

Référenciation, multimodalité et enseignement

Une analyse de livre didactique de F.L.E.

Anaximandro Oliveira Santos Amorim
Universidade Federal do Espírito Santo, Brésil

AntipodeS, n° 1 - juillet / décembre 2018
Linguistique

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>
ISSN électronique : 2596-1837

Résumé

Cet article analyse les démarches de compréhension / expression écrites proposées par un manuel de français langue étrangère contemporain, en menant ses observations à la lumière de la théorie de la référenciation, dans le cadre de la linguistique textuelle, et conclut que, en dépit du fait de compter un grand nombre de textes multimodaux, le livre suit encore un modèle d'enseignement communicationnel traditionnel, privilégiant ainsi le texte écrit par rapport aux autres sémioses. La recherche fut menée sur le mode exploratoire. Sont initialement définis les concepts de texte, de référenciation et de multimodalité textuelle dans la perspective de la linguistique textuelle contemporaine. Dans un second temps de la définition de ses fondements théoriques, l'article explicite le concept de livre didactique de langue étrangère comme genre textuel, avec une mise en perspective par la présentation des attentes du Cadre européen de référence pour les langues et des démarches de l'approche communicative de l'enseignement des langues. La présentation finit par donner sa méthode d'analyse du livre *Écho 1* (Girardet & Pécheur, Clé International, 2013) et conclut que, malgré la richesse de cet outil sur le plan des réseaux de référenciation et de la multimodalité textuelle, les démarches d'enseignement mises en œuvre s'en tiennent à des procédés hérités de lecture uniplanaire orientés vers l'immersion communicationnelle des apprenants et délaissent d'importantes voies de la construction linguistique.

Mots-clefs

FLE. Livre didactique. Multimodalité. Référenciation.

Referencing, multimodality and teaching
Analysis of a textbook of French as a foreign language

Abstract

This article analyzes the approaches of comprehension / written expression proposed by a contemporary textbook of French as a foreign language in the light of the theory of referencing, in the field of textual linguistics. The conclusion is that despite a large number of multimodal texts, the textbook still follows a traditional communicative teaching approach, foregrounding the written text to the detriment of other semiosis. The research was conducted in the exploratory mode. The concepts of text, referencing and textual multimodality are initially defined in the perspective of contemporary textual linguistics. Then, the article describes the concept of foreign language textbooks as a textual genre, considering the European Framework of reference for languages and the communicative approach for language teaching ; and presents the method of analysis of the textbook *Écho 1* (Girardet & Pécheur, Clé International,

2013). It concludes that despite the richness of this tool in terms of semantic networks and textual multimodality, the approaches of teaching are based on traditional methods of a single reading strategy, which focuses on the communicational immersion of learners, and neglects important paths of linguistic construction.

Keywords

Textbook. French as a foreign language. Multimodality. Referencing.

Plan

- 1 Introduction
 - 2 Le texte dans une perspective socio-discursive : les conceptions de texte, de référenciation et de multimodalité
 - 2.1 Le texte et sa linguistique
 - 2.2 La référenciation comme activité discursive
 - 2.3 La multimodalité et le livre didactique
 - 3 Un concept de genre textuel : le genre « livre didactique »
 - 3.1 Le genre textuel
 - 3.2 Le livre didactique de LE
 - 3.3 Le cadre européen commun de référence
 - 3.4 L'approche communicative
 - 4 Analyse
 - 4.1 Le livre Écho A1
 - 4.2 Méthode d'analyse
 - 4.3 Résultats
 - 5 Conclusion
-

1 Introduction

L'importance du livre didactique de langue étrangère est indéniable¹. Outil utilisé dans pratiquement tous les cours de langues, la *méthode* a aussi une fonction d'importance dans l'enseignement de la langue française.

On notera que l'évolution des manuels de langue française pour apprenants non ou néo francophones est remarquable. La période faisant suite aux années 1980 notamment tirera une de ses caractéristiques de l'utilisation des fameux documents authentiques, fruits de la pédagogie dite de l'approche communicative, adepte de la pragmatique.

Ainsi Martinez rappelle-t-il que : « Nous voyons [...] la contribution positive de l'approche communicative pour la didactique de notre temps. Bien sûr, la réflexion ne s'est pas arrêtée là [...]². »

Avant les années 1980, le paradigme structuraliste régnait en absolu dans l'enseignement de

¹ AQUINO FERRAZ, J. de. Gêneros multimodais : Novos caminhos discursivos. In: **VIII Encontro Nacional de Linguagem Verbal e Não Verbal** : Estudos do Discurso : Diferentes perspectivas. São Paulo : Ideia, 2008 ; p. 1-14 (p. 1).

² MARTINEZ, P. **Ensino e didática de língua estrangeira**. São Paulo: Parábola, 2014 ; p. 78. Tradução nossa.

langues étrangères, y compris celui du français. C'était (et d'une certaine façon, c'est peut-être toujours) très commun de voir des manuels avec des leçons basées sur des textes produits artificiellement, sur les célèbres exercices structuraux, ne tenant compte que d'une seule modalité textuelle et uniquement de la grammaire de phrase.

Actuellement, avec le développement des recherches en linguistique, le concept d'interaction sert de base aux approches des processus d'enseignement et d'apprentissage de langues. On se sert des fondements théoriques et méthodologiques de la linguistique textuelle (dorénavant LT dans cet article) dans une perspective socio-cognitive-interactionnelle. Cette branche de la linguistique se penche sur l'étude du texte dans ses diverses nuances, en le comprenant comme un lieu d'interaction, comme une entité à nombreux caractères, « fruit d'un processus extrêmement complexe d'interaction sociale et de construction sociale des sujets, de connaissances et de langage³ ».

Ainsi, pour la LT, la nature du texte est interactionnelle (dialogique) et ses utilisateurs sont vus comme des « acteurs / constructeurs sociaux⁴ ».

Nous nous proposerons de réfléchir ici à la question de savoir si les manuels de français langue étrangère (dorénavant FLE dans cet article) ont intégré cette conception ouverte du texte ou s'il ont maintenu dans leurs propositions, en dépit d'une affichage moderniste, l'approche de veine structuraliste qui s'était institutionnalisée avant les années 1980. Nous chercherons pour cela à savoir si les manuels de FLE tirent aujourd'hui parti des possibilités de la multimodalité ou s'ils se maintiennent dans un modèle traditionnel d'enseignement en privilégiant le texte écrit par rapport à d'autres sémiotiques. Pour répondre donc à cet objectif de recherche, notre cible sera l'organisation de la compréhension / expression textuelle dans les manuels de FLE.

Nous ferons ainsi état d'une recherche qualitative que nous avons menée à la lumière de la théorie de la référenciation, dans le cadre de la linguistique textuelle, et dont le corpus fut le premier livre de la collection didactique Écho⁵.

Nous nous servirons de postulats de la LT, comme, par exemple, celui de la référenciation, ici comprise comme une activité cognitive-discursive de grande importance pour la production et la compréhension des sens. Nous considérerons les implications de la référenciation dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire.

Cette présentation sera divisée en trois parties. La première insistera sur une définition du texte proprement dit, vu dans une perspective socio-cognitive-discursive, explicitant les concepts de référenciation et de multimodalité, que nous avons pris pour bases théoriques dans cette recherche. La deuxième discutera le concept de livre didactique compris comme genre textuel, en abordant, entre autres choses, la question de la nature du livre didactique, une brève explication des considérations du cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECR dans cet article) et un point de rappel au sujet de l'approche communicative. La troisième partie de ce compte rendu présentera le corpus choisi par cette recherche, sa méthode et ses résultats.

2 Le texte dans une perspective socio-discursive : les conceptions de texte, de référenciation et de multimodalité

Le premier temps de cette interrogation sur l'organisation de la compréhension / expression textuelle dans les manuels de FLE de publication contemporaine sera donc consacré à

³ VILLAÇA KOCH, I. G. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 ; p. 175. Traduit par l'auteur.

⁴ Ibidem, p. 74. Traduit par l'auteur.

⁵ GIRARDET, J. ; PÊCHEUR, J. **Écho A1 méthode de français**. Paris : Clé International, 2013.

l'explicitation des outils théoriques qui auront été utilisés dans notre réflexion.

Nous ferons donc rapidement état des concepts de linguistique textuelle, de référenciation et de multimodalité.

2.1 Le texte et sa linguistique

Le concept de texte a été constitué et reconstitué au fur et à mesure que les études en LT se sont développées. Ainsi, selon Koch⁶, le développement de la LT passa par une évolution qui s'initia dans une orientation syntatico-sémantique, regardant le texte comme le signe le plus haut dans la hiérarchie du système linguistique, pour muter vers des conceptions du texte telles que celles qui retiennent le texte comme un signe complexe (conception de base sémiotique), comme une expansion thématiquement centrée dans des macrostructures (base sémantique), comme un acte de parole (base communicative), comme un processus de mobilisation d'opérations et de processus cognitifs, jusqu'à une *révolution pragmatique*, à partir de laquelle on commença à concevoir le texte comme un *lieu d'interaction* entre les acteurs sociaux et comme un lieu de constitution du sens (conception de base sociocognitive-interactionnelle)⁷.

De cette façon, on affirme aujourd'hui que « la production du langage [verbal et non verbal] constitue une activité interactive plus complexe de production des sens⁸ », qui requiert l'usage d'un « vaste ensemble de savoirs à l'intérieur de l'événement communicatif⁹ ».

La conception de base socio-cognitiviste de la LT actuelle, considérant le texte comme le fruit d'un événement social, dont le sens est constitué par l'interaction des sujets, est, d'après Koch :

dans la conception interactionnelle (dialogique) de la langue, dans laquelle les sujets sont vus comme des acteurs/constructeurs sociaux, le texte est considéré comme le propre lieu d'interaction et les interlocuteurs, comme les sujets actifs qui - dialogiquement - se sont construits du texte et par le texte. La production du sens se réalise, évidemment, d'après les éléments linguistiques présents dans la superficie textuelle et dans son type d'organisation, et requiert aussi non seulement la mobilisation d'un vaste ensemble de savoirs (encyclopédie), mais encore leur reconstitution et celle de ses propres sujets -, dans le moment de l'interaction verbale¹⁰.

On conclut donc que la LT conçoit le texte comme un objet dynamique, résultat d'activités linguistiques, socio-cognitives et discursives en dialogue, pouvant se présenter diversement, de cette façon, grâce à d'autres éléments sémiotiques qui lui conféreront aussi du sens.

2.2 La référenciation comme activité discursive

Le second temps de cette définition du concept de texte dans une perspective socio-discursive abordera la question de la référenciation.

On peut comprendre l'idée de la *progression référentielle* d'un texte comme celle du remplacement de certains termes par d'autres termes, pour reprendre les premiers en principe

⁶ VILLAÇA KOCH, I. G. Op. cit., p. 13.

⁷ Ibidem, p. 14.

⁸ MAGALHÃES CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012 ; p. 22. Traduit par l'auteur.

⁹ VILLAÇA KOCH, I. G. ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender** : Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006 ; p. 216. Traduit par l'auteur.

¹⁰ VILLAÇA KOCH, I. G. Op. cit., p. 32-33. Traduit par l'auteur.

sans changement de sens ou pour les recatégoriser partiellement ou totalement au fil du texte. La progression nous est donnée par des couches anaphoriques, c'est-à-dire par l'introduction référentielle, via l'anaphore et la *deixis*.

La première a rapport avec le premier moment où l'objet du discours apparaît dans le texte. C'est alors quelque chose de nouveau, d'original, non repris par aucune autre expression. L'anaphore se constitue dans « une quelconque situation de suite référentielle¹¹ ». Ce sont les termes de reprise qui évoluent au long du texte, pouvant être recatégorisés, soit par le locuteur, soit par l'interlocuteur. L'anaphore peut être *grosso modo* directe (ou coréférentielle) si elle reprend le même référent, ou indirecte (ou non coréférentielle) si, bien qu'elle reprenne le même référent, elle met en évidence le co-énonciateur. Enfin, l'anaphore est dite capsulatrice lorsqu'elle arrive à « résumer des portions contextuelles, c'est-à-dire, le contenu d'une part du cotexte, ajouté à d'autres connaissances partagées¹² ».

On suggèrera aux lecteurs de se reporter à la classification de Cavalcante¹³ à ce sujet. Son étude détaillée, en dépit de son importance, pourrait détourner la réflexion du but qu'elle s'est fixée dans cet article

Le second type d'introduction référentielle, la *deixis*, concerne les référentiels universels. « Les *deixis* sont définis par leur capacité de créer un lien entre le contexte et la situation énonciative dans laquelle les participants de la communication se rencontrent¹⁴ ». Des auteurs nombrent au moins cinq types différents de *deixis*: personnelle, sociale, temporelle, textuelle et de mémoire¹⁵, celle-ci ayant un rôle métatextuel (métadiscursif) qui permet l'organisation de l'espace et du texte pour y faciliter l'orientation du récepteur. C'est un terme qui fait que l'énonciateur reprend en mémoire quelque chose de tellement évident qu'il semblerait même que cet élément ait déjà été mentionné dans le texte (référentiel *in absentia*). Ainsi:

Un syntagme nominal démonstratif peut référer *in absentia*, c'est-à-dire en l'absence de toute désignation antécédente de son référent et sans que celui-ci soit présent dans la situation d'énonciation. (...) On s'accorde à décrire ce type de SN démonstratif en disant qu'il consiste à évoquer un référent qui viendrait juste d'être évoqué dans le même texte. L'appellation de *deixis* mémorielle est due à Fraser et Joly (1990). On parle parfois aussi de *deixis* empathique (Lyons, Kuno), de *deixis* émotive (R. Lakoff), ou encore de pensée indexicale (Kleiber)¹⁶.

Le texte est la base des réalisations de chaînes cognitives qui procèdent de façon stratégique en fonction des locuteurs. Cet exercice cognitif est produit par le phénomène de la cohésion textuelle, qui obtient ses effets grâce aux chaînes de référence, c'est-à-dire à un ensemble d'expressions (coréférents) employées de façon linéaire mais qui souffrent des recatégorisations, voire des changements de sens au long du processus communicatif, ce qui est, selon Mondada

¹¹ MAGALHÃES CAVALCANTE, M. ; CUSTÓDIO FILHO, V. ; PAIVA BRITO, M. A. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014 ; p. 69. Traduit par l'auteur.

¹² Ibidem, p. 80. Traduit par l'auteur.

¹³ MAGALHÃES CAVALCANTE, M. Op. cit., p. 123-142. Traduit par l'auteur.

¹⁴ MAGALHÃES CAVALCANTE, M. ; CUSTÓDIO FILHO, V. ; PAIVA BRITO, M. A. Op. cit., p. 85. Traduit par l'auteur.

¹⁵ APOTHÉLOZ, D. L'Opacité référentielle : Paramètres et statuts discursifs. In : COLAS-BLAISE, M. ; KARA, M. ; PERRIN, L. ; PETITJEAN, A. (Org.) **La Question polyphonique ou dialogique en sciences du langage**. Metz : CELTED, 2010 ; p. 135-155.

¹⁶ Idem, **Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle**. Genève : Librairie Droz, 1995 ; p. 35.

et Dubois une « instabilité du réel¹⁷ ». Ainsi:

Le problème a été posé par Harvey Sacks dans le cadre de l'ethnométhodologie : au lieu d'évaluer les catégories en recherchant l'adéquation ou la vérité (par exemple en allant regarder si une personne catégorisée comme « noir » est effectivement un noir), il proposa d'étudier comment la catégorisation est un problème de décision d'appartenance qui se pose aux acteurs sociaux, et comment ils se résolvent en sélectionnant une catégorie plutôt qu'une autre dans le contexte donné¹⁸.

Or, « l'organisation de la conscience humaine est motivée par des objets adaptables¹⁹ », d'où le fait que cette *stabilité* garde des relations avec des catégories subjectives telles que la conception du monde, l'établissement de liaisons socio-historiques et même culturelles, qui se transforment selon le contexte.

De plus, encore selon les auteurs:

Les catégories et les objets du discours par lesquels les sujets saisissent le monde ne sont ni préexistants, ni donnés, mais s'élaborent au fil de leurs activités, en se transformant selon les contextes. Dans ce sens, catégories et objets de discours sont marqués par une instabilité constructive, observable à travers des opérations cognitives ancrées dans des pratiques, des activités verbales et non verbales, des négociations dans l'interaction²⁰.

De cette manière, si l'on part d'une notion socio-cognitivo-interactiviste du texte, on peut dire que la référenciation est un phénomène dynamique de construction et de reconstruction des référents (ou des objets du discours) dans un texte. Les référents, à leur tour, sont compris comme une « représentation dans l'esprit des interlocuteurs d'une entité établie dans le texte²¹ ».

2.3 La multimodalité et le livre didactique

Après avoir rapproché les définitions de la linguistique textuelle et de la référenciation textuelle dans une conception socio-cognitiviste et interactionniste de l'activité verbale, le troisième temps de cette approche socio-discursive du texte explorera le thème de la multimodalité textuelle.

On comprend par multimodalité l'ensemble des différentes formes de représentation utilisées dans la construction d'un message. Telles représentations peuvent être des mots, des images, des dispositions de graphismes, entre autres possibilités. Ainsi, est multimodal le texte qui se présente avec des moyens différents, avec plus d'une sémiose, en permettant, donc, de multiples formes de construction.

Certes, sur ce phénomène, Dias affirme que :

¹⁷ MONDADA, L. ; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização : Uma abordagem dos processos de referenciação. In: MAGALHÃES CAVALCANTE, M. et al. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003 ; p. 17-52. Traduit par l'auteur.

¹⁸ Ibidem, p. 17-52. Traduit par l'auteur.

¹⁹ Ibidem, p. 22. Traduit par l'auteur.

²⁰ Ibidem, p. 17. Traduit par l'auteur.

²¹ MAGALHÃES CAVALCANTE, M. ; CUSTÓDIO FILHO, V. ; PAIVA BRITO, M. Op. cit., p. 27. Traduit par l'auteur.

La notion que tout texte est multimodal, constitué au moins de deux codes sémiotiques, le verbal et le non-verbal, n'est pas nouvelle. Des recherches sur la sémiotique du discours sont réalisées à partir des années 1970 (Bransford et Johnson: 1972 ; Dias: 1985 ; Widdowson: 1978) et mettent en relief que les textes imprimés véhiculent des sens grâce à des aspects linguistiques (vocabulaire, aspects grammaticaux et discursifs propres de chaque genre) qui construisent la logique argumentative, ainsi grâce aux éléments imagétiques tels que, par exemple, les graphiques, les tableaux, les plans, entre autres, qui, tout ensemble, en relation de complément et/ou de redondance, forment une unité de communication cohésive et cohérente dans la page imprimée²².

Le texte multimodal est très présent dans l'enseignement des langues étrangères. Le développement non seulement des abordages pédagogiques, mais surtout des méthodes d'enseignement même ont rendu possible l'usage de textes de tous types (tels que le publicitaire, les pages internet, les photographies). Peut-être parce que « le texte, dans lequel prédomine un seul modèle sémiotique, ne rend pas compte des nouvelles nécessités de la société actuelle, qui demande une plus grande quantité d'informations dans des phrases de taille réduite²³ ».

On retiendra ici Paludo :

L'être humain a donc besoin de la mobilisation de beaucoup de connaissances qui vont du langage verbal présent dans la superficie textuelle aux langages constitués d'innombrables codes communicatifs (expressions faciales, signes, sons, couleurs, etc.) pour qu'on puisse comprendre les messages véhiculés. Les éléments non-verbaux présents dans la constitution du tissu textuel sont indispensables pour la compréhension globale²⁴.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, on voit que cette nouvelle approche textuelle a pour but d'abriter la quasi totalité des usages et des phénomènes d'une langue, ce qui est possible lorsqu'il y a une convergence de multisémioses qui offrent une pluralité de lectures et de sens à un même texte.

Les multisémioses constituent actuellement un outil d'enseignement, dès lors que les matériaux didactiques sont de plus en plus visuels. L'importance de ces éléments (non) verbaux dans l'interprétation et l'apprentissage de la langue étrangère est donc indéniable, ce qui fonctionne comme un vrai soutien pour l'acquisition de la langue cible. De plus, « les mécanismes d'instauration, de reprise et de recatégorisation des objets du discours se [donnent] soit dans l'aspect verbal, soit dans le visuel. Dans certaines situations, [...] on peut avoir une convergence des référents imagétiques et verbaux, les deux symbolisant les mêmes objets²⁵. »

Encore selon Ramos,

[la] lecture et l'analyse des productions multimodales sous le regard de la linguistique textuelle sont loin d'être conclues. Dans les prochains pas, vient l'application du mécanisme théorique dans des travaux de différents genres, afin de vérifier les

²² DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade : Oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R ; PÁRET DELL'ISOLA, R. L. (Org.). **Gêneros textuais : Teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, Mercado de Letras, 2012 ; p. 295-315 (p. 295). Traduit par l'auteur.

²³ AQUINO FERRAZ, J. de. Op. cit., p. 3. Traduit par l'auteur.

²⁴ PALUDO, I. Estratégias de Referência em Textos Multimodais. In : XI SEMINÁRIO DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO. **Estratégias de Referência em Textos Multimodais**. Cascavel : Unioeste, 2013 ; p. 01-14. <http://eipaludo.blogspot.com/2014/02/estrategias-de-referenciacao-em-textos.html>. Traduit par l'auteur.

²⁵ RAMOS, P. Estratégias de referência em textos multimodais : Uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 12, n° 3, Setembro / Dezembro 2012 ; p. 761. Traduit par l'auteur.

Le texte didactique multimodal est donc très présent dans les livres de langue actuels. Il semble à la fois approfondir et élargir les possibilités d'expression et d'interprétation du ou des sens textuels identifiées par la LT et par le concept de référenciation, en multipliant les possibilités de lecture offertes aux apprenants par l'introduction et la juxtaposition de diverses sémoses autour de l'écrit didactique.

Il sera à propos pour cette étude du profit que font les démarches pédagogiques des manuels de FLE de cette vaste potentialité de passer à présent la définition du concept du genre « livre didactique », avant de procéder à une étude de cas précis.

3 Un concept de genre textuel : le genre « livre didactique »

Après cette présentation des concepts théoriques qui ont étayé la présente étude de l'organisation de la compréhension / expression écrites dans les manuels de FLE de publication contemporaine, une seconde étape théorique paraît nécessaire pour définir, préalablement à une étude de cas, le concept même du genre textuel « livre didactique ».

Nous aborderons pour ce faire les concepts de genre textuel et de livre didactique de langue étrangère (dorénavant LE dans cet article), avant de mentionner les attendus du cadre européen commun de référence pour les langues et de l'approche communicative.

3.1 Le genre textuel

Un genre textuel peut être considéré comme un terme utilisé pour désigner de différentes manifestations orales et écrites existant dans la société. En accord avec Marcuschi, l'expression genre textuel est utilisée

d'une façon vague pour se référer aux textes matérialisés que l'on trouve dans notre vie quotidienne et qui présentent des caractéristiques socio-communicatives définies par des contenus, des propriétés fonctionnelles, un style et une composition caractéristiques²⁷.

Selon l'auteur, puisque les genres sont de difficile définition, ils sont caractérisés plutôt par leurs fonctions communicatives, ce qui, d'ailleurs, peut reléguer au second plan les aspects structuraux, lorsqu'on essaie de les définir. Ainsi, dans certaines situations, ce sont les formes qui le déterminent et, dans d'autres, la fonction.

D'après Askenhave et Swales, les genres textuels peuvent « avoir beaucoup de propositions et [...] ils varient encore en accord avec la cible d'observation²⁸ ». Les auteurs reprennent, encore une fois, le phénomène de la pratique sociale comme la façon de mieux le comprendre, en considérant, donc, « le résultat des actions réalisées (de textualisation, de compréhension et de production)²⁹ ».

²⁶ Ibidem, p. 744. Traduit par l'auteur.

²⁷ MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In : DIONÍSIO, A.R. ; BEZERRA, M.A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 ; p. 19-36 (p. 22). Traduit par l'auteur.

²⁸ Apud BONINI, A. **Mídia/suporte e hipergênero** : Os gêneros textuais e suas relações. Belo Horizonte : RBLA, v. 11, n.3, 2011 ; pp. 679-704 (p. 679).

²⁹ Ibidem, p. 691. Traduit par l'auteur.

Paré et Smart³⁰ à leur tour, vont plus loin, en proposant que ces éléments qui définissent le genre soient observés selon des critères textuels, de rôle social, de processus de composition et de pratiques de lecture.

Un groupe de genres, à son tour, crée un hypergenre, c'est-à-dire, une unité d'interaction encore plus grande, un « grand énoncé³¹ ».

À titre d'exemple, si l'on prend le journal, le magazine ou un site internet, ils seraient tous des hypergenres, dès lors que leur système présente la nécessité de genres d'organisation (sommaire, introduction, éditorial, etc.) et de genres de fonctionnement (nouvelle, roman, traité, interview, etc.)³². Dans les premiers, est visible le rôle de l'ordre, de la classification, alors que, dans les seconds, on remarque un autre caractère, plus informatif, direct, pragmatique et moins programmatique.

Pour analyser notre objet d'étude avec la rigueur nécessaire, nous avons choisi de considérer le livre didactique comme un genre de l'hypergenre livre, conformément à l'étude de Bonini, notre auteur de référence pour cette question.

3.2 Le livre didactique de LE

Si l'on considère le modèle de Bonini³³ concernant la définition du genre et de l'hypergenre, on peut dire que le livre didactique est un genre de livre et que le livre didactique de LE est un genre de celui-ci (et, en même temps, un hypergenre par rapport aux genres qui le constituent, tel que le sommaire, l'introduction, les sections, les chapitres, entre autres).

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage en LE, l'importance du livre didactique est indéniable, étant donné le fait que les méthodes d'enseignement convoquent une variété de supports tels que l'imprimé, le sonore, l'électronique, etc.³⁴. Selon Huchinson³⁵, bien que justiciable de critiques, les livres didactiques sont des outils importants pour les élèves et les professeurs « surtout parce qu'ils sont les moyens les plus convaincants pour offrir la structure que le système d'enseignement/apprentissage, particulièrement le système de changement, requiert³⁶ ».

Dès lors que, dans la plupart des cas, l'apprentissage du FLE se fait en salle de classe - et non dans un contexte d'immersion - l'activation de la compétence communicationnelle dans la langue-cible passe forcément par l'aide du livre didactique. Ce matériel est donc la base de l'apprentissage, appelé non par hasard de *méthode*, c'est-à-dire, le chemin à suivre par l'élève avec l'aide du professeur.

Les leçons qui vont contribuer à l'apprentissage de cet élève seront donc réitérées dans le livre, avec le but de développer les habiletés linguistiques nécessaires (expressions orale et

³⁰ Ibidem, p. 679. Traduit par l'auteur.

³¹ Ibidem, p. 691. Traduit par l'auteur.

³² Ibidem, p. 32. Traduit par l'auteur.

³³ Ibidem, p. 690. Traduit par l'auteur.

³⁴ JÚDICE, N. Textos verbais e não-verbais no ensino e avaliação de português como língua estrangeira. p. 253-269.. In: JÚDICE, N. ; PÁRET DELL'ISOLA, R. L. (Org.). **Gêneros textuais : Teoria e prática de ensino em LE**. Campinas : Mercado de Letras, 2012 ; p. 253-269 (p. 258).

³⁵ EL CAMPO, R. M. ; MIRANDA, M.B. Uma visão teórico-prática sobre como os livros didáticos são usados na formação de professores de inglês. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n° 35 set./dez. 2016 ; , p.323-345. Título original: A theoretical-practical view over the way textbooks are used in the training of English teachers. Traduzido e revisado por Camila Paixão.

³⁶ Ibidem, p. 317. Traduit par l'auteur.

écrite, compréhensions orale et écrite). Tout cela exigera donc « une réflexion profonde des professeurs, des organisateurs des matériels didactiques et des élaborateurs de tests de positionnement³⁷ », en vue de donner des « opportunités à l'étudiant de développer ses compétences au moment de lire, de dire et de se dire dans la langue-cible³⁸ ».

Cependant, il faut souligner qu'un des plus grands problèmes trouvés dans ce matériel est le fait qu'il peut « aliéner les élèves et surtout les professeurs quant à une forme d'enseignement/apprentissage de LE³⁹ ».

De cette façon, « il est important de fournir à l'élève une meilleure connaissance de la culture des locuteurs natifs de la langue-cible, pour qu'il puisse avoir une maîtrise critique nécessaire pour une interprétation efficace des textes multimodaux dans une autre langue⁴⁰ ».

Malgré cette importance, le livre didactique de LE demeure encore un sujet de recherche et d'étude peu exploité⁴¹.

3.3 Le cadre européen commun de référence

Avant d'aborder l'étude d'un cas précis de livre didactique de FLE, il convient de préciser un premier aspect du contexte dans lequel le livre étudié a vu le jour, à savoir celui du Cadre européen de référence pour les langues (à nouveau CECR dans cet article)⁴².

Bien que peu connu au Brésil, le CECR est un document publié⁴³ par le Conseil de l'Europe en 2001, avec beaucoup d'objectifs, dont celui d'apporter une référence unique et commune à tous les enseignements de langue sur le continent européen, en se donnant pour but l'avènement d'un plurilinguisme particulier chez les individus, l'intercompréhension administrative entre les pays et la facilitation du déplacement des étudiants et des professionnels.

Il faut dire toutefois que le CECR n'est ni restreint, par la pratique, au continent européen, ni coercitif. Son contenu peut, fonctionnellement, être pris en compte dans l'enseignement de LE partout dans le monde, dès lors que « les questions qui y sont présentées et discutées peuvent être de grande utilité pour tous ceux qui travaillent dans le métier de l'enseignement de langues étrangères, quelle que soit leur localisation continentale⁴⁴ ».

De plus, le CECR a une « nature propositive⁴⁵ », ayant comme dernière finalité de « proposer une base commune pour l'élaboration de programmes d'enseignement de langue, curricula, examens et méthodes partout en Europe⁴⁶ ».

³⁷ JÚDICE, N. Op. cit., p. 254. Traduit par l'auteur.

³⁸ Ibidem. Traduit par l'auteur.

³⁹ DA SILVA GONÇALVES, F. A presença de textos literários em livros didáticos de tendência comunicativa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, Universidade de Brasília, ano 10, n° 2, jul/dez 2011. Traduit par l'auteur.

⁴⁰ AQUINO FERRAZ, J. de. Op. cit., p. 110. Traduit par l'auteur.

⁴¹ CORRÊA VILAÇA, M.L. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Duque de Caxias**, v. 5, n° XVII, 2006.

⁴² **Cadre européen commun de référence**. Paris : Didier, 2001.

⁴³ CORRÊA VILAÇA, M.L. Op. cit. Traduit par l'auteur.

⁴⁴ Ibidem. Traduit par l'auteur.

⁴⁵ **Cadre européen commun de référence**. Op. cit., p. 110.

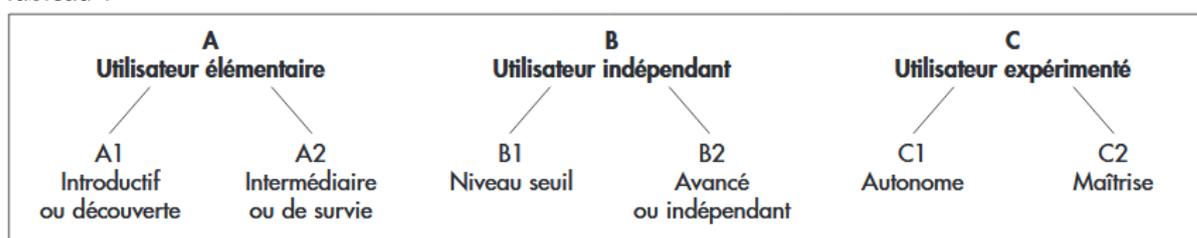
⁴⁶ Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES). **Lire et Écrire**, Bruxelles, http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf. Consulté le 01/12/2018.

Il faut renforcer l'idée que les mots *nécessité* et *contexte* sont fréquents tout au long du document, demandant l'adaptation du CECR aux systèmes éducatifs en et hors Europe.

Il s'agit d'un long document, qui compte neuf chapitres, dont l'apport central est la division des élèves et des usagers des langues étrangères en niveaux élémentaire (A), indépendant (B) et expérimenté (C). Ces niveaux sont schématisés dans le Tableau 1 infra⁴⁷.

Ayant pour but de clarifier quelques aspects concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues de l'Union européenne, le Conseil de l'Europe a publié en février 2018 un document complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Ce nouveau CECR est disponible sur leur site électronique du Conseil de l'Europe⁴⁸.

Tableau 1



Les propositions du CECR de 2001 ont eu une très grande influence sur les certifications, les agencements de programme et tout autant sur la création des matériels d'enseignement.

Le livre didactique choisi pour notre étude a en effet retenu l'organisation didactique apportées par les sous-traitants du Conseil de l'Europe.

3.4 L'approche communicative

Un dernier aspect à clarifier avant d'entrer dans le détail de notre étude de cas est celui de la méthodologie et de la démarche choisie par le manuel en question.

Nous apporterons donc ici quelques éléments de définition de l'approche communicative, que nous pensons être celle qu'ont choisie les auteurs de l'outil qui a fait l'objet de notre étude.

Apprendre la langue de l'autre a été une nécessité pour l'Homme dès les premiers temps. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère peut se confondre avec le développement du langage, accompagnant l'être humain dans l'épopée de la communication. Martinez⁴⁹ nombre, essentiellement, cinq grandes approches dans lesquelles pourraient se ranger toutes les méthodes d'enseignement/apprentissage de LE existantes à ce jour : les méthodologies traditionnelles, l'approche directe, l'approche audio-orale, les méthodologies audiovisuelles et la contemporaine approche communicative, actuellement prédominante dans le panorama de l'enseignement de langues.

Les approches traditionnelles sont celles qui recourent à la traduction, en utilisant systématiquement la grammaire et les dictionnaires. L'approche directe est une méthode qui donne priorité à l'oral, par l'écoute et la répétition de phrases, sans l'aide de la traduction, en donnant une grande importance à la bonne prononciation. L'étudiant apprend « en parlant et

⁴⁷ Ibidem, p. 25.

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ MARTINEZ, P. Op. cit. Traduit par l'auteur.

en agissant⁵⁰ ». L'approche audio-orale est ancrée dans les principes de la linguistique structurale et de la psychologie comportementaliste, ayant pour but de « donner des bases scientifiques à un enseignement de langues centré à l'oral et la situation des contenus lors de l'apprentissage⁵¹ ». L'approche audio-visuelle, de son côté, reste très proche de l'approche audio-orale, en présentant les contenus dans des situations représentées par le dessin à partir desquelles l'élève est amené à trouver les éléments linguistiques nécessaires pour son apprentissage.

Ces situations tournent autour d'un thème et, en général, d'une historiette, fixé dans un film ou une bande dessinée associée à un enregistrement. [...] [Elles sont en général organisées autour du schéma] présentation, explication, répétition, mémorisation et correction, exploitation et transposition⁵²

Démarche de plus grande popularité de nos jours, l'approche communicative (dorénavant AC dans cet article) est une organisation pédagogique qui prend surtout en compte le concept d'acte de parole, en cherchant la plus grande activité de l'élève et en intégrant des éléments lexicaux, grammaticaux et même structuraux durant le développement de la communication en langue-cible. Ainsi, selon Martinez :

Ce qui détermine donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est que, à son point de départ, on trouve une description des fonctions sociales développées par les actes de parole et leurs contenus conceptuels [...]. La fonction est elle-même analysée et intégrée dans le développement de l'événement de la parole⁵³.

Si précédemment l'enseignement de LE était ancré dans l'acquisition de concepts, un point de rupture s'est situé dans le passage à un ancrage dans la stimulation de la compétence de communication.

De cette façon, l'apprenant fut mis dans la « situation d'être l'agent autonome de son apprentissage. On parla donc d'une "prise de conscience", d'un "éveil de l'attention pour la langue"⁵⁴ ».

On donna alors une grande importance aux actes de paroles, en conséquence des travaux d'Austin (1962) et Searl (1969)⁵⁵, grâce auxquels le langage fut conçu comme une façon d'agir sur le réel. Le rôle de la tâche gagna en relief. L'appropriation de la langue-cible se fit dans un cadre notionnel/fonctionnel où les quatre compétences langagières (expressions orale et écrite, compréhensions orale et écrite) se développaient par l'utilisation prédominante de documents authentiques, c'est-à-dire non plus fabriqués par des chercheurs et par les auteurs de l'ensemble pédagogique, mais dégagés de la communication réelle des locuteurs natifs de la langue cible.

*

Après avoir discuté le concept de texte dans la perspective de la LT et avoir mis en lumière les concepts de référencement et de multimodalité, la réflexion pour la définition du genre textuel « livre didactique », pris dans le contexte contemporain du CECR et de l'approche

⁵⁰ PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris, CLE International, 1991. Apud MARTINEZ, P. Op. cit., p. 52. Traduit par l'auteur.

⁵¹ MARTINEZ, P. Op. cit., p. 52. Traduit par l'auteur.

⁵² Ibidem, p. 58. Traduit par l'auteur.

⁵³ Ibidem, p. 67. Traduit par l'auteur.

⁵⁴ HAWKINGS, D. (Org.). **Thirty years of language teaching**. Londres, CILT, 1996. Apud MARTINEZ, P. Op. cit., p. 71. Traduit par l'auteur.

⁵⁵ Ibidem, p. 67. Traduit par l'auteur.

communicative / actionnelle nous permet d'achever la description théorique du livre de FLE sur laquelle s'est basée notre analyse de l'organisation de la compréhension / expression textuelle dans les manuels.

Il sera à présent possible d'entrer dans le détail de notre critique de l'exploitation pédagogique effective de la multimodalité textuelle par les publications récentes de ces outils d'enseignement.

4 Analyse

La troisième et dernière partie de ce rapport de recherche donnera donc notre position quant à la qualité de l'intégration des possibilités pédagogiques offertes par la compréhension de la multimodalité par les manuels de FLE de récente édition.

Nous en arriverons pour cela à présenter le corpus d'étude qui a été choisi, nous précisons ensuite notre méthode d'observation et nous présenterons enfin nos résultats d'analyse.

4.1 Le livre Écho A1

L'ensemble pédagogique Écho est une des collections destinées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE publiées par la maison d'édition française Clé International. Adoptée par les Alliances françaises du Brésil au cours des années 2013 à 2016, cet ensemble a connu deux versions, dont la première, la plus connue et la plus diffusée, est celle que nous avons retenue pour servir de corpus d'analyse à cette recherche.

Tout d'abord, rappelons selon ce que l'on trouve non seulement dans l'introduction du livre de l'élève, mais aussi dans le propre guide pédagogique, que l'ouvrage a été créé en tenant compte des principes de l'approche communicative, dont nous avons parlé précédemment à dessein.

Cet ensemble compte cinq volumes, qui correspondent aux niveaux dits A1 à B2 du CECR. Sa conception est donc ancrée dans la proposition de progression de ce cadre, tout comme la préparation de l'élève pour les examens des diplômes d'études en langue française et des diplômes approfondis en langue française (dorénavant respectivement DELF et DALF dans cet article).

Nous précisons que chaque volume est complété par un cahier d'exercices, ainsi que par un livre du professeur, qui contient un guide pédagogique et les corrigés des exercices du cahier.

L'ensemble propose aussi une version numérique.

Le livre didactique Écho A1⁵⁶, sur lequel nous avons fait porter plus précisément notre étude, compte douze chapitres (ou unités ou leçons), le premier, de numéro zéro, ne faisant pourtant pas partie du compte, puisqu'il est considéré être un parcours d'initiation.

Les douze chapitres du manuel ont leur contenu divisé en cinq parties : *Interactions* (textes introductifs), *Ressources* (grammaire), *Simulations* (oral), *Écrit* (production de textes) et *Civilisation* (culture). À la fin de chaque groupe de quatre chapitres, il y a encore deux chapitres complémentaires : *Bilan* (contenant un test avec tout le contenu des leçons antérieures) et *Projet* (avec des activités complémentaires, comme la création de blogues, des canevas, des affichettes, des textes, tout ce qui a été appris dans chaque leçon, bien évidemment).

En plus de cela, le livre est une véritable collection de genres textuels, tels que la lettre, le courriel, les extraits littéraires (romans, poèmes), les bandes dessinées, les photographies, les

⁵⁶ GIRARDET, J. ; PÊCHEUR, J. Op. cit.

magazines, les tableaux, les sites internet, les graphiques, les cartes, entre autres.

Notre analyse se penche ici sur le premier livre de l'ensemble pédagogique, dans la première édition.

Le choix pour le niveau A1 s'est fait, premièrement, pour délimiter notre corpus de recherche, ensuite parce que le niveau A1 est le premier et donc l'un des plus recherchés dans les écoles de langues en général.

Nous voulons ainsi cibler l'organisation de la compréhension et de l'expression écrites dans ce manuel, dont l'utilisation de textes multimodaux, plus riches en référentiels, se fait très présente.

4.2 Méthode d'analyse

Avant de présenter nos observations, il nous reste à présenter la méthodologie que nous avons employée.

Il s'agit de celle d'une recherche exploratoire, qui se focalisa sur la relation entre les différentes sémiotiques en présence dans ce manuel, c'est-à-dire, sur les mises en rapport des textes écrits et des textes visuels proposés par les démarches pédagogiques de ce livre.

Nous avons donc cherché dans un premier temps à observer les faits de référenciation et de *deixis* présents dans les textes et entre les textes en présence dans une page de leçon, afin d'en identifier les potentialités pédagogiques dans une démarche sous l'angle de la LT.

Nous avons ensuite comparé ces potentialités d'une pédagogie rénovée aux développements pédagogiques proposés par les auteurs du livre.

Afin de rédiger cet article, pour une question de taille, nous ne rendrons compte que des analyses faites de la page vingt du manuel susdit (que nous restituons en annexe).

Ces analyses nous semblèrent en effet être un échantillon propre à rendre compte du rapport entre les différentes sémiotiques, but de notre texte, et permettre également de donner un exemple instructif de l'application de notre méthode de traitement.

4.3 Observations

Le titre de l'exercice de la rubrique Écrit, leçon 2, est « Le charme d'Audrey Pulvar ». Sous celui-ci se trouve un petit texte écrit. On peut y observer que le référent « Audrey Pulvar » est institué dans le texte soit grâce à un syntagme nominal, soit grâce à une photographie en évidence, dans le coin supérieur gauche, ce qui pose un référent pour le lecteur sans que l'exercice ne permette de savoir quel est le signe, langagier ou imagétique, qui est introduit en premier par la démarche.

L'image et le titre font certes référence au texte, dès lors qu'ils s'y retrouvent repris par le terme « elle » ou même « la nouvelle présentatrice du JT », « la jeune femme » ou même grâce aux syntagmes « grande professionnelle », « curieuse », ce qui consiste en une recatégorisation avec élargissement du référent en question, par le phénomène de la prédication.

Un autre point intéressant est que le syntagme « le charme » apparaît dans le titre du document, en gras, ce qui peut dénoter une fonction encapsulatrice des qualités d'« Audrey Pulvar », exaltées au long du texte écrit par « curieuse », « dynamique », « charmante », en plus d'être un terme référentiel pour ceux des étudiants dont les langues natives ont une proximité avec le français, la chose pouvant être potentiellement un outil pédagogique pour l'enseignement du vocabulaire.

Ensuite, du côté gauche du document, de taille plus petite, on trouve la photographie d'une autre personne, nommée « Claire Chazal ». Les deux photographies comportent un sous-titre. Sans recourir à une autre lecture, on peut déduire, grâce à une connaissance encyclopédique de lecteur, qu'il s'agit d'une autre journaliste. La référencement est renforcée par le terme « présentatrice », en référence directe à « Audrey Pulvar » et dont l'interprétation se donne par une anaphore de mémoire⁵⁷, déduite de la construction du texte.

Les exercices de cette leçon sont toujours très élémentaires et veulent développer une des compétences de base prônées par le CECR : faire une fiche de présentation.

Si l'on considère les éléments textuels de l'exercice, tels que « prénom », « profession », « lieu de naissance », « expériences professionnelles », l'activité recherche le sens de ces éléments dans le texte écrit, qui constitue la solution attendue. La compréhension des référents est donc très importante ici.

Divisée en trois parties, la suite, demande d'abord, directement, à l'étudiant le sens de « LCI », « Victoire de la musique » et « JT », ce qui montre la nécessité des connaissances encyclopédiques (LCI, Victoires de la musique) ou de l'utilisation des référentiels directs (journal télévisé et JT).

La troisième partie, curieusement, est un exercice de compréhension orale ancré dans le texte initial.

La dernière activité est un exercice de production textuelle scripturale qui simule une situation réelle en invitant l'étudiant à écrire pour le site internet fictif « Contact France » pour chercher des amis français ou francophones. L'élève doit se présenter. La consigne offre elle-même dans le début du texte une expression « Bonjour, je m'appelle... ». Après avoir complété le texte écrit, l'étudiant aura besoin de considérer tous les référentiels appris non seulement au long du texte, mais aussi dans les leçons initiales afin de les recatégoriser pour créer ses énoncés.

*

Les résultats obtenus tout au long de cette recherche exploratoire, réalisée à la lumière de la LT, nous permettent de conclure premièrement que la référencement indique un parcours pour la lecture qui aide à la construction des sens.

De cette façon, l'étudiant, lorsqu'il se guide à travers les chaînes référentielles construites de façon linéaire, construit sa compréhension personnelle, soit grâce à sa connaissance encyclopédique du monde, soit grâce à l'intercompréhension possible entre certaines langues où la déduction du sens des nouveaux termes de la langue cible rend l'apprentissage plus facile.

Nonobstant, l'analyse du corpus de recherche a révélé que, en dépit d'un vaste matériel multimodal, on trouve dans de nombreux passages du livre la présence d'exercices traditionnels, dans lesquels on dégage des éléments du texte écrit tout en profitant peu des textes imagétiques. Cela nous fait conclure que ce livre fut élaboré pour essayer de saisir une autre perspective d'enseignement, ladite approche communicative, approche adaptée aux attentes de la perspective actionnelle choisie par le CECR.

Pour pondérer cette conclusion, on devra aussi considérer que toute recherche présenter des contraintes, vu que la délimitation du corpus met à l'écart une série d'autres rubriques qui pourraient être analysées, ce qui mènerait au moins à nuancer les conclusions. De plus, la restriction évidente de l'objet d'étude, ayant pour but d'aider à la recherche, consiste aussi en un obstacle.

Nous affirmerons cependant que les résultats obtenus tout au long de notre travail confirment les thèses trouvées dans nos références théoriques : les textes traités dans notre corpus à la lumière de la LT nous montrent le texte comme un lieu d'interactions, ce qui donne à notre

⁵⁷ APOTHÉLOZ, D. In : COLAS-BLAISE, M. ; KARA, M. ; PERRIN, L. ; PETITJEAN, A. (Org.). Op. cit., p. 135.

démarche de base socio-cognitive-discursive une grande importance pour la production et la compréhension des sens et de leurs implications pour l'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire.

Au total, si les choix des auteurs de manuels de FLE continuent à développer une approche communicative, cela n'empêchera pas le professeur de faire usage de la multimodalité.

5 Conclusion

Cet article a eu pour but d'analyser le rôle de la référencement comme outil pédagogique dans les classes de FLE. Dans une démarche exploratoire, on étudia spécifiquement la rubrique « Écrit », la plus riche en sémiotiques, du livre *Écho A1* (paru chez Clé International en 2013 et adopté par les Alliances françaises du Brésil de 2013 à 2016).

Pour construire les concepts de linguistique textuelle, de genre textuel et multimodalité, on s'est basé sur les travaux d'auteurs tels qu'Apothéloz, Reichler-Béguelin, Mondada, Dubois, Cavalcante et Bonini, pour ne pas en citer d'autres.

Pour cette présentation, on a choisi de rendre compte des analyses de la leçon 2, page vingt du livre, où l'on a comparé les possibilités d'exploitation pédagogique de la multimodalité textuelle par l'exploration des faits de référencement et de *deixis* aux choix stratégiques proposés par les auteurs.

On a conclu, premièrement, que la référencement indique un parcours pour la lecture qui aide à la construction des sens.

L'analyse du corpus de recherche a révélé, deuxièmement, qu'en dépit d'un vaste matériau multimodal, on trouve dans ledit manuel la présence d'exercices traditionnels, dans lesquels on dégage des éléments du texte écrit tout en profitant peu des textes imagétiques.

Cela a fait observer au total que le livre étudié a été fait pour essayer de saisir une autre perspective que celle de l'exploitation des conclusions actuelles de la LT et que les démarches de l'édition contemporaine s'en tiennent à l'approche communicative des années 1980-90, comprises comme pouvant suivre l'orientation politique de placer les enseignements-apprentissages dans l'europpéenne perspective actionnelle.

Un long chemin reste à parcourir et ouvre les portes d'autres recherches. Un prochain pas sera en ce qui nous concerne l'étude des réponses d'élève et de leurs relations avec la référencement textuelle.

Referenciação, multimodalidade e ensino Uma análise do livro didático de FLE

Resumo

Este artigo analisa as abordagens das compreensão/expressão escrita propostas por um livro de ensino de francês como língua estrangeira contemporâneo, levando suas observações à luz da teoria da referenciação, no contexto da linguística textual, e conclui que, apesar de constar um grande número de textos multimodais, o livro ainda segue um modelo de ensino comunicativo tradicional, favorecendo, assim, o texto escrito sobre outras semioses. A pesquisa foi realizada no modelo exploratório. Os conceitos de texto, referenciamento e multimodalidade textual são inicialmente definidos na perspectiva da linguística textual contemporânea. Em um segundo momento, na definição de seus fundamentos teóricos, o artigo explicita o conceito de livro de ensino de língua estrangeira como gênero textual, com uma aproximação das expectativas do

Quadro Europeu de Referência para as Línguas e das estratégias da abordagem comunicativa do ensino de línguas. O artigo termina com a descrição do seu método de análise do livro *Écho 1* (Girardet & Sinner, Clé International, 2013) e conclui que, apesar da riqueza desta ferramenta em termos de redes de referência e de multimodalidade textual, as atividades de ensino implementadas se limitam a procedimentos herdados da leitura uniplanar orientados na imersão comunicativa dos alunos e deixam caminhos importantes da construção linguística.

Palavras-chave

FLE. Livro didático. Multimodalidade. Referência.

Referencialidad, multimodalidad y enseñanza Un análisis del libro didáctico de FLE

Resumen

Este artículo analiza los métodos de comprensión / expresión escrita propuestos por un libro contemporáneo de enseñanza de francés como lengua extranjera, realizando sus observaciones a la luz de la teoría de la referencialidad, en el contexto de la lingüística del texto, y concluye que a pesar de contener un gran número de textos multimodales, el libro sigue un modelo de enseñanza comunicacional tradicional privilegiando, sin embargo, el texto escrito en comparación con otras semiosis. La investigación se realizó en el modo exploratorio. Los conceptos de texto, referencialidad y multimodalidad textual se definen inicialmente en la perspectiva de la lingüística del texto contemporánea. En un segundo momento de definición de sus fundamentos teóricos, el artículo explicita el concepto de libro didáctico de lengua extranjera género textual, con un enfoque basado en las expectativas del Marco Europeo de Referencia para las lenguas y en el método comunicativo de la enseñanza de la lengua. La presentación termina describiendo el método de análisis del libro *Écho 1* (Girardet & Pécheur, Clé International, 2013) y concluye que, a pesar de la riqueza de esta herramienta en términos de redes de referencialidad y de multimodalidad textual, las actividades de enseñanza implementadas se limitan a procedimientos heredados de la lectura uniplanar orientados a la inmersión comunicativa de los alumnos dejan caminos importantes de la construcción lingüística.

Palabras-clave

FLE. Libro didáctico. Multimodalidad. Referencialidad.

Références

ACHARD-BAYLE, G. Référence, identité et changement : La Désignation des référents en contextes évolutifs. Études des cas: les récits de métamorphoses. **L'Information Grammaticale**, Wilsele : Peeters, n° 77, 1998 ; p. 50-53.

AQUINO FERRAZ, J. de. Gêneros multimodais : Novos caminhos discursivos. In: **VIII Encontro Nacional de Linguagem Verbal e Não Verbal : Estudos do Discurso : diferentes perspectivas**. São Paulo : Ideia, 2008 ; p. 1-14.

APOTHÉLOZ, D. L'Opacité référentielle : Paramètres et statuts discursifs. In : COLAS-BLAISE, M. ; KARA, M. ; PERRIN, L. ; PETITJEAN, A. (Org.) **La Question polyphonique ou dialogique en sciences du langage**. Metz : CELTED, 2010 ; p. 135-155.

_____. **Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle**. Genève : Librairie Droz, 1995.

BONINI, A. **Mídia/suporte e hipergênero : Os gêneros textuais e suas relações**. Belo Horizonte : RBLA, v. 11, n.3, 2011 ; pp. 679-704.

Cadre européen commun de référence. Paris : Didier, 2001.

CORRÊA VILAÇA, M.L. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Duque de Caxias**, v. 5, n° XVII, 2006.

DA SILVA GONÇALVES, F. A presença de textos literários em livros didáticos de tendência comunicativa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, Universidade de Brasília, ano 10, n° 2, jul/dez 2011.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade : Oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R ; PÁRET DELL'ISOLA, R. L. (Org.). **Gêneros textuais : Teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, Mercado de Letras, 2012 ; p. 295-315.

EL CAMPO, R. M. ; MIRANDA, M.B. Uma visão teórico-prática sobre como os livros didáticos são usados na formação de professores de inglês. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n° 35 set./dez. 2016 ; , p.323-345. Título original: A theoretical-practical view over the way textbooks are used in the training of English teachers. Traduzido e revisado por Camila Paixão.

GIRARDET, J. ; PÊCHEUR, J. **Écho A1 méthode de français**. Paris : Clé International, 2013.

HAWKINGS, D. (Org.). **Thirty years of language teaching**. Londres, CILT, 1996.

JÚDICE, N. Textos verbais e não-verbais no ensino e avaliação de português como língua estrangeira. p. 253-269.. In: JÚDICE, N. ; PÁRET DELL'ISOLA, R. L. (Org.). **Gêneros textuais : Teoria e prática de ensino em LE**. Campinas : Mercado de Letras, 2012 ; p. 253-269.

VILLAÇA KOCH, I. G. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender : Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. ; CUSTÓDIO FILHO, V. ; PAIVA BRITO, M. A. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.R. ; BEZERRA, M.A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 ; p. 19-36.

MARTINEZ, P. **Ensino e didática de língua estrangeira**. São Paulo: Parábola, 2014.

MONDADA, L. ; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização : Uma abordagem dos processos de referenciação. In: MAGALHÃES CAVALCANTE, M. et al. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003 ; p. 17-52.

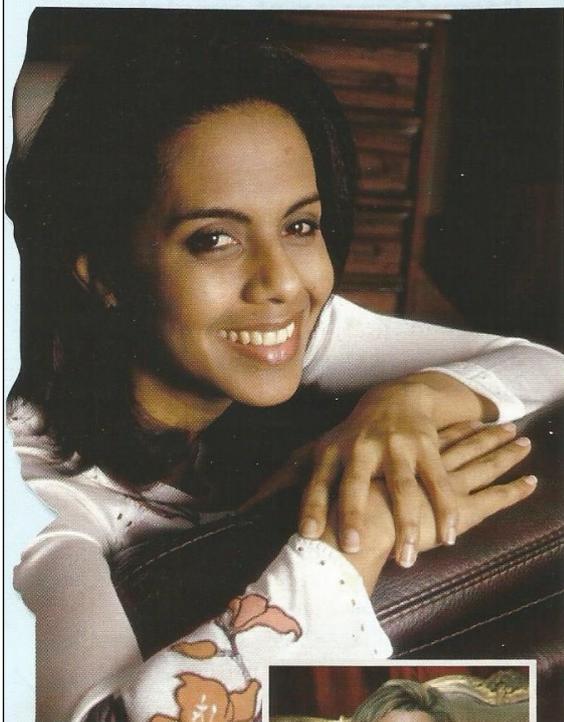
PALUDO, I. Estratégias de Referenciação em Textos Multimodais. In : XI SEMINÁRIO DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO. **Estratégias de Referenciação em Textos Multimodais**. Cascavel : Unioeste, 2013 ; p. 01-14.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris, CLE International, 1991.

SOUZA ALVES PEREIRA, A. S. de. Funções discursivas dos processos referenciais : Uma rediscussão dos critérios de análise. **ReVEL**, vol. 13, n°25, 2015.

RAMOS, P. Estratégias de referenciação em textos multimodais : Uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 12, n° 3, Setembr / Dezembro 2012.

Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES). **Lire et Écrire**, Bruxelles, http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf. Consulté le 01/12/2018.



Audrey Pulvar est une des journalistes de télévision préférées des Français, avec Claire Chazal.



Le charme d'Audrey Pulvar

Le journal télévisé de FR3 a une nouvelle présentatrice. Elle s'appelle Audrey Pulvar. Née en 1974 à Fort-de-France (Martinique), la jeune femme est diplômée de l'École supérieure de journalisme de Paris et ancienne animatrice à Antilles Télévision, à LCI et à TV5.

Grande professionnelle, elle anime aussi les Victoires de la musique.

La nouvelle présentatrice du JT est charmante, dynamique, et les Français adorent.

Elle est curieuse de tout, aime le jazz, les musées, le théâtre, le cinéma... Mais elle a aussi deux grandes passions. Elle lit beaucoup, adore Faulkner et García Márquez et elle écrit des romans. ■

Lecture de l'article

1. Lisez l'article. Complétez les informations suivantes.

Nom : ... Prénom : ...

Date de naissance : ...

Lieu de naissance ...

Profession : ...

Études : ...

Expériences professionnelles : ...

Lieu de travail : ...

Activités non professionnelles : ...

2. Qu'est-ce que c'est ?

- LCI

- les Victoires de la musique

- le JT

3. Écoutez. On parle d'Audrey Pulvar.

Dites « oui » ou « non ». Corrigez.

a. Non, elle est née à Fort-de-France.

b. ...

Écriture

Vous cherchez des amis français. Vous écrivez un message pour le site « Contact France ».

« Bonjour. Je m'appelle... »

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le mardi, 15 août 2017

Date de publication

le mercredi, 27 février 2019

Pour citer cet article

OLIVEIRA SANTOS AMORIM, Anaximandro. Référentiation, multimodalité et enseignement : Une analyse de livre didactique de F.L.E. **AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones**. São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil : Universidade Federal da Bahia, vol. 1, n° 1, juillet / décembre 2018 ; p. 114-135. Rubrique Linguistique. ISSN électronique : 2596-1837. Disponible en <<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>>. Mis en ligne le 27 février 2019.

L'auteur

OLIVEIRA SANTOS AMORIM, Anaximandro

Bacharel, membre du Groupe d'études en linguistique textuelle (Gelt), Universidade Federal do Espírito Santo

Adresse postale : rua Dr. Alaor de Quiroz Araújo, n° 200, Enseada do Suá, CEP: 29.050-245, Vitória-ES, Brasil

Adresse électronique : anaxamorim@gmail.com

Droits d'utilisation



Cet article est publié sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence.

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones
<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Departamento de letras românicas
Instituto de letras
Universidade federal da Bahia

São Salvador da bahia de todos os Santos
Brasil
