
Enseigner le FLE à distance et en situation d'urgence au Brésil pendant la crise COVID

Les bienfaits d'une didactique de la relation affective

Marion Dufour et Sandra Dias Loguercio



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/13030>

DOI : 10.4000/11q9r

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marion Dufour et Sandra Dias Loguercio, « Enseigner le FLE à distance et en situation d'urgence au Brésil pendant la crise COVID », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-1 | 2024, mis en ligne le 15 mai 2024, consulté le 31 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/13030> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11q9r>

Ce document a été généré automatiquement le 1 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Enseigner le FLE à distance et en situation d'urgence au Brésil pendant la crise COVID

Les bienfaits d'une didactique de la relation affective

Marion Dufour et Sandra Dias Loguercio

Introduction

- 1 « L'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics » (Cicurel, 2013 : 24). Dans la culture éducative brésilienne, les enseignants et apprenants ont une relation de proximité nouée d'affection (Charlot, 2005). A l'école primaire, les élèves tutoient leur enseignant.e et ont l'habitude de l'appeler : « Tio » (oncle)/ « Tia » (tante)¹ ; dans le secondaire, ils préféreront « sôr/sôra » diminutif de Professor/a, ou bien encore « prof/profa » mais le tutoiement reste de mise. C'est encore le cas à l'université où étudiants et enseignants s'appellent par leur prénom, le prénom du professeur pouvant être précédé de son titre de Professeur (Sandra/prof. Marion/professora Sandra). L'enseignant continue bien souvent à y être aussi bien « educadores » que « cuidadores » (littéralement qui prennent soin), à l'écoute de ses étudiants : il se soucie de leur bien-être, de leurs besoins, des difficultés - tant familiales qu'universitaires - qu'ils rencontrent au quotidien s'inscrivant ainsi dans la pédagogie de Paulo Freire qui milite pour une pédagogie véritablement centrée sur la personne de l'apprenant : « Comment est-il possible d'enseigner à Pierre si l'enseignant ne connaît rien de la vie de Pierre, de ses loisirs, de ses désirs ? » (Freire, 2013 : 8). À l'Institut de lettres de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul où je travaille comme professeure visitante depuis 2020, les mails que je reçois en français commencent souvent par « Salut Prof » et se terminent par « bisous » ou « gros câlin », qui rappellent les « beijos » et « abraços » usuels dans la correspondance en portugais brésilien, qui sur le campus prennent la forme d'étreintes appuyées. Les vocables affectueux sont aussi le

fait des enseignants qui utilisent « querido /querida » (chéri / chérie) à l'adresse de leurs étudiants.

- 2 Étant donné les relations affectueuses qui les lient à leurs enseignants, les étudiants ne craignent pas de leur confier doutes, questions, parfois craintes et angoisses d'ordre universitaire mais aussi relevant de l'intime, afin de trouver réponses et réconfort. Quant aux enseignants, il leur arrive d'encourager leurs étudiants à témoigner de l'attention à un enseignant nouvellement recruté en lui écrivant pour lui souhaiter la bienvenue avant même le début des cours, ou bien encore de la compassion à un enseignant endeuillé.
- 3 Dans la période d'incertitude qui a précédé la date de confinement pour cause de pandémie de Covid 19 en mars 2020, les étudiants étaient en vacances². Alors que les cours n'avaient donc pas encore repris, les enseignants de l'Institut multipliaient déjà les contacts via les groupes de classe créés sur whatsapp pour nouer des liens avec leurs étudiants et partager leurs inquiétudes vis-à-vis de la situation sanitaire. Lorsque le confinement a finalement été déclaré au Brésil le 16 mars 2020, la transposition des cours en distanciel et en urgence a posé deux défis majeurs aux enseignants, d'une part celui de s'initier à de nouvelles modalités d'enseignement apprentissage via Moodle, et d'autre part celui de la préservation de la relation affective nouée avec leurs étudiants. En effet, l'interaction médiée par ordinateur rendait tout rapprochement corporel impossible et la corporalité des participants difficile à apprécier. En outre l'artificialisation des environnements liée à l'usage de fonds d'écran et l'évacuation des gestes et des manipulations d'objets de l'espace interactionnel résultant du cadrage resserré des caméras entraînaient une perte de ressources sémiotiques importantes. Ces nouvelles conditions d'interaction ne facilitaient donc pas le développement de relations affectives, l'intercompréhension et l'intersubjectivité (Goodwin, 2000).
- 4 Afin de relever ces défis, nous avons spontanément engagé avec mon amie et collègue Sandra Loguercio - professeure dans cet institut qui a généreusement accepté de m'initier à sa culture didactique, linguistique et éducative (Beacco, Chiss & Véronique, 2005) - un intense dialogue interculturel et interdidactique³. Ce dialogue nous a permis, d'une part, de contextualiser et caractériser la didactique dispensée à l'Institut de lettres de l'UFRGS, considérations qui feront l'objet de la première partie de cet article, avant de présenter dans une seconde partie le résultat de l'analyse de 48 témoignages d'étudiants de cet Institut qui met en évidence la relation inextricable entre langues et vécues émotionnels et la nécessité d'intégrer une dimension phénoménologique aux approches actuelles.

Tentative de contextualisation et de caractérisation de la didactique dispensée à l'Institut de lettres

- 5 On ne peut s'employer à caractériser une didactique sans tenter au préalable de décrire la culture éducative dans laquelle elle s'inscrit. Nous désignons par culture éducative, à la suite de Jean-Claude Beacco (2008 :7),
« plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné. Les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances

et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. »

Un système éducatif national sous tension

- 6 Comme nous venons de l'évoquer, la culture éducative brésilienne a ceci de singulier vis-à-vis de la culture éducative française notamment, qu'elle valorise les affects, et même les considère comme intrinsèques au développement des individus, de leurs compétences tant individuelle (connaissance de soi) que relationnelle (habileté à vivre en société) (Freire, 2013). Cette orientation de la culture éducative brésilienne n'est pas si ancienne et peut être mise en relation, tout d'abord, avec le début de la dégradation de la condition des enseignants à partir de la dictature militaire (1964-1985) (cf. Freire 2013 : 82) et depuis lors l'appauvrissement continu de l'enseignement public brésilien (Saviani, 2008a et 2008b). Sous la présidence de Jair Bolsonaro, les coupes budgétaires faites dans le système éducatif brésilien et les déclarations de l'ancien président et de son ministre de l'éducation Abraham Weintraub, reprises de manière virale dans les media - qui comparait les campus universitaires fédéraux à une *balbúrdia* (« Joyeux bordel ») (Pereira & al., 2022) où fleurissent les plantations de marijuana - n'ont pas amélioré les choses. Aussi les enseignants sont-ils soucieux de sensibiliser les étudiants vis-à-vis du danger d'effondrement qui guette le système éducatif public et de les inciter à faire front. On pourrait y voir une forme d'instrumentalisation, ou au contraire, à la suite du pédagogue Paulo Freire (2013 : 48) un acte éducatif visant à préparer les étudiants à la société dans laquelle ils doivent s'intégrer et à éveiller leur conscience citoyenne.

Une culture éducative de l'inclusivité

- 7 Elle peut être également mise en lien avec les directives curriculaires nationales pour la formation en pédagogie, qui sensibilisent les enseignants depuis la fin des années 80, au thème de l'inclusion de la diversité socioéconomique et culturelle, et se préoccupent de l'intégration, dans le curriculum scolaire, des cultures dites « indigènes » (qui concerne les peuples autochtones) et « afrodescendantes » (Santiago & Canen, 2013 : 45) ainsi que de ceux issus du réseau public d'éducation qui entrent à l'université publique fédérale grâce à un système de quotas. Il s'agit de faire de l'université un lieu hospitalier, inclusif, susceptible d'accueillir tous les étudiants⁴. Aussi les enseignants de langues de l'Institut de lettres se font-ils un devoir de se rendre accessibles à leurs étudiants en développant une relation informelle et affective, afin de faciliter les prises de parole des apprenants, l'expression de leurs émotions et de la réalité qu'ils vivent, c'est-à-dire les difficultés d'ordre familial, sentimental, financier, relationnel et les discriminations qu'ils subissent. Ceci implique, de la part des enseignants, de savoir établir et gérer une certaine proximité affective – gestion constitutive de leur agir professoral – qui sera relative aux besoins de chaque apprenant, et qui ne peut être bénéfique que dans le cadre d'une grande rigueur éthique :

« O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. »⁵ (Freire, 2013: 138)

Les enseignants de cet Institut intègrent, de ce fait, à l'enseignement des langues une dimension psychoaffective de façon à créer les conditions de l'investissement de leurs

étudiants (Darvin & Norton, 2015), d'une part en se souciant et en valorisant leurs histoires, leurs appartenances et leurs capitaux socioculturels, et d'autre part en encourageant l'expression des émotions, des sentiments, le développement d'une relation affective, qui, on le sait aujourd'hui grâce aux neurosciences, constituent une part essentielle des processus de raisonnement et de prise de décision (Damasio, 2010) et contribuent au développement de l'autonomie (Giffard & Lechevalier, 2006)⁶. Il n'est pas rare que les enseignants divisent leur classe en petits groupes de deux ou trois étudiants, qu'ils reçoivent de manière échelonnée toutes les 30-40 minutes, de façon à proposer un enseignement différencié selon les besoins de chacun.

Une culture éducative de la collaboration

- 8 Par ailleurs, une particularité de la culture des universités publiques brésiliennes est d'impliquer les étudiants dans le fonctionnement de l'université en leur proposant un éventail d'activités boursières visant à leur épanouissement intellectuel et professionnel. À l'Institut de lettres de l'UFRGS, les étudiants ont la possibilité de recevoir des bourses (bolsas de permanência estudantil universitárias) dans le cadre d'un monitorat académique, d'une initiation à la recherche, de stage d'enseignement, d'activités d'extension⁷ au sein du NELE (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão), du CLA (Centro de línguas para fins acadêmicos), ou du projet Mobilang (Mobilidade e plurilinguismo : interprétation communautaire et médiation culturelle). Cette pratique des bourses permet aux étudiants de rentrer dans l'intimité de la vie universitaire des enseignants chercheurs, de travailler en étroite collaboration avec l'enseignant qui supervise son projet, et de mieux connaître ses conditions de travail et ses responsabilités. En outre, les enseignants ont à cœur de favoriser la publication des travaux de leurs étudiants dans des revues universitaires dès la licence et de les inciter à contribuer à ces revues également en travaillant comme correcteurs à l'édition des différents numéros. Le rapprochement entre étudiants et enseignants se fait aussi au cours de l'encadrement des mémoires appelés TCC (trabalho de conclusão de curso) que les étudiants doivent soumettre en fin de licence, ou bien encore des mémoires de Master 1 et 2, qui impliquent un suivi rapproché rythmé par de fréquentes rencontres, à raison d'une fois par mois, souvent dans des lieux informels : bar, café, chez l'enseignant etc.

Une culture éducative de la solidarité

- 9 Pour la réussite de tous, plusieurs enseignants brésiliens de l'Institut de lettres disent encourager le développement d'un esprit de groupe, en incitant les apprenants à se soucier les uns des autres, à la solidarité et à la coopération, plutôt qu'à la compétition. Ce faisant, ces enseignants contribuent au développement de leur intelligence interpersonnelle ou sociale (Gardner, 1993) et de leur autonomie relationnelle, une autonomie qui repose sur l'interdépendance assumée des individus (Ricard, 2013 : 141) : ils encouragent les étudiants à travailler au sein de groupes de niveaux de langue hétérogènes par exemple. Habituee à la sélection et aux groupes de niveaux des centres de langues universitaires londoniens, j'étais stupéfaite d'observer à mes débuts dans cet Institut des étudiants de niveau avancé manifester leur désir de former des groupes de travail avec des étudiants en difficulté pour améliorer leur compétence de médiation notamment. On comprendra alors que dans cette conception pédagogique, la classe de

langues n'est pas formée d'étudiants indépendants, mais consiste en une communauté (hooks, 1994), constituée de relations humaines dont chacun contribue au tissage et peut tirer parti. C'est cette considération qui nous a amenées, Sandra Loguercio et moi-même, à considérer que plus qu'une « éthique du care » (Roux-Lafay, 2016), il s'agissait d'une *didactique de la relation affective*, c'est-à-dire de l'attachement au sens large du terme, qui assume pleinement la position d'interdépendance des individus.

Savoir faire preuve d'amour compassionnel

- 10 La méconnaissance de cette culture éducative a pu entraîner, à mes débuts, quelques malentendus interactionnels dont voici un exemple. Dès qu'il a été question de transférer les cours à distance, l'Institut de lettres s'est inquiété des conditions d'études des apprenants et a demandé à ses enseignants de faire un état des lieux de leur situation respective en matière d'équipement, d'environnement de travail, de personnes à charge, de connexion internet, etc. Tous les étudiants contactés ont répondu au message que je leur avais envoyé, certains par retour de mail, d'autres au cours des premières semaines de cours⁸ effectuées en mode hybride, en exprimant les difficultés qu'ils rencontraient, comme cette étudiante que je n'avais encore jamais vue :

« Estou bem sim, não estive presente na aula ontem porque eu tenho tido problemas com as cargas horárias. Por conta da pandemia, várias coisas têm acontecido ao mesmo tempo (faculdade, trabalho e questões pessoais) e tem ficado um pouco pesado acompanhar tudo. »⁹

En réponse à son message, je lui ai exprimé ma compréhension face aux difficultés qu'elle rencontrait et terminé mon mail en lui suggérant quelques idées d'organisation pour l'aider dans la gestion de sa charge de travail. Alors que je croyais ma réponse attentionnée et appropriée aux circonstances, elle m'a répondu d'un paragraphe compact écrit dans un style assez direct :

« Rebonjour, Marion! Agradeço pelo retorno! [...] Sobre estar difícil acompanhar a aula, não acredito que seja um problema de organização individual. Eu sou uma pessoa extremamente organizada, tenho os meus horários e tarefas muito bem controlados. A questão é que a cadeira está demandando demais. Todas as atividades assíncronas nos exigem bastante. [...] Como tu já deve saber, não se trata apenas de reservar o tempo da aula. O ensino remoto emergencial é muito mais complexo do que isso. Cada aluno tem uma realidade diferente. [...]»¹⁰

Interpelée par cette réponse dans laquelle l'étudiante signifiait que je n'avais sans doute pas suffisamment pris la mesure de la complexité de la situation d'apprentissage dans laquelle elle avait été subitement plongée par le confinement, je décidai de montrer cet échange de mails à ma collègue brésilienne Sandra Loguercio qui m'avait accueillie dans le département. Elle m'expliqua que le mail de l'étudiante n'appelait aucun conseil, seulement une réponse témoignant de ma compassion et de ma solidarité : « Elle s'attendait à ce que tu lui dises que vous alliez traverser cette épreuve ensemble et que vous alliez y arriver ».

- 11 Témoigner de la compassion et de la solidarité aux étudiants pour les aider dans leur quotidien comme dans leurs études, voilà un discours que je n'avais encore jamais entendu dans les milieux universitaires que j'avais connus : le milieu universitaire français tout d'abord, marqué par un rationalisme intellectuel hérité d'une très longue tradition de dévalorisation des affects (Corbin & Mazurel, 2022 ; Virat & Cheval, 2017), et le milieu universitaire anglais ensuite - où j'avais travaillé 7 ans - caractérisé par une

pratique du *care*¹¹, qui n'allait cependant pas jusqu'à la compassion et l'idée de faire corps avec son étudiant dans l'adversité. Je trouverai cependant en parcourant la thèse de Maël Virat (2014 : 49) le concept d'*amour compassionnel* qui s'est fait une place dans la littérature en psychologie sociale au cours des vingt dernières années, et qui pourrait bien décrire la relation qui tend à unir un certain nombre d'enseignants de cet Institut à leurs étudiants. S'appuyant sur les travaux de Lynn G. Underwood (2008), Maël vira décrit ce concept comme suit :

« L'amour compassionnel est asymétrique et implique une grande préoccupation pour l'autre, c'est-à-dire pour sa vulnérabilité mais également pour son bien-être et sa prise d'autonomie. Il s'agit d'un sentiment durable, qui s'étale au-delà des situations de face à face, à la différence de l'empathie. » (Virat & Cheval, 2017)

Ce qu'a permis cette didactique de la relation affective pendant la crise Covid

Mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage hybrides-flexibles

- 12 Comme nous l'avons évoqué, lorsque le confinement a été déclaré au Brésil en mars 2020, l'Institut de lettres s'est immédiatement préoccupé de la situation des étudiants et a demandé aux enseignants de diligenter une enquête auprès de leurs classes afin de connaître leurs conditions d'étude. Les réponses obtenues ayant révélé qu'un certain nombre d'étudiants rencontraient des difficultés pour assister aux cours en mode synchrone (parce qu'ils avaient des personnes à charge, une mauvaise connexion à internet, ne pouvaient suivre les cours que par l'intermédiaire de leur téléphone, ou travaillaient en parallèle de leurs études), l'Institut décréta que l'assiduité et la participation aux cours ne feraient plus l'objet d'une obligation par souci d'équité. Il imposa également que tous les cours synchrones soient filmés de façon à ce qu'ils puissent être regardés en différé par ceux qui ne pourraient pas y assister directement, initiative altruiste d'un côté, mais qui avait l'inconvénient de pouvoir décourager les étudiants les plus insécurisés d'activer leurs caméras en cours de langues. Il imposa enfin que les cours en mode synchrone ne dépassent pas une heure, des études ayant montrées que l'attention soutenue des apprenants affectait fortement les performances en e-learning et rendait difficile la discussion d'idées complexes ou d'une réflexion approfondie (voir Hrastinski, 2010). Il recommanda en conséquence que ces cours soient l'objet de petites discussions visant à renforcer la motivation et les relations interpersonnelles, ou de rétroactions sur des travaux réalisés à la maison. Ces décisions de l'Institut aboutirent à la mise en œuvre, de la part des enseignants, de dispositifs d'apprentissage hybrides-flexibles, de sorte que les étudiants puissent soit participer exclusivement à des cours synchrones ou asynchrones, soit alterner les deux modalités en fonction de leurs besoins et de leurs disponibilités (Larkhal & al., 2015 : 29-30).

Des étudiants réactifs et solidaires

- 13 Malgré ces préconisations, les étudiants exprimèrent des soucis dès les premières semaines de cours, soit directement au moment des cours en ligne en mode synchrone, soit via le whatsapp de la classe, difficultés qui me furent rapportées spontanément par un étudiant qui se proposa d'être le porte-parole des étudiants qui ne pouvaient pas assister aux cours synchrones. Certains étudiants exprimèrent qu'ils ne se sentaient pas

du tout à l'aise avec l'utilisation des TIC : ils ne savaient pas comment brancher leur caméra, enregistrer des audios sur le service Vocaroo etc. ; d'autres n'allumaient plus leur caméra en cours synchrone, n'apparaissant que virtuellement en médaillons peu expressifs, ce qui réduisait au maximum les indices de contextualisation grâce auxquels s'organise normalement l'interaction (Pasquier, 2003 : 390), et entravait la dynamique de classe. D'autres étudiants encore se montrèrent inquiets de cette drastique diminution du temps d'interaction qui, passant de 3h20 en présentiel à 1h en distanciel, ne pouvait qu'affecter le développement de leur compétence interactionnelle orale en langue française. L'expression de ces difficultés qui sous-tendaient des besoins d'accompagnement amenèrent certains étudiants à proposer des solutions : l'un d'entre eux proposa que les étudiants les plus aguerris vis-à-vis des TIC forment des binômes avec les étudiants en difficulté : un autre proposa de compenser la déperdition du temps d'interaction orale en formant de petits groupes de conversation d'étudiants volontaires en dehors des cours. Quant au contrôle du bon déroulement de ces initiatives réalisées hors classe, il fut rendu possible, là encore, grâce à cette relation d'affection et de confiance qui lie étudiants et enseignants : je trouvais des retours spontanés d'étudiants sur mon téléphone, dans ma boîte mail ou dans le journal d'apprentissage des étudiants.

Le journal d'apprentissage : un cadre intime pour le partage des émotions

- 14 Moodle Acadêmico (plateforme pédagogique en ligne utilisée par l'Institute de l'UFRGS) mettait à ma disposition un outil appelé *journal* que dès mon premier cours (le 24 août 2020), j'encourageais les étudiants à utiliser pour rédiger leur journal de bord d'apprentissage (Cadet, 2007 : 39) en postant sur Moodle le message pragmatique suivant :

« Je vous propose d'utiliser ce journal pour accompagner votre expérience d'apprentissage en français. Je vous suggère dans un premier temps d'essayer d'autoévaluer vos points forts et vos points faibles, puis de relater votre expérience leçon après leçon. Vous y ferez figurer les difficultés et les avancées que vous observerez au long de votre apprentissage ainsi que les stratégies développées pour dépasser les obstacles. Ce travail d'autorégulation régulier devrait vous permettre de gagner en confiance et en assurance. »

En janvier 2022, suite à l'analyse des messages reçus tout au long de l'année 2021 et de leur caractère bien souvent intime et affectif, je décidai de transformer mon message pour lui donner une dimension bien plus affective et compassionnelle. Il prit la forme suivante :

« Créez votre *journal intime d'apprentissage* dans lequel vous noterez vos difficultés les plus diverses concernant les activités de classe, vos questions, vos réflexions suscitées par les activités et lectures, vos nouvelles connaissances, vos découvertes... bref tout ce que vous avez envie de partager avec moi pendant ce parcours, les bonnes choses comme les mauvaises.

Organisez-le par leçon avec des dates, comme ci-dessous¹² :

1. 31/01/2022 : aujourd'hui j'ai assisté au cours, mais je me suis déconnectée au moment de la discussion de groupe car j'avais peur de parler en français. Je ne sais pas comment faire baisser cette peur. J'ai essayé de faire du yoga avant le cours pour me calmer. Avez-vous des conseils à me donner ?
2. 23/02/2022 : j'ai réussi à participer à un groupe de discussion et cela s'est très bien passé, je suis vraiment heureux d'avoir dépassé ma peur !

Cette transformation dénotait celle de mon agir professoral sous-tendue par la prise de conscience de la nécessité de porter une attention particulière aux vécus émotionnels des apprenants en cours de langues, révélée par cette situation d'urgence.

De la nécessité de prendre en compte les vécus émotionnels des apprenants en cours de langue

- 15 En effet, bon nombre d'apprenants témoignaient dans leur journal, comme l'étudiante ci-dessous, d'un sentiment de détresse psychologique qu'ils ressentaient, qui pouvait être lié au décès du Covid 19 d'un membre de leur famille, à l'isolement, à l'angoisse causée par la situation de pandémie etc. :

« [...] je suis sûr que mon plus gros problème aujourd'hui est la question de la pandémie et de l'isolement social. Je me rends compte que j'ai perdu certaines capacités cognitives comme la concentration. Autrefois, j'étais capable de penser en français pour mieux formuler ce que je devais dire... aujourd'hui, je ne peux plus le faire. La vie à la maison entrave même mon envie de lire et de faire des recherches (ce que j'ai toujours aimé). J'ai l'impression de n'avoir le temps de rien faire et d'être toujours fatigué. » (Is, Août 2021)

Mais ces témoignages faisaient également état de peurs d'un autre ordre qui me furent révélées au détour d'une activité de classe que je vais présenter à présent.

Prémices de l'enquête

- 16 Ces récits émotionnels que je trouvais dans leurs journaux de bord faisaient suite à ceux qui avaient émané d'une première activité que j'avais proposée aux 11 étudiants de mon cours de *Lecture et production de texte en français*, en septembre 2020, auxquels j'avais demandé de regarder chez eux, en amont de la reprise des cours, le film « À Voix haute, la force de la parole » (2016)¹³ de Ladj Li et Stéphane de Freitas. Je leur avais demandé de réaliser individuellement un enregistrement de leur autobiographie langagière (Molinié, 2006) sur le modèle du témoignage de l'étudiant qui se livrait face à ses pairs sur son rapport à la parole, dans les premières minutes du film. La consigne était la suivante : en une à deux minutes maximum, vous devrez faire le récit de votre trajectoire en langues en suivant la même structure de discours que l'étudiant du film. Vous évoquerez : 1) les langues et la parole dans votre enfance, 2) vos modèles oratoires, 3) votre rapport à la parole aujourd'hui et 4) votre ambition avec le français. Ils pouvaient faire le choix soit de partager leurs enregistrements (réalisés via le service *Vocaroo*) en le postant sur un forum sur Moodle, soit de me les envoyer par mail. Ceux qui ne se sentaient pas capables de réaliser cette activité à l'oral¹⁴ pouvaient la soumettre par écrit.

- 17 J'avais eu l'idée de cette activité en début d'année académique pour mieux connaître mes apprenants, me faire une idée de leur niveau en langue et évaluer leurs dispositions à communiquer en classe (MacIntyre & al., 1998). Le constat fut net : ces 11 étudiants exprimaient à l'unanimité une insécurité à prendre la parole et faisaient état de peurs qui allaient de l'appréhension à la pétrification. Étonnée par ce constat, j'en parlai dans un premier temps à Sandra Loguercio qui se montra beaucoup moins surprise que moi, puis décidai de renouveler cette expérience avec deux autres classes : les 21 étudiants de mon cours de français VI et les 18 étudiants de mon cours de français V¹⁵, ce qui me permit de recueillir les témoignages de 48 étudiants sur 50 (deux n'ayant pas souhaité participer à l'activité).

Résultats de l'enquête

Des étudiants disposés à communiquer...

- 18 Sur 48 étudiants, 45 avaient enregistré un audio et l'avaient partagé sur le forum de la classe, ce qui montrait que la grande majorité des étudiants étaient enclins à communiquer à l'oral, et désireux de partager leurs histoires personnelles malgré les blocages et difficultés qu'ils relataient dans leurs enregistrements. Il faut dire que les étudiants avaient - comme on pouvait s'y attendre étant donné leur culture éducative - réagi spontanément et solidairement aux premiers posts audio apparus sur le forum de la classe, en écrivant des commentaires à leurs auteurs pour leur signaler un point commun ou pour les encourager à affronter leurs difficultés. Il en avait résulté que quasiment tous les étudiants - même les plus timides - s'étaient résolus à partager publiquement leurs enregistrements. Trois d'entre eux avaient fait le choix de réaliser cette activité par écrit.

...malgré une insécurité linguistique quasi générale

- 19 Parmi tous les témoignages recueillis, seuls 11 étudiants disaient être à l'aise avec leur parole comme cette étudiante : « J'ai grandi dans un milieu assez bavard, mère prof de portugais, père pédagogue, je suis très à l'aise à l'oral ». (Transcription de l'enregistrement de Pau, 09-2021). Tous les autres (37) témoignaient d'une insécurité linguistique et disaient se sentir mal à l'aise à l'oral pour diverses raisons :

- compétence faible en français entraînant une difficulté à exprimer ses idées et un manque de confiance en soi (16) ;
- manque de confiance en soi en dépit d'un niveau avancé en français (4), comme en témoignait cet étudiant :

« J'ai passé tout un après-midi en m'enregistrant à plusieurs reprises, les mots m'échappaient, me contraignant de réessayer, et je trouvais ce que je voulais dire un peu même au fur et à mesure de mes tentatives. Ma parole vraiment spontanée en français est encore très coupée. Je crains d'être grossier ou trop sec ou trop franc lorsque je parle en français, ou plus sec ou plus franc que je ne voudrais l'être. » (Lo. 10-2020)

- timidité, introversion (15). Ces étudiants disaient rencontrer des difficultés en français comme en portugais. Diverses explications étaient données en justification : outre la longue liste de peurs que nous détaillerons dans la prochaine section, une étudiante expliquait sa timidité par son manque d'habitude à communiquer :

« Dans mon enfance, je n'avais pas beaucoup de liberté de parler, ma parole me servait pour des choses essentielles, ma mère vivait en travaillant comme femme de ménage. Le silence était quelque chose de nécessaire pour que nous n'ayons plus de problème. » (Transcription de l'audio de Joi, 09-2021)

Parmi ces 15 étudiants, 6 disaient être timides au point d'être bloqués dans leur parole comme cette étudiante qui partage avec la classe d'une voix timide un long développement en français pour demander que son blocage soit reconnu comme une particularité identitaire :

« Bonjour je m'appelle xxx et je vais parler sur mon rapport à la parole. Bon, il y a notamment des personnes qui arrivent à faire, à parler à cause de sa timidité, à cause de sa insécurité, et c'est vraiment beau que ces personnes ont réussi de parler sans peur, je les admire vraiment. Mais il y a aussi des personnes qui tout simplement ne veulent pas parler. Et ça c'est bien aussi. Je suis une de ces personnes. [...] Je m'exprime d'autres manières, on vit dans un temps où c'est primordial de respecter les diversités, la différence, ce serait génial que ces comportements s'étendent aussi pour les personnalités individuelles de chacun, ne pas forcer les quelques qui ne veulent pas parler, [pas clair], comme ça c'est vraiment tellement une caractéristique ». (Transcription de l'audio de Ga. 09- 2020)

- manifestation de troubles (2). Deux étudiants disaient adorer parler en français comme en portugais, mais faisaient état de troubles :

« J'ai une grande admiration pour les personnes qui parlent en public et sont très éloquentes. Mais de mon point de vue, il est nécessaire de dominer le sujet de son exposé, ce n'est pas mon cas, j'ai beaucoup de difficultés à parler à un petit groupe de personne, j'oublie les paroles [...] et souvent je pense que je ne suis pas très claire, et ajoute quelques explications qui sont vraiment inutiles et qui rendent mon discours ennuyeux. » (Transcription du témoignage d'An.L, 09-2021)

Leur sensation de désordre intérieur, leur manière de trop parler en classe et leurs difficultés à se concentrer sur des détails m'ont amenée à faire l'hypothèse, après plusieurs classes, que ces deux étudiants souffraient peut-être un TDAH (Trouble du Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité).

Le surgissement d'un éventail de peurs

- 20 Dans 20 de ces témoignages (soit 4 étudiants sur 10), les étudiants exprimaient des sentiments qui allaient de la frustration (1) face à la difficulté de parler, à la honte de parler (1) en passant par toute une gamme de peurs :

- peur d'être jugé (3),
- peur d'être trahi(e) par les mots (2),
- peur de faire des fautes (3),
- peur que la prof française ne la comprenne pas (1),
- peur de parler en public ou en groupe constitué de personnes non intimes (4),
- peur non explicitée (5) comme dans ce message de cet étudiant qui s'interroge à la fin de son enregistrement : « J'aime le français, mais c'est trop difficile. Pourquoi, dès le début, on a peur de la langue ? » (Mail de Tia. 09-2020)

Outre l'expression de leurs insécurités et de leurs peurs, un certain nombre d'étudiants ont témoigné du besoin et du désir de travailler sur leur confiance en eux et le dépassement de leur peur comme cette étudiante :

« Je pense que ma plus grande difficulté est d'avoir confiance en moi-même. Je sais que je suis capable de bien parler, mais si je dois parler devant des personnes avec lesquelles je n'ai pas l'habitude, je fais des fautes sur des choses simples. Je suis prof de français et ça représente un problème pour moi, c'est comme si je ne devrais pas me permettre de faire de fautes, parce que tout le monde le sait que je travaille en tant que prof. Je pense qu'il faut que je travaille tout ça en moi pour me sentir plus à l'aise. » (Su. 09-2021)

Il fallait donc que j'intègre à mon programme d'enseignement cette requête en proposant aux étudiants une série d'activités qui leur donnent la possibilité de faire un travail sur eux, sur leurs représentations et sur leurs émotions afin qu'ils se libèrent de leurs peurs et s'autorisent à parler ou à parler avec plus de confiance et de sérénité. C'est ce que je m'emploie à faire depuis lors en intégrant à l'approche communicative-actionnelle une dimension phénoménologique (Dufour, 2022).

Conclusion

- 21 Cette expérience d'enseignement de trois ans immergée dans la culture éducative brésilienne m'a permis de prendre conscience de la vulnérabilité des apprenants des cours de langues et de la nécessité de concevoir un programme d'activités d'expression orale ou écrite leur permettant de questionner leur rapport aux choses (aux langues, à la parole, à l'enseignant, à l'autre, à l'apprentissage, à l'erreur, à la perfection, au stress, etc.) et de partager leurs vécus émotionnels en classe, plutôt que de cantonner leurs récits autobiographiques à leur journal d'apprentissage. La culture éducative et la *didactique de la relation affective* mise en œuvre dans le département de français de l'Institut de lettres, avaient préparé le terrain au déploiement d'une approche phénoménologique en didactique des langues. Car, partager ses vécus, questionner ses représentations et ses peurs ne peuvent se faire que dans l'environnement bienveillant et affectif d'une culture éducative qui ne se défie pas des émotions mais au contraire les valorise. Le programme d'activités réflexives qui offraient aux étudiants la possibilité de travailler sur des vécus et des émotions susceptibles d'entraver leur disposition à communiquer a eu des retombées positives sur leur assiduité, leur motivation, leur gestion du stress et leur confiance en eux. Sur les 50 étudiants de cette étude, 47 incluant les 6 étudiants qui avaient une parole bloquée en français comme en portugais parviendront à suivre les cours jusqu'au bout du semestre. Ainsi, en intégrant aux approches communicatives et actionnelles une dimension phénoménologique, le cours de langues peut devenir un lieu de reconstruction de l'estime de soi, de la confiance en soi et du respect de soi, formes de soi nécessaires au développement de l'autonomie (Ricard, 2013 : 152). On oublie trop souvent que les langues ne sont pas des matières comme les autres, les discours nous construisent, nous imprègnent corporellement et émotionnellement. Comme le dit Henri Meschonnic (1997 :7)

« Nous sommes d'une matière de langue autant que de rêve. Et les deux sont indiscernables. Nous sommes inséparables de notre langue. Tout ce qui nous arrive, poétiquement, politiquement, nous arrive dans et par la langue. La

langue, devrait être, bien et plus et autrement qu'elle n'est, l'objet de notre attention ».

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (2005) (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 6-18.
- Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 159, 39-46.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre : ARTMED.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergie Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Corbin, A., & Mazurel, H. (2022). *Histoire des sensibilités*. Paris : PUF.
- Damasio, A. (2010). *L'Erreur de Descartes*. (4^{ème} ed.). Paris : Odile Jacob.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. Cambridge University Press.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Dufour, M. (2022). Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique. In O. Delhaye & F. Delbarre (dir.), *Les représentations métalinguistiques ordinaires et l'enseignement de la linguistique et de la grammaire (aux allophones) : publication des actes du colloque international de CY Cergy Paris Université et l'EA 7518 LT2D & Réseau GreC 2021* (pp. 49-65). <https://grec.methodal.net/?Actes-du-colloque-international-sur-Les-representations-metalinguistiques>
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (2nd ed.). Toulouse : Erès, coll. Éducation Formation-Poche.
- Freire, P. (1994). *Professora SIM tia NÃO, cartas a quem ousa ensinar* (5nd ed.). São Paulo: Olho d'Água.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York : Basic Book.
- Giffard, B., & Lechevalier, B. (2006). Neurosciences et affects. *Champ psychosomatique*, 41(1), 11-27.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.

- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Hrastinski, S. (2010). How do e-learners participate in synchronous online discussions? Evolutionary and social psychological perspectives. In N. Kock (Ed.), *Evolutionary psychology and information systems research* (pp. 119-147). US: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6139-6_6
- Larkhal, S., Bilodeau, R. C., & Harvey, C. (2015). Les modalités de cours qu'on peut exploiter au collégial : les définir pour mieux les choisir. *Pédagogie collégiale* 28(3), 28-34.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2. *Confidence and Affiliation*, Vol. 82, 4, 545-562.
- Meschonnic, H. (1997). *De la langue française*. Paris : Hachette.
- Molinier, P., Paperman, P., & Laugier S. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- Molinié, M. (ed.). (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 39.
- Pasquier, S. (2003/2). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du MAUSS*, 22, 388-406.
- Pereira, A.R.V.V, Santana de Mattos Zaidan, J. C., & Galvão A.C. (2002). *A invenção da Balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Insituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. 2022.
- Ricard, L. (2013). L'autonomie relationnelle : un nouveau fondement pour les théories de la justice. *Philosophiques*, 40(1), 139-169.
- Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, (42), 1-15. Doi : <https://doi.org/10.4000/edso.1857>
- Santiago, M. & Canen, A. (2013). Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 43-54.
- Saviani, D. (2008a). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, 6(2), 213-231.
- Saviani, D. (2008b). O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, 28(76), 291-312.
- Underwood, L. G. (2008). Compassionate love: A framework for research. In B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood (Eds.), *The science of compassionate love: Theory, research, and applications* (pp. 3-26). Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Virat, M. (2014). Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants. Université Paul Valéry - Montpellier III. Français. <https://theses.hal.science/tel-01129076>
- Virat, M. & Cheval, P. (2017). "Je t'aime, moi non plus" Émotions et relation éducative. *Les cahiers dynamiques*, 71(1), 67-80.

NOTES

1. Pour en savoir plus sur l'histoire de cet emploi et sa remise en question par de grands noms de la pédagogie brésilienne, nous renvoyons au livre de Paulo Freire, *Professora SIM tia NÃO, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo : Olho d'Água, 1994 (5^{ème} éd.).
2. Au Rio Grande do Sul, l'année universitaire commence d'habitude en mars et se termine en décembre à la veille de la fête de Noël.
3. Nous entendons par interdidactique le fait d'avoir discuté de nos approches méthodologiques particulières, par exemple de nos manières d'accompagner les apprenants dans le développement de leur autonomie : une autonomie d'abord relationnelle pour ma collègue pour laquelle il s'agissait d'accéder au sens des choses en développant des stratégies relationnelles : savoir demander de l'aide, savoir travailler en équipe, etc. alors que pour moi accéder à l'autonomie signifiait développer des stratégies cognitives d'accès au sens : déduire du contexte, comparer, évaluer, etc.
4. Au Brésil, l'accès à l'université fédérale se fait à l'issue de la réussite d'un concours d'entrée nommé «vestibular».
5. « Ce que je ne peux évidemment pas permettre, c'est que mon affectivité interfère avec l'accomplissement éthique de mon devoir d'enseignant, dans l'exercice de mon autorité. Je ne peux pas conditionner l'évaluation du travail scolaire d'un apprenant suivant le degré de bienveillance que je lui porte ». Notre traduction.
6. On connaît aussi les bienfaits des émotions positives sur les processus cognitifs tels que l'attention, la mémoire (Denervaud & al. 2017), et la motivation (Arnold, 2006).
7. Il s'agit d'un ensemble d'activités de formation proposées soit par les enseignants, soit par les techniciens rattachés à l'université ou bien encore par les étudiants, mais toujours dirigées par un enseignant, afin de promouvoir le lien entre les institutions d'enseignement supérieur et la société.
8. Après quelques mois de battement, les cours ont finalement repris en septembre.
9. « Oui, ça va, je n'étais pas présente au cours hier car j'ai eu des problèmes avec les horaires des cours. En raison de la pandémie, plusieurs choses se sont produites en même temps (faculté, travail et problèmes personnels) et cela a été un peu lourd de tout faire. » Notre traduction.
10. « Rebonjour Marion ! Merci pour le retour ! [...] Quant à la difficulté de suivre la classe, je ne crois pas que ce soit un problème d'organisation individuelle. Je suis une personne extrêmement organisée, je contrôle très bien mes horaires et mes tâches. Le problème est que le cours est trop exigeant. Toutes les activités asynchrones exigent beaucoup de nous. [...] Comme tu le sais peut-être déjà, il ne s'agit pas seulement de consacrer du temps au cours. L'enseignement à distance d'urgence est bien plus complexe que cela. Chaque élève a une réalité différente. [...] ». Notre traduction.
11. Francesca Cancian, professeure de sociologie à Harvard University définit le « care » comme « une combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité, accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face-à-face » (Tronto in Molinier & al., 2009 : 36). Cette pratique se traduit par exemple par la proposition de « surgery hours » une heure en tête à tête avec un étudiant pour parler de ses difficultés, des feedbacks bienveillants et des feedforward pour aller de l'avant, le fait de s'enquérir systématiquement et avec délicatesse des étudiants absents, ou de croire en leur bonne foi, etc.
12. Les exemples ci-dessous sont inspirés de commentaires d'étudiants trouvés dans leur journal d'apprentissage.
13. Ce film est un documentaire sur la préparation d'étudiants de l'université de Saint-Denis au concours « Eloquentia », qui vise à élire « le meilleur orateur du 93 ». Les étudiants ont des profils très différents et ne sont pas au départ des orateurs nés. Le film montre comment ils vont développer leur art oratoire.

14. Les étudiants avaient le choix d'enregistrer un oral spontané ou de lire le récit qu'ils avaient écrit.

15. Français V et Français VI, c'est-à-dire ayant étudié le français respectivement cinq et six semestres.

RÉSUMÉS

Dans la culture éducative brésilienne, les relations interpersonnelles entre apprenants et enseignants sont nouées d'affection (Charlot, 2005). Elles résultent en grande partie de directives curriculaires nationales pour la formation en pédagogie qui sensibilisent les enseignants, depuis la fin des années 1980, au thème de l'inclusion de la diversité socioculturelle (Santiago & Canen, 2013). Lorsque le confinement (décrété au Brésil le 16 mars 2020, suite à l'épidémie de Covid 19) a imposé aux enseignants de l'Institut de lettres du département de langues modernes de l'Université fédérale du Rio grande do Sul (UFRGS) de transposer leurs cours présentiels à distance, la question s'est posée de la manière de poursuivre l'accompagnement affectif des étudiants, qui se retrouvaient fragilisés notamment par l'isolement, la situation sanitaire du pays, la fermeture des bibliothèques. En ce qui me concerne, je n'ai pu relever ce défi et faire face aux attentes des étudiants que grâce à un dialogue interculturel et interdidactique intense avec mon amie et collègue Sandra Loguercio, professeure dans cet Institut qui a généreusement accepté de m'initier à sa culture didactique, linguistique et éducative (Beacco, Chiss & Véronique, 2005). Ce dialogue nous a permis de contextualiser la didactique dispensée à l'Institut de lettres de l'UFRGS et de la caractériser comme une *didactique de la relation affective* (notre terminologie), considérations qui feront l'objet de la première partie de cet article, avant de présenter dans une seconde partie le résultat de l'analyse de 48 témoignages d'étudiants de cet Institut sur leurs rapports à la parole, qui met en évidence la relation inextricable entre langues et vécus émotionnels, et la nécessité d'intégrer une dimension phénoménologique aux approches actuelles.

Na cultura educativa brasileira, as relações interpessoais entre alunos e professoras são estabelecidas por afetos (Charlot, 2005). Elas resultam, em grande parte, de orientações curriculares nacionais para a formação em pedagogia que sensibilizam os professores, desde o final dos anos de 1980, ao tema da inclusão da diversidade sociocultural (Santiago & Canen, 2013). Quando o isolamento social (decretado no Brasil, em 16 de março de 2020, em razão da epidemia de Covid-19) impôs aos professores do Instituto de Letras, do Departamento de Línguas Modernas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a transposição das aulas presenciais para a modalidade remota emergencial, surge a questão de como acompanhar afetivamente os estudantes, que estavam fragilizados pelo isolamento, a situação sanitária no país, o fechamento das bibliotecas entre outros aspectos. De minha parte, só consegui vencer o desafio e responder às expectativas dos estudantes graças a um diálogo interculturel e interdidático intenso com minha amiga e colega Sandra Loguercio, professora no mesmo departamento, que generosamente aceitou me introduzir à sua cultura didática, linguística e educativa (Beacco, Chiss & Véronique, 2005). Esse diálogo nos permitiu contextualizar a didática praticada no Instituto de Letras da UFRGS e caracterizá-la como uma *didática da relação afetiva* (termo nosso), considerações que serão objeto em um primeiro momento, antes de apresentar, em segundo momento o resultado da análise dos depoimentos de 48 alunos deste Instituto sobre

as suas relações com a fala, que veio à tona com a inextricável relação entre as línguas et as vivências emocionais, e a necessidade de integrar uma dimensão fenomenológica às abordagens atuais.

INDEX

Keywords : Affectional relationship-based didactics, teaching action, educational culture, phenomenological approach, autonomy

Palavras-chave : Didática da relação afetiva, agir professoral, cultura educativa, abordagem fenomenológica, autonomia

Mots-clés : Didactique de la relation affective, agir professoral, culture éducative, approche phénoménologique, autonomie

AUTEURS

MARION DUFOUR

Departamento de Línguas Modernas

Programa de Graduação e Pós-Graduação em Letras

Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Docteure en sciences du langage diplômée de l'Université Paris V Descartes (actuellement Université Paris-Cité) et diplômée de l'École du Louvre, Marion Dufour est une enseignante chercheuse spécialisée en didactique des langues-cultures. Après avoir travaillé 7 ans à Londres au Modern Language Centre de *King's College London*, et 2 ans au Centre for Languages, Culture and Communication d'*Imperial College London*, elle enseigne depuis 2020 comme Professeure visitante à l'*Institut de lettres de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul* (UFRGS, Brésil) notamment la culture et la langue françaises, la didactique des langues et dispense des formations dans lesquelles elle sensibilise les étudiants aux concepts de répertoire langagier et d'imaginaire linguistique, afin de les aider à conscientiser les moyens et manières par lesquels ils s'approprient les langues. Rattachée à l'équipe de recherche TermiSul (Terminologie du cône sud), qui regroupe des professeurs des départements de langues modernes, de linguistique, de philologie et des théories littéraires, elle contribue au projet de constituer une base de données qui répertorie la terminologie du patrimoine culturel immatériel brésilien : elle mène, dans ce cadre, une enquête sociolinguistique en collaboration avec Liz Benitz sur la manière dont les familles guarani transmettent leurs savoirs sur la faune amazonienne à leurs enfants.

Parmi ses publications : « Échos de langues » (2014), « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique » (2014) « Ancrer les représentations des langues dans l'expérience des pratiques langagières des apprenants » (2021), « Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique » (2022), *Questionar os saberes a partir dos pertencimentos* (avec Sandra Dias Loguercio, 2023).

marion.dufour[at]niv-montp3.fr

SANDRA DIAS LOGUERCIO

Departamento de Línguas Modernas

Programa de Graduação e Pós-Graduação em Letras

Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Diplômée en lettres de l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) et docteure en sciences du langage de l'université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Sandra Loguercio s'est spécialisée depuis sa thèse de doctorat dans l'élaboration d'outils de consultation lexicale conçu pour appuyer l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire. Enseignante-chercheuse au département de langues modernes de l'UFRGS depuis 2011, elle a dirigé de 2014 à 2018 le projet PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) qui initie les étudiants au professorat en langue française en milieu scolaire brésilien, et dont les expériences ont été décrites dans des articles, tels que « Pelo descobrimento da francofonia » (avec Helena Sajackowsky, 2015), « Por que valorizar uma pedagogia da cooperação? Experiências pibidianas no ensino-aprendizagem de língua francesa » (en collaboration avec des étudiants, 2017) et « Do Haiti ao Brasil e vice-versa: a prática da pedagogia de projeto no PIBID/Francês » (en collaboration avec des étudiants, 2017). Rattachée depuis 2011 au groupe de recherche TermiSul de l'Institut de lettres de l'UFRGS, elle dirige un projet consacré à la constitution d'une base lexicale d'appui à l'écriture universitaire en langues portugaise et française, et participe à un projet destiné à répertorier la terminologie du patrimoine culturel immatériel brésilien. Parmi ses dernières contributions : « Fraseologias de gênero de resumos de artigos científicos (português, alemão e francês) » (avec Cristiane Kilian, 2017), « Dicionários e outras ferramentas online para a leitura-compreensão em francês como língua estrangeira » (2017), « Entre buscar contribuir e la contribution: a modalização em resumos científicos em português/francês » (2019), « A linguagem comum do artigo científico em português brasileiro: um estudo baseado em corpus » (2020), « ColoFLE: um recurso educacional digital sobre colocações em francês para aprendizes » (avec Júlia Pinheiro e Diana Rocha, 2021), « Base ArtCient em francês e português brasileiro: como dizer o que se quer dizer no texto científico » (2022), *Questionar os saberes a partir dos pertencimentos* (avec Marion Dufour, 2023).

sandra.loguercio[at]ufrgs.br