promouvoir l'interculturalité en cours. La plupart du temps, nous commençons par aborder les aspects socioculturels que ces documents véhiculent pour travailler ensuite les aspects communicatifs et linguistiques.

Le cinéma a souvent été utilisé en cours en langue étrangère. Margarita Zielinski (1973), dans un travail réalisé à l'Université de Murcie, soulignait déjà tous les avantages de l'utilisation du cinéma en classe. Plus récemment, Mayoral (2001 : 37) réclamait une plus grande utilisation de la traduction audiovisuelle en cours de langue étrangère :

> *La traduction audiovisuelle dans ses différentes formes (sous-titrage, doublage…) sera bientôt, sans aucun doute, un outil important, pas seulement pour l'enseignement des langues mais aussi pour la formation générale des traducteurs. Le travail de traduction audiovisuelle présente un aspect instrumental qui servira au futur traducteur à développer des compétences de synthèse, création, travail sous contraintes, etc. Ces compétences lui seront utiles dans leur activité professionnelle* (traduction de l'auteur)[5].

Cuq et Gruca montrent bien que ces documents filmiques « témoignent directement de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de proximité lointain (reprenant une expression de Heidegger dans un tout autre contexte), et favorisant la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence socioculturelle » (2017 : 441).

4.2. Exemple du sous-titrage de la bande-annonce du film « Simone, le voyage du siècle »

À titre d'exemple, nous présentons la tâche finale d'une situation d'apprentissage possible qui consiste à sous-titrer la bande-annonce du film récent d'Olivier Dahan « Simone, le voyage du siècle » (2022). Il présente la biographie de l'ancienne Ministre de la Santé et première Présidente du Parlement européen, Simone Veil.

En proposant aux apprenants la traduction et le sous-titrage de la bande-annonce du film « Simone, le voyage du siècle », on peut commencer par des « tâches facilitantes » pour faire connaître aux élèves Simone Veil et le contexte historique et social dans lequel elle a vécu. Ensuite, les élèves devront réaliser une transcription

du document filmique. Une fois la transcription du document obtenue, ils devront reformuler le texte par écrit. De cette manière, ils font en petits groupes, un travail de médiation intralinguale, ce qui favorise leur compréhension du document. Ils devront enfin traduire en espagnol la transcription qui a été réalisée préalablement en français. En fonction du niveau du groupe et des compétences spécifiques que l'on souhaite travailler, il est possible de choisir un document en français à sous-titrer en espagnol (interlinguale) ou à sous-titrer en français (intralinguale).

Pour terminer, ils devront aussi sous-titrer les plans en synchronisant le texte avec un outil spécifique. Les outils que nous pouvons utiliser pour ce type d'activités sont nombreux et variés. Torralba-Miralles (2020 : 243) présente dans son étude plusieurs d'entre eux : *Subtitle Workshop, Subtitle Edit, VisualSubSync, lvs, ClipFair et Pluritav*. Pour cette activité, nous proposons simplement *Youtube (Youtube Subtitler)* qui nous permet de créer et d'éditer des sous-titres dans n'importe quel document audiovisuel. Nous faisons ce choix car c'est l'outil le plus connu et le plus utilisé par les élèves. Nous arrivons ainsi à la réalisation de la tâche finale proposée, la bande-annonce en VO française sous-titrée en espagnol.

Ce travail sera réalisé en groupes. Chaque groupe devra sous-titrer un segment de la vidéo. Nous les faisons travailler en groupes parce que, dans notre pratique d'enseignement, nous préférons choisir une approche par tâches et un travail coopératif. Nous considérons que, dans le cadre des approches communicatives, l'approche par tâches est la plus appropriée pour introduire la traduction en cours parce que, comme l'indiquait Zanón (1999 : 9), il ne s'agit pas d'une méthode, mais d'une manière d'organiser les activités ou les tâches qui constituent les cours.

L'objectif principal est toujours de rendre l'élève le plus autonome possible. De cette façon, nous adoptons une méthode active dans laquelle l'apprenant est au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Évelyne Rosen constatait, à cet égard, qu'avec la méthode active (elle va l'appeler *perspective actionnelle*), on passe « d'un apprentissage individuel à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » (2009 : 8). Pour ce faire, la réalisation de tâches facilitantes aide à la compréhension et permet à l'apprenant d'accomplir une tâche finale, le sous-titrage d'une bande-annonce dans notre cas, et d'opérer une médiation linguistique susceptible d'exercer une action en société.

Conclusion

Avec cet article, nous avons voulu réfléchir à l'importance de la traduction dans les cours de FLE tout en proposant un usage concret de cette traduction pour pouvoir aborder de manière intégrée le développement des six compétences spécifiques proposées par la *LOMLOE* en cours de FLE à travers les outils numériques.

Pour ce faire, nous avons pris comme référence le texte de loi qui établit le programme d'études pour l'enseignement secondaire et où, pour la première fois, le travail de médiation apparaît explicitement comme l'une des six compétences spécifiques pour l'apprentissage du français par les élèves.

Le travail en classe pour la transformation numérique de l'éducation proposée par les autorités éducatives sur la base de la loi citée dans cet article, la *LOMLOE,* nous invite à travailler pour le développement de la compétence numérique de nos apprenants. Nous partageons l'avis de Cuq et Gruca selon lequel « Les professeurs de français langue étrangère de ce siècle doivent aussi être formées à cet aspect nouveau de leur métier : faire des technologies de la communication et de l'information pour l'enseignement de véritables technologies de l'apprentissage » (2017 : 445). L'utilisation des outils numériques devient essentielle et prioritaire dans le processus d'enseignement-apprentissage proposé dans la loi citée et c'est ce qui nous permet de travailler la traduction audiovisuelle en classe facilitant le développement de la compétence de médiation, entre autres.

La traduction, longtemps bannie du cours de langue étrangère, est désormais présente grâce à la médiation, contribuant à l'introduction institutionnelle de la traduction dans nos cours de FLE. En effet, elle est déjà utilisée en classe dans les pays européens qui nous entourent, et en Espagne, elle apparaît explicitement dans la *LOMLOE*, la loi éducative récemment instaurée.

Les étudiants font un travail de médiation lorsqu'ils synthétisent l'information de documents authentiques pour traduire l'essentiel et pouvoir élaborer des sous-titres. De cette façon, on peut travailler avec la bande-annonce de plusieurs films. Les activités et les tâches proposées, comme dans le cas du sous-titrage, doivent favoriser différentes méthodes de regroupements et de travail, que celui-ci se réalise de manière individuelle, ou en groupe, afin que l´apprenant assume des responsabilités personnelles au sein d'une équipe pour réaliser la tâche finale proposée. C'est ainsi que dans le groupe et avec un travail coopératif, les étudiants arrivent à *mutualiser* leur travail avec leurs camarades pour réussir à connaître en cours de langue française des aspects socioculturels véhiculés par cette langue à travers des documents authentiques : les bandes d'annonces des films.

Planifier et travailler des situations d'apprentissage avec une tâche finale concrète comme le sous-titrage suppose le transfert des apprentissages acquis par les élèves et donne la possibilité d'articuler de façon cohérente et efficace les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être spécifiques de cette étape éducative. La traduction audiovisuelle, et plus particulièrement le sous-titrage sont des domaines et techniques importants en cours de FLE pour intégrer le travail des

six compétences spécifiques proposées par la nouvelle loi espagnole *LOMLOE* pour cette matière. Ils permettent en même temps d'introduire des moyens techniques à l'école qui favorisent le développement de compétences numériques chez les apprenants.

À la rentrée prochaine, un groupe d'enseignants de français d'un établissement de Séville (IES Margarita Salas) a décidé d'organiser le programme de la classe de seconde à partir de situations d'apprentissage où la tâche finale sera le sous-titrage de différents documents audiovisuels. Ils utiliseront divers outils numériques. Nous en ferons un suivi afin d'aller plus loin dans cette démonstration et d'étudier les résultats obtenus à la fin de l'année scolaire.

Bibliographie

Ouvrages et articles

Agenda 2030 (ONU et Union Européenne). 2021 : *En Europe et à l'international*. [En ligne] : https://www.agenda-2030.fr/agenda-2030/en-europe-et-a-l-international/article/en-europe-et-a-l-international [consulté le 29 décembre 2022].

Bault, D. 1997. « Traduire : un exercice culturel ». *Le français dans le monde*, nº 289, p. 52-55.

Besse, H. 1984. De la communication didactique d'un document in AAVV : Documents authentiques. Techniques audiovisuelles et cinéma. Réflexion sur l'enseignement du français. In : Actas *de las VII jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*. p. 7-22. ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [En ligne] : https://rm.coe.int/16802fc3a8 [consulté le 29 décembre 2022].

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. [En ligne] : https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270 [consulté le 29 décembre 2022].

Capelle, M. J. 1987. « Un pas vers la traduction interprétative ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, nº 2, p. 128-135.

Castro Moreno, C. 2021. «La traducción y la subtitulación en el aula de idiomas». *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, nº 10(1), p. 1-14.

Coste D., Cavalli M. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J. P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Cuq, J.P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble: FLE PUG.

De Arriba García, C., Cantero Serena, F. 2004. «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, p. 9-21.

Dogoriti, E., Iseris G., Vyzas, T. 2018. « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée ». *Lexis*, nº 11. [En ligne] : http://journals.openedition.org/lexis/1210 [consulté le 28 décembre 2022].

Fanara, A. 2019 : « La médiation en classe de langue. Quelques réflexions et propositions à partir des nouveaux descripteurs du CECRL ». Webinaire : [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=WkFEh8_RGDs [consulté le 28 décembre 2022].

Lederer, M., Seleskovich, D. 1984. *Interpréter pour traduire*. Paris : Coll. Traductologie.

Lederer, M. 1994. *La traduction d'aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.

Mayoral, R. 2001. Campos de estudio y de trabajo en traducción audiovisual. In: Duro, M. (coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid : Cátedra.

Punie, Y., editor(s), Redecker, C. 2017. *Cadre Européen pour la Compétence digitale des éducateurs (DigCompEdu)*. Conseil de l'Europe. Original en anglais : https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en ; Résumé en français : https://lewebpedagogique.com/equipe2fopa/files/2020/04/Digcompedu_resume_francais1. pdf [consulté le 28 décembre 2022].

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International.

Rosen, E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, nº 45. Paris : CLE International.

Torralba-Millares, G. 2020. «El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos». *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol. 25. p. 231-250.

Zanón, J. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen, Madrid.

Zielinski, M. 1973. *Investigación sobre medios audiovisuales en la enseñanza del francés*. ICE Universidad de Murcia.

Textes et lois

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). [En ligne] : https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 [consulté le 28 mai 2023].

Plan d'Action de l'Éducation Numérique 2021-2027 : Commission européenne. [En ligne] : https://education.ec.europa.eu/fr/focus-topics/digital-education/action-plan [consulté le 28 décembre 2022].

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria: [En ligne] : https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf [consulté le 28 décembre 2022].

Resolución de 20 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, sobre medidas para el impulso de la competencia digital en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en el marco del programa de cooperación territorial; www.resolución.BOJA.Juntade-andalucía [consulté le 28 décembre 2022].

Notes

1. *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital* (COM, 2020: 4).
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624 [consulté le 28 décembre 2022].

2. Resolución de 20 de septiembre, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, sobre medidas para el impulso de la competencia digital en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en el marco del programa de cooperación territorial #CompDigEdu, p. 2.

El *concepto de Transformación Digital Educativa (TDE) incluye el conjunto de actuaciones orientadas a la mejora y modernización de los procesos, los procedimientos, los hábitos y comportamientos de las organizaciones educativas y de las personas que, haciendo uso de las tecnologías digitales, mejoren su capacidad de hacer frente a los retos de la sociedad actual. Todo ello redundará en la mejora de un aprendizaje competencial, en la mejora de la experiencia, de los resultados de aprendizaje y en un refuerzo de la equidad, a cuyo servicio se supedita dicha transformación, encuadrada dentro de los Marcos de Referencia Europeos relativos a la competencia.*

3. Terminologie utilisée dans la *LOMLOE*.

4. Cary E., « Noblesse de la parole » In : *Babel,* vol. VIII, n° 1, 1962, cité par Lederer M., *La traduction d'aujourd'hui,* Hachette, p. 11.

5. Texte original: *La traducción audiovisual en sus diferentes formas (doblaje, subtitulado…) será pronto, sin ninguna duda, un poderoso instrumento no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras sino también en la formación general de traductores, no necesariamente con el objetivo de especializarlos en traducción audiovisual. El trabajo de traducción audiovisual presenta una vertiente instrumental que sirve para que el futuro traductor desarrolle habilidades de síntesis, creación, trabajo bajo restricciones, etc… que le han de resultar luego útiles en cualquier actividad profesional.*

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 43-63

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Les outils numériques éducatifs développent-ils l'apprentissage du français des enfants autistes ?

Georgia Constantinou
Département d'Études françaises et européennes,
Université de Chypre, Chypre
gconst03@ucy.ac.cy
https://orcid.org/0009-0005-7477-0547

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 08-03-2023 / Accepté le 30-06-2023

Résumé

L'enseignement du français langue étrangère est en pleine expansion et ses apprenants, en besoins spécifiques d'éducation ou non, se retrouvent en classe sur les mêmes bancs. Or, certains souffrent de troubles du spectre autistique. Les outils numériques, largement adoptés ces dernières décennies par les enseignants et bénéfiques à de nombreux égards dans l'enseignement général et linguistique, sont de réels atouts dans l'éducation des enfants autistes : ils améliorent tout autant leurs compétences cognitives, communicationnelles et sociales et réduisent les comportements problématiques. Après une étude de l'accueil des enfants autistes dans les établissements scolaires classiques et de l'impact des outils numériques éducatifs sur leur apprentissage et développement, l'article cherche, au travers d'entretiens semi-structurés avec des enseignantes chypriotes de français langue étrangère, en charge d'enfants autistes, à connaître leurs perceptions et réactions vis-à-vis des outils numériques éducatifs, à évaluer la manière dont l'introduction de ces outils affecte les enfants autistes en classe de français langue étrangère, à analyser les facteurs de l'intégration réussie des outils numériques dans le processus éducatif de ce public cible.

Mots-clés : autisme, enfants, outils numériques éducatifs, français langue étrangère

¿Las herramientas educativas digitales desarrollan el aprendizaje del francés en niños autistas?

Resumen

La enseñanza del francés como lengua extranjera está en plena expansión y sus alumnos, con necesidades educativas específicas o no, se encuentran en clase en los mismos banquillos. Sin embargo, algunos sufren de trastornos del espectro autista. Las herramientas digitales, ampliamente adoptadas en las últimas décadas por los docentes y beneficiosas en muchos aspectos en la educación general y lingüística, son activos reales en la educación de los niños autistas: mejoran sus habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, así como reducen los comportamientos problemáticos. Después de un estudio sobre la acogida de niños autistas

en las escuelas tradicionales y el impacto de las herramientas educativas digitales en su aprendizaje y desarrollo, el artículo busca, a través de entrevistas semiestructuradas con profesores chipriotas de lengua extranjera francesa, a cargo de niños autistas, conocer sus percepciones y reacciones frente a las herramientas educativas digitales, evaluar la forma en que la introducción de estas herramientas afecta a los niños autistas en la clase de francés como lengua extranjera, analizar los factores para la integración exitosa de las herramientas digitales en el proceso educativo de este público objetivo.

Palabras clave: autismo, niños, herramientas digitales educativas, francés como lengua extranjera

Do digital educational tools develop the learning of French in autistic children?

Abstract

The teaching of French as a foreign language is booming, and learners with or without special educational needs are all sitting in the same classroom. And some of them suffer from autism spectrum disorders. Digital tools, widely adopted by teachers in recent decades and beneficial in many ways in general and language education, are real assets in the education of autistic children, improving their cognitive, communicative and social skills and reducing problem behaviour. Following a study of the reception of autistic children in mainstream schools and the impact of educational digital tools on their learning and development, this article seeks, through semi-structured interviews with Cypriot teachers of FLE, in charge of autistic children, to find out their perceptions and reactions to educational digital tools; to evaluate the way in which the introduction of these tools affects autistic children in FLE classes; to analyse the factors for the successful integration of digital tools in the educational process of this target audience.

Keywords: autism, children, digital educational tools, French as a foreign language

Introduction

Les évolutions technologiques ont entraîné d'importants bouleversements sociétaux et transformé le monde éducatif. La présente recherche met l'accent sur le rôle significatif des outils numériques qui élargissent les stratégies d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) et « libèrent » un champ de possibilités pour les enfants autistes. Elle tente de souligner au mieux l'importance pour les enseignants de comprendre la nature de l'interaction entre apprenant et enseignant et le rôle clé des outils numériques éducatifs dans la promotion de l'apprentissage des apprenants autistes.

Cet article décrit tout d'abord l'accueil des enfants autistes dans les établissements scolaires classiques et analyse l'impact sur eux des outils numériques dans l'enseignement du FLE. Il propose ensuite une enquête menée auprès d'enseignants[1] de FLE en charge d'enfants autistes dans leur classe afin d'étudier leur utilisation des outils numériques et leur pertinence. La recherche ayant pour objectif d'éclairer les perceptions et réactions des enseignantes de français vis-à-vis des outils numériques, la manière dont leur introduction affecte les enfants autistes en classe de français et les facteurs d'une intégration réussie des outils numériques dans ce processus éducatif. Enfin, il présente une analyse des résultats de l'enquête et mène, en vue d'améliorations, une réflexion critique sur le contexte éducatif des enfants autistes chypriotes.

1. Établissements scolaires et enfants autistes

De plus en plus d'enfants autistes rejoignent les établissements scolaires classiques. Leur inclusion dans le système scolaire dépend de leur degré d'autisme mais aussi de la coexistence de handicaps, de leurs capacités cognitives, du consentement ou non des parents et enseignants (Segall, Campbell, 2014). La recherche de Hayek et Planche (2016) conclut qu'un facteur clé de réussite de l'inclusion des enfants autistes repose sur la coopération enseignante et l'harmonie scolaire. Or, pour favoriser l'inclusion harmonieuse et réussie des enfants autistes en classe, Segall et Campbell (2014) indiquent qu'il est besoin de réunir certains paramètres. Ainsi est-il essentiel que chaque établissement dispose d'une infrastructure logistique sécurisée et appropriée, comme des rampes et des ascenseurs... Il leur faut promouvoir la participation active de tous les apprenants au processus éducatif et accepter d'adapter le programme scolaire afin d'intégrer efficacement les enfants autistes. Tout programme scolaire devrait être fondé sur le respect des particularités individuelles et les processus d'apprentissage ajustés au potentiel de chaque enfant. La participation légitime de tous les apprenants à des tâches valorisantes devrait être subordonnée aux capacités individuelles. Une collaboration flexible entre enseignants et apprenants devrait être menée pour une utilisation optimale des ressources disponibles et une performance maximale. Un processus de retour d'expérience continu devrait être établi pour permettre une évaluation diagnostique et l'élaboration d'un référentiel. Certes, une intégration en douceur des enfants autistes en classe est un processus long et laborieux pour les enseignants, les enfants et leurs parents, mais en aucun cas impossible. Il suffit que toutes les conditions soient réunies : adaptation du programme scolaire, coopération des enseignants et modernisation de l'infrastructure logistique.

2. Impact des outils numériques éducatifs sur les enfants autistes

Dans cette partie théorique, nous allons analyser les recherches récentes menées sur l'utilisation de quelques outils numériques dans l'enseignement des enfants autistes. Notre objectif étant, après appréciation du contexte technologique global, d'étudier, au travers d'un apprentissage expérientiel, leur impact sur les compétences et le développement des enfants autistes.

2.1. Numérique et apprentissage des enfants autistes

Il convient ici d'examiner l'utilité particulière des outils numériques dans l'apprentissage du français langue étrangère aux enfants autistes. Diverses recherches menées sur le sujet proposent des solutions pour l'application pratique des « technologies innovantes » dans l'éducation de ce public et leurs résultats sont positifs. Or, il ne s'agit pas seulement d'inclure les ordinateurs mais également tous leurs moyens et matériels associés : smartphones, tablettes, appareils de communication et autres outils nécessaires, pour un public autiste ou non (Picard-Gallart, 2019). La « technologie » ne comprend pas seulement de nouvelles inventions. Elle est une combinaison d'applications technologiques plus anciennes avec de nouvelles manières plus innovantes (Hersh, 2015). Ainsi, plateformes, outils, activités pédagogiques et logiciels dont certains spécialement créés pour les autistes (Niki words ; Dictée Montessori ; Niki Agenda ; India Rose) sont utilisés (Bourgueil, 2015). D'où la nécessité d'évaluer l'adéquation de l'emploi de ces outils aux besoins éducatifs réels des enfants autistes et l'éventuel besoin de modifications ou améliorations (Hersh, 2015). Le fait d'intégrer les outils numériques au processus éducatif et de les utiliser pour les enfants autistes est ainsi positivement démontré par Bastien et al (2018). Sans distinction d'âge, ils contribuent à surmonter l'autisme (Gillespie-Lynche et al, 2021). Au travers d'activités éducatives sur tablettes, on constate la réussite de leur apprentissage, grâce notamment à la libre répétition des activités, l'absence d'interaction sociale via le pointage automatique et la correction des erreurs, l'autonomie du choix du moment et du lieu de mise en œuvre du processus éducatif (Bourgueil et al, 2015). Selon Andersen et al (2016), les applications utilisant de courtes vidéos ou des narrations sociales éduquent les autistes et les rendent plus fonctionnels. Pour Picard-Gallart (2019), l'élève autonome peut maîtriser des sujets de connaissance de façon subconsciente et indolore grâce à une multitude d'applications pédagogiques offrant par l'interaction et le jeu des programmes d'enseignement personnalisés. Les éducateurs et les parents soulignent aussi le caractère attractif des outils numériques. Les enfants peuvent rester concentrés plus longtemps et le processus éducatif porter ses fruits (Bourdon, 2022).

L'analyse des références bibliographiques conduit à affirmer que l'intégration des nouvelles technologies dans le processus éducatif et l'utilisation de technologies innovantes dans la pratique éducative génèrent des résultats positifs. Les auteurs démontrent ainsi que les outils numériques permettent aux enfants autistes de mieux se concentrer sur les activités, de mémoriser davantage, d'élever leur niveau, d'augmenter leur estime de soi et même d'améliorer leurs capacités sensorielles. Ils notent en outre que les enfants autistes font preuve de plus d'enthousiasme et de motivation pour l'apprentissage par ordinateur plutôt que par jeu traditionnel. Les modes d'apprentissage numérique semblent être mieux acceptés par les personnes autistes ayant des problèmes d'interactions sociales (Aljameel et al., 2018).

2.2. Numérique et développement des enfants autistes

Les difficultés manifestes de communication et d'intégration sociale des enfants autistes ne sont pas faciles à gérer. Leur influence sur le plan cognitif et comportemental, le développement des compétences et l'insertion professionnelle n'est en rien négligeable. Les outils numériques sont ainsi appelés à soutenir un double rôle dans la vie de ces enfants en tant qu'outil formatif et thérapeutique. Selon Bourdon (2022), les autistes ont des systèmes d'intérêts monotones. Leur attention peut se concentrer sur des objets non forcément inclus dans leur environnement quotidien. Ils préfèrent un environnement stable, complètement contrôlé, aux frontières claires et aux stimuli aussi limités que possible.

Picard-Gallart (2019) conclut que les outils numériques contribuent à l'autonomie de l'apprenant, lequel peut réaliser des tâches pédagogiques à son rythme et sans stress. Il y a en classe réduction de l'agressivité, du bruit, de l'hyperactivité et des comportements stéréotypés. Par leur fonctionnalité, les outils numériques se font outil de divertissement et procurent d'agréables sensations. Si l'utilisation des outils numériques augmente l'intérêt éducatif des enfants autistes et rend plus agréable le processus d'enseignement, les compétences sociales sont aussi améliorées et les règles de vie en société mieux comprises. De nombreux logiciels éducatifs conçus pour les enfants autistes contribuent à leur bon développement et à leur intégration en classe (Annexe 1).

2.3. Évolution du numérique et autisme

Le développement des TIC se produit à un rythme extrêmement rapide. Nous le constatons chaque jour et le système éducatif également. Boucenna et al (2014) confirment les progrès significatifs réalisés dans le domaine des innovations

technologiques pour les personnes autistes. L'objectif majeur est de traiter l'autisme dès les premiers signes et de créer des applications éducatives adaptées à ce public. Des environnements d'apprentissage interactifs et virtuels, des jeux, des plateformes éducatives et des outils de conception 3D développent les compétences émotionnelles et cognitives des enfants autistes. Bastien et al (2018) ont utilisé des outils de conception 3D pour créer un visage et enseigner aux enfants autistes la reconnaissance émotionnelle d'après l'expression faciale. Leurs compétences sociales sont assez limitées. Ils ne peuvent pas reconnaître les émotions ou les exprimer. Ils soulignent le besoin d'améliorer l'autisme par une recherche interdisciplinaire et une combinaison d'outils créant une interaction utilisateur-ordinateur. L'autisme affecte les enfants socialement, cognitivement et psychologiquement. La gamification et les jeux sont de réels outils de réduction, d'atténuation des troubles de l'autisme. Les recherches confirment que les systèmes visuels sont idéaux pour les enfants autistes. L'utilisation des jeux vidéo entraîne un besoin de comportements répétitifs qui donnent l'envie d'apprendre et de savoir. L'évolution technologique des tablettes et smartphones a conduit de nombreux constructeurs à mettre en place des applications compatibles convenant à l'autisme (Bourdon, 2022). Les outils numériques éducatifs, par leurs environnements structurés, permettent aux apprenants autistes de développer leurs compétences sociales et leurs interactions. Ainsi, les interactions multisensorielles dans des environnements structurés, l'utilisation de fonctionnalités interactives multicouches et la possibilité de personnaliser l'enseignement incitent ces enfants à travailler et apprendre avec des ordinateurs. Les principaux objectifs éducatifs et pédagogiques sont atteints par l'introduction de nouvelles technologies dans l'éducation, la formation professionnelle et la vie quotidienne des enfants à besoins spécifiques (Gillespie-Lynch et al, 2021). Nous avons, dans cette partie théorique, présenté l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement des enfants autistes. Nous avons aussi examiné la manière dont ils peuvent motiver les apprenants et affecter positivement les buts pédagogiques. Il est indéniable que les outils numériques sont bénéfiques aux autistes car ils stimulent leur intérêt et favorisent leur implication active dans le processus éducatif.

3. Recherche

3.1. Méthodologie

Notre recherche a été menée selon la méthode qualitative. Par recherche qualitative, nous entendons l'ensemble des méthodes interprétatives et exploratoires visant à décoder et à traduire certains phénomènes. Selon Proulx (2019), la méthode qualitative permet au chercheur d'interpréter, d'élucider et d'expliquer les causes du phénomène chez l'individu et dans la société en général, ainsi que l'ampleur du phénomène lui-même.

Contrairement à la méthode quantitative, l'échantillon à tester dans le cadre de la recherche qualitative n'est pas nécessairement important. Les résultats obtenus étant en effet statistiques. Le chercheur est tenu d'enregistrer et d'explorer les points de vue et les positions des personnes interrogées. Celles-ci répondent aux questions de recherche en fonction de leurs opinions personnelles et le chercheur interprète les réponses de son propre point de vue (Giordano, Jolibert , 2016), ce qui inscrit son travail dans une relative subjectivité.

Nous avons choisi d'utiliser ici comme outil de recherche, l'entretien semi-structuré, et nous sommes arrêtée sur un échantillon de 15 enseignantes spécialisées (Annexe 2).

À ce stade, il convient de mentionner les principaux avantages de l'entretien en tant qu'outil de recherche. Samlak (2020) évoque l'exploration en profondeur des perceptions, des opinions et des valeurs, l'exploration de sujets prédéfinis, la compréhension de la complexité du comportement humain et de l'expérience, la communication interactive des participants.

Pour obtenir des réponses libres et spontanées, nous avons eu recours aux questions ouvertes. Le but étant de soutenir et de confirmer d'autres enquêtes similaires (notamment celle menée par la Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap), d'approfondir les motivations et de comprendre les réponses.

Les questions ont été rédigées à partir de deux questionnaires déjà existants, ceux de Locke et al. (2014) et de Philippe Garnier (2017). Pour analyser le questionnaire, nous avons choisi de suivre l'analyse par théorisation ancrée de Caroline Raymond et Marie-Hélène Forget (2020).

L'enquête cherche à éclairer les questions de recherche suivantes :

Q1. Quelles sont les perceptions et réactions des enseignantes de FLE vis-à-vis des outils numériques ?
Q2. De quelle manière leur introduction affecte-t-elle les enfants autistes en classe de FLE ?
Q3. Quels sont les facteurs d'une intégration réussie des outils numériques dans le processus éducatif ?

3.2. Profil des enseignants

Selon Proulx (2019), l'échantillonnage est un élément important de la conception d'une recherche car il affecte tout à la fois la qualité et les résultats de la recherche. Nous avons donc opté pour un échantillonnage raisonné, soit un échantillon propice à répondre aux objectifs de notre recherche.

Nous avons observé que de nombreuses études ayant examiné les facteurs influençant l'utilisation des nouvelles technologies en milieu scolaire utilisaient

un échantillon de recherche davantage constitué d'enseignants de l'enseignement général que d'enseignants de l'enseignement spécialisé. D'autres, inversement, comme le rapport d'enquête de l'Internationale de l'Éducation (2020), avaient certes un échantillon constitué d'enseignants spécialisés mais leur recherche s'intéressait à tous les apprenants plutôt qu'à un groupe spécifique d'apprenants, comme les enfants autistes.

Samlak (2020) souligne que la logique de la probabilité et les méthodes statistiques en tant que technique d'échantillonnage sont rarement appliquées dans la recherche qualitative. C'est la raison pour laquelle nous avons adopté une approche alternative à la question de l'échantillonnage. Ainsi, sur la base des besoins de notre étude, nous avons retenu dans la sélection de l'échantillon un facteur déterminant, à savoir la relation entre l'échantillon de recherche (les enseignants des écoles spécialisées) et une population plus large (les enseignants des écoles classiques).

Notre échantillon de recherche était ainsi composé de 15 enseignantes de FLE, ayant une expérience pédagogique et une pratique quotidienne avec les apprenants autistes. Leurs avis sont significatifs pour l'extraction de résultats valables sur l'utilisation des outils numériques pour ce public. Dans la première partie de l'enquête, les répondantes ont été invitées à répondre à des variables descriptives. Il est apparu que 100 % des répondants étaient des femmes : 11 d'entre elles ont entre 25 et 35 ans ; 1 entre 36 et 45 ans ; 2 entre 46 et 55 ans et 1 entre 56 et 65 ans. La majorité d'entre elles sont donc jeunes, ce qui nous conduit à souligner que le facteur âge n'est pas sans influence dans l'utilisation et l'intégration des outils numériques éducatifs.

Toutes les participantes sont titulaires d'un diplôme du Département d'Études françaises. Quatre-vingts pour cent d'entre elles ont un Master en éducation spécialisée. Les 20 % restant, diplômées en Langue et Littérature françaises, se sont formées et ont participé à de nombreux séminaires d'éducation spécialisée. Ces participantes enseignent dans différentes écoles de Chypre et ont été contactées par nos soins. Nous avions bien sûr préalablement demandé au ministère de l'Éducation de nous communiquer une liste d'enseignantes du primaire, volontaires pour participer à notre enquête sur l'enseignement du français langue étrangère dans des classes accueillant des enfants autistes. Onze enseignantes ont entre 6 et 10 ans d'expérience ; 1 entre 11 et 15 ans ; 2 entre 16 et 20 ans et 1 plus de 20 ans.

3.3. Procédure d'entretien

Les entretiens, d'une durée de 15 à 20 minutes, se sont déroulés du 15 mai au 14 juin 2022, au sein même des établissements. Pour que les enseignantes se sentent parfaitement à l'aise, nous avons tenu à interroger chacune d'entre elles dans leur

environnement de travail habituel, de façon conviviale, tout en veillant à assurer confidentialité et indépendance des réponses.

Après leur avoir exposé nos objectifs de recherche, nous leur avons expliqué le déroulement et surtout les modalités de l'entretien. En effet, pour une retranscription exacte de leurs contributions, il nous fallait utiliser avec leur autorisation un magnétophone. Nous les avons également assurées de leur droit à interrompre l'entretien à tout moment comme de l'anonymat de leurs réponses. Grâce à ce consentement éclairé, des relations de confiance ont été établies et ont permis un échange ouvert et spontané. Nous avons progressivement soumis les enseignantes aux questions que nous avions initialement arrêtées tout en les complétant lorsqu'il s'avérait nécessaire d'obtenir des informations supplémentaires.

3.4. Profil des apprenants

Les apprenants de nos enseignantes sont des enfants âgés de 5 à 11, scolarisés dans des écoles primaires publiques de Chypre. Dans notre cas d'étude, 6 enseignantes ont un enfant autiste dans leur classe de français langue étrangère, 5 en ont cinq et 4 en ont trois. Certains de ces enfants sont des autistes de haut niveau (syndrome d'Asperger). En effet, comme nous l'ont indiqué leurs enseignantes, ils sont très performants en lecture, écriture, grammaire, vocabulaire et compréhension des textes. Pourtant, bien qu'ils disposent de toutes les connaissances nécessaires pour user de la communication orale et la développer, certains choisissent de limiter leur expression.

D'autres enfants, qui ne souffrent pas d'autisme profond, manifestent des difficultés plus importantes pour parler (une petite fille émet de petits cris), s'exprimer de façon intelligible (un petit garçon épelle des concepts mais ne parle pas clairement), identifier des objets, reconnaître des couleurs, se concentrer, être autonome voire utiliser la motricité fine.

4. Analyse du questionnaire

4.1. Perception et intégration des outils numériques par les enseignantes

Les recherches ont montré que l'introduction des outils numériques éducatifs est un fait indéniable et leur utilité dans la pratique pédagogique largement acceptée par les enseignants. Certaines demeurent toutefois réticentes à leur utilisation systématique, ce qui fait dire à Karsenti (2016) que beaucoup d'enseignants délaissent encore par trop les outils numériques, que ce soit par choix personnel, raisons administratives, inadéquation ou inexistence des équipements. Six de nos 15

interviewées déclarent ainsi leur non-utilisation, faute d'équipement ou de réseau internet.

4.2. Mode et fréquence d'utilisation des outils numériques

Les enseignantes ont été également invitées à expliquer le mode et la fréquence d'utilisation des outils numériques dans leur enseignement du FLE aux enfants autistes. Les outils numériques trouvent en effet aujourd'hui leur place dans l'enseignement de la langue française et sont diversement utilisés, au regard de la compétence enseignée et des besoins éducatifs.

Neuf de nos 15 interrogées utilisent ordinateur, tablette, tableau interactif, applications pédagogiques en ligne et environnements d'apprentissage virtuels. Les experts estiment que la tablette est un dispositif technologique aux bénéfices inattendus, avant même d'être un moyen de communication pour les enfants autistes. C'est l'un des outils éducatifs les plus précieux et les plus révolutionnaires pour ceux-ci car ils peuvent apprendre à communiquer et à se socialiser plus facilement (Dascalu, Garnier, 2015). L'analyse des données recueillies montre que la majorité des enseignantes utilisant les outils numériques se servent d'applications ludiques pour mener des activités linguistiques via la réflexion logique (emboîtement d'éléments, puzzles) et effectuer des séquences logiques ou temporelles avec mots, chiffres et couleurs. Celles-ci cherchent également à travailler les compétences visuelles tout autant qu'à développer, avec les narrations sociales ou les contes de fées, les compétences sociales et communicationnelles.

Si Dascalu et Garnier (2015) confirment les bénéfices du jeu dans le domaine cognitif et socio-émotionnel chez les enfants autistes, malheureusement nous trouvons assez peu d'études sur les pratiques de gamification en éducation spécialisée. Les résultats de la recherche actuelle demeurent néanmoins relativement encourageants quant à leur efficacité sur les enfants autistes (Buckley,Doyle, 2017).

Il ressort également de nos entretiens que les enseignantes cherchent à mieux explorer et exploiter les sons avec les outils numériques. La musique est considérée comme fondamentale dans l'éducation des enfants autistes, en ce qu'elle enrichit leur univers mental et émotionnel. C'est grâce à elle que ceux-ci parviennent à se détendre, à apprivoiser les contenus éducatifs et à s'exprimer. Les outils numériques sont en ce sens particulièrement précieux.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation, seule une enseignante déclare employer l'outil numérique presque tous les jours contre environ une fois par semaine pour les autres, avec un lien fréquent utilisation-récompense.

Cette notion de récompense a été saluée par Dascalu et Garnier qui (2015) soulignent les bénéfices engendrés par l'utilisation de l'ordinateur par exemple pour gratifier les apprenants autistes, à savoir une chaîne de réactions positives et une pratique accrue.

4.3. Utilité pédagogique des outils numériques

L'utilisation des outils numériques augmente l'intérêt et la motivation des enfants autistes pour l'apprentissage. Les technologies de l'information et de la communication réduisent en effet le sentiment négatif des élèves autistes et contribuent à augmenter leur motivation pour le développement cognitif (Buckley, Doyle, 2017). Ils facilitent l'identification comme la visualisation des connaissances et donc la compréhension des enfants. Il leur est en effet possible de cliquer sur des éléments sonores, d'associer par un cliqué-glissé des éléments visuels, de mieux maîtriser certains éléments comme les chiffres, les couleurs, les formes, les lettres, les mots. Bourgueil et al (2015) soulignent en ce sens l'importante contribution des outils numériques pour la production orale des apprenants autistes, lesquels apprennent beaucoup par imitation. Les applications les aident en ce sens à parler et à développer leur langage grâce aux nombreuses propositions sonores de mots et de phrases. Elles sont complémentaires aux supports classiques et améliorent nettement leurs compétences communicationnelles.

Ils donnent également accès à du matériel pédagogique unique. L'apprentissage par ordinateur est à la base et au cœur des nouvelles technologies de l'information, c'est la raison pour laquelle Buckley et Doyle (2017) parlent d'approche techno-centrique. Toutes ces nouvelles activités contribuent à une bonne utilisation des outils numériques. L'enfant autiste apprend à les utiliser correctement avant de pouvoir en exploiter naturellement et de façon autonome les possibilités. Les outils numériques éducatifs sont particulièrement bénéfiques pour les enfants souffrant de troubles du spectre autistique. Ils activent en effet différents aspects de l'apprentissage dont la motivation intrinsèque, la pratique, l'interaction, l'individualisation, le choix stratégique ou encore la mémorisation par l'erreur et la correction.

4.4. Place des outils numériques éducatifs

Pour un environnement d'apprentissage propice aux enfants autistes, Pélissier (2017) se demande si les outils numériques doivent servir d'outil premier, second ou s'intégrer dans un enseignement hybride. Nous avons sur ce point interrogé nos

participantes : *Pensez-vous que les outils numériques constituent l'outil éducatif de base des enfants autistes ?*

Il y a eu trois catégories de réponses : i) oui ; ii) non ; iii) oui et non. La majorité des enseignantes, soit 9 sur 15, ont choisi la troisième option, estimant qu'une combinaison entre outils numériques et matériel pédagogique classique est nécessaire parce que complémentaires pour atteindre les objectifs éducatifs.

Si les recherches de Pélissier (2017) confirment la valeur des outils numériques en tant que lien entre enseignants et apprenants autistes dans le processus éducatif, elles concluent également que l'enseignement formel, les méthodes traditionnelles ne peuvent fournir seules les meilleurs résultats éducatifs, à moins d'être impérativement combinées avec les outils numériques.

Les outils numériques contribuent assurément à moderniser la stratégie éducative et rendent l'apprentissage des enfants autistes plus aisé et naturel. Les apprenants acquièrent de nouvelles compétences et améliorent leur communication grâce à un apprentissage collaboratif.

Si 2 enseignantes ont estimé que les outils numériques prévalaient sur les autres outils pédagogiques, quelques enseignantes, soit 4 sur 15, ont en revanche fait montre d'une certaine prudence voire de méfiance et de réticence quant à l'utilisation des outils numériques dans l'éducation des enfants autistes et ont tenu à donner leur priorité à l'enseignement traditionnel. D'autres, minoritaires, ont soutenu que les apprenants autistes devraient uniquement suivre un enseignement standard pour acquérir les connaissances fondamentales, améliorer les compétences de base comme l'écriture, voire, maîtriser des aptitudes élémentaires telles la motricité fine et la coordination visuomotrice. À l'image de Pottelette (2015) qui affirme que les élèves autistes ont besoin d'apprendre dans un environnement réaliste, en temps réel et non à travers une réalité virtuelle.

Nul doute que le développement des nouvelles technologies modifie les modes d'enseignement et d'apprentissage et bouscule les approches éducatives. Le sujet de l'autisme ne fait pas exception. L'introduction progressive des outils numériques éducatifs demande, certes, aux enseignants en charge d'enfants autistes, un effort d'encadrement et de soutien mais ils peuvent être dans leurs tâches de précieux auxiliaires et instruments additionnels. Bien plus, ils offrent aux enfants autistes des ressources accrues, un environnement plus convivial, un processus d'apprentissage plus attrayant, plus intuitif et, soulignons-le, plus inclusif.

5. Examen des résultats de l'étude et réflexion critique

Notre analyse des données de la recherche qualitative montre que les enseignantes ont majoritairement intégré les nouvelles technologies (ordinateurs, tableaux blancs interactifs, applications en ligne...) dans le processus éducatif des enfants autistes bien que les difficultés soient multiples au quotidien. Un point qui nous surprend assez peu au vu des nombreuses informations en ce sens recueillies par la recherche sur l'enseignement et l'éducation des enfants autistes.

Notre étude confirme les conclusions de Bastien et al (2018) comme celles de Boucenna et al (2014) selon lesquelles les outils numériques éducatifs sont des outils d'apprentissage bénéfiques pour les enfants autistes. Notre première et deuxième question de recherche sur les attitudes et perceptions des enseignantes face aux outils numériques et la manière dont leur intégration affecte les enfants autistes en classe de FLE met en lumière de nombreux bons points.

L'attitude des enseignantes à l'égard des outils numériques et de leurs bénéfices éducatifs est plutôt positive et encourageante puisque la majorité d'entre elles les utilisent ou souhaiteraient les utiliser dans leur enseignement. Les enfants autistes semblent apprécier et profiter de l'introduction des outils numériques dans leur apprentissage. On note ainsi que dans cet environnement virtuel, les enfants parviennent à mieux exprimer leurs pensées et sentiments personnels. Grâce aux applications, ils participent plus activement au processus éducatif et apprennent à être autonomes. De manière générale, l'utilisation des outils numériques dans l'éducation des enfants autistes favorise leur interaction avec leurs pairs et enseignants, d'où une amélioration de leur communication et de leurs compétences sociales. Ils se sentent dès lors moins stigmatisés, davantage acceptés.

Nous notons que les enseignantes choisissent les outils numériques (tableau blanc interactif, tablettes...), les environnements d'apprentissage virtuels et les applications éducatives ludiques pour atteindre une variété d'objectifs éducatifs et rendre le processus d'apprentissage plus agréable et plus créatif. La gamification gagne ainsi du terrain dans les classes accueillant des enfants autistes en raison de la stimulation de leur imagination par les stimuli audiovisuels. Ces choix semblent judicieux et montrent leur efficacité puisque les enfants autistes, très introvertis, manifestent un plus grand développement de leurs compétences communicationnelles et une meilleure socialisation.

D'après les résultats de notre étude, il apparaît que les outils numériques sont particulièrement appréciés par les enseignantes pour leur accessibilité, leur capacité d'évaluation plus équitable et leur richesse en ressources. Plus de 73 % mentionnent la multitude d'activités créatives disponibles et la diversité des supports : vidéo,

audio, visuel. Instruments polyvalents par excellence, ils sont source de progrès sur le plan cognitif, social et émotionnel. L'utilisation d'histoires sociales interactives réduit par exemple les comportements idiosyncrasiques et stéréotypés de leurs élèves autistes ; le jeu interactif favorise les interactions, incite à la coopération active lorsqu'il est organisé en équipes, promeut l'intégration inconsciente.

Il ressort toutefois de notre étude quelques points faibles et pistes d'amélioration, soulignés par les réponses à notre troisième question de recherche sur les facteurs conditionnant l'intégration réussie des outils numériques dans l'enseignement des enfants autistes. Nous savons que le rôle de l'enseignant est plus que déterminant dans la progression des enfants autistes en classe. Garnier (2016) rappelle qu'il lui faut ainsi non seulement différencier le contenu de la leçon, la méthode et les critères d'évaluation mais aussi adapter le processus d'enseignement aux capacités et aux spécificités de chaque enfant autiste. Il doit identifier les objectifs d'enseignement réclamant un soutien plus important et se concerter avec les autres professionnels spécialisés en charge de l'enfant. Pour une prise en charge optimale et une meilleure évaluation des progrès réalisés, il s'agit en effet d'adapter et de coordonner les interventions. Il doit également organiser la classe de manière claire et structurée en établissant des règles et des routines qui facilitent la tâche de l'enfant autiste ; planifier des répétitions fréquentes pour ancrer les compétences et aussi mettre l'enfant suffisamment en confiance pour l'inciter, en cas de besoin, à réclamer une aide supplémentaire.

Or, l'introduction des outils numériques éducatifs suppose de remplir des paramètres supplémentaires comme être équipés et formés, bénéficier d'assistance technique et de temps. Ce sont bien ces quatre points que déplorent nos enseignantes dans le cadre de notre troisième question de recherche. Neuf enseignantes sur 15 notent le manque d'équipement, le manque d'argent des institutions éducatives dû au soutien limité de l'État et des collectivités locales, l'absence de support technique et les emplois du temps tendus comme motifs de frein à une pleine inclusion et exploitation des outils numériques dans le processus éducatif.

Le travail des enseignants tout autant que la qualité de l'enseignement en sont affectés. Et les enfants autistes en pâtissent. On sait en effet que les expériences ou événements négatifs survenus dans l'enfance modifient le cours du développement de l'enfant et influencent la manière dont il réagira plus tard à des situations similaires (Paul ; 2015). Aussi, le contact réitéré des enfants avec des situations technologiques difficiles (absence ou insuffisance par exemple d'équipements technologiques), avec une répétition de difficultés à utiliser matériels et ressources peut conduire à un analphabétisme technologique ou à des phobies. Sur ce dernier point, il y a eu certes, selon les enseignantes, une augmentation

du nombre d'heures de cours d'informatique pour les enfants autistes mais cela demeure insuffisant.

Pour mener à bien leurs missions auprès des enfants autistes, les enseignants pointent également le besoin qu'il y aurait de réduire le nombre d'élèves par classe et d'augmenter le nombre d'enseignants spécialisés au sein des établissements scolaires accueillant des enfants autistes. Elles souhaiteraient pour l'heure être adéquatement formées et soutenues par l'État.

Notre étude a malheureusement mis en effet en lumière le pourcentage important d'enseignantes ne répondant pas au niveau de formation requis. La majorité d'entre elles n'ont aucune formation informatique de base. Neuf sur 15 sont diplômées d'université. Elles manquent de fait de connaissances empiriques et de pratique pédagogique sur le terrain. Les enseignantes se retrouvent souvent seules face à des situations difficiles, que ce soit avec les enfants ou les parents, sans vraiment savoir comment gérer les crises. Leur travail est plus difficile et stressant. Dans ce contexte, l'introduction des outils numériques éducatifs augmente les difficultés puisqu'il leur faut acquérir, en plus des compétences techniques et une bonne connaissance de l'environnement digital, de nouvelles capacités cognitives tout en développant des processus d'autocontrôle, de perception de leurs capacités et de traitement efficace des problèmes éducatifs par le numérique.

Conclusion

Il nous est apparu intéressant d'introduire, dans l'enseignement du français langue étrangère, une analyse stratégique qualitative pour éclairer les perceptions et les réactions des enseignantes vis-à-vis des outils numériques, l'influence de ceux-ci sur l'enseignement des enfants autistes et les facteurs d'une intégration réussie dans le processus éducatif.

Comme nous l'avons vu, notre étude a confirmé l'opinion des chercheurs, qu'il s'agisse d'Andersen et al (2016), Boucenna et al (2014), Bastien et al (2018), Dascalu et Garnier (2015). Elle constate la valorisation générale de l'inclusion numérique dans un processus éducatif pauvre, laborieux et chronophage. L'analyse des données recueillies montre qu'une majorité d'enseignants de FLE intègrent les outils numériques dans l'enseignement des enfants autistes bien que la pratique quotidienne oblige à relever de nombreux défis. Le bilan est positif et encourageant. L'utilisation complémentaire des outils numériques éducatifs à l'enseignement traditionnel est un auxiliaire précieux pour les enseignantes et un atout éducatif pour les enfants autistes puisque ceux-ci améliorent de façon non négligeable leurs compétences cognitives, émotionnelles, communicationnelles et sociales.

Notre étude présente assurément quelques limites. Ainsi, la façon dont sont utilisés les outils numériques est analysée par des enseignantes de FLE. L'étude des attitudes des enseignantes à l'égard des outils numériques a été réalisée au moyen d'entretiens semi-structurés, de sorte qu'il n'existe pas de données comparatives. Les entretiens n'ont pas permis une exploration en profondeur du ressenti des élèves autistes dans cet enseignement enrichi, les enfants ayant de grandes difficultés à s'exprimer et à partager avec autrui. Plus de temps nous aurait été nécessaire pour réaliser des entretiens approfondis avec d'autres enseignants intervenant auprès d'enfants autistes, avec les enfants eux-mêmes ou leurs parents. La généralisation des résultats constitue un autre point de réserve de la recherche. En effet, notre échantillon était composé d'enseignantes exerçant dans des établissements scolaires chypriotes. Les résultats pourraient donc être différents avec d'autres critères, d'autres populations et d'autres lieux géographiques. Toutes nos conclusions doivent donc être traitées avec prudence.

Pour une recherche plus approfondie, il conviendrait assurément d'étudier la manière dont les outils numériques affectent émotionnellement les enfants autistes, et leurs relations avec les enseignants. Il faudrait également créer un instrument de collecte de données quantitatives pondérées pour étudier le point de vue des enseignants spécialisés sur la manière dont ils utilisent les outils numériques, les objectifs qu'ils servent et les problèmes rencontrés ; comparer l'influence des outils numériques éducatifs sur les enfants autistes des deux sexes et de degrés d'autisme divers; instaurer des outils de recherche pondérés pour évaluer les progrès des élèves autistes sur les plans cognitif, communicatif et psychologique ou encore des outils de détection et d'enregistrement de leurs émotions lors de l'utilisation des outils numériques éducatifs.

Nous savons toutefois par nos échanges avec les professionnels sur le terrain et les données recueillies que les outils numériques éducatifs améliorent significativement les compétences et le comportement des enfants autistes. L'engagement de parents et professionnels pour utiliser des applications (Basics, Progress et Preschool de LearnEnjoy) qui favorisent l'apprentissage des enfants autistes et réduisent les comportements problèmes, le développement des recherches technologiques et des expériences menées à ce jour, comme celle de l'Université Pompeu Fabra de Barcelone en 2019 avec l'introduction de son jeu vidéo « Pico's Adventure » pour améliorer les processus d'apprentissage et les aptitudes sociales des enfants autistes, ou celle de l'équipe de recherche de l'Université de Californie du Sud en 2020 sur l'amélioration de l'apprentissage des enfants autistes par la machine avec le petit robot-assistant KIWI, nous confortent dans l'heureuse idée que les outils numériques éducatifs couplés aux meilleures pratiques seront toujours plus au cœur de l'enseignement des enfants autistes et qu'ils contribueront encore davantage demain à leur développement et bien-être.

Annexes

Annexe 1

Sites internet avec des logiciels éducatifs [consultés le 15 décembre 2022]

1. Sur *Google Play*

- *Le bonheur de lire dès 3 ans : les fondements de la lecture en maternelle*

Le but du jeu est de donner au jeune enfant accès aux fondamentaux de la lecture en se basant sur ses aptitudes innées et son raisonnement naturel. L'application est dotée d'une intelligence artificielle qui assure une progression naturelle et personnalisée à l'enfant en régulant les mots et notions proposées, tout au long de ses années de maternelle.

- *Niki Agenda*

C'est un calendrier pour les personnes ayant besoin de repères visuels de leur emploi du temps. Il propose deux programmes d'activités (journalier ou hebdomadaire), la journée étant divisée en trois parties (matin, après-midi et soir). Chaque activité peut être facilement notifiée par un symbole simple indiquant si cette activité est « faite », « annulée » ou « à faire ». On peut désigner le type d'activité : « activité préférée », « activité régulée » ou « récompensée ». *Niki Agenda* inclut une bibliothèque de pictogrammes de base qui peut être complétée ou remplacée par ses propres images ou photos et largement personnalisable. L'application propose des jetons de récompense. On désigne la récompense (une image choisie dans la bibliothèque) et on allume une série d'étoile, une par une, pour chaque activité réalisée.

- *Niki Words*

Cette application enseigne aux enfants à reconnaître le son des lettres (phonétique) et permet aussi d'enrichir leur vocabulaire avec plus de 350 mots d'usage courant. Elle est composée de différents jeux : jouez avec les mots / mots croisés / l'ardoise magique.

- *Dictée Montessori - Apprends l'orthographe avec un alphabet mobile amusant !*

Adaptée d'une activité éducative Montessori, cette application permet à vos enfants/élèves de 3/4 à 7/8 ans d'apprendre à lire en écrivant leurs premiers mots et, pour les plus grands, de perfectionner leur orthographe en s'amusant.
L'application comprend 240 mots avec illustration et prononciation audio, ainsi que l'adaptation du fameux alphabet mobile Montessori, dont toutes les lettres sont dotées d'une fonction sonore pour écouter leur son.

- *India Rose – Autisme*

India Rose aide les personnes atteintes de troubles de la communication à s'exprimer en utilisant des images. Entièrement configurable, l'application s'adapte au mieux aux besoins de la personne. L'application propose des Indiagrammes.

Un Indiagramme c'est tout simplement l'association entre un visuel (une image et un texte) et un son (la parole), qui permet à l'utilisateur de construire une phrase en sélectionnant des images, afin de les lire oralement à son entourage. India Rose se différencie des logiciels existants par sa gratuité et sa communauté.

2. Sur Internet

- http://www.canalautisme.com/les-applications-pour-tablettes.html
- https://www.vinzetlou.net/en

Le programme « Vinz et Lou » est une série de dessins animés et d'activités sur des thématiques variées comme l'alimentation, l'environnement, la violence, le handicap…et permettent d'intéresser les enfants aux questions de notre société et d'éveiller leur citoyenneté.

- https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/accueil.html

La plateforme « *Les fondamentaux* » met en ligne des petits films d'animation pour permettre, de façon ludique, « l'acquisition des notions fondamentales de l'école élémentaire, liées à l'apprentissage du français

3. Exemples de sites d'activités et d'exercices ludiques

- http://jeux.lulu.pagesperso-orange.fr/

Pratiques pour apprendre

1. Les nombres

- ❍ Un jeu de loto ou de dominos avec des groupes d'animaux pour développer la
- ❍ Un jeu de type Uno ou Batawaf pour reconnaitre les chiffres.
- ❍ Une horloge d'apprentissage.

2. Les différentes typologies d'exercices à but éducatifs

- ❍ Les activités éducatives à proposer aux enfants avec des troubles du spectre de l'autisme peuvent se présenter sous différentes formes.
- ❍ Des exercices d'initiation, pour leur faire découvrir de nombreux domaines d'apprentissage (français, mathématiques, compétences sociales…).
- ❍ Des jeux d'observation, pour travailler leur attention et leur motricité fine, mais aussi pour les préparer à la lecture et à l'écriture.
- ❍ Des jeux de mémoire, pour stimuler leur capacité de mémorisation et leur perception visuelle.
- ❍ Des jeux de questions, pour les aider à améliorer leurs compétences sociales et relationnelles.
- ❍ Des jeux d'association, pour faire se développer leur mémoire visuelle et leur langage, mais également pour leur apprendre de nouveaux mots.
- ❍ Des exercices de catégorisation, pour leur permettre d'accomplir différentes tâches de la vie quotidienne.

- https://www.makaton.fr/materiel-makaton/materiel-a-telecharger

Le MAKATON est un Programme d'Aide à la Communication et au Langage, constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes.

Annexe 2

Questionnaire

A.	**Informations personnelles**				
1	Sexe :	Homme □		Femme □	
2	Age :	25-35 □	36-45 □	46-55 □	56-65 □
3	Diplôme :				
4	Expérience :	6-10 ans □	11-15 ans □	16-20 ans □	Plus 20 ans □
B.	**Questions relatives aux apprenants**				
1	Quel est le nombre d'élèves autistes dans votre classe ?				
2	Décrivez le niveau cognitif et d'apprentissage de vos élèves autistes.				
3	Quels sont les problèmes spécifiques auxquels ils sont confrontés ?				
C.	**Utilisation des outils numériques comme outil d'apprentissage**				
4	Avez-vous participé à un programme de formation aux TIC ? Si oui, lequel ?				
5	Cette formation a-t-elle aidé à intégrer le numérique dans le processus éducatif ?				
6	Utilisez-vous le numérique dans le processus éducatif ? Si oui, comment et avec quelle fréquence ?				
7	En dehors de l'ordinateur, quels autres outils numériques utilisez-vous ?				
8	Pouvez-vous me parler d'objectifs éducatifs qui ont été atteints grâce à l'utilisation du numérique ?				
9	Comment vos élèves ont-ils travaillé (individuellement, en groupe) et quels outils numériques avez-vous utilisés ?				
10	Pensez-vous que les outils numériques permettent à vos élèves autistes de faire des progrès, par rapport à l'enseignement traditionnel ?				
11	L'utilisation des outils numériques est-elle plus efficace pour les élèves autistes que pour les élèves sans besoins d'apprentissage ou besoins particuliers ?				
12	L'utilisation des outils numériques en classe a-t-elle posé des difficultés ? Si oui, quelles étaient-elles ? Vous sentez-vous capable d'y répondre ?				
13	Y a-t-il des raisons qui empêchent l'utilisation des outils numériques dans le contexte de l'enseignement des élèves autistes ?				
14	L'équipement nécessaire à l'utilisation des outils numériques est-il disponible dans votre école ? Si non, que pensez-vous qu'il devrait y avoir de plus ?				
15	Dans quelle mesure pensez-vous que les enseignants de FLE sont formés aux outils numériques ?				
16	Recevez-vous suffisamment de soutien et de formation à l'utilisation des outils numériques de la part des agences gouvernementales ?				
17	Y a-t-il un intérêt de formation complémentaire aux outils numériques pour les élèves autistes ?				

Bibliographie

Andersen, K., Levenson, L., Blumberg, F.C. 2016. The Promise and Limitations of Assistive Technology Use among Children with Autism. In: *Special and Gifted Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications,* 740-759. IGI Global.

Aljameel, S. S., Shea, J. D. O., Crockett, K. A., et Latham, A. 2018. Proceedings of SAI Intelligent Systems Conference. *IntelliSys 2017,* 16.

Bastien, R., Garnier, P., Haelewyck, M-V., Judge, H., Martin, J-C. 2018. *Autisme et nouvelles technologies : témoignages des parents, professionnels et enfants autistes sur les usages numériques.* Rapport inter-pays. [Rapport de recherche] FIRAH ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., Chetouani, M. 2014. "Interactive technologies for autistic children: A review". *Cognitive Computation,* 6(4), p. 722-740.

Bourdon, P. 2022. Autisme et usages du numérique en éducation. *Pratiques.* Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

Bourgueil, O., Régnault, G., Moutier, S. 2015.«Création d'outils numériques pour personnes avec troubles du spectre de l'autisme : de la recherche à la pratique et vice-versa». *Enfance,* 1, p. 111-126. https://www.cairn.info/revue-enfance-2015-1-page-111.htm

Buckley, P., Doyle, E. 2017. "Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market". *Computers et Education,* n° 106, p. 43-55.

Colclough Christina J. 2020. Enseigner avec la technologie : le rôle des syndicats de l'Edu-cation dans la construction de l'avenir. *L'Internationale de l'Education* (rapport d'enquête).

Dascalu, C-M., Garnier, P. 2015. « Le défi des outils numériques dans la scolarisation des élèves avec autisme : entre les besoins cognitifs des élèves et les approches pédagogiques des enseignants ». *Recherches en éducation,* n° 23, p. 20-44.

Garnier, P. 2016. « Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive ». *Carrefours de l'Education,* n° 42, p. 105-118.

Garnier, P. 2017. « Témoignages d'enseignantes concernant les usages pédagogiques de la tablette numérique chez des élèves avec TSA ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 78 (78), p. 99-117.

Gillespie-Lynch, K., Daou, N., Obeid, R. 2021. What Contributes to Stigma Towards Autistic University Students and Students with Other Diagnoses? *J Autism Dev Disord,* 51, p. 459-475.

Giordano, Y., Jolibert, A. 2016. « Pourquoi je préfère la recherche quantitative. Pourquoi je préfère la recherche qualitative ? » *Revue Internationale PME,* n° 29, p. 7-17.

Hayek, H., Planche, P. 2016. « L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de scolarisation ». *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* n° 143, p. 415-422.

Hersh, M. 2015. "ICT Learning Technologies for Disabled People: Recommendations for Good Practice". *Studies in health technology and informatics,* n° 217, p. 19-26.

Karsenti, T. 2016. *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs.* Montréal, QC : AUF.

Locke, J., Kasari, C., Wood, J. J. 2014. "Assessing Social Skills in Early Elementary-Aged Children With Autism Spectrum Disorders: The Social Skills Q-Sort". *Journal of Psychoeducational Assessment,* n° 32(1), p. 62-76.

Paul, O. 2015. « Développement socio-affectif des enfants exposés à la violence conjugale : une approche de la sécurité émotionnelle : étude des conduites intériorisées et extériorisées et des symptômes de stress post-traumatique de 46 enfants âgés de 5 ans et demi à 12 ans, et analyse de leurs représentations de la violence et des relations familiales ». *Psychologie*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Pélissier, C. 2017. « Accompagner le chercheur en SHS à l'ère des humanités numériques : Des outils pour le développement d'une activité cognitive augmentée ». *Les Cahiers du numérique*, nº 13, p. 167-194.

Picard-Gallart, A. 2019. L'intégration des technologies numériques à l'École : discours et pratiques en tension : étude d'une expérimentation " tablettes " en collège. *Sciences de l'information et de la communication*. Université Bourgogne Franche-Comté.

Pottelette, J. 2015. *Troubles du spectre autistique et réalité virtuelle. Risque de pratique excessive des jeux vidéo chez les adolescents avec TSA ?* Médecine humaine et pathologie.

Proulx, J. 2019. « Recherches qualitatives et validités scientifiques ». *Recherches qualitatives*, nº 38, p. 53-70.

Raymond, C., Forget, M.E. 2020. "Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques". *Éducation et didactique*, 14(1), p. 31-47.

Samlak, N. 2020. "L'approche qualitative et quantitative dans l'enquête du terrain : l'observation, l'entretien et le questionnaire". *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, nº 1, p. 32-51.

Segall, M. J., Campbell, J.M. 2014. "Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders". *Research in Autism Spectrum Disorders*, nº 8, 31-43.

Vinçot, J. 2020, 29 mars. *Recherches sur l'autisme et application de techniques d'apprentissage machine*. [En ligne] : https://blogs.mediapart.fr/jean-vincot/blog/290320/recherches-sur-l-autisme-et-application-de-techniques-d-apprentissage-machine

Note

1. Nous les remercions tous de leur participation à cette recherche.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 65-81

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Les applications mobiles, un outil pour développer l'expression orale autonome des débutants en français à l'université : étude de cas

Arrate Aldama Epelde
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Espagne
arrate.aldama@ehu.eus
https://orcid.org/0000-0001-9177-0948
María José Arévalo Benito
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Espagne
mariajose.arevalo@ehu.eus
https://orcid.org/0000-0002-2406-6771

Reçu le 19-12-2022 / Évalué le 01-03-2023 / Accepté le 30-05-2023

Résumé

L'analyse de l'usage des applications mobiles pour l'enseignement-apprentissage du français est devenue une nécessité. Celle du CAVILAM – Alliance française, nommée *Français Premiers Pas*, téléchargeable gratuitement, attire logiquement l'attention des enseignants-chercheurs. D'où l'étude d'une intégration dans une matière universitaire de français langue étrangère de niveau A1. L'objectif spécifique poursuivi est de compléter une tâche orale sur les réservations hôtelières. En combinant recherche bibliographique sur les atouts et les inconvénients de ces applications et enquête pour connaître les avis d'un groupe d'étudiants sur le recours à cette application, les résultats obtenus tendent vers une critique constructive et le recueil de données positives, que ce soit pour l'expression orale ou l'apprentissage du vocabulaire notamment.

Mots-clés : français langue étrangère, applications mobiles, *Français Premiers Pas*, intégration, oral

Las aplicaciones móviles como herramienta para el desarrollo de la expresión oral autónoma de principiantes de francés en la universidad: estudio de caso

Resumen

El análisis del uso de aplicaciones móviles para la enseñanza-aprendizaje del francés se ha convertido en una necesidad. Una de las aplicaciones que ha atraído la atención de enseñantes-investigadores es CAVILAM – Alianza Francesa, denominada *Français Premiers Pas,* de descarga gratuita. De ahí el estudio de su integración en una asignatura universitaria de francés lengua extranjera de nivel A1. El objetivo específico que se pretende alcanzar es el de completar una tarea oral sobre las reservas hoteleras. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación bibliográfica sobre las ventajas y los inconvenientes de estas aplicaciones y a continuación hemos elaborado una encuesta para conocer las opiniones de un grupo de estudiantes sobre

el uso de esta aplicación. Los resultados obtenidos integran una crítica constructiva y la recogida de datos positivos, ya sea para la expresión oral, ya sea para el aprendizaje del vocabulario.

Palabras clave: francés lengua extranjera, aplicaciones móviles, *Français Premiers Pas*, integración, oral

Mobile applications, a tool for developing autonomous oral expression in French for beginners at the university: a case study

Abstract

The analysis of the use of mobile applications for French teaching-learning has become a necessity. One of the applications that has gained the interest of teachers-researches is CAVILAM – *Alliance Française*, called *Français Premiers Pas*, free to download. Thus the study of its use in a university subject: French as a foreign language, level A1. The specific aim is to complete an oral task for hotel bookings. Furthermore, we have undertaken a bibliographical research about the advantages and disadvantages of these applications. We have also produced a survey in order to gather the opinions of a group of students about the use of this application. The results comprise a constructive criticism and the recollection of positive data, both in oral expression and vocabulary learning.

Keywords: French as a Foreign Language, mobile applications, *Français Premiers Pas*, integration, oral

Introduction[1]

Les téléphones intelligents sont apparus en 2007, date de lancement du premier modèle d'iPhone®. En 2010, les tablettes numériques ont commencé à être commercialisées. Depuis lors, ces dispositifs se sont répandus dans le monde entier et ils ont connu un grand essor. Les applications mobiles (désormais *apps*) ont été développées pour être installées sur des *smartphones* ou des tablettes. Leur champ d'utilisation s'est étendu à de multiples fonctions répondant à un grand nombre de besoins de la vie quotidienne comme les loisirs, la consommation, la santé et aussi l'éducation.

Parmi ces dernières *apps*, nous allons nous pencher sur celles qui se focalisent sur l'apprentissage de langues et, plus spécifiquement, l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous allons analyser l'*app Français Premiers Pas* (désormais *FPP)* et examiner comment celle-ci peut être intégrée dans un cours de français. Par la suite, nous étudierons comment ses performances ont été perçues par un groupe d'étudiants universitaires de niveau débutant.

Pour ce faire, notre contribution se divise en quatre parties : dans un premier temps, nous entamerons une réflexion sur l'usage des *apps* dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE). Après, nous exposerons notre démarche didactique et nous partagerons les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants[2]. Ces résultats nous permettront de dégager des conclusions sur l'intégration des *apps* dans les cours de FLE.

1. Analyse des *apps* d'apprentissage des langues : avantages et inconvénients

Bien que relativement récentes, les *apps* ont fait l'objet de recherches confirmant leurs avantages dans l'apprentissage des langues (Burston, 2014) dont la base théorique s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'enseignement des langues par ordinateur (EAO) et, plus concrètement, de l'apprentissage des langues assisté par téléphone portable (MALL de ses sigles en anglais : *Mobile Assisted Language Learning*). Les applications les plus étudiées dans le cadre de l'apprentissage d'une LE ont été *Busuu* et *Duolingo* car elles ont été développées en plusieurs langues et sont devenues très populaires.

Parmi les avantages de l'emploi des *app*s pour apprendre une LE il est constaté que leur utilisation accroît la motivation des apprenants (Loewen et al., 2019) grâce à des variables comme la flexibilité, c'est-à-dire l'adéquation de la plateforme au propre rythme d'apprentissage (Malerba, 2015), la portabilité, c'est-à-dire la facilité d'accès par le biais d'appareils mobiles (Kétyi, 2013, Munday, 2015), la simplicité et l'autonomie (Munday, 2015) et enfin, par leur dimension ludique (Kétyi, 2013).

Les études ont aussi prouvé une amélioration dans plusieurs compétences linguistiques telles que le vocabulaire (Kétyi, 2013), la lecture et l'écriture (Vesselinov et Grego, 2016), la conscience phonologique, la compréhension orale (Vesselinov, Grego, 2016) et la conjugaison des verbes (Castañeda, Cho, 2016). Kétyi (2015) constate une amélioration de la compétence linguistique dans la langue cible étant donné que les utilisateurs des *apps* consacrent plus de temps à approfondir l'étude de la LE grâce à leur simplicité. Vesselinov et Grego (2012) affirment même qu'apprendre une langue en utilisant *Duolingo* pendant 34 heures équivaut à étudier à l'université pendant 11 semaines ou un semestre. Les études consultées convergent sur le fait qu'une plus grande exposition à l'*app* se traduit par une meilleure compétence dans la langue cible.

Cependant, les qualités pédagogiques des *apps* ont été remises en question. Tout d'abord, la pratique de la langue semble mal équilibrée en ce qui concerne les compétences linguistiques. Les activités proposées ont été qualifiées comme

basiques parce qu'elles reproduisent pour la plupart ce qui a déjà été fait avec d'autres technologies tout en se concentrant sur la cognition et la réception sans travailler systématiquement la production (Burston, 2014). De plus, Loewen et al. (2019) suggèrent que les développeurs des *apps* devraient se baser sur des théories d'apprentissage des langues pour une conception optimale de ces activités, car celles-ci semblent souvent décontextualisées. Ce dernier point est corroboré par des apprenants qui, parfois, les considèrent trop faciles et répétitives (Kétyi, 2013). Malerba (2015) affirme que c'est justement le nombre limité de types d'activités la principale raison pour laquelle les utilisateurs abandonnent ces plateformes d'apprentissage des langues. Aussi, il faut ajouter des contraintes techniques (Chouchani, 2013) parce que les développeurs des *apps* sont souvent des techniciens et non pas des didacticiens et les limites technologiques conditionnent la typologie d'exercices proposés. Néanmoins, la technique avance et dans l'avenir cet inconvénient sera minimisé.

Même si les *apps* ne sont pas actuellement la seule solution pour l'apprentissage des langues, elles peuvent soutenir efficacement l'apprentissage, dans des aspects tels que l'autonomie (Rosell-Aguilar, 2018) et l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue (Godwin-Jones, 2011). De plus, les *apps* peuvent être un bon complément à l'apprentissage formel (Munday, 2015) et un point de départ optimal pour les apprenants débutants ou pour ceux qui souhaitent maintenir un niveau de langue sans pouvoir suivre un apprentissage formel (Rosell-Aguilar, 2018).

Nous pouvons synthétiser toutes ces recherches en affirmant que les utilisateurs des *apps* apprécient l'autonomie de leur emploi et leur flexibilité pour s'adapter à l'apprentissage, ce qui accroît la motivation dans l'apprentissage. En outre, une augmentation de la compétence linguistique des apprenants a été observée. En revanche, les activités proposées sont considérées comme répétitives, les compétences linguistiques ne sont pas proportionnées et, en somme, la qualité didactique des *apps* est parfois mise en cause. Outils didactiques récents et en constante évolution, l'efficacité des *apps,* dans l'apprentissage d'une LE, nécessite une analyse plus approfondie que nous allons effectuer ici à travers une étude de cas en cours de français.

2. Étude empirique

Nous allons décrire ici comment nous avons intégré l'*app FPP* dans le cadre de l'apprentissage formel. Pour ce faire, nous présenterons, tout d'abord, les caractéristiques de l'*app*. Nous exposerons, par la suite, le dispositif didactique mis en place pour notre travail et, enfin, nous analyserons les résultats d'une enquête

rédigée pour obtenir un retour d'expérience sur l'efficacité de cette *app* dans le domaine du FLE.

2.1. L'*app Français premiers pas* (FPP)

FPP a été créée en France en 2015 par le CAVILAM (Vichy) et la Fondation Alliance Française, en partenariat avec l'Université de Clermont Auvergne (UCA). Elle est soutenue par le Ministère français de la Culture (DGLFLF). Elle a été conçue par des enseignants experts en FLE : Robert Angéniol, Michel Boiron, Julie Miclo et Emmanuel Zimmert. Elle est téléchargeable sans aucun coût, et elle ne concerne que le français à un niveau débutant, comme le précise sa présentation : « une *app* ludique d'apprentissage du français pour débutants complets ». Les éditeurs contactés par courrier électronique nous ont informées qu'ils n'avaient pas de connaissance jusqu'à présent d'études scientifiques portant sur cette *app*.

Trois raisons nous ont poussées à la choisir : tout d'abord parce que le niveau de langue s'adapte à celui de nos apprenants (A1), ensuite, parce qu'elle est gratuite dans sa totalité et aussi parce qu'elle a été créée par des spécialistes et organismes reconnus en didactique du FLE.

Nous passons maintenant à la description détaillée de l'*app*. Lorsque l'utilisateur arrive sur *FPP*, il a deux icônes à choisir : le premier avec des traces de pieds et, le deuxième, avec un livre comme l'illustre l'image 1 (voir note trois)[3].

En cliquant sur celui de gauche, on découvre l'interface qui est divisée en 8 pas comme nous pouvons voir dans l'image 2 (voir note quatre)[4].

Chaque pas correspond à une thématique : *Premier contact, Au restaurant, À l'hôtel, Transports, Directions, Vêtements, Courses et Loisirs*. Ces pas se divisent en 3 étapes (Étape 1, Étape 2 et Étape 3). Ces étapes, à leur tour, contiennent des fiches avec des activités qui se complexifient peu à peu. Il est donc recommandé de commencer par l'étape 1. En bas de chaque page, un entraînement est aussi proposé aux utilisateurs. Dans l'entraînement, l'utilisateur trouve 11 questions à faire glisser/déposer sur les phrases proposées par le dialogue qui fait partie de chacune des étapes comme l'illustre l'image 3 (voir note cinq)[5].

Dans la partie de droite, *FPP* propose un dictionnaire visuel organisé alphabétiquement avec les thèmes suivants : *calendrier, chiffres, famille, fruits et légumes, lieux, loisirs, maison, nationalités, objets, professions, repas, transports et v*êtements. Ce dictionnaire est formé par des images, des mots écrits et leurs prononciations correspondantes (voir image 4, note six)[6].

Dans cette *app*, l'apprenant débutant en français est invité à suivre un parcours autonome pour renforcer son apprentissage à travers des tâches orales et écrites.

2.2. Méthodologie

Lors de l'année scolaire 2020/2021, un groupe d'étudiants universitaires de Philologie, des Études basques et des Études anglaises de l'Université du Pays Basque (UPV/EHU) ont suivi un cours de FLE du niveau A1, un niveau introductif ou de découverte selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

Pour travailler en présentiel et donner la possibilité de réviser hors des cours, nous avons choisi la méthode de français *C'est-à-dire A1* (Augé et al., 2014) de Santillana, une maison d'édition espagnole. Selon ses auteurs, cette méthode permet aux apprenants de développer des compétences de communication et de s'immerger dans la culture francophone par le biais d'activités et de tâches. Ces activités et tâches les aident ainsi à progresser et à devenir autonomes petit à petit. La méthode se divise en 12 unités très complètes. Chaque unité comprend deux dialogues pour travailler la compréhension orale, une section contenant la grammaire et une autre où l'on travaille le vocabulaire dont les étudiants auront besoin pour aborder les activités orales et écrites. Les unités s'achèvent sur une tâche finale, un projet que les étudiants font de manière collaborative. Cette méthode comprend également 3 évaluations formatives, un précis grammatical, des tableaux de conjugaison et de phonétique et les transcriptions des dialogues travaillés dans les unités.

Pour intégrer l'*app FPP* dans notre cursus, nous nous sommes servis des contenus de l'unité 6 « À louer » de la méthode *C'est-à-dire A1* (Augé et al., 2014 : 79) et du module « À l'hôtel » de *FPP*.

Tout d'abord, les étudiants ont travaillé deux conversations téléphoniques disponibles dans l'unité 6 de la méthode de français. Grâce à ces deux dialogues, ils ont pu se familiariser avec les constructions et le vocabulaire indispensable pour faire la réservation d'un logement pour les vacances par téléphone, demander des informations sur celui-ci, le décrire ou le situer géographiquement. Ils ont aussi travaillé le lexique relié aux logements (les meubles et les appareils électroménagers) et la compréhension écrite des annonces immobilières et touristiques.

Ensuite, ils ont été invités à télécharger *FPP* sur leurs dispositifs et à compléter le pas « À l'hôtel » pour améliorer leurs connaissances acquises dans la méthode de FLE. Ce module, construit sur une conversation entre un client et l'employé d'un

hôtel, a servi à enrichir le vocabulaire et à apprendre différentes formules dans le domaine de l'hôtellerie.

Une fois les connaissances acquises grâce à ce dispositif hybride (la méthode de FLE et l'*app*), nous avons expliqué les consignes de l'activité que nous avons intitulée « Faire une réservation ». Le produit final demandé était un dialogue écrit entre un touriste et le propriétaire d'un logement touristique (un gîte rural ou un camping). Les étudiants ont rédigé ce dialogue en binômes et, ils ont partagé leurs productions sur *Padlet*, un mur virtuel collaboratif. Finalement, ils ont joué les dialogues devant leurs camarades de classe et les enseignantes ont donné un retour évaluatif aux productions.

À la fin de cette séquence, nous avons proposé aux étudiants de remplir un questionnaire créé au moyen de *Google Forms* pour évaluer l'*app*. Ce questionnaire comprend deux types de questions : d'une part, nous avons posé des questions sur l'âge, le sexe et leur rapport avec les *apps* d'apprentissage de LE pour bien décrire notre échantillon et, d'autre part, nous avons inclus des questions concernant l'interface, les contenus et les opinions sur la valeur didactique de *FPP* pour l'apprentissage du FLE. Le questionnaire complet se trouve *infra* dans l'annexe I.

Les étudiants ont répondu de façon anonyme et le temps estimé de réponse a été entre 5 et 10 minutes. Tenant compte du niveau A1 des participants, nous avons rédigé les questions dans leur langue maternelle (l'espagnol ou le basque) pour permettre une plus grande richesse dans les réponses et nous avons posé des questions ouvertes pour nuancer les idées et enrichir la qualité de l'information pour notre recherche. Les questions de recherche que nous voulons répondre à travers notre travail sont les suivantes :

1) Quels sont les traits de contenus et d'interface de *Français Premiers Pas* les plus et les moins appréciés par nos apprenants ? Pour rappel, la bibliographie signale que les atouts sont l'autonomie, la motivation, l'approche ludique et la facilité de l'usage.

2) Quelles caractéristiques sont les plus considérées du point de vue didactique ? Même s'il y a du désaccord car les compétences linguistiques ne sont pas travaillées de façon équilibrée, les études ont montré que l'on peut améliorer des compétences comme la lecture, le vocabulaire, la compréhension orale ou la phonétique.

3. Analyse des résultats

Cette étude a été divisée en 4 parties : tout d'abord, nous analyserons les questions concernant les caractéristiques des participants ; ensuite, nous étudierons celles qui portent sur l'interface de *Français Premiers Pas* ; après, notre étude se centrera sur les questions qui se réfèrent aux contenus de cette application, et, finalement, elle se centrera sur celles qui concernent l'apprentissage du français.

3.1. Caractéristiques des participants (questions 1, 2 et 3)

60 étudiants ont participé à l'activité et partagé avec nous leur opinion sur l'*app FPP*. Ce groupe est composé de 52 femmes et 8 hommes ; la plupart âgés entre 18 et 20 ans (86,7 %).

La question 3 aborde la familiarité des apprenants avec les *app*s :

QUESTION 3 : Avez-vous déjà utilisé des applications pour apprendre des langues ? a) Oui b) Non

Si votre réponse à la question précédente est « oui », mentionnez les applications que vous avez utilisées et les langues que vous avez apprises.

Une grande partie des étudiants sont familiarisés avec les *apps* pour l'apprentissage des langues (66,7 %). Ils les ont déjà utilisées dans leurs téléphones portables ou leurs tablettes pour améliorer de façon autonome leur niveau en différentes langues. Ils s'intéressent surtout au français, à l'anglais, à l'italien et au catalan, et, dans une moins large mesure, au grec, à l'allemand, au coréen, au japonais, au polonais et au hongrois. Parmi les *apps* les plus utilisées, ils citent surtout *Duolingo*, *Babbel* et *Busuu*, des *apps* offrant un éventail de langues, et d'autres plus spécifiques comme *FPP*, *HelloTalk* ou *FCE EXAM*.

En définitive, les jeunes apprenants de notre échantillon connaissent les *apps* d'apprentissage de langues pour travailler des langues qu'ils étudient dans un cadre formel (l'anglais ou le français) mais aussi pour avoir accès à d'autres langues dont l'apprentissage est rarement assuré dans des établissements académiques (le coréen ou le grec).

3.2. L'interface (questions 4, 5 et 6)

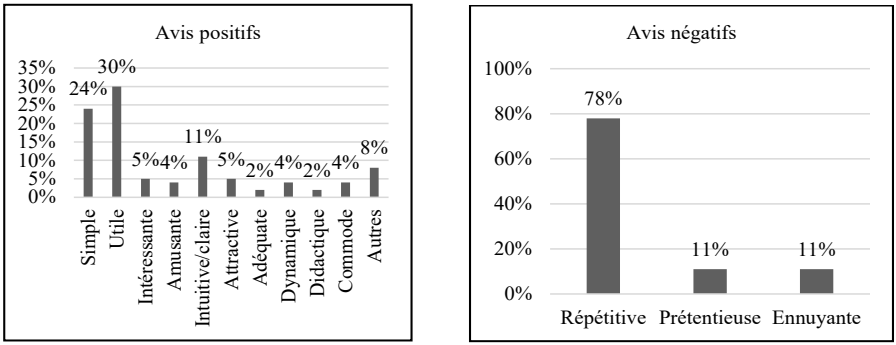
Les questions suivantes portent sur l'interface de l'*app* utilisée. Plus concrètement, sur la simplicité de son usage (question 4), le jugement personnel de l'*app* (question 5) et, finalement sur ses atouts (question 6).

QUESTION 4 : L'application CAVILAM-Français Premiers Pas est facile à utiliser ? a) Très facile b) Assez facile c) Pas facile du tout. Pourquoi trouvez-vous cela « facile » ou « difficile » ? Expliquez brièvement.

En réponse à cette question, les apprenants jugent que son emploi est très (65 %) ou assez (35 %) facile. Les points forts soulignés ont été qu'il s'agit d'une *app* très facile et intuitive, grâce aux images et aux sons qui aident à tout comprendre. La simplicité est mise en relief parce qu'il n'y a pas trop d'informations qui alourdiraient son usage. Ils ajoutent que tout est bien expliqué et qu'il serait très difficile de se perdre. Cependant, deux étudiants ont avoué qu'ils ont eu besoin de l'aide et d'un peu de temps pour pouvoir bien interagir avec *l'app*. Nous avons pensé à approfondir leur opinion enfin de nuancer leurs avis et nous leur avons demandé des adjectifs pour décrire l'*app* avec la question suivante :

QUESTION 5 : Définissez avec un ou deux adjectifs vos impressions sur l'application.

Parmi les adjectifs dégagés dans le graphique 1, nous voyons que l'utilité (30 %) et la simplicité (24 %) sont les qualités les plus appréciées. Les avis négatifs, tout en étant nettement inférieurs, reprochent à *FPP* d'être trop rébarbative (78 %).



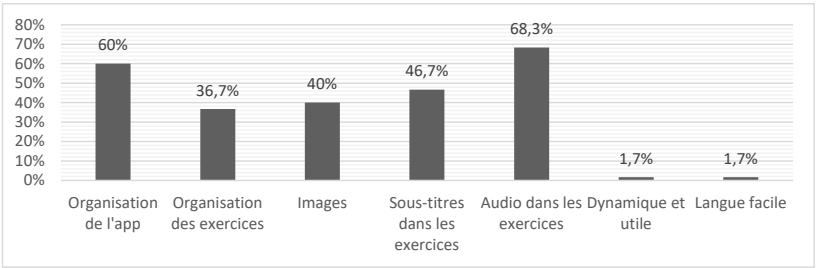
Graphique 1. Adjectifs définissant *FPP*

La question 6 porte sur l'avis sur le type d'exercices :

QUESTION 6 : Qu'est-ce qui vous a le plus plu dans l'interface de cette application ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse. a) Organisation de l'application (« les pas », « le dictionnaire visuel ») b) Organisation des exercices c) Images d) Sous-titres dans les exercices e) Audio dans les exercices f) Autres

Les étudiants mettent surtout l'accent sur l'emploi d'audio dans les exercices (68,3 %), l'organisation de l'*app* (60 %) et l'usage des sous-titres dans les exercices (46,7 %). Ils trouvent également important le recours aux images (40 %) et

l'organisation des exercices (36,7 %). Toute cette information est regroupée dans le graphique 2.



Graphique 2. Avis sur l'interface

En somme, l'interface, c'est-à-dire l'aspect extérieur, a été jugé positivement, surtout en ce qui concerne la simplicité de son emploi.

3.3. Contenus (questions 7 et 8)

Après avoir tiré des opinions sur l'interface, nous nous sommes penchées sur l'activité réalisée en cours, comme complément à l'usage de la méthode en cours avec les questions 7 et 8 qui portent sur la pertinence des exercices de « À l'hôtel » pour l'activité de la classe et l'adéquation de ceux-ci pour apprendre à faire des réservations en français.

QUESTION 7 : En tenant compte de l'activité de la classe, que pensez-vous des exercices de « À l'hôtel » ? *a) Très appropriés pour l'activité de la classe b) Suffisants pour faire l'activité de la classe c) Ne conviennent pas pour faire l'activité de la classe*

Compte tenu de ce que vous avez répondu à la question 7, expliquez brièvement vos raisons.

En général, les étudiants consultés ont répondu que l'*app* a été pratique pour le travail proposé en cours parce qu'ils ont réutilisé des expressions ou du lexique appris dans l'*app*. Ils ont aussi apprécié le fait de travailler avec un format différent qu'ils ont trouvé original. La répétition des contenus est encore une des caractéristiques qui ressort dans notre enquête : pour les uns, la répétition devient lassante et ennuyante, pour les autres, cependant, cette même répétition est jugée comme convenable en vue de la fixation des contenus à retenir.

QUESTION 8 : De manière générale, pensez-vous que les exercices de l'activité « À l'hôtel » *sont adaptés pour apprendre à faire des réservations en français ? a) Très appropriés b) Appropriés c) Ne conviennent pas. Expliquez pourquoi.*

Tous les participants à l'enquête ont répondu que cette activité était très ou tout simplement appropriée pour la tâche demandée et pour apprendre à faire des réservations. Les raisons que considèrent les apprenants peuvent être résumées en deux groupes : pour les uns, c'était une pratique purement académique, adéquate pour rendre convenablement l'exercice que l'on avait demandé, c'est-à-dire rédiger un dialogue. Pour une plus grande majorité, la simplicité des phrases leur a permis de se débrouiller dans une situation réelle, s'agissant des expressions basiques et nécessaires. Une des réponses signale qu'« à *partir de maintenant on sera capable de demander le Wi-Fi de l'hôtel*… » question clé pour nos étudiants, semble-t-il.

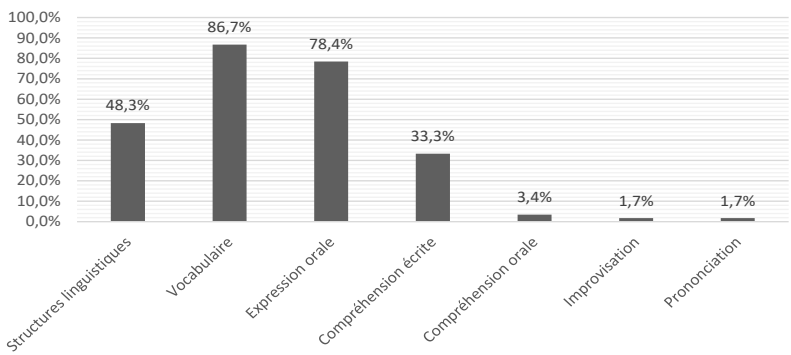
3.4. Apprentissage du FLE (questions 9, 10 et 11)

Pour terminer notre enquête, nous voulions savoir dans quelle mesure les apprenants considéraient que l'*app* utilisée améliorait leurs compétences en français à travers les trois dernières questions. La question 9 porte sur les aspects dans lesquels les étudiants considèrent que *FPP* complète les contenus travaillés dans le livre de classe.

QUESTION 9 : Dans quels aspects considérez-vous que cette application complète les activités et/ou exercices proposés par le livre de classe (C'est-à-dire, Santillana) ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse

a) La pratique des structures linguistiques b) Le vocabulaire c) Renforcer l'expression orale d) Renforcer la compréhension écrite e) La pratique de l'expression orale f) Aucun g) Autres

La plupart des réponses à cette question font référence à l'apprentissage de la langue en général, et, plus précisément, au vocabulaire (86,7 %) et aux structures linguistiques (expressions et phrases) (48,3 %).



Graphique 3. Aspects dans lesquels *FPP* complète le livre de classe

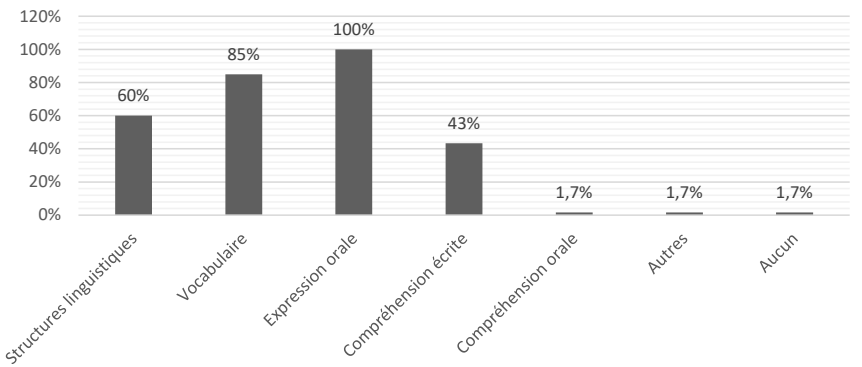
Quant aux compétences, l'amélioration de l'expression orale (78,4%) a été soulignée grâce à la possibilité de réutiliser le vocabulaire et les structures linguistiques pour bien faire la tâche proposée en cours. La compréhension écrite (33,3%) a été également mentionnée car les dialogues travaillés dans l'*app* sont accompagnés des sous-titres qui servent à mieux les comprendre.

Du point de vue cognitif, des étudiants signalent que ce type d'activité demande plus d'attention que les activités proposées en cours. Le niveau de langue est aussi mentionné dans les réponses, jugé trop simple et basique pour les uns et adéquat pour les autres. Ceci, à notre avis, ne répond pas vraiment à une caractéristique de l'*app* car ses contenus sont adaptés à un niveau A1, mais au fait que quelques participants de l'enquête considéraient que leur niveau de langue était au-dessus de ce niveau.

Quant à la question 10, nous voulions savoir si les applications mobiles telles que FPP sont utiles pour apprendre des langues et quels aspects se voient renforcés grâce à celles-ci, selon les répondants.

QUESTION 10 : En quoi des applications comme CAVILAM-Français Premiers Pas sont-elles utiles pour l'apprentissage des langues ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse. a) La pratique des structures linguistiques b) Vocabulaire c) Renforcer l'expression orale d) Renforcer la compréhension écrite e) La pratique de l'expression orale f) Aucun g) Autres

La plupart des étudiants ont jugé que la tâche proposée était adéquate pour faire des réservations en français surtout, comme indique le graphique 4, pour développer l'expression orale (100 %), le vocabulaire (85 %) et les structures linguistiques (60 %).



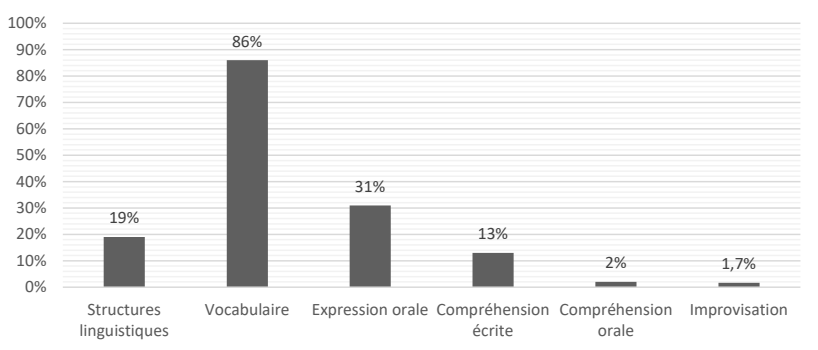
Graphique 4. Utilité de *FPP*

En outre, le fait que l'*app* propose des phrases clés, basiques et simples permettant aux apprenants de les utiliser dans des situations réelles est très apprécié.

Finalement, nous avons voulu savoir si *FPP* les a aidés à améliorer leur français et dans quels aspects à travers la question suivante :

QUESTION 11 : L'application vous a-t-elle aidé à améliorer quelque chose ? Répondez brièvement.

En lien avec leur expérience précédente avec *FPP* et d'autres *apps* qu'ils ont utilisées, nous leur avons demandé de signaler avec précision dans quelles compétences celles-ci ont été utiles dans leur apprentissage. Comme nous pouvons observer dans le graphique 5, le vocabulaire est l'aspect le plus remarqué (86 %), suivi de l'expression orale (31 %), des structures linguistiques (19 %) et de la compréhension écrite (13 %).



Graphique 5. Amélioration perçue dans les compétences linguistiques

Les aspects les moins appréciés sont, au contraire, la compréhension orale (2 %) et l'improvisation (1,7 %).

En rapport avec ce qu'ils ont exprimé dans la question antérieure, presque toutes les compétences linguistiques sont mentionnées mais les apprenants ont surtout aimé la possibilité de développer leurs compétences orales comme la compréhension et l'expression. Ils affirment que, grâce à la mémorisation des structures linguistiques et du vocabulaire adapté à la situation d'énonciation, ils ont été capables de développer leur compétence orale et de construire un dialogue. Cette tâche leur permettra, le cas échéant, de bien comprendre et d'élaborer correctement une séquence de réservation à l'oral dans la vie réelle, comme ils ont été amenés à le faire en cours de FLE. Il s'avère donc important de montrer le caractère pratique dans les situations évoquées par l'*app* dans leur intégration en cours de FLE.

Conclusion

En somme, notre analyse sur l'*app FPP* contribue à élargir l'étude des applications mobiles d'apprentissage d'une LE et, notamment, d'apprentissage du FLE, un domaine peu analysé d'après la bibliographie consultée. L'enquête semi-ouverte proposée à nos étudiants nous a permis de répondre à nos questions de recherche.

En ce qui concerne les traits de contenus et d'interface de *FPP* les plus et les moins appréciés par nos apprenants, nous pouvons affirmer que, en général, l'*app FPP* a été jugée positivement. Les apprenants ont souligné comme atouts sa simplicité et son utilité, le point faible restant son caractère répétitif. Ces résultats sont concordants avec les études précédentes. D'autres avantages cités par les études comme l'autonomie ou la motivation n'ont pas été ici signalés, peut-être à cause du cadre académique où cette enquête a eu lieu.

En rapport avec la deuxième question, c'est-à-dire les caractéristiques les plus considérées du point de vue didactique, il s'avère que l'apprentissage du vocabulaire spécifique est le plus apprécié par les étudiants. Il faut aussi préciser que dans cette contribution nous avons testé l'*app* comme complément d'une activité précise dans le cadre formel et que cette activité comportait des structures et du lexique présent sur l'application.

Pour approfondir sur toutes les possibilités didactiques que les applications peuvent apporter à la didactique du FLE, il serait convenable d'élargir le cadre d'étude en proposant une panoplie d'activités hétérogènes pour aborder d'autres compétences linguistiques. Une étude plus étendue sur l'intégration d'autres compétences linguistiques, permettrait, dans des travaux ultérieurs, enrichir la possibilité de l'analyse de l'efficacité des *apps* dans toutes les compétences linguistiques dans le cadre de l'apprentissage du FLE.

Annexe I : Questionnaire

1.- Genre :

a) Homme
b) Femme
c) Non binaire

2.- Âge :

a) Entre 18 – 20 ans
b) Entre 21 – 23 ans
c) Entre 24 – 26 ans
d) Entre 27 – 29 ans
e) Plus de 30 ans

3.- Avez-vous déjà utilisé des *apps* pour apprendre des langues ?

a) Oui
b) Non

Si votre réponse à la question précédente est « oui », mentionnez les *apps* que vous avez utilisées et les langues que vous avez apprises.

4.- L'*app FPP* est facile à utiliser ?

a) Très facile
b) Assez facile
c) Pas facile du tout

Pourquoi trouvez-vous cela « facile » ou « difficile » ? Expliquez brièvement.

5.- Définissez avec un ou deux adjectifs vos impressions sur l'*app*.

6.- Qu'est-ce qui vous a le plus plu dans l'interface de cette *app* ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

a) Organisation de l'app (« les pas », « le dictionnaire visuel »)
b) Organisation des exercices
c) Images
d) Sous-titres dans les exercices
e) Audio dans les exercices
f) Autres

7.- En tenant compte de l'activité de la classe, que pensez-vous des exercices de « À l'hôtel » ?

a) Très appropriés pour l'activité de la classe
b) Suffisants pour faire l'activité de la classe
c) Ne conviennent pas pour faire l'activité de la classe

En tenant compte de ce que vous avez répondu à la question 7, expliquez brièvement vos raisons.

8.- De manière générale, pensez-vous que les exercices de l'activité « À l'hôtel » sont adaptés pour apprendre à faire des réservations en français ?

a) Très appropriés
b) Appropriés
c) Ne conviennent pas

En tenant compte des réponses à la question 8, expliquez brièvement vos raisons.

9.- Dans quels aspects considérez-vous que cette *app* complète les activités et/ou exercices proposés par le livre de classe (*C'est-à-dire*, Santillana) ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

a) La pratique des structures linguistiques
b) Le vocabulaire
c) Renforcer l'expression orale
d) Renforcer la compréhension écrite
e) La pratique de l'expression orale
f) Aucun
g) Autres

10.- En quoi des *apps* comme *FPP* sont-elles utiles pour l'apprentissage des langues ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

a) La pratique des structures linguistiques
b) Vocabulaire
c) Renforcer l'expression orale
d) Renforcer la compréhension écrite
e) La pratique de l'expression orale
f) Aucun
g) Autres

11.- L'*app* vous a-t-elle aidé à améliorer quelque chose ? Répondez brièvement.

Bibliographie

Augé, H. et al. 2014. *C'est à dire ! A1. Méthode de Français*. Livre de l'élève. Madrid: Santillana.

Burston, J. 2014. « The Reality of MALL: Still on the Fringes ». *CALICO Journal*, n° 31(1), p. 103-125.

CAVILAM, 2015. *Français Premiers Pas*. Conception et réalisation : Robert Angéniol, Michel Boiron, Claire Braikeh, Julie Miclo, Bhushan Thapliyal et Emmanuel Zimmert, Alliance française. [En ligne] : https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/francais-premiers-pas/ [consulté le 30 novembre 2022].

Castañeda, D., Cho, M.-H. 2016. «Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs». *Computer Assisted Language Learning*, n° 29(7), p. 1195-1204.

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

Chouchani, J. 2013. *Relations entre méthodologie des langues et enseignement : entre stimulations et contraintes*. Mémoire de master inédit, Université de Bourgogne.

Godwin-Jones, R. 2011. «Emerging Technologies: mobile applications for language learning». *Language Learning & Technology*, n° 15 (2), p. 2-11.

Kétyi, A. 2013. Using Smart Phones in Language Learning – A pilot study to turn CALL into MALL. In: Bradley, L. et Thouësny, S. (éds), 20 Years of EUROCALL: Learning from the Past,

Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal. Dublin: Voillans, p. 129-134.

Kétyi, A. 2015. « Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education ». In: F. Helm, L. Bradley, M. Guarda,et S. Thouësny (éds.), Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy. Dublin : Research-publishing.net, p. 306-311. [En ligne] : DOI : 10.14705/rpnet.2015.000350 [consulté le 9 mars 2023]

Loewen, S. et al. 2019. « Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study». *ReCALL : the Journal of EUROCALL*, nº 31, 3, p. 293-311. https://doi.org/10.1017/S0958344019000065 [consulté le 9 mars 2023].

Malerba, M. L. 2015. Learners' behaviours and autonomy in Live Mocha and Busuu online communities. [communication orale] EDEN Annual Conference 2015. Barcelone, Espagne.

Munday, P. 2015. «The case for using duolingo as part of the language classroom experience». Revista iberoamericana de educación a distancia, nº 19 (1), p. 83-101.

Rosell-Aguilar, F. 2018. «Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app». *Computer Assisted Language Learning*, nº 31 (8), p. 854–881.

Vesselinov, R., Grego, J. 2012. «Duolingo effectiveness study». New York: City University of New York, p. 1-25.

Vesselinov, R., Grego, J. 2016. *The busuu efficacy study*. [En ligne] : http://comparelanguageapplications.com/documentation/The_busuu_Study2016.pdf [consulté le 9 mars 2023].

Notes

1. Cette recherche fait partie du projet PID2021-122689NB-I00, financé par MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ et par FEDER « une manière de faire l'Europe ».

La rédaction de l'article a été distribuée de la façon suivante : Arrate Aldama Epelde s'est plus particulièrement chargée des parties 2.2. Méthodologie, 3.1 Analyse des participants, 3.2. L'interface (questions 4, 5 et 6), Conclusion, María José Arévalo Benito des parties 1. Analyse des apps d'apprentissage des langues : avantages et inconvénients, 2.1 Description de la *app Français Premiers pas* (FPP), 3.3 Contenus (questions 7 et 8), 3.4. Apprentissage du FLE (questions 9,10 et 11).

2. Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

3. Image 1, Interface initiale de FPP : https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/francais-premiers-pas/#jp-carousel-1245 [consulté le 12 décembre 2022].

4. Image 2, Les 8 pas de FPP : https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/pas-a-pas/#jp-carousel-75 [consulté le 12 décembre 2022].

5. Image 3, Exemple d'étape (« À l'hôtel ») et entraînement : https://drive.google.com/file/d/1VaOJAqcF9-lY2zCaicjB7mns_hRK17O8/view?usp=sharing [consulté le 12 décembre 2022].

6. Image 4, Dictionnaire visuel : https://drive.google.com/file/d/1PGExWEc96FHrnkMHC04aU_qKj1paNju-/view?usp=sharing [consulté le 12 décembre 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 83-98

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Perception des étudiants universitaires hispanophones de l'utilisation d'*Instagram* comme appui à l'enseignement présentiel de la grammaire

Mónica Nieto Escobar
Université de Grenade, Espagne
mnies@ugr.es
https://orcid.org/0000-0002-2815-2730

Reçu le 28-02-2023 / Évalué le 11-04-2023 / Accepté le 30-06-2023

Résumé

La recherche porte sur l'utilisation du réseau social *Instagram* pour améliorer l'apprentissage de la grammaire française dans un monde de plus en plus numérique. Comme nous le savons, la grammaire se présente comme l'une des compétences les plus difficiles à maîtriser pour les étudiants hispanophones. *Instagram* semble offrir un espace d'apprentissage prolongé et complémentaire à la formation présentielle des points grammaticaux abordés en classe. C'est pourquoi une enquête a été réalisée auprès des étudiants pour vérifier si, de leur point de vue, l'utilisation d'*Instagram* les aide dans l'acquisition des contenus grammaticaux et s'ils trouvent cet outil plus motivant que l'enseignement traditionnel avec le manuel scolaire. L'enseignement de la grammaire a eu lieu à travers une formation hybride basée sur la méthodologie de la classe inversée, utilisant des capsules pédagogiques et une méthode réflexive et contrastive.

Mots-clés : grammaire française, français langue étrangère, réseaux sociaux, classe inversée

Percepción de los estudiantes universitarios hispanohablantes del uso de I*nstagram* como apoyo a la enseñanza presencial de la gramática

Resumen

El estudio trata sobre el uso de la red social *Instagram* para mejorar el aprendizaje de la gramática francesa en un mundo cada vez más digital. Como sabemos, la gramática se presenta ante los estudiantes hispanohablantes como una de las competencias más difíciles de dominar. *Instagram* parece ofrecer un espacio de aprendizaje prolongado y complementario a la formación presencial de los puntos gramaticales trabajados en el aula. Por ello, se ha realizado una encuesta ante los estudiantes para verificar si, bajo su perspectiva, el uso de *Instagram* les ayuda en la adquisición de los contenidos gramaticales y si, además, les resulta más motivador que la enseñanza tradicional con el libro de texto. La enseñanza de la gramática se llevó a cabo a través de una formación híbrida basada en la metodología de la clase invertida, utilizando cápsulas pedagógicas y un método reflexivo y contrastivo.

Palabras clave: gramática francesa, francés como lengua extranjera, redes sociales, clase invertida

Perception of Spanish-speaking university students regarding the use of Instagram as a support for face-to-face grammar teaching

Abstract

The research focuses on the use of the social network Instagram to improve the learning of French grammar in an increasingly digital world. As we know, grammar presents itself as one of the most challenging competencies for Spanish-speaking students to master. Instagram appears to offer an extended and complementary learning space to face-to-face training for the grammar points covered in the classroom. Therefore, a survey was conducted among students to verify if, from their perspective, the use of Instagram aids them in acquiring grammatical content and if it is additionally more motivating than traditional textbook-based teaching. Grammar instruction was carried out through a hybrid training based on the flipped classroom methodology, utilizing pedagogical capsules and a reflexive and contrastive method.

Keywords: French grammar, French as a foreign language, social networks, flipped classroom

Introduction

Le présent article s'inscrit dans le sillage d'une thèse de doctorat en cours d'élaboration[1] qui recherche des moyens d'améliorer l'apprentissage de la grammaire française de la part d'étudiants universitaires hispanophones et vise à remédier aux insuffisances rencontrées dans l'utilisation de la grammaire du français lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère. Nous nous centrerons ici sur la façon dont nous avons didactisé *Instagram* d'une manière légèrement différente avec un autre groupe d'étudiants et sur la perception de l'utilisation d'*Instagram* par ces étudiants-là.

- La génération d'étudiants universitaires que nous avons dans nos salles de classe de nos jours exige incontestablement une réactualisation des approches et méthodes d'enseignement / apprentissage que l'on utilise pour enseigner une langue étrangère. Voici une liste d'exemples de ces approches ou méthodes susceptibles de suivre et épouser le rythme de l'évolution des outils numériques :
- La *perspective actionnelle* : tout l'enseignement tourne autour de l'étudiant considéré comme acteur social de son propre apprentissage, de sorte que l'usage d'un réseau social pourrait bien s'intégrer dans cette approche. Le réseau social favoriserait un apprentissage expérientiel de manière visuelle où l'étudiant peut être créateur de l'information, ce qui lui permettrait ainsi d'apprendre tout en influant sur son environnement immédiat, ses « followers » ;

- L'*approche par projet* : l'étudiant doit résoudre des problèmes, des défis grâce à ses propres connaissances, en effectuant des recherches et en coopérant avec ses camarades de classe. L'usage des réseaux sociaux multiplierait les possibilités en incluant une grande réalité virtuelle ;
- Le *M-Learning* ou l'*apprentissage par téléphonie mobile* dans lequel l'apprenant profite des contenus digitaux disponibles grâce à l'utilisation du téléphone portable/smartphone ;
- L'*apprentissage par la pratique et l'action* (*Learning by doing*) : méthode d'enseignement qui consiste à apprendre en faisant par la pratique. Comme dans la perspective actionnelle, l'étudiant devient acteur de son propre apprentissage en développant ses compétences dans un contexte réel qui peut être fourni par les réseaux sociaux.

D'autres approches et méthodologies peuvent également être utiles afin d'aborder l'usage des réseaux sociaux comme appui à l'apprentissage présentiel d'une langue étrangère ou, dans notre cas, plus précisément, à celui de la grammaire française. Toutes ces méthodes et approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre ; elles suivent, en outre, les recommandations étudiées par la neuroéducation pour un apprentissage efficace et significatif (Piaget, Vigotsky) à travers l'interaction sociale. Nous savons que l'apprentissage dure plus longtemps et se produit à la suite de la répétition et de la correction des erreurs commises (Mora, 2017). Or I*nstagram* pourrait permettre de suivre cette période prolongée de pratique de la grammaire française, être un complément parfait à la formation en présentiel dans la salle de classe parce que ce réseau social semble les motiver plus que le manuel de cours. On observe en effet qu'*Instagram* capte leur intérêt en accroissant la proximité sociale. De la même façon, le professeur Fernando Trujillo (2020) maintient que les ressources numériques garantissent l'égalité des chances et une éducation de qualité, mais nous devons toujours être conscients du fait que cette formation en ligne et à distance ne remplace pas celle qui se déroule en présentiel. Au contraire, utiliser *Instagram* pourrait renforcer la compétence numérique de nos étudiants et leur offrir une action de tutorat supplémentaire et un espace d'interaction en français en dehors de l'espace éducatif. Autrement dit, les étudiants pourraient apprendre d'une manière plus centrée sur l'action (le savoir-faire) et pas simplement l'apprentissage par cœur de règles et formes grammaticales.

Mais cette fois-ci, nous ne nous intéressons pas au travail de la grammaire avec nos étudiants en utilisant *Instagram* comme une plateforme où l'on réalise des exercices grammaticaux en dehors de la salle de classe, mais plutôt comme une

plateforme où l'on comprend et réfléchit aux règles grammaticales afin de les mettre en pratique ensuite en classe avec l'enseignant. En d'autres termes, nous nous sommes lancée dans une formation hybride des contenus grammaticaux du cours grâce à la méthodologie de la classe inversée, qui nous aide à articuler le présentiel et le distanciel.

1. La classe inversée et le contexte numérique

Staker et Horn (2013) définissent la pédagogie ou classe inversée (*flipped classroom*, en anglais) comme l'une des manifestations d'apprentissage mixte (*blended learning*) dans laquelle les étudiants changent entre les deux modes (présentiel et distanciel) selon un calendrier prédéfini et accèdent à des ressources en ligne en dehors du centre éducatif, sans la supervision directe de l'enseignant (cité dans Nissen, 2019 : 102). Il s'agit donc de libérer le temps du présentiel consacré à la présentation, transmission et mémorisation des règles grammaticales afin d'avoir plus de temps en classe pour effectuer des exercices d'apprentissage qui favorisent l'acquisition grammaticale (Roehl et al., 2013, cité dans Nissen, 2019 : 103 ; Le Jeune, 2016 : 162-163). Selon Nissen (2019 : 104), la classe inversée en langues ne répond pas à certains critères de la formation hybride en langues tels que l'articulation des modes grâce à une scénarisation en faisant appel aux technologies numériques et la possibilité de poser des questions à un interlocuteur identifié. Mais avec l'utilisation d'*Instagram*, comme nous le verrons plus en détail dans ce qui suit, tous ces critères sont satisfaits. Comme l'affirme Simon, « lorsque l'on parle de numérique on indique par-là l'usage d'un matériel informatique au sens large : cela peut aller de l'ordinateur au téléphone en passant par l'Internet et les réseaux sociaux » et que ce numérique, dans l'éducation, offre des opportunités pour faciliter l'apprentissage, notamment à travers un enseignement hybride, une catégorie dans laquelle on retrouve la classe inversée (2020 : 189).

Avec l'avènement d'Internet et l'utilisation généralisée des smartphones et des réseaux sociaux parmi les jeunes, l'enseignement des langues étrangères a connu une évolution significative à laquelle nous devons nous adapter. Nous pouvons le constater dans le rapport établi par l'Observatoire National de Technologie et Société du ministère de l'économie et de la transformation numérique du Gouvernement espagnol, *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España* (2021) où l'on peut trouver quelques données très significatives : *76,4 % de la population espagnole entre 16 et 74 ans utilise les contenus éducatifs numériques ; 76,7 % de la population espagnole utilise le smartphone pour consommer du contenu digital ; 59,7 % de la population espagnole accède et interagit sur les réseaux sociaux*[2]. Mais cela n'est pas tout parce que selon le rapport numérique en Espagne de

« We are social » et « Meltwater » (2023 : 57), dans son graphique sur les plateformes de médias sociaux les plus utilisées chaque mois par des personnes âgées de 16 à 64 ans, on peut observer que 74,9 % de la population espagnole utilise *Instagram*. Ce pourcentage représente un chiffre très élevé compte tenu du fait qu'il atteint les 64 ans et que nos étudiants ont environ 20 ans. Ces données nous font penser que pratiquement tous nos étudiants utilisent ce réseau social. Il semble donc pertinent de choisir *Instagram* comme un outil nous permettant de mettre en œuvre la méthodologie de la classe inversée dans notre formation hybride.

Cet enseignement hybride et asynchrone sur *Instagram* peut être constitué de capsules vidéo pédagogiques affichées en plein écran au format vertical et d'infographies qui résument ce qui a été dit dans les vidéos. Ces capsules vidéo sont une nouvelle pratique qui rend possible « [l'extériorisation d'un] cours magistral sur une plateforme d'échange, le plus souvent sous la forme d'un diaporama vidéo commenté en voix off ou d'une brève explication du professeur filmé » (Le Jeune, 2016 : 163). Ces publications sur *Instagram* demeurent en permanence affichées par ordre chronologique et peuvent être consultées par nos étudiants en fonction de leurs disponibilités, ce qui nous offre la possibilité d'un apprentissage interactif de la théorie grammaticale de manière autonome. Ainsi, un nouveau comportement cognitif apparaît : l'étudiant devient vraiment acteur de son propre apprentissage en développant son « autonomie métacognitive [qui] correspond aux stratégies et méthodologies d'apprentissage qui permettent d'apprendre tout au long de la vie » (Nissen, 2019 : 203). On pourrait utiliser aussi les histoires (ou *stories*) d'*Instagram* pour partager des contenus (photos ou vidéos) d'autres comptes ou créés par nous-mêmes ou des exercices qui ne sont visibles que pendant 24 heures par les personnes qui suivent le compte (les abonnés). Ces contenus théoriques et ces exercices interactifs peuvent être gardés en tant que *stories* à la une sur notre profil afin qu'ils puissent être consultés à tout moment souhaité. Il est nécessaire de préciser que lorsque nous disons que l'enseignement hybride pourrait être constitué d'exercices, le mot « exercice » fait référence pour nous, en accord avec ce que suggère Besse, à une tâche linguistique ponctuelle, dans notre cas tâche d'application en dehors de la salle de classe, qui pourrait être répétitive, métalinguistique et qui oblige l'élève à réfléchir (cité dans Bertocchini et Constanzo, 2008 : 195). Ainsi, l'exercice de grammaire, l'une des activités métalinguistiques les plus importantes, comme nous le rappelle Vigner, implique un objectif pédagogique précis, dans notre cas travailler la langue de manière méthodique afin d'éliminer les erreurs grammaticales fossilisées de nos étudiants universitaires hispanophones (cité dans Cuq, 1996 : 83). L'exercice est considéré comme une application de la théorie grammaticale vue et l'étudiant doit « [procéder] à un certain nombre de répétitions [pour] créer une habitude, un automatisme. » (Cuq, 1996 : 84).

Un grand avantage qu'offre *Instagram* est la connaissance de l'étudiant, de ses points forts et faibles, par la voie de contenus (vidéos ou infographies) et/ou d'exercices réalisés dans les *stories* (ou histoires) et la flexibilité et l'ubiquité d'accès au contenu à tout moment, en tout lieu et avec toutes les répétitions désirées. Nous devons être conscients du fait que la formation en classe ne permet pas toujours de répondre aux besoins et aux difficultés de nos étudiants en raison du manque de temps (la séance dure généralement deux heures) et du nombre élevé d'étudiants que nous avons habituellement dans nos salles de classe à l'université (qui ne permet pas à tous de participer ou de poser des questions sur la théorie). *Instagram*, avec ces contenus de la théorie grammaticale et ces activités de remédiation réalisées en autonomie en dehors des heures de cours, pourrait nous aider à améliorer l'acquisition des contenus grammaticaux de la matière. Et, contrairement à l'enseignement en présentiel qui est régi par la durée de la séance de cours, l'apprentissage avec *Instagram* serait un apprentissage flexible qui s'adapterait aux différents rythmes d'apprentissage. Cela fait penser aussi à une pédagogie différenciée qui s'adapte aux étudiants plutôt qu'aux contenus à enseigner. En effet, en suivant la méthodologie de la classe inversée et *Instagram* comme outil d'appui pour la partie de l'enseignement à distance, nous pouvons répondre aux besoins de chaque étudiant par un enseignement personnalisé afin que tous atteignent leur plein potentiel (Guilbault, Viau-Guay, 2017 : 5). D'ailleurs, Simon remarque que « le côté *multimédia* du numérique (texte, son, image, vidéo) [...] permet d'aborder un même problème selon différentes modalités et de toucher davantage d'élèves » (Simon, 2020 :190).

Pour que la formation hybride fonctionne, le professeur doit guider l'étudiant (Nissen, 2019 : 63-64). Pour ce faire, on peut recourir à la « boîte » à questions sur les *stories* d'*Instagram* pour tenter de répondre aux doutes des étudiants. Ceux-ci laisseront leurs questions sur cette boîte et l'enseignant pourra ensuite les consulter en cliquant sur « Vu par » situé en bas de l'écran et leur répondre par message privé ou bien publiquement en publiant la question et sa réponse si cela peut être avantageux pour les autres étudiants. En ce qui concerne le droit au respect de la vie privée, à la confidentialité ainsi que la protection de données personnelles, *Instagram* préserve l'identité de la personne qui a posé la question car, en la partageant, le nom du compte de notre étudiant ne s'affiche pas. Cela peut encourager les étudiants à participer parce que normalement, en classe, ils ne participent pas, ne nous posent pas de questions devant les autres étudiants de la classe de peur (ou honte) de se tromper, de dire quelque chose qui pourrait être considéré comme une bêtise. *Instagram* représente un endroit sûr où continuer à apprendre et résoudre des difficultés. Cependant, si l'étudiant se sent en

confiance, il peut directement laisser ses questions comme un commentaire sous la photo ou sous la vidéo qui présente et développe le contenu à étudier.

2. Démarche didactique suivie

2.1. Contexte et profil du public

Comme nous l'avons constaté précédemment, *Instagram* pourrait être un bon outil d'apprentissage de la grammaire. C'est pour cela que nous avons changé un peu la situation d'apprentissage d'un cours de FLE pour de futurs philologues en établissant une formation hybride au cours d'un semestre scolaire pour une matière facultative de langue française de niveau B2.2. Cette formation n'a pas modifié la liste de contenus grammaticaux à apprendre mais la manière de les présenter aux étudiants en suivant la méthodologie de la classe inversée et en introduisant le réseau social *Instagram*.

Les raisons pour lesquelles nous avons choisi ce réseau social sont sa gratuité et la popularité de son usage parmi nos étudiants, entre autres. *Instagram* peut être considéré comme une sorte de Forum où pratiquer la télécollaboration grâce aux commentaires et aux hashtags sur les publications. La principale différence réside dans le fait qu'*Instagram* permet de publier une image ou vidéo, accompagnée ou non d'un texte en guise de légende, qui peut être commentée par les abonnés (*followers*). Tandis que le Forum n'est qu'un lieu virtuel pour échanger des idées par écrit. Par conséquent, *Instagram* est une plateforme beaucoup plus enrichissante car elle est visuelle et nous permet de partager avec nos étudiants, dans une société qui est totalement liée à l'image, des contenus tels que des schémas ou des capsules pédagogiques des points grammaticaux par exemple, qui les aident à mieux retenir les contenus qu'ils doivent acquérir. Pour didactiser *Instagram* et l'utiliser comme un élément éducatif, nous avons créé un profil pour l'utiliser seulement pour toutes les questions concernant l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, à savoir un compte professionnel dont l'identifiant d'utilisateur est @lemondesousmesyeux. Nous avons utilisé ce compte avec notre classe d'environ 40 étudiants universitaires, dont la plupart sont hispanophones.

2.2. Réalisation du cours : pratique réflexive et contrastive

Les points grammaticaux à étudier suivant la méthodologie de la classe inversée étaient les pronoms relatifs, les pronoms compléments et les constructions verbales. Tout d'abord, nous avons divisé ces points grammaticaux en sous-points plus petits afin de faciliter la compréhension et d'établir un calendrier avec un plan de travail.

Les sous-points étaient les suivants : les pronoms relatifs simples (I), les pronoms relatifs composés (II), les pronoms compléments directs et indirects (I), les pronoms compléments « en » et « y » (II) et les pronoms compléments : place et ordre (III). L'étude des constructions verbales, nécessaires pour utiliser correctement les règles de grammaire des points précédents, a été réalisée grâce à une liste des verbes les plus courants que nous leur avons fournie dans le syllabus de la matière hébergé sur la plateforme *Moodle* de l'université.

Une fois le plan de travail établi, il a été communiqué aux étudiants la méthodologie que nous allions suivre pour travailler la grammaire : la classe inversée, avec une méthode réflexive et contrastive. Grâce au plan de travail établi, les étudiants pouvaient connaître le sous-point grammatical qui serait travaillé chaque jour en classe. De cette façon, la veille de chaque séance de cours portant sur chaque sous-point grammatical, nous publiions sur notre compte *Instagram* la capsule vidéo pédagogique correspondante, expliquant les règles grammaticales de ce sous-point, proposant des exemples et les abordant d'un point de vue contrastif avec l'espagnol. Nous publiions également sur *Instagram* une infographie qui résumait ce qui avait été expliqué et analysé dans la vidéo. Ces deux ressources, la vidéo et l'infographie, devaient être consultées par nos étudiants ainsi que la théorie grammaticale proposée dans le syllabus de notre matière. Nous avions conseillé aux étudiants de noter toutes les questions qui leur venaient à l'esprit lors du visionnage de la vidéo et de la lecture de l'infographie, afin de pouvoir les poser le lendemain en classe.

En ce qui concerne les exercices de mise en pratique réalisés en classe en présentiel, nous commencions la classe en révisant la grammaire qu'ils avaient travaillée de façon autonome la veille avec le matériel que nous leur avions préparé à cet effet. Nous faisions également une révision de la grammaire vue lors des autres séances de cours et profitions de ce moment pour résoudre leurs doutes, leur poser des questions pour vérifier ce qu'ils avaient appris et leur demander des exemples d'application des règles grammaticales. Après cette révision, nous affichions sur l'écran du projecteur de la salle de classe une présentation très visuelle (une présentation avait été préparée pour chaque sous-point grammatical travaillé, comprenant des exercices de différents types : compléter les blancs, choix multiples, transformation, etc.). Sur chaque diapositive, il y avait une phrase dans laquelle il fallait appliquer la règle grammaticale étudiée la veille grâce à notre syllabus, notre vidéo et notre infographie. Une fois que certains volontaires avaient répondu, nous leur demandions d'argumenter leur réponse et demandions aussi aux autres étudiants s'ils étaient d'accord avec les réponses données. Pour la correction, la phrase corrigée était projetée sur la diapositive suivante, en soulignant en couleur la structure grammaticale à acquérir, en montrant la traduction

de la phrase en espagnol et en indiquant aussi en couleur la correspondance de cette structure dans la phrase traduite afin d'analyser les deux phrases d'un point de vue contrastif. Une fois la correction vue, nous leur demandions à nouveau d'argumenter en expliquant pourquoi la phrase était construite de cette manière. Et ainsi de suite avec le reste des phrases préparées dans chaque séance.

Avec ces exercices, nos étudiants ont pratiqué l'identification (grâce aux corrigés que nous partagions avec eux, les étudiants pouvaient déterminer la structure grammaticale à apprendre), l'activité métalinguistique (les corrigés aidaient aussi les étudiants à réfléchir aux phénomènes langagiers pour pouvoir les étudier, les mémoriser et les contrôler) et la grammaire contrastive (les corrigés montraient aussi la traduction en espagnol -langue maternelle des étudiants- des phrases pour voir la correspondance entre les deux langues et essayez d'éviter ainsi les confusions par proximité avec la langue cible).

Chaque présentation montrée en présentiel et chaque vidéo et infographie montrée à distance sur *Instagram* portait le titre du point grammatical pour permettre l'accès au sens grammatical. De cette façon-là, en classe, on passait d'une connaissance de la grammaire implicite (on travaillait le savoir procédural étant donné que les étudiants devaient répondre à la question proposée en utilisant une règle de grammaire précise) à la grammaire explicite (on travaillait le savoir déclaratif parce que nous demandions la règle grammaticale qui servait à expliquer la réponse correcte). Ce passage a favorisé la réflexivité de nos apprenants comme l'indique Beacco (2010 : 75). Rappelons que, dans notre cas, cet apprentissage explicite de la grammaire est pertinent étant donné que nos étudiants vont devenir de futurs philologues. Comme l'indiquent Besse et Porquier dans les acceptions qu'ils donnent du mot *grammaire*, la connaissance explicite de la grammaire « ne constitue une véritable acquisition que chez certains sujets dont la profession concerne directement le langage » (cité dans Cuq, 1996 : 39). Germain et Séguin (1998 : 45) vont dans le même sens qu'eux, car ils signalent que, en classe de langue étrangère, il faut tenir compte des besoins linguistiques professionnels de nos étudiants et de la tradition scolaire qui, dans notre cas, en Espagne, est certainement descriptive. Tous les exercices proposés visaient à réfléchir sur la langue, sur un point grammatical précis sur lequel les étudiants formulaient des hypothèses à partir de leur interlangue avant d'y répondre. Pour approuver ou rejeter leurs hypothèses, les étudiants ont besoin d'avoir accès à la grammaire explicite qui peut être facilitée dans une approche contrastive, idée qui apparaît dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Bérard, 2019 : 26) et que nous avons réalisé avec nos étudiants sur *Instagram* et en classe.

Ce qui est intéressant avec l'utilisation du réseau social *Instagram* comme appui à l'enseignement présentiel de la grammaire est que celui-ci peut être utilisé aussi pour partager avec nos étudiants bien d'autres choses qui peuvent les aider dans leur processus d'apprentissage en pratiquant les autres compétences langagières. Et c'est d'ailleurs ce que nous avons fait avec nos étudiants, nous avons partagé avec eux des histoires (*stories*) avec des conseils pour bien rédiger un type d'expression écrite, des peintures françaises pour enrichir leur niveau culturel, des recommandations de films français pour qu'ils puissent les voir en version originale chez eux, des recommandations de livres créant ainsi une sorte de bibliothèque virtuelle et de morceaux de chansons avec les paroles pour leur inculquer l'amour de la musique française. Nous avons créé aussi des *post* pour eux avec du vocabulaire de la vie courante qu'il faut connaître, des cartes mentales pour éviter les confusions avec certains mots homonymes, des *post* avec des expressions du langage urbain et de l'argot, des *post* avec des expressions idiomatiques, des cartes mentales en rappelant de petites règles grammaticales, des phrases célèbres de personnages et figures historiques francophones, des *post* en expliquant les règles des normes APA 7^{e} édition et des capsules pédagogiques avec des conseils ou sur une règle grammaticale concrète. En plus des contenus de la langue française, nous avons partagé avec nos étudiants sur *Instagram* des informations importantes pour eux sur l'Université (de nouveaux cours, des délais pour postuler à une bourse ou pour s'inscrire au cours, des ateliers offerts par l'Université ou d'autres, des journées d'échange linguistique dans la ville avec des locuteurs natifs... entre autres). Ce qui est positif dans l'utilisation d'*Instagram* pour le partage de toutes ces informations, c'est que le professeur peut s'assurer que l'information parvient aux étudiants (on peut consulter sur les *stories* qui l'a vue) tandis que, sur les canaux traditionnels (la plateforme *Moodle* d'apprentissage universitaire et le *Webmail* de l'université pour les courriers électroniques), ces informations ne parviennent pas la plupart du temps aux étudiants parce que ceux-ci voient ces canaux avec une attitude de rejet en dehors des heures de cours.

3. Analyse des résultats tirés de l'enquête de satisfaction

Parmi les méthodes quantitatives pour collecter des données dans des travaux de recherche, il y a l'utilisation d'une enquête qui permet une analyse statistique. Grâce à cette enquête, nous pouvons évaluer l'importance de chaque phénomène et essayer de généraliser les résultats. À la suite de cette expérience, nous avons élaboré un sondage (douze questions d'échelle de satisfaction (ou Likert), une question à choix multiple et deux questions de réponse ouverte) pour connaître les perceptions des étudiants de l'utilisation d'*Instagram* comme outil d'appui

pour l'apprentissage de la grammaire dans une méthodologie de classe inversée. Ces perceptions nous aident à obtenir une vision globale des besoins et préférences de nos étudiants et donc à prendre des décisions selon l'efficacité de la méthode d'enseignement utilisée. Au total, 30 étudiants (81,1 % des étudiants suivant l'évaluation continue) ont répondu à l'enquête[3]. Nous présentons ici les résultats de cette enquête.

Pour la première question « 1. J'ai souvent des difficultés avec l'apprentissage de la grammaire française », 40 % des étudiants sont restés indifférents, 40 % des étudiants ont exprimé leur désaccord avec cette affirmation et 20 % des étudiants ont manifesté leur accord avec cette affirmation. Ces résultats nous montrent une vision des étudiants qui correspond à un niveau élevé du concept de soi qui ne correspond pas à la réalité, parce qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire française. Ne pas être conscients de leurs difficultés peut avoir des conséquences négatives pour eux, telles que des attentes irréalistes qui génèrent de la frustration face à un mauvais résultat et un apprentissage qui stagne en s'abstenant de réaliser des efforts pour s'améliorer. Nos pratiques sur *Instagram* pourraient leur rappeler les points qu'ils ne maîtrisent pas encore.

À la deuxième question « 2. Je crois que les professeurs devraient utiliser davantage de supports numériques pour enseigner la grammaire française à leurs étudiants », presque la moitié, 46,6 % des étudiants ont dit être d'accord avec cette affirmation, 33,3 % des étudiants ont manifesté une indifférence et seulement 20 % des étudiants ont exprimé leur désaccord. Le pourcentage d'étudiants qui sont d'accord avec cette affirmation, plus du double par rapport au pourcentage de ceux qui sont en désaccord, nous fait prendre conscience que l'université doit continuer à s'adapter aux nouvelles formes d'enseignement afin qu'elles correspondent à la réalité qui entoure nos étudiants.

À la troisième question « 3. Les capsules vidéo pédagogiques créées par la professeure sur *Instagram* m'ont aidé dans mon apprentissage de la grammaire française », 73,4 % des étudiants ont été d'accord avec cette affirmation, 20 % des étudiants ont répondu de manière neutre et à peine 6,7 % des étudiants se sont opposés à cette affirmation. Le pourcentage élevé d'étudiants qui sont d'accord nous fournit un retour positif qui nous indique que nous sommes sur la bonne voie et que nous devons continuer dans la même direction.

À la quatrième question « 4. J'apprécie la flexibilité offerte par la capsule vidéo pédagogique sur *Instagram*, car je peux consulter la théorie grammaticale autant de fois que nécessaire », 86,6 % des étudiants ont exprimé leur accord, 6,7 % des étudiants ont réagi de manière neutre et 6,7 % ont manifesté leur désaccord avec cette affirmation.

À la cinquième question « 5. La capsule vidéo pédagogique de ma professeure sur *Instagram* me donne confiance, car je peux disposer de notes fiables sur la théorie grammaticale », 90 % des étudiants ont affiché leur accord, 6,7 % des étudiants ont exprimé une position nuancée et 3,3 % des étudiants ont été en désaccord avec cette affirmation.

À la sixième question « 6. Je crois que travailler la grammaire avec *Instagram* peut être positif, car cela me permet de poser des questions à ma professeure (commentaires ou message privé) », 86,7 % des étudiants ont été d'accord, 6,7 % des étudiants n'ont pas pris position et 6,7 % des étudiants ont été en désaccord avec cette affirmation.

À la septième question « 7. Les capsules vidéo pédagogiques sont un soutien dans mon apprentissage grâce à tous les éléments visuels qui y sont présents », 76,7 % des étudiants ont manifesté leur accord, 16,7 % des étudiants sont restés indifférents et 6,7 % des étudiants ont affiché leur désaccord avec cette affirmation.

À la huitième question « 8. Les révisions de toute la grammaire vue lors des séances précédentes avant de commencer la séance de classe m'ont été très utiles », 83,3 % des étudiants ont exprimé leur accord, 6,7 % des étudiants sont restés dans une position neutre et 10 % des étudiants se sont opposés à cette affirmation.

À la neuvième question « 9. J'ai mieux compris la grammaire dans les capsules vidéo pédagogiques de la professeure que dans la théorie du syllabus », la moitié des étudiants ont manifesté leur accord, 40 % des étudiants sont restés indifférents et 10 % des étudiants ont exprimé leur désaccord avec cette affirmation. Le pourcentage d'étudiants qui comprennent mieux la grammaire avec nos vidéos nous fait penser que les grammaires pédagogiques ne sont pas totalement adaptées à leurs besoins et que la création de ces vidéos est nécessaire pour pouvoir compléter, en quelque sorte, l'information qui apparaît dans les méthodes et manuels scolaires.

À la dixième question « 10. Les capsules vidéo pédagogiques de la professeure sur *Instagram* m'aident à être à jour dans l'apprentissage de la grammaire », 73,4 % des étudiants ont manifesté leur accord avec cette affirmation et 26.7 % des étudiants ont répondu de manière neutre.

À la onzième question « 11. Les publications récapitulatives (infographies) des capsules vidéo pédagogiques publiées par la professeure sur *Instagram* m'aident dans mon apprentissage », 83,4 % des étudiants ont exprimé leur accord, 10 % des étudiants ont été neutres et 6,7 % des étudiants se sont opposés à cette affirmation.

À la douzième question « 12. Étudier la grammaire avec les vidéos de la professeure sur *Instagram* m'a été plus motivé que d'étudier avec un manuel scolaire », 73,4 % des étudiants ont été d'accord, 13,3 % des étudiants sont restés indifférents et 13,4 % des étudiants ont affiché leur désaccord avec cette affirmation. Leur réponse positive correspond avec l'une des plus-values pédagogiques que relevait Simon de l'apprentissage grâce à l'usage du numérique, la motivation pour apprendre (2020 :190).

À la treizième question « 13. Pour apprendre la grammaire, je préfère… : », 23,3 % des étudiants ont choisi « a. L'explication de la professeure utilisant un manuel scolaire et des exercices d'application traditionnels », 66,7 % des étudiants pensent qu'ils apprennent mieux la grammaire grâce à « b. La méthodologie inversée : travailler la théorie à la maison grâce aux notes et vidéos de la professeure et profiter de la séance de classe pour poser des questions et réaliser des exercices qui aident à comprendre la théorie », et 10 % des étudiants préfèrent « c. La classe magistrale de la professeure, prendre des notes et réaliser des exercices d'application traditionnels ».

Les questions numéro 14 et 15 étaient des questions à réponse ouverte pour qu'ils puissent s'exprimer librement. Nous ne recueillons ici que quelques-unes des réponses les plus significatives avec nos propres mots pour pouvoir les résumer, mais en restant fidèles aux réponses données.

À la quatorzième question « 14. Quels aspects positifs mettriez-vous en avant concernant l'utilisation des capsules vidéo pédagogiques sur *Instagram* ? », les étudiants ont répondu que :

- ils ont aimé le fait de pouvoir les consulter à tout moment et rapidement ;
- elles étaient visuelles, motivantes, amusantes et soulignaient les points les plus importants ;
- avec elles, ils pouvaient disposer de plus d'exemples de chaque règle grammaticale.

À la quinzième question « 15. Quels aspects négatifs mettriez-vous en avant concernant l'utilisation des capsules pédagogiques sur *Instagram* ? », les étudiants ont répondu que les aspects négatifs peuvent être :

- le fait ne pas avoir accès à Internet, quelque chose que nous considérons comme difficile à envisager aujourd'hui.
- l'exigence que demande *Instagram* d'être responsable pour étudier de son propre gré. Mais cet aspect, nous le percevons de manière positive car *Instagram* peut favoriser le développement de l'autonomie de l'élève (Simon, 2020 :190).

la production de distractions. Cet aspect est lié au précédent. À notre avis, si l'étudiant universitaire est responsable, l'utilisation de ce réseau social ne devrait pas lui causer ce type de problèmes.

Conclusions

Après avoir mis en place ce type de formation hybride en suivant la méthodologie de la classe inversée grâce au réseau social *Instagram*, nous sommes consciente qu'il s'agit d'un sujet innovant mais aussi controversé dû au côté négatif, voire dangereux, des réseaux sociaux et qui fait peur souvent aux professeurs qui décident de le mettre en œuvre avec leurs élèves. Mais compte tenu de l'omniprésence de la société numérique, notamment chez les étudiants universitaires, et des résultats encourageants que nous avons obtenus de notre enquête de satisfaction, il paraît logique d'opter pour utiliser *Instagram* dans une formation hybride basée sur la méthode de la classe inversée. Dans ce contexte, l'utilisation encadrée de ce réseau social se révèle pertinente pour partager des vidéos pédagogiques ainsi que d'autres ressources complémentaires. *Instagram* nous offre la possibilité de combiner parfaitement l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans les deux modes : en présentiel et en ligne. Ainsi, cette plateforme de partage en ligne nous a aidée à « implanter » plus facilement cette façon d'enseigner la grammaire d'une manière « naturelle » et productive pour nos étudiants avec un outil qu'ils adorent et utilisent quotidiennement sans se sentir obligés de le faire.

Il existe encore de nombreuses autres possibilités d'exploitation didactique offertes par le réseau social *Instagram*, bien au-delà de celles que nous avons évoquées ici : proposition d'exercices variés, tant dans les publications que dans les histoires, partage d'information utile sur l'Université, possibilité de messagerie instantanée pour contacter le professeur ou les camarades de classe plus facilement, visioconférences avec les étudiants pour réaliser des travaux collaboratifs ou pour mener de petites séances de tutorat en ligne, sans oublier la création d'un canal de diffusion de messagerie instantanée pour partager avec les étudiants des messages écrits ou vocaux, des vidéos, des images et même des sondages, entre autres.

Comme décrit auparavant, *Instagram* est une application gratuite et à la portée de tous nos étudiants qui pourrait atteindre l'un des objectifs de l'Union Européenne à l'horizon 2030 : « ODD 4. « Éducation de qualité[4] », grâce au partage de contenu éducatif, dans notre cas grammatical, qui permet à nos étudiants d'apprendre d'une façon plus interactive et visuelle. En outre, ce dispositif favorise la communication entre les étudiants et le professeur, en adaptant l'enseignement aux besoins de nos étudiants pour mettre en place une pédagogie différenciée plus efficace.

Pour conclure, *Instagram* constitue un cadre confortable pour nos étudiants et pour nous-mêmes, les professeurs de langues étrangères. Nous avons la possibilité d'avoir des interactions avec nos étudiants dans la langue cible et ceux-ci peuvent suivre des comptes de personnes et d'entités francophones dans le but d'avoir un contact réel avec la langue cible. Ce qui nous conduit à penser qu'il pourrait être intéressant de travailler avec nos étudiants d'autres compétences linguistiques afin qu'ils acquièrent une bonne maîtrise de la compétence communicative.

Bibliographie

Beacco. J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Bérard, E. 2019. « Des pratiques grammaticales ». *Synergies France*, nº 13, p. 19-29. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/France13/berard.pdf [consulté le 5 avril 2023].

Bertocchini, P., Constanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

Cuq, J.P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.

Germain, C., Séguin, H. 1998. *Le point sur la grammaire*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.

Guilbault, M., Viau-Guay, A. 2017. « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, nº 33. [En ligne] : https://journals.openedition.org/ripes/1193 [consulté le 15 juin 2023].

Le Jeune, J. M. 2016. « La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous ». *Synergies Turquie*, nº 9, p. 161-172. [En ligne] : https://lce-fste.ma/lce/Documents/documentation/102070136.pdf [consulté le 18 juin 2023].

Mora, F. 2017. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (2ª éd.) Madrid: Alianza Editorial.

Nieto Escobar, M. [@lemondesousmesyeux]. (s.d.) IGTV [Profil Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/lemondesousmesyeux/?hl=es [consulté le 27 février 2023]

Nissen, E. 2019. *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. 2021. *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en Españ*a. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. [En ligne] : https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/libreria/UsosDigitales_PDF.pdf ; DOI : 10.30923/094-21-023-9_2021 [consulté le 29 juin 2022].

Simon, J. 2020. « Point d'étape sur le numérique éducatif ». *Didaktika*, nº 4, p. 189-192. [En ligne] : https://hal.science/hal-02554138/document [consulté le 19 juin 2023].

Trujillo, F. 2020. *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los libros de la Catarata.

We Are Social. 2023. DIGITAL 2023 SPAIN. The essential guide to the latest connected behaviours. Madrid. [En ligne] : https://wearesocial.com/es/blog/2023/01/digital-2023/ [consulté le 21 juin 2023].

Notes

1. Nieto Escobar, Mónica (À paraître). *Aprendizaje de la gramática francesa a través de una red social: Investigación cuasi-experimental*, Thèse de doctorat en cours, dirigée par Francisco Javier Suso López, Université de Grenade (Espagne).

2. Version originale : “(población entre 16 y 74 años) 76,4% usa contenidos digitales educativos”; “76,7 % utiliza el móvil para consumir contenidos digitales”; “Acceder y participar en redes sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram…) 59,7 %”;

3. Nous les remercions de leur participation à nos recherches.

4. https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des ?

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d’auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 99-112

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Motiver les interactions en ligne entre apprenants dans un projet télécollaboratif universitaire

Justine Martin
Université de Castilla-La Mancha, Espagne
Justine.Martin@uclm.es
https://orcid.org/0000-0002-0384-6488

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 11-02-2023 / Accepté le 30-04-2023

Résumé

Les projets télécollaboratifs (ou COIL) sont de plus en plus prisés dans les différentes universités. Ils permettent non seulement l'internationalisation de nos curriculums mais aussi de mettre en place des activités communicatives langagières définies dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) publié en 2020 en France : les interactions en lignes et la médiation. Si un projet correctement scénarisé peut être particulièrement porteur d'apprentissage pour les langues étrangères, ici le français, la motivation (et par extension l'implication) des apprenants est néanmoins primordiale pour un déroulement optimal. C'est pourquoi il est pertinent de revenir sur un projet télécollaboratif universitaire, plus concrètement sur les données recueillies pendant quatre années universitaires (de 2018 à 2022) dans l'objectif de motiver les apprenants pour qu'ils participent activement aux échanges en ligne, participation dont le déclin était observé depuis l'année 2020.

Mots-clés : projet télécollaboratif, motivation, implication, interactions en ligne, médiation

Motivar las interacciones en línea entre alumnado en un proyecto telecolaborativo universitario

Resumen

Los proyectos telecolaborativos (o COIL) son cada vez más populares entre las diferentes universidades. Permiten no sólo la internacionalización de nuestros planes de estudio, sino también la puesta en marcha de actividades comunicativas de la lengua definidas en el volumen complementario del MCER publicado en 2020 en Francia (2021 en España). Si un proyecto correctamente diseñado puede ser especialmente propicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras, aquí el francés, la motivación (y por extensión la implicación) del alumnado es, sin lugar a duda, esencial para un desarrollo óptimo. En nuestro artículo volvemos sobre un proyecto COIL universitario, más concretamente sobre los datos recopilados durante cuatro años universitarios (de 2018 a 2022). Hemos querido motivar al alumnado a participar

de forma activa en los intercambios en línea, participación que se vio en declive desde el año 2020.

Palabras clave: proyectos telecolaborativos, motivación, implicación, interacciones en línea, mediación

Motivating online interactions between learners in a university telecollaborative project

Abstract

Telecollaborative (or COIL) projects are increasingly popular amongst different universities. They allow not only the internationalization of curricula but also to set up communicative language activities defined in the complementary volume of the CEFR published in 2020 in France: online interactions and mediation. If a correctly design project can be particularly conducive to learning a foreign language, here French, the motivation (and by extension the involvement) of the learners is nevertheless essential for an optimal progress. In our article we come back to a university COIL project, more concretely on the data collected over four university years (from 2018 to 2022) where we wanted to motivate learners to participate actively in online exchanges, participation which has been noted to decline since 2020.

Keywords : telecollaborative project, motivation, implication, online interactions, mediation

Introduction

« La motivation constitue le levier essentiel de tout apprentissage » (Rodet, 2018). Cette phrase est bien connue, mais comment pouvons-nous mettre en place un tutorat en ligne qui permettrait de maintenir, chez nos apprenants, la motivation au plus haut de l'échelle, dans des projets COIL ? COIL (Collaborative Online International Learning), ou télécollaboration, est une méthode qui promeut le développement des compétences interactionnelles et interculturelles des apprenants dans des environnements de collaboration internationale en ligne. Pour l'enseignement-apprentissage des langues, nous nous trouvons face à une approche actionnelle, inter et co-culturelle de la langue et dans une action stratégique d'internationalisation des curriculums. C'est dans cet objectif que sont nés, à l'université de Castilla-La Mancha, deux projets COIL au sein de notre diplôme d'études en langues modernes (anglais et français) : un premier en 2014 pour les étudiants de première année (projet collaboratif avec tutorat personnalisé dans chaque groupe) et un deuxième en 2017 pour les étudiants de dernière année (projet collaboratif entre apprenants spécialistes de la langue française). Ces deux projets se sont mis en place avec la collaboration de l'université de Bergame en Italie.

Un ouvrage a déjà été publié chez Peter Lang en 2022 (Martin, 2022) où nous revenions sur une recherche faite entre 2014 et 2019 afin de voir quels éléments devaient être pris en compte afin de favoriser l'engagement des apprenants (du premier projet) dans un projet de cette envergure. Un autre article était publié en 2020 dans le numéro 15 de la revue *Synergies Europe* (Martin, 2020) où nous revenions sur les différents rôles joués par les membres des groupes de ce même projet. Nous avons observé quatre types de rôles : coordinateur, enseignant, animateur et apprenant. Le rôle de coordinateur, ici le plus intéressant en ce qui concerne les interventions des apprenants, était normalement distribué entre deux membres des groupes (pour des groupes de quatre) qui organisaient surtout le travail et la répartition des tâches et délais. Ce travail nous a surtout permis de distribuer les rôles tout au long du projet. Pour qu'un projet collaboratif fonctionne, qu'il soit mené en présentiel ou en ligne, la motivation et l'engagement des apprenants sont des éléments clés (Martin, 2022). Nous avions pu observer, dans cette recherche, que la vidéoconférence, ainsi que la formation des groupes par niveaux homogènes favorisaient leur engagement au sein de leur groupe.

En ce qui concerne le deuxième projet, dont il est ici question, depuis 2020, une baisse considérable de la motivation des apprenants et donc de leur implication ayant été aperçue, nous nous sommes penchée sur cette question. Comment favoriser leur motivation et par conséquent leur implication tout en reprenant les variables de notre première recherche ? Ainsi, nous avons souhaité observer si le passage d'un tutorat motivationnel présentiel à un tutorat motivationnel distanciel aurait des effets sur leur motivation et donc leur implication. En effet, il est logique que ce type de tutorat, jusqu'à présent réalisé par les enseignantes *in situ*, se fasse, cette année, à distance, par une tutrice en ligne.

Le projet COIL dont il est ici question est un projet se déroulant sur cinq semaines durant les mois de novembre et décembre de chaque année. Lors de ces semaines de travail télécollaboratif, les apprenants (italiens et espagnols) sont divisés en groupes de trois afin de réaliser un fait divers en collaboration. Auparavant, durant un mois, un module d'autoformation et de découverte du genre est proposé. Avant de revenir sur les résultats obtenus, nous proposons de revisiter la littérature afin de (re)découvrir cette notion de COIL puis nous reviendrons sur deux activités langagières communicatives reprises par le *volume complémentaire* du CECRL (2021) : les interactions en ligne et la médiation. Ces activités langagières promeuvent ce type de projet.

1. La télécollaboration ou COIL

De récents articles de recherche (Pinar, 2018; Velázquez Moreno, 2021; Meza Morón, 2020) expliquent que l'université de l'état de New York est considérée comme la première université ayant mis en place des projets de méthodologie COIL en 2006. Cependant en 1995 Warschauer publiait déjà un ouvrage collectif intitulé *Virtual Connexions : Online Activities and Projects for Networking Language Learners* où il présente le champ d'étude du *Network-based Language Teaching* (NBLT) dans le domaine des langues étrangères. Pour ne résumer qu'en quelques lignes cet ouvrage, on y explique que le NBTL et l'enseignement des langues étrangères impliquent l'utilisation d'ordinateurs connectés à un réseau local où global. La télécollaboration remonte ainsi au milieu des années 90. Mais, ce n'est que plus tard, en 2003, que Belz propose la première définition du terme télécollaboration, parent direct de la méthode COIL :

> *La télécollaboration implique l'application de réseaux informatiques mondiaux à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères (et secondes) dans des contextes institutionnels. Dans les partenariats de télécollaboration, les apprenants dispersés à l'échelle internationale dans des cours de langues parallèles utilisent des outils de communication Internet tels que le courrier électronique, le chat synchrone, les fils de discussion (ainsi que d'autres formes de communication par médiation électronique),afin de favoriser l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel*[1] (p. 2).

La télécollaboration, ou COIL, est donc l'utilisation d'outils de communication en ligne qui permettent la collaboration entre étudiants d'université (ou institutions) de pays différents avec un objectif commun qui est celui de mettre en place des projets qui permettraient les interactions sociales, les débats ou des échanges interculturels. En 2006, Thorne publie un ouvrage collectif qui ouvre le chemin à un nouveau domaine de recherche (*Internet-mediated intercutural foreign language education)* qui se focalise sur l'utilisation d'Internet et de ses outils comme médiateur et non plus comme simple objet de recherche. Un an plus tard, O'Dowd publie un ouvrage où il propose l'expression OIE, *Online Intercultural Exchange*, et se centre cette fois-ci sur les échanges interculturels. En 2013, Mangenot souligne que les recherches menées dans le domaine ODIL (*Outils et didactiques pour les interactions en ligne*), entre 2004 et 2007, se sont centrées sur les effets des outils de communication comme objet de recherche. Toutes ces études se rejoignent pour dire que la méthodologie COIL s'inscrit dans le cadre d'un apprentissage par tâches (ouvertes et collaboratives) et que la dimension interculturelle des échanges y est fondamentale. En effet, « la collaboration, à distance ou en présentiel, offre un cadre favorable au développement cognitif dans la mesure où elle permet la collecte

d'informations individuelles et collectives et les échanges d'idées et d'informations utiles à la reconstruction des connaissances et au processus de création, tout cela dans le but de parvenir à l'élaboration d'une tâche collective » (Martin, 2020 : 146).

Finalement, Meza Morón (2018) explique qu'il s'agit d'une approche interactive pour apprendre ou apprendre en faisant et que cette méthodologie se centre sur la collaboration entre les étudiants. Ce modèle met en place des pratiques éducatives dans un contexte international et multiculturel permettant ainsi aux apprenants d'avoir accès à l'internationalisation depuis chez eux.

2. Interactions en ligne et médiation : activités langagières communicatives du volume complémentaire du *CECRL* (2021)

En 2021, le Conseil de l'Europe publie un *volume complémentaire* au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2021) où il est question de revenir sur certaines notions afin de les compléter ou même de les modifier. Les deux activités langagières communicatives qui nous intéressent ici sont la médiation et l'interaction. Dans son troisième chapitre sur les activités communicatives langagières, il propose de nouveaux descripteurs qui prennent en considération les nouveaux modèles de communication : les réseaux sociaux, les forums de communication, les différents chats, les vidéoconférences, etc. Ces activités sont effectivement étroitement liées aux projets COIL :

- Interactions en ligne : conversations et débats, collaboration et réalisation de transaction afin d'atteindre un objectif commun ;
- La médiation de concepts : collaborer dans un groupe, faciliter les interactions collaboratives, collaborer dans la construction de connaissances, développer un discours pour construire des connaissances et gérer les interactions ;
- La médiation de la communication : faciliter un espace pour l'entendement pluriculturel (entre personnes de nationalité différente), agir comme intermédiaire dans des situations informelles, faciliter la communication dans des situations délicates ou de désaccord.

Les descripteurs présentés dans ce nouveau *volume complémentaire* sont donc en parfaite osmose avec les projets COIL dans la mesure où non seulement on va prendre en compte ces modes de communication qui jusqu'alors n'étaient pas mentionnés, même s'ils étaient pris en considération dans l'élaboration d'activités dans les séquences pédagogiques ou dans les épreuves de certification, mais aussi et surtout parce qu'ils redéfinissent le concept de médiation. En effet, il s'agit ici d'une activité langagière communicative qui méritait que l'on revienne se pencher sur ses différentes définitions et sur la façon dont les enseignants l'abordaient dans

leur cours. Si l'on dit *collaboration* on parle alors de *médiation*. Le CECRL (2021) explique effectivement que :

> *dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate* (p. 96).

Le terme de médiation décrit donc « un processus social et culturel » (p. 97) qui a pour objectif la mise à disposition de conditions de communication et de collaboration ainsi que la capacité de l'apprenant / utilisateur à faire face à des situations « délicates et des tensions éventuelles » (p. 97). C'est d'ailleurs la « Médiation de la communication » qui lui permettra de comprendre et d'établir une communication réussie avec ses camarades ou interlocuteurs. Tout cela prenant en compte les « perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles différentes » (p.98). Dans une activité où les participants auraient un objectif commun, l'utilisateur / apprenant tenterait d'exercer une influence positive au sein de son groupe. Cette influence positive se reflète non seulement lors de la résolution de conflits, mais aussi et surtout tout au long du projet ou de la tâche collaborative, lorsqu'il veille à intervenir au bon moment afin d'orienter la discussion ou de surmonter une difficulté dans la communication dans le groupe : « il n'a pas le rôle officiel du leader dans le groupe, et ne souhaite pas l'avoir, seule compte pour lui la réussite de la coopération » (p. 115).

En tant qu'enseignants de langues étrangères, plus précisément de français, les projets COIL nous permettent ici de mettre en place des activités ou tâches collaboratives inter et co-culturelles dans la lignée de ce que le *volume complémentaire* du CECRL de 2021 nous définit.

3. Méthodologie

Les données prises en compte regroupent les résultats d'enquêtes et les messages envoyés par un total de 111 apprenants[2] divisés en 26 groupes sur trois années :

- 30 apprenants en 10 groupes pour 2018 ;
- 22 apprenants en 8 groupes pour 2019 ;

- 29 apprenants en 9 groupes pour 2021 ;
- 30 apprenants en 9 groupes pour 2022.

Pour notre analyse, nous avons repris les données de deux types : quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne les données quantitatives, nous avons observé les connexions et participations des apprenants dans les forums de discussions au sein de leur groupe de travail pour chacune des quatre années en question. Ces données reprennent exactement :

1. Le nombre de messages publiés pour la totalité des groupes ;
2. Le nombre moyen de messages par groupe ;
3. Le nombre de lecture des messages des autres membres du groupe faites ;

Une enquête a été réalisée en fin de projet. Il s'agissait de répondre à des affirmations sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 (1, pas du tout d'accord ; 2, pas d'accord ; 3, ni d'accord, ni en désaccord ; 4, d'accord et 5, tout à fait d'accord). Ce type d'enquête nous a permis d'examiner plus finement la satisfaction des apprenants en fin de projet. Afin d'analyser les résultats obtenus des enquêtes, nous allons dans un premier temps reprendre la moyenne par groupe et par année pour chaque item, et ensuite, nous calculerons l'écart type (σ) pour chacun d'entre eux. L'écart type est une mesure statistique qui permet de connaître la dispersion des données par rapport à la moyenne de la distribution. Un petit écart-type signifie que les données sont concentrées autour de cette moyenne ; un grand écart-type signifie le contraire. Cela nous permettra de savoir s'il y a une variance importante entre les données.

4. Résultats

Le projet télécollaboratif mis en place entre les deux universités a vu le jour en 2016. Il s'agit de faire travailler des groupes de 3 apprenants de niveau C1 de langue française, sur la rédaction de faits divers. Dans un premier temps, une première phase de travail individuel est réalisée durant un mois, phase pendant laquelle chaque apprenant doit travailler sur la définition du genre, la structure du récit (du fait divers) et sa grammaire particulière. Pour la structure du récit, les apprenants doivent dans un premier temps observer un fait divers et comprendre ses caractéristiques, sa macro et micro-structure. Les apprenants devront observer comment se forment les titres, comment s'exposent les événements, leur ordre dans le texte. Ensuite, un module de grammaire est proposé où il s'agit de travailler des éléments comme la modalisation, le discours rapporté ou encore la voix passive. Des activités de conceptualisation seront proposées avant de réaliser des exercices d'application. Finalement, pour cette partie individuelle, deux compréhensions de

textes leur sont proposées : un article de Roland Barthes sur la structure du fait divers, publié en 1964, et un deuxième de Marc Lits publié en 2001 sur le genre du fait divers.

Ensuite, vient une phase collective où, durant cinq semaines, les participants devront, en télécollaboration, rédiger un fait divers qui sera publié dans le blog[3]. L'élaboration du fait divers est soumise à quelques critères obligatoires : ils doivent choisir, parmi une liste, le lieu où se déroulent le fait divers et les personnages. De plus, ils devront obligatoirement y inclure des éléments linguistiques comme le discours rapporté, le passif, la modalisation et le conditionnel d'information non confirmé. Pour mettre au jour ce projet, un forum et un document de type Wiki, sont mis à leur disposition. Tout au long de ces cinq semaines de travail collectif un tuteur ou une tutrice pourra les guider. En fin de projet, tous les participants doivent obligatoirement compléter une enquête finale ainsi qu'une auto et co-évaluation du travail de groupe. Dans cette auto et co-évaluation, on leur demande d'évaluer l'implication de chaque membre du groupe en ce qui concerne le travail collaboratif. Cette évaluation est prise en compte lors de l'évaluation globale du projet. En ce qui concerne cette dernière, nous prenons en compte les deux phases : la phase individuelle et la phase collective. Pour la phase individuelle, les apprenants doivent non seulement réaliser les questionnaires proposés mais aussi rendre un travail d'analyse d'un fait divers. Pour la phase collective, nous prenons en compte le travail de groupe dans sa globalité (participation dans le forum, réalisation du fait divers, participation tout au long des cinq semaines et non durant une courte période) ainsi que l'apport individuel de chaque membre (sa participation dans le forum, l'auto et co-évaluation, ses connexions sur *Moodle*). Tous les aspects d'un travail de groupe sont donc pris en considération : communication, implication et coordination (Martin, 2019).

Avant de revenir sur les résultats, il est important de définir et d'établir les paramètres du tutorat mis en place en 2022. Nous avons donc repris les interventions *tutorales* sur le plan motivationnel de Rodet (2012).

Fonctions	Plan cognitif	Plan Socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informer sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisation	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage

Fonctions	Plan cognitif	Plan Socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Pédagogie	Apporter des réponses ou les susciter.	Faciliter la collaboration des apprenants	Proposer des activités signifiantes	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivation	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maitriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognition	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Évaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Tableau 1 : Types d'interventions tutorales des tuteurs à distance selon Rodet (2012)

Les fonctions du tutorat en ligne peuvent être de sept types : d'accueil, organisationnel, pédagogique, motivationnel (qui nous intéresse ici), technique, métacognitif et d'évaluation. Le tutorat, suivant ses différentes fonctions, peut se réaliser sur plusieurs plans : le plan cognitif, le plan socio-affectif, le plan motivationnel (qui nous intéresse aussi) et le plan métacognitif. Comme nous l'observons, à la croiser du plan motivationnel et de sa fonction socio affective ou de motivation nous rencontrons l'objectif principal de lutte contre l'abandon. En effet, dans un projet collaboratif en ligne, l'abandon d'un ou plusieurs participants ne peut être accepté pour parler de réussite du projet. Même si le travail sera mené à terme par les membres du groupe, cet abandon d'un des membres est considéré comme un échec. Comme enseignants, nous souhaitons avant toute chose que nos apprenants participent et interagissent entre eux. La réalisation du produit final ou de la tâche finale est l'objectif principal, mais nous ne pourrons prendre en considération le travail de groupe que s'il y a réellement travail de groupe. Ainsi un groupe ne peut perdre un de ses membres et chacun doit donc s'impliquer tant dans la communication que dans l'exécution de cette tâche.

Pour les années précédentes (ici, 2019 et 2021) il n'existait, pour ce projet, que deux types de tutorat : le tutorat pédagogique et d'évaluation, qui reprenaient les différents plans proposés par Rodet (cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif). Le tutorat motivationnel était pris en charge par les enseignantes des pays respectifs lors des cours présentiels. Il ne s'agissait d'ailleurs pas vraiment d'un tutorat mais simplement de rappels, de moments d'accompagnements sans entrer dans l'environnement en soit, autrement dit, de soutien, d'encouragements et de réponses aux doutes. Nous verrons plus loin que les résultats étant de moins en moins convaincants, nous avons décidé de reprendre les modalités de tutorat motivationnelles en ligne présentées par Rodet (2018). Nous ne reviendrons pas sur les définitions et explications précises présentées par le chercheur mais il s'agissait, *grosso modo*, de présenter aux apprenants les objectifs du projet afin de les faire réfléchir sur leurs objectifs personnels, sur ce qu'ils attendent exactement du COIL (grâce à une enquête), de procéder à un étayage fréquent en début de projet, d'encourager à l'utilisation des outils de communication, et d'émettre des messages d'encouragements et de félicitations. Nous avons envoyé un message par semaine qui nous permettait aussi de réaliser un « rappel » sur l'avancée du projet collaboratif.

D'un point de vue de la participation dans les forums de discussions, les résultats étaient les suivants :

	2018	2019	2021	2022
Messages envoyés	371	280	225	310
Moyenne messages par groupe	37,1	35	25	34,4
Moyenne par groupe de la lecture des messages des autres membres du groupe	380	360	186,9	275,9

Tableau 2 : Résultats des messages publiés et des lectures des messages faits par les apprenants sur les quatre années

En 2018 et 2019, une moyenne de 37,1 et 35 messages, respectivement, par groupe étaient envoyés durant les cinq semaines de projet. Pour l'année 2021, nous avons vu une baisse assez considérable de 10 messages par groupe, pour une moyenne totale de 25 messages par groupe pour l'ensemble du projet. En 2022, les chiffres remontent et se rapprochent sensiblement des chiffres « pré-COVID19 », soit une moyenne de 34,4 messages par groupe pour les cinq semaines de projet.

En ce qui concerne l'implication en termes de lecture des messages des autres membres du groupe, encore une fois, nous observons un changement pour l'année 2022 qui se rapproche petit à petit des chiffres que l'on obtenait en 2019.

En ce qui concerne l'implication comportementale, c'est-à-dire en nombre de messages publiés et lectures des messages des autres membres du groupe, il apparaît que le tutorat motivationnel en ligne aurait des répercussions positives sur les apprenants. Nous allons maintenant reprendre les résultats de l'enquête envoyée aux apprenants. Le tableau suivant présente les résultats globaux :

	2018		2019		2021		2022	
	Moy.	σ	Moy.	σ	Moy.	σ	Moy.	σ
1. La participation à ce projet a été une expérience intéressante.	4,2	0,8	3,7	0,8	3,8	0,9	3,88	1
2. La participation à ce projet m'a permis de me sentir plus confiant(e) pour interagir en français dans un forum.	4,2	0,9	3,9	0,9	3,6	1	3,6	1,1
3. La participation à ce projet m'a permis de me sentir plus confiant(e) pour rédiger un texte en français.	4,2	0,7	3,9	0,8	3,8	0,9	3,5	1
4. Collaborer en français avec des locuteurs non natifs d'un autre pays a rendu l'activité plus intéressante.	4,1	1,2	4,2	0,7	4,3	0,9	4,3	0,7
5. Je suis satisfait(e) des résultats du travail de mon groupe.	4,3	0,9	4,3	0,6	4,5	0,7	4,2	0,9
6. Je suis satisfait(e) de ma contribution personnelle au projet.	4,5	0,6	4,4	0,6	4,8	0,5	4,4	0,6
7. Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe.	2,2	1,3	2,3	1,4	1,7	1,2	2,7	1,7
8. Je pense que ce type d'expérience sera utile pour ma vie professionnelle future.	3,7	1,1	3,4	1,1	3,2	0,9	3,4	1,3
9. Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration.	4,2	0,8	4	0,7	3,8	0,7	3,5	1,2
10. Les interactions par outils comme forum, chat, Whatsapp, facilitent le travail.							4,2	1
11. La vidéoconférence a facilité l'implication dans le groupe.							4,1	0,9
12. Les messages motivationnels toutes les semaines ont été utiles.							3,4	1,3

Tableau 3 : Résultats de l'enquête sur les quatre années

Les données recueillies dans les enquêtes envoyées lors des quatre années de mise en place du COIL montrent que les résultats sont sensiblement similaires d'une année sur l'autre. Un résultat attire particulièrement notre attention : celui sur la satisfaction globale des apprenants qui parait diminuer au fil des années (on passe d'une moyenne de 4,2 en 2018 à 3,5 en 2022 même si l'écart type lors de cette dernière année est beaucoup plus important et montre donc une opinion générale divisée, sur la question). Il apparait aussi qu'en 2018 les apprenants observaient un net apport pédagogique de ce type de projet dans leur curriculum (items 1, 2 et 3).

Pour l'année 2022, année où le tutorat motivationnel a été mis en place à distance, nous avons rajouté trois autres questions. Deux sur les moyens de communication utilisés et une sur le tutorat motivationnel. L'ensemble des apprenants semblent voir les outils de communication utilisés comme facilitateurs pour le travail ainsi que pour leur implication, surtout la vidéoconférence. En ce qui concerne une partie du tutorat motivationnel, les messages d'encouragement et félicitations envoyés, même s'ils paraissent avoir entraîné des répercussions positives sur leur implication dans les forums de discussions, n'ont pas été perçus comme réellement utiles.

Conclusion

Les projets COIL ou télécollaboratifs sont de plus en plus mis en place dans les universités espagnoles, et internationales. Comme enseignants, nous sommes parfaitement conscients de la difficulté de mettre en place des projets collaboratifs en présentiel et que tous les membres s'impliquent de façon plus ou moins homogène. Le distanciel ne fait qu'accroitre cette difficulté. Néanmoins, nous connaissons aussi l'importance de ce type de projet pour la formation intégrale de nos apprenants en langues étrangères, projets qui permettent les interactions et de travailler la compétence interculturelle. Les projets COIL sont clairement des projets permettant la mise en place d'activités communicatives langagières préconisées par le volume complémentaire du CECRL publié en 2021. Les interactions en ligne et la médiation, que ce soit de concepts ou de la communication, y trouvent particulièrement leur place. Ainsi, pour les enseignants de langues étrangères, ce type de projet nous permet de mettre en pratique toutes les compétences requises dans les référentiels européens : plurilinguisme, interculturalité, co-culturalité, multiculturalité. Même s'il peut paraitre simple, de prime abord, de mettre en place un projet international collaboratif en ligne, une scénarisation précise est nécessaire afin de ne pas dérouter les apprenants (Martin, 2022). De plus, son implication est un élément primordial pour le bon déroulement des communications au sein des groupes et donc du projet en soi. Si nous avions déjà démontré que la formation de groupes de niveau homogènes ainsi que le recours à la vidéoconférence comme

première activité brise-glace, favorisait nettement l'implication des apprenants (Martin, 2022), nous avons vu ici qu'un tutorat motivationnel en ligne, bien plus qu'en présentiel, encouragerait aussi cette implication. Après avoir analysé ces données, une question nous vient à l'esprit : qu'est-ce qui fait que nos apprenants aient eu une baisse dans la participation au projet après l'année 2019 ?

Bibliographie

Belz, J. 2003. "Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration". *Language, Learning & Technology*, 7(2). [En ligne] : http://llt.msu.edu/ [consulté le 20 décembre 2022].

Conseil de l'Europe. 2020. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire*. [En ligne] : https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270 [consulté le 20 décembre 2022].

Mangenot, F. 2013. « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques quelles évolutions ? ». *Cahiers de l'ILOB*, nº 5, p. 4-21. [En ligne] : http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Cahiers-Ilob.pdf [consulté le 20 décembre 2022].

O'Dowd, R. 2007. *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Martin, J. 2019. ¿Cómo evaluar la implicación de los participantes en un proyecto telecolaborativo? Propuesta docente y evaluación de la dimensión comportamental del compromiso de los estudiantes. In: Martin *et.al. Tecnologías integradas a la didáctica de las lenguas extranjeras*. Ministerio de educación y formación profesional. p. 66-75.

Martin, J. 2020. « Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes ». *Synergies Europe*, nº 15, p. 145-161. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Europe15/martin.pdf [consulté le 20 décembre 2022].

Martin, J. 2022. *Favoriser l'engagement des participants par la formation des groupes et le choix des moyens de communication dans un projet COIL en contexte universitaire*. Berlin: Peter lang. doi:10.3726/b19266

Meza Morón, O. 2018. *Proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo COIL. Análisis sobre la implementaciín del modelo de docencia colaborativa basada en el modelo COI en la UNiversidad La Salle, México.* Universidad La Salle, México: Repositorio La Salle.
[En ligne] : http://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/760 [consulté le 20 décembre 2022].

Meza Morón, O. 2020. El Modelo COIL, una experiencia intercultural transformadora. In: J. Brand Barajas, *Memoria del XX Encuentro de Formación Docente*. Parmenia Digital, p. 402-418.

Rodet, J. 2012. *Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance*. [En ligne] : T@d: http://blogdetad.blogspot.com/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html [consulté le 20 décembre 2022].

Pinar, A. 2018. Desarrollo del conocimiento cultural y de la competencia intercultural a través del aprendizaje cooperativo en línea. In: M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet, A. Nomdedeu Rull, *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (págs. 633-639). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [En ligne] : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/vol_01.htm [consulté le 20 décembre 2022].

Rodet, J. 2018. Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan motivationnel. *Innovation Pédagogique*. [En ligne] : https://www.innovation-pedagogique.fr/article3172.html [consulté le 20 décembre 2022].

Thorne, S. L. 2006. « Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication ». *Language, Learning & Technology,* n° 7(2), p. 38-67. [En ligne]: http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/default.html [consulté le 20 décembre 2022].

Velázquez Moreno, D. 2021. "Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL". *Revista Científica Estudios E Investigaciones,* n° 9, p. 85-86. doi: https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.85 [consulté le 20 décembre 2022].

Weinberger, A., Fischer, F., Mandl, H. 2002. Fostering computer supported collaborative learning with cooperation scripts and scaffolds. *Paper presented at the Conference on Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)*. USA: Boulder.

Notes

1. Version originale : *Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural Exchange* (p. 2).

2. Nous les remercions de leur participation à nos recherches.

3. Afin de voir les articles publiés : https://articlescollaboratifs.wordpress.com/ [consulté le 20 décembre 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 113-126

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Mise en abyme et métaphores dans la coconstruction en télécollaboration

Aurélie Laduguie
Université de la Nouvelle-Calédonie, Nouvelle-Calédonie, France
aurelie.laduguie@unc.nc
https://orcid.org/0009-0000-1296-6943

Reçu le 08-04-2023 / Évalué le 10-05-2023 / Accepté le 28-06-2023

Résumé

L'article se penche sur l'importance des métaphores dans la coconstruction du savoir lors d'échanges interculturels dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration en contexte multilingue et multiculturel. L'objectif de ce projet mené entre l'université de la Nouvelle-Calédonie et l'Université de Valence en Espagne est de favoriser l'acquisition de compétences linguistiques des étudiants en français et en espagnol, ainsi que de renforcer leurs aptitudes interculturelles et numériques. Il s'agit aussi d'accompagner les étudiants dans l'exploration des possibilités offertes par la construction collaborative de connaissances, afin qu'ils appréhendent leur répertoire d'identités et de stratégies de communication comme autant de ressources dans ce processus. L'étude s'appuie sur des entretiens menés auprès d'étudiants calédoniens et valenciens ayant produit ensemble des « *outcomes* solides publiables » durant leurs visioconférences. Ceux-ci constituent les résultats visibles et l'aboutissement des tâches comportant une dimension sociale et exigeant une coopération mutuelle pour leur réalisation. Le recours à une gamme étendue d'images métaphoriques par les étudiants participe à la coconstruction symbolique du sens entre pairs, mais aussi au partage et à la redéfinition de leur identité plurielle dans un effet miroir.

Mots-clés : *télécollaboration*, échanges interculturels, identité plurilingue, métaphores

Mise en abyme y metáforas en la co-construcción en telecolaboración

Resumen

El artículo se centra en la importancia de las metáforas en la co-construcción del conocimiento durante intercambios interculturales en el contexto de un proyecto de telecolaboración multilingüe y multicultural. El objetivo de este proyecto, llevado a cabo entre la Universidad de Nueva Caledonia y la Universidad de Valencia en España, es fomentar la adquisición de habilidades lingüísticas en francés y español, así como competencias interculturales y digitales entre los estudiantes. Se trata también de acompañar a los estudiantes en la exploración de las posibilidades ofrecidas por la construcción colaborativa de conocimientos, para que consideren su repertorio de identidades y estrategias de comunicación como verdaderos

recursos en este proceso. El estudio se basa en entrevistas realizadas a estudiantes caledonios y valencianos que produjeron juntos «*outcomes* sólidos publicables» durante sus videoconferencias. Estos resultados visibles son perseguidos por tareas que implican una dimensión social y requieren cooperación mutua para lograrlas. El uso de una amplia gama de imágenes metafóricas por parte de los estudiantes contribuye a la co-construcción simbólica de significado entre pares, así como al compartir y redefinir su identidad plural en un efecto espejo.

Palabras clave: telecolaboración, intercambios interculturales, identidad plurilingüe, metáforas

Mise en abyme and metaphors in co-construction in telecollaboration

Abstract

The article focuses on the importance of metaphors in the co-construction of knowledge during intercultural exchanges in the context of a multilingual and multicultural telecollaboration project. The aim of this project, conducted between the University of New Caledonia and the University of Valencia in Spain, is to promote the acquisition of linguistic skills in French and Spanish, as well as intercultural and digital competences among students. It is also about guiding students in exploring the possibilities offered by the collaborative construction of knowledge, so that they consider their expanding repertoire of identities and communication strategies as so many resources in this process. The study draws on interviews conducted with Caledonian and Valencian students who produced together "solid publishable outcomes" during their videoconferences. These visible results are pursued by tasks that involve a social dimension and require cooperation to achieve them. The use of a wide range of metaphorical images by the students contributes to the symbolic co-construction of meaning among peers, as well as to the sharing and redefinition of their plural identity in a mirror effect.

Keywords : telecollaboration, intercultural exchanges, plurilingual identity, metaphors

Introduction

Le projet de télécollaboration *Dis-moi / Dime*[1], mis en place depuis 2020 entre l'Université de Valence en Espagne et l'Université de la Nouvelle-Calédonie, vise à développer les compétences langagières (en français et en espagnol), interculturelles et numériques des étudiants à travers différents parcours pédagogiques disponibles sur le site web du projet. Ces étudiants évoluant dans des contextes multilingues et multiculturels peuvent avoir recours dans la réalisation du projet à un vaste répertoire langagier durant leurs échanges, ainsi que dans la coproduction de tâches entre eux. Il existe en effet une grande diversité linguistique en Nouvelle-Calédonie, avec une trentaine de langues kanak en plus de la langue française

officielle, tandis que la Communauté valencienne reconnaît deux langues co-officielles, le castillan et le valencien (Laduguie, 2022). Les étudiants sont amenés à opérer des choix entre les différents parcours et à partager « en tant qu'experts tour à tour » (Springer, 2002 : 7) leur expérience des langues et des cultures en présence dans leurs divers contextes. Ils ont accès à des tutoriels pour la réalisation d'enregistrements vidéo et pour les productions variées à intégrer au blog et à leur carnet de bord. Ils disposent également d'un forum pour échanger, résoudre des difficultés techniques entre pairs, et intégrer de nouveaux usages du numérique à leurs pratiques – liés notamment aux outils d'intelligence artificielle.

La télécollaboration, entendue par O'Dowd (2012 : 342), comme le recours à des outils de communication en ligne pour rassembler des classes d'apprenants de langues de lieux géographiquement distants dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles à travers des tâches collaboratives, devrait offrir l'opportunité aux étudiants d'engager une réflexion à partir des productions découlant de ces échanges. Selon cet auteur, depuis l'émergence d'Internet dans les années 90, les pratiques de télécollaboration ont dû évoluer, car le seul contact avec une autre culture par ce biais ne menait pas nécessairement à un apprentissage interculturel – l'exposition à la différence étant même susceptible de renforcer les sentiments d'altérité plutôt que de les atténuer. Nous avons en effet constaté que la réalisation de tâches visant à des coproductions durant l'appel vidéo stimulait l'interaction et la négociation entre pairs, contrairement à une simple mise en commun d'activités préparées individuellement en amont. Cette élaboration conjointe de tâches prétend « conduire les apprenants à prendre conscience des écarts entre la réalité de l'Autre et l'idée qu'ils s'en font, et à prendre du recul sur leurs propres repères identitaires […] pour une vision ethno-décentrée de l'étranger » (Narcy-Combes, 2009 : 93).

Or, la rencontre entre des individus issus de contextes multilingues tels que ceux de la Nouvelle-Calédonie et de la Communauté valencienne peut s'avérer particulièrement complexe, car les identités linguistiques et culturelles des interlocuteurs sont multiples, non « exclusives les unes des autres, […] parfois en harmonie, parfois en contradiction » (Abdallah-Pretceille, 2011 : 96). Les étudiants entrent en interaction de manière dynamique avec d'autres apprenants provenant d'un environnement le plus souvent inconnu et lui-même pluriel, ce qui peut conduire à un possible « sentiment d'inconfort ou un problème identitaire lors de la rencontre avec une langue additionnelle[2] » (Narcy-Combes, 2019 : 180).

Nous avons cherché à mieux saisir comment, dans l'apprentissage des langues et des cultures, les identités changeaient non seulement « avec les contextes, mais aussi dans les contextes » (*ibidem*) vers « une identité nouvelle, des identités nouvelles […], ou une pluri-identité, [qui] se construisent dans un jeu de médiations

entre les apprenants, les locuteurs, les enseignants et les langues et les cultures » (*ibidem*). À ce titre, nous avons mené à bien des entretiens auprès d'étudiants calédoniens et valenciens[3] en juillet 2022, en nous appuyant sur une méthode mixte que nous allons présenter.

1. Méthodologie

Nous avons procédé en suivant trois étapes à partir de la méthodologie envisagée par Nicolas (2015) qui combine elle-même deux méthodes d'entretien : l'explicitation et l'autoconfrontation. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) se base sur la mémoire de l'interviewé et consiste à lui faire décrire son vécu durant un moment précis de l'échange avec son correspondant. Il est invité à expliciter son expérience personnelle à chaque étape de la coréalisation d'une tâche, en mettant l'accent sur la verbalisation de l'action procédurale.

Vient s'ajouter à cette méthode celle de l'autoconfrontation proposée par Theureau (2010), qui implique de confronter les étudiants à des enregistrements vidéo de leurs sessions de télécollaboration, en les incitant à commenter leur perception de l'interaction et les motifs de leurs interventions.

Enfin, nous avons choisi d'introduire une troisième méthode complémentaire à l'autoconfrontation, appelée « remise en situation par les traces matérielles » (Theureau, 2010), pendant laquelle nous avons présenté aux étudiants le document imprimé du travail réalisé avec leur correspondant. Les étudiants ont ainsi accès à la production finale du travail élaboré conjointement afin de les amener à reconstituer leurs pensées et leurs actions en disposant cette fois des détails matériels de l'activité. Cette technique est utilisée dans la dernière phase de l'entretien pour éviter d'interférer avec la phase d'évocation et de description et permettre de les enrichir.

En résumé, l'entretien commence par une première phase de remémoration et d'explicitation des étudiants portant sur la réalisation d'une tâche précise avec leur correspondant. Ils sont ensuite confrontés aux données filmées de la séance avec leur partenaire afin de leur faire élucider leur vécu lors de la coconstruction de cette activité. Enfin, ils commentent l'activité coconstruite qui leur est présentée sous format papier pour compléter ces données.

2. Analyse

Nous nous penchons dans cet article sur des entretiens réalisés en français auprès de deux étudiantes calédoniennes (A1 et B1) et en espagnol auprès de leurs partenaires valenciens respectifs (A2 et B2), à l'issue de l'année universitaire 2021-2022

et portant sur une des activités réalisées. Ces quatre étudiants ont participé au second semestre de télécollaboration, qui a réuni 41 binômes de l'Université de la Nouvelle-Calédonie et de l'Université de Valence entre février et juin 2022. Les étudiants devaient effectuer trois sessions durant lesquelles ils pouvaient opter pour les activités de leur choix parmi les parcours proposés sur le site du dispositif. Les étudiants interviewés, inscrits respectivement en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) espagnol et en dernière année de licence de Traduction et Médiation Interlinguistique, visaient un niveau C1 en langue cible en interaction orale ainsi qu'en expression écrite. Nous avons combiné les trois méthodes présentées afin d'étudier la situation de mise en abyme métacréative et réflexive qui vise le développement de « savoirs et savoir-faire métagognitifs » (Dervin, Johansson, 2007 : 141) dans deux cas de figure : la coécriture d'un conte en valencien[4] par le premier binôme et la cocréation d'une activité de traduction[5] par le second binôme.

L'analyse des entretiens a également poursuivi l'objectif de mieux comprendre l'évolution de l'identité complexe des participants plurilingues et pluriculturels, telle que conceptualisée par Ricœur (1990), oscillant entre l'*idem*, conçu comme une permanence de soi dans le temps, et l'*ipse*, considéré comme la capacité à rencontrer autrui et à être transformé par cette rencontre.

Nous avons observé comment ces différentes dimensions de l'identité se manifestaient dans le cadre de la télécollaboration mise en place dans les « contextes socioculturels variés et hétérogènes » (Dervin, Johansson, 2007 : 140) de la Nouvelle-Calédonie et de Valence, et ce notamment à travers l'utilisation de métaphores facilitant « la co-construction du sens et […] la production du savoir sur et par le biais du langage et de la communication interculturelle » (*ibidem*).

2.1. Un château en Espagne

Avant d'entrer dans la phase d'explicitation, l'étudiante calédonienne A1 a mis en exergue un avantage permis par le contexte de télécollaboration et correspondant à sa personnalité réservée :

> *Ben euh, moi j'ai adoré hein. Parce qu'en plus, j`suis plutôt réservée, j`me disais, fin j`trouvais que face à l'écran* (mouvement de la main gauche vers elle), *c'était plus++. C'est MOINS intimidant* (mouvements circulaires de la main gauche vers l'avant) *que face à face* (rapproche ses mains l'une de l'autre) *avec quelqu'un. Surtout dans une langue où: on a quand même des difficultés* (referme sa main droite sur sa main gauche), *on sait pas TOUT dire euh* (lève les sourcils), *y a toujours des mots qu'on sait pas dire. Et après, j'étais fière de moi*[6].

Cet apprentissage de la langue engendre des sentiments « de réussite, de la confiance en soi, de plaisir et de l'intérêt tout en facilitant des relations positives et des interactions avec les autres » (Williams et al., 2015 : 91). Lors de la phase d'explicitation, l'étudiante A1 se remémore le moment de la création du conte en valencien[7] qu'elle a publié sur le blog du projet[8] avec son correspondant. Elle évoque à cet égard les différentes étapes de la conception de la trame, en commençant par le choix des personnages :

Comme LUI c'est un garçon (mouvement de la main gauche vers l'avant) et moi une fille (mouvement de la main gauche vers elle), on a dit ben on va faire un garçon une fille (va-et-vient de la main droite), nous deux quoi (sourit).

Ce premier effet miroir d'identification aux protagonistes projette les étudiants dans l'histoire, et se voit renforcé par la détermination du lieu :

Et comme si on s`rencontrait euh sur la PLAGE, comme la plage c'est plutôt Valence (pose sa main gauche sur la table) ET la Calédonie (déplace sa main gauche vers la droite), on est tous les deux dans l`pays des plages (sourit).

Les étudiants optent pour un lieu commun qui les relie malgré la distance qui les sépare et dans lequel leurs personnages pourraient se retrouver. Cette distance s'estompe dans l'espace partagé de la rencontre et reflète le contexte virtuel de la télécollaboration dans lequel l'éloignement physique semble disparaître le temps de l'échange. L'étudiant A2 se rappelle également comment a été opéré le choix de la plage dans la phase d'explicitation :

Nous étions en train de réfléchir, nous n'avions pas d'idées et nous avions parlé avant d'une plage à Valence, elle m'avait justement dit qu'elle allait venir à Valence en hiver[9].

Comme en témoignage une publication de l'étudiante A1[10], la rencontre virtuelle a en effet conduit à une rencontre physique réelle avec deux de ses précédentes correspondantes quelques mois plus tard, effaçant la distance géographique par le passage de « l'écran à la réalité », de l'histoire écrite à l'histoire vécue.

En ce qui concerne l'écriture du conte, A2 en offre une synthèse ainsi formulée :

Ensuite, ils découvrent qu'ils ne peuvent pas le faire seuls et qu'ils doivent coopérer pour atteindre l'objectif qui est de construire le meilleur château possible. Et puis, ils découvrent que c'est mieux de le faire ensemble, et finalement, en coopérant, ils y arrivent mieux et finissent par construire le château[11].

L'édification d'un château fonctionne comme une métaphore de la « co-construction du sens (compétence dialogique) dans leurs propres langues maternelles, dans une langue étrangère ou une *lingua franca* en adoptant des stratégies qui permettent de co-construire un discours clair, structuré et convaincant » (Dervin, Johansson, 2007 : 144). Cette construction en sable éphémère reflète la nature de leur collaboration en ligne virtuelle et intangible où ce qui reste est l'échange, l'expérience et la réflexion sur la multiplicité des langues dans leur contexte singulier, comme le montrent les rapprochements qu'effectue A1 entre valencien et langues kanak :

> *Ben j`me dis mince comment ça fonctionne dans sa langue ? Parce que par exemple quand j`comparais avec les langues kanak/ (lève la main gauche) des fois euh, ils comptent cinq par cinq : (déplace sa main gauche de gauche à droite sur la table), ou y a pas de 1, 2, 3, 4 (mime l'énumération avec sa main gauche), ça va être 5, 10, 15 : (déplace sa main gauche de gauche à droite sur la table). Donc j`me disais tiens comment ça fonctionne ? Est-ce que on : (hausse les épaules), comment est-ce qu'on dit « château de sable » (réunit ses mains) ? Est-ce qu'il y a un MOT pour un château d`sable* (dessine un cercle avec ses mains) *?*

Au cours de la phase d'autoconfrontation, A1 précise qu'elle redoutait de ne pas réussir l'exercice en valencien, une langue qu'elle découvrait alors. Toutefois, cette appréhension a été atténuée grâce au soutien offert par son correspondant A2.

> *Et il m`disait euh+, alors j`t'ai dit comment on disait « petit garçon », donc maintenant tu penses qu'on dit comment « petite fille » ? Et là j'y arrivais (sourit), j`lui dis "noia" (mouvements circulaires des mains vers l'avant). Ben « t`es trop forte, tu vois tu parles catalan », fin il était vraiment encourageant quoi* (avance ses mains en souriant).

La morale de leur conte "Treballar junts es millor que per separat"[12] fait écho au but poursuivi par la télécollaboration, depuis les difficultés rencontrées par A1 en valencien aux encouragements de A2 pour continuer à travailler ensemble afin de produire un conte coécrit, qui n'aurait pu aboutir sans leur collaboration fructueuse.

On a*:* (allers-retours des mains)*, même si moi j'avais des difficultés, on faisait ensemble* (mouvement de la tête vers la gauche) *donc euh, c`tait un peu l'histoire de notre château/ clairement*.

Cette représentation fictionnelle du processus de collaboration est le miroir de l'expérience vécue par les étudiants eux-mêmes. Cette mise en abyme de leur propre parcours les conduit à un recul réflexif quant à la dynamique de la coconstruction et aux stratégies développées en travaillant ensemble, comme nous allons le voir dans l'exemple suivant.

2.2. À la croisée des chemins

L'étudiante calédonienne B1 et sa partenaire valencienne B2 ont souhaité concevoir des activités de traduction pouvant être réalisées par les autres étudiants du projet, en prenant comme point de départ leurs centres d'intérêt – susceptibles de se distinguer de ceux des concepteurs du projet.

On s'était mises d'accord sur quoi on va plus travailler nous les jeunes, par exemple, euh, on dit pas que par exemple que ceux qui créent sont vieux mais ce que je veux dire, c'est que, par exemple, les étudiants sur quoi ils peuvent travailler plus, qu'est-ce qu'on, sur quoi on passe notre temps ? Et on s'est dit, ben oui mais les séries, les films et les séries. C'est ce dont on parle le plus.

Afin de stimuler l'engagement des participants dans la tâche, B1 et B2 ont décidé de les inciter à rechercher ou à écrire des articles mettant en lumière des critiques sous-jacentes de la société dans divers films ou séries télévisées. Ces articles feront ensuite l'objet d'une traduction et d'une discussion. Voici un extrait des consignes du carnet de bord qu'elles ont créé ensemble :

L'art cinématographique permet-il de dénoncer les faits marquants de notre société ? Avant la séance en visioconférence, j'envoie à mon correspondant mon choix (en ce qui concerne le texte du journal ou mon analyse du film / de la série qu'il pourrait traduire) et lui demande de m'envoyer le sien.

Dans la phase d'autoconfrontation, B1 visionne le moment où elle soumet l'idée à B2 d'examiner les références dissimulées dans des œuvres cinématographiques. En s'observant à l'écran, B1 remarque qu'elle adopte un ton « doucereux » et qu'elle utilise ses mains pour appuyer ses arguments. Elle commence par une présentation globale de son idée, puis elle tente de convaincre sa partenaire en mettant en avant les avantages de sa proposition, étayée par des connecteurs logiques. Elle insiste en particulier sur la motivation et le plaisir qui résulteraient de la prise en compte des centres d'intérêt des autres participants. Dans cette première étape vers la coconstruction, B1 déploie des stratégies de séduction au sens étymologique du terme (*se ducere*, « conduire l'autre vers soi »). Elle cherche à amener B2 à rejoindre sa proposition. Celle-ci sourit en réponse, avant d'adopter la même

stratégie. La partenaire B2 décrit quant à elle dans la phase d'autoconfrontation la façon dont elle va s'emparer de la proposition de B1 pour la conduire vers une autre piste à son tour.

> *Donc, ce que j'ai apporté, c'est un point de vue NOUVEAU, j'ai pu lui apporter d'autres idées. Si j'avais été dans le même processus, peut-être que nous serions allées toutes les deux dans la même direction et nous n'aurions pas vu ce qui se trouve au-delà. Alors, comme elle avait tracé le chemin, j'ai simplement dit regarde ça, ça et ça, ton idée peut aussi le permettre, elle est très bonne pour ça*[13].

B2 a ici recours à la métaphore du chemin pour illustrer sa démarche. Elle agit d'abord en tant qu'observatrice, pour ensuite explorer le champ des possibles offerts par la proposition initiale de B1. Mais pour ce faire, elle rejoint le cheminement de B1, avant de l'inviter à emprunter le sien, s'engageant ainsi dans un nouvel itinéraire commun. L'étape de *se ducere* ouvre la voie à celle de *con ducere* (« mener ensemble »). Et c'est à partir de cette croisée des chemins, de ce point de rencontre, que s'amorce la construction d'un sens partagé fondé sur l'écoute attentive et l'intégration des contributions de chacun, comme l'explique B2 :

> *Bien sûr, moi j'écoute sa proposition, parce que je trouve que c'est important de la laisser exposer toutes les bases, et je suis en train de dire ce qui me plaît dans l'approche de l'activité qu'elle propose et bien sûr là, je lui dis quelles sont les parties pertinentes de son idée de départ*[14].

Elle procède alors à l'énumération des défis potentiels liés à la proposition, tout en explorant des solutions adaptées pour y remédier. Elle suggère en particulier d'offrir la possibilité aux étudiants de rédiger eux-mêmes leurs propres articles, dans le cas où ils ne parviendraient pas à en trouver un portant sur le sujet qui les intéresse.

> *Maintenant, je parle des possibles difficultés que nous pourrions rencontrer lors de l'élaboration de l'activité, qui serait de trouver des articles spécifiques sur le sujet qui nous intéresse. Par exemple, si on ne trouve pas l'article exact dont on a besoin, qu'est-ce qu'on fait ? C'est peut-être aussi une bonne idée de rédiger un texte dans l'autre langue pour pratiquer le français ou l'espagnol respectivement, et cela ne pose pas de problème dans ce cas si on ne trouve pas l'article. Il y a des solutions, et je propose la solution que nous pourrions trouver*[15].

En proposant cette alternative, B2 change le rôle des étudiants qui évoluent d'un statut de traducteur à celui d'auteur, ce qui les rend plus engagés et actifs dans le

processus d'apprentissage. Cette modification de l'activité est amplifiée à son tour par la proposition de B1 de pouvoir adopter un rôle de critique de cinéma en plus de celui de traducteur, ce que B2 approuve sans hésitation lors de leur appel vidéo, pour conférer à l'exercice universitaire de traduction une dimension d'expression personnelle :

B1 : *Et alors, nous pourrions devenir une espèce de critique de cinéma.*
B2 : *Oui. Bien sûr, bien sûr. C'est vraiment un espace où tu peux non seulement traduire, mais aussi exprimer ta vision critique des séries et de la société*[16].

Dans cet extrait, nous voyons comment chacune de leurs contributions se superpose graduellement pour composer un exercice qui intègre leurs différentes propositions et ne permet plus de les distinguer individuellement. Les chemins de B1 et B2 s'entrelacent progressivement dans l'élaboration de la tâche pour n'en former plus qu'un. C'est cette démarche que décrit B1 durant l'autoconfrontation :

Oui non mais B2 à chaque fois elle VIENT rajouter des idées dessus (mouvement circulaire des index vers elle*). Et en fait ses idées, elles améliorent et c'est encore mieux en fait* (mouvement circulaire des index vers l'avant) *comment elle le présente. Et je sais qu`j'vais prendre encore PLUS de plaisir* (mouvement circulaire de l'index gauche vers l'avant*) avec le premier semestre de deuxième année/* (incline son index vers le bas)*, parce que j`vais FAIRE les activités qu'on a créées* (mouvements de l'index gauche vers le bas en souriant) *et je sais qu'avec B2, ça va partir sur des heures d'appel vidéo* (lève ses mains vers le haut).

En projetant de réaliser elles-mêmes des activités qu'elles ont créées, les étudiantes assument à la fois les fonctions de conceptrices et de participantes, en s'appuyant sur leur expérience d'apprenantes et sur leur connaissance des leviers de motivation. Dans ce renversement, leur double perspective leur permet de mieux apprécier les obstacles et les opportunités inhérents à la télécollaboration. Cette boucle de rétroaction facilite aussi leur compréhension de l'autre, tout en les incitant à repenser leur propre identité, constamment en train de se réinventer dans le cadre de leur expérience.

Les deux étudiantes mettent en avant la notion de plaisir qui émane de cette interaction, non dénuée d'efforts et de travail, comme l'illustre métaphoriquement le proverbe utilisé par B2 durant l'autoconfrontation :

Il y a un dicton espagnol qui dit « la gale avec plaisir ne démange pas ». Eh bien voilà, nous avons travaillé beaucoup pour bien faire les activités, mais ensuite je me mettais à rire en me disant « ça en a valu la peine », c'est quelque chose qui t'apporte véritablement et souvent, je suis un peu pessimiste, je me dis

« et si ça ne marche pas », ou si je n'arrive pas à le faire assez bien, mais quand l'activité se terminait, je me disais à chaque fois « peut-être que ça ne s'est pas passé exactement comme je l'avais imaginé, mais ça s'est passé encore mieux[17] ».

Nous retrouvons les grandes lignes de la pédagogie du plaisir qui s'avère être « facilitatrice, transformatrice, motivante et proactive » (Jara, Prieto, 2018 : 113). Plaisir de la rencontre et créativité vont entrer en jeu dans l'appropriation d'une langue additionnelle et rejoignent dans le cadre du dispositif l'expression métaphorique de l'espace de la rencontre (la plage, le sentier) et de l'effet miroir dans les rôles adoptés pour conduire à une coréalisation double (un conte mais aussi un château, un carnet de bord mais aussi une traduction et une critique cinématographique).

Conclusion

Nous avons essayé de montrer comment la télécollaboration pouvait constituer une opportunité d'explorer des identités multiples, de les voir réfléchies et de les reconstruire dans la rencontre par le biais des métaphores choisies par les étudiants. Elles s'avéreront être un moyen de soutenir leur cocréation, comme un pont tendu entre les participants par le pouvoir de l'image les transportant et les reliant, mais aussi un outil efficace pour alimenter leur analyse réflexive.

Lors d'un appel avec sa correspondante calédonienne, un étudiant valencien file cette métaphore végétale de la floraison de la langue et de la culture de l'autre dans un soi renouvelé :

J'aime beaucoup le concept des fleurs et des racines parce que, quand tu apprends une nouvelle langue, c'est comme si la culture de cette langue fleurissait en toi, car tu apprends à la connaître progressivement, et c'est très beau ainsi[18].

L'identité « racine » devient alors « rhizome » en intégrant ce qui était extérieur, car elle « se construit, au fur et à mesure de l'existence et du contact entre individus » (Lagarde, 2018 : 15). La métaphore illustre ce « saut au-dessus de l'abîme » (Doyon, 2004 : 42) vers l'inconnu, vers la découverte de l'autre et la réévaluation de soi, à travers la mise en abyme du jeu spéculaire de miroirs se faisant face et réfléchissant à l'infini la complexité identitaire.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2011. « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *Linguarum Arena*: *Revista Do Programa Doutoral Em Didáctica De Línguas*

Da Universidade Do Porto, n° 2, p. 91-101. [En ligne] : https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3995/3741 [consulté le 07 avril 2023].

Dervin, F. 2010. « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation*, n° 9. [En ligne]: https://doi.org/10.4000/ree.4599 [consulté le 07 avril 2023].

Dervin, F., Johansson, M. 2007. Curriculum en études françaises et constructions identitaires. In : *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit.

Doyon, F. 2004. « La recherche de sens, entre dialogue et domination : quelques présupposés du débat entre Gadamer et Derrida ». *Horizons philosophiques,* 15(1), p. 41-52. [En ligne]: https://doi.org/10.7202/801275ar [consulté le 07 avril 2023].

Jara, J., Prieto, A. 2018. Humor y clown: Educar en positivo. In: *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*. Almería: Edual.

Laduguie, A. 2022. « Représentations et distanciation dans la rencontre interculturelle en e-tandem ». *Les Langues Modernes*, n° 2/2022.

Lagarde, C. 2018. « L'"unité du sujet" et la citoyenneté comme objectifs de l'enseignement institutionnel des langues-cultures en France ? ». *Les Langues Modernes,* n°4/2018, p. 14-23.

Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratiques*. Didier.

Narcy-Combes, M. F. 2009. « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 1, p. 93104. [En ligne]: https://doi.org/10.4000/apliut.1239 [consulté le 07 avril 2023].

Nicolas, L. 2015. « La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. [En ligne] : http://journals.openedition.org/rdlc/645 [consulté le 07 avril 2023].

O'Dowd, R. 2012. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In : *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, p. 340-356.

Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil Paris.

Springer, C. 2002. Préface. In : Helmling, B. L'Apprentissage autonome des langues en tandem - Livre (Essais). Didier.

Theureau, J. 2010. « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'actions" ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), p. 287-322.

Vermersch, P. 2019. *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.

Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. 2016. *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching* (Oxford Handbooks for Language Teachers). Oxford University Press.

Notes

1. https://dgxy.link/dis-moi-dime

2. Les langues additionnelles sont entendues comme « toutes les langues qui ne sont pas des langues de première socialisation (langues initiales) » (J.-P. et M.-F. Narcy-Combes, 2019 : p. 1011).

3. Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.

4. Lien vers les consignes de l'activité réalisée par le premier binôme : https://sites.google.com/view/dis-moi-dime/4-conte/4-la-nouvelle-cal%C3%A9donie?authuser=0

5. Lien vers les consignes de l'activité réalisée par le second binôme : https://sites.google.com/view/dis-moi-dime/pour-aller-au-del%C3%A0?authuser=0#h.ng2aruj95r6x

6. Conventions de transcription :
++ Pause
` Élision non standard

( ) Geste
:: Allongement
Majuscules : saillance perceptuelle
Montée / et chute \ intonatives
Répétition de mot …-…

7. Voici la traduction du conte en français : Le château de la rencontre. Un matin d'été, il y avait deux enfants qui jouaient dans le sable à construire des châteaux. La petite fille avait un château plus grand que celui du garçon, qui le détruisit alors d'un coup de pied. La petite fille fondit en larmes de tristesse. Le garçon regretta aussitôt son geste. Aussitôt, il présenta ses excuses auprès de la petite fille qui les accepta avec plaisir, et ils décidèrent de reconstruire le château ensemble. Ils s'amusèrent beaucoup et le château était plus beau qu'avant. Travailler ensemble est mieux que séparément [traduit par nos soins].

8. https://dgxy.link/cuento

9. Estábamos pensando, no se nos ocurría nada y estábamos hablando antes de una playa en Valencia, también ella me dijo que iba a venir a-a Valencia en invierno (déplace sa main droite de gauche à droite) [transcription originale].

10. https://dgxy.link/publicationA1

11. Y luego descubren que solos no-no pueden hacerlo y que tienen que-que cooperar (avance sa main droite) para-para conseguir el-el objetivo (indique la droite avec son index gauche) que es tener el-el mejor castillo posible (lève sa main droite). Y después descubren que juntos mejor, lo hacen juntos (avance sa main droite), y al final, cooperando, les salía mejor (sourit) y acababan construyendo el-el castillo [transcription originale].

12. Il est mieux de travailler ensemble que séparément [Traduit par nos soins].

13. Entonces lo que YO le aporté fue eso, un punto de vista (mouvement circulaire de la main droite vers l'avant) eh NUEVO, pues YO pude APORTARLE otras ideas. Si hubiera estado en el mismo proceso, a lo mejor hubiéramos ido las dos por el mismo camino (joint ses mains et les déplace vers la gauche) y no habríamos visto lo que hay más allá. Entonces como ella marcó el camino (avance le tranchant de sa main droite sur sa paume gauche), yo simplemente dije mira esto, esto y esto (avance ses mains fermées) TAMBIÉN lo puede hacer tu idea, es muy buena por esto [transcription originale].

14. Claro YO escucho su propuesta, porque me parece importante DEJAR que exponga (écarte ses mains) todas las premisas, y estoy como diciendo lo que me GUSTA (déplace ses mains vers la gauche) del planteamiento de la actividad que propone y: claro ahora le estoy diciendo las-las partes BUENAS (déplace ses mains vers la droite) de su premisa [transcription originale].

15. Ahora estoy: eh diciendo las posibles dificultades (mime des guillemets avec ses mains) que tendríamos a la hora de elaborar la actividad eh que sería encontrar artículos (ouvre sa main droite) específicos (avance sa main droite fermée) sobre el tema que nos interesa (avance la main droite). Entonces digo, si no encontramos el artículo exacto que necesitamos, ¿qué hacemos? O sea, también a lo mejor es una buena idea REDACTAR (fait descendre sa main droite) un texto eh en el otro idioma para practicar el francés o el español (déplace ses mains de gauche à droite) respectivamente y:, y no supone un problema en este caso si no encontramos el artículo, estoy planteando (avance la main droite) la solución que podríamos encontrar (sourit) [transcription originale].

16. B1: Y entonces po-podríamos convertirnos en una especie de crítico de cine.
B2: Sí. Claro, claro (sourit en acquiesçant). Si es un espacio donde tú puedes (lève ses mains) no SOLO traducir, sino también expresar tu visión (avance ses mains) crítica+ de las series y de la sociedad (énumère sur ses doigts) [transcription originale].

17. Es un dicho español que dice+ sarna con gusto no pica (avance le pouce et l'index droits). Pues eso, que hemos trabajado MUCHO para hacer las actividades BIEN (avance sa main droite), pero luego me reía (avance la main droite) porque digo ESTO ha valido la pena (mouvement circulaire de la main droite vers l'avant), es algo que realmente te aporta (avance la main droite) y muchas veces, yo soy un poco pesimista (referme ses mains sur les côtés), a ver si sale mal (déplace sa main gauche vers la gauche), si no consigo harcerlo lo suficientemente bien (mouvements circulaires des mains sur les côtés), pero cuando acabó la

actividad, siempre digo, pues a lo mejor no iba EXACTAMENTE (appuie les doigts de sa main droite dans sa paume gauche) como he pensado pero ha ido MEJOR (ouvre ses mains vers l'avant) [transcription originale].

18. Me gusta mucho el concepto de las flores y eso y las raíces (rit) porque: cuando aprendes una-un nuevo idioma/+, como que+ eh florece en ti la cultura de ese idioma porque la vas conociendo y tal y es-es muy bonito así [transcription originale].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 / 2023

Didactisation du traitement automatique de textes

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 129-145

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Distinguer des genres textuels en français langue étrangère : étude textométrique de marqueurs subjectifs

Aylin Pamuksaç
Université de Neuchâtel, Suisse
aylin.pamuksac@unine.ch
https://orcid.org/0000-0002-7043-4133
Linda Sanvido
Université de Neuchâtel, Suisse
linda.sanvido@unine.ch
https://orcid.org/0000-0002-2192-999X

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 15-02-2023 / Accepté le 15-06-2023

Résumé

Une méthodologie textométrique pour différencier quatre genres textuels est utilisée dans la recherche : les discours de presse, les discours encyclopédiques, les discours présidentiels et des écrits d'étudiants universitaires. Ces divergences ou ressemblances sont étudiées à l'aide de marqueurs subjectifs, traces de la locutrice dans son discours : les pronoms personnels de première personne et certains verbes subjectifs (verbes modaux et verbes d'attitude propositionnelle). L'étude de représentativité de ces formes dans des genres différents permet de montrer que des discours à visée informative sont plus imperméables aux marques de la locutrice que des discours à visée argumentative. Cette méthodologie, ainsi que les résultats obtenus, permettent une application didactique en classe de français langue étrangère développée dans la dernière section à l'aide de plusieurs propositions d'exercices.

Mots-clés : textométrie, genres, linguistique de corpus, français langue étrangère

Distinción de géneros textuales en francés como lengua extranjera: un estudio textométrico de marcadores subjetivos

Resumen

En la investigación se utiliza una metodología textométrica para diferenciar cuatro géneros textuales: discursos de prensa, discursos enciclopédicos, discursos presidenciales y escritos de estudiantes universitarios. Investigamos estas diferencias o similitudes mediante el análisis de algunos marcadores subjetivos, ya que todos ellos atestiguan la presencia de la locutora en su discurso. Prestamos especial atención a los pronombres personales de primera persona y a algunos verbos subjetivos (verbos modales y verbos de actitud proposicional). El estudio de la representatividad de estas formas en distintos géneros enseña que el discurso informativo es más

hermético a las marcas de la locutora que el discurso argumentativo. Esta metodología y sus resultados permiten una aplicación didáctica en francés lengua extrajera desarrollada en el último apartado mediante la proposición de varios ejercicios.

Palabras clave: textometría, géneros, lingüística de corpus, FLE

Distinguishing textual genres in French as a foreign language: a textometric study of subjective markers

Abstract

A textometric methodology to differentiate four textual genres is used in the research: press discourse, encyclopaedic discourse, presidential discourse and university students' essays. The differences or similarities are investigated through the analysis of some subjective markers, since they all attest the presence of the speaker in her speech. A particular attention is given to first person personal pronouns and to some subjective verbs (modal verbs and propositional attitude verbs). The study of the representativeness of these forms in different genres shows that the informative discourse is more hermetic to the speaker's marks than the argumentative discourse. This methodology and its results allow for a didactic application in FFL, which we develop in the last section through the proposition of several exercises.

Keywords: textometry, genres, corpus linguistics, French as a foreign language

Introduction[1]

La question des genres de textes[2] est abordée dans les classes de français langue première depuis les années 1970 (Vrydaghs, Cordeiro, 2016 : 13) mais elle l'est beaucoup moins dans les classes de français langue étrangère (désormais FLE). En prenant comme point de départ ce manque, nous proposons une méthodologie inspirée de la textométrie afin de faire émerger des différences notables entre genres textuels différents. Ces observations permettront aux enseignants et aux concepteurs de manuels d'élaborer des applications didactiques ayant pour but la sensibilisation des apprenants à la question du genre textuel.

La connaissance des types de textes est « indispensable en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues, car les genres de discours sont des formes de communication verbale propres à des communautés discursives c'est-à-dire, d'une certaine manière et indirectement, à des langues » (Beacco, 2013 : 192). Cette maitrise permet une « économie cognitive », à savoir une « compréhension anticipée de l'intention, du contenu, du format, de la structure et de la globalité de l'énoncé (Bakhtine, 1978 et 1984). » (Ringoot, 2014 : 13). Les manuels de FLE proposent, pour presque tous les niveaux, des pistes de compréhension, d'analyse

et d'écriture des différents genres textuels, mais ces contributions restent minimes et lacunaires, et souvent cantonnées aux mêmes types de texte (la lettre pour les niveaux inférieurs, l'essai argumenté pour la préparation du DALF C1, pour en citer quelques-uns).

Au lieu d'esquisser une description qui tienne compte des caractéristiques génériques propres à chaque genre, nous proposons d'analyser des types différents de discours au moyen de l'étude des marques de subjectivité. Ainsi, nous nous concentrons sur des procédés linguistiques mettant en jeu un point de vue propre aux locutrices, à travers lequel elles s'inscrivent dans leur discours et se situent par rapport au message communiqué (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 32). Nous nous focalisons en particulier sur des formes telles que les pronoms personnels, les verbes modaux et quelques verbes d'attitude propositionnelle, formes reconnues comme faisant apparaitre les locutrices dans leur énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 40-41, 100-101). Nous avançons l'hypothèse que des discours à visée informative, comme la presse et l'encyclopédie, sont plus imperméables aux traces des locutrices, alors que des discours à visée argumentative, comme les discours politiques, laisseraient libre cours à ces procédés[3].

Les premières observations menées à partir de la liste des vingt verbes les plus fréquents montrent déjà une nette différence de représentation des verbes dénotant une subjectivité entre un corpus à visée informative et un corpus à visée argumentative. En effet, si dans le premier seulement deux verbes modaux apparaissent (*pouvoir, devoir*) parmi les verbes les plus fréquents, dans le second on observe quatre verbes modaux (*pouvoir, falloir, devoir, vouloir*) et quatre verbes d'attitude propositionnelle (*dire, savoir, croire, penser*).

Ces observations préliminaires seront approfondies dans notre article à l'aide d'une méthodologie fondée sur des calculs statistiques de sous- et surreprésentation des formes, qui permettra de rendre visibles des tendances qui différencient les discours choisis par rapport aux marques de subjectivité. Les mêmes recherches sont menées en italien, afin de vérifier si les tendances observées pour le français se retrouvent également dans une autre langue romane.

1. Genres, discours, types de textes : point terminologique

Avant de présenter nos résultats, nous souhaitons faire un point terminologique concernant la question même du genre textuel. Malgré son importance cruciale, cette notion ne fait pas l'unanimité chez de nombreux auteurs par sa définition même, car « […] elle est souvent confondue avec celle de type de texte, et tantôt définie à partir de « fonctions du langage » (Biber, 1988 ; 1992) tantôt assimilée avec le domaine sémantique du discours (Illouz et al., 1999). » (Malrieu, Rastier,

2001 : 548). D'ailleurs, le terme *genre* est aujourd'hui plus souvent utilisé dans le cadre des études littéraires (Branca-Rosoff, 1999 : 5). Dans les études linguistiques francophones, on préfère alors adopter la terminologie *types de textes* suite aux études d'Adam (2017) ou même de manière plus récurrente encore, la notion de *discours* depuis les années 1980 (Ringoot, 2014 : 11).

Pour cet article, nous nous appuyons sur les niveaux de classification de Malrieu et Rastier (2001)[4] pour définir notre cadre théorique et ainsi notre terminologie. Sur la base de quatre niveaux, les auteurs proposent de classer de manière hiérarchique les différents termes qui ont pu être qualifiés de *genres*. En raison de la nature de nos corpus, notre étude se situe au niveau des champs génériques. Nous étudions quatre types de textes qui représentent dans notre travail les quatre corpus que nous investiguons : les discours présidentiels, la presse écrite, l'encyclopédie collaborative et des écrits d'étudiants universitaires. Nous pouvons ainsi[5] adapter le schéma de Malrieu et Rastier (2001 : 549) à nos corpus (Voir note 5, Figure 1 : *Niveaux de classification de nos corpus, inspirés de Malrieu et Rastier*).

À partir de ce schéma, nous pouvons observer que tous nos corpus se situent sur le même niveau, celui des champs génériques, et qu'ils sont ainsi tous des prototypes d'un certain type de discours. Le niveau des champs génériques est ici défini par le type de locutrice ou de scriptrice en charge du texte. Dans le cadre des discours journalistiques, nous pensons, à l'instar de Ringoot (2014 : 22-23), que le type de média montre également l'importance accordée aux locuteurs car

> *L'audiovisuel fait disparaître le nom du journal qui identifie les publications de la presse écrite, et ramène la qualification du journal à celle de la chaîne ou de la station. Il s'agit alors du journal de TF1 ou de France-Inter ; pour autant, la personnalisation s'effectue par le biais d'un ou d'une présentatrice qui, selon sa longévité, devient une figure emblématique* (Ringoot, 2014 : 22-23).

La presse écrite, par excellence, se base « sur la construction d'une parole collective autour du nom du journal. » (Ringoot, 2014 : 25) et ce malgré le nombre important d'individus qui s'investissent dans une rédaction. De ce fait, les champs génériques permettent de montrer ici quel type de locutrice ou autrice se trouve derrière les textes, allant d'une parole individualisée à une parole plus collaborative.

2. La question du genre textuel en FLE

Dans la recherche en FLE, la question du genre textuel ne semble pas encore faire beaucoup de remous. Ceci peut être dû au fait que dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR), cette question n'est que peu abordée, même si des connaissances dans ce domaine semblent être un élément primordial pour faciliter l'apprentissage pour l'apprenant,

car « la charge cognitive est réduite et le succès de l'exécution d'une tâche facilité par la plus ou moins grande familiarité de l'apprenant avec […] le type de texte, le genre […] » (CECR, 2001 : 122). Lorsque la notion est mentionnée explicitement, elle n'apparait qu'à partir du niveau B2, voire au niveau C1, qui « […] semble être caractérisé par le bon accès à *une large gamme de discours*[6] qui permet une communication aisée et spontanée » (*ibid.*).

Tous les auteurs ayant travaillé sur le sujet reconnaissent l'importance de ce type de connaissance mais ils se centrent sur la compréhension des apprenants et les capacités des enseignants à sélectionner le texte adéquat selon le sujet enseigné. Tous proposent également un panorama de la notion et surtout les difficultés définitoires qui y sont liées. Les premières recherches traitant cette question de manière explicite sont apparues au début des années 2010. Truong (2010) souligne l'importance de la maitrise des types de textes, non seulement pour la compréhension, mais aussi pour la production, tant à l'oral qu'à l'écrit (Truong, 2010 : 625). Dans son article, nous pouvons également découvrir une séquence didactique qui a l'avantage d'être très détaillée et surtout adressée à tous types de niveaux dès A1. Par contre, les exercices se concentrent sur la compréhension des textes, et l'aspect production est mis de côté. Notons également que plusieurs auteurs, notamment Hamez (2013, 2014) ainsi que Claudel et Laurens (2016), ont travaillé sur la question des genres textuels en FLE en proposant un panorama de ce qui se trouve dans les manuels. Les genres de la lettre et du courriel sont exploités de manière récurrente à des niveaux élémentaires ou intermédiaires (Claudel, Laurens, 2016 : 8), et l'essai argumenté et l'article de presse à des niveaux plus avancés (Hamez, 2013, 2014).

Les articles de presse ont été grande source d'exploitation dans les manuels de FLE. Par exemple, dans *Production écrite : niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence* (Causa, Mègre, 2008 : 59), plusieurs procédés linguistiques typiques de ce genre discursif sont évoqués, notamment la phrase nominale et la forme passive, les pronoms relatifs, ainsi que l'emploi fréquent de chiffres et pourcentages, et l'interdiction de l'utilisation du pronom personnel « je », tout cela sous prétexte qu'un article de presse se veut « crédible » et « objectif ». Les connecteurs de cause et conséquence – *cf. Alter ego + 3 : méthode de* français *B1* (Dollez, Pons, 2013 : 74) – ainsi que les marqueurs concessifs – *cf. Cosmopolite 3 : méthode de français B1* (Hirschsprung et al., 2018 : 106) – sont également présentés dans le cadre des sections dédiées aux textes journalistiques. Dans les manuels, nous recensons également des remarques plus vagues, comme c'est le cas dans *Préparer le DALF C1 et C2* (Debeuckelaere, Hulin, 2018 : 126), qui présente des « tons » à adopter (enthousiaste, défensif, volontaire, virulent, accusateur, etc.)

pour exprimer et défendre un point de vue, dans le cadre de l'écriture d'un essai argumenté. Cette liste nous semble problématique car aucune application concrète n'est proposée. En effet, aucun procédé linguistique n'est explicité, ne serait-ce que le type de mots ou tournures à utiliser pour appréhender un ton défensif plutôt qu'un ton accusateur.

Weber (2021), quant à elle, propose une réflexion plus générale autour de la question du genre et centre son analyse autour des indices de typicalité qui « permettent de classifier et distinguer les faisceaux de caractéristiques des discours » (Weber, 2021 : 213-214). Ce sera grâce à ces indices d'ordre linguistique que l'apprenant pourra reconnaitre et produire différents types de textes. Nous pensons que ces indices peuvent prendre plusieurs formes et que les marques de subjectivités sur lesquelles nous nous focalisons dans cet article sont un exemple de ceux-ci.

3. Méthodologie

3.1. Présentation des données et du logiciel

Comme susmentionné, nous avons utilisé quatre types de texte pour cette recherche afin de voir si les champs génériques se différenciaient par rapport aux indices de subjectivité que nous avons sélectionnés. Nous avons ainsi formé un corpus, divisible en quatre parties :

- *Wiki* (1'201'373 tokens) : sous-corpus composé d'articles pris au hasard sur l'encyclopédie collaborative en ligne Wikipédia lors de l'année 2019. Il représente ici le discours encyclopédique.
- *Présidents* (1'273'180 tokens) : sous-corpus composé de discours de Présidents de la République, de Pompidou à Macron, de 1958 à 2020. Il représente ici le discours politique.
- *Journal* (933'246 tokens) : sous-corpus composé d'articles de l'année 2010 du journal national *Le Monde*. Il représente ici le discours journalistique.
- *Etudiant·e·s* (1'084'371 tokens) : sous-corpus composé d'écrits d'étudiants et construit par le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles de Grenoble[7]. Les disciplines représentées sont pour l'essentiel les sciences du langage, la didactique du français et les sciences de l'éducation. Il représente ici le discours scientifique.

Au total, notre corpus est composé de 4'492'170 tokens répartis de manière plus ou moins équivalente selon les sous-parties. Ce corpus est exploité sur la plateforme TXM, développée à l'ENS de Lyon (Heiden et al. 2010).

3.2. Méthodes de calculs

Afin de faire émerger les différences entre nos champs génériques, nous avons pris le parti de représenter nos résultats avec l'indice de spécificité (Lafon, 1980) qui permet

> *de dégager les écarts d'emploi d'une forme lexicale entre les différentes parties d'un corpus [et qui] rend compte de l'emploi d'une forme dans les parties en réduisant l'incidence de la différence de taille entre les parties. Ces écarts, mesurés à partir d'un indice de probabilité, permettent de mettre au jour les parties suremployant ou sous-employant telle ou telle unité.* (Montrichard, 2020 : 221).

Cet outil nous permettra ainsi de distinguer quel sous-corpus emploie de manière significative des indices de subjectivité ou non. Dans TXM, l'indice de spécificité est banal entre -2 et 2. Au-dessus de 2, les paramètres étudiés sont surreprésentés, en dessous, sous-représentés.

4. Analyse des résultats

4.1. Les verbes modaux et les verbes d'attitude propositionnelle

Nous allons, dans un premier temps, nous concentrer sur les verbes modaux et les verbes d'attitude propositionnelle. Il semble pertinent de réunir ces deux types de verbes dans un même paradigme car tous deux modalisent l'énoncé (Gómez-Jordana Ferary, Anscombre, 2015 : 7) et « […] introduisent une représentation du monde effectuée par la parole, avec spécification du type de parole utilisé, de sa provenance et de la position du locuteur. » (Anscombre, 2015 : 103). Dans notre paradigme, nous avons pris en considération les verbes les plus fréquents du sous-corpus *Présidents*, susmentionnés dans notre introduction, et qui entrent dans cette catégorie. Nous obtenons ainsi le graphique[8] correspondant à la Figure 2 (Voir note 8, Figure 2 : *Distribution par champs génériques des verbes modaux et verbes d'attitude propositionnelle en français*).

Dans la figure 2, nous pouvons observer une opposition très marquée entre les discours présidentiels et l'encyclopédie collaborative, ce que nous laissait déjà présager l'étude préliminaire que nous avions montrée dans l'introduction. En effet, tous ces verbes apparaissent en surreprésentation dans *Présidents* et en sous-représentation dans *Wiki*. Par contre, si on oppose le sous-corpus *Présidents* à celui du *Journal*, les différences sont moins marquées. Certes, tous les verbes y sont sous-représentés, mais les indices sont moins marqués que pour *Wiki*. Concernant les écrits des étudiants universitaires, il est intéressant de constater

que ce sous-corpus ne semble pas se situer de manière aussi tranchée du côté de la subjectivité ou de l'objectivité. En effet, *devoir*, *pouvoir* et *savoir* y sont surreprésentés, ce qui pourrait ainsi le rapprocher d'un discours plus argumentatif, et donc subjectif, mais *penser* présente un indice banal et tous les autres verbes y sont sous-représentés.

Avec ce premier paramètre, nous pouvons ainsi constater que les champs génériques se démarquent d'une manière plus ou moins forte les uns des autres. Nous avons d'un côté le corpus composé de discours présidentiels qui semble hautement subjectif, et de l'autre, l'encyclopédie et la presse qui n'utilisent pas ces verbes marquant la trace des locutrices. Entre les deux extrêmes, nous trouvons le corpus *Etudiant·e·s* qui possède quelques-uns de ces verbes en surreprésentation, et qui signifierait donc un aspect subjectif de ce type de texte. Cependant, la majorité des marqueurs sont ici tout de même sous-représentés.

4.2. Les pronoms personnels[9]

Pour faire ressortir la subjectivité des champs génériques, nous avons également décidé d'étudier les indices de spécificité liés aux pronoms personnels (désormais PP). Comme le rappelle Reboul (1991 : 131), *je* fait toujours référence aux locutrices et en ceci, il peut ainsi être une marque de subjectivité. Elle rejoint ainsi Kerbrat-Orecchioni (1980 : 41) qui situait déjà les PP *je* et *nous* dans les indices de subjectivité, le *nous* regroupant en tout cas *je* + une autre instance. Ainsi, il y aurait certains PP dotés d'une plus ou moins grande subjectivité (Voir note 9, Figure 3 : *Distribution par champs génériques des pronoms personnels en français*).

Pour ce paramètre, à nouveau, la plus grande opposition se situe entre *Présidents* et *Wikipédia*. Pour les discours présidentiels, tous les PP sont surreprésentés sauf *tu*. Ceci parait assez logique étant donné qu'un président ne s'adressera que rarement qu'à une seule personne lors de discours officiels et même lorsque c'est le cas, ce serait plutôt le vouvoiement qui serait de rigueur. Dans le corpus encyclopédique, tous les pronoms sont sous-représentés à des mesures différentes. Il peut être étonnant de constater que même *on* y est sous-représenté alors qu'il peut avoir un effet généralisant (Fløttum et al., 2007 : 13) et que cet effet est typique d'un discours informatif, comme dans :

En français, *on* emploie le terme de négationnisme pour qualifier la contestation de crimes contre l'humanité […]. (*Wiki*)

Concernant le sous-corpus *Etudiant·e·s*, celui-ci ne montre pas une différenciation aussi marquée que la presse écrite ou l'encyclopédie collaborative par rapport au discours politique. En effet, celui-ci possède quelques PP en sous-représentation et d'autres en surreprésentation.

En somme, les PP permettent ici de souligner, eux aussi, des différences concernant la subjectivité. Encore une fois, notre texte prototypique de l'argumentation semble plus ponctué de ces indices que les trois autres types de textes que nous étudions.

4.3. Les catégories morphosyntaxiques

Concernant ce dernier point étudié, nous voulions voir si certaines catégories morphosyntaxiques apparaissaient de manière plus marquée dans des sous-corpus. Nous pensons ainsi qu'une surreprésentation de certaines catégories morphosyntaxiques comme les PP ou encore les adverbes pourrait signaler une trace des locutrices. Nous avons décidé de prendre en compte l'ensemble des adverbes afin de dresser un premier tableau des textes plus ou moins subjectifs. Nous sommes conscientes que ce sont usuellement les adverbes de phrase (Molinier, Levrier, 2000) qui sont considérés comme des marques de subjectivité[10] : un tri des valeurs serait donc à envisager dans un deuxième temps.

De plus, ce focus sur les catégories morphosyntaxiques[11] nous permet également de voir si les marqueurs propres à certains genres et relevés dans les manuels (*cf*. la partie 3 de ce travail) apparaissent de manière plus ou moins marquée selon le type de discours (Voir note 11, Figure 4 : *Distribution par champs génériques des catégories morphosyntaxiques en français*).

Il est intéressant de constater que les champs génériques de la presse écrite et de l'encyclopédie collaborative sont ici très proches quant aux catégories morphosyntaxiques mobilisées dans leurs textes. Ils se démarquent des deux autres genres par l'utilisation des noms propres (NAM) mais aussi des nombres (NUM). Ils présentent également une surreprésentation des noms en général (NOM). Les adjectifs (ADJ) sont également en surreprésentation dans ces deux parties, mais cela est sans doute dû au fait qu'ils vont de pair avec les noms. Les noms présentent d'ailleurs aussi un grand indice de spécificité dans les écrits scientifiques. Par contre, ce n'est pas le cas des noms propres. Cela peut être dû au fait que contrairement à des textes à visée informative, les étudiants sont moins dans la diffusion de faits ou de dires relatifs à des instances en particulier. Il peut aussi être intéressant de noter que les verbes sont en surreprésentation dans ce sous-corpus, ce qui n'est pas le cas dans les textes journalistiques ou encyclopédiques. Ceci pourrait être un signe des phrases nominales relevées dans les manuels de FLE que nous avions soulignées en 3.

On peut aussi souligner qu'avec ce paramètre, le corpus des discours présidentiels se démarque à nouveau des trois autres types de texte. Ainsi, il présente une surreprésentation des connecteurs (KON) de manière très marquée, ce qui pourrait être un signe d'une construction plus hiérarchisée de ce type de texte par rapport aux autres. Les connecteurs sont également en surreprésentation dans le corpus *Etudiant·e·s* mais avec un indice bien moins grand (11,7) alors qu'il se situe à 1000 pour les discours présidentiels. Ceci pourrait toutefois montrer que les étudiants organisent davantage de manière logique leurs textes ou alors qu'elles et ils ressentent le besoin de surmarquer l'organisation textuelle, plus que les journalistes ou les auteurs des articles encyclopédiques.

Les paramètres de subjectivité, qui sont ici les PP (PRO:PER) et les adverbes (ADV), sont en surreprésentation uniquement dans les discours politiques, ce qui montre que ce type de texte semble à nouveau répondre à des critères bien particuliers. Relevons également que les pronoms relatifs (PRO:REL) y sont également surreprésentés alors que nous avions relevés dans les manuels de FLE (*cf*. partie 3 de ce travail) que les phrases subordonnées étaient un trait relevant plutôt de la presse.

Pour résumer, il est très intéressant d'étudier le paramètre des catégories morphosyntaxiques pour faire ressortir les indices de subjectivité selon les types de textes mais aussi pour constater si les remarques des manuels sont pertinentes. Par contre, nous pourrions affiner ces résultats en étiquetant certains marqueurs en particulier, comme certains verbes ou certains adverbes.

4.4. Comparaison avec l'italien

Pour pouvoir effectuer les mêmes recherches pour l'italien, nous avons construit un corpus de 4'855'747 tokens divisé en quatre sous-parties, à savoir :

- *Wiki_it* (1'272'174 tokens) : sous-corpus composé d'articles choisis au hasard sur l'encyclopédie collaborative en ligne Wikipédia pour l'année 2019.
- *Présidents_it* (1'248'782 tokens) : sous-corpus composé de discours de présidents de la République italienne, de Gronchi à Mattarella (1955-2021).
- *Journal_it* (1'325'703 tokens) : sous-corpus composé d'articles choisis aléatoirement entre 2010 et 2015 dans le journal *La Repubblica*.
- *Etudiant·e·s_it* (1'009'088 tokens) : sous-corpus composé de thèses universitaires (niveaux Bachelor et Master) d'étudiantes et étudiants de l'Université de Padoue. Les disciplines représentées sont les sciences du langage et de la communication.

Afin de vérifier les sous- et surreprésentations des verbes modaux et des verbes d'attitude propositionnelle en italien, nous avons choisi d'interroger les correspondants des formes françaises, à savoir : *credere* (croire), *dovere* (devoir), *dire* (dire), *occorrere* (falloir), *pensare* (penser), *potere* (pouvoir), *sapere* (savoir), *volere* (vouloir). Nous remarquons que les tendances sont presque pareilles que celles relevées pour le français[12] (Voir note 12, Figure 5 : *Distribution par champs génériques des verbes modaux et des verbes d'attitude propositionnelle en italien*).

Nous observons une forte dissymétrie entre le discours présidentiel et le discours encyclopédique, avec une surreprésentation de tous les verbes dans *Présidents_it* et une sous-représentation des mêmes verbes dans *Wiki_it*. Le corpus *Journal_it* ne se démarque pas de *Wiki_it* de façon aussi nette : seulement *occorrere* et *potere* se trouvent sous-représentés et on observe une surreprésentation des verbes *dire, pensare* et *volere*. Le sous-corpus *Etudiant·e·s_it* montre lui aussi des comportements assez départagés, avec une surreprésentation des verbes modaux *potere* et *dovere* et une sous-représentation des verbes *credere, dire, sapere, volere*. Ces résultats confirment ce que nous avons étudié pour le français, avec une exception pour *Journal_it* qui semble avoir un comportement moins proche de *Wiki_it* par rapport aux deux sous-corpus correspondants en français.

Le comportement des pronoms personnels dans le corpus italien[13] confirme nos intuitions par rapport aux différentes sensibilités qu'éprouvent les champs génériques par rapport aux marqueurs de subjectivité (Voir note 13, Figure 6 : *Distribution par champs génériques des pronoms personnels en italien*).

Les pronoms personnels de première personne (*io, noi*) sont surreprésentés dans *Présidents_it* (*io* : 138,37 / *noi* : 234,41) et sous-représentés dans *Wiki_it* (*io* : -171,83 / *noi* : -219,71) et *Etudiant·e·s_it* (*io* : -22,34 / *noi* : -50,03). Ce résultat n'est pas étonnant du moment que dans un discours à visée informative la locutrice aura tendance à effacer sa propre voix pour donner la priorité aux sources (Marnette, 2004 : 51) alors que dans un discours argumentatif l'image de soi est primordiale et l'ego omniprésent. Le discours de presse italien montre encore une fois un comportement intermédiaire, avec une légère surreprésentation du *io* (5,27) et du *noi* (2,70).

Une analyse plus générale des catégories morphosyntaxiques[14] permet de mettre en lumière des différences de fonctionnement entre le sous-corpus *Présidents_it* d'un côté et les sous-corpus *Journal_it* et *Wiki_it* de l'autre (Voir note 14, Figure 7 : *Distribution par champs génériques des catégories morphosyntaxiques en italien*).

Dans *Présidents_it*, on observe une sous-représentation des noms communs (NOM), des noms propres (NPR) et des chiffres (NUM), catégories qui se trouvent en

surreprésentation dans *Wiki_it* et *Journal_it* (à l'exception des noms pour *Journal_it*). Ceci nous donne déjà une indication importante quant aux propriétés de nominalisation que les discours à visée informative possèdent : il s'agit de reporter des événements de façon neutre, sans engagement des scriptrices. Au contraire, le sous-corpus *Présidents_it* privilégie l'utilisation d'adverbes et de conjonctions, car les indices de ces deux catégories atteignent le plafond de surreprésentation, fixé à 1000. Ces catégories aident à structurer les propos des locutrices tout en amenant un point de vue très construit rhétoriquement. Les verbes sont également surreprésentés dans *Presidents_it* (indice : 9,76), ce qui vient confirmer qu'il s'agit bien d'un discours moins nominal. Inversement, les catégories ADV, CON et VER atteignent des scores très hauts de sous-représentation dans le corpus *Wiki_it*. Si les propriétés génériques du sous-corpus encyclopédique sont transférables, pour le français, au sous-corpus journalistique, ceci n'est pas entièrement le cas pour l'italien. En effet, dans le corpus *Journal_it*, bien que les catégories NPR et NUM soient surreprésentées, les verbes le sont également (indice de 140,30), alors que les noms et les adjectifs sont sous-représentés. Ce n'est pas exactement le profil qu'on attendrait d'un discours à visée informative.

Les tendances présentées pour l'italien montrent, tout comme pour le français, un fort contraste dans la subjectivité entre le discours politique et le discours encyclopédique. Si le discours journalistique français semble se placer de façon assez nette du côté du discours encyclopédique, il est plus difficile de reporter cette observation au discours journalistique italien. Celui-ci semble, certes, partager des propriétés avec l'autre sous-corpus à visée informative, mais de façon beaucoup moins cohérente et départagée que pour le français. On peut alors se demander si les caractéristiques formelles d'un discours ne seraient pas également sujettes aux contraintes imposées par une langue donnée.

5. Didactisation

Nous proposons dans cette section deux exercices exploitables en classe de FLE, exercices construits grâce aux analyses présentées à l'instant. Le but est de montrer comment nos observations et notre méthodologie peuvent servir autant les enseignants dans la préparation des cours que les conceptrices de manuels et donc, par conséquent, les apprenants.

Un premier exercice de compréhension demande aux apprenants de lire et analyser deux paragraphes issus de deux corpus différents. Il s'agit de repérer des procédés récurrents tels que la nominalisation ou le recours à des verbes plus ou moins « subjectifs ». Cette analyse a pour but d'arriver à étiqueter le premier texte

comme « discours à visée argumentative » et le deuxième comme « discours à visée informative ». Un deuxième exercice propose une production écrite exploitant une liste de mots apparaissant de façon fréquente dans notre corpus. Ce type d'activité permet aux apprenants de s'exercer dans l'écriture tout en apprenant de nouveaux mots qui peuvent être plus ou moins porteurs de subjectivité. On attendra que des mots comme *savoir* ou *je* soient plutôt choisis pour l'écriture argumentative, alors que des mots plus neutres comme *exemple* ou *deuxièmement* seront privilégiés pour la rédaction d'un texte informatif.

Exercice 1. *Lisez les textes et essayez de comprendre de quel type de discours il s'agit en expliquant quel type de procédé vous fait pencher pour un genre plutôt qu'un autre.*

Texte 1 :

Alors, j'ajoute que, si je fais le bilan des, par exemple, cinquante années passées, je me dis au total que, malgré tous les problèmes auxquels on est confronté, les progrès l'ont emporté sans aucun doute sur les reculs, dans tous les domaines. Dans le domaine de la paix, c'est l'essentiel. De la démocratie. Dans le monde entier, elle est en progrès. Dans le domaine économique, c'est évident. Dans le domaine social aussi, pas partout, mais dans une partie importante de nos pays, ce qui suppose que l'on réponde à la question de la solidarité et du partage que j'évoquais tout à l'heure. Dans le domaine de la santé : on vit beaucoup plus longtemps qu'il y a cinquante ans, et cetera. Donc, je pense qu'au total, il faut assumer les difficultés auxquelles on est chaque jour confronté, mais il ne faut pas se laisser aveugler par ces difficultés.

Texte 2 :

La compétition a été entachée par des critiques soutenues concernant l'arbitrage, notamment en raison d'un prétendu manque d'expérience de certains arbitres, choisis pour des raisons de politique d'élargissement aux pays émergents. En particulier, l'Italie s'est vue refuser plusieurs buts au cours de la compétition ; un hors-jeu a été signalé dans leur match perdu contre la Corée du Sud en huitièmes de finale et les journaux italiens y ont vu, avec l'expulsion de Francesco Totti dans les prolongations, une erreur d'arbitrage lourde. L'entraîneur italien estime : « Je ne comprends pas pourquoi nous avions à être victimes de mauvaises décisions. Je pense que le gagnant devrait être l'Italie. ». L'équipe de France, alors championne du monde, est également concernée par ces polémiques : contre l'Uruguay, un but de Trezeguet est refusé pour hors-jeu. Le match se termine alors par 0-0. Le refus d'un but en or et un signalé lors du match Espagne-Corée du Sud en quart de finale ont également été critiqués par la presse espagnole.

Des reproches similaires ont été faits à l'arbitrage lors du match de premier tour entre le Portugal et la Corée. D'autres décisions contestées ont été prises ; on pourra citer la rencontre entre la Belgique et le Brésil en huitièmes de finale, où l'arbitre annule de manière litigieuse un but du joueur belge Marc Wilmots[15].

Exercice 2. *Sur la base de cette liste de mots, créez des phrases qui peuvent s'insérer dans un ou l'autre genre : savoir (verbe), je, on, 17%, entreprise, vouloir, monde, deuxièmement, exemple.*

Texte argumentatif :

_____
_____
_____
_____
_____

Texte informatif :

_____
_____
_____
_____
_____

Conclusion et perspectives

Dans cette contribution, nous avons essayé de montrer à quel point les connaissances sur les genres textuels n'étaient pas encore assez exploitées en FLE et que ce manque devait être comblé tout simplement pour permettre une première décharge cognitive chez l'apprenant. En effet, une connaissance des champs génériques facilite tant les activités de compréhension que de production, orales ou écrites. Cette lacune de didactisation des genres textuels peut être due à la difficulté même de qualifier les différents types de textes ou de définir ce qu'est un genre. Notre méthodologie est innovante, car non seulement elle prend en compte des champs génériques qui ont rarement été comparés entre eux – surtout les textes des étudiants qui sont très peu considérés dans les études sur les genres textuels – mais aussi parce que nous nous sommes focalisées sur les traits de la subjectivité pour différencier ces sous-corpus. Les résultats ont été très saillants, surtout pour différencier les textes à visée argumentative, comme les discours présidentiels, qui se distinguent – plus ou moins nettement selon les langues – des textes à visée informative, que ce soit la presse, l'encyclopédie ou encore les écrits universitaires.

Sur la base de ces résultats, nous avons également pu démontrer qu'il était possible d'élaborer des exercices prenant en compte ces traits subjectifs tant sur le plan de la compréhension que de la production.

Concernant les prolongements possibles, nous pensons qu'il serait intéressant d'aller également vérifier les manuels d'italien langue étrangère afin de voir comment la question des genres y est abordée et si oui, de quelle manière. En effet, nous avons pu remarquer quelques différences entre les pratiques francophones et italophones en termes de traces de subjectivité selon le champ générique investigué, notamment en ce qui concerne les deux corpus de presse. Ceci nous permettrait ainsi de constater si ces différences découlent d'idéaux culturels déjà exposés dans les manuels. Nous considérons également que notre méthodologie pourrait s'étendre à d'autres genres, en intégrant par exemple des textes littéraires comme des romans, des nouvelles voire des pièces de théâtre. En outre, il serait envisageable d'appliquer notre démarche à d'autres marqueurs de subjectivité, ou alors, de regarder de plus près certaines catégories morphosyntaxiques comme les adverbes, les adjectifs ou encore les connecteurs qui peuvent être plus ou moins objectifs. Enfin, il reste d'autres outils statistiques à déployer pour étudier les différences entre les champs génériques. En effet, nous pourrions envisager une étude des genres à travers l'Analyse Factorielle des Correspondances afin de représenter les éloignements ou les rapprochements entre les sous-corpus de manière plus visuelle.

Bibliographie

Adam, J.-M. 2017. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.

Anscombre, J.-C. 2015. « Verbes d'activité de parole, verbes de parole et verbes de dire: des catégories linguistiques? ». *Langue française*, n° 186 (2), p. 103-122.

Beacco, J. C. 2013. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques*, n° 157-158, p. 189-200. [En ligne] : https://doi.org/10.4000/pratiques.3838 [consulté le 20 décembre 2022].

Branca-Rosoff, S. 1999. « Types, modes et genres : entre langue et discours ». *Langage & société*, vol. 87, n° 1, p. 5-24. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1999_num_87_1_2851 [consulté le 20 décembre 2022].

Causa, M. Mègre, B. 2008. *Production écrite : niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence*. Paris : Didier.

Claudel, C., Laurens, V. 2016. Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *SHS Web of Conferences*, vol. 27, p. 07005.

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

Debeuckelaere, A., Hulin, H. 2018. *Préparer le DALF C1 et C2 : méthodologie de l'épreuve de production écrite, entraînements, corrigés*. Fontaine : PUG.

Dollez, C., Pons, S. 2013. *Alter ego + 3 : méthode de français : B1*. Paris : Hachette.

Fløttum, K. et al. 2007. *On : pronom à facettes*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

Garric, N. 1996. « Pour une stratégie discursive publicitaire : les adverbes assertifs en -ment ». *Langage & société*, vol.78, n° 1, p. 77-88. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1996_num_78_1_2761 [consulté le 20 décembre 2022].

Gómez-Jordana Ferary, S., Anscombre, J.-C. 2015. « Introduction : Dire et ses marqueurs ». *Langue française*, vol. 186, n° 2, p. 5-12. [En ligne] : https://doi.org/10.3917/lf.186.0005 [consulté le 20 décembre 2022].

Hamez, M.-P. 2013. Enseigner l'écriture avec la presse écrite: tour d'horizon des manuels de FLE de l'approche communicative à la perspective actionnelle. In : *Ecarts et apports des médias francophones : lexique et grammaire*. Berne : Peter Lang, p. 245-283.

Hamez, M.-P. 2014. « L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE, étude de manuels publiés entre 1990 et 2013 ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 9, p. 79-92. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/hamez.pdf [consulté le 20 décembre 2022].

Heiden, S. et al. 2010. TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie - conception et développement. In *10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010*, Rome, Italy. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00549779 [consulté le 20 décembre 2022].

Hirschsprung, N. et al. 2018. *Cosmopolite 3 : méthode de français B1*. Vanves: Hachette.

Jacques, M.-P., Rinck, F. 2017. "Un corpus de littéracie avancée: résultat et point de départ". *Corpus*, n° 16, p. 1-17. [En ligne] : https://doi.org/https://doi.org/10.4000/corpus.2806 [consulté le 20 décembre 2022].

Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Lafon, P. 1980. « Sur la variabilité de la fréquence des formes dans un corpus ». *Mots. Les langages du politique*, n° 1, p. 127-165.

Leblanc, J.-M. 2015. « Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles : pour une démarche expérimentale en lexicométrie ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 11, n° 1, p. 25-63. [En ligne] : https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1035932ar [consulté le 20 décembre 2022].

Malrieu, D., Rastier, F. 2001. Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement Automatique des langues*, vol.42, n° 2, p. 548-577.

Marnette, S. 2004. « L'effacement énonciatif dans la presse contemporaine ». *Langages*, n° 4, p. 51-64.

Molinier, C., Levrier, F. 2000. *Grammaire des adverbes: description des formes en-ment*. Genève : Librairie Droz.

Montrichard, C. 2020. *La presse de tranchées : Un espace discursif de mise en scène d'un contre-discours combattant ?* Thèse de doctorat. Université Bourgogne Franche-Comté : Besançon.

Prendes, E. Á. 2014. "L'expression de la subjectivité dans le discours: le cas de deux adverbes de phrase (sérieusement, peut-être)". *Cahiers de praxématique*, n° 62.

Reboul, A. 1991. "Le système des pronoms personnels en français contemporain: le problème de la référence". *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 17, p. 123-146.

Ringoot, R. 2014. *Analyser le discours de presse*. Paris : Armand Colin.

Rossari, C. et al. 2022. Pour une approche sémantique des connecteurs au-delà de leurs propriétés relationnelles : étude sur des variations génériques et diachroniques dans des corpus écrits. *SHS Web Conf.*, n° 138, p. 11016. [En ligne] : https://doi.org/10.1051/shsconf/202213811016 [consulté le 20 décembre 2022].

Truong, H. L. 2010. Des perspectives didactiques de la notion de genre de discours à une approche didactique de la lecture-compréhension en FLE. *2e Congrès Mondial de Linguistique Française*, p. 042. [En ligne] : https://doi.org/10.1051/cmlf/2010028 [consulté le 20 décembre 2022].

Vrydaghs, D., Cordeiro, G. S. 2016. Le statut des genres dans l'enseignement du français: quelles réflexions et propositions didactiques aujourd'hui? In : *Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 11-25.

Weber, C. 2021. Chapitre 18. *Grammaire, textes et discours*. In : *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris :Armand Colin, p. 211-218. https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01.0211 [consulté le 20 décembre 2022].

Notes

1. Aylin Pamuksaç et Linda Sanvido ont contribué à cette recherche dans une même proportion. La première, s'est occupée de la rédaction des sections 1, 2, 4, 5.1, 5.2, 5.3 ; la seconde, des sections 5.4 et 6, 7. Elles ont rédigé de manière égale la section 3.

2. Nous reviendrons sur la terminologie même de la notion de genres en 2.

3. Nos corpus seront présentés dans la partie 4.1.

4. Nous remercions Cristelle Cavalla de nous avoir mises sur la piste de cet article afin de délimiter de manière plus précise notre définition des genres textuels.

5. Figure 1 : Niveaux de classification de nos corpus, inspirés de Malrieu et Rastier (2001 : 549) : https://drive.google.com/file/d/1ipGw5Muy7W8Ww6VoUAudN9MUe6WdPCx6/view?usp=sharing

6. Nous soulignons.

7. Corpus développé par Jacques et Rinck (2017) et disponible sur Ortholang à l'adresse suivante : https://www.ortolang.fr/market/corpora/litteracieavancee/v1 [consulté le 20 décembre 2022].

8. Figure2:Distributionparchampsgénériquesdesverbesmodauxetverbesd'attitude proposition-nelle en français : https://drive.google.com/file/d/1oQrSfIAuAPcH1rM3nTKfmdqckOgBI4wx/view?usp=sharing

9. Figure 3 : Distribution par champs génériques des pronoms personnels en français : https://drive.google.com/file/d/1SrVF4_Ulg13qWHD1ICukBcdiu9GBceUn/view?usp=sharing

10.cf. les études de Garric (1996), Prendes (2014) ou encore Rossari et al. (2022) qui choisissent ce type d'adverbes comme indicateur de subjectivité.

11. Figure 4 : Distribution par champs génériques des catégories morphosyntaxiques en français : https://drive.google.com/file/d/1T2tMVOSZ7RwGLAdtC7HenDjYUyXCKmMn/view?usp=sharing

12. Figure 5 : Distribution par champs génériques des verbes modaux et des verbes d'attitude propositionnelle en italien : https://drive.google.com/file/d/1jfx8t1XijXCGoeFDZvgD-j9NaFK1t7v9/view?usp=sharing

13.Figure 6 : Distribution par champs génériques des pronoms personnels en italien : https://drive.google.com/file/d/1JqY_AtMzGBkOSmY4hpHrsXENlE9CHof7/view?usp=sharing

14.Figure 7 : Distribution par champs génériques des catégories morphosyntaxiques en italien : https://drive.google.com/file/d/1K2X6qlX9PtL8S_Fg0umaQGAuPn_Y5n-G/view?usp=sharing

15.Texte issu de la page : https://fr.wikipedia.org/wiki/Coupe_du_monde_de_football_2002 [consulté le 20 décembre 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 147-161

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Le rôle du numérique et des logiciels de génération de textes dans le développement de la créativité textuelle

Roxana-Anca Trofin
Université Polytechnique de Bucarest, Roumanie
roxanaanca.trofin@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-0880-5361

Reçu le 11-02-2023 / Évalué le 10-04-2023 / Accepté le 28-06-2023

Résumé

La rédaction créative joue un rôle important dans le développement de l'imagination mais également dans l'acquisition des règles logico-discursives qui sous-tendent le texte. Si elle associe en plus la composante informatique, elle devient d'autant plus attrayante pour des étudiants ayant un esprit scientifique. Partant de la prémisse que l'imagination est une fonction mentale supérieure qui nous permet de mieux appréhender la réalité et que celle-ci peut être développée par la mise en œuvre des mécanismes textuels générateurs du récit, mobilisés par les logiciels de génération de textes, la démarche consiste à procéder, avec des étudiants, à une exploitation de ces derniers afin de répondre à deux objectifs principaux. Le premier est la sensibilisation des étudiants en sciences de l'ingénieur à la structure et à la logique des textes. Le deuxième objectif vise la formation des étudiants en TAL (traitement automatique du langage naturel), à la création d'outils capables de proposer différentes représentations de la structure du récit, renfermant des possibles narratifs et des variantes de réalisation en surface.

Mots-clés : séquentialité textuelle, logiciels de génération de textes, imagination

El papel de la digitalización y de los softwares de generación de texto en el desarrollo de la creatividad textual

Resumen

La escritura creativa juega un papel importante en el desarrollo de la imaginación, pero también en la adquisición de las reglas lógico-discursivas que subyacen al texto. Si además combina el componente informático, resulta aún más atractivo para los estudiantes con espíritu científico. Partiendo de la premisa de que la imaginación es una función mental superior que nos permite comprender mejor la realidad y que puede ser desarrollada mediante la implementación de mecanismos textuales que generan el relato, movilizados por software de generación de textos, se trata de proceder con alumnos a una explotación de estos últimos con el fin de cumplir dos objetivos principales. El primero fue sensibilizar a los estudiantes de ingeniería sobre la estructura y la lógica de los textos. El segundo objetivo apuntó a capacitar

a los estudiantes de PLN (Procesamiento del Lenguaje Natural) en la creación de herramientas capaces de proponer diferentes representaciones de la estructura de la historia, encerrando varias posibilidades narrativas textuales.

Palabras clave: secuencias textuales, software de generación de textos, imaginación

The role of digital and text generation software in the development of textual creativity

Abstract

Creative writing plays an important role in the development of the imagination but also in the acquisition of the logical-discursive rules that underlie the text. If it also combines the computer component, it becomes all the more attractive for students with a scientific mind. Starting from the premise that the imagination is a superior mental function that allows us to better understand reality and that it can be developed by the implementation of textual mechanisms that generate the story, mobilized by text generation software, the process consists of proceeding with my students to an exploitation of the latter in order to meet two main objectives. The first was to make engineering students aware of the structure and logic of texts. The second objective aimed to train NLP (Natural Language Processing) students in the creation of tools based on different representations of the structure of the story, containing possible narratives and variants of realization on the surface.

Keywords: textual sequentiality, text generation software, imagination

Introduction

La pandémie nous a obligés à passer du jour au lendemain d'un enseignement traditionnel, déroulé en présentiel à un environnement de travail différent, informatisé, ce qui nous a poussés à trouver de nouvelles modalités de transmission des connaissances, plus dynamiques et aptes à former des savoirs discursifs. Complètement immergés dans le numérique, il a fallu développer une pédagogie du partage et de l'invention, vu que le rapport à l'information, au savoir en général mais aussi à la manière de transmettre les connaissances et de les intérioriser a subi une transformation importante et brutale (Trofin, 2021). Le changement de type de communication et la transformation de l'espace pédagogique nous ont amenés à exploiter davantage les compétences informatiques des étudiants, d'autant plus qu'il s'agissait des étudiants en sciences de l'ingénieur, tout en intégrant simultanément une dimension créative et ludique, par moments, de l'enseignement.

La spécificité du public a elle aussi contribué, au-delà du nouveau contexte pédagogique, à l'intégration des logiciels de génération de phrases et de textes

ainsi qu'à l'intégration des outils informatiques, dans les cours de français. Issus d'un univers scolaire qui accorde (en Roumanie du moins) peu de place aux pratiques artistiques, si ce n'est dans le cadre d'un enseignement vocationnel, les étudiants des filières techniques sont très friands d'innovation au niveau des modalités d'expression. En même temps, ils maîtrisent très bien les instruments informatiques et sont capables de les adapter aux besoins de la communication et de leur donner des fonctionnalités nouvelles.

1. Imaginaire et univers technique

Les prémisses qui ont sous-tendu la démarche pédagogique reposaient sur l'idée que l'enseignement devait non seulement transmettre des connaissances mais former en même temps l'esprit critique des étudiants, développer leur imagination et leur créativité, déclencher leur curiosité, générer chez eux cette mobilité intellectuelle leur permettant de découvrir et de produire la nouveauté. Dans un univers technique, le travail sur l'imagination varie en fonction des moyens mobilisés et des types d'expression mis en œuvre.

Il convient pour commencer d'essayer de circonscrire le concept d'imagination. Depuis l'Antiquité, l'imagination est considérée comme un moyen d'accès à la connaissance. Aristote la distingue de la sensation qui est, elle, immédiate et forte, en affirmant que l'imagination est totalement sous notre contrôle et qu'elle permet une connaissance indirecte, médiatisée du réel grâce aux mécanismes de la mémoire qui nous permettent d'actualiser les caractéristiques de l'objet. Pourtant le rôle de l'imagination, dans le développement intellectuel, est plutôt minimisé au long du temps. Au XX^{e} siècle, la psychologie cognitive accorde, dans les travaux de Piaget et Vygotsky, un rôle important à l'imagination, en la considérant composante fondamentale de la pensée. Pour Piaget, elle est l'un des deux pôles de la pensée « celui de la combinaison libre et de l'assimilation réciproque des schèmes » (Piaget,1972).

Pour Piaget, l'imagination permet au très jeune enfant de construire des scénarios à même de lui faire appréhender la réalité en comblant les lacunes cognitives et de se projeter dans le monde réel. Avec le développement cognitif, la capacité de conceptualisation prendra le pas et le réel aura une importance croissante dans la vie de l'individu. Ce même mécanisme compensatoire et révélateur fonctionne dans la fiction littéraire.

Or un travail guidé et orienté sur les mécanismes du récit, tel le travail réalisé à l'aide des logiciels de génération de textes, entraîne et développe non seulement la créativité textuelle mais l'imagination en général dans sa dimension discursive.

Cette dimension est fondamentale dans la mesure où nous appréhendons la réalité et nous nous posons au monde à travers le langage.

Pour Vygotsky (1930, 1931, 1932), l'imagination loin d'être une simple faculté, fait partie intégrante de la pensée. Elle est une fonction mentale supérieure qui contribue au développement de la créativité artistique, scientifique et technique. Elle a un ancrage culturel très fort dans la mesure où elle se sert des expériences précédentes de l'individu pour construire la nouveauté. Il s'ensuit qu'il est très important de former l'enfant, l'individu en général, en lui offrant le maximum d'informations mais aussi des stratégies lui permettant de bâtir de nouvelles réalités. L'apprentissage et le développement sont fortement marqués culturellement et socialement selon Vygotsky.

C'est dans cette démarche que j'ai essayé d'inscrire l'exploitation créative de logiciels de génération de textes, en articulant connaissances informatiques des étudiants, sous-tendues par un esprit scientifique (Bachelard) et transmission-acquisition de nouvelles connaissances d'ordre discursif et textuel.

Recourir à la fiction à travers des outils informatiques a eu comme objectifs pédagogiques la sensibilisation des étudiants à la logique discursive à travers le modèle qui nous est le plus accessible, celui du récit, mais également une sensibilisation réalisée depuis la perspective du créateur, même si à une échelle très limitée, des fonctions de la fiction. La fiction, qui déborde le champ de la littérature, relève selon Jean Marie Schaeffer de nos compétences psychologiques dans la mesure où la « f*onction fabulatrice* » est propre au processus humain de cognition.

Vargas Llosa, créateur d'univers fictifs totaux à l'instar de Martorel, Cervantes, Balzac, affirmait dans *Voyage vers la fiction. Le monde de Juan Carlos Onetti* :

> *Mais imaginer une autre vie et partager ce rêve, n'est jamais au fond, un divertissement innocent. Parce qu'il attise l'imagination et sollicite les désirs d'une telle façon qu'il élargit le fossé entre ce que nous sommes et ce que nous aimerions être, entre ce qui nous est donné et nos aspirations, toujours plus grandes. De ce déphasage de cet abîme entre la vérité de notre vie vécue et celle que nous sommes capables d'imaginer et de vivre fallacieusement jaillit cet autre trait essentiel de l'humain qui est le non-conformisme, l'insatisfaction, la rébellion, la témérité d'enfreindre la vie telle qu'elle est et la volonté de lutter pour la transformer, pour la rapprocher de celle que nous bâtissons au rythme de nos fantaisies (*Vargas Llosa, 2009 : 15).

La grande littérature est plus apte que le réel à nous dévoiler l'essence et la vérité de la vie. En se référant à la poésie comme mode de représentation et à

ses pouvoirs, Aristote écrivait « la poésie est plus philosophique et instructive que l'histoire » car « Celle-ci peint les choses dans le particulier ; la poésie les peint dans le général » (Aristote).

Le développement de l'imaginaire et la création d'une compétence créative sont considérés comme une composante importante de l'enseignement et sont même inscrits comme objectifs dans le programme de formation de l'école comme c'est le cas au Québec (Archambault, Venet, 2007).

Il convient toutefois de distinguer entre l'imagination qui est « une compétence psychologique et la créativité qui est plutôt un mécanisme, un processus de solution des problèmes » (Rieben, 1978). Pour Yves Reuter « l'imaginaire est un matériau culturel structuré ou structurant tandis que la créativité est un mécanisme spécifique de production de contenus » (Reuter,1996 : 26).

D'une part, les logiciels de génération de texte font appel aux connaissances et images de la mémoire des utilisateurs mais en même temps, ils les obligent à la mise en œuvre de processus producteurs de nouveaux contenus, même si ces processus sont partiellement guidés, car inscrits dans le programme informatique.

2. Cadre théorique – Le pourquoi du récit

Le traitement automatique des langues (désormais TAL) s'intéresse, depuis un certain temps déjà, à la génération des textes et il existe actuellement une profusion de logiciels en ligne permettant de produire automatiquement des contenus. Ces outils sont alléchants, dans la mesure où ils proposent des textes tout faits (autobiographie, lettres d'amour, articles scientifiques) à partir de quelques éléments introduits par l'utilisateur. Ces logiciels peuvent, avec un guidage didactico-linguistique, être exploités aussi pour enseigner des aspects linguistiques et former des compétences discursives.

Leurs utilisation est tentante surtout pour des étudiants ayant des compétences informatiques plus poussées mais elle peut être l'occasion de sensibiliser les étudiants à la structure du discours. La démarche est certes inhabituelle car elle a pour but de se servir des règles de fonctionnement de la langue, intégrées dans les logiciels non pas pour inciter les étudiants à recourir à une utilisation massive de ces logiciels de génération de texte mais au contraire pour leur apprendre à construire eux-mêmes des discours corrects et variés.

Afin de transformer les données linguistiques en information et de les intégrer aux logiciels, le TAL doit recourir à la modélisation linguistique, suivant différents modèles d'appréhension et d'analyse de la langue.

Énoncée au début par Chomsky, la modélisation de la langue qui permet entre autres de générer des contenus, repose aussi sur la théorie Sens-Texte de Igor Mel'čuk, élaborée à partir des années '60 et peaufinée pendant une trentaine d'années. Dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1997, Mel'čuk explique que « La langue est considérée comme un mécanisme, ou un système de règles, qui permet au locuteur de faire deux choses : parler et comprendre la parole ». Le Modèle sens Texte (désormais MST) dresse donc un système de règles pour toute langue λ qui, à l'instar des modèles informatiques, permet d'exprimer la pensée dans un texte donné et correct. Mel'cuk explique que le MST n'est ni transformationnel ni génératif, il ne fait que communiquer le sens comme le fait le locuteur « un locuteur parle, c'est-à-dire qu'il exprime, au moyen de textes, les sens qu'il veut communiquer. Un MST doit faire la même chose : « traduire » un sens donné en un texte qui l'exprime » (Mel'čuk, 1997).

Le modèle Sens - Texte permet de combiner l'ensemble fini des règles avec l'ensemble infini des sens et des textes, qui peuvent toutefois être dénombrés en partie, dans un corpus, donnant naissance ensemble à un tout qui est à la fois infini et dénombrable, « discret » au sens mathématique et informatique du terme dans la définition de Mel'čuk. Basé sur la paraphrasage, le MST permet de « choisir le ou les textes les mieux adaptés à une situation ou à un contexte donnés » et il est en même temps global et intégral car « il tend à présenter la langue comme un tout indivisible plutôt qu'à décrire juste un fragment isolé de celle-ci (comme, par exemple, sa sémantique ou sa morphologie). » (Mel'čuk, 1997). Utilisé surtout dans la traduction automatique le modèle peut être exploité avec succès dans l'apprentissage des langues aussi.

La théorie MST nous aide à imaginer des formes plus simples de représentation de la langue selon des modèles informatiques et de les intégrer dans un enseignement qui associe le numérique à la didactique des langues. Par leur côté créatif, capable d'éveiller la curiosité et l'intérêt des apprenants enclins vers les sciences en général, l'informatique en particulier, les logiciels de génération des phrases et des textes permettent de transmettre des connaissances théoriques d'une manière dynamique, interactive et d'aider à l'assimilation par les étudiants des règles grammaticales, lexicales et discursives.

En matière de génération de textes, on part de la représentation de la structure actualisée par le texte et on propose différentes variantes de réalisation en surface. Pour les récits, c'est la structure type du conte qui est prise en considération.

3. Pourquoi le récit ?

Si le langage nous permet d'appréhender le réel, car nous approchons la réalité extérieure et nous exprimons nos pensées et nos sentiments à travers des opérations langagières, ainsi que le montrait Benveniste, nous nous posons au monde à travers la narration. Bien que tensif, le discours narratif est aussi rassurant et apaisant car il instaure un ordre temporel, répond à une causalité et imite le déroulement de la vie.

La littérature, en tant qu'expression supérieure de la fiction, est ainsi une « feintise ludique » (Schaeffer) car son énonciation se base sur le pacte passé entre le narrateur et le lecteur, qui rejette d'emblée la vériconditionalité et elle invite en même temps au jeu de l'imagination. Elle provoque une « immersion mimétique » car elle nous amène à traiter la représentation des faits et des personnages comme s'ils étaient réels, tout en créant un modèle de réalité. Elle réalise une sorte de « modélisation analogique » en nous obligeant à confronter l'univers fictionnel avec nos représentations du monde réel.

La mimêsis se met en place de la manière la plus heureuse à travers le récit qui, étant fondé sur les mêmes catégories que l'existence humaine, est le plus adapté à la représenter.

Certes, les récits générés à l'aide de logiciels ne font pas partie de la littérature mais le principe reste le même. La découverte du texte nous emmène vers la découverte des règles qui régissent l'enchaînement de ses séquences. L'utilisation des logiciels de génération de texte permet de sensibiliser les étudiants aux principes de la linguistique textuelle car ainsi que l'ont montré Benveniste et Barthes dans les années 60 déjà, « Le discours a ses unités, ses règles, sa « grammaire », au-delà de la phrase et quoique composé uniquement de phrases, le discours doit être naturellement l'objet d'une seconde linguistique » (Barthes, 1966 : 831-832). Tout texte déclenche chez son lecteur des sentiments quelque peu contradictoires car nous sommes d'un côté, en présence d'un objet familier dans la mesure où la lecture le rend intelligible et donc accessible mais de l'autre, le texte, de par son contenu, sa structure, les sensations et sentiments qu'il déclenche en nous est un objet mystérieux et incitant. Il nous invite à le découvrir provoquant en nous la rencontre de ce que Barthes appelait l'étrange / étranger.

La lecture d'un nouveau texte reconstruit en nous , à des degrés différents, notre sémiologie, réorganise nos connaissances et modifie notre horizon d'attente. Benveniste écrivait à ce propos :

> *On <Le poète> recrée donc une sémiologie nouvelle, par les assemblages nouveaux et libres de mots. À son tour le lecteur-auditeur se trouve en présence d'un langage qui échappe à la convention essentielle du discours. Il doit s'y ajuster, en recréer pour son compte les normes et le sens* ! (Benveniste, 2011 : 640 [notes manuscrites 1967]).

Objet accessible à première vue mais mystérieux et troublant dans son essence, le texte est l'étrange étranger qu'il faut apprendre à découvrir et à apprivoiser. Barthes a bien montré que « Le texte fonctionne pour nous comme une sorte de langue étrangère superlative ; […] une langue contrastante superlative » (Barthes, 1966).

Les textes littéraires réordonnent au plus haut degré nos savoirs poétiques, métaphysiques, modifiant nos repères existentiels et nos parcours. Parmi les divers types textuels, le récit par sa structure en construction ordonnée tendue vers une fin moralisante, est le plus sécurisant pour le lecteur car il nous ramène aux origines ressemblant à la parole fondatrice de Jésus ; il suit les lois de la narrativité immanente de l'être. La narration tisse des liens intertextuels qui correspondent à la représentation du monde, de la vie. Nous vivons entourés par des récits : les contes à l'époque de l'enfance ensuite la littérature, les récits de vie, plus récemment les récits des médias.

Le pouvoir fondateur et transformateur du langage se manifeste le mieux à travers la narration qui permet de créer des histoires semblables à notre vie, lesquelles s'inscrivent au monde selon les coordonnées spatio-temporelles et les principes de l'action qui sous-tendent aussi notre vie.

Le récit est le type textuel le plus apte à être analysé par les logiciels, compte tenu des catégories convoquées : acteurs, prédicats, circonstances de l'action, lieux. Des découpages en séquences sont possibles : état initial, crise, passage à l'acte, transformation, dénouement, morale (Bremond, Ricoeur, Petitjean, Adam). Le récit est à la fois le plus ouvert car sous-tendu par la logique de l'action et offrant pour chaque nouvel enchaînement des potentialités multiples (Bremond, Eco). Le narratif peut entraîner mieux que d'autres types de textes l'imagination et la créativité du locuteur.

« La narration est le mode spécifiquement humain qui nous permet de nous poser au monde en tant qu'êtres réflexifs et agissants, elle est en même temps simple et accessible, capable de conduire l'homme à la compréhension de l'essence et à la communion avec le transcendant » (Trofin, 2022 : 67). En même temps, par ses fonctions didactiques et pédagogiques, le récit peut être exploité dans différents domaines ; Yves Reuter montrait que le récit était présent dans la totalité des disciplines scolaires.

Par ailleurs, dans le milieu professionnel entrepreneurial, les formations visant à développer la créativité intègrent la créativité narrative parmi les mécanismes capables d'accroître les performances au sein de l'entreprise.

Exploitant nos connaissances préexistantes en matière de textes littéraires et autres, les logiciels de génération de textes nous entraînent, ne serait-ce que partiellement, dans l'aventure créative. L'utilisateur doit respecter la trame imposée par le logiciel mais il peut décider du contenu des séquences et de la valeur qu'il veut donner à celles-ci : actions bonnes ou mauvaises, cadre favorable ou hostile, personnages bons ou méchants.

La majorité des textes générés par les logiciels textuels sont construits sur le modèle du conte, respectant la structure mise en évidence par Propp et les formalistes Russes et consacrée par la narratologie classique (Bremond, Greimas, Genette, Todorov).

Le résumé ou préface - l'ouverture qui pose les prémisses de ce qui va suivre / Situation initiale / Action / Évaluation / Situation finale /

La liberté dans la construction des récits se situe au niveau des actants (Greimas) adjuvant /opposant, action bénéfique / obstacle ; dénouement heureux / drame.

La présentation de certains de ces logiciels comme c'est le cas de *Story Write 32*, logiciel éducatif gratuit, explicite la structure de base, qui est celle du conte et décrit les opérations possibles :

> *Assistant d'écriture de récit de fiction basé sur la structure du conte. Il tire au sort 10 cartes illustrées. Ainsi, l'élève peut écrire les différentes étapes parcourues par le héros : phase initiale, phase initiale modifiée, deux épreuves, résolution, phase finale. Une aide fournit des exemples de phrases. L'élève a accès à un lexique classé par thèmes. Ce lexique est ouvert et modifiable*[1]...

Entraîner le lecteur dans la découverte de la création d'un texte, l'emporter bien qu'à une échelle très réduite, dans l'aventure créative à l'aide de logiciels de génération de texte sont des activités qui, au-delà du côté ludique, nous aident à prendre conscience du pouvoir fondateur du langage et de la dimension configurationnelle -pragmatique du récit.

4. Les logiciels de génération de textes à l'œuvre

La démarche adoptée a été heuristique, bien que déclinée de manière différente selon qu'on a travaillé avec des étudiants en licence (sciences de l'ingénieur) ou avec des étudiants en master de Technologies de la langue ayant des connaissances

linguistiques. Avec les premiers, l'objectif était la conscientisation de la structure de la phrase à un premier niveau et l'acquisition des règles de construction d'un texte selon des critères sémantico-discursifs et pragmatiques afin de communiquer le mieux un contenu et de toucher le lecteur. L'étape de découverte et d'innovation a donc été intégrée à des moments différents de l'activité.

Pour le premier point : découvrir la logique des phrases, j'ai utilisé le logiciel *Générateur de phrases*[2] en explicitant la contrainte linguistique qui sous-tend le programme, à savoir l'une des structures les plus fréquentes de la phrase française :

Sujet – Verbe transitif – Objet de l'action – complément de lieu

Nous avons généré des phrases et nous avons analysé le corpus ainsi constitué pour vérifier si les phrases générées, correctes du point de vue grammatical, étaient logiques et acceptables pour la communication.

Les étudiants ont dû détecter les phrases illogiques et les corriger si possible en modifiant des éléments du même paradigme syntaxique. Ils se sont servis, pour cette tâche, du Dictionnaire en ligne, élaboré par le *Centre National de Ressources textuelles et lexicales*[3]. J'ai pu les sensibiliser à travers cet exercice aux rapports entre l'enchaînement syntagmatique et les choix paradigmatiques et ils ont construit, par la suite, en respectant la même structure, des phrases allant des plus banales aux plus expressives avec une forte valeur métaphorique.

L'autre logiciel utilisé auprès de notre premier public, *Story Write 32*, a permis de travailler le vocabulaire mais également la logique du récit.

Le travail sur le vocabulaire a été mené de deux manières : la modalité traditionnelle de recherche des mots inconnus dans le dictionnaire ou l'explication du mot par les collègues ou l'enseignant mais aussi à partir des contraintes lexicales intégrées par le logiciel, qui associe par exemple à la condition du personnage « riche » les mots désignant sa demeure « château » « immeuble » et « maison », en éliminant automatiquement de la liste « hutte » et « cabane ». L'utilisation du logiciel a également entraîné une réflexion sur la concordance entre le contexte du texte et les séquences lexicales du texte ; exemple : prendre le train dans le contexte d'un conte avec une dimension magique. Cela a permis d'introduire aussi de nouveaux concepts tels l'horizon d'attente du lecteur, exploitable aussi pour les écrits professionnels.

5. Quel type de créativité convoquée par les logiciels de génération textuelle ?

Un travail différent a été mené avec des étudiants en master Technologies de la langue qui avaient déjà des savoirs linguistiques et des connaissances

de modélisation. Avec eux, j'ai utilisé le logiciel *GenRécit*[4] les invitant dans un premier temps à construire plusieurs récits proposés par la machine et à mettre des étiquettes pour les séquences enchaînées. Il faut préciser que les contraintes du logiciel les ont aidés à étiqueter les séquences :

Titre / moment initial – circonstances/Complication – Élément déclenchant la crise /Action / Dénouement /Nouvelle action / Caractéristiques du personnage / Fin = Chute

À la lumière des connaissance déjà acquises ils ont pu constater que l'élément essentiel manquant était la finalité de l'action et donc la morale du récit. En dehors d'une finalité et donc d'une logique de l'action il n'y a pas de récit mais une simple successions d'épisodes narratifs. À ce stade de l'activité, j'ai pu introduire les notions théoriques sur la construction du texte narratif et nous avons imaginé des dénouements capables de transformer la succession d'épisodes proposés par *GenRécit* en un véritable récit.

Un autre axe suivi a été d'imaginer des réalisations superficielles (séquences narratives) de la trame pour un logiciel de génération de textes.

En même temps, en partant de ce modèle, on a pu imaginer d'autres trames narratives et des suites possibles. On a également réfléchi sur l'étendue des écarts entre une séquence et la suite logique à laquelle on peut s'attendre et la variante proposée. Jusqu'où peut-on s'éloigner de l'horizon d'attente créé par le texte sans briser le fil logique du récit ? On a aussi essayé de déterminer l'effet produit sur le lecteur (surprise ou désabusement) si l'écart était trop grand ainsi que la distance impossible ou non acceptable entre les séquences, en travaillant par groupes – groupe actif et groupe témoin. Cette étape a entraîné une réflexion et un débat sur les différentes variantes.

Les logiciels de génération de textes ont permis d'étudier les textes considérés comme enchaînements logiques de séquence, pris de plus dans un réseau intertextuel, du point de vue des mécanismes qui les produisent et à partir de là de créer des textes originaux.

L'exercice avec *GenRécit* a permis aussi de sensibiliser les étudiants en TAL aux principes qui doivent être pris en compte par les logiciels en sachant que la machine appréhende le texte dans sa linéarité, considérant la succession des phrases. Or cette modalité informatique d'analyse du texte ne tient compte d'aucun élément extra linguistique tel l'intention de l'auteur, situé en amont du texte, la structure du texte en tant qu'unité transphrastique, la visée de communication du texte ou l'orientation illocutoire.

L'exercice a prouvé que le recours au numérique pouvait par son côté ludique et stimulant permettre de développer tant l'imaginaire de la représentation de monde que l'imaginaire narratif (en créant par le jeu des séquences narratives des points forts du récit). Il a été l'occasion aussi pour actualiser et mobiliser les connaissances culturelles et textuelle pré-existantes, le réservoir d'images et de scénarios (Bachelard, Elaide, Yung, Reuter).

6. Le *Jamboard* pour favoriser la capacité d'expression écrite

À part les logiciels de génération de phrases et de textes, un autre outil numérique utilisé a été le *Jamboard*[5]. Le tableau blanc numérique créé par *Google* présente l'avantage de reposer sur des compétences informatiques tout en ayant une composante interactive et ludique.

À l'époque actuelle où l'écriture devient de plus en plus un instrument pragmatique permettant d'acquérir des savoirs et de s'intégrer dans le monde professionnel, il est utile de réfléchir à son rôle créatif même dans un milieu professionnel.

L'utilisation d'un outil numérique comme *Jamboard* a permis de faire un arrêt méta-réflexif sur l'écriture en tant qu'expression de la pensée et des sentiments, car nous avons pu ainsi coucher par écrit ce qui existait au plus profond de nous et que nous n'osions pas avouer. L'écriture numérique est ainsi devenue, selon les témoignages des étudiants, la manifestation de l'indicible.

Intégrée à un exercice d'expression orale à partir de l'écrit, sur une thématique sortant de la sphère académique ou professionnelle, l'utilisation du *Jamboard* a dépassé les objectifs didactiques établis initialement car il s'est avéré un outil désinhibiteur, capable de favoriser la créativité. L'exercice qui avait pour objectif de permettre aux étudiants de s'exprimer sur des thématiques plus amples liées à leur quotidien mais également d'affirmer leurs ressentis profonds et leurs inquiétudes n'a pas fonctionné dans le cadre d'une communication orale normale. Invités à exprimer leurs peurs en commençant pas un syntagme simple « peur de », les étudiants ont été au début complètement bloqués. Mais l'utilisation du *Jamboard* a totalement modifié leur réaction : ils se sont exprimés librement et de manière très diverses. Cela a permis de lancer par la suite un débat et de travailler tant le discours de présentation que le discours argumentatif en mobilisant le vocabulaire et les structures logiques correspondant au thème. Ils ont avoué que l'anonymat du *Jamboard* les a aidés à s'exprimer sur des thèmes sensibles et qu'ils avaient été capables, à travers ce type d'exercices, de verbaliser des pensées et des émotions qu'ils n'osaient pas communiquer publiquement.

J'ai pu retenir plusieurs avantages de l'utilisation d'un outil informatiques relativement simple tel le tableau interactif :

- il instaure une atmosphère détendue de travail quelque peu ludique qui est à même de désinhiber les participants et de les aider à exprimer même les idées censurées dans un autre contexte ;
- il modifie tant la modalité d'expression écrite *vs* orale que l'espace de travail à différence du tableau traditionnel, assurant ainsi une totale confidentialité ;
- il permet l'expression en simultané pour plusieurs participants, ce qui représente un gain de temps et d'efficacité ayant une forte dimension collaborative par la mise en commun d'idées ;
- conçu pour « libérer la créativité et améliorer la collaboration » au sein des équipes (selon ses créateurs) le Jamboard, utilisé dans le cadre d'un travail en ligne a permis de dépasser la simple collaboration et d'aller vers le partage des émotions et des idées ;
- exploité dans un exercice d'écriture, il a aidé aussi, selon l'évaluation finale de l'activité à exorciser les angoisses et à rechercher la vérité dans une démarche propre tant au mondé scientifique qu'à celui artistique dans la mesure où les sciences recherchent la vérité objective, mesurable, capable d'être démontrée et les arts la vérité de soi et des rapports aux autres et au monde ;
- De plus, le jeu des formes, des couleurs, des graphies est lui aussi stimulant et libérateur.

Conclusion

Paradoxalement, le numérique, en raison de sa nature informatique-objective, permet de ramener à la surface, d'exploiter et de développer un imaginaire refoulé, parfois banni, considéré comme l'expression d'une sensibilité déplacée dans le monde actuel et surtout dans les milieux professionnels.

Les logiciels évoqués, utilisés comme instruments intégrés à une démarche pédagogique de l'enseignant, sous-tendue par la transmission de savoirs théoriques, ont permis aux étudiants de réfléchir à la structure et à la fonction des textes et d'acquérir des connaissance de linguistique textuelle, dans un contexte ludique. Ce n'est que dans le cadre d'un travail assisté que les utilisateurs ont trouvé cette dose de liberté, évoquée par Vygotsky, si nécessaire au développent de la créativité.

De manière générale, l'utilisation du numérique a permis une prise en compte des relations sémantico-pragmatiques établies par le texte ainsi que la

conscientisation de la structure de l'information qui varie d'un type textuel à un autre. Les étudiants ont découvert que les textes n'acquéraient leur plein pouvoir signifiant et symbolique, qu'ils ne pouvaient avoir une fonction ontologique que s'ils respectaient les règles discursives de structuration. Au niveau de l'analyse textuelle il est ressorti l'importance de la construction du texte tendu vers une finalité narrative et morale. L'intégration du numérique dans le cours de langue a formé aussi une pensée critique des étudiants car ils ont pris une certaine distance par rapport à l'objet d'étude qui a été ainsi mieux éclairé, ils ont pu « relativiser » la vérité du savoir ce qui leur a permis de découvrir leur propre vérité intérieure et de s'affirmer comme possibles créateurs de « mondes ».

Bibliographie

Aristote. 1874. *La poétique*, traduit par Ch Batteux, Imprimerie et Librairie classiques de Jules Delalain et fils, [En ligne] : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148 [consulté le 06 février 2023].

Archambault, A., Venet, M. 2007. « Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente ». *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), p. 5-24. [En ligne] : https://doi.org/10.7202/016186ar [consulté le 06 février 2023].

Barthes, R. 1966. « Introduction à l'analyse structurale des récits ». In : Barthes, R., Œuvres complètes II. Paris : Seuil, p. 828-865.

Benveniste É, 2011. [Notes manuscrites 1967]) *Baudelaire*, édition, introduction et notes par C. Laplantine, Limoges, Lambert-Lucas.

Mel'cuk. I. 1997. « Vers une linguistique Sens-Texte ». Leçon inaugurale au Collège de France. [En ligne] : https://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf [consulté le 06 février 2023].

Piaget, J. 1972. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation,* Delachaux et Niestlé.

Rieben, L. 1978. *Intelligence et pensée créative*. Delachaux et Niestlé.

Reuter, Y. 1996. « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture ». Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 89, p. 25-44. [En ligne] : https://doi.org/10.3406/prati.1996.1766 [consulté le 06 février 2023].

Schaeffer, J. M. 1999. *Pourquoi la fiction*. Paris : Éditions du Seuil.

Trofin R.A. 2021.The challenge of working online in higher education in times of covid 19 – A psycho-didactic approach. In: *Education & Technology in (Post)pandemic times*, Vol. 1, [En ligne]: https://DOI:10.12753/2066-026X-21-040, ADL Romania [consulté le 06 février 2023].

Trofin, R.A. 2022. The narrative to tell the human and tell the divine. In: *Culture in globalization: identities and nations*

Connected. Literature. Iulian Boldea (éd.), Tîrgu Mureş : The Alpha Institute for Multicultural Studies, p. 65-71.

Vargas Llosa M, 2009. *Voyage vers la fiction. Le monde de Juan Carlos Onetti.* Paris: Gallimard.

Vygotsky, L.S. 1930. « Imagination and creativity in childhood ». *Soviet Psychology,* 28(1), p. 84-96.

Vygotsky, L.S. 1931. *Imagination and creativity in the adolescent*. In : R.W. Rieber (dir.), The Collected Works of L.S.

Notes

1. *Story Write 32* : http://www.lectramini.com/storywrite.htm [consulté le 06 février 2023].
2. ***Générateur de phrases*** : http://romainvaleri.online.fr/ [consulté le 06 février 2023].
3. https://www.cnrtl.fr/ [consulté le 06 février 2023].
4. *GenRécit* : http://jm.campaner.pagesperso-orange.fr/genrecit.htm [consulté le 06 février 2023].
5. *Google, Tableau blanc numérique collaboratif* : https://edu.google.com/intl/fr_fr/jamboard/ [consulté le 06 février 2023].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 163-177

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Collocations dans le domaine de la parfumerie : modélisation linguistique et apports didactiques

Maria Kontozoglou
Université d'Artois, France
maria_kontozoglou@ens.univ-artois.fr
https://orcid.org/0000-0003-2335-6600
Thi Thu Hoai Tran
Université d'Artois, France
tthoai.tran@univ-artois.fr
https://orcid.org/0000-0001-7866-987X

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 15-02-2023 / Accepté le 30-05-2023

Résumé

Nous interrogeons la formation de futures esthéticiennes dans le secteur Esthétique-Parfumerie visant à obtenir le diplôme B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) dans la démarche français sur objectif spécifique pour la vente des parfums féminins en face-à-face avec des clientes. La verbalisation du parfum dans une double visée descriptive et argumentative nécessite l'exploitation des discours publicitaires à travers la linguistique du corpus. L'objectif de cette étude repose sur l'analyse des collocations du parfum, leur appropriation par les apprenantes et leur intégration dans le discours de la vente. Les activités didactiques proposées permettront le développement de leur compétence langagière.

Mots-clés : lexicoscope, français sur objectif spécifique, collocation, esthétique-parfumerie

Colocaciones en el campo de la perfumería: modelización lingüística y aportes didácticos

Resumen

Cuestionamos la formación de las futuras esteticistas en el sector de la Estética-Perfumería con el objetivo de obtener el diploma B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en el enfoque francés sobre un objetivo específico para la venta de perfumes de mujer cara a cara con los clientes. La verbalización del perfume en una doble finalidad descriptiva y argumentativa requiere la explotación de los discursos publicitarios a través de la lingüística del corpus. El objetivo de este estudio se basa en el análisis de las colocaciones de perfumes, su apropiación por parte de los aprendices y su integración en el discurso de venta. Las actividades didácticas propuestas permitirán el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Palabras clave: lexicoscopio, francés para un propósito específico, colocación, estética-perfumería

Collocations for Perfume: Linguistic Modelling and Didactic Contributions

Abstract

We question the training of future beauticians in the Aesthetics-Perfumery sector aiming to obtain the level B2 (CECR) in the French for Specific Purpose for the sale of feminine perfumes face-to-face with customers. The verbalization of the perfume in a double descriptive and argumentative aim requires the exploitation of the advertising speech through the corpus. The objective of this study is based on the analysis of perfume collocations, their appropriation by the learners and their integration into the sales discourse. The didactic activities proposed will allow the development of their language skills.

Keywords: lexicoscope, French for specific purpose, collocation, aesthetics-perfumery, smell

Introduction[1]

Comment évoquer la fragrance d'un parfum par des procédés langagiers ? Si le flacon s'offre au regard sur l'affiche publicitaire, les écrans ou en linéaire en parfumerie, rien n'est plus ardu que de décrire le jus lui-même, créer le désir, faire rêver, voire, donner une identité à la femme qui le porte. Le storytelling olfactif constitue une voie de communication globale qui fait l'éloge de la Maison, héritière culturelle de la France, ainsi que l'ancrage dans la saga du parfum. Ces dernières années, on note une transformation des codes du luxe, associés à la haute couture, à l'extraordinaire, au conte des fées : le celebrity marketing emploie les égéries comme messagères qui, au nom de la marque et de la modernité, affirment des valeurs universelles que les femmes du monde entier peuvent s'approprier. Les stratégies publicitaires font appel au bonheur, à la beauté, au bien-être, véritables phénomènes de société, soit dans un cadre urbain pour souligner la modernité, soit dans la nature qui permet à l'Homme de se ressourcer. Lors de la réunion du Comité Intergouvernemental de Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel de l'Humanité (PCI) en République de Maurice en 2018, les « savoir-faire liés au parfum en Pays de Grasse » ont été inscrits sur la Liste Représentative du PCI. Grasse est devenu le « berceau mondial de la parfumerie contemporaine » dans l'imaginaire populaire.

Dans cette analyse, nous interrogeons la formation professionnelle des futures esthéticiennes allophones visant à obtenir le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) en Esthétique-Parfumerie en France et le niveau B2 du CECR, en Français sur Objectif Spécifique (FOS) (Mangiante, Parpette, 2004) pour exercer le métier de

conseillère en vente en parfumerie lors de l'échange commercial avec une clientèle française. En tant que conseillères en vente, elles auront à mettre en valeur et promouvoir des parfums, et à argumenter la sélection, afin de persuader la cliente pour conclure la vente.

Les objectifs de travail consistent à comprendre les spécificités des collocations dans le domaine de la parfumerie et en proposer une modélisation, ainsi qu'à proposer des activités didactiques. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle certains champs lexicaux révèlent quelques stratégies publicitaires communes des marques, par exemple pour susciter une émotion, procurer une sensation. Toutes les marques font l'éloge de la maison et cherchent à se démarquer par rapport aux concurrents, mais elles utilisent les mêmes stratégies publicitaires basées sur l'esthétisation du message.

Dans un premier temps, nous allons justifier le choix des collocations dans la formation, présenter le référentiel de compétences prescrit par le Ministère de l'Éducation quant à la vente du parfum, traiter du genre discursif pour la communauté des professionnelles en esthétique, et du discours publicitaire. Dans un deuxième temps, nous décrirons le corpus, ainsi que la méthodologie de travail, et relèverons les spécificités dans l'usage des collocations liées à l'univers olfactif à travers l'exploitation du corpus, afin de proposer enfin, des pistes didactiques pour intégrer ces éléments lexicaux dans le cadre de la formation destinée aux esthéticiennes.

1. Pourquoi introduire les collocations dans la formation ?

D'après Tutin et Grossmann (2002), les collocations au sens premier, sont « des mots qui tendent à apparaître ensemble ». Pour une définition plus étroite de la notion de collocation, Tutin (2007) considère les collocations comme :

> *(a) des expressions binaires, constituées de deux éléments linguistiques, généralement deux unités lexicales, (b) tendant à souvent apparaître ensemble, (c) liées par une relation syntaxique, (d) dont un élément, la base, est sémantiquement transparent et prédictible, (e) dont l'autre élément, le collocatif, est moins prédictible et dépend sémantiquement du premier* (Tutin, 2007 : 195).

Les collocations font l'objet de plusieurs études en linguistique, lexicologie, didactique ou traitement automatique des langues TAL (Grossmann, Tutin, 2003 ; Tutin, 2007, 2013 ; Pecman, 2012 ; Kraif, 2016, pour ne citer que quelques-uns). Malgré l'avancée des études linguistiques de ces éléments préfabriqués, Cavalla et Pecman (2020) remarquent avec justesse que ces expressions restent peu

enseignées. Dans une perspective didactique, Tran et Royer (2020) s'intéressent aux phénomènes collocationnels dans le domaine de l'hygiène et de la propreté afin de proposer des parcours d'apprentissage adaptés à un public de travailleurs migrants. L'analyse de ces expressions révèle une culture professionnelle, ainsi que les spécificités du domaine qu'il nécessite d'intégrer dans un protocole de travail.

Nous envisageons le texte publicitaire comme la conception d'un objet complexe qui met en lumière l'analyse de la répétition lexicale dans les discours. Identifier les répétitions de lexèmes ou de collocations de lexèmes, permet d'appréhender l'importance du facteur cohésif de la trame. Au moyen d'outils informatiques de traitement des textes, la cooccurrence constitue un facteur déterminant de la textualité. Dans une approche lexicométrique, le texte révèle des éléments intéressants non seulement sur la structure de son vocabulaire, mais également sur les associations entre les mots, ce qui permet la détermination de la combinatoire lexicale.

Quant au discours du parfum, les expressions binaires démontrent le sens en fonction du contexte, des formes récurrentes spécifiques au discours du parfum, afin que les apprenantes découvrent des phénomènes langagiers, des registres et types du discours publicitaire et qu'elles développent leur métalangage ; elles seront capables d'avancer des arguments tous faits sur le parfum et le flacon, avec aisance et fluidité en expression orale.

2. Le référentiel des compétences prescrit

Le Ministère français de l'Éducation Nationale a mis en place un référentiel de compétences du Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) Esthétique-Parfumerie (2021 : 28). Le *référentiel de compétences langagières* désigne « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire de ces activités elles-mêmes » (Mangiante, 2008 : 87). Pour la vente du parfum, les étudiantes doivent présenter l'histoire du parfum ; définir les différentes notes d'un parfum et indiquer les notes dominantes, ainsi que le rôle et l'origine des divers composants ; préciser les différentes étapes de la création, de la fabrication d'un parfum et présenter la mise en valeur des parfums (flaconnage, emballage, marque, marchandise).

Or, ce qui est prescrit est loin de refléter les compétences langagières réelles parce que lors de notre présence pour l'enregistrement de la passation des tests blancs - une simulation des épreuves pour l'obtention du CAP, à l'École Silvya Terrade située à Arras en février 2021 -, les étudiantes françaises ne pouvaient même pas citer des fleurs. Elles ont indiqué « tulipe », une fleur muette

et « lavande », un aromate, elles n'ont pas non plus décrit le flacon. Il est à ajouter que les prescriptions du Ministère ne décrivent pas les compétences des professionnelles, même expérimentées. Comme dans l'exemple [1] ci-dessous qui correspond à un extrait d'un dialogue authentique provenant d'un autre corpus[2], entre vendeuse et cliente natives dans une parfumerie située à Arras. Dans cet échange, la vendeuse mentionne la famille olfactive mais ne décrit pas du tout le flacon. La vendeuse aurait pu développer davantage les explications autour de la famille olfactive.

[1] -Vendeuse (V) : Est-ce que vous souhaitez être parfumée ?
- Cliente (C) : Ah, bah, c'est possible ? Oui.
- V : Qu'est-ce qui vous ferait plaisir ?
- C : Ah…j'aime beaucoup Angel.
- V : D'accord…il vient d'en sortir un nouveau. Je ne sais pas si vous l'avez vu. Pour le coup, il n'a rien à voir avec le classique, mais je peux…
- C : Je ne connais pas alors.
- V : Il s'appelle Angel Nova.
- C : D'accord.
- V : Par rapport au Angel traditionnel, c'est vraiment très différent, là, c'est beaucoup plus fruité, c'est des fruits rouges.

Nous estimons que si ces faiblesses demeurent chez les natifs, les difficultés s'accentuent sensiblement chez les allophones tout particulièrement quand la fragrance à décrire, reste immatérielle et se conçoit par l'odorat. C'est alors qu'est née l'idée d'un corpus sur les parfums féminins, le plus représentatif possible, auquel les apprenantes peuvent avoir recours, en autonomie.

3. Le genre discursif et le discours publicitaire

La maîtrise d'un code linguistique est impliquée par l'apprentissage d'une langue à des fins professionnelles, ce dernier donnant accès à une communauté de pratique « spécifiée culturellement par ses genres verbaux » (Beacco, 2013). Les genres du discours conditionnent la spécificité des langues de spécialité. Pour les apprenants en FOS, Richer (2008) affirme que les genres de discours spécifiques sont « suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde contemporain du travail » (Richer, 2008 : 20). Tout genre du discours envisage de modifier la situation dont il participe. Utiliser le discours publicitaire lors de la négociation commerciale se traduit d'une part par une visée séductrice indirecte pour, en dernière instance, vendre un produit et d'autre part, par le maintien d'un lien social. La finalité du genre de discours de la vente doit

être bien déterminée pour que les interactants puissent avoir un comportement adapté à l'égard du genre de discours. Afin d'appliquer leurs acquis professionnels sur le terrain, en parfumerie avec des clients natifs, les esthéticiennes doivent comprendre et produire des échanges professionnels, ceux-ci rapportés à un genre, à un discours et à une pratique socio-professionnelle. Par conséquent, la tâche des esthéticiennes est toujours liée à un protocole actionnel et culturel (Mangiante, Meneses-Lerin, 2016).

La publicité, polymorphe et influente au quotidien, nous intéresse en tant que pratique discursive exploratrice de la langue, qui se renouvelle constamment et rapidement car, elle se diversifie quant aux supports publicitaires. Le développement des publicités sur Internet recourt à des formats spécifiques, ainsi qu'aux iconotextes et devient plus participatif. Les campagnes publicitaires des parfums privilégient la célébration des marques, par exemple « Le nouveau parfum de Dior » et élaborent des univers fortement imaginaires. Ce type de médiatisation se construit autour des sagas ou des récits axés sur un concept idéalisé, inhérent à la marque, comme l'inspiration et la dénomination du parfum N° 5 par Gabrielle Chanel. Ces stratégies font ressortir l'acte publicitaire lui-même, lié au caractère indirect de la publicité. De cette manière, les annonceurs des parfums consolident leur notoriété et établissent une relation de connivence avec le consommateur en dissimulant leurs objectifs commerciaux.

Adam et Bonhomme (2012) affirment que « le discours publicitaire constitue un genre mou, faiblement défini, hétérogène et instable, dont la seule ligne directrice est d'inciter à la consommation commerciale » (2012 : 28). Les auteurs soulignent l'ambivalence de la communication publicitaire, qui lie le symbolique et le commercial. Ils constatent que le discours publicitaire dispose de deux visées complémentaires au plan illocutoire : a) une visée descriptive-informative sous la forme d'un acte constatif, c'est-à-dire que le produit existe, il est nouveau, ses qualités comblent le consommateur qui l'utilise ; et b) une visée argumentative qui incite à l'achat sous forme d'un acte illocutoire directif implicite « je vous conseille d'acheter ce produit ». Quant au plan perlocutoire, l'achat du produit est l'ultime étape après le passage du Faire croire au Faire faire. Les informations sur le produit ne sont pas fausses, donc le Savoir devient Vouloir grâce à la valorisation du produit, qui devient Objet de valeur. Le désir d'achat du parfum est étroitement lié au désir d'identification de soi, reposant sur une valorisation de la consommatrice elle-même : *sentir bon, avoir un sillage parfumé, faire tourner les têtes*, composants d'une valorisation pour celle qui possède le parfum et qui s'identifie à l'égérie de la marque, comme si elle faisait partie du décor onirique et euphorique de la publicité, en d'autres termes, par une phase mimétique.

4. L'odeur en sémantique

Sur le plan de l'expression langagière, les descripteurs d'odeur font face à une difficulté : il existe peu de termes spécifiques sur l'odorat (Berglud et *al.*, 1973 ; Dubois et Rouby, 2002 ; Engen, 1987 ; Lawless et Engen, 1977). Boisson (1997) a étudié la représentation de l'odeur et distingué cinq axes organisateurs du lexique à la suite d'un repérage systématique de dénominations d'odeur dans soixante langues : a) l'axe évaluatif à connotation positive ou négative (*bon, mauvais, agréable…*) ; b) l'axe quantitatif sur l'intensité (*sent très bon, moyennement bon…*) ; c) l'axe temporel (*odeur soudaine, immédiate…*) ; d) l'axe du volume qui décrit la façon de la diffusion (*odeur persistante*) et e) l'axe culturel, quand il existe un glissement sémantique : la bonne odeur est reliée à l'attitude favorable ou la vertu, tandis que la mauvaise odeur est reliée au rejet (*chasser les mauvaises odeurs*).

Urdapilleta et *al*. (2006) ont effectué une analyse sémantique des dénominations olfactives à l'aide des stimuli olfactifs, sous forme de piluliers olfactifs. Les participants devaient décrire douze parfums floraux. Suite aux réponses, les chercheurs ont réalisé un codage des propriétés selon six catégories : sensorielle, objet, personnelle, hédonique, intensité, et autre. Il est à noter que l'olfaction joue un rôle particulier dans la mémorisation, puisque les sujets évoquent des souvenirs. Ce résultat est similaire aux résultats d'une étude menée par Tyne (2017) sur les collocations adjectivales d'*odeur* et de *parfum* pour le français en tant que L1 et L2, dans un but didactique. Il constate également que le terme *odeur* n'a pas une connotation négative chez les apprenants anglais et français.

5. Méthodologie de travail

Notre étude s'inscrit dans le domaine de la linguistique de corpus. L'utilisation du corpus par l'apprenant suscite sa motivation (Bérard, 1991), améliore la mémorisation, le rend plus sensible au processus d'acquisition (Tyne, 2009), donne des exemples authentiques, non fabriqués par l'enseignant (Loewen et *al.*, 2009) et favorise l'auto-apprentissage, par une voie de responsabilisation (Boulton, Tyne, 2014).

L'exploitation du corpus fournit « une base empirique à l'observation et à l'étude des phénomènes lexicaux » (Grossmann, 2011 : 176). Afin d'utiliser pédagogiquement le corpus numérique, nous choisissons les entrées « exploiting to teach » et « teaching to exploit », envisagées comme complémentaires, (Fligelstone, 1993), considérant le corpus comme support d'enseignement, pour l'enseignement/apprentissage du français.

Les études qui exploitent un corpus appartenant à un discours professionnel en FOS rendent compte de l'appartenance du discours professionnel au domaine de la linguistique des « langues spécialisées ». L'intérêt du traitement du corpus en FOS met l'accent sur la création du sens. « Le texte isolé n'a pas plus d'existence que le mot ou la phrase isolés : pour être produit et compris, il doit être rapporté à un genre et à un discours, et par là, à un type de pratique sociale » (Mangiante, Meneses-Lerin, 2016 : 33).

Notre corpus se compose de soixante-sept textes, recueillis en mai 2022 :

a) cinquante-sept textes des parfums sur les sites officiels de douze Maisons françaises : Hermès, Givenchy, Louis Vuitton, Guerlain, Estée Lauder, Chanel, Dior, Caron, Lancôme, Jean-Paul Gaultier, Kenzo et Issey Miyake ;

b) sept articles de la presse féminine numérique, parus sur les réseaux sociaux (Facebook), à savoir, Elle.fr, Vogue.fr, L'Officiel.fr, Marie Claire.fr, Vanity Fair.fr ;

c) le communiqué de presse *La Panthère de Cartier* dans le magazine *Elle* (décembre 2019) ;

d) l'article de *Rfi savoirs* (*Facebook*) sur le centenaire du *N°5 de Chanel*, faisant partie de la thématique « parfum » ;

e) un extrait de la rubrique « le parfumeur » sur le site de *Chanel*. Les parfums de niche ont été exclus pour deux raisons : i) les créateurs n'en font pas de publicité et ii) ils sont réservés à une élite. Toutefois, nous avons intégré des textes sur des parfums à édition limitée ou faisant partie des Collections plus nobles.

Il est à noter que « le mot du parfumeur » évoquant la conception ou l'inspiration du parfum, ainsi que son engagement à l'histoire et aux valeurs de la marque, est présent dans la plupart des sites ou articles. L'internaute qui consulte ces textes sur Internet a la possibilité d'appuyer sur les hyperliens « je découvre » ou « j'achète maintenant » pour avoir accès directement aux sites officiels des marques ou à ceux de revente, tels que Sephora, Nocibé et Marionnaud.

Le corpus a été intégré sur *Lexicoscope*[3] (Kraif, 2016). Cette plateforme sert à extraire des profils combinatoires lexico-syntaxiques et nous semble indispensable afin de relever les collocations ainsi que les cooccurrents spécifiques du domaine du parfum. Sur le plan didactique, l'approche onomasiologique nous semble pertinente afin de mettre en place des parcours adaptés à la formation des esthéticiennes. Pour des contraintes éditoriales, nous ne pouvons présenter que quelques exemples

de modélisation des collocations qui nous guideront par la suite dans la conception des activités didactiques.

6. Modélisation des collocations

La modélisation des collocations passe par deux étapes principales : la première consiste en une étape de débroussaillage où nous sommes parties de quelques éléments spécifiques dans le domaine du parfum, par exemple, le *parfum* et ses synonymes (*fragrance, senteur, arôme, effluve, odeur*), le flacon (étui, écrin), les familles olfactives (*ambré, chypré, floral, cuiré, boisé, hespéridé*) (voir note 4, Figure 1, *La carte mentale des familles olfactives*[4]) et les notes (*de tête, de cœur, de fond*) (voir note 5, Figure 2, *La pyramide olfactive*[5]). Comme ce qui a été mentionné plus haut, ces connaissances sur les familles olfactives et la composition du parfum crédibilisent l'argument de vente. La deuxième étape correspond à une analyse manuelle où nous allons relever les collocatifs autour d'un mot-pivot. Certes, cette étape demeure frustrante, mais s'avère indispensable dans l'objectif de relever les spécificités syntaxiques et sémantiques des collocations dans le domaine de la parfumerie.

L'analyse du corpus révèle deux éléments qui composent les collocations dans le domaine de la parfumerie (Voir note 6, Figure 3, *Deux éléments constituant les collocations dans le domaine de la parfumerie*[6]). Le premier élément est en général un nom *(parfum, note, flacon*), et plus rarement un adjectif (*olfactif*). Nous considérons ce premier élément comme important et obligatoire. Le deuxième élément est d'une manière générale un adjectif épithète, pour désigner une émotion, une sensation ou une différence. Si le premier élément est important, car il manifeste la connaissance du domaine de la parfumerie de la vendeuse, le deuxième élément permet à celle-ci de jouer davantage sur l'émotion qu'elle cherche à procurer en fonction du type de clients qu'elle a en face (s'il s'agit d'un homme jeune, plus âgé ou d'une femme).

Pour illustrer cette association syntaxique, nous passons en revue des combinaisons autour de *parfum* et *olfactif* dont les cooccurrents sont assez variés. Concernant le mot-pivot *parfum*, celui-ci peut désigner un produit quand il est précédé du verbe comme « vaporiser », ou qualifier la nouveauté du produit quand il est suivi des adjectifs.

Le parfum dans le corpus possède deux définitions d'après le *Trésor de la Langue Française* informatisé : « A. Odeur agréable et pénétrante d'origine naturelle ou artificielle. B. Substance aromatique, agréable à l'odorat, liquide ou artificielle -qui indique le produit- ». La littérature sur le langage olfactif adopte deux approches :

a) D'une part, l'approche sémantique, du lexique utilisé pour décrire la senteur et b) le langage figuré dans les descriptions sensorielles (métaphore, analogie), qui permet la catégorisation et la compréhension, en raison de manques de termes spécifiques aux odeurs. D'autre part, l'utilisateur du corpus doit prendre en considération les émotions suscitées : « on craque toutes pour l'iris », « faites-vous plaisir », « dites oui au bonheur ».

Comme illustré dans la Figure 4 (voir note 7, *Modélisation des collocations autour de parfum*[7]*)*, *parfum* est globalement utilisé pour désigner une fragrance. Pour cette signification, *parfum* est suivi de différents regroupements sémantiques, par exemple, il peut être suivi d'un adjectif pour indiquer une distinction (*~ emblématique, ~légendaire*) qui est suivi des familles olfactives (*~ floral fauve, ~ fleuri, ~ fleuri boisé vert audacieux, ~ floral ambré lumineux, ~ floral épicé oriental*), ces associations seront suivies d'un adjectif qui cherche à procurer une émotion (~ éclatant, *~ lumineux / ~ rieur / ~ croquant*). Cette combinatoire lexicale nous semble particulièrement intéressante pour les autres activités que nous proposerons dans la partie suivante. *Parfum* peut être associé à d'autres adjectifs pour indiquer la tendance ou l'immortalité (*intemporel, actuel*).

Nous passerons à la modélisation d'un autre terme pivot. Le mot-pivot *olfactif* est un adjectif. Les collocatifs autour de l'*olfactif* sont particulièrement riches. Nous présentons ici une partie de ces associations lexicales (voir note 8, Figure 5, *Modélisation des collocations autour de l'olfactif*[8]). Nous relevons des différentes familles de collocatifs qui précèdent *olfactif*, soit pour indiquer les sources olfactives par exemple : *pyramide / note / famille /tableau ~,* soit pour parler de l'ampleur de la fragrance : *spectre / écho / registre / empreinte / feu d'artifice / chef d'œuvre ~,* soit pour parler du caractère d'une senteur (*contraste / ambiguïté / richesse ~ »*.

Olfactif peut être suivi d'autres adjectifs dans une combinaison lexicale comme *signature olfactive iconique*, *identités olfactives unisexes* afin d'accentuer une propriété ou un caractère singulier. Il est à noter que dans le discours publicitaire, il n'est pas rare que les adjectifs se suivent dans l'objectif d'accentuer une sensation forte ou pour insister sur une association inédite, par exemple *une harmonie olfactive ambrée et boisée*.

Pour résumer, ces modélisations révèlent les propriétés syntaxiques et sémantiques propres du domaine de la parfumerie. Elles servent de base pour nos activités didactiques pour la partie suivante.

7. Activités pédagogiques

La difficulté des activités proposées est croissante. La première activité aidera les apprenantes à s'approprier de la syntaxe, puisque les épithètes sont souvent superposées. Cet exercice lacunaire (Activité 1) est fabriqué à partir d'un texte à remplir, dont la restitution dépend du contexte, la parfumerie. Nous effaçons les mots du même groupe lexical et de deux catégories grammaticales, à savoir, les substantifs et les épithètes.

Activité 1. *Construire des phrases axiologiques. Compléter avec les épithètes, les sources et les familles olfactives* :

1.Very Good Girl Glam est le nouveau parfum emblématique de Carolina Herrera. 2. C'est un parfum floral-ambré, lumineux. La cerise noire et l'amande amère de ce conte olfactif exaltent son identité fruitée et croquante. 3. L'eau de rose et le lys en notes de cœur confèrent au parfum une interprétation olfactive qui libère l'essence même de chaque personnalité. 4. Les accents du vétiver et de la vanille Bourbon s'allient pour créer des notes chaudes et sensuelles. 5. Very Good Girl est un parfum légendaire, intemporel d'exception.

Le deuxième exercice (Activité 2) propose une découverte de sens du lexique olfactif à travers la mise en correspondance des paires par l'intermédiaire de flèches. Cette activité d'appariement cible la compréhension des textes et le domaine sémantique du jargon professionnel. Faire assortir les termes olfactifs à leur définition permet l'enrichissement de l'étendue lexicale.

Activité 2. Comment comprenez-vous les termes olfactifs ? Associer les termes à leur définition ou synonyme.

1. Note de tête a. famille olfactive d'origine animale, parfum oriental
2. Accord b. Impression olfactive perçue dans l'air après le passage d'une personne s'étant parfumée
3. Capiteux c. gourmand, qui contient des fruits, du chocolat, des amandes
4. Croquant d. enivrant, qui produit une surexcitation des sens
5. Interprétation e. un impact sensoriel en percevant l'identité du parfum
6. Empreinte f. association harmonieuse de deux matières premières, obtenant au passage une senteur particulière
7. Ambré g. Première impression d'une composition
8. Sillage h. trace subtile et indéfinissable de l'odeur liée au souvenir

(Solutions : 1g, 2f, 3d, 4c, 5h, 6e, 7a, 8b).

La troisième activité (Activité 3), la plus complexe, exige un travail de synthèse, qui passe du code écrit au code oral pour optimiser la préparation à l'interaction. Il s'agit d'une production de trois textes à partir d'un canevas plus conséquent qui

répond à des règles textuelles précises. Le canevas indiqué est guidé par les supports publicitaires du parfum et un code sémiologique, l'image, pour la description du flacon. Ces trois textes servent deux objectifs : décrire et argumenter. C'est une tâche de remise en discours qui propose une réorganisation globale du texte et une reconversion des éléments phrastiques en fonction de contraintes de genre ou de type de texte en introduisant la visée argumentative. Cette tâche de créativité engage une réflexion plus personnelle, d'abord écrite et ensuite orale de la part de l'apprenante et sollicite davantage sa créativité et son imagination en mettant l'accent sur ses potentiels langagier et argumentatif, et l'invite à créer des productions originales, voire poétiques, à l'instar du discours publicitaire. Le passage au code oral permettra de « jouer » la réalité professionnelle afin d'explorer les possibilités de la langue.

Activité 3. Décrire les parfums et leur flacon à l'aide des notes olfactives et de l'image (trois images indiquées, mais non affichées dans cet article en raison de droits d'auteur). Ensuite, intégrer les éléments notés dans un jeu de rôles avec sa camarade.

1.Nina Ricci, L'Air du Temps : Jasmin, Gardénia, Iris, Œillet, Rose, Bois de Santal de Mysore, Girofle.

Parfum	
Sillage	
Flacon	

2. Dior, Pure Poison : Notes florales, orientales et ambrées.

Parfum	
Sillage	
Flacon	

3. Yves Saint Laurent, Opium : Oriental. Mandarine, Bergamote, Muguet / Vanille, Ambre, Patchouli / Jasmin Sambac, Œillet, Myrrhe.

Parfum	
Sillage	
Flacon	

Conclusion

Nous avons vu que le discours tenu est fondamentalement axiologique : c'est un discours sur les valeurs en jeu dans un récit d'élaboration de l'art parfumeur, plus précisément un discours sur la catégorie nature (et chimie) *vs* culture. Les familles olfactives, les divers composants du parfum et ses déclinaisons, facettes, accords, sont dotés de rôles et de compétences : ils se révèlent des sujets agis pour le parfumeur et des sujets agissants pour la consommatrice. On peut aborder l'art du parfum, non seulement comme un savoir et comme une esthétique, mais aussi comme un véritable langage, et on pourra étudier les parfums comme des discours sur le monde, comparables à d'autres discours : l'œnologie, l'art culinaire et la littérature. Pour le prolongement de cette étude, il serait intéressant de travailler sur la notion de « synesthésie », une perception particulière, où les mots du parfum traitent des autres sens : le visuel, le toucher, le goût et les sons, ainsi que sur les routines de la synesthésie, par exemple *carré de lumière, chaud sensuel, délicieux sillage floral, note festive*. En outre, dans ce travail nous abordons uniquement les spécificités syntaxiques et sémantiques des collocations. Une analyse supplémentaire permettrait de distinguer les stratégies publicitaires des marques ou d'élargir les recherches aux routines, comme *capot blanc au toucher, réchauffé par la noblesse du bois de santal,* qui ne sont pas des collocations mais qui sont particulièrement présentes dans notre corpus. Concernant notre corpus, il serait judicieux d'augmenter la taille du corpus en élargissant le nombre de parfums et en incluant des parfums pour homme.

Bibliographie

Adam, J.-M., Bonhomme, M. 2012. *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Armand Colin.

Beacco, J.-C. 2013. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation ». *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n° 157-158, Thématique : Théories et pratiques des genres, Genres et didactique, p. 189-200.

Bérard, E. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Berglud, B., Berglud, U., Engen T., Ekman, G. 1973. « Multidimensional analysis of twenty one odors », *Scandinavian journal of psychology*, nº 14, p. 131-137.

Boisson, C. 1997. « La dénomination des odeurs : variations et régularités linguistiques ». *Intellectica, Revue de l'association pour la Recherche Cognitive*, Thématique : Olfaction : du linguistique au neurone, 1997/1, n° 24, p. 29-49.

Boulton, A., Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris : Didier.

Cavalla, C. 2019. Comment former les étudiants de Master FLE à l'utilisation pédagogique des corpus numériques ? In : *Apports et limites des corpus numériques en analyse de discours et didactique des langues de spécialité*, J. Goes, J.-M. Mangiante, L. Meneses-Lerin, F. Olmo, C. Pineira-Tresmontant (dir.), Craïova : Editura Universitaria, p.79-92.

Dubois, D., Rouby, C. 2002. « Names and categories for odors : the veridical label revisited ». In : *Olfaction, Taste, and Cognition,* C. Rouby, B. Schaal, D. Dubois, R. Gervais, A. Holley (dir.), Cambridge : Cambridge University Press, p. 89-106.

Engen, T. 1987. « Remembering odors and their names ». *American Scientist*, n° 75, Vol.5, p. 497-503.

Firth, J.R. 1957. A synopsis of Linguistic Theory 1930-1955. In : *Studies in Linguistic Analysis*, John Ruper Firth, (éd.), Oxford : Basil Blackwell, p. 1-32.

Fligelstone, S. 1993. « Some reflections on the question of teaching, from a corpus linguistics perspective », *ICAME journal*, Vol. 17, p. 97-109.

Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n° 149-150, p. 163-183.

Kraif, O. 2016, « Le lexicoscope : un outil d'extraction des séquences phraséologiques basé sur des corpus arborés ». *Cahiers de lexicologie*, n° 108, p. 91-106.

Lawless H. T., Engen, T. 1977. « Associations to odors : Interference, mnemonics, and verbal labeling ». *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, n° 3, Vol.1, p. 52-59.

Le Trésor de la langue Française informatisé (TLFi). [En ligne] : http://atilf.atilf.fr [consulté le 20 septembre 2022].

Leech, G. 1992. Corpora and Theories of Linguistic Performance. In: *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium*, J. Svartric (éd.), 4-8 August 1991, Berlin- New York: Mouton de Gruyter, p. 105-122.

Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., Chen, X. 2009, « Second language learners' beliefs about grammar instruction and error-correction ». *Modern language Journal*, n° 93, Vol.1, p. 91-104.

Mangiante J.-M., Meneses-Lerin L. 2016. « L'analyse des données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques ». *Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, N°3 | 11, p. 25-43.

Mangiante, J.-M. 2008. Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : Des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques. In : O. Bertrand (coord.), *Le français de spécialité ; enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau : Éditions de l'école Polytechnique, p. 83-92.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2021. *Certificat d'Aptitude Professionnelle, Esthétique Cosmétique Parfumerie*. [En ligne] : https://eduscol.education.fr [consulté le 22 septembre 2022].

Richer, J.-J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 15-30. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf [consulté le 22 septembre 2022].

Sinclair, J. Mc H. 1987. T*he nature of the evidence. Looking Up: an account of the COBUIILD Project in lexical computing.* London and Glasgow: Collins.

Tran, T. T. H., Royer, S. 2020. « Analyse lexicométrique des collocations en hygiène et propreté et applications pédagogiques dans les formations pour les travailleurs migrants ». *Action Didactique*, Revue Internationale de didactique du français, C. Cavalla, M. Peckman (dir.), n° 6. [En ligne] : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03197122/document [consulté le 22 septembre 2022].

Tutin, A., Grossmann, F. 2002. « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2002/1, Vol. 6. p.7-25.

Tutin, A. 2007. Modélisation linguistique et annotation des collocations : une application au lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques. In : *Formaliser les langues avec l'ordinateur : de INTEX à Nooj*, Koeva, Svetla, Maurel, Denis et Silberztein, Max (dir.). Besançon : Presses Universitaires de Franche Comté, p. 189-215.

Tyne, H. 2017. « Olfactory vocabulary and collocation in French ». *Studii de linguisticã*, nº *7*, Craïova : Editura Universitaria, p. 185-205.

Tyne, H. 2009. « Corpus oraux par et pour l'apprenant ». *Mélanges CRAPEL,* n° 31, p. 91-111.

Urdapilleta, I., Giboreau, A., Manetta, C., Houix, O. 2006. « The mental context for the description of odors : A semantic space ». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée,* n° 56, Vol.4, p. 261-271.

Notes

1. Les responsabilités rédactionnelles de Maria Kontozoglou portent sur les parties suivantes : Introduction, Pourquoi introduire les collocations dans la formation, Activités didactiques, Conclusion : celles de Thi Thu Hoai Tran portent sur les parties intitulées : Méthodologie de travail, Modélisation des collocations.

2. Le corpus contient les enregistrements sonores des dialogues authentiques sur la vente en parfumerie et a été constitué par Maria Kontozoglou en février 2021.

3. *Lexicoscope. Exploration des profils combinatoires* a été développé par Olivier Kraif, Université Grenoble Alpes dans le cadre du projet ANR Emolex. Nous remercions Olivier Kraif de nous avoir aidées à intégrer le corpus dans la nouvelle version de *Lexicoscope* : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope/

4. Figure 1, *La carte mentale des familles olfactives* :
https://drive.google.com/file/d/1td-BxHzOLvxeLYDefLiLW42r_DapZKIw/view?usp=sharing

5. Figure 2, *La pyramide olfactive* :
https://drive.google.com/file/d/1l35e5u4VGXd5lbtfiw6ilPoLNm7LMQGB/view?usp=sharing

6. Figure 3, *Deux éléments constituant les collocations dans le domaine de la parfumerie* :
https://drive.google.com/file/d/1hnKEky410uOLcudhn_clUAWBPqAnO0FS/view?usp=sharing

7. Figure 4, *Modélisation des collocations autour de parfum* :

https://drive.google.com/file/d/1tw_9doEn6AqaB5HOhAl3XGi_HC9d62DY/view?usp=sharing

8. Figure 5 : *Modélisation des collocations autour de l'olfactif* :

https://drive.google.com/file/d/15nDDSd40_JTC2kapURxa1Vqq-5AjCQxM/view?usp=sharing

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 / 2023

Approches rabelaisienne et verbo-tonale

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 181-196

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Des nains sur des épaules de géants. Pour une inclusion de Rabelais en cours de français langue étrangère

Jorge Fernández Bruzos
Universidad de Salamanca, Espagne
jorgefbruzos@usal.es
https://orcid.org/0000-0001-8076-5617

Reçu le 30-12-2022 / Évalué le 28-02-2023 / Accepté le 15-06-2023

Résumé

L'acquisition de la compétence communicative constitue actuellement l'objectif fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, nous visons à développer la sous-compétence culturelle à travers la civilisation française et la littérature rabelaisienne, encadrées dans une perspective interculturelle et transculturelle. L'inclusion de quelques unités parémiologiques, en tant qu'un élément intégratif de la culture-civilisation, la transversalité et les Objectifs de Développement Durable peuvent apporter une actualisation contemporaine au caractère historique et littéraire de l'enseignement du français langue étrangère.

Mots-clés : français langue étrangère, compétence culturelle, civilisation, littérature, François Rabelais

***Pararse sobre hombros de gigantes*.**
Para una inclusión de Rabelais en clase de francés lengua extranjera

Resumen

La adquisición de la competencia comunicativa constituye actualmente el objetivo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por consiguiente, pretendemos desarrollar la sub-competencia cultural a través de la civilización francesa y la literatura rabelesiana, enmarcadas dentro de una perspectiva intercultural y transcultural. La inclusión de algunas unidades paremiológicas, como elemento integrador de la cultura-civilización, la transversalidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible pueden proporcionar una actualización contemporánea al carácter histórico y literario de enseñanza del francés como lengua extranjera.

Palabras clave: francés lengua extranjera, competencia cultural, civilización, literatura, François Rabelais

Standing on the shoulders of giants.
For an inclusion of Rabelais in the French Foreign Language class

Abstract

The acquisition of a communicative competence is currently the fundamental objective in the teaching-learning process of foreign languages. Therefore, we aim to develop a cultural sub-competence through French civilization and Rabelaisian literature, framed in an intercultural and transcultural perspective. The inclusion of some paremiological units, as an integrative element of culture-civilization, the transversality and the Sustainable Development Goals can bring a contemporary update to the historical and literary character of French Foreign Language's teaching.

Keywords: French Foreign Language, cultural competence, civilization, literature, François Rabelais

Introduction

Des nains sur des épaules de géants. Cette maxime, placée en tête du titre de cet article, inspire notre approche didactique sur l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, issue du sujet de notre *Travail Fin de Master* en didactique du français langue étrangère[1] (Fernández Bruzos, 2022). Nous prenons en compte la valeur du savoir cumulatif de l'humanité qui, grâce aux apports des personnalités du passé, s'est servie de leurs connaissances pour chercher le progrès en commun. D'ailleurs, ce fut Bernard de Chartres au XII[e] siècle, selon une citation attribuée par Jean de Salisbury dans son *Metalogicus*, qui a mis en relief cette question :

> *Nous sommes comme des nains assis sur des épaules de géants. Si nous voyons plus de choses et plus lointaines qu'eux, ce n'est pas à cause de la perspicacité de notre vue, ni de notre grandeur, c'est parce que nous sommes élevés par eux* (Salisbury, 1159 : 900)[2].

Nous considérons qu'il est pertinent de tirer profit de cette sentence afin de considérer l'importance de la dimension littéraire-historique dont il sera question dans le travail le développement de la compétence culturelle en classe de français langue étrangère (désormais FLE). Nous prétendons ainsi, parmi nos objectifs, sauvegarder la considération du patrimoine linguistique et identitaire francophone et l'intégrer comme un moyen pour améliorer la compétence communicative.

Notre visée historique de départ constitue peut-être un inconvénient pour l'adaptation de certains contenus dans la didactique des langues-cultures

étrangères du XXIe siècle. À partir de nos hypothèses de travail, nous considérons quelques aspects pour cerner cette problématique. L'inclusion d'autres matériels pédagogiques, envisagés actuellement dans la citoyenneté mondiale, comme les *Objectifs de développement durable*[3] (désormais ODD) et les valeurs de l'UNESCO[4] nous permettra d'actualiser notre perspective, sans tomber dans l'anachronisme. De même, nous tiendrons compte de l'intégration de la parémiologie, qui, dans son hétérogénéité, propose une exploitation pédagogique vraiment enrichissante pour l'acquisition d'une langue étrangère et, surtout, de la culture-civilisation.

Concernant le domaine littéraire de cet article, il est issu du défigement de la métaphore présentée dans cette citation pour remarquer la valeur d'une figure culturelle et pédagogique, comme celle de François Rabelais. Parmi nos hypothèses, la littérature rabelaisienne incarne encore aujourd'hui un classique de la littérature française et, par extension, un outil didactique pour l'acquisition du français. Les géants de ses œuvres homonymes, Gargantua et Pantagruel, peuvent-ils être encore capables de former les *nains* de nos jours ?

1. La compétence communicative et la compétence culturelle

Pour ce qui est relié au développement de la compétence communicative d'une langue étrangère, nous considérerons, dans un premier moment, la place de la compétence culturelle. Le but principal du processus enseignement/apprentissage consiste à communiquer dans la langue étrangère visée. Or la dimension culturelle comporte une sensibilisation de la part des apprenants, en faveur d'un enrichissement cognitif et, surtout, personnel. Dans ce sens, la connaissance de la langue cible garantit aussi la découverte de nouveaux styles de vie, outre une vision plus tolérante du monde qui les entoure. C'est en cela que la complémentarité de l'élément langagier avec l'élément culturel dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nous permet d'identifier une identité culturelle en particulier.

La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique ont bien cerné le chemin d'étude de l'approche communicative qui a réussi à mettre en évidence avec la compétence communicative la notion du travail de la langue en situation. Cependant, elle n'a été définie qu'à partir de la complexité de leurs composantes et a mis de côté la compétence culturelle qui est restée sans une claire caractérisation, comme en témoigne Christian Puren (2016). Il a constaté ainsi la réduction presque simpliste, bien que pratique, des didacticiens de langues-cultures à la seule composante interculturelle. C'est pourquoi il a mis le doigt sur d'autres composantes, surtout, en ce qui concerne le partage et l'interaction en

diversité avec d'autres langues-cultures, comme les composantes transculturelle, métaculturelle, pluriculturelle et co-culturelle.

Puren vérifie donc les difficultés d'aborder la didactique de la compétence culturelle, d'un point de vue interculturel et pas dans la représentation totale et complexe de la société d'aujourd'hui. Par conséquent, le manque d'une prise en compte des différentes composantes et de leurs rapports met en évidence la pensée unique de la recherche didactique en ces termes de recherche.

Pour cela, nous défendons une perspective globale de la culture-civilisation en cours de FLE, même si nous visons notre étude dans un hypothétique cours pour hispanophones. Nous devrons partir, surtout, des composantes interculturelle et transculturelle. Cette dernière apparaît justement dans notre but d'actualisation de l'aperçu historique centrée sur la civilisation. L'introduction de la citoyenneté mondiale avec les ODD et les valeurs de l'UNESCO implique une présence indissociable de cette composante, puisque les valeurs universelles sont défendues dans le monde entier. Cela apporte aussi des éléments repérables entre la plupart des cultures pour assurer l'ancrage de la composante transculturelle au sein de la compétence culturelle.

2. L'état de la civilisation en cours de FLE

Même si la signification du terme *civilisation* a évolué, ce concept signifie de nos jours 'culture', faisant référence au travail global de la compétence culturelle. Toutefois, apprendre la civilisation, c'est reconnaître les réalités du monde actuel, en retrouvant les rapports qui peuvent lier une société traditionnelle encore présente dans la société moderne, dont les manifestations et les influences sont de plus en plus notoires.

Dans le cas de la civilisation, l'histoire constitue sa source principale pour que l'enseignement de la langue-culture rende le passé intelligible à la lumière du présent. À son tour, cela comporte une compréhension du présent à la lumière du passé, ce qui souligne une continuité dans l'évolution. Or il faut comprendre l'histoire du passé en perspective pour considérer profondément ces évènements et en tirer leur valeur actuelle. Nous pouvons apporter aussi bien une vision transculturelle qu'interculturelle dans le travail des influences et des échanges entre la société traditionnelle et la société moderne par rapport à la culture d'origine, c'est pourquoi la civilisation française peut devenir un outil pédagogique, une motivation et une curiosité pour le nouvel usager de la langue.

Néanmoins, l'interculturalité de l'apprentissage de la langue-culture étrangère permettra aux étudiants d'accepter la différence dans l'égalité, de s'enrichir de l'altérité et de faire connaissance de soi-même. Dans l'habitude de regarder des univers avec une optique externe pour comprendre la culture de l'autre et, ensuite, revenir dans sa propre culture, l'apprenant aura conscience de ses racines culturelles et, dans cette interaction, examinera et surpassera les stéréotypes et les préjugés qui entourent chaque identité culturelle.

2.1. L'image et l'altérité

Ces dernières caractéristiques, concernant la composante interculturelle, mettent en évidence l'importance de l'image, domaine de l'imagologie traditionnellement liée à la littérature comparée. À partir de cet aperçu, nous nous sommes intéressé à l'étude de la civilisation française en prenant en compte la culture maternelle espagnole de nos apprenants.

D'après Pageaux (1995 : 135-136), l'image est toujours en étroite relation avec une situation culturelle historiquement déterminée ; il constate une stabilité de certains stéréotypes ou de clichés d'une société qui sortent aussi bien du champ littéraire que d'autres champs culturels. Cependant, l'auteur souligne aussi le rapport de l'étude culturelle de l'étranger, propre au comparatisme littéraire, en rapprochant l'idée d'altérité à l'image :

> *[…] toute image procède d'une prise de conscience, si minime soit-elle, d'un Je par rapport à l'Autre, d'un Ici par rapport à un Ailleurs. L'image est donc l'expression, littéraire ou non, d'un écart significatif entre deux ordres de réalité culturelle. Ainsi conçue, l'image littéraire est un ensemble d'idées et de sentiments sur l'étranger prises dans un processus de littérarisation mais aussi de socialisation […] Je regarde l'autre, mais l'image de l'Autre véhicule aussi une certaine image de moi-même. Impossible d'éviter que l'image de l'Autre, à un niveau individuel (un écrivain), collectif (une société, un pays, une nation) ou semi-collectif (une famille de pensée, une opinion), n'apparaisse aussi comme la négation de l'Autre, le complément, le prolongement de mon propre corps, de mon propre espace. Je veux dire l'Autre (et pour d'impérieuses et complexes raisons le plus souvent) et en disant l'Autre je le nie et me dis moi-même. L'image de l'Autre apparaît comme une langue seconde, parallèle à la langue que je parle, coexistant avec elle, la doublant en quelque sorte, pour dire… autre chose* (Pageaux, 1995 : 140-141).

L'image part de l'existence de deux sujets différents, ainsi que de l'appartenance à deux réalités socioculturelles, c'est pour cela qu'elle illustre un langage symbolique employé par les deux sociétés qui regardent et qui sont regardées. Dans l'ensemble d'images apportées par cette approche interculturelle qui peuvent orienter l'étude de la civilisation française en cours de FLE, nous pouvons citer les représentations de la *francité* et, pareillement, certains traits de son identité collective, sans omettre la présence de la francophonie et sans tomber sur les clichés appartenant au roman national français.

2.2. L'exploitation pédagogique de la parémiologie

L'un des domaines de la civilisation française qui constitue un élément intégratif de son identité culturelle est la parémiologie : l'ensemble d'énoncés qui font partie du parler usuel français suppose un intérêt très particulier, étant donné sa fonction morale ou utilitaire (Combet, Sevilla Muñoz, 1995 : 9-10). Il est indiscutable que la prolifération de ces expressions en français, comme dans la plupart des langues, apporte un outil essentiel de communication, transmis au cours de l'histoire, pour exprimer une même idée, quels que soient les termes ou les langues employés (Purificación Vila, 1995 : 127).

Ce moyen est capable de typifier les niveaux socioculturels avec la personnalité propre à chaque identité culturelle, en raison de chaque situation communicative. De même, le transfert interculturel rend possible l'apparition de correspondances et de variantes parémiologiques ou le dépassement d'un sujet thématique d'une langue à une autre (Purificación Vila, 1993 : 219).

En effet, comme le prouvent Blanco, Moreno et Wuattier (1995 : 141), en didactique des langues étrangères, le proverbe et d'autres parémies sont notamment restées comme des unités à apprendre par cœur, en tant qu'une réalité en voie de disparition et quelque chose d'anecdotique pour l'étudiant du FLE. Or, comme nous l'avons souligné, les parémies se caractérisent par leur présence notable dans le discours quotidien, littéraire et publicitaire, en plus de leur intérêt culturel, linguistique et anthropologique.

3. L'état de la littérature en cours de français langue étrangère

Il est important de préciser la situation de la littérature dans la société actuelle et, surtout, en didactique des langues-cultures étrangères, afin d'examiner la possibilité d'introduire la littéraire rabelaisienne en cours de FLE. À en juger par Antoine Compagnon (2006), le bas niveau de lecture est dû, depuis une génération,

à l'inclusion de la presse à l'école, de textes documentaires, en raison de leur lisibilité facile, et, surtout, pendant les loisirs, à l'emploi de nouvelles technologies. En outre, l'entrée de la littérature dans *l'ère du soupçon* a supposé une vision de celle-ci comme un signe de fracture sociale et d'exclusion, à tel point que de nos jours, elle comporte une justification de la lecture, sans exclure la condition des lecteurs.

En dépit de ce cadre social, les propositions de travail de la pédagogie des textes littéraires, au sein de la didactique des langues, continue à évoluer et à s'adapter à ces phénomènes sociaux. L'une des approches pédagogiques les plus actuelles, la perspective actionnelle, apporte un nouvel intérêt pour traiter la littérature en classe de FLE avec l'action du projet. Nous pouvons ainsi réussir à renouveler et à enrichir la didactique de ces textes **:** la littérature peut donner une démarche actionnelle pour apprendre la langue et vice-versa (Puren, 2013 : 1-13). Comme affirme la professeure Francine Cicurel (2013 : 3), à propos de l'action littéraire en cours de FLE, *lire de la littérature devient alors une expérience, en ce qu'elle est une approche des autres et du monde*.

À partir de cet aperçu, nous pouvons considérer la littérature comme l'un des outils didactiques à employer en classe de FLE pour développer la compétence culturelle, tant avec une approche communicative qu'avec une approche actionnelle.

4. Rabelais, un auteur pour le XXIe siècle ? *Gargantua* et *Pantagruel*, littérature de jeunesse ?

En ce qui concerne la tâche pédagogique de Rabelais, il a transmis en gros une éducation prenant parti du savoir, mais aussi des applications pratiques, pourvu que la liaison entre la science et la conscience ait lieu. Cet optimisme de la nature humaine, de la réussite d'une société juste et harmonieuse, ainsi que la critique du système scolastique dépeignent l'éducation naturelle, dont il est le pionnier (Le Mouillour, 2018 : 78-80). Celle-ci manifeste des principes éducatifs de base pour la pédagogie contemporaine comme la rationalité et la logique, de même que le débat pour tirer profit du dialogue et de la discussion, sans tomber dans le dogmatisme (Delgado Cabrera, 1997 : 544-552). Cette ancienne méthode nous permettra de travailler la langue française d'un point de vue communicatif, mais aussi actionnel, se servant des contenus littéraires et culturels.

En plus de ses apports à l'éducation, les chroniques de l'horrifique géant Gargantua et de son fils Pantagruel représentent un trésor de l'inconscient collectif **;** la permanence tardive que cet auteur a accomplie avec ces œuvres est incontournable. François Rabelais est identifié comme l'un des auteurs les moins

célèbres de la littérature universelle, à cause du mépris de plusieurs figures littéraires qui l'ont succédé jusqu'au Romantisme. Cette situation a aussi eu lieu dans le pays voisin, en raison de la méconnaissance espagnole de l'auteur jusqu'au XX^{e} siècle pratiquement. Toutefois, l'actualité des compositions de Rabelais se justifie à partir des éloges, des critiques, des analyses et de la curiosité qu'elles suscitent encore aujourd'hui, majoritairement depuis le siècle dernier (Murillo Chinchilla, 2012 : 85-86).

Il faut établir également les différents traits littéraires et sociaux qui déterminent le caractère classique d'un auteur comme François Rabelais, afin de considérer l'adaptation de ses œuvres au XXI^{e} siècle. L'école constitue l'organe de légitimation institutionnelle le plus caractéristique d'un auteur ou d'une composition ou de la sélection d'œuvres d'une littérature nationale. Cependant, comme nous avons déjà constaté, la littérature et, concrètement, celle qui est accordée aux textes classiques, se trouve dans un état de minorisation. Selon les travaux de Marjorie Broussin (2016 : 22-31), le traitement dans les manuels actuels de l'œuvre de Rabelais pourrait supposer une complexité aussi bien linguistique que littéraire et culturelle, mais une adaptation littéraire attractive aux goûts des apprenants peut développer l'accessibilité et la lisibilité des aventures des géants. Dans ce sens, l'actualisation proposée peut partir de la quête initiatique, propre à la littérature merveilleuse et fantastique ou même de la littérature de jeunesse. C'est en cela que les réalités de l'œuvre de l'écrivain seront transmises au moyen des diegèses connues des élèves.

L'adaptation devient alors l'actualisation d'une œuvre différente, mais non pas autre dans l'essence du texte. Sous un autre regard, ce processus permet de concilier une lecture sérieuse et une lecture-plaisir pour garantir la transmission des œuvres rabelaisiennes.

5. Une proposition rabelaisienne

En accord avec cette étude de la didactique de la langue-culture française, nous avons proposé un itinéraire pédagogique dans notre *Travail de Fin de Master* en Espagne, concernant cette vision historique et communicative de l'enseignement du FLE.

À ce propos, nous avons établi un contexte très concret pour un hypothétique groupe d'élèves : un cours de la filière de Lettres de la première année de *Bachillerato* qui étudie le français, en tant que Première Langue Étrangère, et qui doit acquérir un niveau linguistique B1, selon le CECRL.

La proposition pédagogique présentée se base sur un éclectisme méthodologique, une approche conciliatrice qui intègre les apports de différentes méthodes d'enseignement. Nous privilégions les approches communicative et actionnelle, bien que nous utilisions également certains éléments de la méthode directe et de la méthode SGAV[5]. Notre objectif principal est de développer la compétence communicative en français avec une approche intégrative qui inclut l'essence de la compétence culturelle : la compréhension et l'interaction efficace avec les locuteurs natifs de la langue cible. Nous croyons que cet équilibre permettra aux apprenants de développer des compétences linguistiques solides et de devenir des communicateurs compétents et conscients de la culture francophone.

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour la méthode par projets, en utilisant une perspective actionnelle et le travail collaboratif en classe pour établir un nœud d'ensemble de l'unité didactique. Nous avons choisi cette méthode pour permettre aux élèves de travailler de manière autonome, tout en développant leur compétence communicative et culturelle. La tâche finale proposée implique la collaboration de plusieurs enseignants de la filière, ce qui permet de créer un projet interdisciplinaire stimulant et motivant pour les étudiants. Ce projet permet ainsi de concilier les objectifs et les contenus socioculturels de nature linguistique, littéraire, historique et artistique, propres aux matières étudiées par les élèves, en plus du FLE.

La tâche, que nous avons consacrée à cette unité et qui représente un exercice de renforcement, consiste à l'invention des personnages et des dialogues d'une bande dessinée historique, sur une plateforme digitale. Pour élaborer ce *récit graphique*, les élèves doivent exploiter, en groupes de cinq, leurs connaissances grammaticales et lexicales, comme l'utilisation de la cause et de la conséquence, du conditionnel présent ou du vocabulaire culturel et artistique, et tirer profit de leur créativité. La finalité ultime de ce projet comporte l'emploi de cette bande dessinée en tant que scénario visuel d'un court-métrage que les apprenants tourneront et qu'ils exposeront à la communauté éducative à la fin de l'année scolaire. De la sorte, tous les éléments historiques, parémiologiques et littéraires participent de l'objectif actionnel de notre projet interdisciplinaire, sans oublier l'œuvre et le contexte biographique de Rabelais, appris en cours de FLE pendant le cours académique.

Dans notre unité didactique, nous avons pris en compte aussi l'importance de développer les compétences clés chez les élèves, ainsi que de promouvoir des valeurs telles que la durabilité et la coopération internationale. Nous avons ainsi intégré des logos représentant les Objectifs de Développement Durable (ODD) de l'ONU dans les exercices que nous proposons. Cette initiative vise à sensibiliser les élèves à l'importance de la durabilité de la planète et d'atteindre ensemble des objectifs communs.

En outre, nous avons également cherché à actualiser les contenus inclus dans notre unité didactique, en tenant compte des éléments linguistiques et socioculturels pertinents. Nous avons donc établi un lien entre certaines compétences clés grâce à une pluralité d'activités, de manière à ce que les élèves puissent développer leur capacité à utiliser la langue dans différents contextes, tout en prenant conscience de l'importance de la coopération et de la durabilité. Notre unité didactique vise uniquement à offrir aux élèves une expérience d'apprentissage complète et intégrée, qui prend en compte à la fois les aspects linguistiques, culturels et sociaux, ainsi que les défis actuels auxquels nous sommes confrontés en tant que société mondiale.

Quelques activités représentatives, concernant l'inégalité, sont la compréhension de la vidéo sur le roi Henri IV ; le *Cluedo* en ligne, sur le massacre de la Saint-Barthélemy ; la chanson *Si* de Zaz ; les exercices de vocabulaire relatifs aux *cahiers de plaintes et de doléances* ; la médiation orale et le débat sur la figure d'Olympe de Gouges et le féminisme, etc. D'autres tâches à relever, à propos de la consommation responsable et de la préservation du patrimoine tant culturel que naturel. Il s'agit notamment de l'approche de l'histoire de la ville de Paris et de ses biens culturels, comme dans la médiation sur ses catacombes ou sur ses attractions touristiques ; du renouvellement et de la conservation de la langue française et des arts, dans la leçon sur l'époque des mousquetaires ; de la valeur bioénergétique, de la richesse culturelle francophone, du bien-être et de la biodiversité, respectivement dans le texte sur Versailles, dans les données de l'UNESCO, dans les cartes postales culinaires ou dans les rebus des fables de La Fontaine.

À ce sujet, toute cette proposition didactique est chargée d'un aperçu actuel qui relie tous les contenus offerts au quotidien, à la parémiologie, à l'histoire ou à la francophonie et qui remet une série de connaissances des sciences humaines que les géants peuvent offrir aux jeunes étudiants.

En particulier, touchant sur les activités en classe, nous avons sélectionné des techniques pédagogiques adaptées à un enseignement présentiel, qui favorise le contact personnel et individuel entre l'enseignant et l'élève. Toutefois, nous avons inclus une plateforme numérique, signalée au commencement de l'unité, qui stocke toutes les activités et les ressources en ligne, afin de renouveler la présentation des contenus et de travailler la compétence numérique des élèves.

Pour cela, nous avons incorporé la technique du cours inversé pour permettre aux élèves de rédiger leurs travaux écrits ou de partir d'une première expérience numérique avec les sujets de grammaire à la maison, comme dans le cas de certaines activités comme ce *Cluedo*, de thématique historique, pour exprimer

la cause et la conséquence ou pour étudier le lexique culturel de la ville. Nous l'avons considéré pareillement avec les productions écrites que, par exemple, dans le cas de la deuxième leçon, nous allons reprendre pour que les apprenants puissent se rendre compte de leurs fautes et les corriger. Cela aidera à maximiser le temps en classe pour se consacrer à l'oral ou renforcer les contenus lacunaires, ces erreurs ou les doutes linguistiques. En somme, cette approche pédagogique vise à développer les compétences linguistiques et culturelles des élèves, tout en s'adaptant aux nouveaux défis posés par l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement.

La méthode de la pédagogie de l'erreur nous permettra, à son tour, de transposer l'apprentissage inductif du lexique à d'autres composantes linguistiques telles que la morphologie, la syntaxe ou l'orthographe, moyennant une activité de révision de fautes d'une production écrite. Nous croyons que l'utilisation régulière de cette méthode permettra aux élèves de développer des automatismes linguistiques nés de l'autocorrection, ce qui est essentiel pour acquérir une langue étrangère de manière fluide, et d'affronter ces difficultés dans la rédaction de textes écrits.

Notre option méthodologique intègre à la fois les principes du conductisme et du constructivisme dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons inclus dans notre proposition pédagogique l'immersion linguistique et l'introduction de la phonétique en classe. Les échanges réels de communication et l'emploi actif du français permettront aux apprenants de travailler la langue en situation, en particulier à l'oral, tant dans l'interaction avec le groupe et le professeur que dans la réalisation des activités. Grâce à la création de l'habitude de l'écoute et de la production orale, les élèves seront capables de se familiariser avec la langue étrangère et de s'exposer intensivement à la culture de celle-ci.

Par ailleurs, l'utilisation visuelle stratégique de la phonétique permettra une familiarisation orale et écrite avec la structure du français, ainsi que la distinction de certains phonèmes. Nous retrouvons, surtout, cet élément dans l'étude du lexique qui influe dans l'apprentissage de sa prononciation et de sa graphie. Pour ce faire, les matériaux authentiques monolingues ou adaptés au niveau B1 de ce cours peuvent également contribuer à améliorer la compétence culturelle. Dans ce sens, nous avons choisi des vidéos, des infographies ou des textes littéraires ou journalistiques spécifiques au niveau à acquérir.

Le jeu de rôle, qui est propre à l'approche communicative et actionnelle, est utilisé pour l'enseignement d'une grammaire inductive et pour l'acquisition des compétences linguistiques. Bien que nous introduisions parfois des repères lexicaux dans les compréhensions écrites pour faciliter la lecture ou l'interprétation des

textes, nous privilégions l'apprentissage déductif du vocabulaire à partir des images, des illustrations ou des vidéos, selon la méthode sgavienne.

L'actualisation de cette méthode avec l'utilisation des TICE nous permet de créer des activités, de récapituler des contenus, de contextualiser ou de déclencher un débat ou le sujet d'une production écrite. Ainsi, l'audiovisuel peut être utilisé de manière efficace pour rendre plus possible l'apprentissage des élèves et notre approche pédagogique peut se centrer sur la participation, en combinant différentes méthodes pour renforcer leur acquisition de compétences linguistiques et culturelles. Nous vérifions cet aspect dans la pluralité d'activités créées pour promouvoir l'oralisation et l'action de la langue française comme la théâtralisation, les chansons, les dynamiques de groupes, etc.

Dans notre approche pédagogique, nous considérons aussi le cinéma comme un outil pédagogique efficace pour développer l'autonomie et l'intérêt des étudiants pour apprendre à apprendre. Cependant, nous sommes conscients de la possible passivité des élèves lors de la projection d'un film. C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser le numérique pour stimuler l'interactivité des apprenants et les encourager à analyser le film de manière active. Nous incorporons cette ressource dans les compréhensions orales globales de vidéos et de documentaires sur la culture, la littérature, le quotidien, l'histoire, la francophonie, etc. Plus spécifiquement, l'analyse de la séquence du film sur la vie de Rabelais nous offre une possibilité de nous rapprocher de sa biographie et du contexte de la Renaissance, que nous nous sommes intéressé à apprendre à nos élèves pour mener à bien notre projet.

Enfin, nous avons inclus la compétence de médiation orale et écrite dans notre unité didactique à travers les images et les infographies. Cette compétence consiste à transmettre les données essentielles d'un texte source et à les reformuler sans utiliser les mots présentés et sans ajouter d'autres informations. Nous considérons que cette compétence est importante pour travailler avec la langue dans différentes situations communicatives, pour apporter une variabilité d'activités et pour contribuer à l'acquisition du FLE de manière efficace. D'ailleurs, l'importance de cette compétence apporte une utilité remarquable pour les contextes professionnels ; les étudiants seront en mesure de développer leur capacité à transmettre des informations de manière claire et concise.

Si nous nous focalisons sur le sujet de cette unité, la présence des géants Gargantua et Pantagruel et de l'écrivain François Rabelais devient son fil conducteur et les éléments déclencheurs pour introduire les différentes activités. Ces figures nous permettent de relier l'histoire interculturelle de la France et de l'Espagne et de présenter, à la manière d'une *pantagrueline prognostication*, les rapports

culturels et les évènements survenus, au sein des deux pays, sous le règne des Bourbons, pendant la Révolution française et sous l'Empire napoléonien. C'est en cela que ces personnages apparaissent dans le processus d'apprentissage comme des catalyseurs de la découverte des savoirs linguistiques et culturels. Ce faisant, les activités orales et écrites se transforment en un jeu et en une énigme captivante pour les élèves. En s'y plongeant, ils sont amenés à explorer les multiples facettes de la langue et de la culture, en s'appuyant sur les références littéraires et historiques du passé que représentent ces personnages mentionnés. Cela leur permet d'approfondir leur compréhension et d'élargir leur vision du monde francophone.

En somme, la présence de ces figures emblématiques donne à notre unité didactique une dimension ludique et stimulante, offrant aux étudiants une méthode engageante et enrichissante par le biais des textes et des activités.

De ce fait, nous avons y inséré des tâches rapportées à ce sujet telles que le film mentionné, une dictée de la *Lettre de Gargantua à son fils Pantagruel*, afin de transmettre les conventions de l'éducation humaniste du temps de Rabelais et de travailler notamment l'orthographe et la compréhension orale du français, et une activité d'association du lexique entre des illustrations et leurs respectives phrases proverbiales, extraites des romans de Rabelais, comme *À cheval donné, il ne faut pas regarder à la bouche*, *L'occasion est chauve*, *L'appétit vient en mangeant…*, *L'habit ne fait pas le moine*, *Un homme averti en vaut deux* ou *Un malheur n'arrive jamais seul*. Ces activités prouvent nettement l'actualisme d'une éducation scientifique et pragmatique, qui ne tombe pas sur l'uchronie, et la persistance de plusieurs proverbes anciens jusqu'à nos jours.

Or les géants et Rabelais ne constituent point un prétexte pour l'itinéraire didactique ; la présence de l'esprit pédagogique rabelaisienne englobe toutes les leçons qu'il comprend, de même qu'à notre projet. Le jeu verbal et l'humour de l'auteur avec une multiplicité de registres linguistiques et de contextes culturels (l'interculturel français-espagnol et le transculturel destinés aux élèves hispanophones) est matérialisée, tout au long de cette unité, moyennant l'introduction de la phraséologie, des références historiques, littéraires et socioculturelles, des interventions de l'écrivain et des deux géants et, surtout, de l'application de ces aspects à la communication du FLE. Tel que manifeste le titre de cet article, les *nains* du XXI^{e} siècle, les élèves du FLE, peuvent continuer de se servir des *épaules de géants* afin de connaître le passé et de fournir des réponses aux besoins d'aujourd'hui.

À partir de cette proposition pédagogique de FLE, nous essayons donc d'actualiser les méthodes d'enseignement/apprentissage du français, mais aussi des contenus culturels et littéraires à la lumière de nouvelles perspectives pédagogiques, de

l'apprentissage de la parémiologie, de la citoyenneté mondiale et des valeurs implicites dans les ODD. Comme nous avons perçu, la synergie de toutes ces disciplines culturelles comporte un travail transversal dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et d'autres matières que les étudiants découvrent, à travers l'action.

Conclusion

Comme contribution à ce numéro sur la didactique de la langue-culture française, nous avons vérifié qu'il est possible de faire recours aux contenus historiques et même aux textes littéraires d'un classique pour s'adapter aux demandes sociales et éducatives de nos jours. Des objets didactiques de base pour travailler la compétence culturelle et, en gros, des documents authentiques peuvent développer la communication en FLE.

Pour ce faire, plusieurs stratégies pédagogiques ont été incorporées dans notre proposition. Le travail sur la langue est abordé dans différentes situations communicatives, permettant aux apprenants de comprendre comment l'utiliser de manière appropriée et efficace. Ensuite, des activités variées sont proposées, offrant une expérience d'apprentissage dynamique et stimulante pour les élèves, de la même manière que l'autocorrection est encouragée afin que les étudiants puissent apprendre de leurs propres erreurs. L'utilisation de la médiation orale et écrite est également apportée pour aider les élèves à exprimer leurs idées et leurs opinions de manière claire et cohérente. Enfin, les activités et les ressources en ligne sont intégrées pour leur offrir des opportunités supplémentaires d'apprentissage, leur permettant de pratiquer et de renforcer leurs compétences linguistiques, en dehors de la salle de classe.

Nous notons que l'enseignement du FLE repose de nos jours sur une approche communicative et actionnelle, qui intègre les contributions de différentes méthodologies. Dans l'ensemble, notre itinéraire didactique peut être conçu pour s'adapter aux nouveaux défis posés par les technologies et pour développer la compétence communicative en français, en utilisant une approche intégrative de la compétence culturelle.

En définitive, il s'agit d'une proposition pédagogique innovante qui vise à optimiser l'apprentissage des étudiants, en favorisant leur participation active et leur capacité à communiquer en français de manière efficace et consciente de la culture française, sans oublier l'héritage scientifique des *géants* de notre histoire. Ces apports de la didactique des langues-cultures comme la culture-civilisation, la littérature et la parémiologie, en termes d'interculturalité et de transculturalité, conforment une ressource pleinement passionnante par sa richesse et par l'intérêt

qui peut en découler en cours de FLE. Plusieurs documents du passé continuent à éclairer les nouveaux locuteurs du présent.

Bibliographie

Blanco, X., Moreno, L., Wuattier, S. 1995. "La explotación pedagógica del proverbio en clase de francés lengua extranjera (Una experiencia en el marco del proyecto ADELA)". *Paremia*, nº 4, p. 141-147.

Broussin, M. 2016. Rabelais, un auteur pour enfants ? La transformation générique d'un classique à l'école au XXIe siècle. *Presses universitaires du Midi : Littératures classiques*, 91, p. 21-31.

Cicurel, F. 2013. « Vocalité, imagination, motifs d'actions : si c'était cela qui était en jeu dans la lecture littéraire ? ». *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*. [En ligne] : https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=786 [consulté le 23 juin 2022].

Combet, L., Sevilla Muñoz, J. 1995. « Proverbes, expressions proverbiales, sentences et lieux communs sentencieux de la langue française d'aujourd'hui avec leur correspondance en espagnol ». *Paremia*, nº 4, p. 7-94.

Compagnon, A. 2006, 30 novembre. La littérature, pour quoi faire ? *Leçon inaugurale*, Collège de France à Paris. [Conférence en ligne] : https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/inaugural-lecture-2006-11-30.htm [consulté le 23 juin 2022].

Delgado Cabrera, A. 1997. Hommage à Rabelais pédagogue. *IV Coloquio de la Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española. Centenario de François Rabelais*, p. 543-553.

Fernández Bruzos, J. 2022. « Des nains sur des épaules de géants ». Littérature et civilisation en cours de FLE. Travail de fin de Master de formation des professeurs, Université de Salamanque. [En ligne] : https://usal.academia.edu/JorgeFern%C3%A1ndezBruzos [consulté le 30 décembre 2022].

Le Mouillour, S. 2018. « François Rabelais. Pionnier d'une éducation naturelle ». *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, nº 374, p. 78-80.

Murillo Chinchilla, V. 2012. « Lire Rabelais aujourd'hui ». *Revista de Lenguas Modernas*, nº 17, p. 85-96.

Pageaux, D. 1995. « Recherches sur l´imagologie : de l'Histoire culturelle à la Poétique. » *Thélème : Revista Complutense de Estudios Franceses*, nº 8, p. 135-160.

Puren, C. 2013. « La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires ». *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*. [En ligne] : https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=780 [consulté le 23 juin 2022].

Puren, C. 2021. La compétence culturelle et ses composantes interculturelle et co-culturelle. *Xe Congrès panhellénique et international des professeurs de français*, Athènes, octobre 2016. [En ligne] : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021d/ [consulté le 23 juin 2022].

Purificación Vila, Mª. 1993. "La transferencia intercultural en las paremias españolas e inglesas". *Paremia*, nº 2, p. 219-223.

Purificación Vila, Mª. 1995. "Las paremias inglesas en el lenguaje económico". *Paremia*, nº 4, p. 127-131.

Salisbury, J. 1159. *Metalogicus* (Vol. 3). Documenta Catholica Omnia.

Sarraute, N. 1987. *L'ère du soupçon : Essais sur le roman*. Coll. Folio/Essais.

Notes

1. Cet article contient la réflexion théorique d'une proposition d'unité didactique de Français Première Langue Étrangère pour la première année de *Bachillerato*, disponible sur le lien suivant : https://usal.academia.edu/JorgeFern%C3%A1ndezBruzos [consulté le 29 décembre 2022].

2. *Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur magnitudine gigantea*.

3. Voir les 17 objectifs sur le site des Nations Unies :

https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/ [consulté le 29 décembre 2022].

4. https://www.unesco.org/fr [consulté le 29 décembre 2022].

5. Structuro-Globale audio-visuelle.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 197-219

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Incidence de la dominance linguistique sur l'espace de perception des sujets trilingues

Patricia Lopez Garcia
Universitat de València, Espagne
Patricia.Lopez-Garcia@uv.es
https://orcid.org/0000-0002-8790-770X

Reçu le 12-06-2023 / Évalué le 30-07-2023 / Accepté le 28-09-2023

Résumé

La notion de plurilinguisme continue aujourd'hui d'être une notion complexe difficilement catégorisable. En effet, que ce soit d'un point de vue du degré d'utilisation des langues en contact par un même sujet, de son degré de maîtrise, de l'ordre chronologique d'acquisition ou du statut des langues en études, ce concept est toujours d'actualité sans pour autant donner une définition tranchée. La variable de la perception pourrait peut-être constituer un paramètre à prendre en compte lors de la délimitation du concept. Jusqu'à présent, peu de recherches se sont penchées sur l'étude de la gestion de l'espace perceptuel, que ce soit en situation endolingue ou exolingue de la part des sujets plurilingues. Cependant, en ce qui concerne l'incidence de la dominance linguistique, son implication dans la gestion de la perception des langues en contact chez le sujet plurilingue pourrait permettre d'envisager une nouvelle catégorisation.

Mots-clés : plurilinguisme, perception, dominance linguistique

Impacto de la dominancia lingüística en el espacio perceptivo de los sujetos trilingües

Resumen

La noción de plurilingüismo sigue siendo un concepto complejo y difícil de clasificar. Ya sea desde el punto de vista del grado de utilización de las lenguas en contacto por un mismo sujeto, del grado de dominio, del orden cronológico de adquisición o del estatus de las lenguas objeto de estudio, este concepto sigue estando de actualidad sin ofrecer una definición clara. La variable de la percepción podría tal vez constituir un parámetro a tener en cuenta a la hora de delimitar el concepto. Hasta el momento, se han realizado pocas investigaciones sobre la gestión del espacio perceptivo, ya sea en situaciones endolingues o exolingues, por parte de sujetos plurilingües. Sin embargo, en lo que se refiere al impacto de la dominancia lingüística, su implicación en la gestión de la percepción de las lenguas en contacto en el sujeto plurilingüe podría permitir prever una nueva categorización de dicho concepto.

Palabras clave: plurilingüismo, percepción, dominancia lingüística

Impact of linguistic dominance on the perceptual space of trilingual subjects

Abstract

The notion of plurilingualism continues to be a complex concept that is difficult to categorize. Whether from the point of view of the degree of use of the languages in contact by the same subject, the degree of mastery, the chronological order of acquisition or the status of the languages under study, this concept continues to be topical without providing a clear-cut definition. The variable of perception could perhaps constitute a parameter to be considered when delimiting the concept. So far, little research has been done on the management of perceptual space, either in endolingual or exolingual situations, by plurilingual subjects. However, as far as the impact of linguistic dominance is concerned, its involvement in the management of the perception of languages in contact in the plurilingual subject could make it possible to envisage a new categorization.

Keywords: plurilingualism, perception, linguistic dominance

Introduction

Le domaine du plurilinguisme a fait l'objet de nombreuses recherches et cela dès la fin du XIX^{e} siècle. Cependant, la notion même continue à être un concept complexe dont la catégorisation des traits et des facteurs à prendre en compte ne s'avère pas aisée. En effet la polyréférencialité du terme bilingue concernant la caractérisation soit des individus, soit des communautés, soit d'une société en rend difficile le catalogage (Marouzeau en 1951, Tabouret-Keller en 1969, Baker en 1996, entre autres).) Une possible catégorisation pourrait être en fonction de l'utilisation que font les sujets bi/plurilingues de leurs « deux ou plusieurs langues dans la communication » et du degré de maîtrise de celles-ci. Dès lors deux définitions se présentent : celle de Bloomfield ([1935], 1979 :57) selon lequel le locuteur bilingue maitriserait à un même degré deux langues « comme si elles étaient toutes deux maternelles » (Bloomfield [1935], 1979 : 57) et celle de Mcnamara qui caractérise le sujet bilingue comme un individu qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, dans une autre langue que la sienne (Mcnamara,1967a :69). Il est à observer qu'il s'agit de deux définitions extrêmes, l'une considérant l'existence d'un bilingue parfaitement équilibré, avec une « compétence » native-like dans les deux langues, ce qui est difficilement envisageable car, dans une majorité des cas, les personnes bilingues ont une langue dominante ou plus forte (Cutler et al., 1989 ; Flege et al., 2002), l'autre qui serait une définition beaucoup trop vaste pour déterminer quelles seraient les conditions minimales pour délimiter les différentes typologies de bilinguisme. Une typologie plus fonctionnelle, plus opérationnelle serait celle de Grosjean

(2018 : 9) déterminant que l'individu bilingue est celui qui utilise plusieurs langues de façon régulière. Il s'agit d'une définition moins restrictive qui permettrait d'englober plusieurs classifications d'individus bi/plurilingues, en fonction du statut, de l'utilisation et de l'âge d'acquisition des langues en contact. Le processus d'acquisition langagier devrait être une variable à prendre en compte pour catégoriser un sujet bilingue. Ce développement peut se réaliser de plusieurs façons, la langue L0 peut se développer en parallèle avec une langue L1, ce que désigne Lüdi (2004 : 127) comme *acquisition spontanée*, lorsque les deux langues sont présentes dès la naissance. Lors d'un certain décalage temporel, on parlerait alors *d'acquisition successive*. Cependant, dans un contexte plurilingue, comme le soutenait Hélot (2007 : 127), ce processus d'acquisition devrait être *envisagé comme spécifique et différent du bilingue*, l'acquisition de trois langues ne devrait pas être envisagée comme une simple extension du bilinguisme. L'apparition d'une langue X s'immisçant dans cet espace de communication particulier remet non seulement en question le statut des langues en contact mais aussi comme disait Meillet ([1925] 1970 : 114) comment chaque langue agit sur l'autre et quelles réactions en résultent. Nonobstant, il est regrettable que lesdites définitions ne prennent en considération que les performances et les comportements des sujets sur le plan cognitif, sociolinguistique ou linguistique stricto sensu et délaissent une composante incontournable : la saisie et de la structuration de la matière phonique, comment les sujets perçoivent chacune de leurs langues en contact. Cette considération pourrait donner lieu à une autre caractérisation du bi/plurilinguisme.

1. Perception et bi/plurilinguisme

La perception est à la base du processus d'acquisition langagière, la capacité de l'être humain de percevoir le monde qui l'entoure et de lui donner une signification. Ce processus cognitif permettrait d'interpréter, de décoder et de catégoriser l'environnement à partir des stimuli reçus par l'intermédiaire des organes sensoriels. La différence entre l'audition et la perception réside dans le fait que l'audition est capable de détecter des ondes sonores entre 20 Hz et 20000 Hz alors que la perception se focalise uniquement sur les fréquences nécessaires pour l'identification et le décodage des sons de la parole (Portmann, 1967 : 13). Zwicker démontre en 1990 (cf. figure 1) que l'aire correspondant à la parole est beaucoup plus restreinte que celle de l'audibilité.

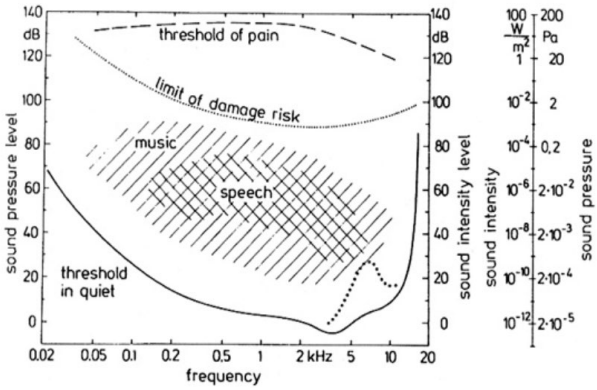


Figure 1 : Zone d'audibilité et zone conversationnelle

Cette restriction perceptuelle, Guberina (1962) l'avait déjà remarquée en s'appuyant sur les écrits de Troubetzkoy (1939) concernant la notion de crible phonologique et de surdité phonologique qui lui ont permis de développer une des notions clef de la méthode verbotonale : la gamme fréquentielle optimale.

> *L'oreille normale entend le langage sur la base du système de la langue maternelle et si l'on se met à apprendre une langue étrangère, on se rend compte que les prononciations mauvaises suivent un système*. (Guberina, [1962] 2003 :135).

L'être humain perçoit une nouvelle langue selon les habitudes acquises lors du développement de sa langue maternelle (L0) créant un système intrinsèque. Selon Libermann (1967), l'homme donne un sens à la matière phonique grâce à des discontinuités, des points de référence créant des catégories permettant de reconnaître ou de rejeter les stimulus sonores n'appartenant pas au propre système linguistique. La perception sera catégorielle si elle permet d'identifier, de décoder les stimuli et de les classer dans une catégorie phonétique.

Kühl (1995) réinterprète la notion de perception catégorielle en y ajoutant le concept de *Native Language Magnet Effect*. Pour Kühl, une catégorie implique l'existence d'un élément « prototype » correspondant au meilleur représentant de ladite catégorie. Celui-ci joue un rôle très particulier : il attire les sons qui l'entourent comme un aimant, pouvant même arriver à déformer l'espace perceptif des objets perçus. Le résultat est que ces éléments ne correspondent plus à leur propre espace de perception intrinsèque et perdent leur valeur catégorielle du fait de l'assimilation perceptive du prototype. Dans un contexte plurilingue, les stimuli de la L1 ou de la L2 tendraient à occuper l'espace de la L0, donnant comme résultat un processus de globalisation perceptive avec un appauvrissement des contrastes de perception permettant la différenciation. Kühl, avec cette théorie, redéfinit

le concept de « crible phonologique », et se rapproche de la notion d'optimale de Guberina. La structuration de la matière sonore en unités significatives se réalise grâce au processus de perception qui choisit un nombre très limité de fréquences considérées comme très efficaces pour la discrimination de la langue. Chaque système linguistique est par conséquent caractérisé par des gammes de fréquences optimales (GFO), qui sont en réalité des discontinuités à valeur phonologique.

> *Cette discontinuité dans l'écoute des sons du langage et le caractère particulier du choix des bandes de fréquences discontinues, dans chaque langue, forment le système d'écoute des sons du langage* (Guberina, [1978] 2003 : 289).

Cette discontinuité, déjà démontrée par Zwicker (1961 ; 1990) avec sa notion de bandes critiques permet de percevoir un son α au lieu d'un son ß grâce à un balayage fréquentiel (filtrage de l'ensemble des fréquences) pour éliminer d'une part celles qui ne sont pas efficaces et d'autre part sélectionner les optimales, en se basant sur les caractéristiques perceptives qui le particularisent. Chaque son du langage a « sa » ou « ses gammes fréquentielles optimales, retenues par le système de perception comme étant les plus efficaces pour l'identification/discrimination d'un élément appartenant à un système linguistique. Elles revêtent la forme de « saillance perceptive » dans le continuum acoustique et délimitent la « typicalité » des sons étudiés, celle qui correspond à leur valeur catégorielle. Une gamme de fréquences optimales est donc l'ensemble des fréquences inhérentes à chaque son d'un système linguistique pour une identification optimale. En dehors de ces saillances perceptuelles optimales, l'intelligibilité, l'identification de ce son pourrait être divergente par rapport au modèle perceptif catégoriel (Lopez Garcia, 2009). En conclusion, la gamme fréquentielle optimale est la zone où le phonème est le plus facilement reconnaissable à un degré inférieur d'intensité, ce qui caractérise l'efficience perceptuelle (meilleure discrimination à moindre intensité).

Dans le cas de l'acquisition langagière chez des sujets plurilingues, la caractérisation de cette structuration devient plus complexe du fait de la coexistence de plusieurs systèmes linguistiques, surtout s'il s'agit de langues typologiquement proches.

2. Objectif de la recherche

Cette recherche se circonscrit aux processus de perception ayant trait à l'appréhension de la matière phonique chez des sujets trilingues français-catalan-espagnol en contexte endolingue et exolingue, notion de contact des langues décrit par Porquier en 1994.

Le but de l'analyse est de déterminer si les sujets plurilingues appréhendent la matière phonique de la même façon que les sujets monolingues, ou comme indiquait Meillet ([1925] 1970 :114), chaque langue peut agir et modifier l'autre. L'analyse des processus perceptuels des sujets plurilingues peut révéler deux situations différentes en situation endolingue. D'une part l'existence d'une coïncidence des gammes fréquentielles optimales (GFO) monolingues et plurilingues en langue de base ce qui indiquerait que les comportements perceptuels des sujets plurilingues sont analogues à ceux des sujets monolingues de référence et donc considéré comme prototypiques. D'autre part l'existence d'une divergence fréquentielle, les GFO ne coïncident pas sur la même plage fréquentielle, *i.e.* les comportements perceptuels ne correspondent pas au modèle monolingue, ils seront donc caractérisés comme idiosyncrasiques. Dans une deuxième analyse ayant trait à la perception exolingue, la recherche déterminera s'il y a lieu de parler de dominance linguistique dans un contexte plurilingue. Comme le constate Obler (1983 : 35), le degré de compétence, amène à comprendre que « ce qui est appris » et « comment cela est appris » peut influencer la manière dont le cerveau organise et traite l'information, le but étant de préciser l'influence de la langue de base sur la perception de la L1 puis sur la L2. L'analyse des processus et les performances de perception, pourraient constituer une nouvelle manière de caractériser le bi/plurilinguisme, et constituer un champ de recherche capable de définir le phénomène en le paramétrisant.

3. Informants

Pour mener à bien l'analyse contrastive des individus monolingues et plurilingues (dans ce cas des sujets trilingues), les auditeurs monolingues de chacune des langues en contact ont opéré comme « groupe contrôle ». Les groupes de contrôle monolingues choisis comme point de référence pour la comparaison des deux statuts linguistiques « monolingue *vs* trilingue » ont été sélectionnés en fonction de leur langue maternelle, autrement dit le français pour les informants francophones, l'espagnol pour les informants hispanophones et le catalan pour les sujets « monolingues catalanophones[1] ». Les trois groupes d'auditeurs trilingues ont été sélectionnés en fonction du critère de la langue maternelle (L0) et en fonction de l'âge d'acquisition de leur L1 et de leur L2 afin de déterminer la typologie de plurilinguisme (plurilinguisme d'enfance ou d'adolescence).

	L0	L1	L2
Trilingue Francophone	Français	Espagnol	Catalan
Trilingue hispanophone	Espagnol	Catalan	Français
Trilingue catalanophone	Catalan	Espagnol	Français

Tableau 1 : Profils linguistiques trilingues

Les compétences des trois groupes de sujets plurilingues ont été jugées comme adéquate par des juges externes, ayant fait preuve d'une aisance productive et surtout perceptive remarquable ce qui a permis de les valider comme informants trilingues.

4. Items de perception et méthodologie

Les items des tests de perception choisis sont les pôles de structuration de la matière phonique du français, de l'espagnol et du catalan, les voyelles /i/, /a/ et /u/. Le choix des voyelles est dû au fait de répondre à des oppositions phonologiques de base qui se vérifient dans le développement langagier et qui constituent les limites du triangle vocalique, mais aussi parce qu'il s'agit de phénomènes acoustiques très stables. En ce qui concerne les langues, celles-ci sont géographiquement voisines[2], typologiquement proches et génétiquement apparentées (les trois sont issues du latin).

Ces voyelles ont été filtrées à l'aide du SUVAG-lingua[3] à travers sept plages fréquentielles[4] en tiers d'octave[5] pour pouvoir déterminer les « gammes fréquentielles optimales » de chaque voyelle pour les trois langues d'étude (le français, l'espagnol et le catalan) et pour chaque type de sujets.

	/i/	/a/	/u/
Optimale prototype monolingue française	4000	1000	320
Optimale prototype trilingue française	5000	1000	320
Optimale prototype monolingue espagnole	3200	1000	320
Optimale prototype trilingue espagnole	5000	1000	250
Optimale prototype monolingue catalane	4000	1250	400
Optimale prototype trilingue catalane	4000	800-1000	250

Tableau 2 : Gammes fréquentielles optimales des informants monolingues et trilingues selon la langue du stimulus

Les items ont permis de confectionner un test de perception sous forme de formulaire où chaque item était identifié par une transcription en orthographe d'usage. L'auditeur devait indiquer son jugement sur une échelle de valeur à 6 degrés, l'objectif étant l'évaluation du degré d'adéquation entre chacun des stimuli perçus et le modèle « transcrit » en fonction de la localisation de la gamme fréquentielle optimale (GFO) et son IP[s], l'indice de perceptibilité (moyenne des scores de perceptibilité donnée à la GFO par les auditeurs). Le dépouillement des données a permis de réaliser l'analyse permettant la caractérisation des processus

perceptuels des sujets monolingues et trilingues en fonction de cinq paramètres : L'efficience perceptuelle globale : la moyenne des scores (ou indices de perceptibilité) obtenus à toutes les plages fréquentielles par les sujets monolingues et trilingues. Elle permet de déterminer si les sujets trilingues sont plus ou moins performants par rapport aux sujets monolingues lors des tests de perception.

Le profil de la courbe : le profil de la courbe est un élément intéressant qui peut indiquer deux processus de détermination de la gamme fréquentielle optimale différents. Si la perception se réalise d'une façon ciblée, sans équivoque, la forme de la courbe affichera un pic de typicalité, si en revanche elle se présente sous forme de plateau (englobant plusieurs plages fréquentielles), il y a lieu de parler d'indécision, de perception diffuse.

La moyenne des distances euclidiennes (MDE) : Il s'agit d'un indice de distance entre deux courbes : plus la moyenne des distances euclidiennes est élevée, plus les écarts entre les indices de perceptibilité de chaque profil sont importants et donc indiquer d'une part des processus de perception différents et d'autre part indiquer l'efficience perceptuelle des deux groupes.

L'indice SDDD est un indice de similarité/dissimilarité de forme qui nous permettra de préciser le degré de ressemblance des courbes monolingues et trilingues, un SDDD élevé révèlerait une dissimilarité des deux courbes.

$$\mathrm{SDDD}_{ss'} = \sqrt{\frac{1}{k}\sum_{i=1}^{k}(S_i - S'_i - M_d)^2}$$

5. Présentations des résultats en perception endolingue (langue de base)

La localisation des gammes fréquentielles optimales permet d'analyser les espaces perceptuels des informants monolingues et trilingues et de dévoiler si les sujets trilingues peuvent perceptuellement être caractérisés comme des sujets monolingues ou dans certains cas, révéler un comportement de nature idiosyncrasique qui les différencie des sujets monolingues (Lopez Garcia, 2009, 2011) en fonction de la tonalité de l'item de perception (aiguë avec /i/, moyenne avec /a/ et grave avec /u/) et de la langue du stimulus (français, espagnol ou catalan).

5.1. Analyse de la perception endolingue[6] (L0) des sujets trilingues et monolingues francophones

L'analyse porte sur la comparaison des sujets monolingues et des sujets trilingues francophones en langue de base (comportement monolingue (prototypique) *vs* divergent (idiosyncrasique)).

5.1.1. Localisation de la saillance et IP^s

- Tonalité aiguë (cf. note 6, tableau 3) : les saillances monolingues et trilingues ne coïncident pas sur la même gamme fréquentielle, le processus de perception des sujets trilingues francophones révèle un comportement idiosyncrasique (GFO à 5000 Hz avec un IP^s de 5,67), divergent de celui des monolingues (GFO à 4000 Hz avec un IP^s de 4,71).

- Tonalité moyenne (cf. note 6, tableau 4) : les saillances des deux groupes se situant sur les mêmes gammes (GFO à 1000 Hz), cela révèle un mimétisme perceptuel qui permet de conclure que pour la perception de /a/ les sujets trilingues francophones révèlent un comportement prototypique (monolingue), cependant les IP^s sont différents (5,67 *vs* 5,38).

- Tonalité grave (cf. note 6, tableau 5) : la perception de /u/ se révèle similaire à la perception de /a/. Les saillances monolingues et trilingues sont localisées sur la même gamme (GFO à 320 Hz) ; les sujets trilingues affichent un comportement prototypique, monolingue mais avec un IP^s plus élevé (4 *vs* 3,65).

5.1.2. Efficience perceptuelle globale[7]

- Tonalité aiguë : les sujets trilingues francophones affichent des scores plus élevés que leurs homologues monolingues, ce qui démontre une certaine assurance de perception lors du passage du test (4,38 *vs* 4,03).

- Tonalité moyenne : En ce qui concerne le /a/, il y a un renversement de tendance, ce sont les sujets monolingues qui affichent les scores les plus élevés (3,97 pour les monolingues *vs* 3,88 pour les trilingues).

- Tonalité grave : Situation similaire à la tonalité moyenne, les sujets monolingues révèlent des scores plus élevés (2,84 *vs* 2,67)

5.1.3. Profils de la courbe

Les profils des courbes permettent de différencier le processus la localisation de la saillance optimale par les sujets. Dans toutes les tonalités, les trilingues francophones révèlent des pics de typicalité indiquant une perception plus précise que celles des sujets monolingues.

5.1.4. Moyenne des distances euclidiennes (MDE) et SDDD

- Tonalité aiguë : Le MDE de 0,52 indique des processus différents entre les deux groupes linguistiques, entre les gammes de 4000 Hz et 5000 Hz les indices de perceptibilité sont discordants, tendance corroborée par le SDDD de 0,49, en effet les GFO monolingues et trilingues ne partagent pas la même plage fréquentielle.

- Tonalité moyenne : Le MDE de 0,18 indique des processus de perception similaires, très peu d'écarts entre les indices de perceptibilité. En revanche la tendance des sujets monolingues de pousser leur perception vers les fréquences plus aiguës est corroborée par un SDD de 0,48.

- Tonalité grave : La moyenne des distances euclidiennes de 0,33 indique peu d'écarts entre les indices de perceptibilité, des comportements perceptuels semblables corroborés par un SDD de 0,34 qui signale néanmoins une perception plus diffuse des sujets monolingues entre 320 et 400 Hz, situation similaire à la tonalité moyenne.

5.2. Analyse de la perception endolingue[8] (L0) des sujets trilingues et monolingues hispanophones

5.2.1. Localisations de la saillance et IP^s

- Tonalité aiguë (cf. note 8, tableau 6) : les sujets monolingues et trilingues ne partagent pas le même espace (distance de deux plages fréquentielles entre les GFO), ce qui implique un comportement idiosyncrasique très marqué de la part des trilingues hispanophone, leur IP^s de 5,33 confirme une aisance à localiser la saillance plus accrue que celles des monolingues dont l'IP^S est 4,58.

- Tonalité moyenne (cf. note 8, tableau 7) : les saillances des deux groupes se situent sur les mêmes gammes, à 1000 Hz, ce qui indique de la part des sujets trilingues un comportement prototypique (monolingue), cependant leur IP^s, est moins élevé (5) que celui des monolingues (5,36) ce qui constitue un renversement de tendance.

-Tonalité grave (cf. note 8, tableau 8) : il y a divergence perceptuelle, les trilingues hispanophones situent le /u/ vers la gamme fréquentielle de 320 Hz alors que les monolingues le font à 250 Hz. En ce qui concerne les IP^{s,} nous retrouvons la même tendance pour la perception de /a/, les trilingues affichent un IP^s de 3,5, sensiblement inférieur à celui des monolingues (IP^S de 4,12).

5.2.2. Efficience perceptuelle globale

Les sujets trilingues affichent des scores sensiblement plus élevés en tonalité aiguë (4,74 *vs* 3,81), en revanche en tonalité moyenne et grave, ce sont les sujets monolingues qui affichent une aisance perceptuelle (pour les trilingues 3,43 *vs* 3,66) et particulièrement plus aisée pour ce qui est de l'item /u/ (Trilingue : 2,45 *vs* monolingue 3,32).

5.2.3. Profils de la courbe

En dehors de la tonalité moyenne où les deux groupes linguistiques affichent un pic de typicalité très prononcé, pour ce qui est de la tonalité aiguë, les deux groupes présentent des pics de typicalité plutôt érodés alors qu'en tonalité grave, la courbe des sujets trilingues présente un pic plus prononcé que celui des monolingues.

5.2.4. Moyenne des distances euclidiennes (MDE) et SDDD

- Tonalité aiguë : La moyenne des distances euclidiennes de 0,93 indique des processus perceptuels très différents par les écarts entre indices de perceptibilité à partir de 3200 Hz, le SDDD de 0,46 indique une dissimilarité des courbes, en effet les saillances ne coïncident pas sur la même plage fréquentielle et affichent des tendances opposées.
- Tonalité moyenne : les courbes des deux groupes sont dissimilaires, le MDE de 0,42 manifeste des écarts d'indices de perceptibilité importants à 600 Hz, 800 Hz et 1250 Hz, le SDDD de 0,59 révèle une dissimilarité de la courbe à 1600 Hz, pourtant les saillances se situent sur la même plage fréquentielle.
- Tonalité grave : comme pour la tonalité aiguë, le MDE de 0,87 indique des processus perceptuels très différenciés dus aux meilleures performances perceptuelles des sujets monolingues, le SDDD de 0,59 indiquant une divergence perceptuelle entre 250 et 400 Hz.

5.3. Analyse de la perception endolingue[9] (L0) des sujets trilingues et monolingues catalanophones

5.3.1. Localisation de la saillance et IP[S]

- Tonalité aiguë (cf. note 9, tableau 9) : Deux tendances perceptuelles s'affichent, les monolingues catalanophones situent leur GFO sur deux plages fréquentielles (3200 et 4000 Hz) alors que celle des trilingues se focalise uniquement sur la gamme 4000 Hz. Les IP[S] sont différents, celui des monolingues affiche des indices de 5, 06 et 5,08 alors que celui des trilingues est inférieur, 4,83.
- Tonalité moyenne (cf. note 9, tableau 10) : Les cas des catalanophones constituent le cas marqué car pour ce qui est de la tonalité moyenne, ce sont les uniques sujets qui n'affichent pas de convergence perceptuelle avec les sujets trilingues. Les sujets monolingues situent le /a/ sur la plage de 1250 Hz avec un IP[S] de 4,78 alors que les trilingues poussent leur processus perceptuel vers les fréquences plus graves englobant deux gammes fréquentielles (800 et 1000HZ), ce qui indique une perception plus diffuse, leur IP[S] étant sensiblement inférieur.

- Tonalité grave (cf. note 9, tableau 11) : il y a divergence perceptuelle très accentuée, les trilingues catalanophones situent le /u/ vers les fréquences centrales, à 250 Hz alors que les monolingues le situent à 400Hz, une différence de deux gammes entre les deux saillances. Les IP[s] sont aussi très discordants, 4,06 pour les monolingues et 3 pour les trilingues.

5.3.2. Efficience perceptuelle globale

Les sujets monolingues catalanophones constituent un cas marqué, ils affichent des scores plus élevés que ceux des trilingues dans toutes les tonalités (/i/ : 4,22 *vs* 4,02, /a/ : 3,72 *vs 2,93,* /u/ : 3,19 *vs* 2,31*)*

Profils de la courbe

Les courbes des sujets monolingues et trilingues affichent des profils très différents selon les tonalités : des profils en plateau pour les monolingues en ce qui concerne la perception de /i/ et pour les trilingues pour /a/. La tonalité grave constitue le cas marqué en ce qui concerne les fréquences les plus aiguës et leurs indices de perceptibilité, courbe ascendante pour les monolingues et descendante pour les trilingues (cf. note 9, tableau 11).

5.3.3. Moyenne des distances euclidiennes (MDE) et SDDD

- Tonalité aiguë : La moyenne des distances euclidiennes de 0,65 indique des écarts très différents entre 2000 Hz et 3200Hz, l'indice SDD de 0,81 révèle des courbes indiquant des tendances perceptuelles opposées, bien que les saillances se situent sur la même gamme fréquentielle.
- Tonalité moyenne : Le MDE de 0,80 indique un changement de tendances aux extrêmes de la courbe entre 1000 Hz et 2000 Hz, confirmé par un SDDD de 0,61 qui indique des processus de localisation des GFO très différents.
- Tonalité grave : Le MDE de 0,88 indique des écarts très importants à partir de 320 Hz, validé par un SDDD de 0,80, qui confirme une perception très différente de ce pôle de structuration, les GFO se situant sur deux plages différentes.

5.4. Conclusion de la perception endolingue (L0) des sujets trilingues et monolingues

Les résultats de l'analyse de la perception endolingue a montré des résultats hétérogènes, les variables « tonalité de l'item » et langue maternelle étant déterminantes. D'un point de vue global, l'analyse révèle que dans la plupart des cas, les sujets trilingues affichent des processus perceptuels idiosyncrasiques,

i.e. divergents de ceux des sujets monolingues de référence (Lopez Garcia 2009, Schmidt, Yilmaz, 2018). Néanmoins, les sujets trilingues francophones sont ceux qui échappent à cette règle, ils affichent un processus perceptuel prototypique (monolingue) en tonalité moyenne et grave. Les sujets trilingues hispanophones cependant ne le font qu'en tonalité moyenne.

En ce qui concerne l'IP^{s}, les uniques sujets trilingues affichant une meilleure efficience sur la GFO et ce pour toutes les tonalités sont les sujets francophones. Pour ce qui est des sujets hispanophones, cela se vérifie uniquement en tonalité aiguë et pour ce qui est des sujets catalanophones, il y a reversement de tendance dans toutes les tonalités, ce sont les monolingues qui affichent l'IP^{S} le plus élevé dans toutes les tonalités.

Pour ce qui est de l'efficience globale, en tonalité aiguë les sujets trilingues francophones et hispanophones affichent une efficience supérieure à celles des monolingues, en revanche en tonalité moyenne et grave, ce sont les trois groupes de monolingues qui révèlent une supériorité de scores. Il est à remarquer que la tonalité grave est celle où les scores d'identification sont les plus bas, ce qui indique une perception complexe et ce pour tous les groupes linguistiques et les trois langues. Finalement, il semblerait que la tonalité moyenne facilite une perception ciblée confirmée pour les deux groupes linguistiques et les trois langues.

Ces conclusions ont trait exclusivement à la perception endolingue concernant les pôles de structuration phonique en français, en espagnol et en catalan pour les sujets monolingues et les sujets trilingues francophones, hispanophones et catalanophones. Néanmoins, cette étude a permis de déterminer que, dans la plupart des cas, les processus perceptuels des sujets trilingues sont idiosyncrasiques et qu'il serait difficile de les considérer comme des sujets monolingues à part entière. Pour l'analyse de la perception exolingue, il serait judicieux, dès lors, de prendre comme point de repère leurs propres espaces idiosyncrasiques afin de pouvoir procéder à l'analyse de leur perception exolingue en L1 et L2 et de déterminer l'incidence d'une dominance linguistique appliquée à un contexte plurilingue.

6. Présentations des résultats en perception exolingue (L1 et L2)

L'analyse des comportements perceptuels des sujets trilingues devrait pouvoir déterminer l'incidence de la L0 sur la perception exolingue (en L1 et en L2), c'est-à-dire l'effet de la dominance linguistique. La dominance linguistique est un terme utilisé pour décrire les effets d'une langue ayant plus d'influence qu'une autre dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi dans un contexte bi/plurilingue. Dans le cas d'un contexte plurilingue, la dominance linguistique de

la L0 peut se réaliser aussi bien sur la L1 que sur la L2 et même simultanément sur la L1 et L2. La plupart des études sur la dominance linguistique se sont réalisés dans le versant de la production, en revanche, pour ce qui est du domaine de la perception peu d'analyses ont fait l'objet d'études plus poussées. La détermination de la localisation de GFO de sujets plurilingues en perception exolingue devrait pouvoir aller plus loin dans la définition de la dominance linguistique et prendre en compte les processus de perception. La localisation d'une saillance à valeur catégorielle peut mettre en relief la capacité d'incidence de la dominance linguistique de la L0 donnant lieu à une convergence perceptuelle entre GFO de la L0 et GFO de L1/L2, ou alors révéler une divergence fréquentielle qui indiquerait une maîtrise de haut niveau de chacune des langues en contact d'un sujet plurilingue.

6.1. Perception exolingue[10] des trois tonalités en L1 (espagnol) et L2 (catalan) par des sujets trilingues francophones

6.1.1. Localisation de la saillance

Le trilingue francophone affiche deux comportements distincts en fonction de la L1 et L2.

En ce qui concerne la L1, en tonalité aiguë et tonalité moyenne (cf. note 10, tableaux 12 et 13), il y a coïncidence perceptuelle, les gammes fréquentielles optimales trilingues des deux langues (français et espagnol) se situent exactement sur la même gamme optimale (5000 Hz pour /i/ et 1000 Hz pour /a/). En revanche, en tonalité grave, il y a dominance linguistique car le trilingue francophone situe l'item espagnol à 320 Hz (cf. note 10, tableau 14) alors que le modèle prototypique est situé à 250 Hz.

En ce qui concerne la L2, le trilingue francophone a tendance à percevoir les items catalans des trois tonalités vers des plages fréquentielles plus aiguës. En tonalité aiguë, l'incidence de la dominance linguistique est manifeste car il situe le /i/ à 5000 Hz alors que le modèle prototypique trilingue catalan se situe à 4000 Hz (cf. tableau 9). En tonalité moyenne et grave, sa perception est totalement idiosyncrasique, il situe le /a/ à 1250 Hz (modèle trilingue prototypique à 800 et 1000 Hz) et le /u/ à 400 Hz alors que le modèle prototypique est sur la gamme de 250Hz.

6.1.2. Efficience perceptuelle globale[11]

Dans toutes les tonalités, les sujets trilingues francophones affichent des scores supérieurs en L0, suivi de la L1 et finalement de la L2. Il est à remarquer qu'en

tonalité grave, tous les scores affichés sont sensiblement inférieurs en comparaison avec les deux autres tonalités, ce qui révèle la difficulté que revêt cette tonalité en perception.

6.1.3. Profil des courbes

Les courbes des sujets trilingues francophones affichent des profils semblables dans toutes les tonalités et les langues en contact, sous forme de pics de typicalité indiquant une perception ciblée. Ce n'est qu'en tonalité grave, que la courbe correspondant à la L2 en catalan indique une perception plutôt complexe, en effet elle présente deux pics séparés par une gamme fréquentielle (250 Hz et 400 Hz).

6.1.4. Moyenne des distances euclidiennes (MDE) et SDDD

	Trilingue francophone	Tonalité aigüe	Tonalité moyenne	Tonalité grave
L0 *vs* L1	MDE	0,5	0,31	0,29
L0 *vs* L1	SDDD	0,32	0,27	0,32
L0 *vs* L2	MDE	0,62	0,52	0,45
L0 *vs* L2	SDDD	0,21	0,49	0,47

Tableau 15 : MDE et SDDD du trilingue francophone en perception exolingue

Pour ce qui est de la tonalité aiguë, le trilingue francophone affiche des processus similaires en perception de L1 et de L2, les MDE de 0,5 pour la L1 et 0,62 pour la L2 indiquent des écarts importants de scores (entre 2500 Hz et 4000 Hz pour la L1 et entre 3200 Hz et 4000Hz, pour la L2) cependant les SDDD de 0,32 et 0,21 (L1 *vs* L2) confirment des profils de perceptions très similaires.

En tonalité moyenne, les processus perceptuels de la L1 diffèrent de ceux de la L2. En L1 un MDE de 0,31 et un SDDD de 0,27 indiquent des comportements de perception similaires. En revanche en L2, le MDE de 0,52 indique des écarts de scores importants entre 640 Hz et 800 Hz, cette dissimilarité est confirmée grâce à un SDDD de 0,49, les pics de typicalité des deux groupes n'étant pas localisés sur la même gamme fréquentielle.

Finalement en tonalité grave, la situation est semblable à celle de la tonalité moyenne. En L1 un MDE de 0,29 et un SDDD de 0,32 signalent des processus perceptuels très ressemblants. En revanche en L2, le comportement perceptuel est légèrement différent, le MDE de 0,45 révèle des écarts particulièrement importants à 160 Hz et à 320 Hz, ce qui est validé par un SDDD de 0,47, les saillances perceptuelles se situent sur des plages différentes.

De ces analyses, il en ressort que les sujets trilingues francophones en perception exolingue présentent des processus différenciés selon la langue du stimulus et la tonalité.

En L1 : dans les trois tonalités, l'item espagnol est perçu sur la même GFO que l'item français. En tonalité aiguë et grave, cela est facilement explicable vu que les GFO des deux langues coïncident sur le même espace. En revanche, en tonalité grave, il y a incidence de la dominance linguistique du fait que le sujet trilingue perçoit le /u/ espagnol à 320 Hz alors que le modèle prototypique est situé à 250 Hz, donc plus grave.

En L2 : Le sujet trilingue francophone perçoit toujours les items catalans vers les fréquences plus aiguës. En tonalité aiguë, l'existence d'une dominance linguistique se confirme, le trilingue francophone perçoit le /i/ catalan à 5000 Hz, une gamme fréquentielle plus aiguë que celle de référence. Cependant en tonalité moyenne et grave, le sujet trilingue affiche une perception idiosyncrasique en poussant son espace vers les fréquences plus aiguës, il situe le /a/ à 1250 Hz (modèle prototypique à 800 et 1000 Hz) et le /u/ à 400 Hz (modèle prototypique à 250 Hz). Ce comportement laisse à penser qu'il essaie de séparer sa perception exolingue en L1 de la L2.

6.2. Perception exolingue[12] des trois tonalités en L1 (catalan) et L2 (français) des sujets trilingues hispanophones

6.2.1. Localisations de la saillance

En ce qui concerne la L1 (en catalan), en tonalité aiguë (cf. note 12, tableau 16), la perception exolingue se présente sous forme de plateau englobant la gamme fréquentielle de 4000 Hz et celle de 5000 Hz, ce qui indique une perception diffuse. Cette plage fréquentielle à 4000 Hz coïncide avec la gamme optimale du trilingue catalanophone donc perception prototypique catalanophone, la localisation à 5000 Hz (espace intrinsèque de la L0 du sujet trilingue hispanophone) révèle néanmoins une certaine incidence de la dominance linguistique.

En tonalité moyenne (cf. note 12, tableau 17), il y a comportement idiosyncrasique, le sujet trilingue hispanophone situe le /a/ catalan sur une plage fréquentielle plus aiguë à 1250 Hz alors que le modèle prototypique catalan est plus grave (800 et 1000 Hz).

Finalement, en tonalité grave (cf. note 12, tableau 18), la perception est très diffuse, avec exactement le même score sur trois plages fréquentielles, à 200 Hz, 250 Hz et 400 Hz, ce qui indique un véritablement tâtonnement.

Pour ce qui est de la L2, en français, en tonalité aiguë, la tendance est inversée à celle du catalan, le trilingue hispanophone tient compte de l'optimale du français (5000 Hz) mais il pousse sa perception vers les fréquences plus graves, vers 4000 Hz ce qui indique une volonté de séparer les deux espaces de perception.

En tonalité moyenne, il manifeste un comportement prototypique à 1000 Hz, ce qui n'est pas surprenant vu que les modèles prototypiques de la L0 et de la L2 coïncident sur la même plage fréquentielle.

Finalement, en tonalité grave, il affiche un comportement perceptuel totalement idiosyncrasique, en situant le /u/ français à 400 Hz.

6.2.2. Scores de la saillance perceptuelle

L'IP^s dépend totalement de la tonalité. En tonalité aiguë, curieusement les sujets trilingues hispanophones affichent des scores supérieurs en perception exolingue (L1 et L2), alors qu'en tonalité moyenne, le meilleur score est attribué à la L2. Ce n'est qu'en tonalité grave, que le meilleur score est attribué à la L0, suivi de L1 et finalement de L2. Les scores de la tonalité grave sont sensiblement inférieurs en comparaison avec les deux autres tonalités, situation déjà observée dans le cas du sujet trilingue francophone.

6.2.3. Profils des courbes

Les profils des courbes des sujets trilingues hispanophones en ce qui concerne leur perception exolingue varient. En tonalité aiguë et grave, la perception exolingue est diffuse, alors que pour la tonalité moyenne, celle-ci s'avère beaucoup plus ciblée.

6.2.4. Moyenne des distances euclidiennes (MDE) et SDDD

	Trilingue hispanophone	Tonalité aigüe	Tonalité moyenne	Tonalité grave
L0 vs L1	MDE	0,48	0,62	0,5
L0 vs L1	SDDD	0,63	0,4	0,55
L0 vs L2	MDE	0,21	0,33	0,45
L0 vs L2	SDDD	0,27	0,42	0,55

Tableau 19 : MDE et SDDD du trilingue Hispanophone en perception exolingue, toutes tonalités

Dans toutes les tonalités, le sujet trilingue hispanophone affiche des comportements perceptuels très différents en fonction de la langue exolingue. En L1, les MDE sont supérieurs à ceux de la L2, les SDDD accusent la même tendance. En tonalité aiguë, le MDE de 0,48 révèle des écarts importants sur 2000 et 4000 Hz, confirmé

par un indice SDD de 0,63 qui indique des formes de courbe différentes, un pic de typicalité en L0 *vs* perception en plateau en L1. En tonalité moyenne, le MDE de la L0 et L1 de 0,62 indique des d'écarts de scores importants à 640 Hz, 1000 Hz et 1600 Hz, ce qui est confirmé par un SDDD de 0,40 avec des formes de courbes assez différentes. Finalement en tonalité grave, le MDE de 0,50 de la L0 et L1 indique des écarts de scores assez prononcés sur 200 Hz, 320 Hz, 400Hz et 500 Hz, le SDDD de 0,55 confirme la dissimilarité des courbes à partir de 400 Hz.

En ce qui concerne la L2, le sujet trilingue hispanophone affiche des processus moins divergent en perception du français. En tonalité aiguë, le MDE de 0,21 indique des écarts peu importants, situation corroborée par un SDDD de 0,27 qui indique des courbes des processus perceptuels des deux groupes très ressemblantes. En tonalité moyenne, le MDE de 0,33 indique des écarts importants uniquement sur 1250 Hz en revanche, le SDDD de 0,42 indique une dissimilarité des courbes, malgré la coïncidence des pics de typicalité sur la même gamme à 1000 Hz. Finalement, en tonalité grave, le MDE de 0,45 indique des écarts de scores importants à 250 Hz, 320 Hz et 500 Hz confirmés par un SDDD de 0,55, les GFO de chaque langue sont séparées par deux plages fréquentielles, les profils des deux courbes affichent la même tendance qu'en perception exolingue en L1, la dissimilarité des courbes à partir de 400 Hz.

De ces analyses, il en ressort que les sujets trilingues hispanophones en perception exolingue présentent des processus différenciés selon les langues et les tonalités et qu'ils sont peu sujets à la dominance linguistique. Celle-ci se manifeste, en tonalité aiguë mais elle n'est que partielle pour la L1 et la L2, en tonalité moyenne et grave, elle est pratiquement inexistante.

6.3. Perception exolingue[13] en L1 (espagnol) et L2 (français) des sujets trilingues catalanophones

6.3.1. Localisation de la saillance

Le trilingue catalanophone est le cas marqué, car il tend à séparer ses espaces perceptuels endolingue et exolingues.

En L1, en tonalité aiguë(cf. note 13, tableau 20), il sépare son espace intrinsèque de celui de l'item espagnol poussé vers les fréquences plus graves (4000 Hz *vs* 3200 Hz). En revanche, en ce qui concerne l'item français (L2), il affiche une perception en plateau plutôt diffuse, indice de l'effet d'une dominance linguistique partielle, coïncidant à 4000 Hz et la gamme fréquentielle adjacente qui correspond au modèle prototypique français à 5000 Hz. De cette façon, il essaie de séparer ses espaces perceptuels exolingues.

En tonalité moyenne (cf. note 13, tableau 21), il y a pour la L1 et la L2 une perception prototypique, en effet les gammes optimales de l'espagnol et du français se situent sur 1000 HZ.

Finalement, en tonalité grave (cf. note 13, tableau 22), le sujet trilingue catalanophone sépare son espace perceptuel endolingue à 250 Hz de l'exolingue. En effet il situe les items espagnol et français sur la même gamme fréquentielle à 320 Hz, perception prototypique pour l'item français mais idiosyncrasique pour l'espagnol qui lui se situe à 250 Hz.

6.3.2. Scores de la saillance perceptuelle

En tonalité aiguë, étonnamment, les sujets trilingues catalanophone affichent exactement les mêmes scores dans les trois langues. En tonalité moyenne et grave, les scores en perception exolingue sont supérieurs à ceux de l'endolingue.

Profils des courbes

Les profils des courbes des sujets trilingues catalanophones sont différents selon les tonalités. En tonalité aiguë, la perception endolingue et en L1 est plutôt ciblée (pic de typicalité) alors qu'elle est diffuse en L2. En tonalité moyenne, la perception est diffuse en L0 et ciblée en L1 et L2 et finalement, en tonalité grave, ciblée dans les trois langues.

6.3.3. Moyenne des distances euclidiennes (MDE) et SDDD

	Trilingue catalanophone	Tonalité aigüe	Tonalité moyenne	Tonalité grave
L0 vs L1	MDE	0,24	0,28	0,38
L0 vs L1	SDDD	0,26	0,35	0,42
L0 vs L2	MDE	0,33	0,69	0,5
L0 vs L2	SDDD	0,37	0,41	0,61

Tableau 23 : MDE et SDDD du trilingue Catalanophone en perception exolingue, toutes tonalités

Le sujet trilingue hispanophone selon le MDE et le SDDD semble montrer des processus de perception différents selon les langues exolingues et les tonalités. En tonalité aiguë, aussi bien en L1 qu'en L2, les MDE indiquent des différences de scores assez basses, situation corroborée par des SDDD assez faibles qui indiquent que les courbes sont très ressemblantes (L1 : MDE de 0,24 et indice SDD de 0,26 et L2 : MDE de 0,33, et SDDD de 0,37), même si en L1 les saillances ne se situent pas sur les mêmes gammes et en L2, la forme de courbe indique une perception plus diffuse.

En tonalité moyenne, en L1 le MDE de 0,28 indique peu d'écarts sauf à 1000 Hz, le SDDD de 0,35 indique deux courbes très semblables sauf à 1000 Hz. En L2, le MDE de 0,69 indique un changement de tendance à 1000 Hz et à 1600 Hz, corroboré par un SDDD de 0,41 qui indique des courbes dissemblables sur deux points à 1000 Hz et à 1600Hz.

Finalement, en tonalité grave, en L1 le MDE de 0,38 indique des écarts de scores assez prononcés sur 320 Hz et 400Hz validé par un SDDD de 0,42 qui indique une dissimilarité des courbes assez importante, une tendance qui concerne les gammes fréquentielles plus aiguës. En L2, le MDE de 0,50 révèle des écarts importants sur 200 Hz et 250 Hz et moins importants sur 320 et 400 Hz, le SDDD de 0,61 signalant une dissimilitude de forme à 200 Hz, 250 Hz 320 Hz et 400 Hz.

De ces analyses, il en ressort que les sujets trilingues catalanophones en perception exolingue sont un cas à part et affichent des processus de perception très spécialisés et différenciés selon les langues et les tonalités. L'incidence de la dominance linguistique est pratiquement inexistante, en tonalité aiguë elle n'est que partielle en relation avec la L2. En tonalité moyenne, le sujet trilingue adopte une perception prototypique dans les deux langues exolingues et pour ce qui est de la tonalité grave, il y a séparation de l'espace perceptuel endolingue et exolingue, l'exolingue en L1 et L2 se situe sur 320 Hz, perception prototypique en français et idiosyncrasique en espagnol.

Conclusions

La portée de cette étude est limitée du fait qu'elle est circonscrite à la perception de pôles de structuration phonique de trois langues romanes typologiquement proches et génétiquement apparentées. Les résultats qu'il en découle n'ont donc pas de vocation d'universalité et ne prétendent pas non plus rendre compte de l'ensemble des processus de perception. Cette étude a permis de mettre en avant que le phénomène du trilinguisme pour ce qui est de la perception ne peut pas être caractérisé d'une manière globale et unidimensionnelle et que la langue de base et la langue perçue, perception endolingue *vs* perception exolingue, sont des variables à prendre en compte. La recherche a démontré, d'une part que la performance des sujets trilingues en perception en langue de base (endolingue) diffère de la perception des sujets monolingues de cette langue et que le sujet trilingue n'est pas, d'un point de vue perceptuel, équivalent aux sujets monolingues de chacune des langues. D'autre part, les résultats ont montré que les performances en perception exolingue ne sont pas homogènes. En effet, les résultats peuvent être différents selon s'il s'agit d'une L1 ou d'une L2. Certaines recherches (Py, 1986-2004)

avaient déjà souligné par exemple que dans certains cas, les performances en L2 ne relevaient ni de la L0 ni de la L1. Les différentes analyses ont permis de déduire que la notion de dominance linguistique selon laquelle la perception prototypique de la langue « criblerait » la matière phonique des deux autres langues peut, dès lors, être difficilement retenue et que certains sujets pourraient être plus sensibles à celle-ci que d'autres. Pour ce qui est de l'analyse proprement dite, les notions d'efficience et de saillance fréquentielle se sont révélées être efficaces comme outil pour rendre compte de la spécificité des processus perceptuels monolingues et plurilingues. Et finalement, dans certains cas, la stratégie du sujet plurilingue de révéler un processus perceptuel discordant peut être due à la nécessité de bien marquer les différences aussi bien dans les réalisations intra-systèmes que dans les réalisations inter-systèmes.

Bibliographie

Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Carrera Sabaté, J., Lopez Garcia, P. et Bach MArqués, J. 2021. *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament*. Barcelona: Graó.

Cutler, A. M. 1989. "Limits on bilingualism". *Nature*, Vol. 340, p. 229-230.

Flege, J. M. 2002. "Assessing bilingual dominance». *Applied Psycholinguistic*, 23 (4), p. 567-598.

Grosjean, F. 2018. « Être Bilingue aujourd'hui ». *Revue Française de linguistique appliquée*, 7-4.

Guberina, P. 2003. *Rétrospection.* Zagreb: Artresor-Naklada.

Harmegnies, B. 1988, 8(3). "SDDD: A new dissimilarity index for the comparison of speech spectra". *Pattern Recognition Letters,* p. 153-158.

Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.

Khul, P. 1995. "Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling". *Journal Acoustical Society of America*, p. 553-562.

Liberman, A. 1957. "Some results of research on speech perception". *The Journal of the acoustical Society of America,* volume 29, p. 117-123.

Lopez Garcia, P. 2011. « La perception de la matière phonique chez les sujets trilingues ». *Synergies Espagne*, nº 4, p. 113-124. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne4/garcia.pdf [consulté le 10 juin 2023].

Lüdi, G. 2004. « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue ». *Revue française de linguistique appliquée*, p. 125-135. [En ligne] : DOI : 10.3917/rfla.092.0125. URL : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-125.htm [consulté le 10 juin 2023].

Marouzeau, J. 1951. *Lexique de terminologie linguistique français-allemand-anglais-italien.* Paris : Paul Guethner.

Mcnamara, B. 1967a. "The bilingual's Linguistic Performance: a psychological overwiew". *Journal of Social Issues, vol XXIII*, p. 67-71.

Meillet, A. -1. 1925. Interférences sémantiques. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres,* p. 103-104.

Obler, L. K. 1983. « La neuropsychologie du bilinguisme ». *Langages*, p. 33-43.

Polivanov, E. 1931. « La perception des sons d'une langue étrangère ». *Travaux du cercle linguistique de Prague*, p. 111-114.

Porquier, R. 1994. « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage ». *Bulletin VALS-ASLA*, p. 159-169.

Portmann, M. P. 1967. *Audiometría clínica.* Barcelona: Toray Masson.

Py, B. 1986. "Making sense: Interlanguage's intertalk in exolingual Conversation". *Studies in second langauge acquisition*, p. 343-353.

Py, B. 2004. « L'apprenant, le chercheur et les discours: quelques réflexions sur la notion de saillance ». *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de linguistique)*, p. 117-131.

Schmidt, M., Yılmaz, G. 2018.» Predictors of Language Dominance: An Integrated Analysis of First Language Attrition and Second Language Acquisition in Late Bilinguals". *Frontiers in Psychology, Language Sciences*, 20. Vol. 9. [En ligne] : https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01306/full [consulté le 10 juin 2023].

Stevens, N., Blumstein, S. 1981. *The search for invariant acoustic correlates of phonetic feature en* Eimas, P.D.; Miller,J.L. (ed.) *Perspectives on the Study of Speech.* Erlbaum: Hillsdale (NJ).

Tabouret-Keller, A. 2005. « Avant-propos: Plurilinguisme: vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité ». *La Linguistique*, 41(2), p. 3-8.

Troubetzkoy, N. [1939], 1967. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.

Zwicker, E. 1961. «Subdivision of the audible frequency range into critical bands". *The journal of the acoustical Society of America,* 33 (2), p. 248-248.

Notes

1. Les sujets « monolingues catalanophones » ont été sans aucun doute les plus difficiles à catégoriser du fait que la réalité sociolinguistique de la catalogne est telle que le catalan et l'espagnol partagent le statut de langues coofficielles et que la plupart des jeunes d'aujourd'hui peuvent être caractérisés comme bilingues.

2. Le catalan et l'espagnol cohabitent dans le même territoire et, d'autre part, la Catalogne étant une zone frontalière avec la France, les contacts entre les deux langues ont été historiquement fréquents.

3. L'appareil SUVAG-Lingua a été conçu pour filtrer les fréquences du son en agissant sur la perception auditive, permettant la correction phonétique pour des apprenants de langues étrangères mais aussi pour des patients ayant des troubles de l'audition et du langage.

4. Nous avons regroupé d'une part les 7 bandes les plus aiguës propre à la tonalité de /i/, les 7 bandes les plus graves du spectre pour /u/ et finalement pour la tonalité moyenne, les 5 bandes comprises entre les tonalités aiguë et grave :
https://drive.google.com/file/d/1Z8Nt5DLTigqLQjblrBOkbp42Q6L7NRRy/view?usp=sharing

5. La gamme tiers d'octave, en effet du moins pour les plages supérieures à 500 Hz, correspond, comme il est notoire, à la largeur de bande des « barks » définis par Zwicker pour caractériser les processus de perception en tenant compte de la structuration du spectre de sonie. Les bandes en bark constituent des bandes critiques (cf. Landercy RPA, n° 25,1973) et la largeur de bande d'un tiers d'octave peut donc être considérée comme référence de base pour la structuration fréquentielle du spectre par l'oreille humaine.

6. Tableaux 3, 4 et 5 :
https://drive.google.com/file/d/1uM_HlDyNIGGz7FgYp-jEkJ56VekSUpFq/view?usp=sharing

7. Moyenne des scores Monolingues *vs* Trilingues : Efficience globale : https://drive.google.com/file/d/1UzDaPoPDZjr6bQFG73IM8a3-dszGigAE/view?usp=sharing

8. Tableaux 6, 7 et 8 :
https://drive.google.com/file/d/1Mxegxe6N8fRgOx5wf7gHGuih3VFIEiC2/view?usp=sharing
9. Tableaux 9, 10 et 11 :
https://drive.google.com/file/d/15TV43_qHRdVqjTjSYs45Wyg8M7JdDmjY/view?usp=sharing
10. Tableaux 12, 13 et 14 :
https://drive.google.com/file/d/1NrdpZ1M4au2hBvCdNgjPV_gw12pLqaUZ/view?usp=sharing
11. Efficience perceptuelle globale :
https://drive.google.com/file/d/1AAo3pXGmMgA6EQP3wcB_Dl7mC_zBosny/view?usp=sharing
12. Tableaux 16, 17 et 18 :
https://drive.google.com/file/d/1CfJm08T36sBNb0kJNc6_mPEtIab9BnYq/view?usp=sharing
13. Tableaux 20, 21 et 22 :
https://drive.google.com/file/d/1KxuMWhH5-X1LIXNpCFZHZ2nfXlT82JEQ/view?usp=sharing

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 / 2023

Comptes rendus de numéro de revue et d'expériences étudiantes

GERFLINT

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 223-229

ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Loubna Nadim Nadim
Département de Philologie française,
Université de Grenade, Espagne
lnadim@ugr.es
https://orcid.org/0000-0003-0979-3927

Écritures humanistes, scientifiques et en devenir. Sophie Aubin (Coord.). *Synergies Algérie*, n° 29, 2021, 379 p. Préfacé par Jacques Cortès.
https://gerflint.fr/Base/Algerie29/Numero_complet.pdf
https://gerflint.fr/Base/Algerie29/algerie29.html

Le numéro 29 de *Synergie Algérie* intitulé « Écritures humanistes, scientifiques et en devenir » offre une vue sur les études émergentes susceptibles de fournir une contribution significative à la thématique de l'écriture en tant que véhicule du savoir littéraire et scientifique. Ce présent numéro se divise en cinq parties qui touchent des aspects hétéroclites : *Écriture féminine, Poétique de la violence et Postmodernité, Écritures transtextuelles et Poétique de l'imaginaire*, *Écritures médicales, murales, numériques : Optiques linguistiques et socioculturelles, Écritures phonétiques, touristiques, humoristiques : Contrastes entre les langues-cultures française et arabe et Écritures didactiques et didactique de l'écriture : Compétences enseignantes-apprenantes.*

L'écriture, dans tous ces aspects, participe dans la préservation culturelle en tant qu'outil de conservation des traditions, des coutumes et des croyances. En transcendant les frontières géographiques et linguistiques, les écrits favorisent le dialogue interculturel et assurent la transmission du patrimoine, tout en contribuant à la compréhension mutuelle, à l'enrichissement des différentes sociétés et à l'accès aux connaissances et à l'imaginaire d'une communauté. Ces réalités nous invitent donc à réfléchir à la valeur intrinsèque de l'écriture et à sa contribution dans notre quête incessante de compréhension du monde. En adoptant une classification thématique, il est envisageable d'obtenir une perspective globale à travers un compte rendu qui ne prétend pas être exhaustif.

Les sujets d'étude axés sur *l'Écriture féminine, la Poétique de la violence et la Postmodernité* suscitent un intérêt considérable dans le domaine de la recherche littéraire. Dans ce contexte, l'écriture possède un grand pouvoir puisqu'elle engage à la fois la raison et l'émotion, ralliant ainsi nos sens simultanément. Son rôle

fondamental dans la mobilisation des esprits incite à l'adhésion aux idées et aux idéaux portés par les textes. C'est par cette puissance évocatrice et persuasive que l'écriture se positionne en tant que vecteur privilégié de changement social et de transformation culturelle. La nature de l'écrit est établie en fonction de l'approche épistémologique adoptée par les auteures puisque dans certains cas leur position n'est pas explicitement déclarée ou elle est déduite à partir de leurs postulats et des objectifs à atteindre.

Les diverses contributions mettent en lumière l'importance primordiale de l'écriture, avec une attention particulière portée à l'engagement de la littérature algérienne dans la transmission des expériences et des réalités communes vécues par les femmes. En ce sens, le paradigme de l'écriture intègre à la fois les valeurs et les faits, permettant l'exploration du texte comme étant une cartographie globale sur leur expérience de vie et de la manière dont la violence se déploie dans l'ère postmoderne au sein de la littérature. L'écriture devient ici la pièce maîtresse de la pensée, stimulant le fait d'agir collectivement. Il s'agit d'un espace de liberté où les écrivaines expriment leur vision du monde, créant une rupture avec les récits dominants.

Le pouvoir de l'écriture libère donc les romancières des contraintes intérieures en donnant forme à leurs pensées les plus intimes. L'acte d'écrire devient un processus privilégié qui permet l'expression authentique des expériences et des réflexions. Au sein des narrations analysées, les romancières réinventent et réinterprètent l'histoire à travers leur propre prisme, explorant ainsi les traumatismes et les souffrances au sein de la société algérienne marquée par la violence, les conflits et la domination masculine. La créativité et l'introspection dans la sphère littéraire indiquent les enjeux de genre, les dynamiques de pouvoir et les défis socioculturels auxquels les femmes sont confrontées. La pluralité des voix et des récits témoigne aussi de l'émergence des expériences individuelles, de l'urgence des questionnements existentiels et des impacts psychologiques individuels et collectifs.

Dans le champ romanesque, les prosatrices parviennent à dénoncer les réalités amères et les souffrances ineffables, mettant ainsi en évidence la puissance intrinsèque des textes en tant qu'outil de résistance et de subversion. Cette remise en question met en lumière les luttes et les aspirations des femmes, renforçant leur voix et leur présence dans le champ littéraire. Ce questionnement révèle la relation intime entre l'auteure et son œuvre, élément qui atteste de la capacité innée de l'écriture à véhiculer les réalités, les joies et les tourments des individus. Les femmes, à travers une démarche audacieuse, transcendent les limites traditionnelles de la littérature, en utilisant des stratégies qui dépassent les conventions en termes de forme et de contenu. Elles créent des typologies d'écriture qui se

distinguent par leur caractère unique et original. Leur écriture se caractérise alors par des expérimentations stylistiques et narratives sur le plan formel, contribuant ainsi à une prise de conscience des enjeux sociétaux.

Par cette démarche, l'écriture acquiert une force de transformation, un moyen de repenser et de remodeler les structures conventionnelles. L'analyse de la violence à travers l'écriture féminine souligne l'abus du pouvoir, la domination, l'oppression ainsi que l'impact des événements historiques de la guerre d'Indépendance sur l'ensemble de la société algérienne. Dans ce cadre, la poétique de la violence place au cœur du récit les multiples dimensions des violences corporelles, psychologiques et symboliques visibles à travers les blessures collectives et individuelles. Les écrits résonnent avec les souffrances et les traumatismes vécus, révélant les répercussions profondes sur le corps et la psyché des femmes. Dans cette perspective, la poétique de la violence et de la féminité se transforme en une forme d'expression littéraire qui sonde les aspects complexes au sein du contexte tumultueux algérien.

Dans ce cadre complexe, le recours à l'humour et à l'ironie exerce une influence significative sur le processus subséquent de production des réalités historiques algériennes, se positionnant comme des forces motrices de transformation qui remettent en question les normes sociales et proposent une perspective critique de la société. Les divers usages de l'humour et de l'ironie sont nombreux, allant de l'exploration détournée des réalités vécues, des événements historiques et des enjeux sociaux, offrant ainsi une vision lucide sur la dégradation de l'homme. Cette relation étroite entre l'écriture critique humoristique et ironique et les convulsions des contextes socio-politiques enrichit le paysage littéraire en créant un espace de dialogue alternatif, invitant les lecteurs à reconsidérer les structures culturelles et les paradigmes établis.

Ces thèmes — l'écriture féminine, la poétique de la violence et la postmodernité — se complètent et se renforcent mutuellement dans le roman algérien contemporain. Ils témoignent de la diversité des voix et des perspectives présentes dans cette littérature, tout en abordant des questions essentielles liées à l'identité individuelle et collective, à la société et à la création artistique. En explorant ces thèmes, les auteures offrent des récits qui sont à la fois politiquement engagés et artistiquement novateurs, contribuant ainsi à la richesse et à l'évolution de la sphère littéraire algérienne.

Dans *l'Écritures transtextuelles et Poétique de l'imaginaire*, les trois contributions examinent deux aspects fondamentaux de la littérature algérienne contemporaine : les écritures transtextuelles, qui font un usage délibéré de références, d'allusions et de dialogues intertextuels au sein des œuvres littéraires, et la

poétique de l'imaginaire, qui met en avant le pouvoir de l'imagination et de la création artistique. Les écritures transtextuelles constituent une approche riche et complexe, où les auteurs puisent dans un vaste réservoir d'influences culturelles, littéraires et historiques pour tisser des récits riches en échos et en résonances. Les références et les allusions intertextuelles permettent de créer un dialogue subtil avec d'autres textes, établissant des liens qui enrichissent le sens et la portée des écritures. Cette pratique ouvre de nouvelles perspectives d'interprétation et favorise la création d'un réseau de connexions littéraires, contribuant ainsi à la vitalité et à la diversité de la littérature algérienne contemporaine.

Parallèlement, la poétique de l'imaginaire met en lumière l'importance de l'imagination et de la créativité artistique dans la littérature. Cette approche explore les possibilités infinies de la fiction et de l'expression littéraire pour créer des mondes imaginaires, des personnages fascinants et des situations intrigantes. En mettant l'accent sur le pouvoir de l'imagination, la poétique de l'imaginaire stimule l'esprit du lecteur et l'invite à voyager dans des univers fictionnels, à travers lesquels des vérités profondes et des réflexions sur la condition humaine peuvent être exprimées.

Ce regard clairvoyant sur les deux dimensions essentielles de la littérature algérienne contemporaine témoigne de la primauté de l'interconnexion entre les textes littéraires. L'utilisation de l'imagerie, des métaphores et des dispositifs stylistiques joue un rôle significatif dans les questionnements existentiels et spirituels abordés dans la littérature. Ces instruments permettent aux auteurs d'explorer des concepts profonds tels que la mort, la transcendance et la quête de sens, offrant ainsi une voie d'expression pour des réalités complexes et ineffables. L'imagination devient un outil précieux pour représenter des mondes alternatifs, des personnages fictifs et des situations impossibles, incitant les lecteurs à des réflexions profondes et à ressentir des sentiments intenses. Cette utilisation créative de l'imagination ouvre de nouvelles perspectives et donne lieu à de nouvelles formes de représentation artistique, enrichissant ainsi la diversité et la profondeur de la création littéraire algérienne.

Dans l'*Écritures médicales, murales, numériques : Optiques linguistiques et socioculturelles*, l'écriture revêt également une importance cruciale. En effet, les travaux scientifiques, les articles de recherche, les manuels et les traités sont des formes écrites qui permettent de conserver, de partager et de progresser dans les connaissances scientifiques. Il est essentiel de tenir compte des différentes perspectives linguistiques et socioculturelles qui se manifestent à travers des formes spécifiques d'écriture. Cela permet de comprendre comment les choix linguistiques et les pratiques d'écriture sont influencés par les contextes socioculturels et comment ils façonnent notre compréhension de différents domaines de la vie.

Les quatre contributions examinent les différentes perspectives linguistiques et socioculturelles dans les écritures, telles que le lexique lié à la pandémie de COVID-19. Les nouvelles terminologies et expressions créées pour décrire les concepts liés à la maladie, aux mesures sanitaires et aux implications socioculturelles de la pandémie reflètent les mutations rapides et les nouveaux enjeux auxquels la société est confrontée. L'évolution linguistique se manifeste aussi de différentes manières, notamment à travers les graffitis et les réseaux sociaux. D'une part, les écritures murales, telles que les graffitis présents dans l'espace urbain, manifestent à la fois l'identité collective et les dynamiques et les dimensions socioculturelles de la communauté algérienne. Il devient possible de comprendre l'interaction de ces expressions murales avec leur environnement urbain, en analysant les choix linguistiques, les symboles et les messages politiques, artistiques ou sociaux véhiculés par les graffitis. D'autre part, l'espace public numérique, tel que les réseaux sociaux, les blogs et les forums, constitue un autre terrain d'étude qui montre les enjeux liés à la liberté d'expression et aux transformations de la sphère publique en Algérie.

Il semble se profiler une grande tendance basée sur la corrélation entre la linguistique et la dimension sociale qui analyse les unités phraséologiques telles que les expressions idiomatiques, les proverbes et les phrases figées, révélant des variations du contexte socioculturel dans lequel elles sont utilisées. La compréhension et l'interprétation de ces unités phraséologiques sont influencées par les normes linguistiques et les dynamiques socioculturelles algériennes. La diversité des expressions linguistiques dans ce contexte socioculturel est le reflet des réalités et des valeurs qui prévalent au sein de cette société. L'usage et la signification de ces expressions sont ancrés dans les traditions, les croyances et les expériences partagées par les membres de la communauté algérienne. Ainsi, l'interprétation de ces unités phraséologiques nécessite une connaissance approfondie du contexte socioculturel algérien afin de saisir pleinement leur signification et leur portée.

La linguistique, en tant qu'outil d'analyse, joue un rôle essentiel dans l'étude des spécificités et des variations de l'écriture, en mettant en lumière les liens profonds et complexes entre la langue et la société. La sociolinguiste permet de mieux comprendre la manière dont l'écriture est influencée par les facteurs socioculturels algériens et comment elle, à son tour, façonne et reflète les dynamiques de cette société.

Les trois contributions de l'*Écritures phonétiques, touristiques, humoristiques : Contrastes entre les langues-cultures française et arabe*, examinent les divergences entre les langues-cultures française et arabe sur le plan phonétique, dans le secteur touristique et dans des aspects humoristiques. Ces perspectives comparatistes soulignent les convergences et les influences réciproques entre le français et

l'arabe dans les trois domaines mentionnés antérieurement. L'analyse des écritures phonétiques se centre sur la représentation des sons et des intonations dans les deux langues, soulignant les particularités de la phonétique française et arabe ainsi que leur impact sur la communication et la compréhension linguistique. Ces contributions abordent les spécificités phonétiques présentes dans la langue arabe mais absentes en français, ainsi que la prononciation des mots empruntés à la langue française. L'objectif est de comprendre les motivations et les conséquences de ces adaptations phonétiques, mettant ainsi en évidence les contrastes entre les deux langues-cultures.

En outre, l'analyse des écritures touristiques explore la manière dont les aspects culturels, historiques et géographiques de la France et de l'Algérie sont représentés dans le secteur touristique. Elle met en évidence les différences dans les stratégies de promotion et les choix linguistiques, tout en soulignant les similitudes qui émergent de la nécessité de fournir des informations claires et attractives. Enfin, l'analyse des écritures humoristiques explore les formes d'humour présentes dans les deux langues-cultures et comment elles sont utilisées pour transmettre des messages, divertir et critiquer de manière satirique.

Ces contributions fournissent une perspective perspicace sur les contrastes linguistiques et culturels entre la langue-culture française et arabe, tout en mettant en évidence les échanges et les influences réciproques qui enrichissent les écritures au niveau phonétique, dans le secteur touristique et sur le plan humoristique dans ces deux langues-cultures.

Les sept contributions de l'*Écritures didactiques et didactique de l'écriture : Compétences enseignantes-apprenantes* abordent différentes perspectives liées à l'enseignement et à l'apprentissage du français en Algérie, mettant en évidence des aspects importants dans les contextes universitaires et scolaires. Les sujets traités incluent l'utilisation du brouillon collaboratif, la prise de notes, l'amélioration des compétences rédactionnelles, les besoins langagiers à l'oral, l'enseignement du français et la culture éducative des enseignants.

L'utilisation du brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien est examinée, en analysant les expériences des enseignants dans cette pratique. L'objectif est d'inspecter comment cette méthode peut favoriser l'apprentissage collaboratif et améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants. D'autres contributions se centrent sur les enseignants de français langue étrangère (FLE) dans le cycle moyen et l'enseignement supérieur. Ces études dressent un état des lieux de sur les différentes approches et stratégies utilisées par les enseignants pour développer la compétence langagière des apprenants.

Les recherches abordent également l'amélioration de la compétence rédactionnelle au cycle secondaire algérien, en se penchant sur les erreurs dues à l'interférence linguistique. Elles analysent les anomalies courantes commises par les apprenants lors de la rédaction en français et proposent des pistes pour améliorer l'écrit. Les études se focalisent aussi sur les besoins langagiers à l'oral, en explorant les compétences spécifiques requises dans ce domaine d'études et en proposant des suggestions pour répondre aux besoins des étudiants. Un autre aspect important s'intéresse à l'utilisation de la chanson comme support pédagogique, favorisant l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles chez les apprenants.

L'analyse des aspects didactiques souligne la primauté des méthodologies hétéroclites dans l'enseignement du français en Algérie. L'accent est mis sur l'impact des pratiques d'enseignement et les attitudes des enseignants dans l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français.

En guise de conclusion, ce numéro offre une perspective rigoureuse sur l'acte d'écriture grâce aux différentes contributions qui soulignent la complexité de ce processus : le choix des mots, la structure narrative implicite et explicite, la syntaxe, la rhétorique et l'aspect esthétique. Ces éléments interagissent pour créer des textes riches en significations et en émotions, témoignant ainsi des influences qu'exercent les dimensions culturelles, historiques et sociales sur la production et la réception des écrits. Dans l'ensemble de ces contributions, la complexité de l'écriture réside dans l'interconnexion entre la société et les réalités culturelles et historiques.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 231-235

GERFLINT
ISSN 1961-9359
ISSN en ligne 2260-6513

Tandem hybride entre étudiants espagnols de français et étudiants francophones Erasmus

Marta Pacho Gil
Étudiante, Universitat de València, Espagne
marpagi2@alumni.uv.es
Marie Lebond
Étudiante, Université du Havre, France
Programme Erasmus, Universitat de València, Espagne
marie.rosas76@gmail.com

Introduction

C'est un fait que les nouvelles technologies sont des outils qui facilitent l'étude, en accélérant la compréhension et la pratique de manière dynamique et plus amusante qu'avec les méthodes traditionnelles. Dans ce cas, nous nous concentrerons sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'étude des langues, sur la base du projet d'échanges linguistiques « Tandem : Dis-moi !/ ¡Dime ! » de l'Université de Valence en Espagne (département de philologie français et italienne)[1] auquel nous avons participé au premier semestre du cours universitaire 2022-2023.

Ce projet[2] est le fruit d'une collaboration étroite entre Madame Aurélie Laduguie (Université de Nouvelle Calédonie) et Madame Elena Moltó (Universitat de València, faculté de philologie), coordinatrices de cette initiative, avec la participation de la Faculté d'économie de l'Universitat de València grâce à Madame Elena Baynat, qui rend possibles des échanges linguistiques et culturels entre des professeurs et étudiants d'espagnol de plusieurs universités d'outre-mer et des professeurs et étudiants de français de l'Université de Valence en Espagne.

L'année 2022-2023 était exceptionnelle dans la mesure où les tandems ont été exclusivement constitués entre les étudiants francophones du programme Erasmus de l'Université de Valence[3] et des étudiants hispanophones en langue française de l'Université de Valence.

De façon générale, nous définirions ce tandem comme une expérience particulièrement enrichissante, dynamique et amusante. Il s'adresse aux étudiants par le biais de différentes matières (langue française, français des affaires, traduction, etc.) dans lesquelles ils étudient une nouvelle langue et met en contact des intérêts mutuels. À la suite de cette expérience, pour ce qui nous concerne, nous avons eu également le plaisir de pouvoir participer, pour la première fois, à une table ronde de congrès[4] consacrée au bilan de cette expérience.

Tandem *Dis-moi! - ¡Dime!*: notre définition

Ce tandem consiste à mettre en contact, à travers des matières d'étude des langues, deux élèves de différents pays qui étudient la langue de l'autre. Ils doivent choisir différents thèmes pour compléter un carnet d'abord et enregistrer au moins cinq minutes de leurs rencontres afin que les professeurs puissent les évaluer. Le projet réalisé pendant cette année a été bénéfique en tout point pour nous. Il nous a permis, par exemple, de communiquer plus facilement avec des étudiants espagnols qui ne venaient pas forcément de Valence.

Nous avons avant tout vécu l'expérience comme un jeu, à partir duquel nous avons eu l'occasion de rencontrer une nouvelle personne, originaire de la langue que nous étudions, le français et l'espagnol. Nous avons appris à connaître la culture et le mode de vie de l'autre. Les différentes activités proposées[5] forment la base du *jeu*.

Puisque nous pouvions prendre facilement rendez-vous et nous retrouver dans des lieux bien réels, travailler en mélangeant les aspects virtuels et physiques est une chance inouïe pour chaque étudiant.

Des échanges et activités facilités

La différence la plus notable par rapport à d'autres activités où les nouvelles technologies ne sont pas utilisées, se trouve dans les facilités que ce cadre nous a données : pouvoir réaliser le tandem en ligne, le fait que les activités soient déjà préparées, certaines sous forme de fiches interactives, que ce soient des thèmes actuels, qui intéressent. Nous nous souvenons par exemple de l'un des thèmes très amusants, avec des images de ce genre : *frites avec ou sans ketchup* ?. Cette facilité s'est aussi manifestée à travers la présence de beaucoup de vocabulaire par sujet, excellent outil pour améliorer les expressions orales, et avoir plus de lexique dans les écrits.

Ainsi, nous avons pu choisir le sujet qui nous intéressait le plus, lire les questions et préparer un peu le vocabulaire de la thématique choisie.

Une chose, à notre surprise, était très similaire à certains égards, puisque nous sommes des filles qui vivent à l'extérieur des grandes villes : nous avons découvert que nous cultivions nos propres légumes… Ce sont des aspects de la vie que l'on traite si on effectue l'activité intitulée « Ma Ville », idéale pour une première prise de contact avec une personne qu'on ne connait pas.

Les activités portant sur les sujets de conversation sont interactives. Le simple fait de répondre aux questions et de résoudre les problèmes qui surgissent sur le moment permet de se rendre compte qu'on a parlé avec un natif et qu'on a pratiqué la langue qu'on étudie, et cela pendant au moins une heure, car le temps passe entre curiosités et doutes.

De la théorie à la pratique : perception de nos progrès

De plus, le tandem permet d'appliquer nos connaissances théoriques à la réalité. En effet, en France l'apprentissage des langues est une chose compliquée et souvent mal enseignée. Il est notamment probable de rencontrer des étudiants ayant étudié pendant 5 ans une langue et ne sachant rien dire. Avec cette méthodologie d'apprentissage, on pense avoir sincèrement progressé dans les langues que nous étudions. Nos progrès, après la réalisation des tâches du projet, ont été surtout au niveau de la langue familière. Nous avons parlé plusieurs mois avec notre tandem, avec qui nous nous sommes envoyé beaucoup de messages. Il nous a aidés avec le nouveau vocabulaire que nous avions appris sur chaque sujet. Nous avons aussi échangé des chansons et des séries. Le fait de discuter avec un étudiant natif, de sujets divers et variés permet d'apprendre beaucoup plus rapidement et de façon ludique. Tout cela d'une manière dynamique, parce que les fiches sont déjà prêtes, il suffit de les remplir, elles nous ont aidées à ne pas perdre de temps, à réfléchir à ce qu'il faut dire ou de quel sujet parler, en précisant que le plus important dans cette activité est de parler, s'exprimer dans la langue étudiée.

D'autre part, la relation avec notre tandem en particulier, par exemple via WhatsApp, est fréquente car nous avons parlé toutes les semaines. Cela aide à connaître de nombreuses expressions, à créer ce lien avec l'autre personne, indépendamment de l'activité même du tandem.

Après tout, on rencontre une nouvelle personne, plus ou moins de notre âge, dans notre ville pour ce qui est des étudiants valenciens, à qui on peut recommander un millier d'endroits à visiter (de même pour l'étudiant Erasmus). On peut se retrouver pour un café à la faculté.

Il n'est pas nécessaire de faire l'activité en présentiel puisqu'on peut la réaliser depuis n'importe quel endroit où on a un accès à Internet, sur notre ordinateur ou téléphone portable, avec un simple appel vidéo. Même si personnellement, nous recommandons au moins deux rencontres *réelles* si vous en avez l'occasion.

D'une façon ou d'une autre, dans ce tandem, on apprend presque inconsciemment grâce à ce type d'activité. Et ce sont les points les plus positifs de notre expérience.

Pour plus d'équilibre et de participation

En revanche, le point négatif que nous avons trouvé est la différence entre le nombre d'étudiants participant à chaque langue. Parce que dans notre cas, il y avait plus d'élèves parlant espagnol que d'élèves parlant français. Par conséquent, certains camarades français devaient participer au tandem avec plusieurs camarades espagnols et cela leur donnait plus de travail. À notre avis, cela rend l'expérience

moins enrichissante. Si chaque personne est en contact avec un seul étudiant, il est plus probable qu'ils créent eux-mêmes plus d'espaces où partager et apprendre, pas seulement les activités déjà marquées ou proposées.

Il faut également dire que tous les étudiants ne sont pas impliqués de la même manière. Il est nécessaire que les élèves soient conscients de la chance qu'ils ont et de l'importance de la saisir, car grâce à « Dis-moi/Disme, on peut créer un lien qui dure au-delà du tandem et de ces travaux universitaires.

Conclusion

Peu à peu, les nouvelles technologies sont arrivées dans nos vies, et elles sont partout. Nous les utilisons pour améliorer l'étude et l'apprentissage, mais souvent nous ne les exploitons pas complètement. *Dis-moi/Dime* contribue à combler ce manque.

Dans le cas d'un étudiant qui souhaite devenir enseignant de français, cette expérience de tandem linguistique et culturel donne beaucoup d'idées, en tant que futur enseignant, sur la façon d'impliquer davantage les élèves, d'une manière plus actuelle, tout en apprenant une nouvelle langue, qui dans ce cas sera le français en Espagne ou l'espagnol en France.

Nous recommandons donc à chaque élève de se forcer à aimer un projet universitaire comme celui-ci. Il est enrichissant et permet même de créer un carnet d'adresses pour la suite.

Nous avons apprécié qu'à l'Université de Valence, les professeurs se réinventent et créent ce type d'activités pour continuer à enseigner d'une manière si amusante. Nous invitons tous les étudiants qui en ont la possibilité, ainsi que tous les enseignants qui nous lisent, à mettre en œuvre ces activités.

L'appui pédagogique est aussi important dans ce genre de projet. Nous avons été encouragées et aidées par nos professeures respectives : Sophie Aubin et Elena Baynat. Cet appui nous a donné l'envie de progresser.

Notes

1. https://sites.google.com/view/dis-moi-dime/accueil

2. Voir p. 277-278 ce compte rendu d'Elena Moltó portant sur le 8e *Congrès Internacional d'Innovation Éducative*, Universitat de València (Espagne), facultat de filologia, traducción i comunicación, 5-6 mai 2022 paru dans *Synergies Espagne*, nº 15, 2022. p. 273-279. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne15/cr_molto.pdf

3. Voir la page d'accueil pendant le cours universitaire 2022-2022 intitulée *Tandem linguistique entre des étudiants de l'Université de València et des Erasmus francophones* : https://sites.google.com/view/dmvlc/accueil

4. «Tandem lingüístico - Tutores Erasmus en la Universidad de Valencia", Congreso de Innovación Educativa

La Renovación Docente en Enseñanza Superior (9), Facultat de Filologia Traducció i Comunicació de la Universitat de València, 17-19 mai 2023, modalité en ligne.

5. Consulter le « guide d'activités » : https://sites.google.com/view/dmvlc/accueil

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

Synergies Espagne n° 16 / 2023

Annexes

GERFLINT

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 239-245

ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Profils des contributeurs

• Coordinatrices scientifiques •

Françoise Olmo Cazevieille est titulaire d'un doctorat en philologie française de l'Universitat de València, d'une licence en philologie hispanique de l'Université Paul Valéry de Montpellier (France) et d'un master en terminologie de l'Universitat Pompeu Fabra de Barcelone. Elle est « titulaire d'université » au département de linguistique appliquée (DLA) de l'Universitat Politècnica de València (UPV), membre du laboratoire de recherche sur l'analyse des discours spécialisés *GALE (Grupo de Análisis de Lenguas de Especialidad*) et du laboratoire de recherche et d'innovation sur les méthodologies actives *GIIMA* (*Grupo de Investigación e Innovación en Metodologías Activas*). Elle enseigne la didactique et la terminologie dans le Master en Langues et Technologie du DLA et la langue française dans le Master Européen en Santé des Plantes dans les Systèmes de Cultures Durables à l'Ecole Supérieure d'Ingénierie Agronomique et dans les matières transversales des formations d'ingénieurs. De 2017 à 2022, elle a été directrice de recherche du DLA ; de 2017 à 2021 responsable du laboratoire GALE et actuellement, elle est responsable de recherche d'un projet sur l'intégration des Objectifs de Développement Durable (ODD) dans l'enseignement. Ses axes de recherche sont la terminologie scientifique et technique et l'enseignement des langues à des fins spécifiques, en particulier la méthodologie et les technologies numériques. Dans ce dernier axe de recherche, qui porte sur l'enseignement spécialisé au niveau universitaire, elle s'intéresse aux méthodes actives d'enseignement avec une approche par compétences telles que l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par le service, la gamification, l'apprentissage par projet (PBL) et l'intelligence artificielle. Elle est la créatrice du réseau de recherche E-GRAPHELES (Grammaire, phraséologie et enseignement des langues étrangères et de spécialité) avec le professeur Jean-Marc Mangiante de l'Université d'Artois (France) situé à l'Université de Grenade, qui regroupe des universités françaises, espagnoles et suisses. Ce réseau se concentre sur la recherche en linguistique, sur l'enseignement et l'apprentissage des langues avec les technologies numériques. Elle organise des congrès sur ces thèmes et a coordonné plusieurs ouvrages collectifs. Ses publications sont disponibles sur les sites http://www.upv.es/ficha-personal/folmo et https://orcid.org/0000-0001-8303-0798

Sophie Aubin a été enseignante et responsable de coordination pédagogique à l'Institut Français de Valence en Espagne de 1988 à 2008. Docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (1996, France), elle est professeur depuis 2008 de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français). Ses recherches en didactique et didactologie des langues-cultures sont axées sur les relations interdisciplinaires entre les domaines linguistiques et musicaux et l'enseignement-apprentissage de la musique du français parlé. Depuis 2020, elle est membre de SLATES (*Second Life Aplicado a Tutorías en Enseñanza Superior*, *Proyecto de Innovación Educativa Consolidados*, Universitat de València), groupe d'innovation éducative universitaire spécialisé dans l'utilisation des outils numériques. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008, elle est directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013. Sa recherche-action est consacrée à la réalisation, sous la Direction du Professeur Jacques Cortès, Président du GERFLINT, du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe qui comprend l'édition d'une trentaine de publications. https://orcid.org/0000-0001-7425-3324

• Auteur des articles •

Sara Estévez Aubry est Doctorante et professeur de français (PSI) à l'Université Pablo de Olavide (Espagne) où elle a obtenu sa Licence en Sciences Humaines. Elle est titulaire d'un Master de recherche en études féministes à l'Université Jaume I (Castellón) et d'un Master d'Éducation et d'Enseignement des Langues à l'Université Pablo de Olavide (Séville). Elle a enseigné l'espagnol à l'Université de Lorraine (Nancy, France) de 2018 à 2020 et enseigne actuellement la langue et la culture françaises dans le Département de Philologie et de Traduction à l'Université Pablo de Olavide. Ses principaux intérêts de recherche comprennent la didactique des langues (français / espagnol) et l'Histoire Contemporaine de la France et de l'Espagne à travers le cinéma. https://orcid.org/0000-0002-6892-0079

Docteur de l'Université de la Sorbonne Paris IV (2015), **Georgia Constantinou** enseigne la sociolinguistique et la didactique de la langue française à l'Université de Chypre, au Département d'Études Françaises et Européennes. Elle est auteur de plusieurs livres en sociolinguistique, linguistique, pédagogie et de méthodes de français langue étrangère. Elle est également auteur de plusieurs articles scientifiques dans des revues internationales, des volumes combinés, des actes de communications ayant été présentées lors de congrès internationaux.

Elle est membre de comité scientifique et de comité de relecture dans des revues scientifiques internationales. https://orcid.org/0009-0005-7477-0547

Arrate Aldama Epelde est professeur de Phonétique et Phonologie françaises, de Didactique et Méthodologie du français langue étrangère (FLE) et de langue française à l'Université du Pays Basque (UPV/EHU) en Espagne. Elle est docteur en Philologie française, spécialiste de pragmatique française et d'analyse du discours français. Ses axes de recherche portent sur la politesse linguistique et les stratégies linguistiques de politesse, le discours touristique d'Internet et la linguistique appliquée à l'enseignement du FLE. Elle a participé à des projets de recherche sur l'enseignement des langues étrangères ainsi qu'à des projets d'innovation éducative de l'Université du Pays Basque (UPV/EHU). https://orcid.org/0000-0001-9177-0948

María José Arévalo Benito est professeur à l'université du Pays Basque (UPV/EHU). Après avoir travaillé dans l'enseignement secondaire, elle est professeur adjoint à la faculté de Lettres où elle enseigne le français langue étrangère (FLE) aux élèves de Lettres et la Morphosyntaxe et l'Histoire de la Langue aux élèves de Philologie Française. Elle est docteur en Philologie Française et ses domaines de recherche sont la linguistique et la didactique du FLE. Elle fait partie de projets de recherche avec des membres d'autres facultés de l'université pour développer les Objectifs de Développement Durable (ODD) en cours de littérature et pour améliorer l'expression orale et écrite d'étudiants en ingénierie. https://orcid.org/0000-0002-2406-6771

Mónica Nieto Escobar est professeur de français langue étrangère au département de « Filología francesa » de l'Université de Grenade (Espagne) et étudiante de doctorat dans la même université. Membre du groupe de recherche « Lenguas y Culturas » (HUM-354), grâce à sa double formation en philologie française et en pédagogie en enseignement primaire, dans ses travaux de recherche, elle s'intéresse à la linguistique appliquée à l'enseignement, la didactique du français langue seconde/étrangère, l'apprentissage et l'enseignement du français comme langue seconde/étrangère ainsi que l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère à l'aide des réseaux sociaux. https://orcid.org/0000-0002-2815-2730

Justine Martin est docteur en didactique des langues depuis juin 2019 et travaille à la faculté d'Éducation de Ciudad Real de l'Université de Castilla-La Mancha (Espagne). Elle est formatrice de futurs enseignants de français langue étrangère. Elle a collaboré avec le centre régional de formation des enseignants de sa région, et elle est également coordinatrice de la section de français du Master Education (équivalent au master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation MEEF français) et du centre de langue de son université. Ses recherches

se centrent surtout sur les méthodologies d'enseignements et l'enseignement à distance. Sa thèse porte d'ailleurs sur l'engagement des apprenants dans un projet télécollaboratif avec l'Université Degli Studi di Bergamo. https://orcid.org/0000-0002-0384-6488

Aurélie Laduguie est professeur agrégé d'espagnol. Après avoir enseigné dans le secondaire et en école d'ingénieurs, elle est actuellement responsable du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) espagnol à l'Université de la Nouvelle-Calédonie et référente numérique pour la certification Pix et Pix+Édu. Elle est membre du jury du concours du CAPES externe d'espagnol et du réseau d'innovation SLATES (Second Life Aplicado a Tutorías en Enseñanza Superior) de l'Université de Valence (Espagne). Cocréatrice du projet de télécollaboration *Dis-moi / Dime* avec l'Université de Valence, elle s'intéresse à l'interculturalité, au plurilinguisme et au numérique. https://orcid.org/0009-0000-1296-6943

Aylin Pamuksaç est actuellement assistante-doctorante à la chaire de linguistique française de l'Université de Neuchâtel (Suisse). Ses recherches font appel à des méthodes issues de la linguistique de corpus et portent sur la modalité ou encore la sémantique des verbes. Sa thèse, débutée en octobre 2020, porte sur la sémantique des verbes modaux du français (*pouvoir*, *devoir*, *falloir*, *vouloir*) et se concentre sur l'analyse de leurs complémentations verbales et des actants de la modalité. https://orcid.org/0000-0002-7043-4133

Linda Sanvido est doctorante à la chaire de linguistique française de l'Université de Neuchâtel (Suisse) depuis septembre 2020. Elle participe au projet de recherche *L'ancrage argumentatif des formes modales. Etude sur corpus avec un éclairage comparatif entre français et italien*, financé par le fond national suisse. En parallèle, elle mène sa thèse qui est axée sur l'étude quantitative des verbes d'opinion, dans une perspective comparative français-italien. https://orcid.org/0000-0002-2192-999X

Roxana Anca Trofin est docteur en Sciences du langage à Paris, EHESS, maître de conférences à l'Université POLITEHNICA de Bucarest, responsable de l'enseignement du français et directrice du Master Technologies de la langue et de la traduction automatique. Spécialiste en narratologie, s'intéressant également à l'analyse du discours et à la didactique du FLE/FOS, elle est l'auteur entre autres ouvrages de : *L'enseignement des langues de spécialité et l'apport du TAL*, Craiova, Editura Universitaria Craiova, 2015; *Mythes balzaciens dans La Comédie humaine*, Bucarest, Éditions Printech, 2004; *Techniques de communication orale et écrite,* Éditions Cavallioti, Bucarest, 2004; *Communication professionnelle en français*, Éditions Printech, Bucarest, 2004; *Le renouvellement des catégories narratives*

classiques chez Mario Vargas Llosa, Presses Universitaires du Septentrion, Ville d'Asq, 2003. Elle a également écrit des chapitres de livres publiés en Roumanie, en France et en Espagne. https://orcid.org/0009-0004-0880-5361

Maria Kontozoglou est doctorante en 4e année en Sciences du langage, à l'Université d'Artois (France). Sa thèse porte sur l'argumentation dans les discours publicitaires des cosmétiques dans une visée interdisciplinaire pour la didactisation des apprenants allophones en cours de professionnalisation dans la démarche du français sur objectif spécifique (FOS). Elle a enseigné le français langue étrangère (FLE) pour l'obtention des diplômes DELF et DALF en Grèce dans des centres de langue et l'enseignement du cycle primaire et le français sur objectifs universitaires (FOU) dans le cadre du diplôme universitaire « français langue étrangère pour la préparation aux études supérieures » (DU FLEPES) pour les futurs étudiants allophones. Elle est enseignante vacataire en FOS pour le Master 2 à distance. https://orcid.org/0000-0003-2335-6600

Thi Thu Hoai TRAN est enseignant-chercheur au sein du laboratoire Grammatica à l'Université d'Artois. Elle s'intéresse à l'intégration du corpus dans l'enseignement/apprentissage auprès d'un public allophone. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine de la didactique du Français sur Objectif Universitaire, la sémantique lexicale et l'analyse du discours. Elle est actuellement responsable pédagogique du DU FLEPES (Diplôme d'Université Français Langue Étrangère pour la préparation aux études supérieures), une formation passerelle destinée aux étudiants allophones. https://orcid.org/0000-0001-7866-987X

Jorge Fernández Bruzos a été professeur associé substitut à l'Université de Salamanque (Espagne). Il est doctorant dans le cadre du *Programme de Doctorat de Langues Modernes* de la Faculté de Philologie de cette université où il réalise une thèse doctorale portant sur une étude lexicologique comparée entre l'argot en ancien français et la *germanía* espagnole. À l'Université de Salamanque, il réalise le Master en Patrimoine textuel et humanités numériques de l'Instituto d'études médiévales, de la renaissance et des humanités numériques (IEMYRhd), après avoir obtenu le Master de français langue étrangère pour l'Enseignement secondaire en Espagne. Il a été accepté en tant que Lecteur d'espagnol pour l'année académique 2023-2024 à l'Université Sorbonne Nouvelle de Paris. https://orcid.org/0000-0001-8076-5617

Patricia Lopez-Garcia est docteur en langues et cultures romanes et titulaire d'un diplôme de post-graduat en orthophonie de l'Universitat Autònoma de Barcelona. Elle est actuellement professeur à la Faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de français et italien) de l'Universitat de València.

Formatrice en méthode verbotonale, ses recherches portent actuellement sur le rôle de la perception et l'incidence des mouvements et des postures dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Elle a participé à différents projets de recherche (financés par le gouvernement espagnol) sur l'intercompréhension entre langues romanes et l'évaluation linguistique et cognitive. Elle a été responsable de projet pour l'Initiative ELAN Afrique à l'OIF, Chargée de cours au Master complémentaire en linguistique de l'Université de Mons et coordinatrice du module de linguistique clinique de la Umanresa- Fundació Universitària del Bages (FUB). Finalement, elle est membre du groupe d'innovation pédagoqique FONCAT. https://orcid.org/0000-0002-8790-770X

• Auteurs des comptes rendus •

Loubna Nadim Nadim a effectué ses études de Philologie Française à l'Université de Grenade, en Espagne, où elle occupe actuellement un poste de professeur. Titulaire d'un doctorat en Lettres, elle s'est spécialisée en littérature féminine du Maghreb, notamment en explorant les thématiques de la voix féminine, de l'identité, de l'exil, de la littérature féministe et de l'entre-deux, entre autres. Elle a publié dans des maisons d'édition renommées telles que Gerflint, Comares et Peter Lang. Parallèlement, elle présente régulièrement ses recherches lors de conférences et de séminaires. Un autre volet de son activité consiste à promouvoir la diffusion de la recherche en organisant des projets tels que « Ouvrez vos cœurs à la francophonie ! » de l'Agence Universitaire de la Francophonie, ainsi que les projets intitulés « Essentiellement femme : l'écriture en temps d'insurrection féminine » (2021) et « Être femme en temps de pandémie : une épopée domestique et sociale » (2022). Actuellement, elle occupe le poste de directrice du réseau E-Grapheles et est membre du groupe de recherche HUM-733 de l'Université de Grenade. https://orcid.org/0000-0003-0979-3927

Marta Pacho Gil est étudiante en langues modernes et littératures (spécialité langue française) à l'Université de Valence (Espagne), faculté de philologie, traduction et communication. La partie qui l'intéresse le plus dans les études du français est la grammaire. Elle aimerait être professeur de français dans l'enseignement secondaire en Espagne. Consciente du fait que les cours universitaires de langue française qu'elle reçoit font partie de sa formation en tant que future enseignante, elle s'intéresse aux projets d'innovations pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des langues.

Après avoir obtenu un baccalauréat ES avec mention en anglais, **Marie Lebond** est étudiante à l'Université du Havre (France) en économie et gestion option marketing. Elle approfondit ses connaissances linguistiques au-delà des cours

universitaires. Passionnée par la richesse culturelle que les langues véhiculent, elle consacre une grande partie de son temps à étudier différentes littératures et expressions linguistiques. Grâce à son éducation trilingue (anglais, français et l'espagnol), elle a développé une perspective internationale. Elle aspire à explorer de nouvelles opportunités professionnelles où ses compétences interlinguistiques seront valorisées et mises à profit.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

GERFLINT

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 247-249

ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Projet pour le n° 17, Année 2024

Technologies immersives, interactives et applications mobiles : une valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage du français

Coordonné par Justine Martin et Claude Duée

(Universidad de Castilla-la Mancha, Espagne)

Les technologies sont en constante évolution et leur démocratisation remet en question nos pratiques d'enseignement et le processus d'apprentissage des langues étrangères. La Commission Européenne met en avant l'importance et le besoin d'en profiter pleinement et de les intégrer de façon efficace dans l'enseignement (INTEF, 2017). Il en est de même pour les technologies émergentes. Les stratégies méthodologiques et le recours aux technologies numériques doivent être adaptés et servir à motiver et engager les apprenants durant tout le processus d'apprentissage (INTEF, 2022). En ce sens, plusieurs recherches (Moreno Martínez et al., 2017 ; Schmoll, 2017 ; Patiño, 2019 ; Ciekanski, Privas-Bréauté, 2019 ; Cabrera Muñoz et al., 2019 ; Huertas Abril, 2020 ; Krystalli et al., 2020) ont montré, ces dernières années, que l'utilisation des jeux vidéo, des vidéos interactives ou encore de la réalité virtuelle (technologies immersives et interactives) dans l'apprentissage des langues étrangères auraient des bénéfices notables chez les apprenants. L'immersion du joueur dans le monde fictionnel d'un jeu vidéo, par exemple, représente selon Schmoll (2017) une parfaite alternative au monde réel lorsque, en tant qu'enseignant, nous n'avons pas la possibilité de mettre en place des tâches ancrées dans la vie réelle.

Les autres recherches ont mis en avant le potentiel des technologies émergentes comme la réalité virtuelle (RV) ou la réalité augmentée (RA). Ces technologies faciliteraient l'exploration et une approche pratique de la langue ainsi que le travail de la compétence linguistique. Selon ces chercheurs, la réduction de la charge cognitive et l'augmentation de l'intérêt des apprenants entraîneraient des répercussions positives sur leur motivation et donc leur engagement, dans la mesure où le caractère immersif accorderait à l'expérience une dimension beaucoup plus significative. Dans le rapport Horizon 2019 (EDUCAUSE, NMC, 2019) la réalité virtuelle et la réalité augmentée sont d'ailleurs des technologies proposées comme des méthodologies innovantes ayant un fort potentiel pédagogique.

Les atouts de l'apprentissage mobile sont aussi multiples. Il permet, entre autres de personnaliser l'apprentissage et d'encourager l'autonomie de l'apprenant. L'utilisation d'applications mobiles pour l'enseignement (comme outils d'apprentissage formel ou complémentaire) favoriserait l'aspect ludique de l'apprentissage et permettrait ainsi d'obtenir de meilleurs résultats pour l'apprentissage d'un élément déterminé de la langue étrangère en question (Mandin et al., 2021). De plus, Boulahoual et Ouasri (2019) ont démontré qu'il permettrait aussi une consolidation des acquis.

C'est pour toutes ces raisons que nous souhaitons réserver un numéro spécial afin de rendre compte des recherches et expériences dans ce domaine.

Ce projet contient principalement deux axes (enseignement/apprentissage du français par technologies et applications mobiles pour l'enseignement/apprentissage du FLE) mais les articles peuvent porter sur différentes thématiques. En voici un échantillon :

1. État de l'art sur l'utilisation de technologies immersives, interactives et/ou applications mobiles dans l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement le français.
2. Retour d'expériences et résultats sur la mise en place de situation d'apprentissage reprenant les outils dont il est ici question.
3. Analyses d'outils permettant l'immersion des apprenants de langues étrangères.
4. Conception pédagogique de situations d'enseignement/apprentissage des langues par applications mobiles et/ou technologies immersives/interactives.
5. Les effets des technologies immersives sur l'apprentissage des langues et plus particulièrement du français.

Références bibliographiques

Aubin, S. 2022. « Hommage à Mario Tomé, pionnier dans l'usage scientifique des outils numériques pour l'enseignement du français à l'université ». *Synergies Espagne*, n° 15, p. 9-21. https://gerflint.fr/Base/Espagne15/aubin.pdf

Boulahoual, A., Ouasri, A. 2019. « Impact des applications éducatives sur l'apprenant dans l'apprentissage mobile : Cas de l'application de soutien PC2AC ». *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*. 4(2). https://zenodo.org/record/3571764

Cabrera Muñoz, R., Marrero Sosa, M., Gómez García, T. 2019. "Explorando entre realidades: la realidad virtual en el aula". (24), p. 23-33. http://hdl.handle.net/11162/189105

Ciekanski, M., Privas-Breaute, V. 2019. « La réalité virtuelle 3D en soutien des apprentissages de langues : le rôle du contexte de communication dans les environnements immersifs ». *Education 4.1, Distances, Médiations des Savoirs et des Formations ?* https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02378652

EDUCAUSE, NMC. 2019. *Horizon Report 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE. https://www.educause.edu/horizonreport

Huertas Abril, C. A. 2020. El potencial del uso de la realidad virtual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la educación bilingüe en Educación Primaria. In: R. Roig-Vila, *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas,* p. 1225-1235. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

INTEF. 2017. *Marco Común de Competencia Digital Docente*. INTEF. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

INTEF. 2022. *Marco Común de Competencia Digital Docente actualizado*. INTEF. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

Krystalli, P., Arvanitis, P., Panagiotidis, P. 2020. « Réalité Augmentée et développement des compétences langagières à l'oral : enjeux et perspectives ». *Langues & Cultures*, 1(2), p. 99-112. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13879

Mandin, S., et al. 2021. Expérimentation à grande échelle d'applications pour tablettes pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'anglais oral. In : Lefevre, M., Michel, C. Eiah - *10e Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Fribourg / Virtual, Suisse. p. 118-129. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03292798

Moreno Martínez, N. et al. 2017. Realidad aumentada y realidad virtual para la enseñanza-aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo e intercultural. In: J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, E. Sánchez-Rivas, *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial. http://www.enriquesanchezrivas.es/congresotic/archivos/Form_Compet_metodos/MorenoMartinez_Otros.pdf

Neira-Piñeiro, M.R, Del Moral, M.E., Fombella-Coto, I. 2019. "Aprendizaje inmersivo y desarrollo de las inteligencias múltiples en Educación Infantil a partir de un entorno interactivo

con realidad aumentada" Magister, 31(2), Universidad de Oviedo. https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/MSG

Neira-Piñeiro, M.R, Fombella-Coto, I., Del Moral, M.E. 2019. "Potencialidad didáctico-creativa de un álbum ilustrado enriquecido con recursos digitales y realidad aumentada". EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 8(2), p. 108-128. DOI: https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11567

Patiño, A. 2019. Des activités techno-ludiques pour soutenir l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère comme activité parascolaire au primaire. CIRTA 2019 : *Le numérique au-delà de la classe – Vers une plus grande hybridation*, p. 30-33. https://www.usherbrooke.ca/poleduc/fileadmin/sites/poleduc/CIRTA_2019/CIRTA_2019_Actes_Finale.pdf

Schmoll, L. 2017. « Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol.36(2). URL : http://journals.openedition.org/apliut/5722

Schmoll, L. 2016. « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique ». *Sciences du jeu*, 5. DOI : https://doi.org/10.4000/sdj.628

Trépanier-Jobin, G., Couturier, A. 2018. « L'immersion fictionnelle au-delà de la narrativité ». *Sciences du jeu*, 9. http://journals.openedition.org/sdj/950 ; DOI : https://doi.org/10.4000/sdj.950

- Un appel à contributions a été lancé en février 2023.
- **Contact :** synergies.espagne@gmail.com

© GERFLINT- 2023- Pôle éditorial international - Tous droits réservés –

GERFLINT

Synergies Espagne n° 16 - 2023 p. 251-253

ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

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 synergies.espagne@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. 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 « 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 couleur, sans soulignement ni hyperlien.

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

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 caractère unique est Times New Roman, toujours 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 ni couleur. 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. 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 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'auteurs, 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 précèdera 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 couleur ni 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, couleur 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 et à l'orthographe 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* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. 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 données et œuvres analysées 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.fr, seule la « version pdf-éditeur » Gerflint de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. 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.

© GERFLINT- 2023 - Pôle Éditorial International -
-Tous droits réservés -

Synergies Espagne, nº 16 / 2023

Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès
Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t
http://viaf.org/viaf/141015430
ISNI 0000 0001 1956 5800
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)
Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : https://www.gerflint.fr
Administration du site : Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

***Synergies Espagne*, nº 16/ 2023**
Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv´*) - France
© GERFLINT –Évreux– France – Copyright nº 24XM3E1
ARK : https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443
Bibliothèque Nationale de France – Octobre 2023

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les différentes recherches rassemblées dans ce numéro de *Synergies Espagne* démontrent l'importance des technologies numériques tant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues que dans la recherche linguistique et soulignent leur utilité et leur valeur dans le développement de pratiques et de recherches innovantes. L'échange de pratiques dans des environnements numériques est d'une importance vitale pour une éducation de qualité, fondamentale pour l'amélioration de notre société. Nous devons être attentifs aux nouvelles propositions de nos homologues afin d'avancer ensemble et d'appliquer les outils du monde numérique à notre contexte avec réflexion et organisation.

Françoise Olmo Cazevieille

ISSN 1961-9359