

INSTITUTO DE ESTUDOS FRANCESES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

ISSN N.º 0873-366X

# INTERCÂMBIO

Revue d'Études Françaises  
French Studies Journal

2.<sup>a</sup> série, n.º 7, 2014



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Instituto de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

# INTERCÂMBIO

**Revue d'Études Françaises**

**French Studies Journal**

2.<sup>a</sup> série, n° 7, 2014

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**Título: Intercâmbio**  
**2ª série, vol. 7, 2014**

**Propriedade:** Instituto de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**Diretor:** José Domingues de Almeida

**Organizadores do presente número:**

José Domingues de Almeida (Universidade do Porto – ILC Margarida Losa)  
Maria de Fátima Outeirinho (Universidade do Porto – ILC Margarida Losa)  
Roza Bizarro (Instituto Politécnico de Macau – Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa – CITCEM)

**Comissão Científica da revista:**

Cristina Robalo Cordeiro (Un. Coimbra)  
Jean-Yves Mollier (Un. de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines)  
Paul Aron (Un. Libre de Bruxelles)  
Charles Bonn (Un. Lyon 2)  
Joëlle Gleize (Un. Marseille-Aix-en-Provence)  
Francisco Lafarga (Un. Barcelona)  
Marc Quaghebeur (Archives et Musée de la Littérature – Bruxelles)

**Periodicidade:** Anual  
ISSN 0873-366X

Capa de Luís Mendes

**Sede e redação:**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Via Panorâmica, s/n – 4150-564 Porto - Portugal

**Correio eletrónico:** [intercambio@letras.up.pt](mailto:intercambio@letras.up.pt)  
**URL:** <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1184&sum=si>

**Les auteurs des articles publiés dans ce numéro sont tenus pour seuls responsables du contenu de leurs textes.**

## TABLE DES MATIÈRES

*Éditorial – Didactique du Français Langue Étrangère aujourd’hui : mise au point, enjeux et perspectives*

**Temps, espace et savoirs en didactique du FLE.....6**  
JEAN-PIERRE CUQ

**La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique.....21**  
CHRISTIAN PUREN

**La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples..39**  
ROSA BIZARRO

**La séquence didactique !... Du « Et alors ? » d’une histoire qui ne dit rien...au « Vraiment ? » d’un récit (didactologique) bien (dé)terminé .....49**  
CLARA FERRÃO TAVARES  
JACQUES DA SILVA  
MARLENE DA SILVA E SILVA

**De l’éducation à la citoyenneté au socialement correct. Tour d’horizon du millésime 2012 (manuels de 7<sup>ème</sup> FLE).....74**  
JOSE DOMINGUES DE ALMEIDA

### **AUTRES PAPIERS**

**Jean Echenoz à l’épreuve du temps.....84**  
SOPHIE JOLLIN-BERTOCCHI

**Questões de género em manuais para o ensino do francês nas primeiras décadas do século XX..... 93**  
MARIA DE FÁTIMA OUTEIRINHO

**Escolha de bons manuais escolares... ou talvez não!.....106**  
ODETE PINHO

## DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUJOURD'HUI

### Mise au point, enjeux et perspectives

La didactique du Français Langue Étrangère demeure un savoir foncièrement ouvert, et ne se réfère nullement à des compétences définitives et assurées, tant dans la théorisation que dans les pratiques. En effet, l'enseignement-apprentissage du FLE, - et des langues-cultures en général -, peut se targuer d'une recherche renouvelée, relayée par des outils scientifiques, promotionnels, institutionnels et spécifiquement « didactiques » de premier plan qu'il serait vain d'inventorier ici.

En tant que revue d'Études Françaises, *Intercâmbio* se devait de sonder, sinon l'état de l'art dans ce vaste domaine scientifique, au moins tâter le pouls aux dynamiques en cours dans la didactique FLE sous forme de mise au point, d'exposé d'enjeux et problématiques, mais aussi de cas d'étude perspectifs et prospectifs.

Ce numéro, - qui compte sur les apports scientifiques de grands didacticiens français et portugais engagés dans la réflexion théorico-pratique du Français Langue Étrangère aujourd'hui, et que l'on ne présente plus -, entend mettre en perspective des *questions* soulevées par l'enseignement-apprentissage de notre langue dans le monde contemporain ; lequel a pour cible des publics changeants et didactiquement exigeants, mais aussi, pour souci, l'innovation des outils et des pratiques.

À cet égard, Jean-Pierre Cuq actualise le statut et l'importance des paramètres génériques du temps, de l'espace et des contenus, lesquels sont affectés, pose-t-il, de variables quasi opposées dans la classe et hors de la classe de FLE ; alors que Christian Puren rafraîchit la notion et la portée de la « compétence culturelle », telle qu'elle reste généralement conçue en didactique des langues-cultures ; Rosa Bizarro, pour sa part, expose quelques terrains d'application spécifiques sous forme d'exemples.

L'approche pratique, voire pragmatique, de ces questions et enjeux trouve un écho des plus pertinents et profitables dans l'apport collectif de Clara Ferrão Tavares,

Jacques Silva et Marlène Silva e Silva, lequel pointe une perspective prototypique de *séquences didactiques* en tant que *scénarios didactiques* à caractère multimédia (et) multimodal en classe de langue-culture ; tandis que, - fort de son expérience de réviseur linguistique et scientifique dans l'élaboration de manuels de FLE -, José Domingues de Almeida interroge la place du discours citoyen et idéologique dans les contenus didactiques de plusieurs manuels parus sur le marché éditorial et éducatif portugais en 2012.

Il appert de cette livraison que la didactique FLE continue de donner à penser et de faire remettre en question des acquis et des pratiques. Nous remercions tous les chercheurs et professeurs et théoriciens qui ont bien voulu y contribuer, et espérons avoir ouvert la voie à des réflexions fécondes et novatrices.

Les Organisateurs

*Rosa Bizarro*

*Maria de Fátima Outeirinho*

*José Domingues de Almeida*

## TEMPS, ESPACE ET SAVOIRS EN DIDACTIQUE DU FLE<sup>1</sup>

**JEAN-PIERRE CUQ**

Professeur à l'Université Nice Sophia Antipolis, laboratoire I3DL, EA 6308

Président de la FIPF

jean-pierre.cuq@wanadoo.fr

**Résumé :** Cet article articule les concepts de temps, espace et savoirs dans l'approche actualisée des pratiques didactiques FLE.

**Mots-clés :** FLE - temps – espace – savoirs – didactique.

**Abstract:** This paper connects the concepts of time, space and knowledge in the up-to-date FFL didactical approach.

**Keywords:** FFL – time – space – knowledge – didactics.

---

<sup>1</sup> Le texte de cet article a été utilisé à l'occasion de plusieurs conférences et notamment à l'occasion des SEDIFREALE à Heredia (Costa-Rica) en février 2014.

## **Introduction**

La classe de langue est soumise aux mêmes paramètres fondamentaux que le milieu acquisitionnel qu'elle prétend remplacer. Ce sont les paramètres de temps, d'espace et de contenus, qui sont affectés de variables quasi opposées dans la classe et hors de la classe. Pourtant, le courant méthodologique dominant ces dernières décennies, l'approche communicative et son avatar récent l'approche actionnelle, tentent d'abolir au maximum les frontières de ces deux modes d'appropriation. La compression maximale à laquelle elles soumettent ces trois paramètres semble arrivée à un point où il devient nécessaire de repenser en profondeur leur distribution. Nous examinerons successivement ces paramètres avant de voir quelles sont les conséquences didactiques de ces évolutions.

### **1. Temps, espace et connaissances en milieu acquisitionnel**

Je ne développerai pas particulièrement ce point qui intéresse a priori plus les acquisitionnistes et les psychologues que les didacticiens et me contenterai de quelques considérations générales.

Les physiciens savent bien que temps et espace sont des notions qui peuvent difficilement être appréhendées l'une sans l'autre. Il en est relativement de même en didactique, l'équation se complexifiant toutefois d'une troisième variable que nous appellerons dans un premier temps connaissance pour la commodité du propos. Brousseau en effet (1998), Chevallard et Mercier (1987) puis Mercier et Sensevy (2007) ont montré dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) que le temps, l'espace et les connaissances ne peuvent être appréhendés de manière déconnectées les unes des autres de même que les différentes actions des apprenants et de l'enseignant ne peuvent être saisies autrement qu'en interaction (action conjointe).

En didactique des langues, on peut regrouper commodément temps et espace dans la notion plus large d'environnement d'appropriation. Dans appropriation, je fais la distinction classique (et on le sait en quelque façon réductrice) entre l'appropriation des connaissances par apprentissage et l'appropriation des connaissances par acquisition.



Rappelons brièvement (mais non exhaustivement bien sûr) les caractéristiques de l'environnement acquisitionnel. Du point de vue du temps, on considère généralement qu'il faut de quatre à cinq années à un enfant pour s'approprier une compétence linguistique relativement autonome, et cela à une époque de sa vie où tout son temps est consacré à deux activités majeures : l'autonomie motrice et l'autonomie langagière. Il le fait dans des conditions très favorables pour les deux autres paramètres.

Tout d'abord un espace non borné, totalement ouvert et multi canalisé : chez lui, dans la rue, dans la ville ou les jardins, souvent au contact de médias comme des jeux sonores, des livres ou la télévision, et au minimum avec les adultes qui s'occupent de lui (parents, famille, voisins, etc.), et avec les enfants qu'il est amené à rencontrer (fratrie, camarades de jeux, etc.). Cet espace est rempli de sons et d'images qu'il apprend peu à peu à canaliser, à classer et à utiliser au mieux de ses objectifs communicatifs.

L'enfant est aussi exposé à une diversité foisonnante et quasi-totale des contenus informatifs dont il se fait des représentations plus ou moins correctes qui forment elles-mêmes ses connaissances : tous les aspects de sa vie sont peu à peu langagièrement explorés, même si on admet que le guidage parental retarde, voire censure certains aspects éventuellement jugés hors de propos éducatif à cette époque de la vie. Mais les contenus informatifs arrivent généralement à l'enfant sans planification particulière, au hasard des circonstances, même pour ceux dont la vie est plus ou moins ritualisée par le projet éducatif parental.

Temps, espace et contenus informatifs sont donc ouverts, soumis à une réglementation minimale et très largement aléatoire.

## **2. Temps, espace et connaissances en milieu d'enseignement et d'apprentissage**

Rien de tel dans l'appropriation linguistique par enseignement et apprentissage. Au contraire du milieu acquisitionnel, celui-ci est globalement fermé, soumis à réglementation et planifié. Le temps, l'espace et les connaissances sont balisées et réduites. C'est ce que j'appelle le principe de compression. (Cuq & Gruca, 2002).

## **2.1.La compression du temps**

### **2.1.1. Du temps ouvert à la période**

Pour ce qui concerne le temps, et en comparaison avec le mode acquisitionnel, la relation d'enseignement et d'apprentissage est concentrée sur une période beaucoup plus courte et généralement discontinue. Prenons l'exemple d'une durée moyenne mais relativement fréquente, le cas d'un apprentissage comme première langue étrangère au niveau secondaire. Dans le meilleur des cas, si tout se passe bien (pas de maladie de l'élève, des professeurs, pas de grève des transports, etc.), l'élève suit environ sept-cents heures de cours (trois heures par semaine, pendant un peu plus de trente semaines, pendant sept années). Handicap supplémentaire, ces heures sont discontinues. Bien sûr, il est loin d'être dit que l'élève apprend pendant le même temps que le professeur enseigne.

On ne dira rien non plus du temps qui lui est personnellement alloué pour parler, alors qu'il partage ces périodes avec le temps alloué à la parole du professeur (bien plus de la moitié du temps, en moyenne) et celui de ses condisciples ! Ce calcul schématique, et caricatural il faut en convenir, est bien connu. Mais malgré son outrance, il est significatif du déséquilibre profond qui existe entre les deux modes d'appropriation. Ce déséquilibre devrait raisonnablement induire une révision à la baisse des prétentions de résultat en terme de savoir-faire et de compétences mais peut-être pas en terme de savoir. C'est une réalité difficile à faire admettre aux élèves et encore plus... à leurs parents, qui se demandent pourquoi leur progéniture ne parle pas mieux telle ou telle langue à la fin des études secondaires. Cela devrait aussi, et même surtout, induire une méthodologie d'appropriation fondée sur des critères différents.

### **2.1.2. Le temps didactique**

Mais les périodes consacrées à l'apprentissage nécessitent aussi une organisation chronologique particulière. L'organisation du temps d'apprentissage des apprenants est de la responsabilité de l'enseignant (guidage). C'est ce que Chevallard et Mercier appellent le temps didactique, ou chronogénèse. Le temps didactique qui régule l'apport

des nouveaux objets de connaissance et participe à leur transformation en savoirs. C'est en quelque sorte l'horloge institutionnelle interne de l'apprentissage.

### **2.1.3. Temps d'enseignement et temps d'apprentissage en FLE**

Le mode d'appropriation par enseignement et apprentissage est, on l'a vu, caractérisé par une compression énorme si on le compare au mode d'appropriation par acquisition. Or depuis une trentaine d'années et de façon générale, c'est une réduction encore plus drastique du temps accordé à l'étude qu'on observe en FLE, aussi bien dans les systèmes scolaires que dans les séjours linguistiques. Que ce soit en présentiel ou à distance, la part consacrée à la relation directe enseignant-apprenant est ramenée à ce qui est jugé comme le minimum indispensable et, à l'inverse, une part de plus en plus importante est laissée à l'initiative de l'apprenant, par des compléments d'études ultérieurs de type immersif ou par des travaux personnels de type traditionnel ou informatisés. Ce transfert de temps placé hors de la responsabilité de l'enseignant, c'est-à-dire hors de la chronogenèse telle que la décrivent Chevallard et Mercier, a-t-il la même puissance transformatrice des connaissances en savoirs ? Rien n'est moins sûr. Si c'était le cas, c'est le rôle même de l'enseignant qui serait fondamentalement remis en question.

Toutefois, ce transfert de responsabilité dans la gestion du temps d'apprentissage n'est tout de même pas inepte s'il est vrai, comme a coutume de le dire Louis Porcher, que seul celui qui apprend apprend. Mais, ajouterais-je, apprend-il aussi bien seul ? En tout cas, ce transfert modifie la chronogenèse et ses conséquences, et il pose un problème majeur à la partie enseignante : puisqu'en classe l'élève n'a guère le temps d'apprendre, il faut au moins qu'il ait le temps d'apprendre à apprendre pour préparer le temps où il sera seul pour apprendre. Et il doit avant tout apprendre à gérer (c'est-à-dire choisir, doser, organiser, répartir) son temps d'apprentissage hors de la classe pour qu'il contribue au maximum à la production de savoir. Pourtant les travaux sur le temps concernent la gestion du temps dans la classe et non en classe. Il s'agit donc au minimum pour le didacticien d'imaginer des gestes professionnels de dévolution (Brousseau, 1986) à visée externe à la classe plus performants.

## **2.2.La compression de l'espace**

Au fur et à mesure que se sont développées historiquement les nécessités éducatives et qu'elles se sont mondialisées sous des formes institutionnelles comparables, ont été créés des espaces dédiés dont la caractéristique commune est qu'ils délimitent une frontière (plus ou moins poreuse on le verra) entre un monde extérieur (celui de l'acquisition, pour faire vite) et un monde intérieur (l'espace que j'appellerai espace didactique : celui de l'enseignement et de l'apprentissage). C'est dans cet espace limité que se joue, en temps limité, la relation triangulaire entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs.

On peut bien sûr considérer que la classe est un espace social comme un autre (Cicurel, 2005). C'est en partie vrai, dans le sens où s'y opèrent comme ailleurs des interactions, ou s'y construisent et s'y modifient des positions, où s'y échangent des « biens » symboliques ou concrets (les savoirs).

Mais en tant qu'espace spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques, il constitue le point central du système didactique. C'est un lieu technique appelé classe et caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration.

La localisation de la classe manifeste sa plus ou moins grande importance sociale et sa configuration est très variable, souvent mimétique des relations sociales externes. Je renvoie au *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq et Gruca 2003, chapitre 1.4 p).pour la description des principales configurations mais je citerai ici deux ou trois exemples tirés de la recherche CECA (FIPF-AUF) :

- *Au Canada :*

*« Les trois classes présentent de grandes similarités dans la disposition de leur espace. Dans les trois cas, les classes sont très spacieuses. Et toutes comportent :*

*-un espace tapis, où les élèves se retrouvent assis (voire couchés) par terre à intervalles réguliers pour des activités précises (la lecture commune, les histoires ou le chant, mais aussi une activité de mathématiques dans la classe de J.)*

*-des pupitres et des chaises disposés en rangées face au tableau principal de la classe*

*-un coin jeu et bibliothèque*

*-une table commune pour diverses activités*

*-le(s) bureau(x) de la maîtresse, jamais face aux élèves mais sur un côté de la classe*

*-un coin évier. »*

En réalité cette configuration n'est pas la plus fréquente. Celle qu'on retrouve le plus souvent est celle que décrivent les collègues argentins ou burundais:

*« Quant à la disposition spatiale du groupe classe à l'intérieur de cette salle (...), on retrouve une distribution conventionnelle : le tableau et le bureau de l'enseignant, placés devant l'ensemble des élèves, président les séances de classe. » (Argentine)*

*« Les élèves sont disposés en rangs parallèles face à l'enseignant qui se dresse devant eux sur une estrade surélevée. Cette disposition est d'ailleurs généralisée à la quasi-totalité des écoles du Burundi, en raison de la conception autoritaire qu'on a toujours accolée au rôle de l'enseignant, mais aussi pour pouvoir caser le plus grand nombre possible d'élèves dans un contexte d'insuffisance endémique des locaux scolaires. Le maître se tient devant un tableau noir grâce auquel il dirige sa leçon. » (Burundi)*

Quelle que soit la configuration, les collègues soulignent son impact sur la conduite de la classe et sur les méthodologies employées.

### **3. La compression des connaissances : les savoirs**

Je renvoie là aussi au chapitre 4 du Cours de Didactique pour une description plus détaillée de ce phénomène et j'en rappellerai seulement les grandes lignes. Cette compression se définit d'abord par des choix institutionnels (ce qui n'est pas le cas des appropriations par acquisition) : ce sont les choix, fondés sur des représentations culturelles, idéologiques ou méthodologiques, des contenus d'enseignement et d'apprentissage. Ils se manifestent par des instructions officielles, des programmes, des syllabus ou des référentiels, plus largement par des curriculums. C'est une immense entreprise de filtration des connaissances qu'on peut, lorsqu'elles sont mises en une forme jugée adéquate à leur transmission par l'école, sont appeler savoirs.

L'école (prise au sens large d'institution ayant en charge l'éducation des jeunes générations) transmet les savoirs et est censée par ce moyen faire acquérir aux apprenants des savoir-faire et des compétences qui seront évaluées à travers des performances censées représenter celles qui sont attendues lorsque l'élève sera sorti de l'école.

Yves Chevallard (1985) a décrit la transformation des savoirs dans une théorie qu'il a appelée après Michel Verret la transposition didactique. Il s'agit d'un schéma de fabrication des objets d'enseignement. Les savoirs sont en quelque sorte fabriqués, d'abord dans des lieux de création (regroupés sous le nom un peu amusant de noosphère). En tant que savoirs fondamentaux, ou d'origine, Chevallard les appelle alors savoirs savants. Ils subissent ensuite une première transformation externe, institutionnelle, et deviennent des savoirs à enseigner (programmes, manuels). En classe, les savoirs à enseigner deviennent des savoirs enseignés. Au cours de ce cheminement, les savoirs sont décontextualisés. C'est en classe, lors de l'étape de transposition en savoirs enseignés, qu'ils sont, selon Chevallard, recontextualisés.

En fait, il existe au niveau social et au niveau individuel, un mouvement d'échange entre les connaissances, à partir desquelles se construisent les savoirs et les savoirs, qui lorsqu'ils sont partagés deviennent à leur tour des connaissances. Le savoir est donc une étape de transformation et de transmission des connaissances.

À sa sortie de l'école, l'apprenant doit avoir un bagage de savoir-faire, de compétences et de connaissances elles-mêmes construites sur des savoirs appris. C'est à ce moment que se produit réellement la recontextualisation, ou si l'on veut la décompression.

La transposition didactique est une théorie aujourd'hui assez largement admise<sup>2</sup> bien qu'elle suscite pour l'apprentissage des langues pas mal de réticences (Puren, 2003) notamment parce que les langues ne sont pas réductibles à des savoirs mais qu'elles se manifestent essentiellement par des savoir-faire et des compétences. En langue, les savoirs, sous leur forme déclarative au moins, ne peuvent qu'être une étape dont l'efficacité est par ailleurs assez controversée pour l'établissement des savoirs procéduraux.

Toutefois, sur le point des savoirs proprement dits, la procédure de compression et la transposition se recoupent largement. Mais un élément important me semble séparer ces deux procédures : la compression est plus large et ne concerne pas seulement les savoirs. Comme on l'a vu, elle concerne aussi le temps et l'espace. La transposition concerne essentiellement l'institution et l'enseignant. Elle se préoccupe peu de la transformation des savoirs en savoir-faire et en compétences, alors que la compression suppose son versant opposé, la décompression (ou expansion), qui concerne essentiellement l'apprenant, et la transformation des savoirs en compétences.

#### **4. Quelques conséquences méthodologiques**

La compression est donc inhérente à l'enseignement et à son objectif d'appropriation par guidage. Mais lorsqu'elle arrive à un stade trop élevé, c'est l'ensemble méthodologique qui en subit les conséquences. En particulier, comme on l'a brièvement indiqué plus haut, la réduction intense du temps d'enseignement ne devrait pas être sans conséquences sur les systèmes évaluatifs, sur les méthodologies et finalement sur les performances linguistiques socialement reconnues comme acceptables.

---

<sup>2</sup> Le dernier numéro de *Recherches et Applications* lui est entièrement consacré

#### **4.1. Conséquences sur les performances**

Les méthodologies actuelles parlent beaucoup de compétences mais pas de performance. Apprendre une langue étrangère a-t-il pour objectif de devenir bilingue, c'est-à-dire d'avoir des performances de bilingue, ou, plus modestement « d'entrer dans le bilinguisme », comme on l'entend souvent dire ? Notons tout d'abord que la réflexion conceptuelle elle-même n'est pas exempte d'évolution : la notion de bilinguisme, conçue anciennement comme la recherche d'un équilibre idéal entre la possession et l'utilisation de deux langues par un même individu a considérablement évolué. (Jamet & Cadéo, 2013) Mais surtout, on accepte aussi aujourd'hui de parler de « compétences partielles ». Sommes-nous entrés dans l'ère du pragmatisme ? Ou bien, comme disait La Fontaine, les raisins seraient-ils trop verts ?

Cependant, une définition des niveaux de compétence comme celle du CECR propose une image de l'échelle de bilinguisme raisonnablement atteignable par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, en France, le niveau théorique atteint en fin de chaque cycle devrait être (normes du CECR) A1 en fin d'école primaire, A2 à la fin du collège, et B1 à la fin du lycée (B2 pour les élèves les plus performants). Si l'école permet d'atteindre ces objectifs, elle fait convenablement son travail. Mais elle indique aussi les limites que la compression du temps, de l'espace et des savoirs ne permet guère de franchir et elle confie la dernière étape, celle de l'utilisation véritablement fluide de la langue à l'immersion, c'est-à-dire à un retour au mode acquisitionnel d'appropriation. Il est donc essentiel que les mécanismes permettant une décompression maximale et efficiente aient été pensés méthodologiquement et mis en place à l'école, c'est-à-dire en mode guidé. Dans cette perspective, il n'est pas certain que les approches communicatives soient les plus performantes.

#### **4.2. Conséquences sur l'évaluation**

On ne donnera également qu'un exemple des conséquences dans le domaine de l'évaluation, celui des tests et diplômes nationaux en FLE, qui ont remplacé en France les diplômes universitaires au début des années 2000. Ils sont tous fondés pour l'essentiel sur la fragmentation maximale des savoirs et ont pour objectif de gagner de la fiabilité mais surtout du temps dans l'évaluation. Qu'on le veuille ou non, ils ont un



effet de retour très important sur le cours de langue qui, comme le cours de langue des lycées et des collèges a pour objectif majeur de préparer les élèves à réussir l'épreuve du baccalauréat plus que celui de leur faire parler ou écrire la langue enseignée, prépare souvent de façon prioritaire au TCF, au DELF ou au DALF. Il n'est qu'à regarder les mentions de bien des couvertures de méthodes pour s'en convaincre.

Mais ils semblent montrer leurs limites quand la performance réelle des apprenants doit être testée *in vivo*. Au niveau d'exigence universitaire par exemple (qui correspond le plus souvent au niveau B2 du CECR), on constate chez beaucoup d'étudiants pourtant titulaires des certifications requises une grande difficulté à écrire un texte long. C'est ce qui ressort d'une enquête auprès de responsables de masters menée par nous de façon informelle (et qui ne peut de ce fait être tenue pour totalement fiable). A la compression des savoirs correspond une diminution de la performance (dans ce cas la difficulté de passer de la phrase au texte).

#### **4.3. Conséquences méthodologiques**

En FLE, en même temps que se développaient les approches communicatives, on a assisté à l'émergence d'une spécialité tout particulièrement affectée par le facteur temps : le français sur objectifs spécifiques (FOS). En effet le FOS est destiné à un public qui n'a pas ou qui a peu appris le français dans son cursus scolaire mais qui éprouve le besoin de l'utiliser au cours de sa vie professionnelle. Une de ses sous-parties, le français sur objectifs universitaires (FOU) vise quant à lui le public étudiant. Dans les deux cas, les méthodologies utilisées ont pour point commun et fondamental l'obligation de raccourcir encore les temps d'apprentissage et voient par conséquent se réduire encore les objectifs de performance, que masque bien souvent l'émiettement des référentiels de compétences. Ce sont cependant des cas où l'approche communicative voire actionnelle sont les plus efficaces, car elles correspondent le plus souvent au meilleur paramétrage pour lesquels elles ont été conçues : des cours intensifs donnés à des adultes volontaires et motivés.

Une des caractéristiques principale de ces approches, qu'elles partagent à vrai dire avec quelques-unes des méthodologies qui les ont précédées, est en effet la compression de plus en plus forte

- Celle de l'intervalle temps entre le moment d'apprentissage et celui de l'utilisation sociale de cet apprentissage ;
- Celle de l'intervalle entre l'apprentissage des éléments linguistiques et leur utilisation (l'effacement progressif des savoirs au profit des « compétences ») ;
- Celle de l'intervalle entre l'espace d'appropriation et l'espace d'utilisation de la langue.

Avec l'approche communicative, la classe efface le plus possible l'étape de médiation par appropriation des savoirs déclaratifs. La tentative d'accès direct au savoir procédural est censée être l'étape unique entre le temps de l'apprentissage et celui de l'utilisation de cet apprentissage. La communication en classe est réputée préfigurer la communication hors de la classe et être sa meilleure garantie. La classe mime le mode d'appropriation acquisitionnel mais elle n'a pourtant pas réellement les moyens de les reproduire.

Le processus de compression du temps s'achève avec l'approche actionnelle. Et on assiste alors à un véritable basculement : l'école n'est plus censée mimer en interne la communication externe pour en acquérir la compétence, elle mise sur la performance directe pour acquérir cette compétence. Avec la tâche, prise au sens propre du terme hors duquel elle n'est qu'activité (Bouchard, 1985), il s'agit pour l'apprenant d'entrer de plain-pied dans un mode appropriatif où l'apprentissage et celui de l'utilisation de cet apprentissage sont confondus. C'est l'aboutissement final d'un processus de compression méthodologique du temps, de l'espace et des savoirs:

- avec le document authentique, c'était l'espace extérieur qui pénétrait dans la classe. Une seule mais dernière interface était encore tolérée.
- Avec la tâche, le temps du cheminement entre l'apprentissage, la communication que permet l'apprentissage et l'acte social que permet la communication est

aboli : ils ne font plus qu'un. L'espace classe éclate alors au profit de l'espace acquisitionnel ouvert. Et il n'est plus question des savoirs...

## **Conclusion**

Il n'est pas question de remettre fondamentalement en cause la nécessité de l'objectif communicatif de l'enseignement des langues. On voudrait seulement faire l'hypothèse qu'il n'est pas forcément raisonnable de tenter d'abolir méthodologiquement la différence fondamentale entre le temps d'acquisition et le temps d'apprentissage, entre l'espace d'acquisition et l'espace d'apprentissage et d'effacer totalement la médiation par les savoirs.

Les approches méthodologiques des quarante dernières années se sont attachées à pallier la triple contrainte du temps, de l'espace et des savoirs. Cet objectif, louable en soi, n'est cependant pas dénué de contradictions qui se heurtent aux résultats de l'observation. En effet, même si la didactique des dernières décennies s'est à juste raison évertuée à montrer qu'il n'y a pas d'étanchéité totale entre acquisition et apprentissage, elle l'a fait en réalité, qu'elle le sache ou non, pour justifier la tentative de mondialisation méthodologique qu'a constituée l'approche communicative et son avatar actuel l'approche actionnelle. Avec des procédés en partie différents, ces deux approches sont en effet fondées sur le même principe : appliquer autant que faire se peut à l'enseignement et à l'apprentissage les paramètres qui régissent l'acquisition, pour abolir les frontières de ces deux modes d'appropriation.

Avec l'approche communicative (*grosso modo* : c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer), c'est le monde et son environnement acquisitionnel qui sont censés entrer dans la classe (le document authentique), avec l'approche actionnelle (*grosso modo* : c'est en agissant socialement qu'on apprend à interagir), c'est la classe qui est censée s'ouvrir sur l'extérieur (l'acte social). Cette simplification des processus est sans doute excessive et c'est au contraire, à une complexification des approches qu'on devrait s'atteler : il faut imaginer une approche qui tienne compte simultanément de ces trois facteurs pour obtenir une centration sur la classe.

Mais en éducation comme ailleurs, le principe de réalité s'impose. Et du côté des enseignants, des recherches récentes, comme par exemple la recherche CECA<sup>3</sup> ont confirmé ce que la plupart des formateurs savaient d'expérience : la relative faiblesse de l'impact réel des formations méthodologiques qui se réclament des courants communicatifs et actionnels dans les classes elles-mêmes, en dehors peut être du monde anglo-américain et dans une moindre mesure européen, et surtout hors des contextes dans lesquels et pour lesquels les approches communicatives ont été pensées et sont utilisées avec un succès respectable, c'est-à-dire ceux d'un enseignement intensif à des adultes volontaires dans un environnement économique et technologique favorisé.

Comment alors expliquer la persistance forte et géographiquement très étendues de pratiques pédagogiques souvent en contradiction non seulement avec les préconisations méthodologiques communicatives des formateurs mais aussi avec le déclaratif même de beaucoup d'enseignants qui ont reçu ces préconisations soit en formation initiale soit en formation continue ?

Nous formulons l'hypothèse (non exclusive d'autres, évidemment) que le savoir professionnel des enseignants, fondé sur des habitus éducatifs souvent concordants, s'oppose chez ceux-ci, qu'ils le veuillent ou non, à ce qu'ils perçoivent intimement comme peu rentable pour leurs élèves. La culture d'enseignement, comme les autres, est faite d'expériences accumulées au fil des générations : et cette expérience dit qu'apprendre une langue est un processus long et coûteux en travail ; qu'on ne peut seulement « faire comme si », comme si on n'avait pas de contrainte d'espace, de contrainte de contenus ni de contraintes de temps.

### **Bibliographie :**

BENTO M., DEFAYS J.-M. & MEUNIER D. (janvier 2014). « La transposition en didactique du *FLE* et du *FLS* », in *Recherches et Applications*, n° 55.

---

<sup>3</sup> La recherche « Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage » (CECA) a été menée entre 2006 et 2011 par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Pour une vue d'ensemble, cf. Carette, E. et Carton F. : *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, PUG, 2011.

BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7.2., Grenoble: La pensée sauvage.

BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (1985). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (2011). *Journal TAD/IDD*, 2010-20111, n° 5.

CHEVALLARD Y. et MERCIER A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM: Marseille.

CICUREL, F. (2005). *Le métalangage en classe de langue*. Paris: Hachette, F.

CUQ J.-P. & GRUCA I. (2002, 2<sup>ème</sup> éd. 2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

ESCUDE P. & JANIN P. (2010). *Le Point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.

JAMET M.-C. & CADDEO S. (2013). *L'intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

MERCIER A. & SENSEVY G. (dir.) (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

PUREN Ch. (2003). « Pour une didactique comparée des langues cultures », in *ELA* n° 129, pp.121-126.

## **LA COMPÉTENCE CULTURELLE ET SES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

### **Une nouvelle problématique didactique**

**CHRISTIAN PUREN**

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

**Résumé :** La « compétence interculturelle », telle qu'elle reste généralement conçue en didactique des langues-cultures, a fait l'objet depuis des années de toute une série de critiques, que l'on rappelle brièvement. Elle ne peut plus, en particulier, être opposée à la « compétence culturelle », mais doit être considérée comme l'une de ses composantes, en relation nécessaire avec deux autres composantes apparues précédemment dans la discipline, transculturelle et métaculturelle. Un modèle de compétence culturelle suffisamment complexe doit même désormais intégrer deux composantes supplémentaires, pluriculturelle et co-culturelle, parce qu'elles sont exigées par les deux nouveaux enjeux apparus dans le *Cadre Européen Commun de Référence*, à savoir le vivre ensemble et l'agir ensemble dans une Europe multilingue et multiculturelle. L'article illustre cette nouvelle problématique culturelle en didactique des langues-cultures en présentant l'exemple d'un manuel de FLE dont l'approche culturelle vise à faire travailler simultanément l'ensemble de ces composantes de la compétence culturelle.

**Mots-clés :** composantes de la compétence culturelle - perspective actionnelle – interculturel - co-culturel.

**Abstract:** « Intercultural competence », as it remains generally designed in language and cultures' teaching, has been criticised, which we will briefly recall. It cannot, in particular, be opposed to the “cultural competence”, but must be considered one of its components; necessary in connection with two other components previously appeared in the discipline, trans- and meta-cultural approaches. A model of cultural competence complex enough must now include two additional components: multicultural and co-cultural because they are required by the two new issues emerged in the Common European Framework of Reference, namely living and acting together in a multilingual

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique*  
*Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

and multicultural Europe. The paper illustrates these new cultural issues in language and cultures' teaching by presenting the example of a FFL manual the cultural approach of which aims to all these cultural competence components work all together.

**Keywords:** cultural competence components – actionnal perspective – intercultural - co-cultural.

## **Introduction : un modèle complexe de la compétence culturelle**

La compétence de communication a fait l'objet depuis longtemps de différents modèles d'analyse par composantes, le dernier en date – qui n'est pas le plus élaboré – étant celui du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* de 2000, avec les composantes linguistique, pragmatique et socioculturelle, chacune de ces composantes faisant à son tour l'objet d'une définition par extension : la compétence linguistique, par exemple, est elle-même décrite par ses composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologie et orthographique. Sur la base d'une analyse de l'évolution historique de la didactique des langues et des enjeux actuels liés à la prise en compte des compétences plurilingue et pluriculturelle et à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, j'ai pour ma part, depuis quelques années, proposé le modèle suivant de définition de la compétence culturelle :<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pour une présentation détaillée de ce modèle avec plusieurs exemples d'application en tant que grille d'analyse, je renvoie les lecteurs à mon article PUREN 2011 (disponible en ligne en français et en espagnol, voir bibliographie). On trouvera aussi dans cet article une étude détaillée de la conception de la compétence culturelle dans le CECRL, à partir d'une analyse détaillée (et critique...) de toutes les occurrences des termes « culturel », « interculturel » et « pluriculturel ».



## COMPOSANTES HISTORIQUES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
<b>trans-culturelle</b>	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d’humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l’ « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l’Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	<i>traduire</i> : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu’à la fin du XIX <sup>ème</sup> siècle)
<b>méta-culturelle</b>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l’enseignement scolaire français)
<b>inter-culturelle</b>	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d’une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> : découvrir communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
<b>pluri-culturelle</b>	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	<i>vivre avec</i>	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
<b>co-culturelle</b>	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d’adopter et/ou se créer une culture d’action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

### **Critique de l'interculturel**

On peut s'étonner que la définition de la compétence culturelle ait rarement fait l'objet, de la part des didacticiens de langues-cultures, d'une aussi grande attention conceptuelle que celle de la compétence communicative, et que certains puissent la concevoir au moyen d'une opposition binaire entre « compétence(s) *culturelle(s)* » et « compétence(s) *interculturelle(s)* » :

*1) comme s'il n'y avait pas de l' « inter » à l'intérieur même de toute culture ;*

– Aucune culture, qu'elle soit collective ou individuelle, n'est stable ni homogène, toutes étant le résultat provisoire de processus constants d' « interculturation », concept que le sociologue Jacques Demorgon (2005a) oppose à celui d' « interculturalité », où l'on considère uniquement le contact entre des cultures que l'on a préalablement essentialisées.

– Toute culture nationale est composée de « subcultures variées », en particulier « sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères », pour reprendre l'expression et l'énumération proposées par Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille 1996 (p. 18 et suiv.).

*2) comme si l'interculturel pouvait être pensé isolément d'autres composantes d'une compétence culturelle complexe, en particulier transculturelle et multiculturelle ;*

– Pour qu'il y ait contact *interculturel*, il faut (comme aurait dit Monsieur de La Palice...) qu'il y ait des cultures différentes, donc du *multiculturel* ; et pour que ce contact se maintienne dans la durée, il faut qu'il y ait pour cela un intérêt commun renvoyant forcément à un minimum de valeurs partagées telles que l'ouverture à l'autre et l'enrichissement par la découverte de l'autre, c'est-à-dire à du *transculturel*.

– On ne peut apprécier les différences (dans les deux sens de ce verbe : les reconnaître et les valoriser), objectif que se donne l'éducation à l'*interculturel*, que si l'on reconnaît préalablement chez l'autre un être humain comme soi-même – ce qui relève du *transculturel* – et que si l'on reconnaît à cet autre le droit à maintenir des différences par rapport à sa propre culture – ce qui relève du *multiculturel*.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio*, 2<sup>e</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

Reprenant l'une des idées force de son ouvrage cité plus haut, J. Demorgon, dans un article publié la même année (2005b), explique ainsi la nécessité de ne faire l'impasse sur aucune de ces trois composantes de la compétence culturelle :

(...) je critique l'interculturel en tant que pôle qui s'érige comme totalité. Or le multiculturel est irréductible parce qu'il concerne les cultures juxtaposées, séparées, ségréguées, voire hostiles. Le transculturel est, lui aussi, impossible à supprimer puisqu'il renvoie au dénominateur commun que les gens, dans les situations multiculturelles, sont obligés d'inventer s'ils doivent, un minimum, communiquer et agir ensemble. Traditionnellement, les grandes religions, les grandes idéologies, les héros fédérateurs, ont tenté d'intégrer ces trois dimensions. (...)

Certes, sous leur diverses formes, le multiculturel, le transculturel et l'interculturel ont pu être pris pour des solutions satisfaisantes, successivement selon les moments, et même simultanément dans des lieux différents. Cependant, il y a eu problème, et l'on s'en aperçoit chaque fois que l'une des trois perspectives prétend ignorer ou combattre les deux autres. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables d'agir ensemble. (p. 400)

*3) comme si ce qui se jouait dans la rencontre entre deux individus, c'était seulement leurs cultures d'origine, qu'ils s'en réclament explicitement ou pas ;*

– Les individus, au moins dans les sociétés occidentales, ont conquis une telle marge d'autonomie et peuvent désormais vivre des expériences si différentes que leur culture est un patchwork personnel d'éléments d'origines différentes qu'ils ont choisis eux-mêmes en partie pour se créer une identité originale. Le sociologue français Bernard Lahire a longuement développé cette idée, en particulier dans deux ouvrages aux titres en eux-mêmes très parlants : *L'homme pluriel* (1998) et *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi* (2004).

– Cette autonomisation de l'individu par rapport aux cultures constituées est si forte que pour L. Porcher et M. Abdallah-Preteille, on doit désormais considérer la rencontre entre deux personnes de cultures différentes comme relevant d'abord et avant tout d'une dialogique intersubjective où ces individus vont jouer – plus ou moins consciemment, sans

doute – sur des éléments de culture exactement comme ils vont jouer sur des éléments de langage. Pour ces deux auteurs, « ce n'est donc pas tant la culture qui détermine les comportements, y compris les comportements langagiers, mais les individus qui utilisent la culture pour DIRE et SE DIRE » (1996, p. 73, souligné dans le texte). J'ai retrouvé récemment la même idée, exprimée avec des concepts différents, dans un article en ligne d'Hubert GUILLAUD, rédacteur en chef d'InternetActu.net, à propos des nouveaux médias sociaux sur Internet tels que Facebook, Twitter, Google+ ou LinkedIn, qui facilitent sans doute l'instrumentalisation des cultures par les individus :

(...) l'enjeu est bien celui-ci : tenter d'avoir une utilisation optimale du média pour qu'il serve les buts qu'on lui assigne. Cela signifie que pour les utiliser, il faut à la fois savoir jouer de nos identités et jouer de leurs capacités relationnelles, afin qu'ils ne nous enferment pas dans les relations de proximité qui sont déjà les nôtres. Il s'agit donc de passer des stratégies identitaires aux stratégies relationnelles. (2013)

#### *4) comme si les cultures différentes ne faisaient que se rencontrer.*

L'approche communicative avait été promue dans les années 70 par le premier grand document du Conseil de l'Europe concernant la didactique des langues-cultures, le *Niveau seuil*, parce qu'elle correspondait à son projet politique de l'époque, qui était de faciliter les échanges entre les citoyens des différents pays européens. C'est la raison pour laquelle les auteurs des différentes déclinaisons par langue de ce document avaient choisi comme macro-situation communicative de référence le voyage touristique. Cette situation de référence avait transmis ses « gènes » à l'approche communicative : ce sont l'*inchoatif* (on rencontre ses interlocuteurs pour la première fois), le *ponctuel* (la rencontre dure peu de temps), le *perfectif* (la rencontre se termine de manière définitive) et l'*individuel* (il s'agit essentiellement de rencontres interpersonnelles). Voici, dans la mise en œuvre de l'approche communicative, quelques « marqueurs génétiques » correspondants :

– Les dialogues des manuels communicatifs commencent toujours au début et finissent toujours à la fin, contrairement à ce qui se passe la plupart du temps lorsque l'on vit et travaille dans la durée avec des interlocuteurs ; le flux du cours de langue est découpé en « *unités* didactiques » autosuffisantes, et de ce fait évaluables isolément ; on enseigne aux

apprenants à saluer une fois pour toutes au début d'une rencontre et à prendre congé définitivement, mais on n'aborde pas la question, par exemple, de ce qu'il faut faire lorsque l'on croise un collègue de travail pour la deuxième fois de la matinée dans un couloir de son entreprise, alors qu'on sait qu'on le recroisera sans doute encore à plusieurs reprises dans la journée. (gène inchoatif et perfectif).

– Dans les dialogues des manuels communicatifs, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans un temps limité ; lorsqu'ils effectuent une location, il s'agit bien plus souvent de chambres d'hôtel que d'appartements. (gène ponctuel)

– Le groupe de référence en classe communicative est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction, à savoir le groupe de deux, au sein duquel l'interaction est interindividuelle ; la question des cultures d'enseignement et d'apprentissage n'est abordée dans l'approche communicative que sous l'angle des dites « stratégies individuelles d'apprentissage », alors même que, comme on s'en rend compte dès que l'on se situe dans une perspective actionnelle, l'enjeu premier et prioritaire, dans une classe de langue-culture, est de définir une stratégie *collective d'enseignement-apprentissage*. (gène individuel)

Or c'est le même ADN qui apparaît à l'analyse de l'approche interculturelle, qui est contemporaine de l'approche communicative et s'est configurée par rapport à elle.<sup>2</sup> Voici par exemple un passage de l'un des ouvrages de référence de l'approche interculturelle en France, publié en 1993 par l'une des spécialistes reconnues de cette approche, Geneviève Zarate (je souligne en italique les marques d'inchoativité, et en gras les marques d'individualité) :

---

<sup>2</sup> Cette combinaison entre les deux approches est le fruit d'une conjonction historique des paradigmes communicatif et interculturel que l'on retrouve ailleurs qu'en didactique des langues-cultures : cf. le concept clé de « dialogue interculturel » utilisé depuis la même époque par les grandes institutions internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne.

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes.<sup>3</sup> Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de *mettre en place* des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où **l'individu s'implique** dans une relation vécue avec **l'étranger** et *découvre* ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait *pas eu encore l'occasion* d'explorer<sup>4</sup> ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de **l'autre**, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient *jusque-là* apparues comme des évidences indiscutables. (p. 98)

Il est remarquable que les deux gènes de l'inchoatif et du ponctuel (les deux « sèmes », diraient là les linguistes) se retrouvent dans tous les concepts clés de cette « approche » : *approche, rencontre, sensibilisation, initiation, découverte, conscientisation* interculturelles.

### **Une mutation génétique en didactique des langues-cultures**

La principale nouveauté introduite dans le CECRL et qui correspond, malgré ce qu'en disent ou pensent ses auteurs eux-mêmes, à une rupture décisive par rapport aux approches communicative et interculturelle antérieures, c'est le changement de « situation sociale de référence », celle à laquelle il s'agit de préparer les apprenants : il s'agit désormais non plus de pays différents entre lesquels ils devront voyager, mais d'une « Europe multilingue et multiculturelle » (CECRL, p. 6). Et c'est aussi, par voie de conséquence, un changement d'« agir social de référence » : il s'agit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée. Pour continuer à filer ma métaphore, c'est une véritable « mutation génétique » qui s'est ainsi produite en didactique des langues cultures : cette situation et cet

---

<sup>3</sup> L'expression curieuse d'« exercice de civilisation » équivaut sans doute ici à « travail sur la culture ». Ce que G. Zarate critique dans cette première phrase, c'est l'enseignement scolaire français des années 1920-1960, qui privilégiait la composante *métaculturelle* de la compétence culturelle : on demandait aux élèves, pour l'étude des documents authentiques, de mobiliser leurs *connaissances* culturelles acquises et d'extraire de nouvelles *connaissances* culturelles.

<sup>4</sup> On notera que la conception de G. Zarate se situe à l'exact opposé de celle de L. Porcher et M. Abdallah-Preteille, pour qui l'individu, dans sa relation avec l'Autre, est capable de manipuler ses propres éléments identitaires. Une approche complexe de la question – qui me semble empiriquement validée : n'avons-nous pas des représentations dont nous sommes parfaitement conscients ? –, aboutit à l'idée que les deux cas de figure peuvent se produire, y compris chez le même individu au cours d'un même échange.

agir nouveaux possèdent en effet un ADN complètement différent de celui de l'approche communicative, puisqu'il est constitué des gènes du *répétitif*, du *duratif*, de l'*imperfectif* et du *collectif*; ces gènes sont par contre – j'y reviens dans le paragraphe ci-dessous – semblables à ceux de la situation et de l'agir de la classe, où il s'agit aussi pour les apprenants et leur enseignant de vivre et d'agir ensemble dans la durée.

Pour revenir à un langage plus didactique et aux concepts d'*apprentissage* et d'*usage* utilisés par les auteurs du CECRL, on dira que dans l'approche communicative il y avait un décalage entre situation et agir d'apprentissage, d'une part, situation et agir d'usage, d'autre part : on se propose en effet de former les apprenants à échanger plus tard en langue étrangère dans la société étrangère avec des étrangers, alors qu'ils sont, en situation d'apprentissage scolaire, dans leur pays et entre natifs de leur langue maternelle.<sup>5</sup> Il existe au contraire dans la perspective actionnelle une homologie naturelle entre les deux situations et les deux agir, que les auteurs du CECRL explicitent d'ailleurs lorsqu'ils écrivent que « la perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout *l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux* ayant à accomplir des tâches... » (p. 15, je souligne), et que ces tâches peuvent être aussi bien « de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de *préparer en groupe un journal de classe* ». (p. 16, je souligne) On notera que ces exemples sont empruntés aux différents domaines d'usage proposés dans le CECRL : personnel, public, professionnel et éducationnel.

Pour le vivre ensemble, les auteurs du CECRL introduisent deux compétences spécifiques, l'une langagière (la *compétence multilingue*), l'autre culturelle (la *compétence pluriculturelle*), et une nouvelle activité langagière et culturelle spécifique, la *médiation*. Dès la lecture de la publication papier de la version française définitive de ce document (Paris : Didier, 2001, 192 p.), il m'a semblé nécessaire d'introduire parallèlement, pour

---

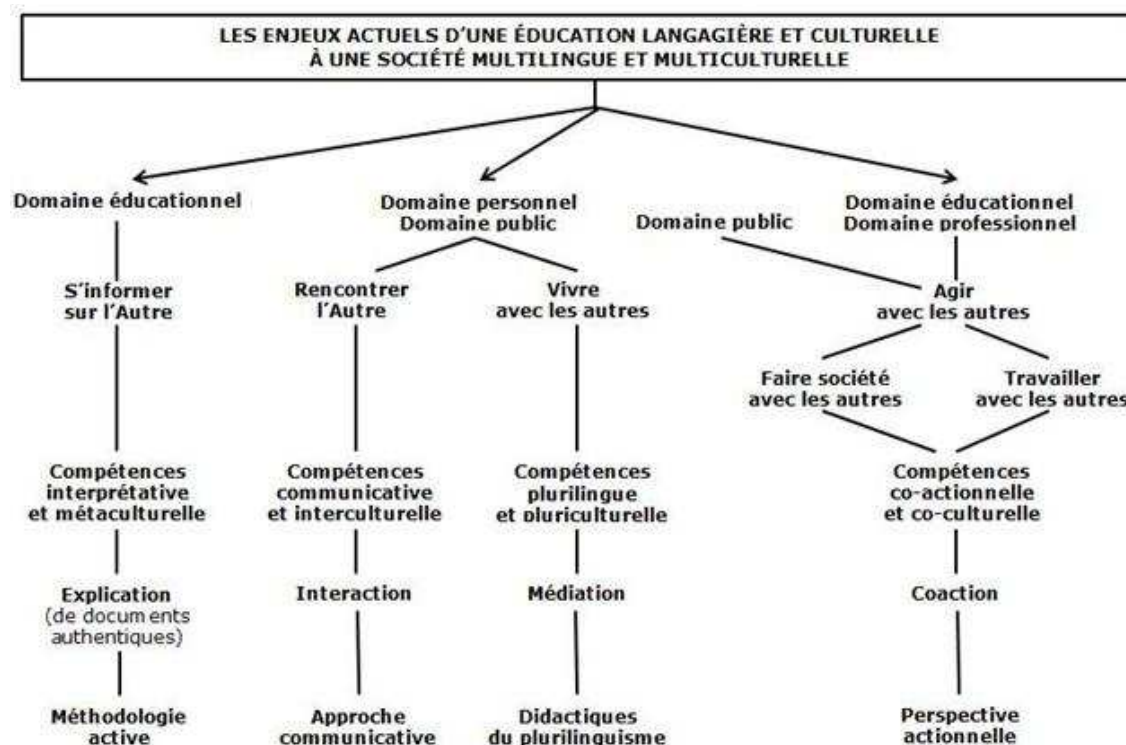
<sup>5</sup> D'où le recours constant, dans l'approche communicative, à la simulation, qui a pour fonction de rétablir artificiellement l'homologie : on y demande aux apprenants de faire entre eux en classe comme s'ils étaient des usagers avec des étrangers en société.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio*, 2<sup>e</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

couvrir les exigences de la préparation à l’agir ensemble et de la mise en œuvre de la construction méthodologique correspondante – la perspective actionnelle –, les concepts de *compétence co-actionnelle* (capacité à agir ensemble, langagièrément ou non) et de *compétence co-culturelle* (voir PUREN C. 2002).<sup>6</sup>

## Enjeux actuels

Je propose de schématiser ainsi l’ensemble de la situation actuelle en didactique des langues-cultures :



L’agir ensemble possède cependant une particularité historiquement tout à fait nouvelle et importante, et c’est qu’il fonctionne comme un intégrateur naturel de toutes les

<sup>6</sup> Une autre implication majeure de la perspective actionnelle est le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle, cette dernière pouvant être définie comme la capacité à agir sur et par l’information comme acteur social : voir PUREN 2009.



PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio*, 2<sup>e</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

composantes de la compétence culturelle. Voilà ce que j’ai présenté dans mon article de 2011 comme une « validation de type empirique »<sup>7</sup> de mon modèle des composantes de la compétence culturelle (p. 7) :

*Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l’être le « faire société » avec d’autres citoyens, le travail professionnel ou encore l’apprentissage collectif d’une langue-culture étrangère,*

<i>il est indispensable...</i>	<b>Composante de la compétence culturelle</b>
de se créer une co-culture d’action commune,	co-culturelle

*mais aussi...*

de se mettre d’accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle
---	-----------------

*et il est très utile...*

– d’être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
– d’avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
– ainsi que de partager des valeurs universelles au-delà des valeurs spécifiques au milieu d’action commune.	transculturelle

Dans la dernière partie de cet article, j’illustrerai la nécessité de redéfinir la place et le statut de l’interculturel parmi les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures en présentant le travail sur la culture tel qu’il est concrètement organisé dans un manuel de FLE dont j’ai dirigé la conception didactique, *Version Originale 4 – B2* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2012).

<sup>7</sup> J’y présente trois autres types de validation : sociologique, philosophique et cognitif (voir chap. 2, pp. 7-11).

### **L'organisation du travail sur la compétence culturelle dans un manuel « actionnel »**

L'adoption d'une perspective actionnelle modifie la problématique culturelle, dans la mesure où l'on va naturellement s'intéresser d'abord aux *cultures d'action*, et ce simultanément dans les différents domaines d'action possibles, personnel, public, éducationnel et professionnel.

Dans le manuel *Version Originale 4*, l'unité de chaque unité didactique est bien sûr l'unité d'action, comme il est logique en perspective actionnelle, mais cette action est en outre définie de manière suffisamment générique pour pouvoir être déclinée dans chacun de ces différents domaines. Ont été retenues à cet effet des actions fondamentales que toute société démocratique doit non seulement autoriser chez ses citoyens, mais favoriser et même organiser. Ce sont, de l'unité 1 à l'unité 10 – et les noms de ces actions ont été retenus comme titres des unités correspondantes – : « informer », « gérer son image », « vivre mieux », « faire du lien », « vivre ensemble », « avoir ses chances », « pouvoir le dire », « s'engager », « créer », « circuler ».

Je prendrai ici l'exemple de l'unité 7, parce qu'elle peut être entièrement téléchargeable en pdf au format réel sur le site de l'éditeur<sup>8</sup>. Elle s'intitule « Pouvoir le dire » : il s'agit pour tous les citoyens, individuellement ou collectivement, d'avoir la possibilité de dénoncer et de protester pour défendre leurs idées, leurs valeurs et leurs droits. Dans chaque unité de ce manuel, deux variantes d'action sont proposées aux apprenants, la première « sérieuse » – il s'agit ici de réaliser une pétition en ligne sur une cause d'intérêt collectif que la classe doit choisir –, l'autre d'un autre type : ludique, comique, imaginative, créative, artistique,... – il s'agit ici d'écrire une lettre ouverte au maire de Paris pour protester contre la démolition annoncée de la Tour Eiffel, dont l'entretien reviendrait trop cher pour les finances de la ville. Mais les apprenants et/ou leur enseignant peuvent bien entendu imaginer d'autres types de variantes que celles proposées

---

<sup>8</sup> À l'adresse [www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/version\\_originale/vo4\\_LE\\_ue7.pdf](http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/version_originale/vo4_LE_ue7.pdf). À l'adresse [www.emdl.fr/fle/telechargements/](http://www.emdl.fr/fle/telechargements/), il est possible de télécharger, pour cette même unité, les documents audio, le cahier d'exercices et le corrigé, ainsi que l'avant-propos du manuel et son guide pédagogique complet. Liens vérifiés à la date du 3 décembre 2013.

dans le manuel, par exemple selon les différents domaines d'action du CECRL, ou selon différentes thématiques, différents types de production finale visée, etc. On peut bien sûr envisager des choix différents par groupes, qui permettront une mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

Les pages culturelles, regroupées dans une rubrique intitulée « Outils culturels », précèdent naturellement les propositions de tâches finales, qui se situent en toute fin d'unité : les documents qui y sont reproduits ont été choisis en effet de manière à fournir des ressources pour l'action finale, au même titre que les contenus grammaticaux et lexicaux. Ainsi, dans cette rubrique de l'unité 7, sont présentés trois dispositifs conçus pour « protester » : deux dans le domaine public (le « médiateur de la République », en France, et Amnesty International, au niveau mondial) et un dans le domaine éducationnel (le « délégué de classe » que tous les élèves d'un groupe-classe, dans l'enseignement secondaire français, doivent élire en début d'année scolaire). Quant au domaine professionnel, il est couvert, après l'unité 8 suivante<sup>9</sup>, par un dossier concernant les Prud'hommes, tribunal auquel tout salarié français peut faire appel en cas de désaccord avec son chef d'entreprise.

Tous ces documents, comme on le voit, sont en relation avec ce que l'on peut appeler une « culture organisée de la protestation » : les apprenants pourront faire état de leurs réactions personnelles et les confronter à celles des autres (composante interculturelle) ; comparer avec la culture de leur pays et pour cela faire éventuellement par groupes des recherches complémentaires (composante métaculturelle)<sup>10</sup> ; dégager entre eux des accords de principe sur des valeurs universelles (composante transculturelle) ; repérer les désaccords irréductibles, les présenter rationnellement et les gérer sereinement (composante multiculturelle), enfin décider de la manière dont ils conduiront et réaliseront

---

<sup>9</sup> Une double page intitulée « Tâche professionnelle » est proposée toutes les deux unités, en relation avec leurs thématiques.

<sup>10</sup> La comparaison explicite entre des éléments de cultures différentes est parfois considérée comme une activité de type interculturel. Mais elle porte sur des connaissances, et non des représentations, et elle correspond par conséquent, à mon avis, à une activité de type métaculturel.

ensemble l'action collective qu'ils ont choisi de réaliser à la fin de l'unité didactique (composante co-culturelle).

## Conclusion

La plupart des didacticiens européens ont considéré, au moins au début des années 2000, que la perspective actionnelle n'était pas sensiblement différente de l'approche par les tâches anglo-saxonne (*Task Based Learning*), et qu'elle n'était par conséquent qu'un prolongement de l'approche communicative. J'ai essayé de montrer ici que la perspective actionnelle, si l'on prend vraiment au sérieux sa nouvelle finalité d'éducation aux langues-cultures – celle de la formation d'acteurs sociaux<sup>11</sup> –, implique des ruptures tout à fait fondamentales.

J'ai pris plus haut l'exemple concret d'une mise en œuvre dans un manuel de langue. Je prendrai pour terminer un exemple particulier de cours de langue, ceux que l'on donne aux migrants nouvellement arrivés en France (mais il en arrive aussi au Portugal, qui est devenu terre d'immigration). Ils n'ont pas à apprendre le français (ou le portugais) pour simplement découvrir le pays et rencontrer ses habitants, mais pour s'y installer, c'est-à-dire pour y vivre et y travailler :

– Il y a chez eux à ce moment-là, sans doute, beaucoup de découverte, parce qu'ils viennent d'arriver ; et il y en aura toujours, parce qu'on a jamais fini de découvrir une autre culture : cela relève de l'approche interculturelle.

– Ils auront aussi toute légitimité à maintenir constamment vivante, tout au long de leur vie dans leur pays d'adoption, une part de leur identité culturelle, et ils devront par conséquent

---

<sup>11</sup> Dans l'enseignement scolaire à des enfants et adolescents, il s'agit de les former à être des acteurs sociaux. Dans l'enseignement à des adultes déjà formés, il s'agit de faire appel en classe à leur expérience et à leur conscience d'acteurs sociaux.

la gérer – non seulement en l’entretenant mais en l’enrichissant – à côté de la culture sociale de leur pays d’adoption : cela relève de l’approche pluriculturelle.

– Ils devront apprendre à travailler – les jeunes à l’école, les adultes dans les entreprises – en respectant la culture de ces milieux professionnels, et à agir en tant que citoyen à part entière dans leur nouvelle société : cela relève de l’approche co-culturelle.

– Ils devront enfin, dans des sociétés démocratiques comme la France et l’Espagne, partager – en les adoptant, si nécessaire – des valeurs que ces sociétés considèrent comme universelles, telles que les droits de l’individu, le respect de toutes les religions, le droit à l’indifférence religieuse et même à l’athéisme, ou encore l’égalité hommes-femmes : cela relève de l’approche transculturelle.

– Toutes ces approches peuvent être facilitées, dans les cours de langue qui leur sont alors donnés, par des apports ciblés de connaissances sur leur pays d’accueil : cela relève de l’approche métaculturelle.

Ces classes de langue sont elles-mêmes des microsociétés multilingues et multiculturelles où les apprenants doivent vivre et travailler ensemble, et la meilleure manière de les former à toutes ces différentes composantes d’une compétence culturelle complexe est assurément d’y organiser les cours de manière à ce que ces classes ne soient pas seulement un milieu de préparation à la société extérieure, mais un milieu d’entraînement immédiat à des composantes qui sont identiques dans les deux sociétés, parce que les enjeux y sont les mêmes.

Il est plus que temps désormais, en didactique des langues-cultures, de ramener la composante interculturelle à sa juste place parmi l’ensemble des composantes de la compétence culturelle, de manière à permettre aux enseignants de gérer la problématique culturelle dans toute sa complexité, de manière plus efficace parce que mieux adaptée à la diversité des publics, des objectifs et des environnements d’apprentissage. On ne peut que regretter que l’actuelle « Unité des Politiques linguistiques »<sup>12</sup> du Conseil de l’Europe

---

<sup>12</sup> Il s’agit de l’ex « Division des Politiques linguistiques ». Page d’accueil [consulté 3 décembre 2013] : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp).

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercambio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

propose pour l'enseignement scolaire des langues, avec la thématique de l'« éducation plurilingue et interculturelle » (je souligne), outre une expression conceptuellement saugrenue, une finalité culturellement réductrice.

### **Bibliographie :**

DEMORGON Jacques (2005a). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica-Anthropos.

DEMORGON Jacques (2005b). « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, octobre-décembre 2005. Paris: Klincksieck, pp. 395-407.

GUILLAUD Hubert (2013). « Passer des stratégies identitaires aux stratégies relationnelles ». Article en ligne : [www.internetactu.net/2013/04/30/passer-des-strategies-identitaires-aux-strategies-relationnelles/?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=feed&utm\\_campaign=Feed%3A+internetactu%2Fbcmj+%28InternetActu.net%29](http://www.internetactu.net/2013/04/30/passer-des-strategies-identitaires-aux-strategies-relationnelles/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+internetactu%2Fbcmj+%28InternetActu.net%29), 30/04/13 [consulté même jour].

LAHIRE Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

– (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.

PORCHER Louis & ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.

PUREN Christian (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., Paris: APLV. pp. 55-71. Publié en ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/). Article traduit et publié également en espagnol : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b-es/).

– (2008). « Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural », in SANZ CABRERIZO Amelia (coord.). *Interculturales/ Transliteraturas*. Madrid: Arcos Libros s.l. (Bibliotheca Philologica, Serie Lecturas), pp. 153-278. Republication en ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/). Original français en ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/).

---

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique*  
*Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

– (2009). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture »: de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».

En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/).

– (2011). « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». Publié en ligne :

[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/). Traduction espagnole en ligne :

[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j-es/).

## LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN COURS DE LE

### Quelques réflexions et exemples

**ROSA BIZARRO**

Instituto Politécnico de Macau – Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa

CITCEM

rosabizarro55@gmail.com

**Résumé :** Ayant conscience que la pratique d’enseignement menée par différents enseignants de langues étrangères met souvent le travail explicite sur la culture à faire apprendre au dernier rang de leurs options pédagogiques, nous jugeons utile d’y revenir, en tant que didacticienne, et de demander de quelle culture nous parlons lorsque nous envisageons un cours de langue. Nous nous proposons donc de réfléchir sur la définition du mot « culture » ainsi que sur le rôle joué par l’enseignant de langue étrangère (LE), visant le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants et de présenter quelques exemples pratiques du travail qui peut être menée en cours de LE, à cet égard.

**Mots-clés :** langue étrangère – culture - compétence interculturelle - Autre -Soi.

**Abstract:** Recognizing that the teaching practice conducted by various foreign language teachers often neglects the explicit work on culture in their educational options, we find it useful to come back to this approach as a didactician, and question what culture we are referring to when considering a language class . We therefore propose to reflect on the definition of “culture” as well as the role of the foreign language teacher (FL) played in the development of intercultural competence among learners, and to provide some practical examples of the work that can be conducted in FL in this regard .

**Keywords:** Foreign language – culture – intercultural competence – Other – self.



*As línguas são o algoritmo da comunicação entre os povos. Mas, mais do que isso, são sobretudo o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural.*

(Carneiro, 2001: 79)

En tant qu'enseignante de Langues Étrangères (français et portugais) depuis quelques années déjà, dans différents contextes de formation (formels, informels et non-formels)<sup>1</sup> et dans différents espaces géographiques (en Europe, en Afrique, en Amérique et, plus récemment, en Asie), il me semble pertinent de revisiter la place de la culture dans l'enseignement – apprentissage d'une LE (Langue Étrangère) de nos jours.

Nous connaissons depuis longtemps l'importance du binôme langue-culture (Galisson, 1991, par exemple) en cours de langues, ainsi que l'attention qui lui a été accordée par de nombreux chercheurs (Byram, 2003; Lussier, 2006; Zarate, 1986, 1993, 2003, entre autres). Mais nous connaissons aussi la pratique d'enseignement menée par différents enseignants de langues étrangères qui mettent souvent le travail explicite sur la culture à faire apprendre au dernier rang de leurs options pédagogiques. Nous jugeons donc utile d'y revenir, en tant que didacticienne, et de, tout d'abord, demander de quelle culture nous parlons lorsque nous envisageons un cours de langue. Est-ce que faire apprendre une langue n'est pas suffisant pour (se) dire que la culture y est déjà, ou faudrait-il expliciter les « contenus » culturels à travailler? Et, surtout, qu'est-ce que l'élève, l'étudiant, l'apprenant en fera? Et encore, dans quelle mesure moi, enseignant(e), suis-je ouvert(e) à la faire apprendre? Comment le faire? Par où avancer?

Nous essaierons de répondre à toutes ces questions, - basée sur notre propre expérience et sur notre recherche -, portant sur des situations formelles d'apprentissage de différentes Langues Étrangères Vivantes.

---

<sup>1</sup> Pires, 2005.

## 1. Culture: un mot polysémique

Enseigner-apprendre une Langue Étrangère de nos jours, en contexte formel d'apprentissage, en tenant compte du développement personnel, mais aussi social des apprenants et des enseignants eux-mêmes, exige que nous nous efforcions de comprendre que l'hétérogénéité règne à tous niveaux, et qu'elle peut être un atout et non un handicap. Nous pourrions signaler, à titre d'exemple de cette diversité, les différents styles d'apprentissage et d'enseignement, les différents âges et expériences de vie, les différentes idéologies coexistantes, le genre, le profil socioculturel et économique de chaque participant, les motivations, les besoins de chacun face aux apprentissages..., tout en sachant que la diversité est aussi présente dans la langue qu'on veut apprendre (faire apprendre)<sup>2</sup>, chez les gens qui s'en servent<sup>3</sup> et, bien sûr, dans la culture (voire les cultures) qui la caractérise(nt).

Parler de *culture* en cours de Langue Étrangère exige de nous de prendre en considération non seulement ce qu'on appelle les grands écrivains, les grands peintres, les grands architectes, les grands musiciens, les grands hommes politiques, les chefs d'œuvre, les événements historiques les plus importants (parmi d'autres sujets du même ordre) mais aussi la façon de vivre de chacun, la façon de s'habiller, de manger, de s'amuser, de fêter la vie, de recevoir la mort, de sourire, de penser... Autrement dit, s'occuper de la culture nous impose un regard sur la surface (le langage verbal et non verbal, les gestes...), mais aussi, - voire surtout -, sur ce qu'il y a au-dessous du niveau de la « mer », tout en sachant que la plupart de ce que nous appelons culture est là : les croyances, les valeurs, les préjugés, les rêves, les peurs, les sentiments, les émotions... (Selfridge & Sokolik, 1975; French & Bell, 1979)

Lee (2004) a proposé un modèle de culture avec différentes couches, notamment les « hypothèses de base », « les valeurs et les normes » et « les artefacts ». À la base de ce modèle à trois couches, Moalosi, Popovic et

---

<sup>2</sup> Nous pensons notamment aux variations diatopiques, diaphasiques et diastratiques (Gadet, 2003).

<sup>3</sup> En tant que langue maternelle ou langue étrangère ou langue seconde, par exemple.

Hickling-Hudson (2008) ont défini la culture comme un ensemble partagé de trois éléments : « les hypothèses de base et les valeurs », « les normes de comportement, les attitudes et les croyances » et « les systèmes et les institutions (éléments matériels et non matériels) ». C'est à l'appui de cette définition que nous envisageons l'enseignement-apprentissage de la culture en langue étrangère, tout en soulignant le rôle joué dans le cadre du développement personnel et social de tout apprenant.

Nous considérons adéquat (du point de vue didactique) de partir des connaissances de base de chaque apprenant, de ses valeurs et de ses comportements, et de promouvoir la rencontre avec l'Autre (sujet parlant la langue étrangère en étude comme langue maternelle) et (tous) les Autres (co-apprenants, enseignant, notamment), pour essayer de développer des attitudes, des croyances et des façons de voir mieux adaptées aux défis de nos jours. La connaissance des différents systèmes et institutions (matériels et non matériels) existant dans le monde de la langue que nous sommes en train d'apprendre / faire apprendre est une tâche obligatoire, quand nous souhaitons nous rapprocher de l'Autre. En tant qu'acteur social, l'étudiant d'une LE quelconque doit être capable de s'en servir pour (inter)agir avec l'Autre, pour faire et dire son rôle social, pour s'assumer en tant qu'individu, mais aussi en tant que membre d'une société à la fois spécifique et globale. Sans cacher l'individu, sans mépriser l'individuel, il faut donc qu'il soit à la recherche du collectif, du social, dans lequel lui-même et les Autres jouent un rôle déterminant vers l'intercompréhension, l'entraide et le respect réciproque.

Dans ce sens, il faudra réfléchir à la notion même de Langue. Outil de communication, moyen de représentation, mais, essentiellement, facteur de connaissance, la Langue, telle que nous la concevons, est, à la fois, produit, producteur et véhicule de tout type de culture (Galisson, 1991). Elle peut construire, mais aussi détruire, des rapports interpersonnels, en fortifiant ou menaçant les interactions entre les individus et entre ceux-ci, et les différents groupes sociaux. Dans ce sens même, elle est synonyme de culture (Pretceille, 2006) ; elle renforce la construction des identités et leur déconstruction. Par la Langue, chaque individu est capable de mieux se connaître et de comprendre qu'il est un amalgame d'identités

diverses (de genre, de religion, de profession, d'expériences...). Par la Langue, tout individu comprend qu'il n'est pas question d'exister sans l'Autre, sans l'interaction avec l'Autre, sans l'Altérité... Et, tout au long de la vie, son identité se transforme, se modifie, évolue, recule, se reconfigure... L'enseignement-apprentissage d'une Langue Étrangère doit donc ne pas oublier tout ce « programme » d'action, tout en aidant l'apprenant à connaître l'Autre, mais aussi à mieux se connaître, en participant à la formation d'une société où le sens du mot « inclusion » doit être compris – et adopté – par tous.

## 2. Rôle de l'enseignant

L'enseignant de LE joue un rôle déterminant dans tout ce processus. C'est à lui d'aider les apprenants (de tous niveaux d'enseignement, de tous contextes d'apprentissage) à acquérir / développer non seulement leur compétence linguistique, mais aussi leur compétence interculturelle (Conseil de l'Europe, 2008), tout en comprenant que toute culture est une “construction”, marquée par le Temps et par le Contexte.

C'est à lui encore de faire en sorte que l'apprenant considère les gens appartenant à d'autres cultures comme des êtres humains qui ont eux aussi des valeurs et des attitudes à prendre en compte, et que plus on se rapproche de l'Autre, mieux préparé on devient pour s'auto-analyser, s'interroger, se comprendre, évoluer... Comme le souligne Martine Pretceille, « La démarche interculturelle (...) met (...) l'accent sur les *processus* et les *interactions* qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps un *retour sur soi*.” (Pretceille, 2006: 78)

Interagir avec l'Autre peut être quelque chose de conflictuel, de menaçant, mais c'est sans aucun doute le chemin à prendre dans le cadre d'une perspective humaniste de l'éducation en langues. Dans ce sens, l'enseignant de LE a besoin de “to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and

multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 9). Le linguistique tout seul ne suffit donc pas. Il est question d’introduire aussi l’ / le (inter)culturel.

L’apprenant (de tous âges, de tous niveaux d’apprentissage, de tous contextes), à partir de ses propres représentations et de ses connaissances (en langue étrangère, mais aussi en langue maternelle, ou autres) doit prendre conscience (et / ou renforcer la prise de conscience) que la vision que chacun de nous a sur soi, mais aussi sur l’Autre, est partielle et partielle. Chacun de nous porte son regard sur le monde (intérieur et extérieur) en fonction de ses goûts, de ses intérêts, de ses expériences de vie, de ses valeurs, de ses convictions, de sa façon de voir... qui ne sont jamais (où ne le sont que partiellement) les goûts, les intérêts, les expériences, les valeurs, les convictions, la façon de voir de l’Autre. L’enjeu pédagogique est donc d’élargir cette toile de fond à d’autres perspectives, en se mettant à la place de l’Autre, pour mieux le connaître et mieux se connaître... L’enjeu est aussi d’observer, d’analyser, de comparer, de réfléchir, de se mettre dans la peau de l’Autre, d’assumer sa propre différence, et de comprendre que la richesse de la communication, de l’(inter)compréhension est dans la rencontre avec Autrui, mais aussi avec Soi. L’enseignant ne représente pas « toute » la réalité, « toutes » les cultures... mais il joue le rôle fondamental de promotion du travail d’analyse et de déconstruction de stéréotypes que le cours de LE peut mettre en place.

### **3. Quelques activités possibles en cours de LE**

À titre d’exemple de ce que nous venons de prôner, nous présentons ci-dessous quelques activités pédagogiques, destinées à un public adolescent niveau débutant (A1, A2, selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), tout en prenant en considération que chaque groupe d’apprenants a ses traits culturels spécifiques, ses motivations, ses besoins d’apprentissage... –, ce qui impose à chaque enseignant un certain degré de flexibilité pédagogique. Ce sont de simples suggestions de travail issues de notre propre pratique et de nos réflexions. Mais il ne s’agit pas d’un ensemble de

« recettes ». L'enseignant, en négociation avec ses apprenants, jouera – là encore – un rôle important dans le choix des chemins didactiques à parcourir, du matériel à privilégier, du temps à consacrer – bref, de l'attention portée à toutes ces propositions...

### **Activité 1**

1. Indiquez le nom de 6 personnes célèbres dans votre propre culture d'origine et indiquez les raisons qui, selon vous, justifient leur notoriété.
2. Montrez vos choix à votre camarade le plus proche.
3. Dialoguez sur les choix faits par chacun de vous.
4. Essayez de comprendre et de rendre objectives les raisons de vos choix.
5. Évaluez vos choix.

### **Activité 2**

1. Indiquez le nom de 6 personnes célèbres dans les pays où l'on parle la LE que vous êtes en train d'étudier et indiquez les raisons qui, selon vous, justifient leur notoriété.
2. Montrez vos choix à votre camarade le plus proche.
3. Dialoguez sur les choix faits par chacun de vous.
4. Essayez de comprendre et de rendre objectives les raisons de vos choix.
5. Évaluez vos choix.

### **Activité 3**

1. Fermez vos yeux. Imaginez-vous aveugle. Essayez d'écouter ce qui se passe autour de vous.
2. Prenez note de ce que vous avez écouté.
3. Comparez vos notes avec celles de vos camarades.
4. Avez-vous écouté les mêmes réalités? Quelles conclusions pouvez-vous en tirer?

#### **Activité 4**

1. Vous allez organiser un grand repas où vous dégusterez des plats typiques du / des pays où l'on parle la LE que vous êtes en train d'apprendre.
2. Lesquels choisirez-vous? Pourquoi?
3. Comparez vos choix avec ceux faits par vos camarades, et écrivez ensemble le menu à adopter.

#### **Activité 5**

1. Vous avez assisté à un accident de voiture dans le pays où l'on parle la LE que vous êtes en train d'apprendre. Vous devez raconter à un agent de police ce qui est arrivé, en jouant le rôle:
  - A. De la victime principale ;
  - B. Du conducteur de la voiture ;
  - C. De l'écopier qui attendait au feu rouge.
2. Quels sont les points convergents et les points divergents entre les différentes "voix"?

#### **4. Conclusions**

Toutes ces réflexions et ces suggestions mettent en évidence que la réflexion, la communication, le travail en équipe peuvent jouer un rôle fondamental en cours de langues. Elles soulignent aussi la coprésence de différents types de connaissances (conceptuelles, procédurales et attitudeles) dont l'acquisition contribuera au développement personnel et social de tous les individus présents. Si, grâce aux cours de LE, nous devenons des personnes plus justes, plus ouvertes, plus inclusives, comprenant qu'enseigner et apprendre une langue étrangère et sa / ses culture(s) sert prioritairement à connaître, analyser et réfléchir sur notre propre langue-culture et aussi à reconnaître et accepter la langue-culture

de l'Autre, alors nous pourrions mieux comprendre l'importance de ce qu'on enseigne et apprend dans nos écoles.

### **Bibliographie :**

BYRAM, M. (Ed.) (2003). *La Compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf). Consulté le 04 septembre 2014.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre Blanc sur le Dialogue Interculturel*. Strasbourg, France: Conseil des Ministres, Conseil de l'Europe.

FRENCH, W.L. & BELL, C. H. (1979). *Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. New Jersey: Prentice Hall.

GADET, F. (2003). *La Variation sociale en français*. Paris: Orphrys.

GALISSON, R. (1991). *De la culture à la langue par les mots*. Paris: Clé International.

LEE, K. P. (2004). « Design Methods for Cross-cultural Collaborative Design Project », in J. Redmond, D. Durling & A. DeBono (Eds.) *Futureground - Proceedings of Design Research Society International Conference*. Melbourne: Monash University.

LUSSIER, D. (2006). « L'enseignement/ apprentissage d'une compétence de communication interculturelle », in A.-M. Boucher & A. Pilote (Eds.). *Guide du passeur culturel*. Québec: AQPF / Québec français.

MOALOSI, R., POPOVIC, V., HICKLING-HUDSON, A. (2008). « Culture-orientated Product Design », *Proceedings IASDR07: International Association of Societies of Design Research 2007, Emerging Trends in Design Research*. Hong Kong. pp. 1-19.



CBIZARRO, Rosa – *La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 39-48

PIRES, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

PRETCEILLE, M. (1991). « Langue et identité culturelle », in *Enfance*, n° 44 (4), pp. 305-309. Disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1991\\_num\\_44\\_4\\_1986](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986). Consulté le 04 septembre 2014.

PRETCEILLE, M. (2006). « L'interculturel comme paradigme pour penser le divers », in R. Bizarro (Org.), *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, pp. 77-87.

SELFRIDGE, R. & SOKOLIK, S. (1975). « A comprehensive view of organizational management », in *MSU Business Topics*, n° 23(1), pp. 46-61.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZARATE, G. (2003). « La médiation en situation de tension identitaire », *Le français dans le monde : recherches et applications*. pp. 173-184.

**LA SÉQUENCE DIDACTIQUE !... DU « ET ALORS ? » D’UNE HISTOIRE QUI  
NE DIT RIEN... AU « VRAIMENT ? » D’UN RÉCIT (DIDACTOLOGIQUE)  
BIEN (DÉ)TERMINÉ**

**CLARA FERRÃO TAVARES**  
GERFLINT, Synergies Portugal  
ferrao.clara@gmail.com

**JACQUES DA SILVA**  
CLUNL – Un. Nova de Lisboa  
Universidade Católica Portuguesa  
jacques.f.silva@gmail.com

**MARLÈNE DA SILVA E SILVA**  
CEFH – Un. Católica Portuguesa  
Un. do Minho  
marlene.fs.silva@gmail.com

**Résumé :** L’adoption par cet article de la formule labovienne « Et alors ? » qui verbalise la question posée dans le cadre de l’évaluation d’un récit... qui ne dit rien, permet de souligner qu’en classe de langue-culture, les apprenants se posent souvent la même question, car quand on leur demande ce qu’ils ont appris, ils sont incapables de construire un récit, puisque, comme le disent couramment surtout les apprenants de l’enseignement secondaire au Portugal, le plus souvent, les classes de français langue-culture étrangère sont *décousues*. La *séquence didactique* de la classe de (français) langue-culture étrangère a connu différents formats en fonction des méthodologies constituées qui ont tenu le haut du pavé au cours des dernières décennies. Dans cet article, on propose, d’abord, une brève analepse de façon à comprendre les principes qui sont à l’origine de cette notion en éducation en langues-cultures et, ensuite, on indique les incohérences entre des discours actuels, notamment d’ordre programmatiques, sur la classe de langue-culture, lesquels font références aux recours technologiques très performants, notamment en consonance avec les recommandations éducationnelles de souche européenne correspondantes et les pratiques de classe qui adoptent le prêt-à-enseigner. On propose, enfin, une perspective prototypique de *séquences didactiques* en tant que *scénarios didactiques* à caractère multimédia (et) multimodal en classe de langue-culture, de façon à permettre l’émergence de la formule « vraiment ? » au détriment de celle de « Et alors ? ».

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du “Alors” d’une histoire qui ne dit rien... au “Vraiment?” d’un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

**Mots-clés** : séquence didactique - scénario didactique – multimodalité - didactologie des langues-cultures

**Abstract:** The adoption in this paper of the labovian formula « So what? ». That verbalizes the question asked in a narrative... that says nothing, allows us to stress that in language-culture class, students often ask the same question, because when asked what they have learned, they are unable to construct a narrative, since, as commonly say especially learners in secondary education in Portugal, most often, French Foreign Language classes-culture are disconnected. The didactic sequence of FFL and Culture class (French) has gone through different frames according to canonical methodologies that have prevailed in recent decades. In this paper, we propose, first, a brief flashback in order to understand the principles that are at the origin of this concept in education in languages, cultures, and then to show inconsistencies between the current discourse, especially of « programmatic order, on the class language-culture, which refer to high-performance technological resources, namely according to the relevant European educational recommendations and the classroom practices that adopt fast. At last, we propose a prototypical perspective of *didactic sequences* as *didactic scenarios* with a multimedia and multimodal feature in language-culture class, in order to allow the emergence of the phrase « Really? » instead of « so what? ».

**Keywords:** didactic sequence - didactic scenario – multimodality - didactology of language-culture.

## 1. La séquence didactique : « Et alors ? »

Le format narratif a toujours eu une fonction pédagogique, voire didactique, comme le témoignent les écrits bibliques et la tradition orale. Les conteurs *expliquent* par le recours à des exemples, ainsi qu'à des récits. Dans le domaine de l'éducation, on dit souvent que l'enseignant est un acteur, un (ra)conteur d'histoires, un communicateur, un metteur en scène... et, dans ce dernier cas de figure, un *metteur en scène de savoirs* qu'il est censé expliquer. Ces affirmations intègrent les rôles qu'un enseignant, surtout un enseignant de langue(s)-culture(s) est censé également jouer. Néanmoins, la maîtrise de ces rôles implique un apprentissage qui fait souvent défaut dans la formation autant initiale que continue des enseignants.

Depuis les années 80 du XX<sup>e</sup> siècle, l'une des réflexions de l'ensemble des études didactologiques porte son attention sur, d'une part, une formation centrée sur les rôles et, d'autre part, sur les formats des discours de la transmission des connaissances, en dégagant des *zones de proximité* (ou *de potentialité*) entre les *métiers didactiques*, ce dernier adjectif signalant, dans ce contexte, notamment à la suite des réflexions de Sophie Moirand (1982), les discours qui visent rendre l'autre plus compétent (Ferrão Tavares, 2009). On emploie ici cette désignation en surimpression sur celle d'origine vygotkienne de *zones de développement potentiel*, en soulevant l'hypothèse que les enseignants peuvent apprendre avec les professionnels des médias, la situation inverse étant également possible. Dans cette perspective, le rôle de formateur dans le cadre de la formation des enseignants est celle de *médiateur*, c'est-à-dire l'agent qui cherche à contribuer au développement de cette zone potentielle de formation hybride de (re)construction de savoirs et de mise en scène de ces savoirs.

Pour engager leur(s) public(s), les professionnels des média racontent des histoires (narrativisation), dramatisent des faits (dramatisation), donnent des exemples (exemplification), schématisent des personnages et des événements, tout en opposant les *bons* et les *méchants* (schématisation), utilisent le suspens (règle du secret), règles que Philippe Hocq (1994) a dégagées, dans les discours médiatiques (Ferrão Tavares, 2009). Il s'impose ici de souligner que ces professionnels improvisent *en lisant* les réactions de leur(s) public(s). Malgré les aléas du direct, quand ce cas de figure se présente, les

métiers des média impliquent l'existence d'un texte, d'une pièce, d'un script, d'un scénario...

Les enseignants, eux aussi, ont un texte et une planification qu'ils devraient représenter, une histoire dont ils seraient les auteurs (intégrant bien évidemment différentes sources) de même que leurs élèves, le *texte total* de la classe devant être co-construit par les deux actants de la scène pédagogique. Suivant les aléas de la classe, l'enseignant devrait modifier son texte en regardant et en écoutant les apprenants en termes singuliers et de groupe. Pourtant, de nos jours, le *texte total* de la classe de langue-culture tend à changer et le plus souvent n'est plus (co-)construit en classe.

Ce *texte* est très fréquemment imposé par le manuel scolaire (et la plupart des enseignants acceptent – en quelque sorte de façon volontaire – cette imposition), organisé en *leçons* ou *séquences (d'enseignement et/ou d'apprentissage)*, basées sur des thématiques et des textes, notamment par le recours de questions inscrites dans les manuels scolaires de l'élève et le guide dit pédagogique correspondant de l'enseignant, ce dernier étant l'*outil* qui impose les (bonnes) réponses. Les brochures avec des énoncés d'examens renforcent le côté plat de la classe et, même les *exercices interactifs* qui se déploient sur les tableaux interactifs multimédia, proposés par les maisons d'édition desdits manuels et guides, dans des écoles soi-disant virtuelles, ne contribuent pas à la (co-)construction à la narrativité. Le *prêt-à-enseigner* est entré dans nos écoles en modifiant la communication didactique, en permettant, sans que l'on se rende compte, l'émergence d'effets susceptibles de soulever bien des inquiétudes.

Il n'est donc pas surprenant de constater que les apprenants produisent des commentaires du type *les classes de français sont dépressives et décousues*. Par ailleurs, ils répondent à la question de la chanson « Qu'as-tu appris à l'école mon fils, à l'école aujourd'hui ? » (de l'original « *What Did You Learn in School Today?* » de Tom Praxton, chanson traduite en français et chantée par Graeme Allwright) par des items grammaticaux ou en indiquant la page du manuel ou la fiche qui a fait l'objet de la *leçon* ou de la *séquence (d'enseignement et/ou d'apprentissage)*.

Pour comprendre cette situation du présent et agir pour prévenir des risques de dégradation de la classe de langue-culture, un retour au passé semble s’imposer avant d’avancer vers le futur, puisque l’histoire de la *classe totale*, dans la tradition pédagogique, est composée de moments ou de séquences, qui méritent d’être revisités pour essayer d’en dégager des éléments de cohérence didactique des différentes époques méthodologiques, notamment en centrant l’attention sur le format narratif.

## **2. Séquence didactique : définition(s) dans le cadre du français langue(-culture) étrangère**

La *séquence didactique* a connu plusieurs désignations en classe de FLE : *leçon*, *séance*, *unité*, *dossier*, *module* et, plus récemment, *scénario*. Le terme *leçon* est considéré plus traditionnel, le terme *séance* renvoie à la plage horaire destinée à la classe, les termes *dossier* et *module* ne présentent pas de bornes précises et le terme *unité*, par contre, cherche à renforcer la notion *cohérence*. À un moment de l’histoire de l’enseignement des langues, l’*unité* a été qualifiée de *capitalisable* –notamment dans le cadre des travaux du Conseil de l’Europe –, faisant même l’objet d’une référence terminologique précise, vers le milieu des années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, dans le *Dictionnaire des langues-Cultures* :

**Unités capitalisables :** dans un système d’enseignement-apprentissage, bloc d’acquisition donnant lieu à validation institutionnelle ; chaque bloc pouvant s’ajouter à d’autres (capitalisation) pour constituer un ensemble reconnu, par exemple, par un diplôme, un grade. (...) Dans ce contexte, ‘unité’ désigne généralement un contenu d’apprentissage ayant une certaine cohérence et susceptible de constituer un objectif limité et transitoire pour l’apprenant. ‘Capitalisable’ s’applique surtout à la mise en place de systèmes souples (nécessaires entre autres dans la formation permanente des adultes) où l’apprentissage n’est plus obligatoirement massé sur une période donnée (...) mais peut s’étaler de façon plus commode pour des apprenants déjà engagés dans la vie professionnelle et qui souhaite ne pas perdre le bénéfice des résultats qu’ils acquièrent progressivement, au rythme irrégulier et étalé des investissements en formation qu’il peuvent consentir ou obtenir (Galissou & Coste, 1976: 78).

Dans le cadre de l'éducation au Portugal, la désignation n'a pas été reprise par les instructions officielles et, par conséquent, n'est pas entrée dans le lexique de la plupart des enseignants, sauf de ceux qui encadraient l'enseignement complémentaire du régime des cours du soir pour adultes.

D'une façon générale, une *séquence didactique*, dénommée de façon plus courante par le terme *séquence pédagogique* – et parfois désignée *séquence d'apprentissage*) – est un ensemble de contenus structurés, véhiculés par un (re)groupement de documents de nature et formats fort divers, qui vise permettre à l'apprenant d'atteindre des objectifs ou de développer des compétences. À partir de l'émergence de la *méthodologie audiovisuelle*, la *séquence pédagogique* est constituée de *séances* ou de *cours*, dont le nombre est variable. Le principe de la *séquence pédagogique*, qui consiste alors en un ordonnancement d'*unités d'apprentissage*, c'est-à-dire d'*épisodes d'un feuilleton* dont la complexité va croissante et dont le sens est significatif pour l'élève. Une *séquence pédagogique* obéit généralement à une organisation dans le temps. Avec un *temps d'ouverture*, qui est souvent désigné en éducation par *motivation*, *sensibilisation* ou *présentation* ; la *séquence pédagogique* inclut aussi un temps de structuration ou de fixation, un temps d'entraînement ou de réemploi, un temps de transfert et un temps d'évaluation comme clôture (Clause, 1972).

Il est important de retenir cette caractérisation de la *séquence pédagogique* en éducation, dans la mesure où le choix du terme *motivation* pour l'ouverture d'une *séquence pédagogique* a déclenché, fort souvent, à partir des années 70 du siècle dernier, des réactions de la part des formateurs en langues-cultures étrangères qui refusent ce terme étant donné que la *motivation* doit être présente tout au long de la *séquence pédagogique* et, par conséquent, ce n'est pas parce qu'elle commence par un *gadget*, que la *motivation* existe de façon obligatoire. Pourtant, aujourd'hui encore – comme on le constate dans certains manuels scolaires actuels – une chanson, un dessin ou une bande dessinée servent souvent de *motivation* à une *leçon* qui, d'une part, repose sur une thématique et, d'autre part, inclut une ou plusieurs occurrences de structures grammaticales au hasard dans le document(-prétexte) d'ordre verbal.

Plus récemment, dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on trouve la définition suivante de *séquence*, laquelle ne fait pas l'objet d'une précision qualitative en termes de chaîne terminologique :

On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différents et combinés de sorte qu'on peut parler d'une séquence de travail en groupe restreint faisant suite à une séquence de travail individuel (critère du dispositif), d'une séquence en compréhension orale ou en compréhension écrite (critère du type de compétence langagière), d'une séquence sur ordinateur (critère de l'outil), d'une séquence grammaticale ou lexicale (critère du domaine), d'une séquence sur document visuel (critère de support), d'une séquence de discussion collective sur un article de journal (critères de tâche + dispositif + support), ou encore d'une séquence de recherche individuelle de document publicitaires sur Internet (critères de tâche + dispositif + support + outil) (Cuq, 2003: 220).

Cette définition d'ordre critique, est (probablement) peu utile pour la recherche du point de vue de la *classe*, notamment dans une perspective actionnelle (et) multimodale, puisque le critère discursif n'y est pas retenu. Dans une perspective didactologique, une *séquence didactique* correspond à une organisation dans le temps, avec une situation initiale, certes, un problème à résoudre ou une action à accomplir, avec des adjuvants (enseignant, élèves pairs, outils technologiques...) et des obstacles qu'il faut surmonter (activités, exercices, formes de conceptualisation...). L'action sociale conduit à considérer la *séquence didactique* comme des *épisodes d'un feuilleton*, dont la complexité va croissante et dont le sens est significatif pour l'élève. Encore plus récemment, les termes *scénario* et *cybertâche*<sup>1</sup> deviennent des formats de construction curriculaires, lesquels impliquent le recours au format dit *en ligne*

### 3. Séquence didactique : évolution de la notion éducative au Portugal

Les réflexions inscrites dans cette section découlent de l'analyse d'un corpus composé par les travaux de stage pour enseignants de *français langue étrangère*

---

<sup>1</sup> Les *cybertâches* sont « des tâches qui soit font appel à des documents disponibles uniquement en ligne soit font appel, de manière obligatoire, à une communication en ligne » (Mangenot & Soubrié, 2010: 442).



conduits au Lycée – aujourd’hui dit *École secondaire* – José Falcão (Coimbra, Portugal) et dont la période de référence se situe entre 1938 et 1971, ainsi que par des travaux de stage encadrés par l’auteure première de ce texte entre 1976 et 1978, années de transition des méthodologies audiovisuelles vers les *approches communicatives*, par des bibliographies de formateurs nationaux d’enseignants de *français langue étrangère* entre 1974 et 1985, cette dernière période correspondant à la fin des programmes nationaux de formation d’enseignants (Ferrão Tavares, 1994).

Dans les années 60-70 du XX<sup>e</sup> siècle, le *manuel scolaire*, alors entant que *livre unique*, de la discipline dénommée *Français* était une anthologie comprenant des textes et quelques images en noir et blanc. Une grande partie de ces textes, pour la plupart littéraires, était le point de départ de la *séquence* (alors dite) *pédagogique* adoptée. La classe commençait souvent par l’histoire d’un personnage important de la culture française. Le texte faisait l’objet d’une lecture à haute voix par l’enseignant ou par quelques élèves, d’une traduction suivie de questions, des exercices de grammaire au tableau avec mémorisation de verbes comme *devoir*. Le professeur dictait ensuite, en portugais, un texte qui devrait être traduit en français, également comme *devoir*, en relation avec le personnage du texte initial. À la maison, l’enseigné devait encore préparer la lecture d’un nouveau texte à l’aide d’un dictionnaire bilingue, en remplissant le cahier qui rapportait les signifiés des mots dits difficiles. Sur le plan de la conjugaison, les temps de deux ou trois verbes devaient être appris par cœur. La classe suivante commençait par la correction du (des) devoir(s) et de la traduction. La même séquence d’activités se reproduisait dans la classe suivante. La traduction ou la composition étaient faits soit en classe soit à la maison.

On trouve ce type de *séquence pédagogique* dans des travaux de stage élaborés au Lycée D. João III (Coimbra, Portugal), aujourd’hui dénommé École secondaire José Falcão (Ferrão Tavares, 1994). La *séquence pédagogique* correspond alors à celle qui figure dans le cahier d’un écolier présenté ci-dessous (*Figure 1*).

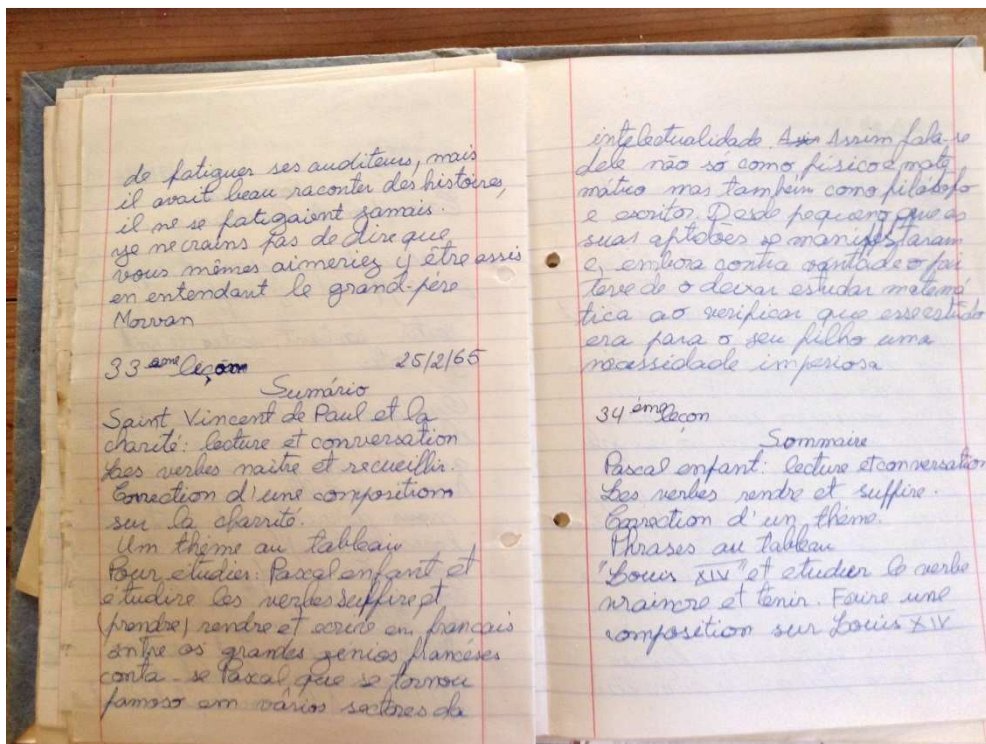


Figure 1 – Cahier d'écolier (1965) : registre de suites pédagogiques

En avançant dans le temps, dans la bibliographie proposée par les formateurs pédagogiques des années 70-80 du siècle dernier, ceux-ci considéraient comme lecture obligatoire des ouvrages tel que le *Guide pédagogique pour le professeur de français* (Reboulet, 1971), ouvrage dont la racine des articles correspond à des articles de la revue *Le français dans le monde*.

Inclus dans cet ouvrage, un texte, intitulé « Une classe de langue française aux débutants » et qui correspond à « une nouvelle version, abrégée, de deux articles parus dans les n<sup>os</sup> 28 et 29 du *Français sans le monde* sous le titre 'Les moments de la classe de langue' » (Girard, 1971: 47), registre l'affirmation que :

[1] la classe de langue doit, idéalement, être conçue comme un mécanisme de précision. La plupart des séances de langue vivante, quels que soient la méthode, le manuel, ou le matériel pédagogique employé, comportent généralement : – un **contrôle** rapide des connaissances (...); – une **étude d'éléments nouveaux** qui comporte en général trois phases bien distinctes : 1<sup>o</sup> La **présentation** de ces éléments (forme, sens et relation forme-sens); 2<sup>o</sup> Le réemploi et l'appropriation, c'est-à-dire à la fois l'**exploitation** de

l'acquis récent et l'intégration immédiate de cet acquis à tout ce qui est déjà connu, en vue de l'expression personnelle ; 3<sup>o</sup> La **fixation** des principales structures grammaticales et la création ou l'entretien des automatismes de maniement du langage» (Girard, 1971: 46s).

Un autre cadre de référence pour les stagiaires des années 70-80 était constitué par les méthodes audio-visuelles du CREDIF<sup>2</sup>, dont les orientations ont été rapporté, à des fins de démonstration, par les brochures de référence *Voix et images de France* (CREDIF, 1958) et *De vive voix* (Argaud, 1972), lesquelles observent pour l'essentiel les moment de la classe de langue du cas de figure précédent, bien que *De vive voix* (Argaud, 1972) se rapproche de façon plus évidente des remarques qui soulignent « l'originalité de chaque phase, de son but précis » (Girard, 1971: 47) et la vie des personnages proposés était déjà plus colorée, tant du point de vue graphique que du point de vue de leur identité par rapport *Voix et images de France* (1960) ; la suite pédagogique devenait plus souple avec une insistance sur la production d'énoncés par les étudiants en relation avec les images, à partir desquelles les élèves pouvaient, voire devaient anticiper les énoncés proposés par la méthode ou produire des réponses, quoique celles-ci soient orientées par des questions avancées par l'enseignant ; ainsi, la transposition devenait une phase clé de la séquence proposée, notamment par l'inclusion d'une page spécifique contenant des images clés des séquences de transposition ; par ailleurs, les images alors moins codées et moins prévisibles permettaient l'interprétation des situations et de quelques aspects psychologique des personnages ; enfin, la cohérence narrative et les cohérences du parcours d'apprentissage et de la progression grammaticale allaient de pair.

Dans la seconde moitié de l'avant-dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle, apparaît *C'est le Printemps* (1976), méthode de transition des approches audiovisuelles vers les approches communicatives, dans la mesure où dans cette méthode les personnages gagnent plus de consistance psychologique et sociale, les personnages-caricatures y pénètrent et les dessins du type bande dessinée introduisent des thématiques plus provocatrices – telle que la fille de la boulangère qui était déjà enceinte lors de son mariage –, la séquence méthodologique devenant alors également plus souple, notamment en fonction de l'introduction ponctuelle de documents (dits) authentiques.

---

2 Acronyme du *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (1959-1996).

Les méthodes audiovisuelles ont influencé la formation des enseignants de langue au Portugal, comme le témoigne les *leçons* proposées dans des manuels portugais et dans des planifications des stagiaires analysées ; les moments étaient suivis de façon assez stricte, parfois même minutés, comme dans le cadre des pratiques de quelques formateurs des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de scolarité.

Dès le début des années 70 du siècle dernier, des voix se font entendre sur l'orthodoxie de ces méthodes déclinées par les manuels, notamment en prévoyant la mort imminente du manuel et, par conséquent, en conseillant son abandon, car « si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient... » (Debyser, 1973: 63), tout en soutenant l'importance de la *simulation*, c'est-à-dire « la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et le savoir-faire qu'il cherche à acquérir » (*idem*: 67).

En 1979, dans le cadre de coordination d'un stage pédagogique de formateurs de français au Portugal, Robert Galisson présente, en première main, l'ouvrage qui allait voir le jour quelques années suivantes – *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères* (Gallison, 1980) – et qui allait, tout d'un coup, mettre en cause l'appareil méthodologique audio-visuel du français langue étrangère, en faisant ébranler la formation des enseignants au Portugal, *un petit monde* à l'époque, puisque tous les décideurs, concepteurs de programmes du Ministère de l'éducation, formateurs des enseignants, auteurs de manuels scolaires, conseillers pédagogiques de l'Ambassade de France... liés à la discipline scolaire correspondante étaient présents dans ce séminaire.

En termes tranchants, l'ouvrage, dans son chapitre deuxième, oppose alors en deux colonnes les perspectives *hier* et *aujourd'hui* et du coup le *cours*, la *leçon* et l'*unité* surgissent dans la colonne du passé, celle qui est graphiquement à gauche sur chaque page du livre. Ainsi, dans cette colonne de gauche, on peut lire que l'unité qui « s'organise selon un '*modèle*' rigoureux (...) [qui] pour bien montrer qu'il forme un ensemble cohérent, prend l'appellation d'unité didactique », laquelle « se décompose en *moments*, articulés les uns aux autres, et qui

constituent les éléments de base du catéchisme audio-visuel, que le nouveau converti devra mettre en œuvre dans sa classe, avec une ponctualité toute monastique ». L'auteur dudit ouvrage, dans la colonne de droite, souligne qu'il faut au contraire « encourager la mobilisation de stratégies d'apprentissage individuelles, prôner l'autonomie de l'apprenant » et que « cela implique une liberté d'action qui s'accommode mal des contraintes de l'unité didactique audio-visuelle » (*idem*: 100), raison pour laquelle cet auteur prévoit encore, à cette époque-là, que « si la prégnance du 'modèle' mécaniciste reste forte chez de nombreux praticiens, l'unité didactique au menu est théoriquement appelée à disparaître, pour faire place à une organisation souple des activités éducatives, tenant compte à la fois du vécu des apprenants et des supports utilisés » (*idem*: 101).

Cette souplesse a, en effet, caractérisé la classe de langue qui a dispensé, pendant quelques années, le manuel scolaire. Mais, celui-ci est revenu... au galop !... notamment avec beaucoup de souplesse et de créativité, comme le témoignent la méthode *Archipel* (1982) en France et les manuels scolaires *Laisser Faire*, *Laisser Parler* (Ferrão Tavares, 1979) ou *Labo des Mots* (Ferrão Tavares & Vidal, 1988) au Portugal, quoique ces derniers titres, précisément par le caractère non canonique de leurs intitulés, ne connaissent pas alors un grand succès... même s'il s'inscrivent clairement dans le cadre des approches communicatives.

Pourtant, suite à la recommandation des *approches communicatives* – notamment dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe – pour la conception des programmes d'enseignement des langues (et des cultures), la centration sur l'apprenant, le document authentique et le choix de fonctions communicatives passent à déterminer l'organisation des dossiers ou des modules desdits manuels scolaires portugais. Avec l'entrée du *document social* comme document-prétexte, la narrativité s'estompe alors souvent, surtout si l'enseignant décide de ne pas recourir à des activités telles que la *simulation*, la *simulation globale* ou le *jeu de rôle* en tant que matrices de structuration des classes et de portes pour la narrativité.

L'organisation souple a, en effet, été adoptée par les formateurs et leurs enseignants stagiaires, avec beaucoup de succès – ce qui est le cas, il faut l'admettre sans fausse modestie de l'auteure première de ce texte – dans un premier moment, dans la mesure où la macrostructure est alors intégrée dans la matrice professionnelle respective. Cependant, à

long terme, le manque de structuration de cette approche nouvelle passe à soulever bien des problèmes aux enseignants qui avaient besoin de repères plus concrets et rassurants.

Même si *Un Niveau Seuil* (Coste et al., 1976) ne proposait pas de critères de construction de l’*unité didactique*, les formateurs des enseignants et les auteurs de manuels scolaires de langues ont vite adopté des entrées diverses : à partir du chapitre « Objets et notions » – car, par exemple, « les apprenants devraient être à même de préciser à quoi ils s’intéressent et quelles sont leurs distractions » (*idem*: 314) –, surgit l’entrée thématique, puisqu’elle reprend à l’époque le principe du thème de référence cher à la tradition en matière d’éducation en langues ; à partir de l’ensemble « Actes de Parole et Grammaire », le plus souvent combiné avec l’entrée dite sémantico-grammaticale (Wilkins, 1976), émerge l’entrée qui est particulièrement à l’origine de l’approche notionnelle fonctionnelle pour l’enseignement de l’anglais qui, à son tour, influence l’enseignement du français au Portugal ; à partir du *document authentique* survient l’entrée par la *compétence langagière* élue... et, en l’absence de critères précis, les séquences basées sur la grammaire isolée fleurissent dans les écoles contre vents et marées didactiques.

Entretemps, des formes de structuration de la classe ont été suggérées et intégrées dans les *approches communicatives*, mais avec une marque d’utilisation marginale dans les institutions scolaires : les *simulations globales*. Les *simulations* et les *jeux de rôle* ont connu un grand succès dans les classes de langue (et culture) étrangère(s) en tant qu’activités, mais les *simulations globales*, en tant que dispositif pédagogique ou séquence élargie, proposées depuis les années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, n’ont pas fait l’objet de grands développements, à notre connaissance, en observant les pratiques et les propositions des manuels scolaires du corpus.

D’autres formes de structuration, comme celle du *chantier*, empruntées à la classe de langue dite maternelle, comme formats de structuration de la classe centrée essentiellement sur l’écrit, ont connu peu d’adeptes. Plus récemment, le format *webquest* fait l’objet d’utilisation, quoique de façon ponctuelle, par des enseignants qui ont adhéré aux technologies, même s’il s’agit pas d’un format de type actionnel, dans la mesure où la recherche de l’information est guidée et ne comporte pas des phases de communication.

Même si les *didactiques non conventionnelles* proposent des formats cohérents qui regroupent les différentes activités pédagogiques en déclinant certains principes des *approches communicatives*, ces approches non conventionnelles sont encore et toujours marginales dans le milieu scolaire canonique. La *suggestopédie*, par exemple, propose un format narratif, polychrone, multimodal... avant la lettre, car cette approche non conventionnelle propose la mise en œuvre de séquences axée sur les développements des deux *concerts* (Ferrão Tavares, 1999), l'un ouvrant la séquence et l'autre la fermant.

Connaissant bien les risques du manque de repères dans la construction de la classe de langue dans une visée communicative, l'auteure de la méthode *Archipel* (Courtyllon *et al.*, 1982), dans un article (Courtyllon, 1995) publié dans *Le français dans le monde*, se lance dans la défense de *l'unité didactique*. Pour cette chercheuse connaissant bien les pratiques des enseignants et auteure de manuels communicatifs, « l'unité didactique garde sa raison d'être », car « elle fournit une méthode, sinon une méthodologie pour ne pas s'égarer dans l'éclectisme actuel » (*idem*: 120). Et à l'auteure d'ajouter qu'« [i]l faut que se déroulent des activités qui entretiennent entre elles un certain rapport qu'on peut qualifier de 'logico-cognitif' », dans la mesure où « [a]vant d'avoir mémorisé, il faut avoir compris, et on ne peut pas parler sans avoir mémorisé », puisqu'« [i]l y a nécessairement un avant et après logique dans tout déroulement de classe » (*idem*: 117).

Connaissant bien également la réalité de la classe et la formation des enseignants, les auteures de l'ouvrage *Manuel d'autoformation* (Bertocchini & Costanzo, 1989) y incluent une section intitulée « Construire des unités d'apprentissage » et y proposent un extrait d'un article, publié dans *Le français dans le monde*, intitulé « Élaboration d'unités capitalisables en fonction d'un niveau seuil » (Lohéziec & Pérusat, 1979: 68-73), demandant aux lecteurs-enseignants de « confronter le schéma méthodologique [que propose le texte] avec une unité didactique de [leur] manuel » (Bertocchini & Costanzo, 1989: 190). Dans ledit extrait, les auteurs avance un *schéma méthodologique pour les unités capitalisables* qui comprend les phases de (1) *présentation de la 'tâche'*, (2) *compréhension active et production dirigée* et (3) *résolution de la tâche*. L'unité comprend aussi une activité de *conceptualisation psycho-socio-linguistique* qui « n'occupe pas une place fixe dans le schéma », car « elle intervient tantôt en préparation de la tâche (précédant en ce cas la phase 3), tantôt en

prolongement naturel de celle-ci » (Lohézic & Pérusat, 1979 *apud idem*: 191). L’unité inclut encore une phase de *validation* qui englobe les dimensions d’*auto-évaluation*, d’*évaluation continue* et d’*évaluation finale*.

Postérieurement, l’absence de cohérence dans l’observation des pratiques a permis l’émergence de l’affirmation que le *libertinage* guettait l’*approche communicative*, puisque « l’heureuse formule approche communicative a souvent ouvert la chasse à tout esprit de système – qui serait lié au méthodologique – et légitimé tout ce qui est présenté sous les traits de la spontanéité, de l’activité, de l’improvisation, le ‘tout se vaut pourvu que les apprenants communiquent’ » (Atienza, 1995: 36).

#### 4. La séquence didactique... comme prêt-à-enseigner



Avec l’*approche actionnelle* proposée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l’Europe, 2001), le *projet* ou la *tâche*, voire l’*action* deviennent des formats qui méritent à être explorés. Dans le cadre éducatif portugais, les instructions officielles ont repris ces mêmes notions dès l’école primaire jusqu’à l’enseignement supérieur (Ferrão Tavares, 2002). Même la structure des épreuves écrites des examens nationaux – de la discipline de Français, en l’occurrence – cherchent à prendre pour base la tâche (*Figure 2*).

Comme tâche finale, vous devez écrire un article d’opinion sur le bénévolat. Les activités A et B pourront vous aider à mieux réaliser cette tâche, présentée dans l’activité C.

---

**ACTIVITÉ A**

Observez les documents 1 et 2.

<p><b>Document 1</b></p>  <p><small>www.sos-amitie.org (consulté en octobre 2013)</small></p>	<p><b>Document 2</b></p>  <p><small>http://etablissementfrancaisdusang (consulté en octobre 2013)</small></p>
--	---

---

Pour répondre aux questions 1. et 2., écrivez, sur votre feuille d’épreuve, le numéro de chaque document suivi du seul alinéa qui lui correspond.

Attention ! Dans chaque question (1. et 2.), il y a trois alinéas en trop.

---

1. Associez chaque document à l’objectif adéquat de l’initiative divulguée, en choisissant parmi les alinéas suivants.

Figure 2 – Examen écrit de la discipline scolaire de Français (2014)



La *tâche* n’est pas une nouvelle acquisition terminologique, puisque le terme est déjà présent dans *Le français dans le monde* vers la fin des années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, quand on y déclare ce qui suit :

On crée le besoin de communication par l’annonce d’une tâche à résoudre, d’une discussion réelle, d’un échange au sein de la classe, voire d’une situation simulée ; c’est la première phase, dite, ‘pragmalinguistique’, dont le but est de *faire surgir la communication des nécessités de l’action ou de l’interaction*, et d’impliquer ainsi doublement l’apprenant dans l’apprentissage (Lohézic & Pérusat, 1979 *apud* Bertocchini & Costanzo, 1989: 191).

Par ailleurs, les enseignants de la discipline scolaire d’Anglais ont intégré la *tâche* comme façon de structurer la classe *fonctionnelle* et même comme façon de structurer les examens bien avant les enseignants de la discipline scolaire de Français, comme le confirme la consultation des épreuves écrites des examens nationaux desdites disciplines.

Bien qu’il soit possible de considérer que l’*action* et la *tâche* ne se confondent pas (Puren, 2002), dans une visée pragmatique, plus précisément d’intervention auprès des enseignants, on peut admettre que cette distinction notionnelle n’est pas incontournable. Les apprenants agissent quand ils réalisent la *tâche*, puisqu’ils ont un but d’apprentissage ou social précis. Dans le prolongement de cette perspective pragmatique, « [l]a tâche, qui a un rôle fédérateur, ou l’action, réunit plusieurs activités avec une finalité », ce qui contribue à la narrativité de la communication didactique (Ferrão Tavares, 2009: 49).

Au Portugal, le moment présent que vit l’éducation en matière d’enseignement-apprentissage des langues-cultures est en quelque sorte paradoxal, dans la mesure où, d’une part, les discours sont (apparemment) à la page de l’actualité didactique et, d’autre part, les pratiques se traduisent (en réalité) par des retours non contextualisés au passé.

Cette situation éducative paradoxale soulève des inquiétudes, car la formation continue qui n'est plus présente en termes formels et, par conséquent, les formateurs correspondants ont disparu du système, le tout soumis à un dispositif d'évaluation à caractère bureaucratique, lequel empêche toute réflexion collective et la prise de risques propre à la mission enseignante. La pression sur les enseignants qui découlent du nombre d'élèves fort élevé par classe imposé par les instances ministérielles, des prises de décisions des directions des établissements scolaires soumis à des règles de concurrence d'ordre divers jusqu'à présent inexistantes, des souhaits des parents qui exigent que leurs enfants soient les meilleurs parmi les meilleurs pour qu'ils puissent accéder aux filières qui leur garantissent un futur professionnel prometteur, de l'engloutissement de rapports et de formulaires, de l'enfermement dans des réunions sans fin... conduisent les enseignants qui cherchent à survivre dans le monde professionnel à recourir au *prêt-à-enseigner*, ce qui leur permet, selon eux, de préparer leur classe du lendemain, de telle sorte que ce format permet qu'un enseignant absent soit remplacé sur l'heure par un de ses pairs, lequel sera en mesure d'assurer la mise en œuvre de la leçon... sans aléas.

Le circuit commercial de l'édition scolaire, s'étant vite rendu compte de l'état de détresse et d'épuisement manifesté par les enseignants, a adopté une logique qui permet que le manuel scolaire devienne une méthode, notamment à l'aide de cahiers d'activités, des *matériaux power point* dûment accompagnés d'explications, de leçons ou de fiches pédagogiques dites interactives... et d'un guide pour l'enseignant, dans lequel se trouvent des planifications-types pour les diverses périodes de l'année scolaire et, par voie de conséquence, la *séquence didactique* fait l'objet d'une prévision à caractère universel... ne permettant plus à l'enseignant de jouer son rôle social.

Et alors ?

##### **5. La séquence didactique : du « Et alors ? » au « vraiment ? »**

Pour ne pas conclure, mais bien pour contribuer à l'émergence de voies nouvelles en la matière, on avance la conception de *séquence didactique multimodale* ou plutôt de *scénario didactique multimodal* et propose quelques pistes d'exploration

construites à la suite de recherches sur les *zones de proximité* entre l'école et les médias (Ferrão Tavares & Silva, 2009).

Pour construire une définition de *scénario didactique multimodal*, on paraphrase en quelque sorte la définition de *séquence pédagogique* proposée par Clausse (1972). Un *scénario didactique multimodal* est alors un « ordonnancement d'unités d'apprentissage », un agencement cohérent (« dont la complexité va croissant et dont le sens est significatif pour l'élève »), une narration comme celle « des épisodes d'un feuilleton » qui implique des actions et qui aboutit à un résultat qui détermine des conséquences dans et pour l'apprentissage, notamment de nature sociale à travers le partage avec d'autres...et en recourant à des dispositifs numériques dans un cadre de cohérence d'ordre multimodal.

Les liens entre les pratiques théâtrales et cinématographiques expliquent que certains chercheurs parlent de scénarisation et de scénario dès lors que l'on recourt aux dispositifs technologiques dans la mise en scène des savoirs langagiers ou autres.<sup>3</sup> Apparemment, l'adjectif qualificatif *multimodal* ne se justifierait pas, puisque le numérique est une composante même du terme. Pourtant, la *multimodalité*<sup>4</sup> ne se limite pas aux usages numériques et aux dispositifs de partage, dans la mesure où elle informe toute la communication, car le corps est multimodal, parce que le geste, d'une part, possède une fonction de déclencheur de l'activité neurologique et, d'autre part, précède la verbalisation (Cosnier, 2003, 2007, 2008 ; Ferrão Tavares, 2013). Par ailleurs, la *multicanalité*, en tant que composante de la *multimodalité*, a toujours caractérisé la classe de langue-culture (des *Tableaux Delmas...* aux figurines en tableau de feutre, aux

---

3 Il s'impose ici de souligner que « [l']origine de la scénarisation est à chercher dans le domaine de l'audiovisuel et de la mise en scène d'un texte écrit, qu'il soit théâtral, littéraire ou cinématographique » et « dans le domaine de l'audiovisuel ou du théâtre, scénariser une histoire consiste avant tout à lui donner vie, c'est-à-dire à créer du mouvement, à passer à une vision multidimensionnelle pour faire vivre une expérience par le spectateur » (Henri, Compte & Charlier, 2007: 15).

4 Pour définir le terme *multimodalité*, nous reprenons une « définition centrée sur l'enseignant et les apprenants », c'est-à-dire « un processus qui semble lié à la pensée (dimension cognitive) mis-en-corps et mis-en-geste (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et mis-en-mots (dimension pragmatico-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou qu'un support plurisémiotique », en soulignant que « [c]ette définition s'éloigne ainsi des définitions (centrées sur la langue) qui n'envisagent la multimodalité que comme le fait de superposer des codes ou des canaux (multicanalité) » (Ferrão Tavares, 2013: 95).

diapositives, aux enregistrements, aux films, aux documents authentiques...). De plus, la *suggestopédie* adopte un script présenté de façon multimodale qui intègre un scénario multimodal, même si cette désignation n'est pas employée... mais en conformité avec la définition de *scénario didactique multimodal* présenté plus haut dans de texte et qui se base sur des recherches en neurosciences. Des formats comme les simulations globales rentrent également dans cette désignation de *scénarios didactiques multimodaux*.

En effet, la *multimodalité* implique un processus simultanément de nature neurologique, cognitive, affective, relationnelle et sociale. Ainsi, la séquence didactique à caractère multimodal se doit de garantir un trajet cognitif cohérent (ou différents trajets en fonction non seulement de la pluralité des profils des apprenants, mais également des potentialités de l'exposition différenciée de chaque individu aux biens culturels et à Internet). La *séquence didactique*, aujourd'hui, vise l'action sociale, mais bien évidemment cette action sociale est préparée par des tâches d'apprentissage. Par conséquent, ces tâches doivent être en position de cohérence par rapport aux objectifs et aux compétences visées et la composante linguistique, étant certes nécessaire, car elle est au service de composantes de nature discursive, pragmatique, socio-culturelle, est insuffisante à elle seule pour promouvoir l'éducation aux et par les langues-cultures.

En effet, concevoir aujourd'hui une *séquence didactique* implique qu'à un moment donné la classe s'ouvre à l'extérieur. Et cette ouverture recourt de façon plus immédiate à Internet et au WEB 2.0 qui permettent le plus souvent l'action sociale prônée par l'*approche actionnelle*, en permettant aux élèves de partager des travaux avec d'autres, de commenter directement des films, des chansons, de commenter des œuvres d'art, des concerts... avec d'autres agents sociaux qui peuvent ne pas appartenir au monde scolaire. Par ailleurs, les dispositifs communicatifs du WEB 2.0 et du WEB 3.0 ont rendu possible l'action sociale dont se réclament les *approches actionnelles*. Une action d'apprentissage se poursuit aujourd'hui grâce aux blogs, aux wikis, aux réseaux sociaux, aux applications des portables dans d'autres salles de classe au Portugal, en France, au Japon (Mangenot, 2000, 2008). Et les activités peuvent bénéficier de contributions diverses (évaluation pragmatique) quand les parents, les

représentants des institutions... répondent aux apprenants sur leurs blogs et/ou dans les réseaux.

Mais cette exposition à l'extérieur est une phase du parcours, puisque d'autres phases se situent en classe, de façon multimodale, car toute communication est multimodale, de façon *centralisée* et en groupe, en fonction des objectifs didactiques, des activités et de la nature du support utilisé. Et la classe ne peut ne pas se prolonger à la maison. La séquence didactique est aujourd'hui délocalisée. Avec le peu de temps imparti aux classes de français langue-culture étrangère, la séquence didactique se poursuit – comme naguère – à la maison. Mais, grâce aux technologies, la classe s'ouvre à d'autres élèves, notamment d'autres pays et ouvre elle-même la porte à des visites de musées, de festivals de musique, de cinémas...

Certes, Internet ouvre la porte à l'imprévisibilité dans la classe de langue-culture, mais c'est la classe qui doit enseigner – insistons sur le terme : *enseigner* – les apprenants à organiser, sélectionner, hiérarchiser, éliminer... l'information en fonction du résultat prétendu. Ce besoin de structuration est aujourd'hui ressenti alors que l'on parle de la *culture de surface* des publics scolaires et de leur difficulté de concentration (Carr, 2011). En effet, la classe est le seul moment où les apprenants se donnent le temps de réfléchir avec du temps, et encore... Le *scénario didactique multimodal* est donc une forme et un format d'ordre narratif d'organisation de supports, de dispositifs et de contenus de nature hétérogène.

Dans cette perspective, un scénario qui vise l'action devant conduire à un résultat, une clôture et qui commence par la *définition* préalable de la tâche à accomplir puisqu'une tâche doit avoir un sens pour les individus impliqués et, pour cela, le recours à un ressort dramaturgique ou narratif s'impose<sup>5</sup>, suivie de l'*exposition* à une grande diversité de supports (métissage de modes) et de messages préalablement choisis par l'enseignant en fonction de critères discursifs (par exemple, critiques de films après

---

5 Par exemple, un script comme ceux utilisés en *suggestopédie*, une chanson, le trailer d'un film (cf. <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/2014/10/auladeportuguesetclassedefrancais.html>)

avoir visionné quelques bandes-annonces). Cette phase implique une rupture avec la pratique ordinaire qui part généralement d'un dialogue ou d'un texte. Dans ce cas, les apprenants sont confrontés à plusieurs supports qui présentent des caractéristiques pragmatiques, verbales et non verbales (appuyées par l'emploi de structures grammaticales) identiques.

Ensuite, les apprenants analysent les critiques et se rendent compte des aspects en commun au niveau de la macrostructure (résumé, référence aux prestations des acteurs, relation avec d'autres films, témoignages, opinions personnelles...) et au niveau de la microstructure (emploi des adverbes de manière, par exemple, pour atténuer une critique qui autrement serait violente ; emploi des adjectifs pour la caractérisation des personnages-acteurs...). La verbalisation, qui s'appuie sur du cognitif, traduit les dimensions empathiques et relationnelles, composantes de la *multimodalité* si nécessaires quand on parle de compétences sociales. C'est alors la phase de *conceptualisation*.

Ensuite, à la maison, les apprenants font des travaux routiniers qui n'exigent aucun accompagnement de la part de la famille. Ils *pratiquent*, catégorie utilisée souvent par les analystes du discours de la classe. C'est la phase d'*emploi* avec des exercices traditionnels qui exigent peu de temps de correction et peu d'engagement des parents. De cette façon, les dispositifs traditionnels et digitaux gardent leurs caractéristiques et leur relation avec le temps est respectée. Pourtant, l'un des risques de l'utilisation des ressources technologiques en classe est leur décontextualisation. On essaie de rendre scolaire les blogs ou *Facebook*, par exemple, en transposant les règles et le temps de l'école vers ces dispositifs ; or, ceci ne peut que produire de mauvais résultats, comme le prouve, par exemple, la baisse du nombre de blogs didactiques. Dispositifs et applications technologiques doivent être intégrés dans le contrat pédagogique pour être rentable d'un point de vue didactique, tout en permettant que les caractéristiques de ces dispositifs et de ces applications à caractère communicatif soit elles aussi respectées. Dans la classe suivante, les apprenants corrigent eux-mêmes ou en paires leurs travaux en confrontant leurs réponses avec les *solutions* présentées par l'enseignant, par

exemple, à l’aide d’un *power point*<sup>6</sup>, de façon rapide. En cas de difficultés manifestées par les élèves, la *conceptualisation* doit faire l’objet d’une reprise.

La phase suivante, celle de *réemploi* dans d’autres situations, implique la réalisation d’une tâche partielle d’apprentissage, comme le visionnement rapide d’une bande-annonce et la construction d’une critique qui sera publiée sur le site du film, partagée avec d’autres apprenants, publiée dans le blog de la classe<sup>7</sup>, etc. C’est la phase de *communication* : publication des critiques, débat, simulation ou jeu de rôle.

La séquence s’ouvre à nouveau sur Internet pour le *partage* avec d’autres apprenants qui conduisent une séquence dans une classe dans la même école, dans d’autres pays ou avec des citoyens anonymes qui commentent le même film ailleurs (*socialisation* ou *mutualisation*). Les apprenants deviennent producteurs de contenus. Et chaque apprenant ou groupe d’apprenants *confronte* sa production à celle de ses pairs. C’est la phase *d’évaluation* par les pairs et par l’enseignant. S’il y a des réponses d’autres intervenants, les apprenants obtiennent une *évaluation pragmatique*.

Dans ce type de *scénario didactique multimodal*, la narrativité est fondamentale. Elle se construit avec des avancements rapides, les apprenants étant exposés et faisant des activités en même temps (polychronie) avec recours au *multitasking*, des moments lents de conceptualisation (monochronie) pour que les apprenants aient la possibilité de réfléchir, de lire intégralement un document, de résoudre une difficulté, d’approfondir une thématique, de vaincre un obstacle. Ils ont un *objet* à se procurer, ils rencontrent des difficultés qu’ils doivent surmonter, ils trouvent des aides (le professeur, mais aussi des textes, des images, des documents de type différent qui ressemblent à ceux qu’ils doivent produire sur Internet, des commentaires de citoyens participatifs...). Ils font des choix. Ils partagent des informations que d’autres groupes ont trouvées (l’*information*

---

6 cf. FERRÃO TAVARES, Clara (2012). « Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentação de trabalhos académicos », *Intercompreensão*, n° 16, pp. 85-118.

7 cf. <http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.pt/2014/10/exploitation-de-trailer-quest-ce-quon.html?sref=bl>

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du "Alors" d'une histoire qui ne dit rien... au "Vraiment?" d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

gap est une façon de donner du sens à l'apprentissage). Remplir des espaces vides est la tâche du spectateur, du lecteur... en classe, l'élève doit remplir les espaces vides.

Le suspense est créé par l'enseignant quand l'attention se réduit. Et *ils se regardent faire* sur Internet, à la fin. D'où leur étonnement : « Vraiment ? »... ou plutôt « Vraiment ! ».

On s'étonne toujours avec ce que l'on découvre que l'on est capable de faire !

### **Bibliographie :**

ARGAUX, Marc *et al.* (1972). *De vive voix I*. Paris: Didier.

ATIENZA, Jean-Louis (1995). « L'approche communicative : un appel à la résistance », *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 100, pp. 21-38.

BERTOCCHINI, Paola & COSTANZO, Edvige (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette.

CARR, Nicholas (2011). *Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*. Paris: Robert Laffont.

CLAUSSE, Arnould (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*. Paris: Colin-Bourrelier,

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COSNIER, Jacques (2003). « Les deux voies de la communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face », *in COLLETTA, Jean-Marc & TCHERKASSOF, Anna (éds.) (2003). Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 59-67). Paris: Bordas.

COSNIER, Jacques (2007). À son tour, voilà que Psyché cause, *Actualités psychologiques*, n° 19, p. 17-21.

COSNIER, Jacques (2008). *La communication, état des savoirs*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.

COSTE, Daniel *et al.* (1976). *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COURTILLON, Janine *et al.* (1982). *Archipel I*. Paris: Didier.

COURTILLON, Janine (1995). « L'unité didactique », *Le français dans le monde – Recherches et application : Méthodes et Méthodologies*, n° spécial, pp.109-120.



- TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du "Alors" d'une histoire qui ne dit rien... au "Vraiment?" d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 49-73
- CREDIF (1958). *Voix et images de France I*. Paris: Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DEBYSER, Francis (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le français dans le monde*, n° 100, pp. 63-68.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1994). « Didactique des langues et analyse des pratiques des enseignants », Actes du IV Colloque international de l'AIP ELF/AFIRSE, Lisbonne, pp. 265-284.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1999). « Voyages au cœur de la suggestopédie ». *Le français dans le monde*, n° 307, pp. 39-42.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2002). « L'approche actionnelle est-elle arrivée ? », *Intercompreensão*, n° 10, pp. 95-104.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2009). « (Et) si j'étais professeur de français... Approches plurielles et multimodales ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 153, pp. 41-53.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2013). « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1-2013, pp. 91-115.
- FERRÃO TAVARES, Clara & VIDAL, Maria do Rosário (1979). *Laissez faire, laissez parler*. Lisboa : Plátano.
- FERRÃO TAVARES, Clara & VIDAL, Maria do Rosário (1988). *Labo des mots*. Lisboa: Plátano.
- FERRÃO TAVARES, Clara & SILVA, Jacques (2009). « Approches plurielles et multimodales – Présentation », *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 153, pp. 5-9.
- FRANCE, Henri, COMPTE, Carmen, CHARLIER, Bernardette (2007). « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 4 (2), pp. 14-24.
- GALISSON, Robert (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GIRARD, Denis (1971). « Une classe de langue française aux débutants », in REBOULLET, André (dir.) (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (pp. 45-58). Paris: Hachette.

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du “Alors” d’une histoire qui ne dit rien... au “Vraiment?” d’un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

HOCQ, Philippe (1994). « L’information comme ‘construit social’. Les mécanismes de production du discours journalistique », *Médiaspouvoirs*, n° 35, pp. 158-163.

LOHÉSIC, Bernard & PÉSURAT, Jean-Marie (1979). « Élaboration d’unités capitalisables en fonction d’un niveau-seuil », *Le français dans le monde*, n° 149, pp. 68-73.

MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

MANGENOT, François (2000). « Contexte et conditions pour une réelle production d’écrits en ALAO ». *Alsic*, vol. 3, n° 2, pp. 187 – 206.

MANGENOT, François (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », in SIDIR, M., BARON, G.-L., BRUILLAR, E. (éds.) (2008). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (pp. 13-26), Paris: Hermès, Lavoisier.

MANGENOT, François & SOUBRIÉ, Thierry. (2010). « Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 160, pp. 433-443.

PUREN, Christian (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures. Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, n° 3, pp. 55-71.

REBOULLET, André (dir.) (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette

WILKINS, David (dir.) (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

## **DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE AU SOCIALEMENT CORRECT**

### **Tour d'horizon du millésime 2012 (manuels de 7<sup>ème</sup> FLE)<sup>1</sup>**

**JOSÉ DOMINGUES DE ALMEIDA**

Un. de Porto – ILC Margarida Losa

jalmeyda@letras.up.pt

**Résumé :** Cet article procure un tour d'horizon critique des manuels de FLE disponibles sur le marché éditorial portugais (publiés en 2012) en vue de l'année scolaire 2012-2013, et suivantes. Nous y détectons les aspects socioculturels au-delà des éléments purement didactiques.

**Mots-clés :** FLE – manuels – politiquement correct – 2012.

**Abstract:** This paper offers a critic survey of the FFE course books available on the Portuguese publishing market (published in 2012) for the school year 2012-2013, and next. Socio-cultural aspects will be underlined beyond mere didactical elements.

**Keywords:** FFL – course books – politically correct – 2012.

---

<sup>1</sup> Cet article a été élaboré dans le cadre du projet « Interidentidades » de L'Institut de Literatura Comparada Margarida Losa de la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, une I&D subventionnée par la Fundação para a Ciência e a Tecnologia, intégrée dans le « Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação » (POCTI), Quadro de Apoio III (POCTI-SFA-18-500).

Les dernières réformes portugaises en matière éducative, - lesquelles trouvent graduellement leur application pratique en l'entrée scolaire 2012-13 -, sont fondées sur des assises économiques, d'une part, relevant du besoin de coupes budgétaires, mais aussi idéologiques et théoriques, d'autre part. Celles-ci ont été développées et glosées à l'envi par quelques théoriciens dits « réactionnaires », dont l'actuel ministre de l'Éducation lors d'émissions télévisées spécialisées et à forte audience, et dans des éditoriaux ou des articles d'opinion au discours et à l'argumentaire bien tranchés, et qui se voulaient d'une cohérence sans faille.

Rappelons en gros cet argumentaire *politiquement incorrect*, en désaccord avec la *doxa* didactique ambiante ; celle qui remplit nos curriculums, suscite des colloques, produit des thèses et se trouve un peu partout pointée du doigt en Europe comme responsable d'un évidement ou essoufflement de l'enseignement. Il se résume par un refus systématique et viscéral des approches romantiques et constructivistes des savoirs, centrées sur l'apprenant, la spécificité de matières à composante sociale ou psychologique et le suivi détaché du cursus dur des connaissances à acquérir, la dévalorisation des méthodes mnésiques et la méfiance envers l'effort et la compétitivité. Ce discours entendait constituer un tournant épistémologique dans le domaine de l'éducation, mais manquait d'une possibilité de déploiement de ses thèses (*cf.* Madaleno, 2006). C'est chose faite : le moment rêvé est survenu avec l'accession aux affaires et au pilotage du ministère de l'Éducation de la même équipe qui n'avait de cesse de contester cette *doxa*.

L'une des conséquences se traduit par l'élimination pure et simple de certaines disciplines, dont *l'éducation à la citoyenneté* qui deviendra désormais une tâche pédagogique et un souci civique transversal à d'autres matières, - dont les langues étrangères et dont le français langue étrangère. Ce fait n'est pas nouveau. Il suffit pour s'en convaincre de jeter un coup d'œil sur les grandes lignes programmatiques qui balisent l'enseignement du français, notamment au niveau du troisième palier d'enseignement portugais, là où, de plus en plus souvent, la question tient à l'option d'un second idiome étranger *après* l'anglais, - sur lequel on mise toutes les ressources depuis une décennie (les résultats se font attendre) -, et où la concurrence français-castillan se fait sentir, parfois de façon acerbe, selon les établissements scolaires. Et ce,

en vue d'un parcours de trois ans, pour la plupart sans suite, et dès lors sans conséquences pragmatiques pour l'usage de ces langues ; autrement dit, eu égard aux moyens communicationnels et actionnels qui y avaient été investis dans la foulée du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* qui pilote l'apprentissage des langues de façon incontestée, pour l'heure en tous cas, et sans que ses résultats ou sa pertinence aient été publiquement et démocratiquement débattues (cf. Maurer, 2011: 1-61).

Ainsi, un tour de repérage dans le *Programme de langue française* pour ce niveau d'enseignement fait apparaître des soucis et des sujets à traiter à la faveur de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Il s'agit, en effet, d'« exprimer avec une certaine créativité, leur intention de communication, par messages adéquats à leur développement linguistique, psychologique et social »<sup>2</sup> ; d'« approfondir la connaissance de leur propre réalité socioculturelle, moyennant la confrontation avec des aspects de la culture et de la civilisation des peuples francophones »<sup>3</sup> ; « de progresser dans la construction de leur identité personnelle et sociale par le développement de l'esprit critique, d'attitude de sociabilité, de tolérance et coopération »<sup>4</sup> et de « développer le sens de la responsabilité et de l'autonomie »<sup>5</sup> ; tous des soucis extralinguistiques.

Par ailleurs, et plus loin dans les consignes programmatiques, relevons qu'il faut « produire des textes écrits adéquats à leur développement linguistique, psychologique et social » et que le *Programme de langue française II*, par exemple, est censé tenter de faire participer « au sens intégrateur de l'acquisition éducative (développement de la personnalité, acquisition de compétences et de savoirs, développement d'attitudes et de valeurs) (...) »<sup>6</sup>.

En fait, il en va de cette *éducation à la citoyenneté* comme du service publique en télévision : on ne parvient pas à le définir, mais on en souligne l'évidence et le

---

<sup>2</sup> cf. Programme officiel portugais dans ses objectifs d'enseignement-apprentissage <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=144>

<sup>3</sup> *ibidem.*

<sup>4</sup> *ibidem.*

<sup>5</sup> *ibidem.*

<sup>6</sup> cf. [www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/frances\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/frances_10_11_12.pdf)

caractère incontournable, même si l'on imagine qu'il puisse être assuré transversalement par d'autres opérateurs et selon d'autres modalités. La question est d'autant plus sensible et délicate que la citoyenneté implique justement l'idée d'un consensus social et un ample assentiment politique et civique.

Élément axial, - quoi qu'on en ait pu dire, comme le confirme plusieurs études et sondages récents -, le *manuel* scolaire de français (en l'occurrence) (tout comme des autres idiomes étrangers) s'avère un outil indispensable et fortement apprécié des enseignants vu qu'il réunit plusieurs avantages indéniables en tant que médiateur entre les programmes, les enseignants et les apprenants : assurance pédagogique et des contenus scientifiques ; richesse médiatique et technologique (cédéroms, etc.) ; qualité graphique, introduction d'exempliers, de documents authentiques ou didactisés ; diversité des exercices ; aspects ludiques de l'apprentissage ; outils supplémentaires d'encadrement des unités (grammaires, exercices spécifiques, révisions, autoévaluation, etc.).

Qui plus est, le manuel, - de français langue étrangère notamment -, représente un produit commercial issu d'un marché éditorial très concurrentiel, escorté par un ensemble de rituels et de pratiques de divulgation et d'aguichage promotionnels. Au départ, les auteurs, liés à tel ou tel éditeur, semblent jouir d'une fort relative liberté de création de contenus et de méthodes, astreints qu'ils se trouvent au balisage et aux consignes programmatiques ministériels, au filtrage de la certification, aux attentes sociales, - tant de la part des enseignants que des apprenants -, voire des parents d'élèves attentifs au monde de l'école ; c'est-à-dire le vaste public-cible et client du produit symbolique appelé *manuel* scolaire, en langue française dans ce cas.

Le souci de collage à la réalité sociale et aux attentes civilisationnelles, comportementales n'est certes pas innocent, comme le rappelle Ana Brito en soulignant que « (...) le manuel scolaire tend à véhiculer l'idéologie dominante et, même s'il n'est pas toujours attentif à sa 'petite musique', parce que trop silencieuse, le fait est qu'elle se fait 'entendre' et 'divulguer' de façon sensible à l'École, une institution qui joue un rôle majeur dans ce processus » (Brito, 1999: 139. C'est nous qui traduisons).

Que la langue est en elle-même porteuse de valeurs et d'idéaux sociaux ou civilisationnels se trouve être au cœur même de la conception institutionnelle et le discours promotionnel de la Francophonie. En effet, parler une langue, ou opter pour une langue étrangère revient, - dans une certaine mesure qu'il convient de nuancer -, à adopter une certaine vision du monde et des rapports interculturels dans un cadre où ces rapports sont devenus plus complexes, et où l'échange interculturel linguistiquement équitable n'est plus assuré.

Christian Dufour semble le suggérer quand, à la faveur de l'épisode de l'invasion de l'Irak par les États-Unis, il dégage une « civilisation de langue française » qu'il définit de la sorte, - en fait une brillante synthèse qui pourrait pertinemment guider les acteurs de la francophonie dans la conception d'argumentaires -, : « La civilisation de langue française est la seule à proposer un modèle de cité universelle qui se rattache au passé, tout en n'étant pas fermé à la modernité ni totalement associé au capitalisme » (Dufour, 2006: 103), dont la marque s'inscrirait de façon idéologique dans l'usage de la langue française en tant qu'idiome porteur en soi d'une vision du monde.

Pierre Encrevé conteste cet usage dirigé et idéologique de la langue française. Selon lui, « la langue française en elle-même n'a aucune vocation particulière à servir ces valeurs-là [valeurs d'universalité] plus que d'autres (...). La langue française, comme les autres, peut exprimer à tout moment les valeurs les plus opposées » (Encrevé & Braudeau, 2007: 32s). D'autant plus que, selon lui, « Les langues n'ont intrinsèquement rien à voir avec les discours qu'elles accueillent et les valeurs qu'ils expriment ; mais, c'est ainsi que se fait l'histoire du monde, on lie les langues à certains seulement des textes qu'elles ont engendrés (...) » (*idem*: 35).

Ceci dit, aucun texte n'est vraiment neutre ; ce qui est une toute autre paire de manche. Mais de là à être au service d'une idéologie et d'une *doxa*, il y a un pas que l'on a allègrement franchi, c'est-à-dire sans vraiment y réfléchir. En effet, les manuels de français auront plus ou moins tendance à encourager ou reproduire des pratiques collectives issues des sociétés contemporaines : comportements civiques, souci de parité hommes-femmes, règles de conduite sociale, consignes hygiéniques et alimentaires, etc. Aussi, à la faveur de certaines unités spécifiques induites par le programme ministériel comme objectifs à atteindre et des contenus spécifiquement linguistiques développés, le

manuel finit-il par porter un regard injonctif ou uniformisant du point de vue éthique qui cautionne, malgré lui, une certaine perspective idéologique de l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Notre étude de cas portera sur un tour d'horizon critique, un relevé sur exemplier, de différents manuels proposés pour le millésime 2012-2013 pour premier contact avec la langue française (le 7<sup>o</sup> ano) ; à savoir *Magie des mots 1* de Luísa Pacheco et Giuseppina Tagliavini chez Areal, revu par nous du point de vue purement linguistique ; *Mots-clés* de Suzana Costa et Mónica Loureira chez Porto Editora, revu par Sílvia Araújo ; *Des crêpes et des baguettes* d'Ana Gueidão et Idalina Crespo revu par Eulalie Pereira chez Porto Editora aussi, et *Essentiel 7<sup>o</sup> ano* par José Paulo Soares et Manuel Jasmim Pinho chez Santillana, et revu par Christina Dechamps.

Les questions soulevées par cette lecture des manuels retenus portent sur leur mise en perspective concrète des soucis liés à une approche socialement correcte et assimilable aux soucis d'éducation à la citoyenneté qui échoient désormais, et plus que jamais, à des matières transversales. On remarquera des représentations complexes et paradoxales du social, des institutions sociétales, ainsi qu'une approche très mitigée des pratiques tenues pour socialement correctes.

Dans *Essentiel 7<sup>o</sup> ano*, à relever dans l'**unité 4** la présentation d'une « famille française ». Le titre est déjà très parlant en soi. Il s'agit d'une famille monoparentale : femme divorcée et avec trois enfants à charge, dont un népalais adopté (89) ; ce qui implique la présentation de beaux-parents et de demi-frères (90). Cette famille s'oppose au cliché d'une famille africaine béninoise, que l'on retrouve plus loin, privée de tout et aux antipodes de la recomposition familiale française.

L'**unité 5** « Un corps sain » permet de lancer des notes de comportement alimentaire très subtiles. Un exercice sur le partitif insiste sur le fait qu'« Arnaud » préfère manger « du pain complet » (117). D'ailleurs, élément significatif, une pyramide alimentaire illustre la page 123.

L'**unité 6** portant sur « La nature et les vacances » procure un document authentique traitant de l'économie en eau dans sa consommation privée quotidienne (142).



La famille française traditionnelle, - blanche, blonde et heureuse -, illustre l'**unité 2** « Mes routines en famille » (68) de *Mots-clés*. En outre, l'introduction au mode impératif est l'occasion pour avancer certains conseils pratiques : « Mange équilibré » ; « Vis heureux » ou « Travaille un peu ! » (110). De son côté, l'**unité 3**, intitulée « Mes vêtements » en vient à porter un regard critique et prophylactique sur les troubles alimentaires, surtout chez les jeunes filles. Un document authentique didactisé et adapté rappelle, tout en profitant de l'exercice de la description physique en français, qu'« (...) actuellement, en France, les professionnels de la mode s'engagent à refuser la diffusion des images de mannequins excessivement maigres » (123).

Dans *Des crêpes et des baguettes*, on illustre la forme négative infinitive en français par un tableau injonctif de panneaux à usage et étiquette sociale : « Ne pas manger dans les couloirs » ; « Ne pas jeter les papiers par terre » ; « Éteindre les téléphones portables » , « Ne pas fumer » , etc. (29).

Plus loin, dans l'**unité** « La famille », - qui est prétexte à décrire en français, des personnages multiculturels apparaissent en photo, entre autres une femme de race noire dont on peut penser qu'elle est « brune ». En tout cas, le terme *noir* pour la race n'est pas suggéré, qui eût été évident (57). Plus loin encore, la présentation des métiers a l'avantage de ne pas privilégier des professions libérales ou les services. Un souci d'inclusion répertorie aussi bien *plombiers*, *mécaniciens* ou *ouvriers* que *médecins* ou *architectes* (68).

La diversité et la complexité de la famille française contemporaine est rendue dans cette même unité par des illustrations de modèles de ménage divers, mais qui omettent pourtant les couples homosexuels, par exemple (75). L'**unité 5** intitulée « La journée » insiste sur une alimentation saine, illustrée par un « déjeuner en famille » heureux et diététique (113).

En fin, *Magie des mots 1*, nous semble le manuel le plus complexe et dense du point de vue de l'étude sommaire que nous menons ici. Dans son **unité 4**, intitulée « On va à l'école », il est question de reconnaître « quatre comportements incorrects dans la salle de classe » (53), tandis que dans l'**unité 5**, il est demandé de repérer « trois mauvaises habitudes de Théo » dans ses activités quotidiennes : « ne pas prendre de

petit-déjeuner, trop jouer sur l'ordinateur, ne pas faire ses devoirs et se coucher tard ; ce qui implique une hiérarchisation morale (65). Cet exercice enchaîne sur la question des « tâches ménagères » et sur les rôles assignés à chacun des sexes par les clichés sociaux. C'est un *Nicolas* que l'on voit passer l'aspirateur, faire la vaisselle et faire son lit (67). L'usage de l'impératif se prête merveilleusement à la tâche éducative transversale au parcours scolaire. Il est question de « se coucher tôt », « prendre les escaliers », « sortir et faire du sport », « manger des fruits » et de « manger avant d'aller au collège ».

Dans l'**unité 7**, symptomatiquement intitulée « Ton corps, ton trésor » (90), une pyramide alimentaire permet de récapituler le vocabulaire, mais illustre aussi de bonnes pratiques alimentaires. La même *doxa* politiquement correcte revient plus loin à la faveur de l'impératif : « Bois de l'eau » ; « Évite le fast-food », etc. (94). Même chose pour le partitif, au service de bonnes habitudes alimentaires. On trouvera « du poisson », mais « pas de soda » (95) ! Le tout couronné par « 8 règles d'or une vie saine » (97s). Les exercices de correspondance allient compréhension, syntaxe et éducation civique et personnelle : « Choisis le menu correct pour une alimentation équilibrée et justifie ton option » (98).

À relever également dans le cadre du souci de représentativité paritaire, dans l'**unité 8** « Mystère, mystère » portée sur l'emploi du participe passé, le choix d'une footballeuse pour illustrer un « *J'ai joué* au ballon » (106).

Il ressort de ce bref exemplier et tour d'horizon sur base d'une lecture, presque en diagonale, plusieurs conclusions qui rejoignent les assises théoriques sur lesquelles nous commençons notre propos. D'une part, le manuel scolaire, notamment en FLE, demeure central et incontournable, et réhabilité par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, dans le contexte des multiples outils au service de la mise en œuvre du programme de français. D'autre part, à leur façon, et de manière tout à fait implicite, le manuel de français procure un exercice diffus et flou de l'éducation civique et de l'éducation à la citoyenneté comme reflet d'une *doxa* éthique officielle et consensuelle qui frôle ce qui est référé au *socialement* et *politiquement correct*.

À cet égard, la totalité des manuels insiste, à des degrés divers, à la faveur du déploiement des unités programmatiques, des documents authentiques et des exercices selon des modalités diverses, sur une consolidation de l'épanouissement personnel et interaction sociale de l'apprenant. Dans ce souci, qui est toujours déjà quelque part idéologique et politique, l'hygiène personnelle côtoie subtilement le multiculturel ; l'équilibre diététique, la diversité des modèles familiaux ; la parité hommes-femmes, les préoccupations écologiques ; les règles de bonne conduite, la saine convivialité sociale.

Il appert qu'aucun discours n'est vraiment neutre, qu'il est toujours porteur, malgré lui, de représentations et de connotations idéologiques qui se veulent issues des consignes programmatiques ministérielles, mais qui rejoignent également et astucieusement les horizons d'attente du public-cible, de la *doxa* éthique en cours dans l'univers scolaire comme institution productrice et promotrice d'un discours auto-légitimé, et dont les auteurs sont le reflet, voire le produit. En somme, tout discours didactique finit par trahir une *motivation*.

Dès lors, le manuel, - de langue française en l'occurrence -, s'avère bien plus qu'un simple outil didactique au service des enseignants visant le développement des compétences chez l'apprenant. Il est, de fait, un objet et un dispositif social et socialisateur qui, en dépit de bien des ambiguïtés et de la possibilité de dérive et de mise à profit idéologique, peut contribuer à l'effort transversal d'éducation à la citoyenneté que l'on assignera de plus en plus chez nous aux programmes des curriculums.

### **Bibliographie :**

BRITO, Ana. (1999). « A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios de reflexão », in *Manuais escolares. Estatuto, funções e história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.

COSTA, Suzana & LOUREIRO, Sílvia (2012). *Mots-clés*. Porto: Porto Editora.

DUFOUR, Christian (2006). *Le Défi français*. Montréal: Septentrion.

ENCREVÉ, Pierre & BRAUDEAU, Michel (2007). *Conversations sur la langue française*, Paris: Seuil.

ALMEIDA, José Domingues de – *De l'éducation à la citoyenneté au socialement correct. Tour d'horizon du millésime 2012 (manuels de 7<sup>ème</sup> FLE)*  
*Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 74-83

GUEIDÃO, Ana & CRESPO, Idalina (2012). *Des crêpes et des baguettes*. Porto: Porto Editora.

MADALENO, Manuel Cidalino Cruz (2006). *Educação ou armadilha pedagógica?*. Porto: Papiro Editora.

MAURER, Bruno (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Archives Contemporaines.

PACHECO, Luísa & TAGLIAVINI, Giuseppina (2012). *Magie des mots 1*. Porto: Areal.

SOARES, José Paulo & PINHO, Manuel Jasmim (2012). *Essentiel 7<sup>o</sup> ano*. Carnaxide: Santillana.

## JEAN ECHENOZ À L'ÉPREUVE DU TEMPS

SOPHIE JOLLIN-BERTOCCHI

Un. de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines,

CHCSC

sophie.bertocchi-jollin@uvsq.fr

**Résumé :** Incarnation de l'« expérience du temps » qui fonde le récit, plusieurs fictions de Jean Echenoz manifestent la composante romanesque barthésienne de la « dégradation » sous la forme du motif de la décadence sociale, entre repoussoir et fantasme, qui exemplifie la société contemporaine. L'évolution de la facture de l'œuvre romanesque d'Echenoz dans son ensemble fournit un contrepoint à l'ascèse narrative, accompagnée par un net changement de plan d'énonciation dans l'emploi des temps verbaux. Le resserrement procède d'une entreprise de conjuration de l'effet du temps, la « dégradation » étant réinterprétée comme dépouillement vers l'essentiel.

**Mots-clés :** Roman – Fiction – Temps – Sociétés contemporaines.

**Abstract :** As the illustration of the « time experience » that is the base of the narrative, several fictions of Jean Echenoz manifest the romantic component of the Barthes's « degradation » as the reason for the social decay between foil and fantasy, which exemplifies contemporary society. The evolution of the novel frame by Echenoz as a whole provides a counterpoint to the narrative asceticism, accompanied by a marked change in terms of enunciation in the use of tenses. The tightening comes from a company conspiracy of the effect of time, « degradation » being reinterpreted as a *dépouillement* towards the essential.

**Keywords:** novel – fiction – time – contemporaneous societies.

Si l'on doit à Paul Ricœur d'avoir mis le temps au centre du récit, lequel est selon lui « significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle » (Ricœur, 1983: 17), Barthes considérerait pour sa part la notion plus spécifique de « dégradation » particulièrement pertinente pour le roman : « Il y a toute une classe de romans qui sont l'histoire, non d'un homme ou d'un événement, mais d'une durée. Ainsi, c'est presque toujours le spectacle d'une décadence, de la dégradation progressive d'une situation ou d'un sentiment, qui justifie véritablement le roman balzacien » (Barthes, 1993: 115)<sup>1</sup>.

Cette « dégradation » est plus ou moins marquée, plus ou moins sensible selon les textes romanesques. Les premiers romans de Jean Echenoz, publiés à partir de 1979, sont placés sous le signe de l'action déclinée en plusieurs genres – variations sur les genres populaires –, du roman d'espionnage (*Le Méridien de Greenwich, Lac*) au roman d'aventures (*L'Équipée malaise*), en passant par le roman policier (*Cherokee*), voire le roman de science-fiction (*Nous trois*). Cette « renarrativisation » (Kibédi-Varga, 1990: 16) du roman, qui caractérise plus largement la production romanesque en France à partir des années 1980, est singulièrement marquée par la surenchère dans les textes d'Echenoz, passant à la fois par l'appropriation des genres très codifiés de la paralittérature, qui donnent une grande visibilité à la fiction en exhibant la mise en intrigue – et donc l'expérience du temps –, et par l'inflexion parodique de l'écriture. Dans l'ensemble des romans d'Echenoz, le schème du déclin modèle tout particulièrement la diégèse de quelques fictions.

La facture d'œuvre lui-même tout entier n'échappe pas au mouvement, elle tend à subir une inflexion au fil du temps, un renouvellement particulièrement sensible à partir des trois « biofictions » que sont *Ravel*, *Courir* et *Des éclairs*, et finalement dans le tout dernier roman à forte contextualisation historique, *14*. Cette différenciation, certes davantage appréhendable en termes d'évolution que de dégradation, accompagne le

---

<sup>1</sup> La notion de décadence est liée à celle de durée : « (...) si l'on avait à écrire une esthétique du Roman, la durée n'y apparaîtrait pas comme une catégorie (...), mais comme l'essence et le pouvoir même du Roman. (...) Un tel roman n'est pas forcément celui qui renonce à toute autre signification que celle de son histoire ; c'est celui qui conçoit le drame humain seulement comme le drame d'une durée. » (Barthes, 1993: 115).

déroulé fictionnel en manifestant l'effet de la durée. C'est l'orientation et la signification de cette évolution, dans son rapport avec le motif de la dégradation, que nous aimerions interroger ici, depuis la prolifération fictionnelle des premiers romans jusqu'au resserrement de *14*.

### **1. Le motif de la dégradation dans la fiction romanesque**

Le titre du premier roman d'Echenoz, *Le Méridien de Greenwich*, fait d'emblée signe en direction de la représentation du temps, puisqu'il désigne le point de référence dans le marquage humain du temps à l'échelle planétaire. Le statut inaugural du texte, en même temps que les fondements temporels du roman, sont ainsi affichés. Voyons comment se présente le motif de la dégradation dans le reste de l'œuvre.

Echenoz exacerbe à plusieurs reprises la composante constitutive d'un certain roman selon Barthes, sous l'espèce du motif fictionnel de la déchéance sociale. Dans *L'Équipée malaise* apparaît un premier personnage « sans domicile fixe » (Echenoz, 1999 [1986]: 25), Charles Pontiac – l'un des personnages principaux du roman –, dont le processus de décadence fait l'objet d'une ellipse : « Charles Pontiac disparut le premier, vers les souterrains, sans prévenir personne. On le crut mort et de moins en moins de monde parla de lui pendant deux ans » (Echenoz, 1999 [1986]: 9). Pour lui, la problématique du temps semble être neutralisée, maîtrisée, apparaissant précisément comme l'enjeu de la clochardisation : « Et puis on sait ce que c'est que cette vie, le matin on se remet de sa nuit puis on cherche un café, c'est toute une affaire à laquelle succède la question du casse-croûte ; celle-ci réglée, on a passé la journée » (Echenoz, 1999 [1986]: 26).

Le même motif réapparaît dans *Un an*, mais cette fois l'accentuation passe par le récit minutieux du processus de dégradation de la protagoniste du roman, qui s'opère en seulement une année :

(...) la vie se fit de plus en plus amère, l'apparence de Victoire commença de laisser vraiment à désirer. Vu son aspect trop négligé, il devint moins facile d'être prise en auto-stop et ses contemporains, lorsqu'elle les abordait dans la rue, comprenaient aussitôt que

c'était pour l'argent. Certains donnaient, la plupart guère, et personne ne semblait s'étonner de la misère de cette belle jeune femme alors que d'ordinaire le pauvre est laid. (Echenoz, 1997: 67)

La trajectoire accélérée s'achève par une pirouette narrative qui ramène Victoire à son point de départ sur un mode quasi magique : la mort mystérieuse de Félix, qui avait poussé la jeune femme à disparaître, est contredite, annulée, si bien qu'en l'espace de quelques jours et de quelques pages Victoire reprend le cours de sa vie d'avant, la dégradation se trouve annulée, le motif semble tourné en dérision.

Le motif de la déchéance sociale réapparaît une dernière fois dans *Des éclairs*, qui s'ouvre sur une évocation de la « petite idée personnelle du temps dont chacun sait aussi l'importance » (Echenoz, 2010: 7). L'idée du temps correspond en l'occurrence à la « Naissance hors du temps » (*idem*: 9) de Gregor, le protagoniste du récit, auquel personne n'a été en mesure de dire à quelle heure exactement il est né : « De cette question du temps pourtant si partagée, il fera donc une première affaire personnelle » (*idem*: 8). Il est ici question de l'appropriation du temps, ce dont fait preuve diversement le romancier à travers ses récits. L'évolution du personnage – fondée sur la réalité biographique – y est beaucoup plus lente que dans *Un an*, puisque qu'elle s'opère à l'échelle de toute une vie : les deux derniers chapitres débutent respectivement par les indications temporelles « Dix ans plus tard (...) » et « Dix ans plus tard encore (...) » (*idem*: 162 et 171). Elle est de plus cette fois irréversible – la mort venant clore définitivement le processus, avant l'achèvement de celui-ci, puisque Gregor n'a pas atteint le stade ultime de la clochardisation que constitue la vie sans domicile : « Il a donc dû déménager, d'une année sur l'autre, d'hôtel en hôtel, tous à peu près situés dans le même périmètre mais chaque fois d'un prestige moindre à la mesure de l'affaissement de ses revenus » (*idem*: 163).

La clochardisation, totale ou partielle, définitive ou temporaire, qui réduit l'expérience du temps à la répétition d'une durée courte, s'inscrit clairement dans une représentation de l'« infime quotidien » (Reggiani, 2008: 193), qui caractérise la prose française contemporaine :



(...) cette ténuité référentielle se trouve le cas échéant traduite en termes sociaux, le dérisoire, voire le presque rien, qui fait le fonds de nombre de récit s'incarnant alors narrativement, selon la perception de la hiérarchie sociale communément reçue, en déterminations socio-professionnelles : ainsi (...) des clochards de Jean Echenoz. (*ibidem*)

Dans les derniers textes, Echenoz prend pour sujets des figures ou des événements historiques, les histoires cèdent ouvertement la place à l'Histoire plus particulièrement dans le dernier roman (*I4*), qui offre le récit d'une dégradation collective à grande échelle, maximalisée, celle du traumatisme tant physique que psychique de l'expérience de la guerre, motif de la dégradation absolue.

L'esthétique du roman a partie liée avec la représentation du temps, source d'angoisse chez l'être humain à toutes les époques, comme en témoigne abondamment la littérature tous genres confondus d'ailleurs. Chez Echenoz, l'accentuation du motif de la dégradation, porté par la clochardisation des personnages, entre en consonance avec la modernité la plus contemporaine, hantée par le déclassement social et économique, alimentée par une conjoncture de crise permanente ou à tout le moins récidivante – à la limite du fantasme. Le délitement intrafictionnel se donne à lire comme une image en creux de la société de consommation mise au premier plan dans la littérature française contemporaine dès 1965 par Georges Perec dans *Les Choses*, et développée par J.M.G. Le Clézio dans ses romans de 1963 à 1975. Une telle manifestation amplifiée, accélérée de l'expérience du temps est interprétable comme une tentative de conjuration – vouée à l'échec –, dont les premiers romans offrent un écho à travers la frénésie actionnelle. L'évolution de l'ensemble de l'œuvre d'Echenoz explore une voie qui semble s'inscrire en faux contre le motif de la dégradation.

## **2. L'évolution de l'œuvre de Jean Echenoz**

Il conviendra dans un premier temps d'examiner l'emploi que fait l'écrivain des temps verbaux dans ses romans, pour mieux cerner le sens de l'évolution de l'œuvre, depuis la prolifération des romans d'action des débuts, jusqu'à une forme d'atténuation qui se lit dans les derniers textes.

### **a) Les formes linguistiques du temps dans la fiction**

Dans les premiers romans, Echenoz a recours aux temps classiques du récit, le passé simple et l'imparfait, tandis que les « biofictions » racontent l'histoire au présent, et *14* au passé composé, substituant ainsi l'énonciation de discours à l'énonciation de récit, pour reprendre la distinction bien connue de Benveniste entre ces deux « plans d'énonciation » (Benveniste, 1966: 237-250). Le motif de la dégradation dont il a été question plus haut s'énonce donc tantôt sur le mode du récit, tantôt sur le mode du discours. Harald Weinrich oppose quant à lui deux « attitudes de locution » auxquelles correspondent également deux groupes de temps, les « temps du monde raconté » et les « temps du monde commenté » (Weinrich, 1976 [1964]: 30).

Cette seconde distinction présente l'intérêt, de notre point de vue, de mettre l'accent sur la subjectivité de l'énonciateur, source d'un discours conçu comme commentaire. La déchéance sociale fait ainsi l'objet d'un mode variable d'appréhension, selon un trajet qui tend vers l'affirmation du sujet, et atténue ainsi les contours de la réalité même du monde raconté en l'intériorisant. Une telle évolution si tranchée des formes temporelles verbales de la narration est symptomatique de l'œuvre de Jean Echenoz dans son ensemble, dont la facture se modifie sensiblement.

### **b) La prolifération dans les romans d'action**

La construction de l'intrigue est la première manifestation de la prolifération dans les romans inauguraux. Ainsi dans *L'Équipée malaise* les épisodes situés en Malaisie alternent-ils avec les épisodes parisiens, lesquels se concentrent tantôt sur l'un ou l'autre des personnages. Dans *Nous trois*, sur un autre plan, le récit à la troisième personne (Meyer) côtoie le récit à la première personne référant à un narrateur-personnage dont on peine à distinguer l'identité, et dont le lien avec l'autre fil narratif demeure longtemps obscur. La multiplication des personnages va dans le même sens, jusqu'à rendre difficile leur mémorisation pour le lecteur. Globalement, la prolifération diégétique place les premiers romans sous le signe de l'amplification, et de la provocation parodique, à l'encontre de « la mise en intrigue, prise dans sa formalité la plus extrême, à savoir la synthèse temporelle de l'hétérogène » (Ricœur, 1984: 294).

La prolifération, à considérer cette fois l'œuvre tout entier, repose par ailleurs sur des faits de variation qui opèrent au niveau des titres mêmes. Il semble que Jean Echenoz se soit évertué – voire diverti – à moduler incessamment le groupe nominal, pour proposer la série de structures suivante : nom commun sans déterminant ni expansion (*Lac*) ; nom propre (*Ravel*) ; groupe nominal minimal (*Un an*, *Des éclairs* – à moins que ce dernier titre ne se lise comme un groupe nominal prépositionnel) ; groupe nominal expansé par un groupe prépositionnel complément du nom (*Le Méridien de Greenwich*) ; groupe nominal avec expansion adjectivale – postposée ou antéposée (*L'Équipée malaise*, *Les Grandes blondes*) ; groupe nominal prépositionnel (*Au piano*) ; groupe nominal à noyau pronominal (*Nous trois*) ; infinitif, forme nominale du verbe (*Courir*). Aux deux extrêmes de la série, l'on trouve un simple numéral (*14*) et un syntagme propositionnel (*Je m'en vais*). La variation formelle considérée dans sa dimension diachronique va globalement dans le sens d'une simplification, d'un dépouillement de l'expression que nous tiendrons pour indicatif de l'évolution interne des textes.

### c) **Le resserrement narratif**

Si l'on s'en tient donc toujours à l'examen des titres, l'on constate une évolution marquée par la réduction (exception faite de *Lac*), puisque deux des titres de la trilogie des « biofictions » sont constitués d'un seul mot, et que l'évolution culmine avec l'éviction du scriptural alphabétique dans le dernier roman, au profit d'un nombre, qui s'avère de plus tronqué (*14* pour *1914*)<sup>2</sup>.

Le volume des textes subit pareillement une inflexion vers une brièveté croissante. Les trois premiers romans, *Le Méridien de Greenwich* (1979), *Cherokee* (1983) et *L'Équipée malaise* (1986), comptent respectivement, dans le volume des Éditions de Minit, 256, 247 et 252 pages. L'écart est notable avec les quatre derniers textes, *Ravel* (2006), *Courir* (2008), *Des éclairs* (2010) et *14* (2012), qui comportent 123, 141, 174 et 123 pages.

---

<sup>2</sup> « (...) le nombre, comme signe non verbal, permet une inscription métonymique du vécu qui ne suppose pas la distance de la représentation linguistique : l'événement se trouve ainsi daté sans être dit. » (Reggiani, 2008: 164).

Au sein même de ces ensembles se dessinent des mouvements d'amplification et de rétractation : un très bref récit de 16 pages, intitulé *L'Occupation des sols*, est paru en 1987, c'est-à-dire entre les trois premiers longs romans d'Echenoz, d'une part, et *Nous trois* (1992) puis *Les Grandes blondes* (1995), qui ne comportent pas moins de 218 et 250 pages, d'autre part. La tentation du resserrement se fait jour une nouvelle fois, ponctuellement, avec *Un an* (1997, 111 pages), qui précède les deux derniers romans longs publiés à ce jour par Echenoz, *Je m'en vais* (1999) et *Au piano* (2002), comptant l'un 252 et l'autre 222 pages. À l'inverse, la troisième et dernière des « biofictions » présente un volume sensiblement supérieur aux deux autres, de même qu'au roman *I4* qui lui fait immédiatement suite.

Le resserrement globalement observé coïncide avec une intrigue épurée – le renoncement à l'alternance des fils narratifs – et une réduction de la constellation des personnages. Avec les « biofictions », c'est la fiction elle-même qui est mise à distance par la démarche biographique. Enfin, une certaine évolution stylistique va de pair avec l'évolution structurale des textes<sup>3</sup>. Au plan de la représentation des discours rapportés par exemple, l'on observe la disparition du marquage conventionnel du discours direct, celui-ci étant intégré au texte sans démarcation typographique à partir de *Nous trois* (1992).

Il semble à tout prendre que l'évolution de l'œuvre de J. Echenoz sur les plans narratif et énonciatif notamment, aille dans le sens d'un polissage qui reflète, en en constituant l'écho sinon inversé du moins bonifié, la notion barthésienne de « décadence », incarnée par la déchéance sociale des personnages dans les romans qui nous occupent. L'humour et l'ironie, qui persistent comme signature de l'auteur par delà les formes d'atténuation de l'écriture, constituent une conjuration de cette figuration même de l'expérience du temps.

## **Bibliographie :**

### **Bibliographie primaire**

---

<sup>3</sup> Voir les actes du colloque « Jean Echenoz : la langue, la fiction », 24-25 mai 2013, Université Paris-Sorbonne, sous la direction de Gérard Berthomieu et Françoise Rullier-Theuret à paraître.

ECHENOZ, Jean (1986/1999). *L'Équipée malaise*. Paris: Éditions de Minuit.

ECHENOZ, Jean (1997). *Un an*. Paris: Éditions de Minuit.

ECHENOZ, Jean. (2010). *Des éclairs*. Paris: Éditions de Minuit.

ECHENOZ, Jean, (2013). *14*. Paris: Éditions de Minuit.

### **Bibliographie secondaire**

BARTHES, Roland (1993). *Œuvres complètes*, Éric Marty (éd.), vol. I. Paris: Éditions du Seuil.

BENVENISTE, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*, chapitre XIX « Les relations de temps dans le verbe français ». Paris: Gallimard, coll. « Tel », pp. 237-250.

BERTHOMIEU, Gérard & RULLIER-THEURET, Françoise (dir.) (2013). *Jean Echenoz : la langue, la fiction*. Actes du colloque des 24-25 mai 2013, Université Paris-Sorbonne, à paraître.

KIBÉDI-VARGA, Aron (1990). « Le récit postmoderne », *Littérature*, n° 77, pp. 3-22.

REGGIANI, Christelle (2008). *Éloquence du roman*. Genève: Droz.

RICOEUR, Paul (1983). *Temps et récit*. Paris: Éditions du Seuil, coll. « Points Essais », t. 1.

WEINRICH, Harald (1964 [1973]). *Le Temps*. Paris: Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».

## QUESTÕES DE GÉNERO EM MANUAIS PARA O ENSINO DO FRANCÊS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX<sup>1</sup>

MARIA DE FÁTIMA OUTEIRINHO

Universidade do Porto  
outeirinho@letras.up.pt

**Resumo :** A partir da abordagem de dois manuais de francês que conheceram várias reedições ao longo da primeira metade do século XX, o presente artigo procura identificar um conjunto de relações reais ou simbólicas entre homens e mulheres, marcadas pelo género, e que esses manuais reflectem, assentes que estão numa concepção educativa da instituição escolar que reproduz e faz perdurar, tradicionais papéis sociais distintos, bem como uma visão binária do masculino e do feminino, funcionando o manual como *medium*, na transmissão de uma mundividência inevitavelmente orientadora do sujeito aprendente.

**Palavras-chave :** manuais – género – 1ª metade do século XX

**Résumé:** À partir de l'approche de deux manuels de français, lesquels ont connu plusieurs éditions tout au long de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, cet article cherche à identifier un ensemble de rapports réels et symboliques entre hommes et femmes, marqués par le genre, et présents dans ces manuels. Ces rapports ancrés sur une conception éducative de l'institution scolaire reproduisent et perpétuent des rôles sociaux traditionnels distincts, tout comme une vision binaire du masculin et du féminin, de sorte que le manuel fonctionne en tant que médium dans la transmission d'une vision du monde orientant inévitablement le sujet apprenant.

**Mots-clés:** manuels – genre – 1<sup>ère</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle

**Abstract:** Based on two French textbooks which had several editions over the first half of the 20<sup>th</sup> century, this article seeks to identify a set of real or symbolic relations between men and women, marked by gender, reflected in these textbooks. Those relations are founded on an educational concept of the school that reproduces and perpetuates traditional distinct social roles, as well as a binary view of the masculine and the feminine, the textbook functioning as a *medium* in the transmission of a worldview, inevitably guiding the learner.

**Keywords:** textbooks – gender – first half of the 20<sup>th</sup> century

---

<sup>1</sup> O presente estudo retoma o texto elaborado no âmbito do IV Colóquio da A.P.H.E.L.L.E., *Para uma história do ensino das línguas e literaturas estrangeiras: figuras, instituições (do século XVIII a 1974)* e que teve lugar na Escola Superior de Educação do Porto, em Novembro de 2006.

*Petit garçon, qui te rends à l'école  
Cueillant des fleurs et battant les buissons,  
Le temps qu'on perd est du bien qu'on se vole;  
Petit garçon, songe à la parabole:  
Sans de bon grain, pas de bonnes moissons.<sup>2</sup>*

Em estudo de 2000, Maria José Salema lembrava que as abordagens com vista à história dos manuais escolares permitem o conhecimento das concepções educativas da instituição escolar, a detecção dos valores por ela transmitidos, o conhecimento dos conteúdos linguísticos, civilizacionais e pedagógicos propostos e a reconstituição das práticas pedagógicas dos agentes de ensino (Salema, 2000).<sup>3</sup> Não podendo senão estar de acordo com tais observações, atendendo a que o manual escolar não é um objecto neutro no processo de ensino-aprendizagem, importa equacionar o conjunto de marcas reveladoras de construções mentais, de mundividências orientadoras do aprendente, reveladoras ainda de um aprendente projectado por um autor numa dada época. Assim, parece-nos fundamental para uma aproximação e entendimento de um conjunto de relações reais ou simbólicas entre homens e mulheres nas primeiras décadas do século XX, período de grandes mutações em curso na cultura ocidental, a adopção da categoria género enquanto construção social,<sup>4</sup> pois tal categoria conserva todo um poder heurístico que a torna ainda funcional na análise dos textos, no caso vertente manuais escolares para o ensino do francês que as presentes notas de investigação pretendem abordar, em particular nos seguintes manuais de José Antunes Coimbra<sup>5</sup>: *Le Second*

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma quintilha do poema “A un écolier” do manual *La nouvelle Méthode ou le Français Pratique en 90 leçons* (Coimbra, 1929: 229) e que deverá servir para leitura, tradução e declamação.

<sup>3</sup> Em “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”, também Justino de Magalhães lembra que o manual escolar “simboliza uma construção cultural, estrutura o acto do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar” (Magalhães, 2006: 8).

<sup>4</sup> Veja-se, por exemplo, Joan Scot (1986).

<sup>5</sup> É importante sublinhar que os manuais de José C. Antunes Coimbra, alguns feitos em parceria com outros autores – como é o caso de *Le Second Livre de Français* - e por vezes actualizados, serviram diferentes níveis de ensino e estiveram presentes no panorama nacional do ensino do francês do século XX, durante várias décadas.

*Livre de Français* (1922)<sup>6</sup> e *La Nouvelle Méthode ou le Français Pratique en 90 Leçons* (1929)<sup>7</sup>.

Apesar de ao longo do século XIX português serem recorrentes os testemunhos de preocupações com a instrução e educação femininas, reveladores, por um lado, da necessidade de combater a elevada taxa de analfabetismo e, por outro lado, lembrar a penúria de medidas efectivamente implementadas com vista à instrução feminina<sup>8</sup>, certo é que se assiste, ao longo de Oitocentos, a um progressivo alargamento de um público leitor constituído por mulheres, facto de resto testemunhado nas páginas da imprensa periódica por uma interpelação textual explícita da leitora ou pela oferta que lhe é especificamente dirigida<sup>9</sup> e de que a existência no mercado editorial de revistas e colecções de livros para senhoras<sup>10</sup> é igualmente um testemunho. Lembremos ainda um cada vez maior consenso quanto à necessidade de votar atenção à instrução e educação femininas embora as motivações, os propósitos e os contextos possam variar consideravelmente. Com efeito, à excepção do reconhecimento de uma formação profissionalizante que lhe permita assegurar a sua sobrevivência quando privada de tutela masculina e da luta pela emancipação feminina que a espaços emerge, a vontade de oferecer à mulher um conjunto de ferramentas adjuvantes de um correcto exercício da sua função tradicional enquanto filha, esposa ou mãe, marca a definição dos *curricula*, ratificando assim os já habituais papéis sociais femininos. Como afirma Cecília Barreira em *História de Nossas Avós*:

A ‘missão social da mulher’ de que se falava invariavelmente constituía a forma de rentabilizar o ensino exterior na orientação doméstica e familiar, única consentânea com a condição feminina. Desde os pedagogos do tempo da Monarquia, passando pela República, até ao Estado Novo havia uma unanimidade de posições que não deixava de ser intrigante. Dos liberais aos conservadores existia uma voz em uníssonos que apresentava a mulher como garante da estabilidade e harmonia domésticas (Barreira, 1992:44).

<sup>6</sup> Trata-se da 3ª edição do manual destinado aos 3º, 4º e 5º anos do liceu.

<sup>7</sup> Trata-se da 2ª edição do manual dirigido às escolas comerciais (1º e 2º anos), aos liceus (1º ciclo), às escolas industriais e primárias complementares.

<sup>8</sup> Sobre questões relativas à instrução feminina consulte-se o estudo de Irene Vaquinhas (2005).

<sup>9</sup> Cf. “A mulher no folhetim” (OUTEIRINHO 2003).

<sup>10</sup> Nesse período, não é pois de estranhar a presença, no panorama editorial, de todo um conjunto de leituras de género a perpetuar representações e papéis sociais para o masculino e para o feminino. Várias casas editoras, com as colecções “Biblioteca da Mulher”, “Biblioteca das Senhoras”, “Biblioteca das Mães”, “Biblioteca das Nossas Filhas”, “Biblioteca Prática do Lar” ou “Grande Biblioteca das Senhoras”, inscrevem, desde logo nas denominações escolhidas, protocolos de leitura claramente enunciados: elege-se um destinatário feminino com um papel e missão sociais diferencial em relação ao do homem e que assenta na família.



Se no final da década de 80 de Oitocentos e face à implementação dos liceus femininos a questão da instrução da mulher está na ordem do dia e atravessa a imprensa periódica a envolver figuras como Rodrigues de Freitas ou Maria Amália Vaz de Carvalho, no que à aprendizagem de línguas estrangeiras diz respeito e para além da já consabida recomendação que uma Baronesa de Staffe também veicula, em obra traduzida e reeditada em Portugal - [Uma menina] *Não deverá esquecer que falar e escrever bem a sua língua (e uma estrangeira se for possível) constitui um predicado de elegância.*(Staffe,1913)<sup>11</sup> -, as medidas legislativas reguladoras do ensino das línguas estrangeiras inscrevem a sua presença nos planos curriculares, aproximando, neste domínio, alunos de ambos os sexos.

Em estudo sobre o ensino secundário liceal na Iª República, Maria Helena Oliveira e Cunha afirma que apesar de todas as contingências sociais e económicas que condicionavam o acesso das meninas à educação “(...) a expansão da instrução feminina durante a 1ª República é um dado indesmentível” (OLIVEIRA E CUNHA 2002)<sup>12</sup>. Ela integra-se então num quadro mais geral de que as leis sobre a instrução secundária posteriores a 1895 guardaram, a revelar uma certa preocupação educativa (VALENTE 1983). Sobre o espírito das reformas, Maria Hermínia Amado Laurel lembra em “Para uma abordagem do conceito de leitura literária nos manuais da Iª República” que se procurava levar a cabo a formação do carácter, havendo preocupações de ordem ética e cívica, bem como preocupações de ordem pragmática com vista à “preparação de indivíduos úteis à República “ (Laurel, 2003:125).<sup>13</sup>

No que à mulher diz respeito, tomaram-se medidas no sentido de efectivar uma instrução liceal feminina através da criação de secções femininas nos liceus de Porto e Coimbra<sup>14</sup>, permitindo às raparigas a frequência dos liceus masculinos que não tivessem

---

<sup>11</sup> *A Mulher na Família. A Filha, a Esposa, a Mãe. Causas da Felicidade* da Baronesa de Staffe é uma obra em circulação do século XIX para o século XX, funcionando como um avatar dos manuais de civilidade, uma orientador do sexo feminino no que toca ao seu papel na família.

<sup>12</sup> Maria Helena Oliveira e Cunha lembra que as medidas tomadas ao nível da instrução feminina na segunda década do século XX “provocaram um crescimento muito rápido da população feminina no ensino secundário liceal, passando de 11,2% em 1910 para 25,2% em 1916” (OLIVEIRA E CUNHA 2002).

<sup>13</sup> Como também se refere neste mesmo estudo, procurava-se assim transmitir conhecimentos de índole civilizacional.

<sup>14</sup> Tais secções, na reforma de 1918, tornaram-se independentes.

secções femininas independentes (OLIVEIRA E CUNHA 2002). Em 1915, é também criado um curso especial de educação feminina com o objectivo de formar a mulher portuguesa para a vida na sociedade e na família. A reforma de 1918, no ensino secundário feminino e como sublinha Rómulo de Carvalho, "tem por fim preparar a mulher para a vida do lar e de educadora dos filhos e para todas as situações que não impliquem competência com o homem" (*apud* OLIVEIRA E CUNHA 2002).

As línguas estrangeiras como o francês e o inglês integravam os diferentes planos de estudo e um manual como *Mon Premier Livre de Français* de Gaspar Machado e José C. Antunes Coimbra, ao marcar um espaço e tempo especiais para um destinatário feminino, "Le coin des jeunes filles", dá um testemunho indirecto desta atenção à instrução feminina e ao lugar já ocupado por um não despreciando contingente do sexo feminino na Escola., testemunho também da necessidade e vontade experimentadas de orientar de modo particular as meninas no seu processo formativo. Será então neste enquadramento mais geral das reformas da Iª República e na atenção particular votada à instrução feminina que importa abordar os manuais em análise no que concerne eventuais representações do feminino, no ensino duma língua estrangeira como o francês.<sup>15</sup>

*Le Second Livre de Français*, contendo uma pequena antologia, interessa-nos particularmente pela escolha de excertos relativos a figuras femininas e de autoria feminina inscritas na História e Cultura francesas: Blanche de Castille, Jeanne d'Arc, Jeanne Hachette, por um lado, e Madame de Staël e Madame de Sévigné, por outro. Tais ocorrências não parecem estar no entanto ao serviço dum particular desígnio de género.

Tal como sublinhava Maria Hermínia Amado Laurel em estudo citado, debruçando-se sobre manuais de francês na 1ª República (2003), o mesmo sucede com este manual pois também ele dá claramente conta de preocupações de ordem ética, cívica e pragmática pela escolha que faz de excertos em torno de figuras femininas. Assim, o primeiro desses excertos versa sobre "Trois françaises illustres": Blanche de Castille, Jeanne d'Arc e Jeanne Hachette. No que toca a Blanche de Castille interessa destacar o papel de mãe e educadora bem como a sua acção enquanto rainha: fez do seu

---

<sup>15</sup> Sobre o ensino de línguas estrangeiras e do francês, em particular, no século XIX, consulte-se o estudo sobre esta matéria, e entretanto publicado, de Ana Clara Santos (2007).

filho “un sage administrateur” e ela própria mostrou também “sagesse et fermeté” nos períodos em administrou o reino (Coimbra, 1922: 35). Jeanne d’Arc é apresentada como “heroïque bergère”, “martyre”, patriota que fez acordar o patriotismo de muitos franceses; a mesma característica de patriotismo é igualmente destacada em Jeanne Hachette.<sup>16</sup> Jeanne d’Arc é ainda objecto de um texto intitulado “Jeane d’Arc se rend à Chinon”, texto em que é apresentada como ser de excepção: “Les rudes hommes d’armes qui l’accompagnaient ne la regardaient plus comme une femme, mais comme une créature du ciel” (*idem*:48).

Apenas duas mulheres autoras de língua francesa assinam os textos deste manual: Madame de Staël com um excerto meramente descritivo de Veneza e Madame de Sévigné, grande cultora do género epistolar, com uma carta dirigida a Mme de Grignan narrando a morte de M. de Turenne.

Já *La Nouvelle méthode ou le Français Pratique en 90 leçons*, proposto no ano de 1929 para uso das “écoles commerciales (1ère et 2ème années), des lycées (1er cycle), des écoles industrielles et primaires complémentaires” (Coimbra, 1929) e que se apresenta como uma refundição de *Le Français Théorique et Pratique*<sup>17</sup>, continuando a aliar “o método directo com o dedutivo” (*idem*: 4) e procurando não ter porém uma tão grande sobrecarga gramatical<sup>18</sup>, fornece uma mais profícua ocasião de reflexão em torno de representações do feminino enquanto construção cultural e social.

Para além de uma Introdução que integra indicações sobre questões relativas à pronúncia (o alfabeto francês e suas especificidades, pronúncia de vogais e consoantes ou notação fonética), o manual encontra-se dividido em 13 capítulos, reunindo várias lições a envolver grandes núcleos temáticos e funcionamento da língua e um apêndice com as conjugações verbais. O manual em apreço oferece um conjunto de ilustrações ao

---

<sup>16</sup> Foi também preocupação da Iª República a instrução cívica com vista ao desenvolvimento do sentimento patriótico, facto que justifica a inscrição, em manuais da época, de um conjunto de textos perfeitamente enquadrados no ensino do léxico e do funcionamento da língua, em torno das descobertas portuguesas, do império colonial, da bandeira ou do que é a pátria (COIMBRA 1912).

<sup>17</sup> Tratava-se de um manual dirigido ao ensino comercial, preparatório e industrial.

<sup>18</sup> Cf. “A parte gramatical limitou-se à morfologia, e, ainda, guardando para o segundo ano o estudo das mais importantes anomalias morfológicas; e reservou-se a parte sintáctica para os outros dois anos do curso” (4). Este manual apresenta, por exemplo, a conversação como etapa constante das diferentes lições. Dentro das tendências metodológicas do ensino do francês e lembradas por Maria José Salema (2000:75-76), Antunes Coimbra adopta pois uma metodologia eclética. O manual que dá continuidade ao processo de aprendizagem é *Le Français Commercial et la Correspondance Commerciale Universelle*.

serviço dos diferentes conteúdos temáticos, testemunhando da filiação francesa da obra – trata-se de ilustrações das edições Armand Colin – e de sabor oitocentista. Com efeito, ao nível da indumentária estamos ainda em pleno século XIX com um vestuário feminino que não descobre nem o colo nem as pernas<sup>19</sup>.

As preocupações do autor do manual prendem-se com o ensino de um léxico variado, oferecido em diversos textos que versam sobre a divisão do tempo, o corpo humano, vestuário e acessórios, graus de parentesco, a casa, a alimentação, vida no campo e vida na cidade, geografia, ou estações do ano, mas também preocupações que visam a formação do carácter do aluno – futuro cidadão - através de orientações moralizantes<sup>20</sup> que atravessam os diversos textos ou os provérbios com frequência a fechar cada lição. Lembremos apenas dois desses momentos: “N’abusez donc pas des boissons; quoique saines, elles peuvent avoir été falsifiés à votre insu. L’eau est l’unique boisson des animaux; aimez la; elle vous donnera force et santé” (Coimbra, 1929:163) e “Après jeunesse oisive, vieillesse pénible” (*idem*:279). Atente-se no texto com que o manual encerra, definidor de pátria e do que se espera de cada um dos alunos: “La Patrie c’est la nation qui a droit à notre entier dévouement, et que vous devez honorer, servir, défendre de toutes les forces de vos bras, de toute l’énergie et l’amour, d’un coeur désintéressé” (*idem*:284)<sup>21</sup>.

No que toca às representações do feminino e contrariamente ao manual *Mon Premier Livre de Français* estudado por Ausenda Babo<sup>22</sup>, praticamente não existe uma estruturação do manual numa lógica de conteúdos orientados para o feminino ou para o masculino. Contudo, construções culturais existem que prolongam papéis sociais específicos do masculino e do feminino e que emergem, a espaços, ao longo de toda a obra, construções essas aparentemente válidas numa época que já vivia mutações não negligenciáveis.

Assim, no primeiro capítulo intitulado “Notre classe”, na primeira e terceira

---

<sup>19</sup> Tais traços encontramos porém nas tendências da moda feminina dos anos 20. O mesmo tipo de observação poderia ainda ser estendida ao penteado também ele claramente indicador duma pertença ao século XIX.

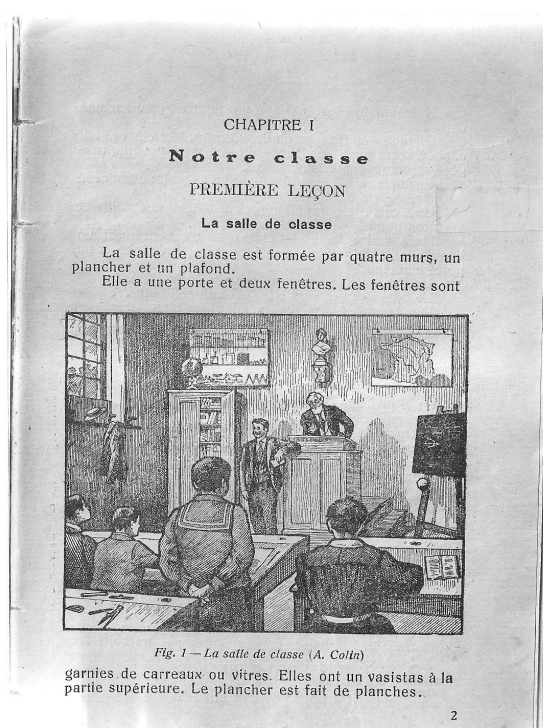
<sup>20</sup> Cf. “À un écolier”, poema citado em epígrafe.

<sup>21</sup> A passagem citada pertence ao excerto intitulado “La Patrie”, texto esse que já em 1912 integrava a *Grammaire Pratique de la Langue Française. Premières Notions de Conversation*. Esta gramática de preocupações civilizacionais evidentes constitui-se como um objecto profícuo pelos textos que integra para o estudo de uma visão de Portugal e da Europa no quadro do império colonial.

<sup>22</sup> Tendo sido entretanto publicadas as *Actas do III Colóquio da APHELLE, “Para uma história do ensino das línguas e literaturas estrangeiras: estudos de género”* (2007), consulte-se com proveito o estudo de Ausenda Babo sobre este manual (BABO 2007).

lições, encontramos, respectivamente, duas ilustrações separadoras do masculino e do feminino que são para descrição e vocabular.

objecto e pretexto enriquecimento



Da primeira ilustração se diz que “nous voyons l’inspecteur assis à son pupitre, sur une chaise; l’instituteur est debout à côté de l’inspecteur. Les élèves sont assis à leurs pupitres. Un d’eux est debout et récite sa leçon”.

Da segunda oferece-se a seguinte descrição:

TROISIEME LEÇON

Les personnes dans la classe

Il y a des écoles de garçons, des écoles de filles  
et des écoles mixtes ou écoles pour les deux sexes.  
Dans les écoles de garçons, c'est un instituteur ou



Fig. 3 — Une école de filles (A. Côtin)

un maître qui fait la leçon aux élèves ; dans les écoles de  
filles, c'est une institutrice ou une maîtresse qui fait la  
leçon aux élèves.

Sur le tableau (fig. 1) nous voyons l'inspecteur assis  
à son pupitre, sur une chaise ; l'instituteur est debout à  
côté de l'inspecteur. Les élèves sont assis à leurs pupi-  
tres. Un d'eux est debout et récite sa leçon.

Sur un autre tableau (fig. 3) nous voyons plusieurs

Sur un autre tableau nous voyons plusieurs demoiselles assises sur des tabourets, occupées à dessiner. Une dame est debout près du tableau noir. Elle apprend le dessin à ses élèves. // À côté de la salle à dessin il y a la classe de couture. La maîtresse est debout devant une table. Une élève est assise sur une chaise et travaille à la couture(COIMBRA 1929:22-3).

Acrescente-se que esta imagem surge acompanhada da legenda “Une école de filles”.

Se em momento prévio do texto se dizia que existem escolas para rapazes, escolas para raparigas e escolas mistas, certo é que quando se trata de adoptar ilustrações, a separação permanece e os exemplos eleitos sobre a actividade escolar do masculino e do feminino assentam num trabalho mais intelectual para os alunos e um trabalho de mãos para as raparigas, seguindo uma prática tradicional. A mesma óptica de esferas de actividade distintas e dirigidas encontramos-a aquando das referências à ocupação dos tempos livres no Inverno: os jovens rapazes “choisissent toutefois de préférence, en hiver, les jeux d'adresse et ceux qui exigent du mouvement, tels que le foot-ball, la barre, les nations, la balle au chasseur, le saute-mouton, l'ourse, etc. Les demoiselles s'amuseent aux jeux d'intérieur: elles jouent aux dames, à l'oie, aux osselets, au volant à cache-cache, à la corde, à colin-maillard, etc.” (COIMBRA 1929:276). Também “Aux bains de mer” se observa: Toute la journée [les enfants] sont sur la

plage: les jeunes filles restent ordinairement près de leurs mamans, qui travaillent à l'aiguille sous des tentes, à l'abri du vent (...)" (*idem*:273).

A propósito da ocupação dos serões na cidade e no campo refere-se que em espaço rural, e particularmente no passado, as vizinhas juntavam-se para conversar enquanto fiavam, tricotavam, costuravam, os homens juntavam-se para jogar às cartas e as crianças estudavam as lições e faziam os trabalhos de casa (*idem*:220).

Como de resto sucedia em manuais anteriores<sup>23</sup>, também este manual transcreve para leitura e recitação o poema “Ceux que j’aime”, no qual a figura feminina surge representada numa ligação estreita como a sensibilidade e os afectos, representação já vulgarizada<sup>24</sup>, enquanto a figura do pai nos é mostrada no seu papel, igualmente habitual, de provedor do lar, com uma acção fora da esfera doméstica e a possibilitar a sua sustentabilidade:

J’aime maman qui promet et qui donne  
Tant de baisers à son enfant;  
Et qui si vite lui pardonne,  
Toutes les fois qu’il est méchant.

J’aime papa qui toute la semaine  
Va travailler pour gagner du pain;  
Et qui paraît ne plus avoir de peine,  
Lorsque je lui mets un bon point dans la main (COIMBRA 1929 :98).

Representações afins do masculino e do feminino encontramos-as ainda em ilustração que trabalha uma cena campestre e assim descrita: “Près d’une hutte, à droite nous voyons un chasseur qui revient de la chasse. Il a pris un chamois qu’il porte sur ses épaules. Sa femme l’attend sur le seuil de la porte” (*idem*:255).

A divisão de esferas de actividade que constroem as representações do feminino e do masculino a apontar para papéis sociais distintos, situados respectivamente na esfera privada e na esfera pública, nem sempre se mantém quando, a jogar com a

---

<sup>23</sup> Textos há, quer em torno de representações de género quer em torno de questões ligadas à formação cívica, que parecem fazer parte dum núcleo duro essencial para diferentes décadas e que são denunciadores, por essa mesma considerável circulação, de valores e visões do mundo, apresentados afinal como válidos na formação de rapazes e raparigas, durante um largo transcurso de tempo.

<sup>24</sup> De uma forma atenuada, pode ainda ser encontrada uma representação da figura materna enquanto orientadora e educadora dos filhos (COIMBRA 1929:240).

marcação de género, surge a pertença social da mulher. Tais representações culturais da mulher coexistem com representações do feminino, determinadas pela posição que a mulher ocupa num determinado quadro de classes, situada que está em espaço rural ou em espaço urbano. Assim, ilustrações com mulheres a trabalhar nos campos ou figuras femininas na cidade às compras ou nos mercados como vendedoras dão claramente testemunho da diversidade de posições que a mulher ocupa num determinado quadro de relações sociais. Não podemos também deixar de notar as representações em torno de momentos e práticas de sociabilidade que permitem reunir homens e mulheres: patinar no gelo, o passeio à beira rio ou ao ar livre, a ida ao teatro ou ao baile.

Das breves notas coligidas em torno de dois manuais que conheceram várias reedições ao longo da primeira metade do século XX, época de mutações, mas também de prolongamentos oitocentistas, resulta claro a existência, ainda nesse período, de um conjunto de relações reais ou simbólicas entre homens e mulheres marcadas pelo género e que os manuais reflectem, assentes que estão numa concepção educativa da instituição escolar que reproduz e faz perdurar, tradicionais papéis sociais distintos bem como uma visão binária do masculino e do feminino de que a contemporaneidade ainda é testemunha, funcionando o manual como *medium*, na transmissão duma mundividência inevitavelmente orientadora do sujeito aprendente.

## **Bibliografia**

BABO, Ausenda (2007). “ ‘Maman coud, papa joue aux cartes’: estudo das representações de ‘género’ em manuais portugueses para o ensino do Francês (meados do século XX)”. *Actas do III Colóquio da APHELLE, “ Para uma história do ensino das línguas e literaturas estrangeiras: estudos de género”*. A.P.H.E.L.L.E., pp. 167-187.

BARREIRA, Cecília (1992). *História das Nossas Avós*, Lisboa: Edições Colibri.

COIMBRA, José C. Antunes (1912). *Grammaire Pratique de la Langue Française. Premières Notions de Conversation*, Lisboa: A Polycommercial.

COIMBRA, José C. Antunes (1929). *La Nouvelle Méthode ou Le Français Pratique en 90 Leçons*, 2ª ed., Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.



COIMBRA, José C. Antunes e Gaspar Machado (s.d.). *Mon Premier Livre de Français*, Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.

CHAUMOND, F. e José C. Antunes Coimbra (1922). *Le Second Livre de Français*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.

LAUREL, Maria Hermínia Amado (2003). “Para uma abordagem do conceito de leitura literária nos manuais de Francês durante a Iª República”, *Actas do II Colóquio “O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República”*, APHELLE, pp.119-143.

MAGALHÃES, Justino (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14, in <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 29 de Dezembro 2006).

OLIVEIRA E CUNHA, Maria Helena S. de (2002). “O ensino secundário liceal na 1ª República”. *Millenium. Revista do ISPV*, in [www.ipv.pt/Millenium26/26\\_27.htm](http://www.ipv.pt/Millenium26/26_27.htm). (consultado em 20 de Setembro de 2006).

OUTEIRINHO, Maria de Fátima (2003). “A mulher no folhetim”. *O Folhetim em Portugal no Século XIX: uma nova janela no mundo das letras*. Porto, tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras do Porto, pp. 226-381.

SALEMA, Maria José (2000). *Manuais para o ensino/Aprendizagem do Francês de 1732 a 1890*, Braga: Biblioteca Pública Municipal de Braga.

SANTOS, Ana Clara (2005). “L’enseignement du français et l’éducation des jeunes filles au Portugal au XIXe siècle: quelques études de cas”. *Actas do III Colóquio “Para uma história do ensino das línguas e literaturas estrangeiras: estudos de género”*. A.P.H.E.L.L.E., pp. 61-79.

SCOT, Joan (1986). “Gender: a useful category of historical analysis”. *American Historical Review*, pp. 1053-75.

STAFFE, Baronesa (1913). *A Mulher na Família. A Filha, a Esposa, a Mãe. Causas da Felicidade*, trad. Augusto Moreno, Porto: Companhia Portuguesa Editora.

VALENTE, Vasco Pulido (1983). “O estado Liberal e o Ensino: os liceus portugueses (1834-1930)”. *Tentar Perceber*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 363-571.

VAQUINHAS, Irene (2005). “Os caminhos da instrução feminina nos séculos XIX e XX. Breve relance”. *Nem Gatas Borracheiras, nem Bonecas de Luxo*, Lisboa: Livros Horizonte.

## **ESCOLHA DE BONS MANUAIS ESCOLARES... OU TALVEZ NÃO!**

**MARIA ODETE PINHO**

Professora de Inglês e Francês Orientadora de estágio de Francês,  
Agrupamento D. Afonso Sanches - Vila do Conde  
odetepinho@hotmail.com

**Resumo:** Trata-se da exposição de uma experiência docente confrontada com os critérios de seleção dos manuais de LE, nomeadamente FLE.

**Palavras-chaves:** manuais – FLE – critérios – didática.

**Résumé:** Il s'agit de l'exposé d'une expérience enseignante confrontée aux critères de sélection des manuels de LE, notamment en FLE.

**Mots-clés:** manuels – FLE – critères – didactique.

**Abstract:** This paper aims to present a teaching experience confronted with the selection criteria of FL textbooks, namely FFL.

**Keywords:** textbooks – FFL – criteria – didactics

Quando chega a altura de escolher um novo manual... começa um pesadelo! E muitos pontos de interrogação a passear pelo cérebro...

Primeiro, porque o *timing* exigido acontece no pior momento possível: os manuais vão chegando devagarinho às nossas mãos ao longo do terceiro período. Assim, os professores têm a tarefa impossível de os analisar para fazer uma escolha decisiva para vários anos enquanto terminam o ano letivo a corrigir pilhas de testes e a fazer avaliações do ano letivo, a preencher em prazos apertados montes de papelada, a ter de entregar um documento relativo à sua própria autoavaliação, a organizar as últimas atividades com os alunos e, no caso dos orientadores de estágio, a tratar das últimas regências enquanto se vai elaborando o relatório do desempenho de cada estagiário... tudo termina no mesmo prazo, entra-se numa esfera diabólica imparável durante a qual alguém iluminado supõe que os professores usufruem de dias de quarenta e oito horas para proceder a uma análise cuidada dos manuais!

Segundo, porque a tarefa é muito difícil: qual é o manual mais adequado para os meus alunos nos próximos anos? Essa resposta exige reflexão sobre o que é ensinar uma LE na segunda década do século XXI...

Comecei pelo início: qual é a utilidade de aprender uma língua estrangeira? Penso que a maioria responderá: comunicar. E aprende-se a comunicar, comunicando, certo? De facto em mais de duas décadas a ensinar línguas estrangeiras a alunos dos 12 aos 18, ainda não encontrei nenhum linguista nas salas de aula por onde circulei ... A metodologia apresentada nos novos manuais vai de encontro às necessidades reais dos meus alunos? A ênfase está nos processos naturais de aprendizagem? Ou ainda subsistem laivos do estruturalismo (língua como sistema estruturado de elementos manifestados pelos falantes naturais) e de behaviorismo (aquisição de hábitos linguísticos por repetição com vista a atingir o domínio perfeito da gramática) ... Será a correção linguística mais importante que o sentido da mensagem? Em termos teóricos, vivemos no momento em que, no ensino da LE, a gramática deixou de ser uma descrição da língua em estudo para ser concretizada através de momentos comunicativos o mais concretos e reais possíveis... só assim existe propósito para o estudo de uma LE ao longo da escolaridade obrigatória... só assim o aluno sente que

aprende a usar a língua de forma útil... pois vai conseguindo expressar-se. Assim sendo, é menos fulcral a correção gramatical do que a competência comunicativa... para isso, precisamos de materiais autênticos que promovam situações de comunicação reais.... e após estas reflexões, vou aqui rever 3 manuais.

Começamos pelo índice: vocabulário, textos, gramática e fonética e apenas um deles tem *Actes de paroles*. Eu esperava ter situações comunicativas em todos, não era esse o objetivo?

Passei para a análise de um capítulo: escolhi aleatoriamente o segundo. O manual A começa com uma imagem que não é autêntica, e com várias situações de revisão e aprendizagem de vocabulário, por vezes em frase, outras não (ensinar palavras soltas ajuda a comunicar?). De seguida, uma página inteira de texto: no oitavo, segundo ano de aprendizagem de uma língua com a qual os alunos não têm grande contacto fora da sala de aula? Depois, interpretação do texto: um de cruces, outro de colocação de vocabulário no espaço correto, outro de escolha de vocabulário num texto... um último, mais pequeno, para completar frases... nenhum exigiu a construção de uma frase... página seguinte, mais vocabulário: outra imagem não real, desta vez com números para associar a vocabulário... mais dois do género... e surge de repente um tópico gramatical: vem primeiro a explicação (ando a pedir aos meus estagiários que preparem aulas de modo aos alunos chegarem às regras/ fomentar a autonomia... isto aqui está ao contrário...).

Para memorizar o item gramatical, segue escolha de frases com esse item, reescrever frases com o item (o aluno tem de escrever uma frase completa, até que enfim!) ...trabalho de fonética... mais uma página e mais vocabulário sem relação com a gramática apresentada antes: mais palavras soltas, nenhuma comunicação real. Depois, um exercício de audição: escolher a opção correta e segue mais um item gramatical: regra antes (?!), escolher opção certa, substituir com pronomes... fonética... o aluno ainda não produziu nada...mais um item gramatical: regra primeiro (não era ao contrário?) ... escolher opção certa, ligar duas frases... e finalmente uma tarefa de produção: indicar o caminho (este exercício parece-me útil, algum vocabulário, um mapa autêntico, exemplos de diálogos e os alunos podem simular uma situação real... agora sim!) Mas, usam o que aprenderam na unidade? Quase nada... estranho... a

unidade continua com mais um texto de página inteira, escolher respostas certas, responder a questões (fazem outra vez frases completas, isso é bom...) completam um texto com vocabulário... e depois dois itens gramaticais seguidos que nada têm a ver um com o outro (esquisito...)... regra primeiro, exercícios de aplicação... segue uma banda desenhada e uma escolha de frases corretas... mais um item gramatical e exercícios de aplicação... mais um... e finalmente uma situação de comunicação: com ajuda de algumas expressões, os alunos devem responder a um *email*... não treinaram frases quase nenhuma e já estão a escrever textos... estranho... e termina a unidade com aspetos culturais em canções e textos... mais uns exercícios de revisão... Balanço: os alunos aprenderam palavras soltas, gramática solta, comunicação só uma vez em 26 páginas... nenhuma utilidade prática para os alunos... este manual não serve...

Manual B / unidade 2: audição de um texto para ordenar... escolher frase correta, preencher tabela com informação, completar legenda com vocabulário... palavras baralhadas para escrever frase (na terceira página já produzem frases, está melhor...) texto pequenino, escolher frases e duas perguntas de interpretação... gramática: uma canção para começar (em vez da regra, a estratégia já me parece melhor), um exercício para completar e os alunos têm de deduzir a regra... (está melhor...) aplicação... fonética que nada tem a ver com o que vem antes nem depois... outra audição, escolha e preencher com palavras soltas... gramática... item que nada tem a ver com o resto... (mas a bordagem parece-me mais correta...) aplicação sem produção nenhuma... mais uma página de vocabulário... legendar e pouco mais... segue um texto... interpretação que culmina com a produção de um texto (os alunos não produziram frases e pede-se um texto? Estranho...) mais um item gramatical (esquisito, vimos o passado e agora é o presente... tema elástico este...), aplicação sem produzir nada... e segue mais uma página de vocabulário... legendar e escolher, tudo palavras soltas... fonética e mais gramática (gosto da abordagem... os alunos têm de chegar à regra...), aplicação... mais um texto, interpretação... têm de escrever cinco frases... segue uma receita... os alunos só têm de preencher tudo com palavras soltas... mais um item gramatical... continuam a não produzir nada... audição... completar com o nome de alimentos... mais um item gramatical... mais vocabulário... tarefa final: dramatização... com que capacidades adquiridas ao longo destas vinte e duas páginas? Foram dadas ao aluno condições para comunicar? O aluno usou a língua em situações reais? Não... este manual não serve...

Manual C/ unidade 2: imagens reais (isso é um bom começo). Uma sopa de letras, legendar... um texto de tamanho razoável, item gramatical (lá vem a regra antes, mal...), exercícios de aplicação... nenhum contexto de comunicação ainda... outro texto (página toda!), interpretação e uma produção: um texto de 70 palavras... (sem treino anterior? Não vai ser fácil...) Um exercício de audição, escolher palavras e frases...vocabulário e atos de fala para construir um diálogo e os alunos vão simular em pares (isso sim, é útil!)... gramática... palavras soltas...texto interpretação... audição para escolher respostas... completar ( esta personagem é inglesa, pena não se explorar a francofonia...), imagens para responder a questões... produção escrita: 70 palavras a descrever uma imagem... (com que ferramentas?!) Mais um item gramatical...(regra primeiro?!), aplicação.... outro item gramatical (pelo menos, é relacionado... mas outra vez regra antes, papel ativo do livro para alunos passivos... quero alunos passivos?...) aplicação em palavras soltas... sempre... e produção: outra vez, sem ferramentas, sem treino... (maldade...) Proposta de um trabalho de grupo para apresentar à turma (este parece-me útil...) e termina com exercícios de revisão... O aluno aprendeu a comunicar? Pouco... Quantas páginas? 21!? Isto não serve o interesse dos meus alunos!

E assim, de manual em manual, cheguei à triste conclusão de que se os meus estagiários apresentassem uma unidade assim, não aprovaria....

Soluções: uma escolha de manuais a tratar durante 2 semanas, após as reuniões de avaliação do final do ano letivo, com calma. As universidades deveriam colaborar com as editoras para haver manuais metodologicamente eficazes e atuais...