

**Journées de la langue française  
de l'UFBA**  
1<sup>er</sup> Congrès international

se réunir - se définir - se suivre

20, 21 et 22 mars 2019, São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brasil



# L'Usage du dictionnaire en cours de français sur objectifs universitaires (FOU)

Cíntia Voos Kaspary  
Universidade Federal da Bahia, Brésil

Gabriela Jacoby  
Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Brésil

AntipodeS, Vol. 2, Hors-sérien° 1  
Journées de la langue française de l'UFBA - 1<sup>er</sup> Congrès international

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

---

## Résumé

Cette intervention portera sur la conception du dictionnaire en tant qu'outil didactique dans la classe de Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Le but principal de cette étude est d'analyser premièrement la place du dictionnaire en cours ; ensuite, si et dans quelle mesure les enseignants connaissent les emplois possibles du dictionnaire monolingue en cours de FOU et s'ils se sentent formés pour et capables de proposer des activités linguistiques (et aussi phonétiques, phonologiques, grammaticales, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) prenant en compte son usage lors d'une classe de FOU. Le choix spécifique de la classe de Français sur Objectifs Universitaires a été fait car le FOU permet de répondre aux demandes sociales, mais aussi à de nouveaux besoins définis (comme accéder à l'université en tant qu'étudiant étranger). De plus, dans le FOU, la langue écrite surtout est visée dans toute sa diversité discursive (principalement si l'on considère que l'oralité en contexte universitaire franco-français est fortement influencée par l'écrit (Parpette & Mangiante, 2011)). La mise en place de cette observation a été réalisée à l'occasion de la Journée d'Immersion 2017, destinée aux professeurs de français langue étrangère du Rio Grande do Sul, promue par l'association des Professeurs de FLE du RS - APFRS et par le consulat de France à São Paulo. Cette expérience nous a permis de constater que les enseignants sont conscients de l'importance d'apprendre aux étudiants l'utilisation du dictionnaire en tant que dispositif d'apprentissage du français, mais qu'ils ne sentent pas à l'aise pour développer cette habileté de façon convenable et utile. À partir de ce cadre, on observe une absence de critères et de paramètres pour le choix d'un dictionnaire par rapport aux différents objectifs. Cela justifie, selon Bugueño Miranda (2014), l'importance d'établir une classification taxonomique des dictionnaires pour offrir une vision plus large des œuvres lexicographiques disponibles et de cette façon, aider les enseignants à choisir les options les plus appropriées en fonction des besoins repérés.

Cette intervention porte sur la conception du dictionnaire en tant qu'outil didactique dans la classe de français sur objectifs universitaires (FOU). Le but principal de cette réflexion a été d'analyser premièrement la place du dictionnaire en cours. Ensuite, si et dans quelle mesure les enseignants connaissaient les emplois possibles du dictionnaire monolingue en cours de FOU et s'ils se sentaient formés pour et capables de proposer des activités linguistiques de production et d'expression écrites prenant en compte son usage lors d'une classe de FOU.

Le choix spécifique de la classe de FOU a été fait car il permet de répondre aux demandes sociales, mais aussi à de nouveaux besoins définis (comme celui d'accéder à l'université en tant qu'étudiant étranger). De plus, en FOU, la langue écrite surtout est visée dans toute sa diversité discursive (principalement si l'on considère que l'oralité en contexte universitaire franco-français est fortement influencée par l'écrit (Parpette & Mangiante, 2011). Afin de commencer cette analyse, il est nécessaire de définir brièvement certains concepts et critères liés au FOU et à l'utilisation du dictionnaire pour une meilleure compréhension du parcours suivi.

Le FOU est considéré comme une déclinaison du français sur objectifs spécifiques (FOS), avec la spécificité de son public cible, à savoir les étudiants brésiliens ayant l'intention de partir en mobilité universitaire dans les pays francophones. Il s'agit donc d'un enseignement de français qui répond aux besoins spécifiques de formation linguistique, culturelle et méthodologique de ces apprenants. Selon Mangiante et Parpette (2004), il est caractérisé par une situation d'urgence en termes d'apprentissage du français, pour un public adulte, avec une demande définie de formation qui doit se développer dans un court espace de temps.

Dans le but d'analyser ces caractéristiques plus clairement, il est intéressant d'observer le tableau ci-dessous, dans lequel une comparaison entre français langue étrangère (FLE) et FOS est proposée.

**Tableau 01** : Comparaison entre FLE et FOS

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen terme	2. Formation à court terme
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3. Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non ou peu maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
7. Activités didactiques	7. Activités didactiques

**Source** : CARRAS C. et All. **Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe**. Paris, CLE International, 2007.

Même si les cours de FOU sont des cours qui s'adressent à des publics spécifiques, il est possible de définir certains besoins communs pour la plupart des apprenants. On peut

remarquer, par exemple, qu'ils doivent connaître le fonctionnement institutionnel, les documents de travail exigés, les types d'écrits requis dans les disciplines, découvrir quelques aspects interculturels en général (l'utilisation des moyens de transport, s'inscrire à une résidence universitaire, faire son titre de séjour, etc.).

L'importance de préparer ces étudiants devient plus évidente dans une étude menée par Lousada et Dezutter (2016). En ce qui concerne la production et la compréhension écrite, les auteurs soulignent que la plupart des étudiants ne maîtrisent pas les genres de textes requis à l'université. La difficulté présentée par ces apprenants lorsqu'ils rencontrent des œuvres écrites peut rendre difficile l'exécution de leurs tâches dans un contexte académique dans le cadre de l'internationalisation, ce qui exige des connaissances linguistiques, mais aussi une compétence de communication interculturelle et autonomie.

Dans ce sens, de manière à remédier les lacunes et répondre à certains défis spécifiques que peuvent rencontrer ces apprenants, selon Cuq et Gruca (2003), l'enseignement et l'apprentissage des langues ont suivi, chaque fois que possible, l'émergence de nouvelles techniques et technologies de notre vie quotidienne. De cette manière, les méthodologies sont devenues responsables de la consécration et de la création de différents supports pédagogiques essentiels au milieu pédagogique.

En ce qui concerne principalement l'autonomie<sup>1</sup> des apprenants, le choix du dictionnaire et ses usages possibles ne peuvent pas être négligés en FOU. Les dictionnaires ont suivi ce même cours des nouvelles techniques et technologies, en adoptant des rôles différents et même contradictoires tout au long de l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pour Durand (2008), son utilisation a été surestimée à certains moments. Quant à la Méthodologie de Grammaire et Traduction (GT), également connue sous le nom de Méthodologie Traditionnelle (MT), les dictionnaires bilingues (DB) étaient un espace privilégié, car la traduction jouait un rôle central et l'on pensait qu'il existait une correspondance directe entre les langues.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la création de la méthode directe (MD) est apparue comme une réaction à la MT. Étant donné le contexte favorable du développement industriel expérimenté à l'époque, l'accent est mis sur l'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne, en s'appuyant d'abord sur des concepts concrets pour entrer ensuite dans le champ des mots plus abstraits. La recherche portait sur une forme d'apprentissage des langues aussi proche que possible du naturel, en privilégiant l'oral plutôt que l'écrit. Pour l'utilisation des dictionnaires, cette période a été peu prometteuse. Dans le cas du DB, il a été interdit parce que, selon Settembrino (2012), il a été cité comme complice de l'utilisation abusive d'équivalences entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'utilisation du dictionnaire monolingue a été refusée en raison de sa difficulté de manipulation, les connaissances linguistiques des apprenants étaient considérées comme insuffisantes pour leur utilisation.

Lorsque l'on réfléchit à l'approche communicative, l'apprentissage de la communication dans la vie quotidienne est une priorité (TAGLIANTE, 2006 : p. 53,). Ainsi, le vocabulaire utilisé dans l'apprentissage émerge des besoins de l'apprenant en matière de communication, orale ou écrite, et au contact de documents authentiques, c'est-à-dire issus du monde réel et enseignés par l'enseignant. L'utilisation du dictionnaire comme outil d'enseignement-apprentissage est très limitée dans cette approche. Dans la plupart des cas, le manuel lui-même tente de répondre aux besoins potentiels des apprenants, en utilisant des ressources qui leur permettent de mener à bien les activités proposées sans avoir à rechercher des informations sur d'autres supports. De cette manière, ils ont tendance à présenter des sections avec glossaire, images et références grammaticales.

Dans la perspective actuelle de l'enseignement, le CECRL (2001) est devenu le principe directeur de la construction et de la préparation de la plupart des manuels d'enseignement et

---

<sup>1</sup> HOLEC, H. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Paris : Hatier, (Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération), 1979 ; p. 4 : « L'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir. Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition. »

d'apprentissage du FLE et sert de base à la rédaction d'examens officiels des compétences linguistiques en Europe depuis 2003. Actuellement, ses directives définissent les compétences et les connaissances que les apprenants doivent développer, le contexte culturel de la langue et les niveaux de compétence utilisés pour mesurer les progrès de l'apprenant au cours des différentes étapes de l'apprentissage.

Concernant l'utilisation du dictionnaire, certaines recommandations de son utilisation sont observées par le CECRL. Il est mentionné, par exemple, comme ouvrage de référence à consulter (CECRL, 2001 : p.12), comme assistant à la réception de textes écrits (CECRL, 2001 : p. 209), entre autres références. À partir de ces exemples, il est possible de constater que le CECRL considère le dictionnaire comme un outil représentatif dans le développement des tâches de réception, de production et de médiation. Toutefois, aucune indication d'utilisation ponctuelle n'est présentée, pas plus que des critères et paramètres définis pour choisir un dictionnaire ne conviennent à des fins différentes.

Bien que toutes ces références sont communes et partagées par la communauté universitaire (enseignants et apprenants), il n'y a pas d'approfondissement de la compréhension de différentes caractéristiques présentes dans les dictionnaires et de la manière dont chacun d'eux peut être adapté aux différents besoins d'utilisation. De manière générale, les enseignants et les apprenants savent que le dictionnaire peut les aider à trouver la signification d'un mot connu, à résoudre tout problème d'orthographe ou à trouver de nouveaux mots. Ils sont également capables de distinguer les dictionnaires monolingues et bilingues, les dictionnaires de poche et les dictionnaires avec un plus grand nombre d'entrées, etc. Mais les distinctions se limitent à cette connaissance superficielle, sans pour autant construire une réflexion plus approfondie sur le sujet.

Si nous examinons ces critères, ce sont tous des critères impressionnistes, quelle que soit la conception du dictionnaire, le public auquel il est destiné ou sa fonction principale. Pour Bugueño Miranda (2013), un dictionnaire doit être le produit de la convergence entre trois paramètres : la classification, la fonction et l'utilisateur prévu. À peine un dictionnaire peut-il s'adresser à deux publics différents à savoir les utilisateurs natifs et les apprenants d'une langue étrangère ou même être utile à la fois dans la compréhension et l'expression écrite. Par conséquent, il est impossible que notre choix repose sur des critères généraux.

Ces dernières années, la question de la classification lexicographique a été très soulignée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cependant, il convient de noter que le développement de cette question au Brésil est considéré comme très médiocre par rapport à d'autres pays (SITA FARIAS, 2009).

Par rapport aux classifications, il est possible de dire qu'il en existe trois types. Premièrement, la classification impressionniste, basée sur des critères externes, tels que la taille, le nombre d'entrées. La seconde appelée fonctionnelle étant donné que la fonction du dictionnaire est la plus importante à remarquer. Il est intéressant de distinguer les dictionnaires conçus pour les apprenants de français, ceux pour les natifs ou ceux pour les traducteurs, etc. Enfin, la linguistique, qui utilise les critères linguistiques, tels que le nombre de langues, la perspective de communication. Par exemple, les dictionnaires monolingues, bilingues, semi-bilingues.

Cela dit, on voudrait souligner l'importance de respecter la combinaison de ces critères pour un meilleur choix de dictionnaire. Nous ne pouvons pas penser à ces critères de manière isolée. Généralement, l'association de ces différents critères nous permettra de faire un choix plus conscient du dictionnaire, plus adapté à nos besoins. Il convient de souligner qu'une meilleure compréhension des critères mis en avant est nécessaire. Notre objectif principal est de susciter l'intérêt de la pertinence de cette discussion, sans qu'elle soit nécessairement close dans le texte présenté.

Pour avoir une approche plus concrète de la question, il a été nécessaire d'observer de plus près la relation enseignants-dictionnaires à travers un atelier réalisé à l'occasion de la Journée d'Immersion, destinée aux professeurs de français du Rio Grande do Sul, promue par l'association des Professeurs du Rio Grande do Sul et par le consulat de France à São Paulo. Environ vingt enseignants ont participé à cet atelier, qui s'est déroulé en trois étapes. Au début, quelques questions de réflexion ont été proposées aux enseignants :

Utilisez-vous des dictionnaires en cours?

Si oui, lesquels et comment? Avez-vous des critères pour faire ce choix?  
Si non, pourquoi avez-vous décidé de ne pas l'utiliser?

Tous les participants ont déclaré utiliser les dictionnaires à un moment donné pendant leurs cours. Interrogés sur les ouvrages les plus utilisés, les collections des maisons d'édition *Le Robert* et *Larousse format de poche* ont été citées comme les plus abordables et les plus courantes. En ce qui concerne l'utilisation, elle est le plus souvent faite pour la constatation des significations ou pour la vérification de l'orthographe ou des doutes phonétiques. Les enseignants ont été unanimes à dire que la seule différence prise en compte lors du choix d'un dictionnaire était la question du nombre de langues, donnant la priorité à l'utilisation de dictionnaires monolingues.

Ce comportement peut être dû à la grande influence du CECRL en ce qui concerne les perspectives d'enseignement et d'apprentissage dans différents manuels de langue et établissements d'enseignement. L'adoption de ces principes a commencé avec sa création en 2001, de sorte qu'il était possible de comprendre les différents contextes d'enseignement et d'apprentissage auxquels les apprenants brésiliens sont exposés sur les plans linguistique et culturel à travers des paramètres spécifiques.

Concernant l'utilisation du dictionnaire, certaines recommandations d'utilisation par le CECRL sont observées. Il y est décrit, par exemple, comme ouvrage de référence à consulter (CECRL, 2001 : p.12), comme assistant à la réception de textes écrits (CECRL, 2001: p. 201-209), parmi d'autres références. À partir de ces exemples, il est possible de constater que le CECRL considère le dictionnaire comme un outil représentatif dans le développement des tâches de réception, de production et de médiation.

Au cours de la deuxième étape de l'atelier, il a été proposé aux enseignants d'accomplir une activité pratique. L'activité consistait à analyser une entrée du dictionnaire et vérifier s'ils étaient capables de comprendre tous les éléments présentés. Ils devaient reconnaître des éléments présents dans les dictionnaires comme la référence au tableau de conjugaison, les marques d'usage, le symbole qui indique une nuance dans le premier sens du mot, un mot de sens contraire, la prononciation du mot, l'auteur d'une citation, la catégorie grammaticale du mot, un mot de sens apparenté, etc. Il a été possible d'observer une certaine difficulté chez la majorité des enseignants qui ont affirmé ne pas être très à l'aise avec les symboles utilisés par l'ouvrage analysé.

La troisième étape de l'atelier a proposé aux enseignants d'imaginer l'utilisation du dictionnaire lors du développement d'une activité de production écrite. Cette étape avait pour objectif principal de provoquer une réflexion chez les apprenants par rapport aux idées préconçues présentées dans le dictionnaire. À ce stade, les apprenants, organisés en groupes, devaient analyser une activité de production écrite et indiquer l'utilisation du dictionnaire lors de cette activité et en plus, signaler la façon par laquelle elle serait réalisée.

Au cours des discussions, une contradiction a été observée par rapport aux premières étapes de l'atelier. Bien que les enseignants ont admis avoir utilisé un dictionnaire pour mener à bien leurs activités de préparation de cours, ils ont été incapables de l'inclure dans l'activité de classe, comme support. Ce qu'il était possible de conclure, c'est que le manque de connaissances des enseignants sur le dictionnaire et ses spécificités l'empêche d'être perçu comme un outil pédagogique lors des activités en classe.

Cette absence de critères et de paramètres pour le choix d'un dictionnaire par rapport aux différents objectifs justifie, selon Bugueño Miranda (2014), l'importance d'établir une classification taxinomique des dictionnaires pour offrir une vision plus large des œuvres lexicographiques disponibles et de cette façon aider les enseignants à choisir les options les plus appropriées en fonction des besoins repérés. Au Brésil, nous n'avons pas encore beaucoup d'études qui développent cette problématique. On peut citer les travaux de Bugueño (2012) qui effectuent une taxinomie des œuvres lexicographiques françaises produites pour des locuteurs natifs. En ce qui concerne les apprenants FLE, Kaspary (2019) propose une taxinomie des dictionnaires monolingues pour les apprenants brésiliens de FLE, qui vise à aider à choisir des œuvres lexicographiques pouvant contribuer au développement de leurs activités linguistiques.

Cette expérience nous a permis de constater que les enseignants sont conscients de l'importance d'apprendre aux étudiants l'utilisation du dictionnaire en tant que dispositif

d'apprentissage du français, mais ils ne sentent pas à l'aise pour développer cette habilité de façon convenable et recourante. Cependant, aucune indication d'utilisation spécifique n'est présentée, pas plus que des critères et paramètres définis pour choisir un dictionnaire ne conviennent à des fins particulières.

## En réponse aux questions de la salle

*Irene Demouliere (UFBA, Brésil) : Est-ce que, dans votre enquête, il y a eu des professeurs qui ont répondu qu'ils n'utilisaient pas le dictionnaire ? Si oui, quelles étaient leurs justifications ?*

Cíntia Kaspry : Au cours de l'atelier, les enseignants ont déclaré à l'unanimité qu'ils utilisaient le dictionnaire pour préparer leurs cours et pour des consultations occasionnelles. La grande difficulté observée est l'intégration quotidienne de l'utilisation du dictionnaire dans la classe.

*Rita Bessa (UFBA, Brésil) : Comment élaborer un dictionnaire dans la perspective du français sur objectif universitaire, si celle-ci présuppose la spécificité d'une filière ?*

Cíntia Kaspry : Le but de nos études est de montrer aux étudiants que, même si les spécificités existent, le dictionnaire peut fonctionner comme un outil didactique de base qui contribue au développement de l'autonomie tant recherchée, indispensable aux études dans les pays francophones. Nous n'avons pas l'intention d'élaborer des dictionnaires, mais plutôt d'optimiser l'utilisation des ouvrages lexicographiques existants.

*Fabrice F. Galvez (UFBA, Brésil) : Sans plus de question, je voudrais critiquer l'effet très malheureux de la siglaison FOU. Encore une fois, il importe de ne pas se moquer des mots.*

*Pourquoi ne pas utiliser pour ce domaine, qui prolonge celui de l'enseignement du français comme langue de scolarisation au collège et au lycée en France, par « français propédeutique » ou « français de préparation aux études » ? Pourquoi défendre le pire ?*

*Il est d'autant plus important de ne pas dévaloriser ce domaine de l'enseignement du français que celui-ci est particulièrement stratégique pour la défense de cette langue sur le plan international. En effet, le jour où les universités de France et d'ailleurs décideront d'enseigner en anglais, nous aurons perdu une grande bataille.*

*Je me permettrais donc, après ma critique, d'encourager tous les chercheurs qui travaillent dans ce domaine de la préparation au français des études universitaires, car ils font un travail de la plus haute importance pour nous tous.*

---

## Références

BUGUEÑO MIRANDA, F. Balanço e perspectivas da lexicografia. In : **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, (UFSC), v. 32/2, 2013 ; p. 15-37.

\_\_\_\_\_ Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. In: **Alfa**, São Paulo, 58(1), 2014 ; p. 215-231.

---

\_\_\_\_\_ Prolegômeno para uma taxonomia de dicionários do francês. In: REBELLO, Lúcia Sá.; FLORES, Valdir do Nascimento. (Orgs). **Caminhos das Letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras /UFRSG, 2015 ; p. 21-33.

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

CARRAS C. et All. **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : Techniques et pratiques de classe**, Paris : CLE International, 2007.

CUQ, J.P. ; GRUCA, I. **Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. Grenoble : PUG, 2003.

DURAN, M. Sanches. O Ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v.5, n. 2, 2008 ; p. 199-212.

HOLEC, H. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Paris, Hatier, (Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération), 1979.

KASPARY, C. Voos. Uma proposta de taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes brasileiros de FLE. **Revista Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n.4, 2019 ; p. 2102-2128.

LOUSADA, E. Gouvêa; DEZUTTER, O. La Rédaction de genres universitaires : Pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**, Montréal, v. 21, n. 1, 2016 ; p. 5.

MANGIANTE, J.-M. ; PARPETTE, C. Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. **Numéro spécial du Français dans le monde**, collection recherche et applications, 2004 ; p. 25-39.

PARPETTE, C. & MANGIANTE, J.-M. **Le Français sur objectifs universitaires**, Grenoble : PUG, 2011.

SETTEMBRINO, T. Le rôle du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Disponível em: [http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp\\_wizard/docs/Settembrino,%20Interc.%202012.doc](http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp_wizard/docs/Settembrino,%20Interc.%202012.doc). 2012. Consulté le 20/11/2018.

SITA FARIAS, V. Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa. **Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2009.

TAGLIANTE, C. **La Classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

---

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le mardi 30 avril 2019

---

---

## Date de publication

le mercredi, 1<sup>er</sup> janvier 2020

---

## Pour citer cet article

JACOBY, Gabriela ; KASPARY, Cíntia Voos. L'Usage du dictionnaire en cours de français sur objectifs universitaires (FOU). In : GALVEZ, Fabrice Frédéric (Org.) Journées de la langue française de l'UFBA - 1<sup>er</sup> Congrès international, 2019, Salvador. **AntipodeS - Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones**. São Salvador da Bahia de todos os Santos : UFBA, vol. 2, hors-série n° 1, 2019 ; p. 18-26. Disponible en <<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>>. Mis en ligne le 1<sup>er</sup> janvier 2020.

---

## L'auteur

Cíntia Voos Kaspary  
Universidade Federal da Bahia, Brésil

cintiakaspary@yahoo.com.br

Gabriela Jacoby  
Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Brésil

gabrielaj.fr@gmail.com

---

## Droits d'utilisation

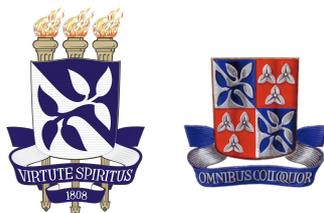


Cette revue est publiée en [libre accès](#) électronique sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant néanmoins soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence. Les auteurs de travaux publiés sur ce site conservent leurs droits de copie (*copyright*).

---

---

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones  
ISSN électronique : 2596-1837  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Área de Francês  
Instituto de letras  
Universidade federal da Bahia

São Salvador da bahia de todos os Santos  
Brasil

---

---