



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRE DES ARTS ET DES COMMUNICATIONS**

**GUILHERME VANDERLAN FERREIRA DA SILVA**

**LES VOIX PLURIELLES DE L'ÉCRITURE: UNE APPROCHE DIALOGIQUE ET  
INTERCULTURELLE DES APPRENANTS DE FLE**

**Recife 2024**

GUILHERME VANDERLAN FERREIRA DA SILVA

**Les voix plurielles de l'écriture: une approche dialogique et interculturelle de des apprenants de FLE**

Mémoire de fin d'études présenté comme exigence partielle pour l'obtention de la Licence en Lettres Françaises à l'Université Fédérale à Pernambuco.  
Sous l'orientation de la Prof.<sup>a</sup> Dra. Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes

**Recife 2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Guilherme Vanderlan Ferreira da, Silva .  
LES VOIX PLURIELLES DE L'ÉCRITURE: UNE APPROCHE  
DIALOGIQUE ET INTERCULTURELLE DES APPRENANTS DE FLE /  
Silva Guilherme Vanderlan Ferreira da. - Recife, 2024.  
38 : il.

Orientador(a): Otavia Pinheiro Pedrosa Fernandes  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Francês - Licenciatura,  
2024.  
10.

1. Interculturalidade. 2. Dialogismo. 3. Identidade. 4. Diversidade. 5.  
Alteridade. 6. Ensino. I. Pedrosa Fernandes, Otavia Pinheiro. (Orientação). II.  
Título.

410 CDD (22.ed.)

GUILHERME VANDERLAN FERREIRA DA SILVA

**LES VOIX PLURIELLES DE L'ÉCRITURE: UNE APPROCHE DIALOGIQUE ET  
INTERCULTURELLE DES APPRENANTS DE FLE**

Mémoire de fin d'études présenté comme exigence partielle pour l'obtention de la Licence  
en Lettres Françaises à l'Université Fédérale de Pernambuco.

Présenté et soutenu publiquement : 25/10/2024.

**JURY EXAMINATEUR**

---

Directrice de recherche  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Otávia Pinheiro  
Pedrosa Fernandes

---

Examineur interne  
Rosiane Maria Soares  
da Silva Xypas  
Université Fédérale de Pernambuco

## Résumé

Le présent mémoire vise à rendre compte de l'importance de l'enseignement des langues étrangères au-delà de la maîtrise linguistique, en soulignant que cela devrait favoriser l'éducation interculturelle pour promouvoir la compréhension et le respect de la diversité. Il s'appuie sur les idées de Bakhtin et le Cercle, qui considèrent la langue comme un produit et un producteur d'idéologies, fortement influencé par le contexte social. Bien que, l'exploration repose sur le concept de dialogisme qui suggère que toute énonciation est intrinsèquement liée à d'autres énoncés et que la communication dépasse la simple transmission de messages. Il met en évidence que la conscience individuelle est façonnée par l'interaction avec d'autres consciences et que la compréhension repose sur la reconnaissance de soi à travers la reconnaissance de l'autre. De cette perspective, l'approche interculturelle dans l'enseignement de FLE est également discutée, mettant l'accent sur la nécessité de sensibiliser les apprenants à leur propre identité et à la découverte de l'autre. La compétence interculturelle est décrite comme un élément essentiel de l'apprentissage des langues étrangères, favorisant le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant.

Nous pouvons réfléchir à l'analyse de textes théoriques sur l'approche interculturelle, ainsi que l'évaluation d'activités d'écriture interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. L'objectif est de déterminer comment ces activités contribuent au développement des compétences interculturelles des apprenants. Le document met en lumière l'importance de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte interculturel, et propose une méthodologie pour évaluer l'efficacité de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. De cette optique est une opportunité pour comprendre les apprenants dans un monde de plus en plus diversifié et hétérogène. En favorisant l'acceptation de la différence et l'acceptation de la diversité, le présent document contribue à former les enseignants prêts à construire des ponts plutôt que des murs entre les cultures et les individus.

Mots-clés: Interculturelle, FLE ( Français Langue étrangère), Bakhtine, Dialogisme

## **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância do ensino de línguas estrangeiras para além da competência linguística, destacando que ele deve promover a educação intercultural, a fim de favorecer a compreensão e o respeito pela diversidade. Baseia-se nas ideias de Bakhtin e do Círculo, que consideram a língua como um produto e, ao mesmo tempo, um produtor de ideologias, fortemente influenciado pelo contexto social. A análise apoia-se no conceito de dialogismo, que sugere que toda enunciação está intrinsecamente ligada a outros enunciados e que a comunicação vai além da simples transmissão de mensagens. Destaca-se que a consciência individual é moldada pela interação com outras consciências e que a compreensão se apoia no reconhecimento de si por meio do reconhecimento do outro. A partir dessa perspectiva, discute-se também a abordagem intercultural no ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira), ressaltando a necessidade de sensibilizar os aprendentes para sua própria identidade e para a descoberta do outro. A competência intercultural é apresentada como um elemento essencial na aprendizagem de línguas estrangeiras, favorecendo o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aluno.

Reflete-se sobre a análise de textos teóricos sobre a abordagem intercultural, bem como sobre a avaliação de atividades de escrita intercultural no ensino de francês como língua estrangeira. O objetivo é determinar de que maneira essas atividades contribuem para o desenvolvimento das competências interculturais dos aprendizes. O trabalho evidencia a importância do ensino de línguas estrangeiras no contexto intercultural e propõe uma metodologia para avaliar a eficácia da abordagem intercultural no ensino de línguas. Sob essa ótica, trata-se de uma oportunidade para compreender os aprendentes em um mundo cada vez mais diverso e heterogêneo. Ao favorecer a aceitação da diferença e da diversidade, este trabalho contribui para a formação de professores preparados para construir pontes, e não muros, entre culturas e indivíduos.

Palavras-chave: Interculturalidade, FLE (Francês Língua Estrangeira), Bakhtin, Dialogismo.

## Tables des matières

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Les fondements théoriques.....</b>	<b>4</b>
<b>3. Bakhtin et le cercle.....</b>	<b>8</b>
3.2 Les représentations discursif des apprenants de FLE.....	12
3.3 Les défis : Lutte contre les stéréotypes et les préjugés.....	15
<b>4. Travailler les compétences linguistiques sur le CECRL dans une approche dialogique.....</b>	<b>18</b>
4.1 Exploration de la dimension interculturelle dans une approche dialogique.....	21
<b>5. Méthodologie.....</b>	<b>24</b>
<b>5.1 L'analyse des activités.....</b>	<b>25</b>
<b>6. Conclusion.....</b>	<b>35</b>
<b>7. Les références bibliographiques.....</b>	<b>37</b>

## Introduction

L'importance de l'enseignement des langues étrangères ne devrait pas se limiter à la maîtrise de la langue et de ses structures, elle devrait surtout favoriser une éducation interculturelle qui facilite l'acceptation et le respect de "l'Autre", dans un esprit de compréhension et de respect de la diversité, car nous croyons que la langue étrangère contribue à la construction du sujet en transformant sa compréhension du monde.

Bakhtine et le Cercle considèrent que la langue subit des influences du contexte social, de l'idéologie dominante et de la lutte des classes. Leurs propres conceptions fondamentales du langage, leurs notions de construction et de production de sens sont indissociables des sujets historiquement situés et impliqués dans des relations discursives, mettant ainsi en évidence la nature sociale du langage. C'est pourquoi, pour Bakhtin, le langage est à la fois un produit et un producteur d'idéologies.

L'une des principales critiques de ce Cercle portait sur l'étude de l'énoncé monologique. Pour Volóchinov (2017), cette idée était soutenue par des théories de l'expression issues exclusivement du domaine idéalistes et spiritualistes, qui considéraient l'expression comme quelque chose qui se formait et se définissait d'une manière ou d'une autre dans la psyché de l'individu et était objectivée vers l'extérieur, en direction des autres, à l'aide de quelques signes externes (Volóchinov, 2017). Il soutient cependant que lorsque l'expression devient extérieure, l'intérieur change d'apparence, car il est contraint de maîtriser le matériau extérieur qui obéit à ses propres lois, étrangères à l'intérieur. Ainsi, ce qui est vécu et exprimé change d'apparence et est contraint de rechercher une sorte de moyen terme.

L'expérience vécue et son objectivation extérieure sont créées, comme nous le savons, à partir du même matériau. En effet, il n'y a pas d'expérience en dehors de l'incarnation symbolique. Par conséquent, dès le départ, il ne peut y avoir aucune différence qualitative entre l'intérieur et l'extérieur. Plus que cela, le centre organisateur et formateur ne se trouve pas à



l'intérieur (c'est-à-dire dans le matériau des signes intérieurs), mais à l'extérieur. Ce n'est pas l'expérience qui organise l'expression, mais au contraire, c'est l'expression qui organise l'expérience en lui donnant sa première forme et en définissant sa direction. (Volóchinov, 2017, p. 204)

Le Cercle défend donc l'étude de la langue à partir de l'énonciation, afin d'y incorporer sa réalité concrète en tant qu'événement historique, intersubjectif et, par conséquent, dialogique. Le dialogisme émerge comme un principe fondamental qui traverse toutes les notions bakhtiniennes et qui établit une communication continue avec l'autre.

C'est avec notre vision du monde que nous nous dirigeons vers le discours de l'autre. Notre vision, lorsqu'elle entre en contact avec l'autre, ne reste pas immuable et se transforme toujours, portant en elle quelque chose de nouveau. Cependant, prendre conscience de l'importance de l'interculturalité commence avant tout par la perception de notre propre identité, qui se réalise essentiellement à travers la rencontre, le contact, la confrontation, l'observation, la comparaison et également la découverte de l'autre, car c'est grâce à cet autre que le sujet construit une identité qui ne sera plus "unique", mais plurielle.

Dans ce mémoire, nous adoptons une approche d'enseignement interculturel qui, en comprenant le langage comme dialogique dans une perspective bakhtinienne, c'est-à-dire celle qui considère que la communication dépasse la simple transmission de messages et assume le sens anthropologique du processus par lequel l'homme se constitue en tant que conscience par l'auto-reconnaissance, par la reconnaissance de l'autre, dans une relation d'altérité - le "je" se constitue par la reconnaissance du "tu", ainsi, "Je me vois et me reconnais à travers l'autre" (Bezerra, 2014, p. 194). Nos consciences, par la coexistence et l'interaction, représentent un univers particulier, marqué par leurs particularités. La conscience du sujet est la conscience de l'autre, car elle est toujours ouverte à l'interaction avec d'autres consciences, et c'est seulement dans cette interaction qu'il se révèle et maintient son individualité. Ces consciences ou voix sociales sont plurielles et font partie de l'espace énonciatif-discursif.

Après les considérations que nous avons exposées ici, émergent quelques hypothèses pour la réflexion sur l'enseignement des langues étrangères qui choisit la voie d'une perspective dialogique, nous posons la question de savoir, comment le

professeur peut-il favoriser une ouverture à l'altérité et à la décentralisation ? Comment préparer les élèves aux perspectives croisées implicites dans toute interaction multiculturelle ? Par conséquent, à partir de ces questionnements, nous pouvons formuler une question centrale de recherche : Comment développer chez les apprenants des compétences interculturelles ? Nous avons analysé des activités d'écriture pour voir dans quelle mesure une perspective dialogique sur la langue contribue à la compréhension d'une approche interculturelle. Et à cette fin, nous aurons les objectifs spécifiques suivants.

- Encourager la réflexion sur l'interculturalité en classe ;
- Savoir identifier les activités qui favorisent la réflexion sur l'écriture et la culture des apprenants ;
- Analyser, à travers le prisme de l'Analyse Dialogique du Discours (ADD), si les activités d'écriture sélectionnées offrent à l'apprenant la possibilité d'adopter une attitude réactive, le plaçant en tant que citoyen du monde, interpellé par la pluralité des voix qui traversent le temps et l'espace .

Dans cette perspective, nous pouvons affirmer que la compréhension et l'enseignement des langues étrangères vont bien au-delà de la simple acquisition de compétences linguistiques. Ils constituent un vecteur essentiel pour le développement des compétences interculturelles, permettant aux apprenants de s'ouvrir à l'altérité et de développer une identité plurielle et dialogique. En adoptant une perspective bakhtinienne, l'interaction linguistique est vue comme une composante clé de la formation de la conscience individuelle et collective. C'est par le biais de cette approche dialogique et interculturelle que nous proposons d'analyser les activités de la méthode ÉCHO A1, et proposer comme complément des activités d'expression écrite, afin de déterminer dans quelle mesure elles peuvent favoriser une prise de conscience interculturelle et une attitude réactive chez les apprenants. En poursuivant cette réflexion, nous examinerons les fondements théoriques qui sous-tendent notre approche et analyserons comment les activités sélectionnées peuvent contribuer à la réalisation de notre approche, bien que, fournir des outils pédagogiques aux enseignants de langue étrangère.

## 2. Les fondements théoriques

Le concept de dialogisme est fondé sur l'hypothèse selon laquelle toute énonciation existe nécessairement en relation, ou en vue de la relation, avec d'autres énoncés. Pour le Cercle, la langue est essentiellement constituée par l'interaction verbale, et chaque énoncé appartient à un courant socioculturel et possède une dimension axiologique et sociale dans sa signification.

Effectivement, l'énoncé se forme entre deux individus socialement organisés, et en l'absence d'un interlocuteur réel, il est occupé, pour ainsi dire, par l'image du représentant moyen de ce groupe social auquel l'orateur appartient. Le mot est orienté vers l'interlocuteur, c'est-à-dire vers qui est cet interlocuteur : s'il fait partie ou non du même groupe social, s'il est en position supérieure ou inférieure par rapport à l'orateur en termes hiérarchiques, s'il a ou non des liens sociaux plus étroits avec l'orateur (père, frère, mari, etc.). Il ne peut pas y avoir un interlocuteur abstrait, pour ainsi dire, isolé ; car avec lui, nous n'aurions pas de langue commune, ni au sens littéral ni au sens figuré. (Volóchinov, 2017, p. 204)

Étant donné qu'il s'agit d'un phénomène qui va au-delà du dialogue et des formes d'une langue, le dialogisme présente l'inachèvement du langage comme caractéristique constitutive. Dans la communication discursive telle que pensée par le Cercle, il y a une reformulation qui sélectionne et donne de nouvelles nuances à ce qui a déjà été entendu, en ayant toujours à l'esprit la réponse future, même si celle-ci ne se manifeste pas. Les études bakhtiniennes soulignent que la nature de la conscience est sociologique, l'énonciation est présentée comme un produit de nature sociale, déterminée par les conditions sociales réelles les plus immédiates et comprise comme le résultat de l'interaction entre des individus socialement organisés. Par conséquent, chaque énoncé trouve ses sources dans d'autres énoncés, "[...] l'énonciateur et le destinataire ne restent jamais chacun dans son propre monde, ils se trouvent dans un nouveau monde, un troisième monde, le monde des contacts ; ils s'adressent mutuellement dans des relations dialogiques actives" (Bakhtin, 2016, p. 113).

Faraco souligne que "[...] toute énonciation émerge toujours et nécessairement dans

un contexte culturel saturé de significations et de valeurs, et c'est toujours un acte de réponse, c'est-à-dire une prise de position" (Faraco, 2009, p. 25), en d'autres termes, c'est toujours une exposition d'un point de vue sur le contexte. Tout texte qui s'exprime et atteint un autre est dialogique, par conséquent, son étude et sa compréhension ne peuvent pas être monologue, c'est-à-dire rendues indépendantes du flux d'interactions qui le constituent. Volochinov, dans "Marxisme et philosophie du langage", affirme comme thèse que "[...] L'énoncé, en tant que tel, existe entre les locuteurs. L'acte discursif individuel (au sens strict du mot "individuelle") est une *contradictio in adjecto*".(Volóchinov, 2017, p. 225)

De cette perspective, on retrouve ce que Bakhtin appelle un énoncé concret, qui ne peut être compris que si l'on prend en compte toute "[...] l'interaction dans laquelle il s'est produit, avec toutes les implications possibles, ainsi que le contexte plus large qu'il englobe" (Brait; Melo, 2014, p. 77). Le fonctionnement normal du langage est dialogique. Lorsque nous nous référons à un objet, nous nous appuyons inévitablement sur d'autres discours sur cet objet, et jamais sur l'objet "pur". Nous interagissons en permanence avec des "déjà-dits", nous dialoguons avec d'autres énoncés, nous utilisons d'autres mots comme point de départ pour exprimer notre propre parole. À ce sujet, Bakhtin (2011) clarifie que :

Chaque énoncé, du bref commentaire (mono vocal) de la conversation quotidienne au grand roman ou au traité scientifique, a, pour ainsi dire, un début absolu et une fin absolue : avant son début, les énoncés des autres ; après sa conclusion, les énoncés réactifs des autres (ou au moins une compréhension activement silencieuse de l'autre ou, en fin de compte, une action réactive basée sur cette compréhension). (Bakhtin, 2011, p. 275).

Le discours n'est pas un fait individuel, car le contenu de sa signification est déterminé par des conditions "extra-organiques" et, surtout, par les participants à l'interlocution. Bakhtin (2013), dans son ouvrage "Problèmes de la poétique de Dostoïevski", affirme qu'il existe une relation entre le dialogue et la vie. À travers les relations dialogiques, l'homme ne se contente pas de parler, de provoquer l'action, il agit et vit, se révèle à l'autre et à lui-même, et surtout, il devient, "pour la première fois, ce qu'il est" (Bakhtin, 2013, p. 292), aux yeux des autres et de lui-même. Par conséquent, selon l'auteur, l'être dépend de la communication qui se produit par le dialogue, car "[...] lorsque le dialogue se termine, tout se

termine" (Bakhtin, 2013, p. 293). Ainsi;

Il ne peut y avoir d'énoncé isolé. Il suppose toujours des énoncés qui le précèdent et le suivent. Aucun énoncé ne peut être le premier ni le dernier. Il n'est qu'un maillon dans la chaîne et en dehors de cette chaîne, il ne peut pas être étudié. Entre les énoncés, il existe des relations qui ne peuvent pas être définies en termes de catégories ni mécaniques ni linguistiques. Elles n'ont pas d'analogies en elles-mêmes. (Bakhtin, 2011, p. 371)

Dans la conception de la dialogie en tant que constitutive du langage, comme nous l'avons déjà mentionné, la communication dépasse la simple transmission de messages, prenant ainsi une signification anthropologique en tant que processus par lequel l'homme se constitue en tant que conscience dans la reconnaissance de soi, par la reconnaissance de l'autre, dans une relation d'altérité - le moi se constitue par la reconnaissance du tu. Ainsi, "Je me vois et me reconnais à travers l'autre" (Bezerra, 2014, p. 194). Nos consciences, par la coexistence et l'interaction, représentent un univers spécifique, marqué par ses particularités. Selon Pedrosa (2022) "La conscience du sujet est la conscience de l'autre, car elle est toujours ouverte à l'interaction avec d'autres consciences, et c'est seulement dans cette interaction qu'il se révèle et maintient son individualité. Ces consciences ou voix sociales sont plurielles et font partie de l'espace énonciatif-discursif."

La compréhension d'un signe se produit dans son rapprochement avec d'autres signes déjà connus, et cette chaîne idéologique se manifeste dans la conscience individuelle de chaque sujet. Pour le Cercle, la conscience individuelle est un élément actif qui découle de l'histoire socioculturelle du sujet, de la manière dont il est constitué par l'autre, et aussi de la manière dont il est responsable de ses actes, de ses actions, et de ses discours. Ainsi, en comprenant la nature socio-idéologique de la conscience individuelle et, par conséquent, des signes qui la composent, il est possible de reconnaître que, pour qu'il y ait une compréhension des discours entre deux individus, il ne suffit pas qu'ils se présentent face à face, il est essentiel qu'ils partagent des connaissances qui sont socialement organisées, de manière à maîtriser le même système de signes.

Selon Faraco (Faraco, 2009), en ce qui concerne la philosophie des sciences humaines, on

peut affirmer que Bakhtin était partisan de l'idée que la conscience individuelle est construite par le biais de l'interaction et que l'univers de la culture prime sur la conscience individuelle. En raison de cet univers culturel, considéré comme un vaste dialogue infini par l'auteur, il est pertinent de déduire que la compréhension ne concerne pas l'expérience psychologique de l'action des autres, mais plutôt une activité dialogique qui, à partir d'un signe, en produit d'autres, et à partir d'un texte, en produit d'autres.

En permanence, nous adoptons une attitude d'évaluation qui se manifeste à partir de l'univers de valeurs dans lequel nous nous situons, car vivre, c'est prendre une position évaluative à chaque instant ; c'est se positionner par rapport aux valeurs (Faraco, 2009). Nous émettons constamment des jugements et en recevons. Notre société est remplie d'énoncés qui "émergent toujours et nécessairement dans un contexte culturel saturé de significations et de valeurs", être en société - vivre en société - est "toujours un acte de réponse, c'est-à-dire une prise de position dans ce contexte" (Faraco, 2009, p. 25).

Dans la perspective bakhtinienne, chaque acte d'énonciation est conçu comme étant composé de plusieurs voix. Ainsi, chaque acte de parole est empreint d'assimilations et de restructurations de ces différentes voix, c'est-à-dire que chaque discours est composé de plusieurs discours. Pour Bakhtine (2011), "L'énoncé est un maillon dans la chaîne de la communication discursive et ne peut pas être séparé des maillons précédents qui le déterminent à la fois de l'extérieur et de l'intérieur, générant en lui des attitudes responsives directes et des résonances dialogiques" (Bakhtine, 2011, p.300)

Ces voix dialoguent au sein du discours, ne se limitant pas simplement à une reprise. Ce dialogue est construit historiquement et socialement. À partir de lui se construit la conscience individuelle du locuteur. Nous ne pensons que grâce à un contact permanent avec les pensées d'autrui, pensées exprimées dans l'énoncé. Ainsi, la conscience individuelle est le résultat d'un dialogue entre les consciences.

Ainsi, la diversité nous rend autonomes grâce à notre façon d'être. Notre histoire, notre origine, notre éducation et notre appartenance socioculturelle nous distinguent des autres, c'est-à-dire notre culture. Alors, comment pourrait-on transmettre, ou plutôt enseigner une langue/culture étrangère ?

L'intérêt pour ce type d'enseignement des langues étrangères dans un processus dynamique d'échange garantissant cette transmission et reliant les différences culturelles est appelé interculturel. L'approche interculturelle élimine les difficultés de compréhension culturelle et affirme que parler de l'autre, c'est d'abord parler de soi-même, amenant le sujet à

prendre conscience de lui-même, à observer les différences et à découvrir ses propres particularités. De plus, dès les premières pages du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), il est question de définir cette approche comme un moyen qui contribue à former la personnalité de l'apprenant et à développer l'identité du citoyen de demain : Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'élève et de son identité en réponse à l'enrichissante expérience de l'altérité en termes de langue et de culture. Il incombe aux enseignants et aux élèves eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des différents éléments qui la composeront. Le CECRL ajoute que l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur des compétences générales et des compétences communicatives, ainsi que sur certains types de connaissances qui sont combinés avec la compétence interculturelle, tels que la connaissance, les compétences de vie, le savoir-faire et le savoir-apprendre. De plus, selon les chercheurs en didactique culturelle et interculturelle, la compétence interculturelle consiste en des connaissances, des pratiques, des attitudes, des valeurs et des comportements acquises et développées par l'apprenant grâce à la langue étrangère vis-à-vis d'autres cultures.

### **3.1 Bakhtin et le cercle**

Le terme "cercle" peut faire référence à plusieurs concepts en linguistique, mais dans le contexte de la théorie de Bakhtine, on pourrait aborder le concept de "cercle dialogique". Mikhaïl Bakhtine était un théoricien russe du langage et de la littérature, et il a introduit le concept de "cercle dialogique" pour décrire la nature interactive et dynamique du langage, et à la lumière de cette théorie, nous pouvons faire cette analyse, car le langage est fondamentalement dialogique, ce qui signifie qu'il est toujours en relation, en interaction. Selon Bakhtine (1932) "le sens d'un énoncé est influencé et façonné par les réponses et les réactions des autres". Ainsi, chaque acte de parole est en quelque sorte un dialogue avec les discours passés et futurs, créant ainsi un cercle de significations qui représentent non seulement les niveaux de compétence linguistique des étudiants, mais révèlent également l'identité du sujet et son contexte socio-historique. Selon Bakhtine (1932), " le langage est fondamentalement dialogique ", ce qui signifie qu'il est toujours en relation, en interaction avec le temps et l'espace. C'est-à-dire que le sens d'un énoncé est influencé et façonné par les réponses et les réactions des autres. Ainsi, chaque acte de parole est en quelque sorte un dialogue avec les discours passés et futurs, créant ainsi un cercle de significations. Bakhtine

et le cercle soutenaient que la langue était influencée par le contexte social et l'idéologie dominante ". Selon Volóchinov (2017. p.91) " tout produit idéologique n'est pas seulement une partie de la réalité naturelle et sociale, mais reflète et réfracte également une autre réalité qui se trouve en dehors de ses limites." . Tout ce qui est idéologique a un sens : il représente et remplace quelque chose qui se trouve en dehors de lui, autrement dit, c'est un signe. Là où il n'y a pas de signe, il n'y a pas d'idéologie " (Volóchinov, 2017, p.91). Le domaine de l'idéologie coïncide avec le domaine des signes, ils se correspondent mutuellement. Partout où il y a un signe, il y a aussi une idéologie. Selon Volóchinov (2017 ) "Le mot est le phénomène idéologique par excellence" . Tout mot, dès lors qu'il se situe dans des énoncés concrets, est un signe idéologique ; il se manifeste entouré de qualificatifs, de voix sociales et d'accents appréciatifs, assumant une fonction idéologique selon son contexte (scientifique, esthétique, moral, religieux). Mais c'est dans la communication quotidienne qu'il est le plus courant et, en tant que matériau unique pour chaque individu dans sa conscience individuelle. Selon Volóchinov, 2017. p.100) "une analyse profonde et détaillée du mot en tant que signe social est nécessaire pour comprendre sa fonction en tant que moyen de conscience". Aucun signe culturel n'est isolé s'il est compris et réfléchi. La conscience est toujours une approche verbale dans cette optique Le cercle préconise donc d'étudier le langage du point de vue de l'énonciation, afin d'intégrer sa réalité concrète en tant qu'événement historique, intersubjectif et donc dialogique. Le dialogisme apparaît ainsi comme un principe fondamental qui traverse toutes les notions bakhtiniennes et qui établit une communication continue avec l'autre. Et cela nous permet de nous pencher sur le concept de dialogisme qui repose sur l'hypothèse que chaque énoncé existe nécessairement en relation avec d'autres énoncés comme une danse. Pour le cercle, la langue est essentiellement constituée par l'interaction verbale et chaque énoncé appartient à une chaîne d'autres énoncés et a une dimension axiologique sociale dans sa signification

En effet, l'énoncé se forme entre deux individus socialement organisés et, en l'absence d'un interlocuteur réel, il est occupé, pour ainsi dire, par l'image du représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur. La parole est orientée vers l'interlocuteur, c'est-à-dire qu'elle est orientée vers qui est cet interlocuteur. Qu'il appartienne ou non au même groupe social, qu'il soit en position supérieure ou inférieure par rapport à l'interlocuteur (en termes hiérarchiques, qu'il



ait ou non des liens sociaux plus étroits avec le locuteur (père, frère, mari, etc.) Il ne peut y avoir d'interlocuteur abstrait, pour ainsi dire, isolé, car avec lui nous n'aurions pas de langue commune au sens propre comme au sens figuré (Volóchinov, 2017. p. 204).

Parce qu'il s'agit d'un phénomène qui dépasse le dialogue et les formes d'un langage, le dialogisme apporte comme caractéristique constitutive le caractère inachevé du langage. Dans le contexte de la théorie de Bakhtin, la communication est discursive et envisagée, il y a un re-dire qui sélectionne et donne de nouvelles tonalités à ce qui a déjà été entendu, toujours en vue de la réponse future, même si celle-ci n'apparaît pas. Et c'est ainsi que nous pouvons affirmer, dans la perspective de Bakhtin, que le discours est façonné par l'interaction sociale, et que le sens d'une expression est construit dans le contexte des réponses et réactions des autres. Cela implique la sélection et l'interprétation active du discours précédent, en lui donnant de nouveaux tons, significations ou emphases, et en tenant compte de la réponse future, même si elle n'a pas encore été exprimée. Cette perspective met en lumière la nature ouverte et réactive du discours, où le sens n'est pas fixe, mais plutôt négocié et développé tout au long de l'interaction dans le contexte social, culturel et historique de la compréhension du discours. Tous ces phénomènes participent activement à la construction du sens.

La nature de la conscience est sociologique. L'énoncé est présenté comme un produit de la nature sociale, déterminé par les conditions sociales réelles les plus immédiates et compris comme le résultat de l'interaction entre des individus socialement organisés, de sorte que chaque énoncé est basé sur d'autres énoncés. Selon Bakhtin, (2016, p.113) “ le locuteur et le compreneur ne restent jamais chacun dans leur propre monde, ils se rencontrent dans un nouveau monde, dans un troisième monde, dans le monde des contacts ; ils s'adressent l'un à l'autre dans des relations dialogiques actives”.

La dynamique de l'énonciation au présent, qui se manifeste dans la réponse, la réplique, la question-réponse, la critique, l'adhésion et éventuellement d'autres manières, puisqu'elle est imprégnée de divers discours d'autrui, et donc pénétrée par les évaluations, les intonations et les points de vue "d'autrui". C'est à dire tout qui se manifeste et en atteint un autre est dialogique, son étude et sa compréhension ne peuvent donc pas être monologuées, c'est-à-dire rendues

indépendantes de la chaîne d'interactions qui le constitue. ( Volóchinov, 2016, p.225)

Nous sommes continuellement en interaction avec le " déjà dit ", en conversation avec d'autres énoncés, en prenant d'autres mots comme base pour dire notre mot . Selon Bakhtine (2015, p.52). "Le fonctionnement normal du langage est donc dialogique. Pour faire référence à un objet, nous nous tournons immédiatement vers d'autres discours sur cet objet, et jamais vers l'objet pur".

La communication dépasse donc la simple transmission de messages, prenant le sens anthropologique du processus par lequel l'homme se constitue en tant que conscience dans la reconnaissance de soi. A travers la reconnaissance de l'autre dans une relation d'altérité, le moi se constitue par la reconnaissance du toi, Selon Bezerra, (2014, p.194) " je me vois et me reconnais à travers l'autre ". Nos consciences, à travers la coexistence et l'interaction, représentent un certain univers, étant marquées par ses particularités. La conscience du sujet est la conscience de l'autre, car elle est toujours ouverte à l'interaction avec d'autres consciences et ce n'est que dans cette interaction qu'elle se révèle et maintient son individualité. Ces consciences ou voix sociales sont plurielles et constituent l'espace énonciatif-discursif.

La compréhension d'un signe se fait par son rapprochement avec d'autres signes déjà connus et ce courant idéologique se manifeste dans la conscience individuelle de chaque sujet. Pour le Cercle, la conscience individuelle est un élément actif rendu possible par le milieu socioculturel du sujet, par la manière dont il est constitué par les autres et aussi par la manière dont il est responsable de ses actions/discours. Ainsi, en comprenant la nature socio-idéologique de la conscience individuelle et, par conséquent, des signes qui la composent, il est possible de reconnaître que, pour que deux individus comprennent les discours de l'autre, il ne suffit pas qu'ils se présentent face à face ; il est essentiel qu'ils partagent des connaissances, qu'ils soient socialement organisés, afin qu'ils maîtrisent le même système de signes. De toute manière, la vie sociale vivante et l'évolution historique, dans les limites d'une langue nationale abstraitement unique, une pluralité de mondes concrets, de perspectives littéraires, idéologiques et sociales fermées; Selon Bakhtin, (2002, p.96) " les éléments abstraits de la langue, identiques les uns aux autres, sont chargés de contenus sémantiques et axiologiques différents, résonnant de manière différente dans ces différentes perspectives". À cet égard,nous pouvons réfléchir que la langue n'est donc pas

seulement un phénomène social et historique, mais aussi un phénomène idéologique. Ainsi, les éléments linguistiques acquièrent toujours de nouvelles significations, en fonction des contextes sociaux et historiques concrets dans lesquels ils sont énoncés. Cette vision dynamique de la langue est directement liée à la construction du sujet, qui se constitue en assimilant les mots et les discours des autres.

### 3.2 Les représentations discursif des apprenants de FLE

Dans cette section, nous explorerons les représentations discursives des apprenants de FLE concernant l'analyse discursive à la lumière des concepts de Bakhtin. Nous pouvons concevoir l'idée que l'étudiant de FLE est traversé par des idéologies et des valeurs sociales, c'est-à-dire, que l'apprenant qui apprend une nouvelle langue ne commencera jamais sans l'influence des discours sociaux présents dans sa vie. "Bakhtin dirait qu'il n'y a pas d'énoncés neutres, et qu'il ne peut y en avoir. Chaque énoncé émerge toujours et nécessairement dans un contexte culturel saturé de significations et de valeurs et est toujours un acte réactif, c'est-à-dire une prise de position dans ce contexte (Faraco 1999, page 12)"<sup>1</sup>. Nous pouvons dire que l'étudiant commence à apprendre la langue à partir de son propre point de vue, qui a été construit et dialogisé dans un contexte socioculturel et politique.

Pour Bakhtin, au contraire, la conscience individuelle se construit dans l'interaction, et l'univers de la culture prime sur la conscience individuelle. Celle-ci est comprise comme ayant une réalité sémiotique, constituée de manière dialogique (car le signe est, avant tout, social), et se manifestant sémiotiquement, c'est-à-dire produisant du texte et le faisant dans le contexte de la dynamique historique de la communication, dans un double mouvement : en réponse à ce qui a déjà été dit et aussi sous l'influence de la réponse qui n'a pas encore été prononcée, mais qui est déjà sollicitée et prévue, puisque Bakhtin comprend l'univers de la culture comme un grand dialogue infini. (Faraco 1999, page 21).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Notre traduction, dans l'original "Bakhtin diria que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição nesse contexto "

<sup>2</sup> Notre traduction, dans l'original " Para Bakhtin, ao contrário, a consciência individual se constrói na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social),

Dans cette perspective, l'apprentissage ne se réduit pas à une simple expérience psychologique de l'action des autres, mais plutôt à une activité dialogique. Face à un texte didactique, il suscite non pas une réaction passive, mais une acte réactif qui prend une position propre par rapport au texte. Par conséquent, l'acte d'apprentissage devient un processus dynamique et interactif où les apprenants ne sont pas de simples récepteurs de connaissances, mais plutôt des participants actifs dans la construction de sens. Chaque interaction avec le texte didactique devient une opportunité pour les apprenants de s'engager dans un dialogue intérieur et extérieur, où leurs propres expériences, perspectives et valeurs idéologiques

La compréhension n'est pas une simple expérience psychologique des actions d'autrui, mais une activité dialogique qui, face à un texte, génère d'autre(s) texte(s). La compréhension n'est pas un acte passif (une simple reconnaissance), mais une réponse active, une réponse, une prise de position face au texte (Faraco 1999, page 21).

Toutefois, dans la mesure où l'étudiant apprend les signes linguistiques d'autres langues, il entre en contact avec une idéologie intrinsèque. Néanmoins, partout où l'on trouve un signe, l'idéologie est également présente, et cette idéologie correspond par conséquent, aux intérêts d'une classe sociale. C'est-à-dire, l'apprentissage d'une langue étrangère est bien plus qu'une simple acquisition de vocabulaire et de grammaire ; c'est aussi une immersion dans un système de significations et de valeurs propres à la communauté linguistique de cette langue. Chaque mot, chaque expression, est chargé de connotations culturelles et sociales qui reflètent les réalités et les préoccupations des locuteurs natifs. Ainsi, lorsque l'étudiant de FLE s'engage dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est confronté non seulement à une nouvelle structure linguistique, mais aussi à une nouvelle vision du monde. Cette vision du monde est façonnée par les normes, les croyances et les valeurs de la société dont cette langue est le véhicule. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère devient également un processus de prise de conscience et de compréhension des dynamiques sociales et culturelles qui la sous-tendent. Pour ces raisons, il existe un phénomène que nous comprenons comme la

---

e se manifestando semioticamente, i.e., produzindo texto e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo”

domination des signes idéologiques:

Le domaine de l'idéologie coïncide avec le domaine des signes. Ils se correspondent mutuellement. Partout où il y a un signe, il y a aussi une idéologie. Tout ce qui est idéologique a une valeur sémiotique (Bakhtin 2010, p. 10)

Dans cette optique, l'apprentissage d'une langue étrangère devient une expérience profondément politique. En acquérant les codes linguistiques d'une autre communauté, l'étudiant devient également exposé aux idéologies qui façonnent cette communauté. Ces idéologies ne sont pas neutres, mais reflètent les intérêts et les perspectives de certains groupes sociaux dominants. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère peut devenir un acte de résistance ou de reproduction des structures de pouvoir existantes, selon la manière dont l'étudiant interprète et intègre ces idéologies dans sa propre compréhension du monde et dans leur contact avec le monde réel, que pour Bakhtin, cette réalité ne nous est pas donnée sans l'influence d'autres facteurs :

En d'autres termes, le réel ne nous est jamais donné de manière directe, brute, en soi. À ce sujet, Bakhtin disait déjà, dans "Pour une philosophie de l'acte", que "Le donné pur ne peut pas être réellement vécu" (Cp. 32). Nous nous rapportons à un réel informé en matière significative, c'est-à-dire que le monde n'acquiert de sens pour nous, êtres humains, que lorsqu'il est sémiotisé. De plus, comme la signification des signes implique toujours une dimension axiologique, notre relation avec le monde est toujours traversée par des valeurs.(Faraco 1999, page 24)

Pour cette raison , il est crucial de reconnaître que chaque acte d'apprentissage d'une langue étrangère est imprégné de cette dynamique dialogique entre le langage, l'idéologie et le pouvoir. L'étudiant, en s'engageant dans ce processus, devient ainsi non seulement un

apprenant de la langue, mais également un interlocuteur conscient des forces qui façonnent les discours. Ainsi, il est très important de ne pas reproduire un discours monovalent, c'est-à-dire, un discours avec une seule perspective ou un seul point de vue:

Les volontés sociales de pouvoir tenteront toujours d'arrêter, par des gestes centrifuges, ce mouvement : elles tenteront d'imposer l'une des vérités sociales (la leur) comme la vérité ; elles tenteront de soumettre l'hétérogénéité discursive (contrôler la multitude de discours) ; de monologuer (avoir le dernier mot) ; de prendre le signe monovalent (arrêter la dispersion sémantique) ; de conclure le dialogue.( Faraco 1999, page 26)

Cependant, l'apprenant interprétera les signes linguistiques d'une autre communauté, l'étudiant est amené à remettre en question ses propres préjugés et croyances, ainsi que les normes sociales et culturelles qui les sous-tendent. Ce processus de déconstruction et de reconstruction du sens est essentiel pour développer une compréhension plus profonde et plus nuancée du monde qui nous entoure, il est important de noter que cet engagement avec l'autre ne se fait pas sans conflit ni tension comme l'a souligné Bakhtin, et dans cette tension entre l'étranger et la culture cible que réside la véritable essence de l'apprentissage interculturel.

### **3.3 Les défis : Lutte contre les stéréotypes et les préjugés**

La lutte contre les stéréotypes et les préjugés constitue un défi majeur dans l'enseignement du FLE. En partant du principe que l'étudiant serait introduit dans une nouvelle culture et aurait un premier contact avec de nouveaux groupes d'individus, ces préconceptions sont préjudiciables, souvent enracinées dans des généralisations simplistes et des jugements hâtifs, et ne peuvent pas rendre compte de la complexité et de la dynamique culturelle. En effet, la place de l'enseignant sera de guider un développement interculturel, ainsi que d'apporter un autre regard avec l'autrui, pour ne pas perpétuer des discriminations et compromettre le respect mutuel entre les individus et les groupes. Puisque selon Pretceille,

La reconnaissance des différences ne doit pas conduire à l'abandon du principe d'universalité, d'où la recherche permanente d'un équilibre

entre ces deux pôles. L'éthique de l'altérité se situe dans une tension entre la singularité des situations et l'universalité des valeurs. (Pretceille, 1999, p.8)

Le concept de dialogisme, tel que développé dans la théorie bakhtinienne, offre une perspective précieuse pour aborder ces défis. Le dialogisme reconnaît que chaque énoncé est façonné par une multitude de voix sociales et d'interactions, ce qui implique une diversité de perspectives et de significations (Bakhtin, 2011). En adoptant une approche dialogique dans l'enseignement, il devient possible de remettre en question les stéréotypes et les préjugés en favorisant une compréhension plus profonde et nuancée des autres cultures et des autres points de vue. En outre cette idée est abordée par la théorie de l'exotopie de Bakhtin:

Il est erroné de penser, comme l'indique l'auteur, que se regarder dans le miroir implique une fusion, une concordance entre l'extrinsèque et l'intrinsèque. En réalité, lorsque je me contemple dans le miroir, mes yeux reflètent des regards étrangers ; ainsi, je ne perçois pas le monde à travers mes propres yeux et ma propre perspective intérieure, mais je m'observe plutôt avec le regard que le monde porte sur moi - une forme d'appropriation par autrui. (Faraco, 2009, page 46)<sup>3</sup>

Dans cette optique, la communication interculturelle devient un processus dynamique d'échange et de co-construction de sens, où les différences culturelles sont célébrées et les malentendus sont résolus par le dialogue et la collaboration. Plutôt que de figer les individus dans des catégories préconçues, le dialogisme encourage une ouverture à la diversité et un engagement actif avec la complexité de l'identité culturelle. En outre, le dialogisme met en évidence l'importance de la reconnaissance de l'autre dans une relation d'altérité. En reconnaissant la subjectivité et la dignité de chaque individu, indépendamment de ses origines culturelles ou de son appartenance sociale, le dialogisme favorise un respect mutuel et une empathie interculturelle. En intégrant ces principes dans l'enseignement des langues

---

<sup>3</sup> Notre traduction, dans l'original " É ingênuo pensar, diz ele, que no ato de olhar-se no espelho há uma fusão, uma coincidência do extrínseco com o intrínseco. O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho, não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo-estou possuído pelo outro."

étrangères et dans les interactions interculturelles, il devient possible de cultiver des compétences linguistiques et interculturelles qui favorisent le respect, la diversité et l'inclusion. En encourageant les apprenants à adopter une perspective dialogique, les enseignants peuvent être crucial dans la promotion d'une communication interculturelle positive et dans la construction de ponts entre les cultures à chemin de l'altérité.

La reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi et réciproquement. Les individus et les groupes n'existent que par la réciprocité des regards. Il s'agit bien d'une reconnaissance et non pas d'une connaissance livrée sur le mode magistral et livresque de façon abstraite par un spécialiste. La découverte d'autrui ne doit pas masquer le travail sur la recherche et la maîtrise de sa propre identité, étant entendu que celle-ci se décline au pluriel et selon un paradigme de la complexité et de l'hétérogénéité. Une identité unique, homogène et statique n'est plus une identité; c'est une prison identitaire qui, justement, interdit la perception d'autrui dans sa complète diversité et étrangeté.( Pretceille 1999, page 4).

En fin de compte, la lutte contre les stéréotypes et les préjugés exige un engagement continu envers le dialogue, la compréhension et la tolérance, des valeurs fondamentales que le dialogisme met en avant. Le pluralisme dans l'espace éducationnel, caractérisé par la coexistence de divers systèmes philosophiques, politiques, religieux et culturels soulève la question de l'altérité. Cette coexistence ne conduit pas à l'abandon des valeurs et des normes, mais plutôt à leur acceptation et leur valorisation. Toutefois, cette multiplication des références pose des défis tant en termes de gestion que de cohésion sociale. La reconnaissance des différences ne doit pas compromettre le principe d'universalité ; dès lors, il est crucial de rechercher un équilibre entre ces deux pôles. L'éthique de l'altérité repose ainsi sur une tension entre la singularité des situations et l'universalité des valeurs. Enfin, l'éthique trouve son essence dans la relation et plus précisément dans l'interaction, où la reconnaissance de la liberté inaliénable d'autrui joue un rôle central. Ainsi, toute action éducative scolaire d'interaction implique une relation avec l'autre. L'altérité est une question qui ne concerne pas seulement les élèves, mais aussi les enseignants. Ces derniers doivent



être sensibilisés à leur propre rôle en tant que modèles pour leurs élèves. Ils doivent également être préparés à enseigner dans des contextes multiculturels et à s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève. De cette perspective est une opportunité précieuse pour préparer les élèves à vivre dans un monde de plus en plus diversifié et hétérogène. En favorisant l'acceptation de la différence et l'acceptation de la diversité, l'approche dialogique contribue à former des citoyens du monde prêts à construire des ponts plutôt que des murs entre les cultures et les individus.

#### **4. Travailler les compétences linguistiques sur le CECRL dans une approche dialogique**

Avant d'intégrer une approche dialogique dans l'enseignement du FLE, l'enseignant doit effectuer une analyse approfondie du matériel. Cela comprend l'identification des structures linguistiques, du vocabulaire spécifique et des thèmes culturels abordés dans la ressource pédagogique. Cette analyse permettra au professeur de concevoir des activités d'apprentissage pertinentes qui ciblent les besoins linguistiques et communicatifs des apprenants. En tenant compte du fait que le public de cette analyse est de niveau B1/B2, il est important de revenir sur le CECRL, qui servira de guide pédagogique pour aider les enseignants à adapter les contenus pédagogiques à la salle de classe. Dans cette perspective, plusieurs aspects linguistiques peuvent être abordés à travers l'utilisation de l'approche dialogique .

Bakhtin dirait qu'il n'y a pas, et ne peut pas y avoir, d'énoncés neutres. Chaque énoncé émerge toujours et nécessairement dans un contexte culturel saturé de significations et de valeurs, et est toujours un acte de réponse, c'est-à-dire une prise de position dans ce contexte. (Faraco, 2009, page 25)<sup>4</sup>

Tout d'abord, les structures grammaticales telles que les temps verbaux (présent, passé composé, imparfait, futur), l'utilisation des pronoms et la syntaxe des phrases peuvent être présentées et pratiquées à travers des exercices contextualisés. De même, le vocabulaire spécifique lié aux thèmes et aux dialogues de la ressource pédagogique peut être enseigné et

---

<sup>4</sup> Notre traduction, dans l'original "Bakhtin diria que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição nesse contexto "

consolidé par le biais d'activités de compréhension et de production écrites et orales.

Pour la préparation des productions écrites et orales, le professeur peut proposer une variété d'exercices et de tâches visant à renforcer les compétences linguistiques. Par exemple, les élèves peuvent être invités à rédiger des résumés, mettant en avant les points principaux et les éléments clés. Cette tâche leur permet de pratiquer la synthèse des informations de manière concise. Ils peuvent également être encouragés à rédiger une critique de la ressource pédagogique, exprimant leurs opinions sur différents aspects comme la pertinence du contenu, la clarté des instructions ou encore l'efficacité des exercices, et à les justifier avec des exemples pertinents de la ressource pédagogique. En outre, les élèves peuvent être amenés à écrire une lettre à l'un des personnages de la ressource pédagogique, partageant ainsi leurs réflexions et leurs réactions, ou à imaginer une situation de dialogue alternative, développant ainsi leur créativité et leur compétence en écriture narrative. Enfin, une réflexion personnelle sur un thème ou un message spécifique de la ressource pédagogique peut être demandée, permettant aux élèves de partager leurs expériences et points de vue personnels. Dans cette perspective, nous pouvons dire que l'approche dialogique vise à élargir les horizons, et non à réduire la compétence linguistique à un phénomène purement linguistique.

L'approche linguistique est, selon la conception bakhtinienne, insuffisante du fait qu'elle se concentre exclusivement sur l'énoncé comme un phénomène de langue, comme quelque chose de purement verbal, détaché de l'acte de sa matérialisation, indifférent à ses dimensions axiologiques (Faraco, 2009, page 25).<sup>5</sup>

En ce qui concerne la production orale, les élèves peuvent être encouragés à présenter leur résumé de la ressource pédagogique devant la classe, pratiquant ainsi leur capacité à s'exprimer de manière claire et concise. Ils peuvent également participer à un débat oral sur les thèmes abordés dans la ressource pédagogique, exprimant leurs opinions et argumentant leurs points de vue avec des exemples concrets de la ressource pédagogique ou de leur propre expérience. Une autre possibilité est de sélectionner une scène spécifique de la ressource pédagogique et de la rejouer devant la classe, mettant ainsi l'accent sur l'expression des

---

<sup>5</sup> Notre traduction, dans l'original : A abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas.

émotions et la clarté de la communication. Car nous pouvons, à la lumière de l'approche dialogique, introduire l'étudiant en FLE à une reproduction de la réalité, car c'est à travers l'expérience et non seulement la verbalisation que le sujet devient multilingue.

Cependant, la compréhension de l'événement de l'intérieur n'est pas quelque chose d'ineffable, quelque chose qui ne pourrait être vécu mais non verbalisé. Au contraire : Bakhtin affirme que cette compréhension peut être clairement et nettement énoncée verbalement. Et cela parce que, selon lui, la langue s'est développée historiquement au service de la pensée participative et des actes effectivement réalisés (c'est-à-dire, dans le monde de la vie) et qu'elle n'a commencé à servir à la pensée théorique que plus tardivement (Faraco, 2009, page 26).

Dans cette perspective, nous pouvons ajouter une dimension ludique et créative à l'activité, les élèves pourraient être invités à improviser une situation de dialogue basée sur la ressource pédagogique, en travaillant sur l'intonation, le rythme et l'expression émotionnelle. Cette approche leur permettrait de développer leurs compétences linguistiques et d'explorer différents aspects de la communication orale. Ailleurs, il est essentiel de créer un environnement de classe inclusif et empathique où les apprenants se sentent en confiance pour prendre des risques communicatifs et exprimer leurs idées librement. Les enseignants peuvent encourager la prise de parole en fournissant des retours constructifs et en valorisant les efforts des apprenants, ce qui contribue à renforcer leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage du français. Car en adoptant une approche dialogique dans l'enseignement du FLE, les enseignants peuvent stimuler l'interaction et la collaboration en classe, tout en aidant les apprenants à développer leurs compétences linguistiques et leur compréhension interculturelle. En embrassant la diversité des voix et des perspectives, cette approche offre une ambiance dynamique pour l'apprentissage du français qui va au-delà des limites de la salle de classe pour engager les apprenants dans un dialogue authentique avec la langue et la culture française.

#### 4.1 Exploration de la dimension interculturelle dans une approche dialogique

L'exploration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ne se limite pas seulement à travailler les compétences linguistiques des apprenants, il sert pour renvoie à l'appartenance à une culture, mais aussi à leur appartenance à une culture, bien qu'il s'agisse également d'une construction d'identité.

Les cultures sont à la croisée d'une double détermination, une logique d'appartenance qui opère sur les notions de structures et de codes, une logique relationnelle qui renvoie à l'idée de réseau, de processus et de dynamique, le tout inscrit dans un contexte historique, politique et économique dont il ne faut pas minimiser l'importance (Pretceille, 1999, page 12).

Tout d'abord, il est essentiel de reconnaître que le langage ne se limite pas à un simple système de communication, mais est profondément enraciné dans des contextes culturels divers. Comme l'a exprimé Bakhtin, chaque énoncé linguistique est imprégné de significations et de valeurs culturelles, constituant ainsi un acte de réponse situé dans un contexte spécifique (Bakhtin apud Faraco, 2009). Cette perspective souligne la nécessité de prendre en compte la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE. L'utilisation de l'approche dialogique offre un soutien théorique idéal pour explorer cette dimension interculturelle. En encourageant les interactions entre les apprenants et en les invitant à exprimer leurs opinions, Selon, Pretceiller ( 1997). “Leurs expériences et leurs points de vue personnels, dans l'apprentissage, l'étudiant sera confronté à une autre culture, il va voir différents groupes d'individus et perçoit les différences entre sa propre culture et de l'autre.”

La définition culturelle des groupes et des individus (ou culturalisme) passe par un processus de catégorisation et d'attribution qui confine, en réalité, à la stéréotypic En effet, toute perception de l'Autre à partir de définitions a priori ne peut être que partielle, voire partielle, car aucune description ne peut rendre compte de la complexité et de la dynamique culturelle. L'expression «interculturelle» se justifie

essentiellement par cette volonté de mettre en perspective ce double regard, cette interdéfinition des individus et des groupes les uns par rapport aux autres; cette expression ne se justifie pas en fonction a priori ou de catégories sui generis, mais, au contraire, dans un contexte, dans un ici et un maintenant. De l'usage des préjugés et des stéréotypes (Pretceille,1997, page 5).

Donc, cette approche dialogique favorise un échange authentique qui permet de découvrir et de comprendre les diverses cultures francophones. L'étudiant qui apprend à partir de cette approche simule un contexte de société qui est incontestablement marqué par une diversité culturelle croissante. Ce phénomène est le reflet de la mondialisation, des migrations internationales, des avancées technologiques et des échanges culturels sans précédent. Dans cette nouvelle réalité, la diversité culturelle est devenue un élément central de notre quotidien, influençant la manière dont nous vivons, travaillons et interagissons les uns avec les autres, Pretceille (1999) comprend ce phénomène de la manière suivante:

Les sociétés contemporaines marquées par la diversité culturelle ne sont pas une simple addition de groupes culturels, une simple addition de différences. Chaque individu vit sa propre culture, sa propre langue, mais peut aussi s'exprimer en s'appuyant sur d'autres langues et sur d'autres cultures (pretceille,1999. p. XX)".

Une des caractéristiques les plus visibles de la diversité culturelle dans la société contemporaine est la coexistence de différentes cultures, langues et traditions au sein d'une même communauté, nous comprenons ce phénomène comme l'altérité. L'altérité dans l'espace scolaire ne concerne pas seulement les élèves, mais aussi les enseignants. Ces derniers doivent être sensibilisés à leur propre rôle en tant que modèles pour leurs élèves. Ils doivent également être préparés à enseigner dans des contextes multiculturels et à s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève. De cette perspective est une opportunité précieuse pour préparer les élèves à vivre dans un monde de plus en plus diversifié et hétérogène. En favorisant l'acceptation de la différence et l'acceptation de la diversité, l'approche dialogique contribue à former des citoyens du monde prêts à construire des ponts plutôt que des murs entre les cultures et les individus.

L'apprentissage de l'altérité n'est pas une reformulation modernisée de l'approche «civilisationnelle» ou culturelle et ne correspond pas à une nomenclature de faits, de dates, de traditions, de coutumes, de monuments. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne, la France, le Canada ou tout autre pays; il s'agit encore moins d'apprendre les Allemands, les Français, les Canadiens... comme des entités collectives abstraites, mais d'apprendre à communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être Allemand, Français ou Canadien.(Pretceille 1999,p. 3)

L'exploration de la dimension interculturelle dans une approche dialogique dépasse le simple apprentissage linguistique pour englober une compréhension plus profonde et nuancée des cultures francophones. En encourageant les échanges interculturels et en favorisant une ouverture d'esprit, cette approche contribue à former des apprenants capables de communiquer efficacement dans un environnement multiculturel et de s'adapter à des situations diverses de manière à s'encourager à réfléchir sur leur propre culture et à la comparer avec la culture cible. Puisque:

Le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer du point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. L'objectif n'est pas tant de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements personnels, individuels ou collectifs, que d'apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui. (Pretceille 1999, page 5)

L'exploration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dépasse les compétences linguistiques, touchant à l'appartenance culturelle et

à la construction identitaire. Les cultures se définissent par des logiques d'appartenance et de relation inscrites dans des contextes historiques, politiques et économiques. Le langage, enraciné dans des contextes culturels, implique que chaque énoncé linguistique est imprégné de significations culturelles, soulignant ainsi l'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE. L'approche dialogique, en encourageant les interactions et l'expression des expériences personnelles, expose les étudiants à d'autres cultures et les différences interculturelles. La catégorisation culturelle mène souvent à des stéréotypes, rendant nécessaire une perspective interculturelle dynamique et contextuelle. Cette approche permet des échanges authentiques qui révèlent la diversité culturelle croissante, influencée par la mondialisation, les migrations et les avancées technologiques. L'altérité, coexistence de différentes cultures, concerne aussi bien les élèves que les enseignants, qui doivent être préparés à enseigner dans des contextes multiculturels. D'ailleurs, l'acceptation de la diversité, l'approche dialogique forme des citoyens prêts à construire des ponts entre les cultures. Par ailleurs, l'exploration interculturelle dans le FLE conduit à une compréhension plus profonde des cultures francophones, en encourageant des échanges ouverts et une réflexion comparative entre cultures.

## **5. Méthodologie**

Dans cette section, nous aborderons l'apprentissage d'une langue étrangère à travers une approche dialogique. Notre travail s'appuie sur une recherche qualitative, basée sur notre expérience en tant que stagiaires volontaires au NLC de l'université UFPE. Cette institution propose divers cours de langue aux étudiants et à la communauté locale, tels que le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le japonais. Notre objet d'étude c'est le manuel *Édito* niveau A1 de l'éditeur Didier qui est utilisé par les enseignants de FLE. Pour cette étude, nous proposons trois activités spécifiques d'expression écrite. Celles-ci sont sélectionnées à partir du manuel utilisé, afin de les recommander aux enseignants de FLE, une approche interculturelle qui peut permettre l'immersion des élèves dans une simulation d'expériences avec la langue étrangère, bien que, pratiques communicatives en salle de classe. Notre travail de recherche commence par examiner le manuel, et pour cette raison, nous pouvons percevoir comme cette édition pédagogique introduit peu à peu pas seulement des activités pédagogiques visant à un apprentissage d'une langue étrangère comme divers outils pour permettre un approfondissement dans une culture cible, en examinant ces manuels, nous pouvons observer comment ces ressources pédagogiques introduisent progressivement des

textes culturels et des exercices de compréhension interculturelle. Il est crucial de vérifier comment les différents discours apparaissent et évoluent au fil des chapitres du manuel, révélant ainsi une richesse de perspectives et d'approches pédagogiques. Ces manuels utilisent une variété d'activités pour encourager les élèves à interagir non seulement avec la langue, mais aussi avec les contextes culturels dans lesquels cette langue est utilisée. En raison de cette analyse, nous pouvons réaliser la création de nos activités d'écriture à partir des activités pédagogiques et des contenus présents dans le manuel. De plus, les activités d'expression écrite demandent aux élèves de produire des textes en tenant compte de ces nuances culturelles et de permettre que l'étudiant puisse réfléchir à sa propre culture et la comparer avec la culture cible, ce qui favorise une approche interculturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère FLE. Notre proposition pédagogique souligne l'importance de relier l'apprentissage linguistique à l'interaction interculturelle, ce qui permet ainsi aux élèves de devenir des communicateurs plus efficaces et des citoyens d'un monde interactif.

### **5.1 L'analyse des activités**

Dans le domaine du dialogisme, nous observons que le manuel Édito A1 utilise une variété de stratégies pédagogiques pour encourager une immersion interculturelle. Les étudiants sont incités à réaliser des activités en tenant compte des nuances culturelles, ce qui les aide à réfléchir à leur propre culture et à la comparer avec la culture cible. Cela permet de favoriser une approche interculturelle de l'apprentissage du FLE, où l'interaction avec des contextes culturels variés est au cœur du processus éducatif. En engageant les élèves dans des réflexions sur des aspects culturels spécifiques, nous pouvons constater l'absence des activités d'expression écrite. Pour cette raison, nous proposons des activités d'expression écrite qui permettent l'échange entre la culture des étudiant avec la culture cible à partir d'une sélection des activités présente dans le manuel, afin de contribuer à former des communicateurs plus efficaces et des citoyens du monde plus ouverts et interactifs. Dans la première activité, vous pouvez voir, dans *"l'image 1"* trois personnes et retrouver Coco Chanel, Jean Paul Gaultier et Karl Lagerfeld en tant que figures emblématiques de la mode française. Bakhtin souligne que le domaine de l'idéologie coïncide avec le domaine des signes. Ils se correspondent mutuellement. Là où se trouve un signe, on trouve aussi l'idéologie. Tout ce qui est idéologique possède une valeur sémiotique (p. 10). Pour nous, la



mode française est un élément idéologique propagé par la France et nous ne pouvons pas la placer au-dessus de notre propre culture, tout en reconnaissant évidemment son importance, mais sans la mettre dans une position de supériorité par rapport à notre propre culture. De la même manière, les modes brésilienne et française se complètent et s'enrichissent mutuellement. Il est essentiel de reconnaître et de valoriser la diversité culturelle, où chaque mode apporte sa propre contribution unique sans chercher à dominer l'autre. Selon Bakhtin; “Je ne peux pas m'organiser sans un autre, je ne peux pas devenir moi-même sans un autre ; je dois me trouver dans un autre pour en trouver un autre en moi-même” (p. 287). Dans cette perspective, nous considérons qu'il est important de penser à des activités qui créent un dialogue entre les cultures. Pretceille (1999) remarque l'importance d'une approche interactionniste et intersubjective. Pour lui : “La reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi et réciproquement. Les individus et les groupes n'existent que par la réciprocité des regards. Il s'agit bien d'une reconnaissance et non pas d'une connaissance livrée sur le mode magistral et livresque de façon abstraite par un spécialiste” (page 4). Selon Pretceille(1999);

“La découverte d'autrui ne doit pas masquer le travail sur la recherche et la maîtrise de sa propre identité, étant entendu que celle-ci se décline au pluriel et selon un paradigme de la complexité et de l'hétérogénéité. Une identité unique, homogène et statique n'est plus une identité; c'est une prison identitaire qui, justement, interdit la perception d'autrui dans sa complète diversité et étrangeté.”  
(Pretceille 199, page 4)

Nous avons proposé aux que les étudiants de faire une production écrite basée en base sur de sa propre culture, un texte que permettre l'observation de la culture cible, comme à titre d'exemple notre activité proposée en question; “*Comparez le code vestimentaire présenté dans l'activité avec le code vestimentaire de votre pays, et dites dire quelles sont les principales différences*”. Cette activité engage les élèves à explorer les différences entre les codes vestimentaires de la culture cible et ceux de leur propre culture. En réalisant cette comparaison, les étudiants peuvent non seulement approfondir leur compréhension des

coutumes françaises mais aussi développer une perspective critique sur leurs propres pratiques culturelles. Dans le cadre de cette activité, les élèves sont encouragés à réfléchir sur des questions telles que : Quels sont les éléments traditionnels et contemporains du code vestimentaire dans votre propre culture ? Comment ces éléments se comparent-ils à ceux présentés dans le manuel ? Quels sont les facteurs historiques, sociaux, climatiques et économiques qui influencent ces codes vestimentaires dans chaque culture ? En adoptant cette approche dialogique, nous pouvons développer une compréhension plus nuancée et critique des deux. Pour enrichir cette réflexion, il est important de considérer la dimension sociale de la mode en France. La mode française, incarnée par des icônes comme Chanel, Gaultier et Lagerfeld, est souvent perçue comme un symbole de l'élégance et de la sophistication. Elle reflète non seulement des tendances esthétiques mais aussi des dynamiques sociales et culturelles. Par exemple, la haute couture parisienne est un secteur qui non seulement met en avant l'innovation et la créativité, mais qui est également un vecteur de prestige social et économique. Les défilés de mode, les maisons de couture et les fashion weeks sont des événements qui attirent l'attention mondiale et qui renforcent l'image de Paris comme la capitale de la mode. En comparaison, il est intéressant d'explorer la mode au Brésil, notamment dans le Nord-Est, avec un focus sur la ville de Toritama. Connue comme la "capitale du jeans". Elle joue un rôle crucial dans l'industrie de la mode brésilienne. La production de vêtements, en particulier de jeans, est une activité économique majeure qui façonne la vie sociale et culturelle de la région. Les conditions de travail, les méthodes de production et l'impact économique sont des aspects importants à considérer. Contrairement à la mode française, souvent associée à la haute couture et au luxe, la mode de "Toritama" comme à titre d'exemple est caractérisée par une production de masse et une accessibilité économique. En réfléchissant sur ces deux contextes, les étudiants peuvent comparer non seulement les styles vestimentaires mais aussi les implications sociales et économiques de la mode dans chaque culture. Ils peuvent se poser des questions telles que : Comment les contextes socio-économiques influencent-ils les tendances vestimentaires ? Quelles sont les similarités et les différences en termes de pratiques de production et de consommation de mode ? Comment la mode reflète-t-elle les valeurs et les aspirations de chaque société ? Ainsi, en explorant plus profondément ces dimensions, les élèves peuvent développer une compréhension plus riche et plus critique des dynamiques culturelles et sociales qui influencent les codes vestimentaires. Dans cette perspective, En juxtaposant ces deux cultures, les élèves sont en mesure de former leurs propres opinions de manière réfléchie et informée. Cet acte réactif, au cœur du dialogisme, leur permet de s'engager activement dans

le processus d'apprentissage en posant des questions, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions basées sur leurs observations comparatives.

*Unité 4, page 67, image 1*

## 2<sup>e</sup> lecture

**4** Regardez les photos a, b, c et retrouvez qui sont : Coco Chanel, Jean Paul Gaultier, Karl Lagerfeld.



Dans la deuxième activité, vous pouvez consulter "l'image 2". Elle traite de la consommation alimentaire en France et aborde également les différentes spécialités régionales. Cette activité met en avant la diversité culinaire française, invitant les élèves à découvrir les plats typiques

de différentes régions, tels que la bouillabaisse de Provence, le cassoulet du Languedoc, et la quiche lorraine. Nous proposons aux étudiants une activité d'expression écrite comme suit : "Quelles sont les spécialités culinaires traditionnelles de votre région ? Quelles sont les principales différences entre ces spécialités et celles des différentes régions françaises ?" De cette manière, les élèves sont encouragés à discuter des habitudes alimentaires françaises, à comparer ces plats avec ceux de leur propre culture, et à réfléchir sur la manière dont la cuisine peut refléter l'identité culturelle d'un pays. Cette activité leur permet d'explorer les différences et les similitudes entre les traditions culinaires, favorisant une approche interculturelle de l'apprentissage. En engageant les élèves dans cette exploration culinaire, le manuel ne se contente pas de leur enseigner du vocabulaire et des structures grammaticales, mais les invite aussi à développer une compréhension plus profonde de la culture française et de ses traditions gastronomiques. D'ailleurs, les habitudes alimentaires en France sont profondément enracinées dans l'histoire, la géographie et la culture sociale du pays. La France est célèbre pour sa gastronomie raffinée, ses repas structurés et ses traditions culinaires qui varient d'une région à l'autre. Les repas en France sont souvent des moments de convivialité et de partage. Le déjeuner et le dîner sont des repas pris en famille ou entre amis, où la qualité des ingrédients et la préparation des plats sont très valorisées. Les repas incluent souvent une entrée, un plat principal, du fromage et un dessert. Les marchés locaux jouent un rôle crucial dans la culture alimentaire française, où les gens achètent des produits frais, locaux et de saison. En comparaison, les habitudes alimentaires au Brésil, et plus particulièrement dans la région du Nord-Est, présentent des caractéristiques uniques influencées par les facteurs historiques, géographiques et sociaux de la région. La cuisine du Nord-Est est riche en saveurs et en diversité, avec des plats typiques comme la feijoada, le sarapatel, et le chambaril. Les repas sont souvent accompagnés de farofa, de riz et de haricots. Le déjeuner est généralement le repas principal de la journée, souvent partagé en famille. Dans le cadre de cette activité, les élèves sont incités à réfléchir sur des questions telles que : Quels sont les plats traditionnels et contemporains de votre propre région ? Comment ces plats se comparent-ils à ceux présentés dans le manuel ? Quels sont les facteurs historiques, géographiques et sociaux qui influencent ces traditions culinaires dans chaque culture ? Les élèves peuvent explorer comment les repas en France, souvent structurés et formels, contrastent avec les repas au Brésil, qui peuvent être plus informels et influencés par la diversité ethnique et culturelle du pays. Ils peuvent également examiner comment les marchés locaux en France et les pratiques agricoles au Brésil influencent les habitudes alimentaires. En adoptant cette approche dialogique, nous pouvons développer une

compréhension plus nuancée et critique des pratiques alimentaires des deux cultures. En juxtaposant ces traditions culinaires, les élèves sont en mesure de former leurs propres opinions de manière réfléchie et informée. Cet acte réactif, au cœur du dialogisme, leur permet de s'engager activement dans le processus d'apprentissage en posant des questions, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions basées sur leurs observations comparatives. Cela encourage non seulement une meilleure compréhension interculturelle mais aussi une appréciation des différentes façons dont la nourriture peut refléter et façonner l'identité culturelle et sociale.

*Unité 3, page 60, image 2*



Dans la troisième activité, nous trouvons deux affiches de films intitulés "Une famille à louer" et "La famille Bélier". Cette activité permet l'engagement des élèves de plusieurs façons, en utilisant des images et des supports audio pour enrichir leur apprentissage. Tout d'abord, les élèves sont invités à observer les affiches et à associer les caractéristiques physiques des personnages représentés. Cela les aide à développer leur vocabulaire descriptif et à améliorer leurs compétences d'observation. La première partie de l'activité demande aux élèves d'écouter un extrait audio dans lequel un personnage parle, puis de rapporter ce que dit ce personnage. Cette partie de l'exercice vise à améliorer la compréhension orale des élèves. En écoutant attentivement, ils doivent saisir le contexte, identifier les mots-clés et comprendre le message global de l'extrait audio. Cela les aide à se familiariser avec les différents accents, intonations et rythmes de la langue française. Cette activité permet aux élèves de pratiquer plusieurs compétences linguistiques de manière intégrée. En associant des éléments visuels, des descriptions écrites, des professions et des extraits audio, les élèves sont encouragés à interagir de manière dynamique avec la langue. De plus, en travaillant sur des affiches de films, ils sont également exposés à des aspects culturels contemporains, ce qui enrichit leur compréhension de la langue/culture cible. Ensuite, les élèves doivent identifier les points communs entre les personnages, bien que, les professions des personnages en se basant sur les indices visuels fournis par les affiches. Par exemple, ils peuvent deviner les métiers des personnages en fonction de leur apparence, de leurs vêtements ou des accessoires qu'ils portent. Cette tâche encourage les élèves à utiliser leur imagination et leurs compétences analytiques tout en apprenant de nouveaux mots liés aux professions. D'ailleurs, nous pouvons proposer ainsi une activité d'expression écrite, comme à titre d'exemple; *rédigier un résumé d'un film de votre pays et comparer avec les films mentionnés;*

En écoutant attentivement, ils doivent saisir le contexte, identifier les mots-clés et comprendre le message global de l'extrait audio. Cela les aide à se familiariser avec les différents accents, intonations et rythmes de la langue française. Cette activité permet aux élèves de pratiquer plusieurs compétences linguistiques de manière intégrée. En associant des éléments visuels, des descriptions écrites, des professions et des extraits audio, les élèves sont encouragés à interagir de manière dynamique avec la langue. De plus, en travaillant sur des affiches de films, ils sont également exposés à des aspects culturels contemporains, ce qui enrichit leur compréhension de la culture cible.

Le cinéma en France occupe une place prépondérante dans la culture nationale. La France, considérée comme le berceau du cinéma avec les frères Lumière, a une longue tradition cinématographique riche et diverse. Le cinéma français est réputé pour ses films d'auteur, ses

comédies, ses drames sociaux et ses productions artistiques. Les films français sont souvent caractérisés par leur profondeur narrative, leur exploration des thèmes sociaux et culturels, et leur souci de l'esthétique visuelle. Le Festival de Cannes est l'un des événements cinématographiques les plus prestigieux au monde, attirant des réalisateurs, des acteurs et des cinéphiles du monde entier. Le cinéma en France est également soutenu par des politiques publiques favorisant la production cinématographique nationale, garantissant ainsi une diversité de genres et de voix. En comparaison, le cinéma au Brésil, et plus particulièrement dans la région du Nord-Est, reflète une diversité culturelle vibrante et des réalités sociales uniques. Le cinéma brésilien a gagné en reconnaissance internationale avec des films qui abordent des thèmes sociaux, politiques et culturels complexes. Dans le Nord-Est du Brésil, la production cinématographique est souvent marquée par une représentation des traditions locales, des défis sociaux et des histoires de résilience. Des festivals de cinéma comme le Festival de Cinéma de Recife et d'autres événements locaux mettent en avant les productions régionales et offrent une plateforme aux cinéastes locaux pour raconter leurs histoires. La région du Nord-Est, avec ses riches traditions culturelles et son histoire complexe, est une source d'inspiration pour de nombreux réalisateurs. Les films produits dans cette région explorent souvent des thèmes tels que l'identité culturelle, les inégalités sociales et la vie quotidienne des communautés locales. Toritama, par exemple, connue pour son industrie textile, pourrait servir de toile de fond à des récits explorant les dynamiques économiques et sociales locales. Dans le cadre de cette activité, les élèves sont incités à réfléchir sur des questions telles que : Quels sont les films traditionnels et contemporains de votre propre région ? Comment ces films se comparent-ils à ceux présentés dans l'activité ? Quels sont les facteurs historiques, géographiques et sociaux qui influencent ces traditions cinématographiques dans chaque culture ? En adoptant cette approche dialogique, nous pouvons développer une compréhension plus nuancée et critique des pratiques cinématographiques des deux cultures. En juxtaposant les films français, souvent marqués par une profondeur narrative et une exploration des thèmes sociaux, avec les films brésiliens du Nord-Est, qui reflètent la diversité culturelle et les réalités sociales locales, les élèves sont en mesure de former leurs propres opinions de manière réfléchie et informée. Cet acte réactif, au cœur du dialogisme, leur permet de s'engager activement dans le processus d'apprentissage en posant des questions, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions basées sur leurs observations comparatives. Cela encourage non seulement une meilleure compréhension interculturelle mais aussi une appréciation des différentes façons dont le cinéma peut refléter et façonner l'identité culturelle et sociale.



Unité 6, page 96, image 3

## E Portraits de famille 69

« C'est un acteur belge, il est brun, grand... »

### Au fait !

François Damiens et Benoit Poelvoorde sont deux acteurs belges connus en France.



## COMPRÉHENSION ORALE

### Entrée en matière

**1** Observez les deux affiches. Quel film vous avez envie de voir ?

#### 1<sup>re</sup> écoute

**2** Que veulent faire Maël et Nicolas ?

**3** Ils parlent :

- a | du même acteur dans deux films différents.
- b | de deux acteurs dans le même film.
- c | de deux acteurs différents dans deux films différents.

#### 2<sup>e</sup> écoute

**4** Quel est le point commun entre les deux acteurs ?

- a | Ils sont de la même famille.
- b | Ils ont la même nationalité.
- c | Ils se ressemblent beaucoup.
- d | Ils jouent dans le même film.

96



**5** Associez les caractéristiques aux acteurs.

Caractéristiques physiques	blonde	barbu	mince
	brun	grand	jolie
	yeux bleus	cheveux longs	cheveux frisés
Caractéristiques morales	sympa	sérieux	stressé

a | François Damiens : .....

b | Louane Emera : .....

c | Benoît Poelvoorde : .....

**6** Dans les films, qui est :

a | chanteur/chanteuse ?

b | homme/femme d'affaires ?

c | agriculteur/agricultrice ?

## 6. Conclusion

L'analyse des activités pédagogiques présentées dans les manuels de FLE au niveau A1 du CECR met en lumière l'importance cruciale de l'approche dialogique et interculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères. En examinant les manuels "Édito"; il est manifeste que ces ressources pédagogiques visent non seulement à enseigner la langue française, mais également à immerger les apprenants dans divers contextes culturels. Les activités sélectionnées démontrent clairement comment ces manuels intègrent des pratiques communicatives et culturelles pour enrichir l'expérience d'apprentissage. Par exemple, l'activité impliquant Coco Chanel, Jean Paul Gaultier et Karl Lagerfeld initie les élèves à des figures emblématiques de la mode française, les incitant à découvrir et à apprécier des aspects culturels spécifiques. De même, l'exploration de la diversité culinaire française à travers des plats régionaux typiques comme la bouillabaisse, le cassoulet et la quiche lorraine, permet aux élèves de comparer ces traditions culinaires avec celles de leur propre culture, renforçant ainsi leur compréhension interculturelle. L'intégration de supports visuels et audio dans les activités, tels que les affiches de films et les extraits audio, enrichit encore l'expérience d'apprentissage en permettant aux élèves de pratiquer diverses compétences linguistiques de manière intégrée. Ces activités les aident à développer non seulement leur vocabulaire et leurs compétences grammaticales, mais aussi leur capacité à comprendre et à interpréter des indices culturels et contextuels. Il est évident que ces manuels visent à former des apprenants capables de communiquer efficacement et de manière nuancée dans la langue cible, tout en

étant conscients et respectueux des différences culturelles. Cette approche holistique de l'apprentissage linguistique, qui combine des aspects linguistiques et culturels dès les premiers niveaux, est essentielle pour préparer les élèves à devenir des citoyens du monde interactif. En conclusion, notre analyse sert pour fournir de nouveaux outils au professeur de français, afin qu'il puisse les utiliser dans ses cours, dans la mesure où il peut renforcer le lien entre l'apprentissage linguistique et les contextes culturels réels. Dans notre recherche, Le manuel "Édito" démontre des outils pédagogiques qui favorisent une immersion interculturelle. Cette méthodologie permet aux élèves de développer une compréhension profonde de la langue et de la culture cible, leur offrant le développement nécessaire pour interagir de manière significative et respectueuse dans des contextes interculturels. Notre travail démarque l'importance de relier l'apprentissage linguistique à l'interaction interculturelle ne peut être sous-estimée, car elle forme des apprenants plus ouverts, curieux et capables de naviguer dans un monde multiculturel.

En conclusion, l'intégration de la dimension interculturelle dans une approche dialogique enrichit non seulement l'expérience d'apprentissage du FLE, mais elle prépare également les apprenants à devenir des citoyens du monde conscients et ouverts aux différences culturelles. C'est donc un aspect essentiel à considérer dans la conception et la mise en œuvre des activités pédagogiques en FLE. La capacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer du point de vue d'autrui, comme l'a souligné Pretceille, est une condition fondamentale pour établir des relations symétriques et réciproques. Ainsi, apprendre à voir l'autre avec un regard extérieur et distancié tout en objectivant son propre système de références est un processus essentiel dans la rencontre d'autrui. Cette rencontre, dans toute sa complexité, est ce qui enrichit véritablement notre compréhension du monde et de nous-mêmes.

## 7. Les Références Bibliographiques

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação / Object's memory – a bakhtinian transposition and some questions about education. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, n. 1, p. 8–22, 1 out. 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/Enunciado concreto/Enunciação. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BEZERRA, P. Polifonia. *In*: BRAIT, B.(org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CLAUDIANA NARZETTI. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa: Revista de Lingüística**, v. 57, n. 2, p. 367–388, 1 jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942013000200002>.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, OTAVIA PINHEIRO PEDROSA. BARRETTO FILHO, R. R. Conceitos bakhtinianos na compreensão do texto literário: dialogismo e plurilinguismo como princípios de construção do sentido.

**Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 11, n. 3, p. 97-109, out. 2022.

FERNANDES, OTAVIA. PINHEIRO PEDROSA.; RODRIGUES, S. G. C. Cultura, Poesia, Paris, Glamour: Uma análise dialógica das vozes sociais constitutivas dos discursos de estudantes do curso de letras-francês sobre a língua e a cultura francesa. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, p. 1–28, 2021.

FERNANDES , OTAVIA PINHEIRO PEDROSA. A harmonização dos níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e a abordagem do gênero conversa espontânea online: Quando o sujeito não é convidado a agir. [s.d.].

MARION, A. *et al.* **Édito A1**: Méthode de français. [s.l.] Éditions Didier, 2016.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

SILVA, GUILHERME. VANDERLAN FERREIRA., FERNANDES, OTAVIA. PINHEIRO PEDROSA; O ensino intercultural de estereótipos em atividades de língua estrangeira: Uma reflexão crítica e dialógica para uma posição responsiva em sala de aula. Universidade Federal de Pernambuco, 2023. Revista 15 de Outubro.