

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

MATHEUS DORNELES

**LA CONVERSATION SPONTANÉE DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION
LANGAGIÈRE : LE SUJET ET LA PAROLE DE SOI**

Porto Alegre

2023

MATHEUS DORNELES

**LA CONVERSATION SPONTANÉE DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION
LANGAGIÈRE : LE SUJET ET LA PAROLE DE SOI**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Instituto de Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado em
Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marion Catherine Dufour

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

DORNELES, Matheus
LA CONVERSATION SPONTANÉE DANS LE PROCESSUS
D'APPROPRIATION LANGAGIÈRE : LE SUJET ET LA PAROLE DE
SOI / Matheus DORNELES. -- 2023.
68 f.
Orientadora: Marion Catherine DUFOUR.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e
Literatura de Língua Francesa, Porto Alegre, BR-RS,
2023.

1. conversação. 2. apropriação. 3. didática de
línguas. 4. sujeito. 5. fala. I. DUFOUR, Marion
Catherine, orient. II. Título.

MATHEUS DORNELES

**LA CONVERSATION SPONTANÉE DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION
LANGAGIÈRE : LE SUJET ET LA PAROLE DE SOI**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Instituto de Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado em
Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marion Catherine Dufour

Porto Alegre, 12 de abril de 2023.

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria de Oliveira Graça
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a M.^a Eliane Misiak
Instituto de Letras e Artes
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Porto Alegre

2023

REMERCIEMENTS

Anna Carolina Teles Magagnin Silva

Cândido Juvêncio Fuques

Clarissa Lauss Pereira Oliveira

Claudia Eliane de Freitas Dorneles

Coletivo Psicanálise na Praça - Porto Alegre

Cristiane Marques Machado

Deize Cristina de Freitas Dorneles

Edinilson de Freitas Dorneles

Eliane Misiak

Fernanda de Freitas Dorneles

Flávia Cristina Martins Knebel

Francesca Carminatti Pissaia

Glauber Saraiva Cruz

Henrique Sommer

Karolyne Porpino de Araújo

Larissa Colombo Freisleben

Leonardo Cláudio da Rosa

Marcos Rafael Silva Almeida

Marion Catherine Dufour

Michele Kuntze Amorin

Nicole Tomaz do Amaral Ribeiro

Normélia Maria Parise

Onedir de Freitas Dorneles

Paola Felts de Gonçalves Amaro

Pauline Cardoso Lerina

Rosa Maria de Oliveira Graça

Sandra Dias Loguercio

Santa Inês de Freitas Dorneles

Wesley de Marins Macedo

à toutes et tous mes étudiant.e.s

à toutes et tous mes collègues professeur.e.s de langue

« J'ai plié la langue française à mon vouloir-dire. »

Aimé Césaire

RESUMO

No contexto escolar de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, o uso da língua, a língua e o discurso que nele é empregado resultam normalmente de uma tradição escolar normativa. A língua é então compreendida como um sistema, um código a ser dominado ou um instrumento de comunicação. Essa concepção de língua, construída sobre o apagamento das experiências languageiras vividas, conduz a perspectivas didáticas que não consideram suficientemente os sujeitos na sua singularidade, mas sim enquanto aprendentes atores sociais que se expressam através de uma fala desencarnada. Contudo, a aprendizagem de uma língua, pensada como processo de apropriação, requer a expressão da sua singularidade, requer mobilizar sua história pessoal, requer conscientizar uma fala de si. É por isso que nós concebemos um projeto de conversação em Francês Língua Estrangeira fora do quadro escolar, com objetivo de preparar um espaço na LE para a expressão espontânea dos participantes através da fala de si e de fazer dessa ocasião uma “experiência de apropriação languageira”. É esse projeto que nós apresentaremos nesse TCC.

Palavras-chave: conversação, apropriação, didática de apropriação, sujeito, fala.

RÉSUMÉ

Dans le contexte scolaire d'enseignement-apprentissage d'une Langue Étrangère (LE), l'usage de la langue, la langue et les discours qu'y sont attachés, résultent normalement d'une tradition normative. La langue y est comprise comme un système, un code à maîtriser et/ou un instrument de communication. Ces conceptions normatives de langue, construite sur l'oubli des expériences langagières vécues, conduit à des perspectives didactiques qui ne considèrent pas suffisamment les sujets dans leur singularité mais plutôt en tant qu'apprenants acteurs sociaux s'exprimant par une parole désincarnée. Or, l'apprentissage d'une langue, pensée comme processus d'appropriation, requiert d'exprimer sa singularité, de mobiliser son histoire personnelle, de conscientiser une parole de soi. C'est pourquoi, nous avons conçu un projet de conversation en Français Langue Étrangère dans un contexte non scolaire, dans le but de d'aménager un espace dans la LE pour l'expression spontanée des participants à travers la prise d'une parole de soi et de faire de cette occasion une « expérience d'appropriation langagière ». C'est ce projet que je présenterai dans ce TCC.

Mots-clés : conversation, appropriation, didactique de l'appropriation, sujet, parole.

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 - Tableau comparatif : *apprentissage et appropriation*

Tableau 2 - Questions qualitatives - Formulaire d'inscription (2017 et 2018)

Tableau 3 - Questions qualitatives - Formulaire d'inscription (2020)

Tableau 4 - Questions qualitatives - Formulaire d'inscription (2021)

Tableau 5 - Questions qualitatives - Formulaire de rétroaction (2020)

Tableau 6 - Questions qualitatives - Formulaire de rétroaction (2021)

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	10
1 INTRODUCTION	13
2 CADRE THÉORIQUE	17
2.1 LE PROCESSUS D'APPROPRIATION LANGAGIÈRE	17
2.2 LE SUJET EN QUESTION	21
2.2.1 L'oubli du sujet.....	22
2.2.2 Le rapport à la parole	23
2.2.3 Une parole de soi.....	25
2.3 L'AMÉNAGEMENT D'UNE PAROLE DE SOI	27
3 LE « FRANÇAIS D'OCCASION »	31
3.1 LES QUATRE ÉDITIONS DU PROJET	32
3.2 LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	34
3.2.1 La conversation spontanée.....	34
3.2.2 Les principes didactiques.....	37
3.3 LE DÉROULÉ TYPE DES SÉANCES	43
4 LES INDICES D'UNE PAROLE DE SOI	45
4.1 LE PUBLIC INTÉRESSÉ	46
4.2 L'ÉVOLUTION DES QUESTIONNAIRES	46
4.3 L'ANALYSE DES DONNÉES.....	47
4.3.1 Les éditions en présentiel (2017 et 2018)	48
4.3.2 Les éditions en ligne (2020 et 2021).....	49
4.3.3 Les rétroactions des participants (2020 et 2021).....	52
4.4 COMMENTAIRE D'ANALYSE	55
5 CONCLUSION : VERS UN SUJET DÉSIRANT	57
RÉFÉRENCES	59
ANNEXES	61

AVANT-PROPOS

En 2016, dans le cadre de ma deuxième année universitaire de la licence en Lettres à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), j'ai suivi la discipline intitulée Français IV (F4), qui est un cours de Français Langue Étrangère (FLE) de niveau intermédiaire ou usuel (correspondant à peu près au niveau A2 du CECRL). Dans le cadre de cette discipline, la Professeure Dr^e Sandra Dias Loguercio nous proposait des activités de conversation en grand groupe où nous discutons d'un sujet d'actualité ou d'une thématique qui nous intéressait. À l'occasion de ces activités, la professeure jouait un rôle autre que celui habituel du professeur : elle intervenait moins dans la dynamique des tours de parole, laissant ainsi aux étudiants la possibilité d'une expression plus libre et spontanée.

Au cours de ces activités de conversation, je ressentais le sentiment d'être un peu plus à l'aise et un peu plus proche de « la langue ». Par exemple, je me sentais à l'aise pour essayer de nouvelles formulations de phrases sans penser avant si elles correspondaient ou non à une norme et je mobilisais différentes stratégies pour m'exprimer comme l'alternance codique et, parfois, la formulation de mots qui ressemblaient à du français mais n'en était pas. De façon instinctive, j'avais une pratique langagière contextualisée par rapport à mes expériences avec les langues, voire mon répertoire langagier, une pratique plurilingue. Apparemment le fait de pouvoir discuter librement pendant ces activités, modifiait le rapport que j'avais eu jusque là au français au long de mes expériences vécues avec les langues.

Mon expérience langagière, lors des activités de conversation, faisait écho à d'autres expériences qui m'étaient très familières, et qui me donnaient une sensation d'incarnation, notamment celles que j'avais avec le « portunhol »¹, langue répandue dans les régions frontalières multilingues entre le Brésil et ses pays voisins hispanophones, par exemple à l'extrémité ouest de l'État du Rio Grande do Sul, plus précisément dans la ville où je suis né, Uruguaiana, ville frontalière avec l'Argentine et proche de l'Uruguay.

Dans cette région où l'on parle évidemment aussi le portugais, la dénomination « portugol » renvoie à l'idée d'une mixture, on entend dire « ce sont des mots en portugais et en espagnol ensemble... ». L'usage du mot portugol est presque toujours péjoratif dans la bouche

¹ Concernant la définition de cette langue, se référer à Sturza (2019a), qui dit que « [o] Portunhol se define como uma língua resultante do contato linguístico entre o Português e o Espanhol e é identificada como uma língua de contato, mas também como uma língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com o extremo sul do Brasil. ».

des locuteurs qui disent volontiers « Ce n'est pas du bon espagnol... », ce qui témoigne de son statut de langue stigmatisée² (les locuteurs la considèrent souvent comme une tentative de s'exprimer en espagnol : « le portugol, c'est quand tu parles *un poquito pero no mucho*...). Les personnes qui la parlent ironisent sur les interactions qu'elles font lorsqu'elles vont, par exemple, faire des courses de l'autre côté de la frontière en disant des énoncés tels que « Ça va ! Je m'en suis sortie avec un portugol... ».

Moi-même, je ne la reconnaissais pas comme une langue jusqu'à ce que j'entreprenne une réflexion sur ce sujet lors d'un *curso livre*³ d'extension me permettant de faire l'exploration de mon répertoire langagier. Jusque-là, je ne corrélais pas le nom « portugol » avec l'expérience langagière que je vivais dans ma région d'origine : l'expérience d'une langue primordialement d'interaction orale⁴, utilisée dans les situations de résolution nécessaire ou immédiate d'échanges ordinaires de la vie quotidienne...

Pour moi, il s'agissait d'une forme d'expression « ordinaire » faisant partie du paysage local, une langue faisant partie du « milieu », comme le froid, la végétation étendue et plate de la *pampa*⁵ ; associée au rythme mélancolique de la contemplation et de la réflexivité de la *milonga*⁶, genre musical que l'on trouve à l'État du Rio Grande do Sul, en Argentine et en Uruguay.

Ainsi, cette expérimentation d'un parler plus spontané en français, en cours de F4, m'a aidé à différencier la pratique d'une langue telle que je l'avais vécue en contexte scolaire, dans les cours réguliers de Langue Étrangère (LE) d'une part, de celles pratiquées hors de ce contexte d'autre part. Mais ce n'est pas tout, la rétroaction opérée sur mon rapport au portugol m'a aussi permis de comprendre le sentiment d'écart que je ressentais entre mon expérience vécue et incarnée des langues et la pratique langagière du français en classe de langue. En effet, même lors de ces activités de conversation, j'avais encore l'impression qu'il y avait un éloignement

² Conformément à Sturza (2019b : 102), qui dit que « [...] os estudos de Barrios (2014) apontam que se criou um estigma em relação ao falante de portunhol uruguaio, relacionando-o a pouca escolarização, à pobreza, muitos falantes vivem no campo ou são oriundos de zonas rurais e, hoje em dia, também nas periferias das cidades. Falar misturado é visto como um mal falar. ».

³ Cours intitulé *Explorer le concept de répertoire langagier* a été élaboré et dispensé à deux reprises (2020 et 2021) par la Professeure Étrangère Visitante D^{re} Marion Catherine Dufour, dans le cadre du Programme de Master et Doctorat en Lettres de l'Institut de Lettres de l'UFRGS. Il avait comme but d'explorer le concept de *répertoire langagier* dans une approche interdisciplinaire (sociologique, littéraire, philosophique et didactique) dans la perspective de son appropriation.

⁴ Conformément à Sturza (2019a : 108), qui dit que « [o] Portunhol é uma língua predominantemente oral, talvez por essa razão venha se expandido, venha marcando um espaço de interação comunicativa, necessária para a manutenção de uma fluidez nas relações entre grupos sociais e comunitários distintos. ».

⁵ Biome situé à l'extrême sud brésilien, notamment à l'État du Rio Grande do Sul, en Argentine et en Uruguay. Il y fait froid, l'air est sec, l'horizon est plutôt plat et étendu. À titre d'exemple, voir : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/47/Campo_Departamento_Conhelo.jpg

⁶ Genre musical identitaire de la *pampa*. À titre d'exemple, voir : https://youtu.be/wEGPPtdk_x4

entre le sujet et sa parole, qui pouvait risquer d'empêcher le groupe de parvenir à une interaction orale plus spontanée en français, fait dû, peut-être, à l'importance attribuée à la norme dans les contextes scolaires d'apprentissage de langues.

Suite à l'élaboration de cet écart aperçu lors des activités de conversation, j'ai ressenti la nécessité de réfléchir à un cadre d'apprentissage qui permettrait l'appropriation du français autrement, c'est à dire un cadre hors contexte scolaire qui soit le lieu d'interactions orales spontanées en FLE, qui privilégierait l'échange et la relation en langue entre les personnes lors des rencontres.

C'est ainsi que j'ai fondé avec Anna Carolina Teles Magagnin Silva, à ce moment-là également étudiante de Licence en Lettres à l'UFRGS, un groupe de conversation qui, dans un premier moment, a cherché à pratiquer le français parlé de façon spontanée et, dans un deuxième moment, a cherché à réfléchir aux questions relatives à l'appropriation de la langue. C'est cette expérience qui fait l'objet du Travail de Conclusion de Cours que vous allez lire.

1 INTRODUCTION

A l'UFRGS, la formation initiale (*Graduação*) en Lettres est dispensée par l'Institut de Lettres. C'est au sein du département de langues modernes de cet institut qu'est proposée la mention « Langue Française et Littératures de Langue Française » réalisable dans deux parcours distincts : celui de traduction (*Bacharelado*) et celui de formation d'enseignants (*Licenciatura*). Dans le cadre de la formation d'enseignant, cette mention peut être suivie dans le cadre d'un parcours simple (*Licenciatura em Letras : Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa*), ou conjointement à la formation d'enseignant en langue portugaise (*Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa*).

Ces deux parcours partagent un tronc commun de disciplines dont certaines sont dispensées en français : *Francês I, II, III, IV, V, VI, VII et VIII* (Langue Française), *Estudos de Literatura Francesa I, II, III, IV et V* (Littérature Française), et *Cultura Francesa I et II* (Culture Française). S'ajoutent à ce tronc commun des disciplines touchant les aspects didactiques et pédagogiques d'enseignement du FLE, à savoir la didactique de la langue française (*Didática da Língua Francesa*) et un stage pratique d'enseignement auprès d'un groupe classe d'un établissement public (*Estágio de Docência em Língua Francesa I et II*), supervisé par un professeur de l'université.

Dans le parcours de formation d'enseignants de langues, les activités visant au développement de la pratique de l'oral sont sous-tendues par des représentations technicistes et pragmatiques des langues. C'est-à-dire que la langue est pensée essentiellement comme un instrument servant à communiquer. Ainsi, dans les disciplines en langue française, de littérature, culture française et didactique du FLE, qui demandent une charge de lectures significatives, les professeurs orientent les discussions et débats sur le sujet de la lecture : les interactions de classe sont réalisées essentiellement sur les textes, soit en grand groupe, soit en petits groupes, voire en binômes. Y est également travaillé les genres du monologue sous la forme d'exposé et du débat sur les exposés.

Les stages d'enseignement en langue française, ont ceci de particulier que les interactions sont circonscrites majoritairement à des pratiques langagières réflexives, puisque l'étudiant y est encouragé à parler de sa pratique de classe, de l'élaboration de ses cours, de son identité d'enseignant, de son rapport aux apprenants et de son rapport aux savoirs. En conséquence, l'approche retenue privilégie souvent une communication (méta)discursive,

portant sur la pratique pédagogique (nécessaire à la formation des futurs-professeurs) et le répertoire didactique (CICUREL, 2002, 2016) de l'étudiant.

Concernant les cours de langue française, fidèles à l'approche communicative, ils ont pour objectif le développement d'un éventail de compétences écrites et orales plus large. Ils impliquent en effet des discussions, des débats mais aussi et surtout des échanges pédagogiques ritualisés ou non, comme les rétroactions souvent furtives au moyen desquelles les enseignants régulent ou contrôlent les interactions entre les apprenants, plutôt que de privilégier la conversation spontanée qui est pourtant l'une des dynamiques interactionnelles orales les plus courantes de la vie quotidienne. Ces interventions professorales ont pour objectifs de *guider/médier* le déroulé du cours à travers la formulation ou reformulation de consignes : « On va à la page 94 du livre. », « Vous devez lire et discuter le document avec votre binôme ! » ou « Peux-tu expliquer ce que l'on doit faire ? ». La majorité des interventions ont comme principe didactique sous-jacent de faire participer les apprenants, d'encourager leur prise de parole, cependant, dans la plupart des interactions en classe la dynamique interactionnelle nous renvoie à une pratique utilitaire de la prise de parole (WEBER, 2013; COSTE, 1991; ANDERSON, 2015), à des pratiques didactiques techniques (ANDERSON, 2015; DAHLET, 2011) centrées sur des objectifs d'apprentissage à atteindre (lexicaux, grammaticaux et phonétiques) plutôt que sur le sujet qui apprend et s'exprime dans et par le langage (ANDERSON, 2015).

Ainsi, les approches retenues dans la formation en lettres ne semblent pas considérer toujours les langues en termes de répertoire langagier, c'est-à-dire d'expériences langagières singulières et en relation avec l'expérience vécue des sujets, ce qui s'explique sans doute par le contexte formel d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur ayant des limites et des contraintes intrinsèques.

À part le contexte de classe des disciplines, les couloirs de l'université peuvent aussi constituer des lieux d'interactions spontanées entre enseignants et apprenants. Il n'est en effet pas rare que des conversations chargées d'aspects quotidiens, voire personnels ou intimes, soient entamés par les sujets qu'y se trouvent. La fin des cours offre aussi le cadre d'interactions spontanées, notamment lorsque le professeur annonce la fin du cours et que quelques étudiants viennent s'adresser à lui pour demander des discussions diverses ayant un lien – *explicite ou implicite* – avec le processus d'apprentissage. En ce sens, l'espace-temps de la classe peut être compris en tant que lieu social de rencontre entre des sujets engagés dans un processus d'enseignement-apprentissage. Remarquons toutefois que ces interactions spontanées se situent à la marge, c'est à dire en amont et en aval du cours proprement dit car, dans le contexte formel

des disciplines, c'est l'idée de parler de quelque chose ou sur quelque chose qui domine, c'est à dire un positionnement énonciatif d'une parole distanciée de soi, une expérience langagière qui n'est pas toujours suffisante pour s'approprier une langue : il s'agit de montrer ce que l'on sait faire linguistiquement parlant, sa capacité à collaborer et à contribuer à *la réflexion/l'expérience* collective, et à se remettre en question vis à vis d'une pratique. En d'autres termes, les types d'activités interactionnelles privilégiées dans le contexte scolaire, impliquent un certain oubli du sujet-énonciateur, une tendance historique dans l'histoire du domaine de la Didactique des Langues Étrangères (DLE) qui a déjà été étudiée par quelques didacticiens tels que Patrick Dahlet (2011) et Patrick Anderson (2019).

Or, sachant que toute personne participant à une situation d'interaction assume à la fois plusieurs rôles interactionnels relatifs à ses différents traits identitaires, aux différents types de relations sociales (RAVAZZOLO; TRAVERSO; JOUIN; VIGNER, 2015, p. 40) et, conséquemment, relatifs à l'histoire constitutive de son être, pourquoi dans l'espace classe l'on serait si tenté d'ignorer cette singularité discursive – *et par conséquent, identitaire et subjective* – des sujets situés en contexte d'apprentissage d'une LE ?

Cette question nous a fait envisager un cadre pédagogique non scolaire privilégiant une des pratiques langagières les plus courantes et ordinaires, qui est en même temps une des pratiques interactionnelles les plus basilières de la vie en société : la conversation spontanée, propice à une appropriation langagière⁷.

Afin d'explorer l'expérience de cette appropriation, nous avons conçu un projet d'extension universitaire consacré à la conversation en FLE intitulé « Français d'occasion », conçu hors du contexte scolaire⁸ – *cependant institutionnel puisque rattaché au cadre de l'extension universitaire* – dans lequel « prendre la parole » en français n'a pas pour but la maîtrise d'un système linguistique, mais la pratique de l'expression spontanée des sujets parlants considérés dans leur singularité discursive, identitaire et subjective.

Dans une première partie théorique, nous exposerons en détail en quoi consiste le processus d'appropriation d'une langue en tant que concept théorique de la DLE. Puis, nous exposerons dans une deuxième partie l'élaboration du projet « Français d'Occasion » à travers la description de ses éditions en présentiel et en distanciel, pour analyser les indices de cette appropriation langagière dans une troisième partie, avant de conclure sur la nécessité

⁷ Dans le sens d'appropriation proposé par Véronique Castellotti (2017).

⁸ Compris comme le contexte formel d'enseignement-apprentissage du système éducatif.

d'approches didactiques considérant l'apprenant en tant que sujet dans le processus d'appropriation langagière d'une LE.

2 CADRE THÉORIQUE

Dans les domaines concernés par l'enseignement-apprentissage des langues tels que dans la DLE, dans la Linguistique Appliquée (LA), entre autres, le terme appropriation est normalement utilisé dans un sens généraliste pour signifier l'idée d'« apprendre une autre langue » – *et, avec cela, tout ce que l'on pourrait comprendre par cette idée...*

Dans notre travail, nous considérerons l'appropriation en tant que concept tel que développé dans la partie qui suit immédiatement et nous appuierons sur les réflexions de deux auteurs en particulier : Véronique Castellotti (2017), qui encadre le processus d'appropriation langagière en s'appuyant sur l'aspect phénoménologique relationnelle de l'expérience d'être en langue avec d'autres personnes ; et Patrick Anderson (2015, 2019), qui élabore l'analyse du phénomène de l'entrée dans une LE en mettant en relation les Sciences du Langage (SL) et la psychanalyse pour préciser la place du sujet dans le processus d'appropriation langagière.

C'est principalement à partir des contributions de ces didacticiens français, que nous proposons une réflexion en DLE – *discipline très française d'habitude, donc légèrement étrangère à moi aussi en tant qu'enseignant brésilien de FLE.*

2.1 LE PROCESSUS D'APPROPRIATION LANGAGIÈRE

L'apprentissage d'une langue est un processus qui, selon Castellotti, peut être illustré didactiquement à partir d'une métaphore reprise de James Cummins : celle où l'apprentissage serait la partie émergée de l'iceberg appropriatif. Cette image nous aide bien à comprendre la complexité du processus appropriatif d'une langue dans la mesure où il comprendrait des composantes issues d'autres domaines que ceux de l'enseignement/apprentissage des langues.

C'est ce qui conduit Castellotti à développer la notion d'appropriation à partir des réflexions issues de plusieurs domaines des sciences humaines et sociales comme l'histoire, l'anthropologie, la philosophie, les sciences du langage et la phénoménologie. Dans l'optique d'une appropriation, les langues ne sont pas considérées comme des systèmes dont normalement le prototype est la langue standard, ou, comme mentionné par l'auteure, des «langues stabilisées-décontextualisées-déshistoricisées-homogénéisées » (ROBILLARD, 2008, p. 133, apud CASTELLOTTI, 2017, p. 37), mais plutôt comme une expérience du monde, de soi, des autres, avec ses enjeux politiques, éthiques et humains contribuant à instaurer le sens

dans les usages sociaux, voire des « langues instables-contextualisés-historicisées-hétérogènes » (CASTELLOTTI, 2017, p. 37).

Selon Castellotti, « c'est avec l'historicité que chacun prend conscience qu'il partage une partie de son histoire avec d'autres [personnes] » (CASTELLOTTI, 2017, p. 40) et c'est à l'occasion de cette prise de conscience que l'histoire personnelle de chacun et l'interprétation de cette histoire confrontée collectivement se mêle en partie à celle des autres (CASTELLOTTI, 2017, p. 40). Dans ce sens « les langues-langages-discours sont alors considérées comme une composante des expériences [dans le sens phénoménologique du terme] du monde, de soi, des autres » (CASTELLOTTI, 2017, p. 41).

En se basant sur les réflexions de Maurice Merleau-Ponty et de Paul Ricoeur à propos le langage, la didacticienne ajoute donc les enjeux propres à la didactique des langues pour penser le processus d'appropriation d'une langue :

S'approprier une langue reviendrait alors à comprendre (au sens herméneutique évoqué ici, et non pas au sens « cognitif ») que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas, comme on l'entend souvent, de se « mettre à la place des autres », mais bien d'entrer en relation avec eux, de se confronter à cette altérité (CASTELLOTTI, 2017, p. 41).

Contrairement à ce que l'auteure décrit comme « apprentissage » (notion liée plutôt au caractère utilitaire de la langue issue d'une notion technique et fonctionnelle du processus appropriatif où les objectifs normalement sont réduits à une question de connaissance, de communication et/ou d'action), elle précise que le processus appropriatif privilégie une autre finalité formative humaine touchant les aspects perceptifs, culturels ou existentiels et relationnels des personnes :

[...] le projet [appropriatif] est d'approcher les autres et leur monde notamment et significativement à travers l'expérience langagière, lire (dans tous les sens du terme) les œuvres, se transformer/transformer les autres dans la rencontre, donc « (s')altér(is)er » (CASTELLOTTI, 2017 : 42).

Étant donné que la didacticienne part d'une contextualisation critique de la notion d'« apprentissage » pour pouvoir élaborer la notion d'« appropriation », d'après notre systématisation du premier chapitre de son livre, nous avons élaboré au-dessous un tableau comparatif comprenant les propos de Castellotti relatifs à ces deux concepts :

Tableau 1 - Tableau comparatif : *apprentissage* et *appropriation*

Apprentissage :	Appropriation :
<ul style="list-style-type: none"> ● langues-langages-discours comme <i>système</i> ● notion utilitaire de la langue ● conception technique/fonctionnelle de l'apprentissage ● objectifs réduits à des questions de connaissance, communication et/ou d'action ● l'apprentissage linguistique en tant que moyen d'avoir une « maîtrise » d'un code ● objectif explicite et rationalisé ● schéma prévu et rationalisé sans réelle partie prenante des principaux intéressés du « projet » de cet apprentissage et sans prise en compte approfondie de leur histoire. ● accent sur des résultats (productions) identifiables et quantifiables, évaluables et tangibles. ● ... 	<ul style="list-style-type: none"> ● langues-langages-discours comme <i>expérience</i> ● autre expérience du monde qui fait sens en relation à sa propre expérience ● l'apprentissage linguistique en tant que moyen de réaliser le projet de compréhension de l'altérité de l'autre ● projet avec investissement linguistique ● appellation à une dimension identitaire du sujet ● processus de transformation ni prévisible ni modélisable ● « [...] transformation qui constitue une expérience éminemment personnelle : on (se) change dans la relation à d'autres, pas seulement aux autres « langues » ni à d'autres « mêmes » qu'on « comprendrait » [...] » (CASTELLOTTI, 2017, p. 49) ● accent sur le processus et des réalisations (qui ne sont pas des productions) partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées. ● ...

Source : élaboré par l'auteur

Autrement dit, dans le sens que lui donne Castellotti, le terme « appropriation » n'a aucune relation avec le sens généraliste de « prendre possession », mais met plutôt en évidence la rencontre de la diversité et de l'altérité d'une personne (en tant qu'être au monde, ayant une histoire et un projet personnels) et celles des autres dans une expérience langagière qui mobilise les perceptions et les mondes sensibles de chacune, les mettant en relation, en confrontation « avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des « langues ». » (CASTELLOTTI, 2017, p. 45). Donc, d'un point de vue didactique, une orientation appropriative consisterait à « prendre en compte, dans une certaine mesure, la diversité constitutive des personnes, de leurs histoires, de leurs projets. » (CASTELLOTTI, 2017, p. 50), c'est-à-dire, assumer ce processus en tant que transformation personnelle lors du choc qui peut être réaliser l'existence d'autres façons d'être au monde que la sienne.

Envisager une didactique de l'appropriation, implique trois renversements selon Castellotti pour la Didactologie-Didactique des Langues (DDdL) : dé-fonctionaliser et dé-pragmatiser⁹, dé-méthodologiser¹⁰ et dé-scolariser¹¹ la DDdL. Il faudrait cependant, remarquer que (re)penser la DDdL à partir des choix épistémologiques mettant en premier plan l'expérience¹² et la relation¹³ entre les personnes engagées dans un processus d'appropriation langagière, reste une proposition à développer, comme bien souligne l'auteure :

⁹ En résumé, il s'agirait là, dans un niveau conceptuel et de recherche en didactique, d'avancer l'approfondissement de la conception prioritairement communicative, pragmatique et utilitariste de la langue en intégrant des aspects réceptifs et socio-identitaires au processus d'apprentissage/acquisition visant à des perspectives didactiques d'abord anthropo-altéritaires (CASTELLOTTI, 2017, p. 308-310).

¹⁰ Étant donné le processus techniciste de survalorisation et d'imposition des ingénieries didactiques issus des cogni-sciences « innovantes », processus occultant les soubassements épistémologiques des pratiques, il s'agirait ici, dans un niveau plus concret de l'intervention didactique, de réintroduire le « pourquoi/pour quoi » de l'appropriation, tout en développant le travail de formation d'enseignants et de formateurs centré sur des approches altero-réflexives par rapport aux expériences langagières et humaines des sujets, par rapport aux « évidences didactiques » et par rapport à l'argumentation de leurs choix » (CASTELLOTTI, 2017, p. 311-312).

¹¹ En général, dans un niveau plutôt politique et éthique de la DDdL, il s'agirait de sortir les recherches d'une « pensée scolaire » dans le sens où les institutions scolaires contribuent à priori à une rationalisation et une dépersonnalisation du savoir, tout en considérant le processus appropriatif/éducatif avec ses composantes « émergées » comme celles de l'histoire, de la perception, de la relation, de la réception, des projets et des expériences réflexives (CASTELLOTTI, 2017, p. 312).

¹² « Le choix de mettre l'accent sur *l'expérience* implique de préciser ce que j'entends/je comprends/j'exprime par ce terme, en me référant notamment aux propos tenus par C. Romano (2011) dans un entretien à propos de la parution de son livre *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, dont l'objet principal consiste à « montrer que la rationalité commence dès la sensibilité, dès l'intelligence pré-intellectuelle qui s'y fait jour ». Pour lui, c'est donc l'expérience, comme « expérience unitaire et indivise du monde, des autres, de nous-mêmes », qui fait qu'« il y a un sens qui affleure dans les choses, qui est immanent à l'ordre sensible, en vertu duquel se déploie une intelligence corporelle, pratique, perceptive, qui précède l'intelligence discursive et logique. » Cette antériorité de la dimension sensible par rapport à la dimension rationnelle explicite et fait de l'expérience le « lieu natif de l'antéprédicatif » (CASTELLOTTI, 2017, p. 249-250).

¹³ « [...] lorsque j'ai appris à déchiffrer et à écrire le syllabaire en japonais, je me suis rendu compte que j'avais une « conscience graphique », probablement construite à la fois avec mon apprentissage de l'écriture à la plume dans mon enfance, avec pleins et déliés, et avec mon rapport aux oeuvres d'art, notamment graphiques, qui me permettaient de « savoir » (ou de « sentir » ?) intuitivement, beaucoup mieux que d'autres étudiants, dans quelle

Ces trois renversements n'impliquent pas d'abandonner l'école, la méthodologie, la communication ; mais ils ont pour conséquence de leur donner une autre place que celle, exclusive, qu'elles ont actuellement, en particulier du point de vue de la conceptualisation et de la réflexion. Ils invitent surtout à imaginer autrement l'ensemble du processus d'appropriation de langues conçues d'abord comme des expériences humaines (CASTELLOTTI, 2017, p. 314).

Penser l'appropriation d'une autre langue à partir de l'expérience et de la relation m'a invité à prendre en compte aussi les sujets qui expérimentent langagièrement des relations avec d'autres et le processus subjectif par lequel ils passent lors de leurs expériences dans une LE... Pour ce faire, il nous a semblé nécessaire de considérer la notion de sujet telle que l'élaboré Anderson (2015) comme nous allons l'explicitier à présent.

2.2 LE SUJET EN QUESTION

Patrick Anderson, dans son ouvrage intitulé *Une langue à venir : de l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*, affirme que « le passage d'une langue à une autre est beaucoup plus que l'acquisition d'un système linguistique, mais bien un phénomène qui touche le sujet dans l'ensemble de son être » (2015).

L'auteur part des SL et de la psychanalyse pour définir ce sujet engendré dans un processus d'appropriation d'une autre langue qui n'est pas celle de l'entrée première dans le langage. Il recourt à Irène Fenoglio (2006) qui propose une distinction entre « subjectivité » et « singularité ».

La singularité serait ce qui apparaît du sujet en discours. Ce champ de la singularité ne peut s'ouvrir que si est acceptée l'idée qu'est intéressé au langage – et pris dans le langage – un sujet et non une « conscience » phénoménologiquement consciente de son parler. Le sujet est un effet de langage, issu à la fois de l'inconscient et du « désir » orienté par celui-ci. Le sujet n'est ainsi ni l'individu biologique et social ni l'agent singulier de la réflexion / compréhension ni le moi freudien ni le « je » de la grammaire. Le sujet n'est rien de tout cela mais il est cependant l'instance qui, chez un humain, oriente ces différentes « issues ». Effet de langage, constitué grâce à et de langage, il n'en est pas un élément (FENOGLIO, 2006, p. 45, apud ANDERSON, 2015, p. 29).

direction orienter le tracé des hiragana... Ce sont là, à mon avis, des exemples illustrant ce qu'on peut entendre par « expérience », d'un point de vue phénoménologique, comme « présence perceptive du monde » (voir *supra*) et comment cette expérience, réflexivée, est sans doute ce qui contribue de façon déterminante à élaborer des connaissances rationnelles, ce qui permet à C. Romano de situer la phénoménologie « au cœur de la raison » et non pas comme une expression de ce qui serait « irrationnel ». C'est donc à partir de cette expérience, et dans le « pro-jet » que nous avons avec d'autres personnes, d'autres « en langue » (Debono, 2010), que nous faisons sens ou pas, que nous essayons de construire des formes de compréhension et de relation (CASTELLOTTI, 2017, p. 252).

Pour Anderson, ce sujet singulier a été oublié dans la DLE et remplacé par le concept d'« apprenant ». Anderson retrace cette identité qu'évoque le terme « apprenant » d'après une recherche terminologique réalisée dans des dictionnaires de référence de la pédagogie, de la DLE et de la Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE). Le résultat de cette recherche expose précisément les trois caractéristiques de cette identité forgée à partir d'un visé technique de la triade (sujet-médiateur-objet du savoir ou apprenant-enseignant-langue). Il ressort de son enquête que l'apprenant est surdéterminé par trois caractéristiques : la centration, l'autonomie et ses compétences à apprendre :

Les définitions ont toutes en commun de nous dire qu'un apprenant, c'est quelqu'un qui apprend, que l'on ne doit pas confondre, ni avec un élève, ni avec un étudiant et encore moins avec un apprenti. En fait il est « vecteur du processus d'apprentissage » et « acteur social qui possède une identité personnelle », il doit « apprendre à apprendre » et « travailler en auto direction », « il construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui » et trois termes le surdéterminent : la centration (il est au centre du processus d'apprentissage), l'autonomie (ses prises de décision), ses compétences (en particulier apprendre à apprendre) (ANDERSON, 2015, p. 35-36).

Le *sujet-enseignant* – lui aussi parfois oublié par la DLE – peut être analysé aussi en tant qu'un sujet supposé à connaître (et parler) l'objet qu'est cette autre langue inconnue en salle de classe, un sujet censée amener la langue qui a un jour été à l'autre pour lui, la même langue qu'il est censé maintenant faire passer aux *sujets-apprenants* (la langue du système codique du « passé composé », des « partitifs » et des « lèvres arrondies » tels que des parisiens), la langue qui doit être parlée par les apprenants, cette fois-ci, venue de l'enseignant :

N'est-il pas symptomatique que la désignation de l'enseignement pose problème (on parle de tuteur, de conseiller, d'animateur, de facilitateur, etc.) dans le sens où l'acte s'inscrivant une médiation possible entre un sujet et un objet de savoir par l'intermédiaire d'un tiers est circonvenu. Le tiers étant entendu à la fois comme constitutif de la sociabilité mais également comme élément de la subjectivation des individus. De ce fait en niant la position d'inégalité à l'acte d'être enseigné, puisque l'enseignant fait faire et se doit uniquement d'organiser la possibilité de faire accomplir des tâches, on peut dire qu'il devient une sorte d'ingénieur du management et s'éloigne radicalement de cette position « d'enseigneur » dont parlait Heidegger (ANDERSON, 2015, p. 63).

2.2.1 L'oubli du sujet

Auparavant les langues servaient à un exercice de formation de l'esprit (une formation humaine) plutôt qu'une mise en fonctionnement effectif dans la parole. À partir d'un moment de bouleversement des échanges et de l'accès en masse à la scolarisation publique, le cadre d'enseignement des langues étrangères a visé un autre but : les langues servaient à être parlées. La question qui s'est posée ensuite c'était celle concernant les moyens de cette manœuvre : Comment faire parler ? Comment faire émerger une parole ?

Pour avancer dans l'élaboration de la réponse à cette question didactique il faudrait aussi observer la configuration des trois termes : la langue (placée en tant qu'objet inconnu de savoir), le sujet (placé en tant qu'acteur impliqué dans un processus d'apprentissage) et l'enseignant (placé en tant que *médiateur/animateur*, censé d'être le filtre par lequel le sujet et l'objet se rencontreraient) (ANDERSON, 2015, p. 35-36).

Dans la logique communicative pragmatique d'enseignement des LEs on peut trouver le mythe de l'émergence de la parole à partir du bon contrôle des lois de la communication (les actes de paroles qui indiquent le contexte, le registre linguistique plus adéquat à mettre en œuvre, etc...).

Dans cette perspective, le sujet est automatiquement placé dans un lieu de maîtrise de l'objet du savoir – *la langue codique/systémique* –, s'il souhaite que sa parole puisse émerger telle qu'elle l'est, singulière :

Maîtriser le langage à l'aide des lois de la communication, devenir un être de transformation permanente qui contrôle les transformations qu'il opère sur lui-même et sur ses semblables et qui cherche même à contrôler l'incontrôlable, les affects, semble bien avoir été le projet de la pragmatique (ANDERSON, 2015, p. 45).

2.2.2 Le rapport à la parole

L'approche actionnel qui a été *développée/soutenue/financée* au fil du dernier siècle par les référentiels du domaine de la didactique des langues, c'est une approche visant à « faire faire » émerger une parole – *quelle qu'elle en soit* –, une approche qui vise « faire apprendre » un système linguistique, qui vise « faire produire » oralement une autre langue, etc... par la médiation d'un animateur qui anime (qui *donne/insuffle* une âme) en proférant des énoncés se rapportant à l'agir de l'autre, qui vont de « On se dépêche ! Soyez actifs ! », « Faites bien ceci ! », « Ne faites pas cela ! », « C'est très bien comme ça ! Continuez ! », « Allez ! Vite ! », « Qu'est-ce qui se passe ? Vous n'êtes pas motivés ? », « Mais ça va ! Nous allons finir l'activité

bientôt ! », jusqu'à « C'est bon ! À la prochaine ! N'oubliez pas vos devoirs pour le prochain cours ! ».

Pour l'auteur, la mise en pratique communico-actionnelle de la conception de « faire parler » peut se manifester généralement à travers la convocation de deux opérations pédagogiques visant la « mise en discours » dont il propose une analyse énonciative : la simulation¹⁴ et le jeu de rôle¹⁵ (ANDERSON, 2015, p. 123). Ces deux types d'activité ne disent rien du « rapport qui existe entre le discours proféré et le producteur de ce discours » (ANDERSON, 2015, p. 123) dans la mesure où elles ont comme principe soit une « mise à plat »¹⁶ de la langue, soit une tentative de « saisir l'épaisseur »¹⁷ de la langue :

Dans le premier cas le travail concerne l'assemblage des éléments linguistiques et l'on peut repérer ce que Benveniste nomme le sémiotique, alors que dans le second cas la tentative porte sur une réalisation effective du dire et concerne ce que Benveniste nomme le sémantique (ANDERSON, 2015, p. 123).

Evidemment que cela fait partie d'un processus d'appropriation langagière de parler la langue que l'on s'approprie, cependant, est-ce qu'on n'ignore pas que « parler suppose que l'on ait quelque chose à dire » (ANDERSON, 2015, p. 46) ? Est-ce que parler une langue de façon *utilitaire/pragmatique* sert à faire émerger une parole exprimant la *singularité* de quelqu'un, une parole vraiment incarnée ? Est-ce que « parler » dans un regard communicatif actionnel permet que le sujet s'autorise à dire ce qu'il a à dire ? Si le processus d'apprentissage considère – *et satisfait* – son désir de cette langue autre, OUI ! Il faut juste accepter que le désir *appartient/est attaché* au sujet... Et qui si l'on ne considère pas ce sujet désirant de dire ce qu'il a à dire dans une langue autre... « parler » une langue ne configure pas une appropriation langagière, selon l'auteur :

J'ai pénétré maladroitement sur un terrain que l'enseignement des langues veut ignorer. En somme, on nous dit généralement que tout commencerait par la parole, mais une parole désincarnée qu'il faut entendre réduite au code, ni la vocalisation constitutive de l'entrée en langue, ni la transmission symbolique qui noue à l'Autre ne sont interrogées. Lorsqu'on nous dit acquérir une compétence de communication, on peut entendre déposer un message comme on dépose un paquet à la Poste (ANDERSON, 2015, p. 109) !

¹⁴ « [...] faire semblant de faire quelque chose [...] » (ANDERSON, 2015, p. 123).

¹⁵ « [...] faire semblant d'être quelqu'un d'autre [...] » (ANDERSON, 2015, p. 123).

¹⁶ « [...] la tentative de pertinence accordée à la seule construction des énoncés [...] » (ANDERSON, 2015, p. 123).

¹⁷ « [...] des tentatives de traduction des énoncés en énonciation [...] » (ANDERSON, 2015, p. 123).

2.2.3 Une parole de soi

Parler dans une perspective d'appropriation, c'est *s'identifier* comme sujet parlant, *s'autoriser* à s'adresser à l'autre. Selon Anderson (2015, p. 48), l'appropriation se trouve entre « une rencontre nécessaire » et « une confrontation indispensable ». On ne s'approprie pas une autre langue sans être dans une rencontre – *ou dans une relation avec un autre, comme l'avait dit Castellotti aussi* – ni sans se confronter à quelque chose du lien tissé avec notre langue maternelle :

Apprendre une langue étrangère vient précisément troubler ce rapport [avec la langue maternelle] par le simple fait que cela nous plonge dans un enracinement très archaïque. La langue est un peu comme un canard couvé par une poule, nous dit Saussure et l'on peut retenir de cette assertion encore une fois l'étrangeté. La langue d'autrui, il faut que quelque chose fasse qu'elle soit possiblement mienne. Ce devenir soi-même en étant multiple suppose de mettre de côté le fait de considérer l'apprentissage comme un microphénomène qui se limiterait à vouloir ne faire apprendre que des rudiments, des fragments, des morceaux dispersés en totale séparation avec l'expression singulières d'un sujet (ANDERSON, 2015, p. 49).

Dans la rencontre et dans la confrontation, l'étrange et le familier s'exposent et le « dé clic » appropriatif éclate... – *Je deviens un sujet qui ne parle plus seulement sa (mono)langue maternelle, car je m'autorise inconsciemment à parler la langue de l'autre, je fais finalement émerger une parole de soi, je m'assume comme sujet exposant un langage multiple de soi¹⁸, parlant une langue qui n'est plus celle de l'autre, ni la langue par laquelle j'ai accédé en premier au langage du monde¹⁹...*

Nous sommes des êtres de parole et de langage et c'est le passage par le langage qui fait d'un individu un sujet et qui lui donne un inconscient. Le sujet du fait de parler, d'être un parlêtre est un sujet troué par le langage. Pour la psychanalyse, un sujet n'est pas plein, il est dans le discontinu du langage. C'est la dimension anthropologique

¹⁸ Concernant le langage multiple de soi, se référer à Prieur, qui dit que « L'inconscient est fondamentalement hospitalier : sa logique frontalière lui permet d'accueillir des énoncés parfaitement contraires, comme elle lui permet de ne faire aucun obstacle au mélange des langues, se jouant de leurs limites opérant sur leur fil, pour créer comme le mot d'esprit ou l'humour bilingue une équivoque de la signification par où s'invente de la subjectivité » (PRIEUR, 2008).

¹⁹ Concernant le rapport entre le sujet et le langage du monde, se référer à Anderson, qui dit que « La parole est médiation entre le sujet et l'autre, nous dit Lacan, ce qui signifie qu'elle implique la réalisation de l'autre dans la médiation même, c'est-à-dire que la parole émise devient médiatrice si opère une conversion entre l'attendu et l'entendu de cette parole. Autrement dit, l'énonciation ne se réfère pas à ce qu'on dit, mais à la place occupée dans le discours. Toute allocution met en jeu deux modalités : on peut être présent soit en étant allocuteur, soit en étant allocuté ou absent (délocuté), mais de toute façon, on ne peut pas échapper à la constitution de ce système qui contient les marques de notre espace symbolique. Parler, s'exprimer dans une coprésence à l'autre qui fonde une certaine relation. Le locuteur responsable du dire se situe à la fois par rapport à l'autre, à qui il destine le message, mais se situe également par rapport à la langue et par rapport à l'univers de référence qui reste à dire » (ANDERSON, 2015, p. 57).

majeure, le sujet est assujéti au langage mais en même temps assujéti aux signifiants de l'autre. L'autre étant l'autre scène, la scène du langage, ce que Lacan nomme le grand Autre. Confrontation donc à la structure du langage qui va permettre au sujet l'humanisation, d'une part en acceptant l'aliénation des paroles des autres qui précèdent, et d'autre part en prenant appui et en faisant objection à ce qui vient de l'Autre (ANDERSON, 2015, p. 75-76).

D'une certaine façon le processus d'appropriation langagière pour la psychanalyse passe précisément aussi par la relation symbolique entre l'autre (le langage du monde, la langue de l'autre) et soi (le langage de soi, le désir d'une autre langue) :

C'est d'une autre façon appréhender l'étrange, l'étrangéité de l'autre langue pour pouvoir se l'approprier mais on voit que l'étrange est également initiateur de ce que Freud nommait la pulsion à connaître (ANDERSON, 2015, p. 127).

À partir de l'analyse de l'œuvre littéraire *Une langue venue d'ailleurs*, d'Akira Mizubayashi, qui raconte une expérience autobiographique singulière d'appropriation langagière liée au corps et au désir de celui qui raconte l'expérience, Anderson propose que l'appropriation se trouverait dans l'« incorporation de l'autre en moi qui fait que le sujet occupe une place vide et s'incorpore dans la langue » (2015, p. 117) et en raison du rôle du corps et du désir²⁰ de l'expérience langagière « la langue étrangère peut devenir objet transitionnel et par là permettre l'appropriation » (ANDERSON, 2015, p. 127).

Certes, l'appropriation exige que le sujet qui s'approprié une langue soit partie prenante du processus d'appropriation, mais comment peut-il devenir partie prenante ? Selon Anderson, il faudrait que l'enseignant réserve une place destinée au sujet parlant dans la LE :

[...] pour que l'appropriation puisse se réaliser il faut qu'une place soit réservée au sujet dans la langue autre afin qu'il puisse parler la langue à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur et non rester comme étranger à cette langue. Si l'enseignant sait ménager cet accès, c'est-à-dire s'il aménage une place telle que celui qui apprend puisse s'inscrire comme sujet parlant alors ce dernier pourra s'approprié la langue et l'utiliser de façon créative. Incorporer des choses de l'autre en soi, c'est occuper une place vide, mais c'est également s'identifier à celui qui parle la langue étrangère pour devenir autre. Symboliquement il faut bien que le sujet

²⁰ Concernant les rôles du corps et du désir, l'auteur affirme que : « Apprendre une langue, mobilise non seulement un rapport au savoir, mais aussi un rapport à soi-même dans un retour sur la langue première. Il y a dans l'apprentissage tout le poids qu'entretient le sujet avec sa propre langue. Apprendre une autre langue dévoile sa propre langue mais instaure dans ce même temps particulier de l'apprendre une relation singulière à cette langue que l'enseignant propose et expose. Dès que l'appropriation de la langue dépasse le niveau instrumental, dès que le plaisir s'en mêle quelque chose vient à se dire et à se vivre dans cette langue qui reste inconnu dans l'autre. Se pose pour le sujet le problème de faire coïncider ces expériences ou d'accepter la non coïncidence comme nécessaire. Par là on entend que la parole n'est pas seulement uniquement dans le sens que lui assignent les linguistes, mais comme un acte qui est production de désir. Si nous avons mentionné le sensible, le corps, la voix, c'est parce que c'est dans ce cadre que prennent place parole et appropriation » (ANDERSON, 2015, p. 133).

devienne ce sujet autorisé à parler. Saisir de l'inconnu s'entendra alors comme venir prendre place dedans, non incorporer mais s'incorporer (ANDERSON, 2015, p. 132).

Ainsi, l'on peut comprendre le rôle de l'enseignant comme étant l'exercice conscient du pouvoir symbolique (et/ou institutionnelle) qu'il possède dans l'accompagnement du processus appropriatif, du pouvoir d'autoriser l'existence du sujet dans la langue :

L'enseignant autorise le droit pour l'autre d'habiter la langue. La langue se donne comme quelque chose qu'on a reçu de l'Autre car la langue vient d'un lieu autre, d'un ailleurs. Donner authentiquement non le savoir, mais de l'ailleurs d'où la langue vient, comme si la langue venait d'un lieu autre pourrait être une façon de dire cela (ANDERSON, 2015, p. 132-133).

Dans ce sens, assumer une telle posture pourrait permettre de mettre en œuvre des approches didactiques d'appropriation, en autorisant la prise d'une parole singulière, d'une parole incarnée, et qui conséquemment puisse réaliser une appropriation langagière.

2.3 L'AMÉNAGEMENT D'UNE PAROLE DE SOI

Au principe, ce que nous voulions avec la réalisation du projet pourrait être traduit par une seule expression : « parler en français »... Cependant, les questions d'ordre didactique et philosophique que nous nous sommes posées ensuite nous ont guidé vers une première complexification de cette attente : « Parler, ça veut dire quoi ? », « Parler quelle parole ? », « Parler dans quelle langue ? », « Qu'est-ce qu'une parole en LE ? », « Qu'est-ce qu'une langue ? ». D'une part, la didactique nous offre quelques réponses possibles pour ces questions, d'autre part, ses réponses nous invitent à explorer d'autres horizons théoriques possibles.

Dans le champ de la Didactique des Langues (DL), terrain actuellement dominé par les approches communico-actionnelles, l'idée de « parler une langue » inévitablement ne peut être comprise qu'à travers la complexification de la notion de « langue », bien comme par une meilleure compréhension de la notion de « compétence à communiquer langagièrement »²¹ puisque cette terminologie pose bien des problèmes d'interprétation, comme l'explique Jean-Claude Beacco (2017, p. 70-90).

Selon Cuq et Gruca (2017, p. 73), la langue en tant qu'objet de la didactique des langues est à la fois un objet d'enseignement et d'apprentissage entourant aussi des aspects culturels :

²¹ Dans le sens proposé dans le CECRL (2020, p. 32).

« Du point de vue didactique, nous définirons donc la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture » (Cuq et Gruca, 2017, p. 73).

Cette définition de langue nous dit long sur la représentation que l'on a de la langue aussi dans un contexte de formation, contexte où, selon Corinne Weber (2013, p. 23), la langue est comprise en tant que système, un code à maîtriser, liée à l'idée d'une norme (dans notre cas, le français « standard »). On s'en rend bien compte des cours de FLE où on entend l'expression « parler comme un natif », ou des activités où l'on cherche à copier des locuteurs ayant une prononciation dite authentique. Pourtant, Weber (2013) explique que cette prononciation authentique n'est pas si importante comme l'on croit :

Souvent, ne pas être considéré comme étranger lorsqu'on parle une LE est important aux yeux des apprenants ; pourtant, l'attention du locuteur porte d'avantage, et naturellement, sur le sens du discours que sur sa prononciation (WEBER, 2013, p. 36).

À l'égard de la compétence à communiquer langagièrement, d'un point de vue didactique, le principal objectif du FdO pourrait être traduit tout simplement comme le développement de quelques compétences à savoir, « l'interaction et la médiation orales », majoritairement puisqu'il s'agissait des séances destinées à la réalisation de la conversation spontanée, et « la réception écrite et orale », dans un second plan, puisque l'on utilisait des supports écrits et oraux comme déclencheurs d'interaction orale.

D'une part, cette compréhension de l'expérience en langue comme étant le développement d'une compétence à communiquer est étroitement liée à des activités langagières, à des objectifs didactiques et à des stratégies d'apprentissage, donc à une configuration qui contribue à la conception de l'apprenant comme étant un vecteur dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue.

D'autre part, la conception d'une langue comprise à la fois en tant que système codique et en tant que manifestation culturelle s'avère une conception de langue potentiellement trop simpliste et manquante de rapport au locuteur (contrairement à l'importance que lui donne la sociolinguistique), à l'apprenant (réduit à un acteur social dans le processus d'enseignement-apprentissage), et surtout, manquante de rapport au sujet (dans le sens d'une subjectivité singulière structurée aussi langagièrement). Encore à propos de la notion de langue en DLE, Cuq et Gruca (2017) remarquent :

Tout converge aujourd'hui pour faire admettre cette évidence : une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer. Or en opérant cette réduction, la méthodologie

dominante actuelle ne traite la langue que comme *signal*. L'approche communicative, à son insu sans doute, se comporte ainsi comme le dernier avatar du béhaviorisme (communiquer est un comportement) et ne traite pas suffisamment la langue, malgré la fameuse centration sur l'apprenant, comme ce que Bühler appelait *symptôme* du locuteur (CUQ; GRUCA, 2017, p. 78).

En somme, ni la notion de langue, ni la notion de compétence à communiquer langagièrément répandues en DLE, telle qu'elle se configure actuellement, peuvent favoriser suffisamment une économie de la prise d'une parole singulière. Cuq et Gruca (2017) nous proposent quelques pistes pour un renouvellement méthodologique qui font relation avec un nouveau rapport aux langues :

Désormais, la fonction symbolique de la langue, au sens étroit du terme, doit être un élément central du nouveau méthodologique. Par fonction symbolique, nous n'entendons pas ici la fonction que le langage a, au moyen de signes, de symboliser (plutôt que représenter) le réel au moyen de signes (et qui inclut la fonction poétique), pas non plus la fonction qui découle de la précédente et qu'on appelle fonction d'élaboration de la pensée. Nous appelons fonction symbolique la fonction symptomatique du langage, c'est-à-dire celle qui sert aux partenaires de la situation communicative à laisser les traces de leur être et de leurs appartenances » (CUQ; GRUCA, 2017, p. 78).

Au sujet de la fonction symbolique du langage, Patrick Dahlet nous offre également des pistes concernant l'autorisation du sujet par la parole :

Ensemble, en soulignant la fonction de symbolisation ou mieux la *fonction de symptôme* (Bühler, 1934/1965) des langues en discours, elles incitent alors à comprendre que, pour les sujets que nous sommes tous, (trans)formés de contacts de langues en discours, éclairants et conflictuels, *se former en langues* c'est à chaque fois essayer de se reprendre *soi comme auteur*, autrement dit de se *autoriser* (Dahlet, 2008b : 206), pour remplir un vide plus ou moins béant et plus ou moins soupçonneux aussi, selon l'histoire avec laquelle on vient, à l'égard de ce nouveau savoir mêlé qui va prendre la place de ce qu'on ne sait pas, de ce qu'on ne sait plus ou de ce qu'on ne sait pas encore assez (DAHLET, 2011, p. 387).

Ainsi, alors que dans une visée communico-actionnelle l'on serait censé de traiter la langue en tant qu'objet distancié de soi, en adoptant une visée qui permet la centration de la fonction symbolique de la langue, l'on pourrait repérer les traces de l'être et de ses appartenances dans les pratiques langagières. Pour ce faire, prendre en compte la notion d'« expérience vécue des langues » (MERLEAU-PONTY, 1945) nous semble indispensable car elle nous permet de rapprocher langue et sujet : elle nous permet d'établir une corrélation entre les langues et la biographie, l'histoire, les perceptions, les mémoires, les affects, le « monde sensible » (MERLEAU-PONTY, 1945) et, conséquemment, l'inconscient des sujets... comprenant alors la langue comme expérience attachée à l'être, comme expérience langagière

incarnée en soi. À ce propos, Dufour (2021) illustre bien les effets de ce rapport phénoménologique aux langues dans l'extrait qui suit :

Cette nouvelle conceptualisation [phénoménologique] permet de sortir de l'idée d'une représentation du RL [(Répertoire Langagier)] abstraite – les langues étant souvent associées à des entités abstraites – et localisée seulement dans le cerveau. Contrairement aux langues, les souvenirs d'expériences langagières vécues ne sont pas perçus comme des abstractions : il suffit d'un mot, d'une odeur, d'un objet, d'un geste, un air de musique, etc. pour éprouver dans son corps des sensations, des émotions qui agissent sur le cerveau, et pour que surgisse un souvenir autobiographique (DUFOUR, 2021, p. 59).

C'est donc dans la perspective d'un parler de soi, que nous avons commencé à songer des pratiques langagières qui prennent en compte le sujet en tant que sujet « troué par le langage », sujet « assujetti au langage » et « assujetti aux signifiants de l'autre » (ANDERSON, 2015, p. 76). Le projet de conversation qui est présenté dans le chapitre suivant représente alors la façon dont nous comprenons l'émergence de ce sujet lors de la pratique langagière d'un des genres discursifs les plus courants : le genre de la conversation spontanée.

3 LE « FRANÇAIS D'OCCASION »

Ce projet expérimental de conversation a pris la forme d'un groupe formé en 2016 à l'initiative d'Anna et de moi-même. Très vite, nous avons invité les collègues inscrits au Français 4 à composer le groupe pour participer à des rencontres d'environ 2h visant la pratique de la conversation spontanée en français. Cinq d'entre eux nous ont rejoints et enfin notre premier groupe de conversation en FLE a été formé. Les rencontres avaient lieu majoritairement dans des espaces publics ouverts (surtout, au Parque da Redenção et aux Jardins do DMAE, à Porto Alegre) ou à des cafés au centre-ville (et comptaient avec la participation d'environ sept personnes au total). Lors de ces rencontres, toutes les personnes apportaient des documents en tous genres (poèmes, extraits de textes, articles de presse, chansons, etc.) à partager et à discuter en groupe. Ces documents déclencheurs pouvaient être de n'importe quel genre discursif, dans n'importe quelle langue, même si d'habitude le groupe privilégiait ceux en français.

C'est dans le cadre de ces séances de conversation en plein air, que j'ai pu faire l'expérience d'un rapport plus « naturel » à la langue et d'une interaction plus « réelle » en français²². Les conversations engageaient le groupe d'une telle façon que dans plusieurs moments nous ne faisons plus attention à la pratique du français, mais seulement à l'expérience d'être en relation les uns avec les autres en échangeant des réflexions et en discutant des sujets divers, en d'autres mots : en étant en langue.

Nous avons ensuite choisi de nommer le projet « Français d'Occasion » (FdO) en raison de ce que cette expression évoquait pour moi à savoir la représentation d'une langue appartenant *à priori* à autrui et qui est ensuite accessible à nouveau à quelqu'un d'autre. En d'autres mots, ce nom évoquait précisément l'idée d'un processus d'(ré)appropriation langagière ayant lieu à l'instant de l'expérience en langue avec d'autres personnes.

Ainsi, la compréhension de « parler » en français que nous avons au tout début de ce projet, s'est complexifiée dans le sens où les séances expérimentales de conversation nous ont offert un autre rapport à la langue (celui d'une expérience langagière) bien comme un autre rapport à l'apprentissage de la langue (celui d'un processus d'appropriation langagière). Ce chapitre est alors consacré à la présentation de l'évolution du FdO, de son cadre théorique et méthodologique, élaboré de façon progressive tout au long des quatre éditions du projet par les respectifs groupes d'organisateur, et le déroulé type des séances de conversation.

²² Dans le sens d'un rapport à la langue évoquant mes expériences langagières vécues avec le portugol, telles que mentionnées en Avant-propos.

3.1 LES QUATRE ÉDITIONS DU PROJET

Dans le but de formaliser le projet de conversation en FLE à partir d'une perspective appropriative de la langue et de réfléchir critiqueusement à la pratique de la conversation spontanée en FLE, Carolina Teles Magagnin Silva et moi²³ avons ensuite élaboré le cadre théorique et méthodologique du FdO et en 2017 nous avons décidé de faire une première édition du FdO en tant qu'action d'extension dans le cadre de la politique des activités para-universitaires. Nous avons donc prévu des séances de conversations centrées pas seulement sur les compétences d'interaction et de médiation orales, mais aussi sur des pratiques langagières qui donnaient de la place pour les expériences langagières vécues des participants, en mettant en relation le discours théorique et la pratique didactique dans les rencontres.

Pour pouvoir institutionnaliser proprement le projet, il nous fallait aussi inviter un coordinateur. La Professeure M^e Paola Felts de Gonçalves Amaro, professeure temporaire en 2017, nous a aidé à formaliser le descriptif du projet et a chapeauté la première édition jusqu'au bout. Quant à moi et Anna, en tant qu'organisateur, nous avons tour à tour joué les rôles de concepteurs des séances de conversations, d'animateurs en charge de la médiation des séances et de réalisateurs de l'ensemble des activités liées au projet.

Pour la réalisation de cette première édition, nous avons limité la quantité de participants à 15 personnes au total et le seul pré-requis pour y participer était celui d'avoir au moins le niveau A2 du CECRL dans les compétences orales en français. Cette édition a compté avec 11 personnes inscrites qui ont participé à 8 séances ayant lieu tous les samedis entre le 28 octobre et le 16 décembre 2017, entre 9h et 11h. Les séances se sont déroulées dans des endroits publics au centre-ville de Porto Alegre, normalement dans des parcs à ciel ouvert et parfois dans des cafés lors des jours pluvieux et ont compté au total 16h de pratique de conversation en FLE.

En 2018 nous avons réalisé la deuxième édition du projet, cette fois-ci avec une autre composition d'organisateur : Leonardo Cláudio da Rosa²⁴, étudiant de la Licence en Lettres à l'UFRGS, et moi étions chargé de l'organisation et de la médiation des séances de conversation qui ont eu lieu dans un centre culturel et bistrot français au centre-ville à Porto Alegre. Cette

²³ En tant que fondateurs et organisateurs du Français d'Occasion

²⁴ Chère collègue et ami, décédé en 2019, avec qui j'ai eu l'honneur d'étudier et de travailler et auquel je rends mes sincères hommages pour ses réflexions critiques sur l'enseignement-apprentissage des langues qui, d'une certaine façon, ont contribué à l'élaboration de ce travail.

édition a été coordonnée par la Professeure Dr^e Rosa Maria de Oliveira Graça et le format adopté a été le même que celui de la première.

Cette deuxième édition a compté aussi avec 8 séances de 2 heures, résultant dans un total de 16 heures de pratique conversationnelle tenues les samedis entre le 28 avril et le 30 juin 2018, dans un centre culturel et bistrot français au centre-ville. Le public de cette édition, également restreint à 15 participants, a été composé par 9 personnes provenant de Porto Alegre dont 3 étudiants de lettres françaises, le restant, des personnes n'ayant pas d'attachement institutionnel avec l'université.

En 2020 le projet a connu sa troisième édition et sa toute première édition en ligne, modalité choisie par le nouveau groupe d'organiseurs à cause de la pandémie du COVID-19. Cette édition a été coordonnée aussi par la Professeure Dr^e Rosa Maria de Oliveira Graça et le groupe responsable de l'organisation et de la médiation des séances était composé par Larissa Colombo Freisleben, Nicole Tomaz do Amaral Ribeiro, Pauline Cardoso Lerina, Wesley de Marins Macedo, et moi, toutes et tous également étudiantes et étudiants de la Licence en Lettres à l'UFRGS.

Cette première édition en ligne a été d'abord déterminée par le contexte sanitaire mondiale développé par la pandémie du COVID-19, dans ce sens, nous, en tant que membres de l'organisation, avons décidé de réduire la quantité maximale de participants, limitée cette fois-ci à 12 personnes, bien comme la durée des rencontres, limitée à 1h15min, tenant en compte la fatigue numérique des événements en distanciel et le bon emploi du temps des tours de prise de parole des participants lors des séances. Cette édition a compté donc avec 39 inscrits de tout le Brésil et ailleurs, desquelles ont été sélectionné à travers un tirage au sort en ligne 12 personnes qui ont participé à 8 séances de conversation par visioconférence tenues entre le 08 octobre et le 26 novembre 2020, totalisant 10 heures de pratique conversationnelle en ligne.

En 2021 la quatrième et dernière édition jusqu'à présent a été coordonnée par la Professeure Dr^e Sandra Dias Loguercio et a été organisée par les mêmes membres de l'organisation de l'édition précédente. Nous avons donc réalisé à nouveau une autre édition en format distanciel à travers des séances sur la plateforme de visioconférence *Google Meet*. Étant donné que les projets d'extension au niveau institutionnel sont des actions ouvertes à la communauté universitaire interne et externe et sont des actions qui visent renforcer les liens entre l'université et la société qui l'entoure, il nous a paru cohérent d'ouvrir les inscriptions du projet à des personnes de la communauté en général. Dans cette perspective, nous avons établi

comme public cible du projet en particulier des étudiants de la Licence en Lettres Françaises et de façon générale toute personne souhaitant pratiquer la conversation spontanée en français.

Cette édition a été réalisée dans le même format de la précédente, comptant aussi avec 8 séances de 1h15, donc avec un total de 10 heures de pratique langagière en ligne, tenues entre le 08 septembre et le 27 octobre 2021. Cette fois-ci nous avons reçu 63 inscriptions et sélectionné également 12 participants.

À part les séances réalisées, il convient de préciser aussi que pendant toutes les quatre éditions, le groupe d'organiseurs se rejoignait de façon périodique pour pouvoir lire et discuter des études de recherche en DLE relatives à la conversation en FLE et pour pouvoir construire le cadre théorique et méthodologique du projet.

3.2 LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Lors de la première version expérimentale du projet, dans notre perception, la caractéristique la plus importante du FdO était la différenciation de la pratique orale de la langue en contexte scolaire d'une pratique conversationnelle hors contexte scolaire, ce qui a permis un changement de rapport à la langue. Pour ce faire, nous avons décidé d'aller vers une des pratiques langagières à l'oral les plus courantes : la conversation.

Il s'agissait de sortir du modèle proposé normalement en cours régulier de FLE qui consiste à focaliser l'interaction sur un seul sujet, pour nous orienter vers une pratique réelle de conversation qui se caractérise par une continuelle reconfiguration du cadre conversationnel (Goffman, 1974, 1981).

Il s'agissait aussi, du point de vue didactique, de se distancier d'une pratique conversationnelle liée à la pratique orale du français, c'est-à-dire d'une compétence à communiquer langagièrement, et aller vers une autre expérience de l'oral, vers un rapport à l'oralité dans le sens que propose Meschonnic (1982).

3.2.1 La conversation spontanée

La pratique de la conversation a toujours occupé une place secondaire dans les différents cadres d'enseignement-apprentissage de LEs, par contre, cette pratique a représenté pour nous

un grand potentiel de développement d'une appropriation langagière. Le descriptif de « conversation » que propose Cuq (2003) dans le « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde » nous aide à mieux comprendre ce potentiel :

En didactique des langues, le terme [conversation] s'est institutionnalisé dans les méthodes directes avec les classes de conversation (souvent dévolues dans l'enseignement scolaire des langues aux assistants de langue natifs), qui désignent les moments de la classe de langue où la parole est donnée aux élèves afin qu'ils réutilisent librement sur des thèmes de leur choix les matériaux linguistiques qu'ils ont appris précédemment (et qui éventuellement leur ont été présentés dans un premier temps sous la forme d'un dialogue). Le genre classe de conversation d'obédience SGAV s'oppose aussi aux jeux de rôles, plus contraignants et caractéristiques de la méthodologie communicative (CUQ, 2003, p. 56 -57).

Selon cette définition qui présente aussi une brève contextualisation concernant le mode d'emploi de la conversation selon quelques méthodologies, un des aspects importants de son application en contexte scolaire serait la permission aux élèves pour prendre librement la parole, un aspect nécessaire au processus d'appropriation tel qu'il a été développée dans le chapitre précédent. Toutefois, quoique cette définition nous propose une compréhension relativement détaillée de la pratique conversationnelle, elle n'englobe pas suffisamment l'aspect « naturel » de ce genre discursif.

À la quête d'une définition de conversation qui pouvait traduire une pratique conversationnelle se distanciant des interactions orales en contexte scolaire, nous avons exploré la définition de l'adjectif « spontanée » proposée par Robert Galisson et Daniel Coste (1976), dans le « Dictionnaire de didactique des langues », afin d'explicitier l'aspect courant de cette pratique :

En didactique des langues : expression spontanée : se dit d'un acte de parole (d'une performance) qui répond à un véritable besoin de communiquer : le locuteur exprime de façon non contrainte ce qu'il a envie de dire au moment où il parle ou écrit. Il ne s'agit donc ni de la simple reproduction d'un modèle, ni de la réponse provoquée et prévisible à une question artificielle. Dans l'expression spontanée, l'élève assume son comportement, prend en charge en tant que locuteur et sujet les énoncés qu'il produit. « Spontané », comme « libre » et « authentique » (adjectifs avec lesquels il doit être comparé) s'oppose donc à provoquer, contraint, artificiel (GALISSON; COSTE, 1976, p. 515).

Contrairement au contexte des cours réguliers de FLE où, dans notre point de vue, les interactions orales peuvent être caractérisées majoritairement comme contraintes et artificielles en comparaison avec les interactions hors contexte scolaire, la définition de Galisson et Coste nous a aidé à distancier le rapport à la langue dans l'interaction orale en contexte scolaire du

rapport à la langue dans une conversation quotidienne, en mettant en relief le contexte fertile d'une autre pratique langagière et conséquemment de l'expérimentation d'un autre rapport à la langue à travers la pratique d'une conversation spontanée. Dans le but de créer le cadre permettant la réalisation des séances de conversations spontanées, nous nous sommes donc inspirés des propositions de Pierre Burney et Robert Damoiseau (1969), trouvées dans « La classe de conversation », un guide pratique pour la réalisation des activités de conversation :

Il arrive en effet qu'une séance [de conversation] particulièrement réussie aboutisse à quelque chose d'infiniment plus libre et plus normal : non plus un cercle d'études concentré sur un seul sujet, mais une conversation véritable, un échange de propos à bâtons rompus qui n'a d'autre loi que la fantaisie ou le goût de ceux et de celles qui y participent (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 10).

Même si ce référentiel traite des activités proposées pour l'application en contexte scolaire, les réflexions développées initialement par les auteurs nous ont permis de complexifier notre compréhension de l'expérience langagière lors des pratiques conversationnelles : comme évoqué par les auteurs dans la citation précédente, le genre de la conversation serait finalement beaucoup plus chargé de spontanéité (bien comme d'accès à la fonction symbolique de la langue et au désir des sujets parlants) que l'on le croyait. Ces auteurs nous offrent une notion tellement élaborée à partir de l'expérience pratique de la conversation, qu'ils arrivent même à mettre en question l'utilité des définitions de conversation :

Comme dans la vie courante, la conversation dérive, nous sortons du sujet (gardons-nous de faire remarquer), et voici brusquement deux participants ou deux groupes qui s'affrontent sur un point qui les passionne. Nous voici en pleine discussion, une discussion animée que le professeur n'a plus qu'à se soucier de deux choses : modérer les interlocuteurs, et veiller à ce que la polémique amicale se poursuive en français ! Désormais l'objectif est atteint et les définitions sont vaines (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 11).

Ayant exploité la définition d'une conversation spontanée – *et même son importance ayant déjà été questionnée supra, vis-à-vis de l'orientation instable d'une conversation dictée par le désir des sujets qui conversent* –, dans le cadre du FdO, la conversation spontanée n'est pas comprise seulement en tant que genre discursif, elle est à la fois genre discursif et moyen d'appropriation, la conversation pour nous s'est montrée la pratique permettant l'appropriation langagière en FLE.

3.2.2 Les principes didactiques

Pendant chaque édition du FdO, nous avons identifié des principes didactiques considérés importants pour mettre en œuvre une pratique didactique dédiée à la conversation spontanée. Ces principes ont changé et évolué selon les besoins, les caractéristiques de chaque groupe de participants et l'identification de meilleures démarches à adopter par le groupe d'organiseurs. Les trois principes didactiques qui suivent sont des principes adoptés au long de toutes les quatre éditions et qui constituent donc un ensemble de choix étudiés, analysés et perfectionnés significativement à chaque édition.

Ces principes ont été développés surtout à partir d'un renversement didactique : l'éloignement conceptuel de la notion d'apprentissage de LE et l'adoption d'une approche appropriative des langues, dans le sens de « de-scolariser »²⁵ l'expérience langagière attendue : la pratique spontanée de la conversation. Burney et Damoiseau indiquent l'obstacle des conventions scolaires pour la prise d'une parole spontanée :

Il y a là [dans les conventions scolaires qui tendent à isoler les classes de la vie normale] un obstacle capital à la spontanéité et à l'authenticité des conversations, et nous devons tout mettre en œuvre pour le franchir, pour atténuer ou supprimer une certaine incompatibilité entre nos classes traditionnelles, scolaires, artificielles, strictement encadrées, et des séances de conversation que nous voulons libres, spontanées, naturelles. *Nos conversations réussiront d'autant mieux qu'elles ne seront moins scolaires* : essayons par conséquent de « descolariser » nos séances, si on veut bien nous permettre ce néologisme un peu barbare (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 70).

Dans la même direction de ces auteurs, Cécile Denier (2020), qui a organisée et animée des ateliers de conversation auprès des bibliothèques en France, notamment la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou, signale dans son œuvre « L'atelier de conversation », ce qui ne devrait pas constituer un atelier de conversation :

Il ne s'agit pas ici de faire en cours de langue classique : pas d'explication de grammaire, pas de listes de vocabulaire, pas d'exposé magistral de l'animateur sur le système universitaire français, le château de Versailles ou les règles de savoir-vivre, pas de lectures détaillées et expliquées de textes ou d'articles de presse, pas de chansons avec des textes à trous..., mais l'animation d'un échange entre participants aussi authentique que possible (DENIER, 2020, p. 8).

Sachant que les pistes pratiques relatives audit renversement didactique nous orientent vers une expérience langagière distanciée de celle des contextes scolaires habituels (idéalement

²⁵ Dans le sens proposé par Castellotti (2017 : 312).

vers une prise de parole plus libre, spontanée et « naturelle ») il faudrait également explorer un autre aspect de ce renversement : l'aspect altéritaire du processus d'appropriation :

Créons également cette atmosphère de confiance, d'amitié et de liberté hors de laquelle, répétons-le, les plus belles « techniques » sont inopérantes. Ayons des rapports personnels avec les étudiants. Ne nous moquons jamais ni de la forme ni du fond des interventions. Laissons-leur surtout, dans les limites de la bienséance et des possibilités locales, une très grande *liberté de pensée et de langage*. Il est effrayant de songer qu'à force de tabous, bien de classes ont été vidées de leur substance vivante (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 71).

En vue de permettre aux participants de prendre la parole en FLE en tant que sujet singulier s'exprimant langagièrement une « parole de soi »²⁶, il nous a fallu prendre en compte le rôle de la liberté de pensée et de langage, dans le sens souligné *supra* par Burney et Damoiseau, lors de l'élaboration des principes didactiques des séances de conversation. Les items qui suivent présentent plus en détail trois des principes élaborés par les groupes d'organisateur du projet.

a) *L'environnement accueillant*

Le premier principe concerne l'ambiance des séances de conversation. Comme il a déjà été précisé dans le chapitre précédent, dans notre compréhension pour que quelqu'un se sente autorisé en tant que locuteur à parler librement dans une autre langue, il faut qu'un espace soit aménagé dans cette langue pour ce sujet... La notion d'un environnement accueillant peut être comprise alors comme le principe qui s'occupe de cet aménagement.

Le premier point important concernant la préparation de cet espace est la prise de conscience du rôle des affects dans la prise de parole. Burney et Damoiseau explicitent dans l'extrait qui suit l'importance du côté affectif dans cette atmosphère irremplaçable d'accueil en langue :

N'oublions pas en effet que les barrières linguistiques auxquelles nous nous heurtons encore sont presque toujours doublées de barrières affectives : timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule. Créons donc rapidement une atmosphère de confiance et d'amitié, de liberté et de gaieté. Cette atmosphère-là est irremplaçable, et sans elle nos plus belles méthodes risquent de n'aboutir à rien (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 53).

En ce qui concerne les barrières affectives dont parlent les auteurs, nous constatons qu'elles se montrent des composantes assez importantes engendrées aussi dans le

²⁶ Dans le sens des propositions d'Anderson (2015), explicitées dans la section 2.2.

développement de l'insécurité linguistique (GOMES; FREISLEBEN; DORNELES; MACEDO, 2023, p. 48-77), comme explicité dans l'article intitulé « L'insécurité linguistique chez des locuteurs de français langue étrangère au Brésil : une étude exploratoire », à paraître dans le Numéro 55 de la revue Francophonies d'Amérique.

Un autre point important qui a contribué à l'instauration de cet environnement accueillant est en corrélation à la compréhension des lois propres au genre conversationnel : Burney et Damoiseau (1969, p. 56-57) observent qu'il peut arriver lors d'une séance de conversation une idée inattendue et qu'on ne serait pas interdit de sortir du sujet, il faudrait mieux suivre naturellement le fil créé dans l'échange spontanée.

Cela est aussi le point de vue de Cécile Denier (2020), qui a organisée et animée des ateliers de conversation auprès de plusieurs bibliothèques en France, notamment la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou :

La consigne de base est donc : ne pas s'astreindre à « coller » au thème prévu, se laisser porter par les échanges et les sujets qui intéressent les participants. Le thème, le jeu, l'activité... doivent rester des prétextes à la discussion, des déclencheurs. Ce qui compte surtout, c'est que les gens parlent, peu importe de quoi finalement ! C'est quand les participants oublient qu'ils échangent dans une langue « étrangère » que l'expérience est réussie (DENIER, 2020, p. 8).

Au-delà des points mentionnés précédemment, d'autres choix contribuant à l'instauration de cet environnement accueillant, ont été l'adoption d'une pratique didactique plurilingue qui valorisait le répertoire langagier des participants bien comme la non exigence de parler tout le temps en français, même si la mobilisation du français ait été progressivement encouragée.

Les stratégies mises en place pour la création de cette atmosphère se sont basées de façon générale sur une pratique didactique sensible et réflexive de la part des organisateurs par rapport aux composantes affectives de l'expérience langagière des sujets dans une langue étrangère.

b) L'aide à linguistique

Le deuxième principe touche les démarches de correction linguistique pendant les séances de conversation. Pour l'élaboration de ce principe nous avons pris en compte d'abord nos propres expériences d'apprentissage : pour nous, il était clair qu'il fallait porter beaucoup d'attention à la place des erreurs et des corrections dans l'imaginaire des participants, car ils sont très souvent associés à une expérience scolaire négative de compréhension ou même de

répression qui quand évoquée risque d'empêcher la prise de parole en langue. Burney et Damoiseau introduisent dans l'extrait qui suit la difficulté de définir une technique applicable à tous les cas :

Il convient au professeur de redresser les principales erreurs de ses élèves au cours même de la conversation. Mais redresser systématiquement toutes les erreurs de prononciation ou de langue serait le meilleur moyen de bloquer la conversation. Il s'agit donc, pour le professeur, de trouver un moyen terme, d'intervenir assez pour remettre sur la voie celui qui parle et de permettre de continuer à s'exprimer. S'il est facile d'admettre le principe, il est plus difficile de définir plus précisément une technique de correction applicable à tous les cas. Nous devons évidemment tenir compte du niveau des connaissances de nos élèves, comme de leur confiance en eux-mêmes : notre intervention, auprès des timides, devra être aussi réduite que possible ; elle devra être plus vigoureuse auprès de ceux qui auraient tendance à parler trop et n'importe comment (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 13).

La complexité du rôle et du mode d'emploi de la correction linguistique a été également abordé par Denier (2020) qui propose (quand nécessaire) une technique de reformulation d'énoncés au lieu des corrections explicites :

La question n'est pas si simple ! L'atelier de conversation étant par nature convivial, détendu et construit sur le mode d'échanges spontanés, il est préférable de ne pas trop corriger au risque de bloquer cette liberté de parole recherchée. On essaiera plutôt de reformuler. Et de reformuler avec tact par des phrases comme : « Vous voulez dire... ? » « Donc finalement c'est un peu comme si... » plutôt que de corriger explicitement un mot erroné ou une tournure incorrecte (DENIER, 2020, p. 35).

Cette reformulation – *avec tact* ! – s'est montrée au cours des séances de conversation une technique de correction didactiquement riche puisqu'elle permet à la fois de proposer une correction de façon plutôt « naturelle » et « attendue » lors d'une conversation informelle, et aussi de rebondir à une autre idée, à un autre énoncé exprimé par autre participant ou même à la réflexion critique de l'idée qui a été exprimée originellement.

Toutefois, la démarche de la correction n'est pas la même que celle d'un cours régulier de FLE et il serait très important de prendre cela en compte. Dans ce sens, Denier (2020, p. 35-36) remarque l'importance de rester vigilant à la distinction entre les situations d'« aide à l'expression » – *comme celle d'un atelier de conversation* – et de « correction » – *celle d'un cours de langue proprement dit* –. Ainsi, l'auteure affirme que le contexte d'organisation des séances orientent la place de la correction pendant la conversation :

Cela va donc beaucoup dépendre du contexte d'organisation des ateliers : en France ou pas, en école de langue ou pas, avec des personnes qui ont des contacts avec des locuteurs natifs ou non, des ateliers animés par des animateurs professeurs de langues

ou non. De manière générale, le mode interactif de l'atelier (questions / réponses / reformulations / etc.) devrait suffire aux participants pour se corriger eux-mêmes, mais un petit coup de pouce de l'animateur n'est pas à exclure et sera souvent apprécié par les apprenants (DENIER, 2020, p. 36).

Certes que la majorité des participants exprimait souvent l'envie d'être corrigés, dans le contexte de notre projet, nous avons donc adopté l'usage de la correction linguistique – *normalement par des reformulations* – lors qu'un erreur empêchait ou changeait la compréhension de ce qui a été dit, ou lors d'une demande explicite d'aide exprimée par les participants, compte tenu de notre intérêt à proposer un contexte accueillant d'expérience langagière se distanciant d'un contexte scolaire d'apprentissage de LE.

De façon générale, avec cette démarche concernant la correction linguistique, nous avons pu faire preuve que le format même de la conversation spontanée permettait aux participants et aux médiateurs de trouver sans grand effort les meilleurs moyens de demander ou de proposer de l'aide à l'expression orale.

c) La médiation sensible

Le troisième principe concerne le rôle du médiateur dans sa fonction d'autorisation et d'encouragement à la prise de parole par les participants... Contrairement à un contexte scolaire, où le rôle de l'enseignant est en corrélation avec l'exercice d'un pouvoir symbolique et institutionnel, dans un environnement accueillant dédié à la prise d'une parole spontanée, le rôle du médiateur n'est plus celui d'un référent détenteur de la norme, correcteur, qui délimite les tours de prise de parole. Dans l'extrait qui suit, Burney et Damoiseau introduisent ce changement de perspective :

Si tout le monde est d'accord pour considérer que la passivité des éléments faibles ou timides constitue un des principaux obstacles sur la voie du succès, beaucoup plus rares sont les professeurs débutants qui ont vraiment pris conscience de leur propre nocivité! Et pourtant, il y a là un réel problème : la prolixité même du professeur peut conduire nos conversations à l'échec. La parole est notre métier, parfois même notre passion, et il nous sera difficile de nous taire sur des sujets aussi passionnants que la peine de mort, le progrès ou la condition de la femme. Et pourtant, *plus nous aurons été silencieux, plus nous aurons réussi*. Par sympathie, par curiosité ou par paresse, nos élèves ne demandent pas mieux que de nous écouter, mais nous devons nous limiter. Aux élèves d'être en scène pour cette fois : le professeur doit se confiner autant que possible dans le rôle d'animateur, de metteur en scène, de souffleur, de modérateur ou d'arbitre. Il saura dégager des discussions les plus vives des conclusions personnelles, intéressantes... et conciliantes! Mais il devra à tout prix être bref (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 58-59).

Les auteurs remarquent alors une première différence d'approche didactique entre enseignant et médiateur : le temps de prise de parole des interventions. Ce premier point s'est prouvé judicieux et relativement difficile à mettre en pratique en raison de la difficulté d'une part de limiter ses interventions et d'autre part d'apprendre à être à l'aise par rapport au silence. En tant qu'enseignants, nous sommes habitués généralement à intervenir sans nous rendre compte de l'espace qu'occupent ces interventions dans un cours, toutefois quand il s'agit des séances de conversation, Burney et Damoiseau affirment que :

Toute intervention professorale superflue constitue donc un temps mort dans la séance, si brillante que puisse être cette intervention. Si nous nous permettons d'insister sur l'excès d'éloquence du professeur, c'est que l'intéressé lui-même n'a pas toujours conscience des monologues abusifs (BURNEY; DAMOISEAU, 1969, p. 59).

Le rôle du médiateur des séances de conversation serait alors le rôle d'un animateur qui, au lieu d'intervenir de manière excessive, utilise ses interventions pour encourager progressivement les participants à prendre la parole et pour accueillir positivement leurs manifestations.

Dans les séances que nous avons organisées, nous nous sommes aperçus que souvent la discussion se terminait et nous devions improviser des questions pour rebondir sur les témoignages des participants ou évoquer d'autres points de vue pour explorer un autre aspect du même sujet. Le médiateur encourageait alors la prise de parole à travers des interventions visant à rebondir, à faire développer les propos ou à redistribuer la parole. Aussi, il accueillait positivement les manifestations des participants dans le sens d'autoriser explicitement le recours à la traduction, aux alternances codiques, à parler de soi – *comme à partir des commentaires épilinguistiques, des réflexions sur leurs compétences linguistiques, ou de leurs rapports aux langues* – et toute autre stratégie visant l'expression spontanée en FLE.

En général, nous avons développé une pratique de médiation assez sensible par rapport à la singularité des sujets s'exprimant langagièrement : comme l'explique Denier (2020, p. 32-33) concernant la timidité ou le courage des participants pour s'exprimer oralement, « c'est avant tout une question de tact. La règle est simple : proposer gentiment, insister un peu, mais pas trop. L'objectif est de mettre en confiance, d'inciter à la prise de parole, pas de mettre mal à l'aise en public ».

Un autre aspect important pour le modèle de médiation que nous avons développé dans le projet, a été l'autorisation pour le médiateur d'exprimer son avis personnel par rapport aux sujets évoqués. Cela est aussi illustré par Denier dans l'extrait suivant, où elle propose quelques

exemples d'énoncés qui démontrent l'intérêt aux manifestations de participants et qui conséquemment encouragent de la prise de parole :

Le principe est de ne pas laisser retomber seules les interventions personnelles, sans relance de votre part. Or souvent, on remarque que les participants, par timidité, discrétion ou lacunes linguistiques, développent peu leurs idées s'ils ne sont pas aidés. Il faut donc mettre en évidence l'intérêt porté aux sujets traités, aux prises de parole de chacun et ne pas hésiter à appuyer vos réponses par des interjections et phrases d'encouragement : « Vraiment ? » / « Très intéressant ! » / « Ah oui, ça, c'est super ! » / « C'est étonnant ce que vous racontez là ! (DENIER, 2020, p. 31).

Au-delà des aspects mentionnés dans cette section, en somme, tous les principes élaborés dans le projet par ses organisateurs, ont été développés dans le but de stimuler, par la prise de parole, l'encouragement et la sensibilité nécessaires à la réalisation orale spontanée, l'émergence d'un rapport à une parole de soi, une parole qui exprime la singularité du sujet en langue.

3.3 LE DÉROULÉ TYPE DES SÉANCES

Afin de mettre en pratique ces principes didactiques, en tant qu'organisateur, nous avons systématisé le format méthodologique des séances de conversation dans une version simplifiée d'un plan pour la majorité des séances. Voici le déroulé type d'une séance :

Toute séance commence avec l'accueil des participants, tout le monde se salue, et l'animateur propose une activité de brise-glace de 30 minutes maximum, qui peut être un jeu, une sensibilisation, se raconter des histoires, ou tout simplement une question. Cette première activité de brise-glace est censée faire que chaque participant parle quelque chose sur soi et de préférence elle doit être en rapport au thème de discussion de la séance. L'objectif de cette activité est de faire parler tous les participants au moins une fois dans chaque séance et d'anticiper le sujet à discuter pendant la rencontre dans le niveau des idées et dans le niveau linguistique, par exemple en mobilisant de lexique lié à la thématique.

Dans un deuxième temps consacré à la conversation proprement dit, pendant environ 1 heure (pour les deux premières éditions en présentiel avec des séances de 2 heures) ou pendant environ 30 minutes (pour les deux dernières éditions en ligne avec des séances de 1 heure et 15 minutes), tout le monde discute spontanément à propos du thème de la séance. Cette discussion

compte avec la médiation d'un membre du groupe d'organiseurs du projet, qui rebondit, commente, fait développer, pose des questions déclencheuses pour pousser la conversation.

Pendant ce moment vif d'échanges spontanés, les participants peuvent recourir aussi à des documents apportés par eux-mêmes (dans le cas des séances présentiels) ou publiés dans un tableau virtuel collaboratif sur *Padlet* (dans le cas des séances en ligne) et utiliser ces documents comme éléments déclencheurs de conversation. Ces documents déclencheurs de conversation étaient des documents de toute sorte : livres, magazines, journaux, BDs, chansons, vidéos, courts-métrages, publicités, etc, relatifs au thème de discussion de la séance.

Enfin dans un troisième temps d'environ 30 minutes (pour les séances en présentiel) ou d'environ 15 minutes (pour les séances en ligne) le médiateur commence à préparer un moment réflexif sur la discussion et sur l'expérience de la séance. En ce moment, les participants expriment souvent des questions, des doutes ou réflexions linguistiques, et témoignent leurs rapports aux langues, surtout leurs impressions sur la pratique de l'oral en FLE (leurs ressentis, leurs difficultés de prononciation, leurs besoins d'études de la grammaire, etc). L'objectif de ce dernier moment était tout simplement de préparer la clôture de la discussion et orienter le débat vers une autoréflexion touchant son rapport aux langues.

Après les réalisations des séances de conversation, le groupe d'organiseurs discutait brièvement du déroulement des séances en comparant ce que nous avions prévu et ce qui s'était passé en réalité en termes de discussion, de mobilisation des documents déclencheurs, et d'utilisation des questions déclencheuses préparées par le médiateur. La mise en regard des plans de séances et du déroulement de séance effectif nous a permis de réfléchir à notre pratique de médiation et de perfectionner l'élaboration des séances de conversation, par exemple au niveau des thèmes de discussions, de l'engagement des participants par rapport aux thèmes, des stratégies pour rebondir des questions ou des commentaires et des stratégies pour gérer le temps de parole et de prise de parole.

4 LES INDICES D'UNE PAROLE DE SOI

Dans ce chapitre, nous analysons les réponses aux formulaires originalement créés pour l'inscription des participants au projet, mais qui au long des éditions du projet sont devenus un ensemble de données témoignant le rapport à l'expérience langagière singulière (et collective) et le rapport à la parole.

L'inscription au projet a été diffusée sur les réseaux institutionnels de l'université²⁷ et les réseaux sociaux du projet²⁸. Pour toutes les quatre éditions (2017, 2018, 2020 et 2021), un formulaire d'inscription a été ouvert au public en général et ils comprenaient des questions à titre démographique²⁹ et qualitatif³⁰. Au fur et à mesure de la réalisation des éditions du projet, le format des formulaires a changé vis-à-vis le développement de l'expérience de la pratique conversationnelle et les intérêts de recherche des membres de l'organisation. Aussi, nous avons créé pour les deux dernières éditions (2020 et 2021) un formulaire de rétroaction qui comprenaient des questions à titre qualitatif³¹ visant à la fois le perfectionnement de l'organisation pratique du projet et l'expression des participants sur leur représentation langagière et leur rapport à la parole.

Comme explicité en haut, l'intérêt au contenu des réponses à ces formulaires ne s'est manifesté qu'après leur conception et leur application³². Au départ, l'objectif était de parvenir à une meilleure compréhension du profil des participants afin de mieux planifier les rencontres

²⁷ Sur le site de l'Institut de Lettres : <<https://www.ufrgs.br/letras/4813/>> ; sur le site de l'Université : <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/projeto-de-conversacao-em-frances-esta-com-inscricoes-abertas>> ; sur la page Facebook de l'Université : <<https://www.facebook.com/ufrgsnoticias/posts/pfbid02t2bo4MXM2ft2oGX424XDumrY8EUUvFqsjLA7ZUZGMGEHRSWwzXEjNz1VCvBm7JzZl>> ; et sur le profil Instagram de l'Université : <https://www.instagram.com/p/CTDQ54iNi_a/?utm_source=ig_web_copy_link>.

²⁸ Sur la page Facebook du projet : <<https://www.facebook.com/francaisdoccasion>> et sur le profil Instagram du projet : <<https://www.instagram.com/francaisdoccasion/>>.

²⁹ Des questions sont appliquées dans tous les formulaires d'inscription concernant les informations personnelles des participants afin de permettre la réalisation des certificats de participation et de contacter les inscrits sélectionnés. Elles comprenaient les informations suivantes : nom complet, coordonnées, document d'identification, âge ou date de naissance et formation universitaire ou professionnelle. (À ce sujet, il faudrait observer qu'aucune de ces questions ni ses réponses font partie de l'analyse proposée dans ce travail afin d'assurer l'anonymat des participants.)

³⁰ Demandant les informations suivantes : les intérêts et attentes par rapport au projet ; la description du contact avec la langue française ; la description du contact avec de personnes francophones ; la représentation de la langue française ; la description du niveau de compétences orales ; le ressenti d'insécurité linguistique lors des interactions orales ; et les indications de sujets d'actualité à discuter pendant les rencontres.

³¹ Demandant les informations suivantes : les intérêts et attentes par rapport au projet ; la description du contact avec la langue française ; la représentation de la langue française ; la description du niveau de compétences orales ; le ressenti d'insécurité linguistique lors des interactions orales ; les avis sur les thèmes de discussion ; la durée des séances ; l'expérience générale de participation au projet ; et les commentaires complémentaires.

³² Nous signalons que les participants ont confirmé à la fin des formulaires leur accord de consentement afin que les informations fournies puissent être utilisées dans le développement des études scientifiques postérieures.

de conversation en instaurant un environnement accueillant pour les échanges spontanés en français.

4.1 LE PUBLIC INTÉRESSÉ

Dans sa grande majorité, le public était très diversifié en ce qui touche sa formation universitaire ou professionnelle. Les parcours d'apprentissage du français se sont présentés également diverses et variés, allant des participants qui ont été alphabétisés en français, jusqu'à des participants qui ont commencé leurs études à peine quelques mois auparavant de leur inscription.

Le public des inscrits au projet, comprenait des personnes ayant entre 18 et 70 ans, provenant de différents parcours et de domaines variés (relations internationales, sciences sociales, éducation physique, médecine, ingénierie, arts plastiques, lettres, etc.). Concernant la provenance des inscrits, pour les deux premières éditions, la grande majorité venait de Porto Alegre et pour les deux dernières éditions, puisqu'il s'agissait des éditions en ligne, on constate un public encore plus varié : de nombreuses inscriptions provenant du sud du Brésil, mais aussi du Sud-Est (région qui regroupe, entre autres, les États de São Paulo et de Rio de Janeiro), du Centre-Ouest (région de la capitale fédérale, Brasília), du Nord-Est (région de l'état de Bahia) et du Nord (région de l'état du Pará).

En général l'intérêt des participants pour le projet était de pratiquer la conversation en français, perfectionner les compétences orales et/ou reprendre contact avec la langue.

4.2 L'ÉVOLUTION DES QUESTIONNAIRES

Les données qui sont analysées ici sont issues des six formulaires appliqués lors des quatre éditions du projet de conversation, deux formulaires d'inscription appliqués en 2017 et 2018 lors des éditions en présentiel, deux formulaires d'inscription appliqués en 2020 et 2021 lors des éditions en distanciel et deux formulaires de rétroaction appliqués également lors des éditions en ligne

Les deux premiers questionnaires des éditions en présentielle comptent avec 24 réponses au total, étant 15 issues de celui de l'édition de 2017 et 9 de celui de l'édition de 2018. Le

formulaire d'inscription de l'édition en ligne de 2020 compte avec 39 réponses et le questionnaire de rétroaction de cette édition compte avec 9 réponses des personnes qui ont participé aux séances. Le formulaire d'inscription de l'édition en ligne de 2021 compte avec 63 réponses et le questionnaire de rétroaction avec 8 réponses des personnes qui ont participé aux séances.

Pour la conception des formulaires d'inscription et de rétroaction des deux dernières éditions en ligne, moi et les autres quatre organisateurs, nous avons adapté les formulaires en modifiant et ajoutant d'autres questions qualitatives touchant les représentations langagières et les rapports des participants à la langue. Il convient d'observer que les formulaires de rétroaction ont été destinés uniquement aux participants qui ont effectivement participé aux séances de conversation après avoir été sélectionnés lors d'un tirage au sort.

En somme, les quatre formulaires d'inscription comptent avec 126 réponses des personnes qui se sont inscrites au projet de conversation et les deux formulaires de rétroaction, avec 17 réponses des personnes qui ont participé effectivement aux deux dernières éditions en ligne du projet.

Le nombre croissant de personnes qui se sont intéressées par la pratique langagière de la conversation spontanée semble être le résultat de deux facteurs : l'accès et la promotion au long des éditions. Concernant l'accès, les deux premières éditions ont eu lieu en présentiel, donc le public concerné habitait majoritairement à Porto Alegre tandis que les deux dernières éditions ont été dispensées en ligne ce qui a permis d'accepter l'inscription de personnes venues de tout le Brésil et ailleurs.

Par ailleurs, au long des éditions le projet a connu une promotion accrue au sein des réseaux institutionnels de l'université. Enfin, à partir de la deuxième année de la pandémie du COVID-19, les gens s'étaient accoutumés à la modalité d'enseignement en ligne, sous-entendu ils n'avaient plus de crainte et ils étaient disposés à en suivre des cours virtuels.

4.3 L'ANALYSE DES DONNÉES

D'un total de 126 réponses reçues dans les quatre formulaires d'inscription, nous avons sélectionné et analysé les réponses de 98 personnes qui dans leurs énoncés ont exprimé de manière explicite leur représentation langagière et leur rapport à la parole. Et dans le but d'identifier des indices d'autorisation d'une prise de parole de soi, et donc d'un possible

processus d'appropriation en tant que transformation de l'expérience langagière en français, nous avons analysé les réponses de 17 personnes qui ont répondu tant les formulaires d'inscription que les formulaires de rétroaction des deux dernières éditions du projet.

4.3.1 Les éditions en présentiel (2017 et 2018)

Pour le formulaire des éditions de 2017 et 2018, nous avons formulé quatre questions à titre qualitatif : une première relative à l'intérêt personnel pour participer au projet ; une deuxième relative aux attentes par rapport aux rencontres ; une troisième concernant les sujets d'intérêt pour discuter pendant les séances ; et une quatrième relative au niveau de compétence linguistique en français. Les consignes de ces questions sont les suivantes :

Tableau 2 - Questions qualitatives - Formulaires d'inscription (2017 et 2018)

Question	Consigne
1	Quel est votre intérêt pour participer au projet ? ³³
2	Quelles sont vos attentes par rapport au projet ? ³⁴
3	Quels sont les sujets que vous voudriez que les séances prennent en compte ? ³⁵
4	Essayez de décrire votre contact avec la langue française et votre niveau de compétence linguistique : ³⁶

Source : élaboré par l'auteur

Les réponses reçues à ces deux premiers questionnaires démontrent une certaine importance attribuée à la dimension sociale de la langue, puisque d'un total de 16 réponses (11 issues de l'enquête de 2017 et cinq de l'enquête de 2018), 10 ont exprimé leur intérêt à une expérience langagière centrée plutôt sur la relation avec d'autres personnes (plus de 60% du public). Les réponses qui démontrent la mise en relief de cette visée relationnelle de l'expérience langagière, le font à travers l'explicitation d'intérêts tels que : « **Conhecer pessoas**

³³ Notre traduction pour « 1. Qual é o seu interesse em participar do projeto? ».

³⁴ Notre traduction pour « 2. Quais são as suas expectativas em relação ao projeto? ».

³⁵ Notre traduction pour « 3. Quais são os assuntos que você gostaria que o projeto abordasse? ».

³⁶ Notre traduction pour « 4. Tente descrever o seu contato com a língua francesa e o seu nível de proficiência: ».

que também estejam estudando a língua francesa e as culturas francófonas. » ; « **Compartilhar vivências** » ; « Apprendre melhor a parte de escuta e conversaço e **estar em contato com outras pessoas** interessadas nesse aprendizado. » ; et même à partir de la conscientisation d'expériences langagières vécues telles que « O projeto proporciona a **oportunidade rara de exercitar conversaço em língua francesa, no tête-à-tête inclusive**, o que sinto ser **algo que falta no meu aprendizado da língua** e algo que eu não dera conta de suprir de outra maneira. ». ³⁷

Le deuxième point expressif des réponses à ces questionnaires concerne l'importance de la prononciation, du vocabulaire ou de la fluidité pour l'expérience langagière (3 composantes linguistiques qui d'habitude ne sont pas assez explorées didactiquement dans les cours réguliers de FLE et qui, quand bien maîtrisées sont corrélées à l'idée de « bien parler », nous semble-t-il).

Ainsi, d'un total de 16 réponses sélectionnées, 10 ont également mentionné l'intérêt porté à au moins une de ces composantes (plus de 60% du public aussi) à travers d'énoncés exprimant leur l'intérêt à : « aprimorar a **pronúncia** » ; « desenvolver **fluência** em francês » ; et même à travers d'énoncés corrélant plus d'une de ces composantes comme dans les exemples « Gostaria de treinar a **pronúncia** e também a audição, de forma que eu consiga **falar de modo mais natural**. » et « Melhorar a minha **pronúncia** e adquirir um **vocabulário mais variado**. ». ³⁸

4.3.2 Les éditions en ligne (2020 et 2021)

Concernant le formulaire d'inscription de l'édition de 2020, nous avons fusionné deux questions des formulaires précédents en une et nous avons organisé de la façon qui suit : une première question touchant les intérêts et attentes par rapport au projet ; une deuxième concernant le contact avec la langue française (puisque nous avons commencé à ce moment-là à nous interroger sur les expériences langagières vécues des participants en français) ; et une troisième relative encore à l'aspect du niveau des compétences linguistiques en français. Les consignes de ces questions sont les suivantes :

³⁷ Tous les énoncés exprimant l'importance de l'aspect relationnel pour l'expérience langagière, sont listés dans l'Annexe A.

³⁸ Tous les énoncés exprimant l'importance de la prononciation, du vocabulaire ou de la fluidité pour l'expérience langagière, sont listés dans l'Annexe B.

Tableau 3 - Questions qualitatives - Formulaire d'inscription (2020)

Question	Consigne
1	Quels sont vos intérêts et attentes par rapport au projet ? ³⁹
2	Comment décririez-vous votre contact avec la langue française ? ⁴⁰
3	Comment décririez-vous votre niveau de compétence linguistique ? ⁴¹

Source : élaboré par l'auteur

Pour le formulaire d'inscription de l'édition de 2021, nous l'avons adapté à nouveau en y ajoutant des questions explicites relatives à la représentation langagière du français et le rapport à la parole au niveau de l'insécurité linguistique en raison de la mention croissante à ces idées dans les formulaires de l'édition précédente. Ce questionnaire a été disposé ainsi : les deux premières questions ont été identiques à celles du formulaire d'inscription de l'édition précédente ; une troisième touchant le contact avec d'autres personnes francophones ; une quatrième relative à la représentation langagière du français ; une cinquième traitant encore du niveau de compétence linguistique en français ; une sixième touchant le ressenti de l'insécurité dans une interaction orale en français ; et une dernière question relative aux thèmes à discuter dans les séances de conversation. Les consignes de ces questions sont les suivantes :

Tableau 4 - Questions qualitatives - Formulaire d'inscription (2021)

Question	Consigne
1	Quels sont vos intérêts et attentes par rapport au projet ? ⁴²
2	Comment décririez-vous votre contact avec la langue française ? ⁴³
3	Comment décririez-vous votre niveau de compétence linguistique ? ⁴⁴

³⁹ Notre traduction pour « 1. Quais são os seus interesses e expectativas em relação ao projeto? ».

⁴⁰ Notre traduction pour « 2. Como você descreveria o seu contato com a língua francesa? ».

⁴¹ Notre traduction pour « 3. Como você descreveria o seu nível de proficiência? ».

⁴² Notre traduction pour « 1. Quais são os seus interesses e expectativas em relação ao projeto? ».

⁴³ Notre traduction pour « 2. Como você descreveria o seu contato com a língua francesa? ».

⁴⁴ Notre traduction pour « 3. Como você descreveria o seu contato com outros francófonos (falantes de francês)? ».

4	Que représente la langue française pour vous ? ⁴⁵
5	Comment décririez-vous votre niveau de compétence linguistique ? ⁴⁶
6	Ressentez-vous de l'insécurité lors de l'interaction orale en français ? ⁴⁷
7	Quels thèmes et sujets aimeriez-vous discuter pendant les rencontres du projet ? ⁴⁸

Source : élaboré par l'auteur

Parmi les réponses envoyées aux formulaires de ces deux éditions en ligne, nous avons sélectionné 82 réponses (30 issues de l'enquête de 2020 et 52 de l'enquête de 2021) qu'expriment deux aspects intéressants relatifs à l'expérience langagière du public.

Le premier aspect démontre encore une fois, l'importance attribuée à la prononciation, au vocabulaire et à la fluidité pour une partie considérable du public : cette fois-ci, au moins 32 réponses mentionnent un de ces mots ou des expressions corrélées à l'idée d'une fluidité orale (comme une « parole libre », ou « aisée ») au moins une fois dans chaque réponse. Cela correspond à près de 40% d'un public très diversifié qui à partir de ses énoncés démontre l'importance ou l'intérêt à la « bonne maîtrise » phonétique, lexicale et prosodique de la langue.

À titre d'exemple, quelques expressions qui nous ont attiré l'attention sont : « Já estudei mais de 3 anos, apesar de que ainda **peço muito na gramática e vocabulário.** » ; « Sim, [sinto insegurança] mais em relação a **saber o vocabulário, a pronúncia de sons distantes** e também como usar **construções gramaticalmente corretas.** » ; « [Para mim, a língua francesa representa] Liberdade. Sinto-me lisonjeada pela oportunidade de poder me comunicar em outro idioma e o francês representa sonhos que antes eram distantes mas que se tornaram reais. Ainda tenho o **sonho de me tornar fluente** e fazer um mestrado na Université de Paris. » ; et « Espero conseguir praticar a língua francesa para **retomar a fluência.** ».⁴⁹

Le deuxième aspect intéressant que démontrent les réponses sélectionnées est un rapport technique à la langue, rapport qui comprend l'expérience langagière comme le développement d'une compétence corrélée à une notion de langue comme instrument. Au total, au moins 42

⁴⁵ Notre traduction pour « 4. O que a língua francesa representa para você? ».

⁴⁶ Notre traduction pour « 5. Como você descreveria o seu nível de proficiência oral? ».

⁴⁷ Notre traduction pour « 6. Você sente alguma insegurança em relação à interação oral em francês? ».

⁴⁸ Notre traduction pour « 7. Quais temas e assuntos você gostaria de discutir nos encontros do projeto? ».

⁴⁹ Tous les énoncés exprimant l'importance de la prononciation, du vocabulaire ou de la fluidité pour l'expérience langagière, sont listés dans l'Annexe C.

réponses (plus de 51% du public) démontrent cette idée soit par l'utilisation d'un lexique lié aux « habiletés », « capacités » ou aux « compétences » en langue, comme dans les exemples « **Treinar minhas habilidades em francês** » et « **Aprimorar minha capacidade de diálogo em francês, conhecer outras pessoas que também estudam a língua** » ; soit par l'utilisation des verbes ayant un sens mécanique tels que « s'entraîner », « s'exercer » ou « pratiquer » comme dans les exemples « **Exercitar o idioma, conhecer pessoas...** » et « Tenho interesse em manter contato com a língua francesa, já que fiz curso há alguns anos e **não quero perder as ferramentas da língua. Espero poder praticar bastante a expressão oral, que na minha opinião é a competência mais complexa no aprendizado de uma língua estrangeira.** » ; ou soit aussi par l'emploi de termes relatifs à une notion de langue comme objet tels que « maintenance », « (dé)blocage » ou « rouille » comme dans les exemples « Minha principal expectativa é a de manter meu contato com a língua francesa e fazer a **manutenção da competência oral.** Além de interagir/debater com colegas. », « **Destravar o francês oral** » ou « Já foi muito satisfatório, mas atualmente está "**enferrujado**". Ao longo do tempo esqueci parte do vocabulário aprendido. ». ⁵⁰

4.3.3 Les rétroactions des participants (2020 et 2021)

Dans le formulaire de rétroaction de l'édition de 2020, les trois premières questions étaient similaires aux questions du formulaire d'inscription : traitant respectivement des intérêts et attentes lors du commencement du projet ; du contact avec la langue et du niveau de compétence linguistique en français lors de la fin du projet. Les questions suivantes portaient sur l'expérience personnelle des participants par rapport au projet : les activités réalisées ; les sujets de conversation ; la durée des séances ; la participation à un projet de conversation en format distanciel et une dernière question destinée à des manifestations libres. Les consignes de ces questions sont les suivantes :

Tableau 5 - Questions qualitatives - Formulaire de rétroaction (2020)

Question	Consigne
----------	----------

⁵⁰ Tous les énoncés exprimant un rapport technique à la langue, sont listés dans l'Annexe D.

1	Quels étaient vos intérêts et attentes lors du commencement du projet ? ⁵¹
2	Comment décririez-vous votre contact avec la langue française aujourd'hui ? ⁵²
3	Comment décririez-vous votre niveau de compétence linguistique aujourd'hui ? ⁵³
4	Pensez-vous que les activités réalisées ont répondu à vos attentes ? ⁵⁴
5	Qu'avez-vous trouvé des thèmes de conversation ? Avez-vous des suggestions de thèmes pour les prochaines éditions du projet ? ⁵⁵
6	Que pensez-vous de la durée des séances ? ⁵⁶
7	En général, qu'avez-vous trouvé d'avoir participé à un projet de conversation en ligne ? ⁵⁷
8	Voulez-vous nous dire quelque chose d'autre ? Racontez-nous ! ⁵⁸

Source : élaboré par l'auteur

Dans le formulaire de rétroaction de l'édition de 2021, les deux premières questions ont été similaires à celles du formulaire de rétroaction de l'édition précédente : traitant respectivement des intérêts et attentes lors du commencement du projet et du contact avec la langue. Les questions suivantes portaient sur l'expérience langagière des participants après avoir participé au projet : elles traitaient de la représentation langagière du français ; du niveau de compétence langagière en français ; du ressenti de l'insécurité lors des interactions orales en français ; des sujets de conversation ; de l'avis par rapport aux activités réalisées pendant les séances ; et de la participation à un projet de conversation en format distanciel. Finalement, une dernière question a été destinée à des manifestations libres, comme dans le formulaire de rétroaction de l'édition précédente.

⁵¹ Notre traduction pour « 1. Quais eram os seus interesses e expectativas ao começar o projeto? ».

⁵² Notre traduction pour « 2. Como você descreveria o seu contato com a língua francesa hoje? ».

⁵³ Notre traduction pour « 3. Como você descreveria o seu nível de proficiência hoje? ».

⁵⁴ Notre traduction pour « 4. Você acha que as atividades realizadas alcançaram as suas expectativas? ».

⁵⁵ Notre traduction pour « 5. O que você achou dos temas? Você tem alguma sugestão de tema para as próximas edições do projeto? ».

⁵⁶ Notre traduction pour « 6. O que você achou da duração dos encontros? ».

⁵⁷ Notre traduction pour « 7. No geral, como foi para você a participação em um projeto *online* de conversação? ».

⁵⁸ Notre traduction pour « 8. Faltou algo que você gostaria de nos dizer ou contar? Diga para a gente! ».

Tableau 6 - Questions qualitatives - Formulaire de rétroaction (2021)

Question	Consigne
1	Quels étaient vos intérêts et attentes lors du commencement du projet ? ⁵⁹
2	Décrivez le contact que vous avez avec la langue française aujourd'hui : ⁶⁰
3	Décrivez ce que représente la langue française pour vous aujourd'hui : ⁶¹
4	Quel est votre perception par rapport à votre niveau de compétence langagière en français aujourd'hui ? Décrivez. ⁶²
5	Remarquez-vous quelque changement par rapport à l'insécurité lors des interactions orales en français ? ⁶³
6	Qu'avez-vous trouvé des thèmes de discussion de chaque rencontre ? ⁶⁴
7	Pensez-vous que les activités réalisées ont répondu à vos attentes ? ⁶⁵
8	En général, qu'avez-vous trouvé d'avoir participé à un projet de conversation en ligne ? ⁶⁶
9	Voulez-vous nous dire quelque chose d'autre ? Racontez-nous ! ⁶⁷

Source : élaboré par l'auteur

D'un total de 17 personnes qui ont participées aux deux dernières éditions du FdO, 16 ont déclaré que le projet a répondu positivement à leurs attentes (donc, plus de 94% du public) et une personne s'est abstenue.

⁵⁹ Notre traduction pour « 1. Quais eram os seus interesses e expectativas ao começar o projeto? ».

⁶⁰ Notre traduction pour « 2. Descreva o seu contato com a língua francesa hoje. ».

⁶¹ Notre traduction pour « 3. Descreva o que representa a língua francesa para você hoje. ».

⁶² Notre traduction pour « 4. Qual a sua percepção em relação ao seu nível de proficiência em francês hoje? Descreva. ».

⁶³ Notre traduction pour « 5. Você percebe alguma mudança em relação à sua insegurança para interagir oralmente em francês? ».

⁶⁴ Notre traduction pour « 6. O que você achou dos temas de cada encontro? ».

⁶⁵ Notre traduction pour « 7. Você acha que as atividades realizadas alcançaram as suas expectativas? ».

⁶⁶ Notre traduction pour « 8. No geral, como foi para você a participação em um projeto *online* de conversação? ».

⁶⁷ Notre traduction pour « 9. Faltou algo que você gostaria de nos dizer ou contar? Diga para a gente! ».

Concernant l'expérience vécue des participants, les réponses de 13 d'entre eux (plus de 76% du public) démontrent un changement d'expérience langagière en comparaison avec celle d'avant de leur participation au projet de conversation. Ce changement est explicité dans les énoncés des réponses de plusieurs façons, nous en remarquons trois : soit par la conscientisation du développement des compétences langagières comme dans l'exemple « **Consigno perceber que meu nível de proficiência melhorou consideravelmente**, especialmente em conversas espontâneas » ; soit par la conscientisation de l'aspect relationnel de l'expérience langagière comme dans l'exemple « **Sim, posso dizer que consegui me expressar e entender meus colegas falando francês** de uma forma que não conseguia em sala de aula ou em outro contexto. » ; ou soit par la déclaration de développement de sécurité linguistique comme dans l'exemple « **Eu definitivamente me sinto mais capaz de me sentir à vontade para ter uma conversa simples em francês**. O projeto foi o primeiro momento/ambiente em que eu me senti assim. ».

68

4.4 COMMENTAIRE D'ANALYSE

Parmi toutes les réponses recueillies des quatre questionnaires d'inscription, nous avons trouvé plusieurs rapports à la langue, évidemment liés aux expériences langagières vécues des sujets. Ce qui nous a pris l'attention a été les aspects liés aux indices de changement des expériences langagières, car ce sont ces indices qui peuvent illustrer le processus d'appropriation langagière.

Dans la pratique des rencontres de conversations, nous avons observé qu'en général le haut niveau des attentes et d'expectatives concernant la bonne maîtrise de la langue en tant que norme ou code⁶⁹ peut orienter le processus d'appropriation langagière vers le blocage de la prise de parole – *ou même du désir de langue* –, car l'espace qu'à notre avis idéalement devrait être réservé à la singularité du sujet langagier, devient occupé par la quête de la bonne maîtrise des règles grammaticales, de la prononciation ou du lexique.

Concernant le rapport technique à la langue, nous estimons qu'une des raisons pour lesquelles nous constatons une quantité considérable d'énoncés évoquant ce rapport, trouve peut-être ses origines dans les contextes d'enseignement-apprentissage, précisément où les

⁶⁸ Tous les énoncés exprimant un changement d'expérience langagière vécue, sont listés dans l'Annexe E.

⁶⁹ Comme dans l'exemple d'énoncé déjà mentionné dans l'item 4.3.2. : « Já estudei mais de 3 anos, apesar de que ainda peço muito na gramática e vocabulário. ».

enseignants font entendre et diffusent même un discours métapédagogique qui valorise l'utilisation des termes comme « compétence », « s'entraîner », « outils », etc... Dans ce sens, ce type d'énoncés mentionnés dans ce chapitre fait écho à un discours utilitariste par rapport aux langues, le discours d'une culture didactique qui distancie les sujets de la prise d'une parole de soi et d'un processus d'appropriation langagière basé sur l'expérience langagière vécue des sujets.

En outre, nous avons remarqué un paradoxe entre la conscientisation de l'importance de l'aspect relationnel de l'expérience en langue, comme dans les énoncés de quelques réponses qui font mention au rapport aux autres participants, à l'interaction, au partage d'expériences, etc. et l'explicitation de l'intérêt et de l'importance attribués à une pratique langagière technique, mécanique, associée plutôt à la langue en tant que système.

Finalement, il serait possible de proposer d'autres analyses de l'expérience langagière des participants, concernant par exemple le rapport à soi, les représentations langagières ou même le changement du ressenti d'insécurité linguistique, cependant ce chapitre s'est limité à quelques aspects plus évidents des réponses qui à notre avis semblent suffisants pour illustrer le processus de (ré)autorisation à une prise de parole de soi par les participants.

5 CONCLUSION : VERS UN SUJET DÉSIANT

L'élaboration de ce projet nous a permis d'explorer les voies d'un processus d'appropriation langagière considérant les sujets dans leur singularité, hors d'un cadre scolaire, même si institutionnel car rattaché à l'institution, dans le format d'un projet d'extension universitaire. Comme précise Anderson concernant la réalisation orale de la langue :

[...] d'une part, qu'un espace puisse s'aménager dans l'institution, il suppose une durée particulière, un temps non soumis à une rentabilité immédiate et il suppose d'autre part que ceux qui apprennent s'aménagent leur propre espace, c'est-à-dire qu'ils puissent laisser venir progressivement à eux la relation qui se construit avec l'autre langue. Si ces conditions sont admises alors les mots pourront se charger de leur propre projection et ils conduiront, je l'ai souvent observé, à des formes de construction verbale spontanée. En résumé, on pourrait dire qu'au lieu de s'appuyer sur une certaine réalité pour construire un réel, il s'agit de tourner le dos au réel pour aller vers le fictionnel et découvrir une certaine réalité (Anderson, 2015, p. 131).

La réflexion que propose ce travail va dans cette perspective, dans le sens qu'elle a été élaborée finalement à partir de l'invention d'une certaine réalité qu'est devenue le Français d'Occasion. Ce que nous avons donc présenté ici passe d'abord par la délimitation du cadre théorique, à savoir un regard transdisciplinaire en Didactique des Langues concernant l'appropriation langagière et la place du sujet dans ce processus (item 2), ensuite par l'aperçu historique, théorique et méthodologique du projet de conversation en FLE qui a été la scène réelle derrière nos propos (item 3), avant de pouvoir examiner les pistes d'une prise de parole de soi à travers de l'analyse des réponses des personnes qui ont participé au projet (item 4).

En somme, l'idée théorique (et aussi éthique) que ce travail a voulu illustrée, est celle d'une première proposition de remplacement du sujet dans la théorie didactique, en tant que concept du champ, mais aussi dans la pratique didactique enseignante dans le sens que :

[...] il est possible de replacer le sujet, c'est-à-dire de l'entendre comme sujet désiant, ouvrir en quelque sorte à la singularité ce qui apparaît du sujet en discours, dans le sens où le sujet est un effet de langage issu à la fois de l'inconscient et du désir orienté par celui-ci. Replacer le sujet, et particulièrement dans l'enseignement, c'est donc l'inscrire dans le champ de la parole, l'entendre comme sujet désiant placé en position face à son propre vide et placer l'autre médiateur en position d'idéal du moi. Position transférentielle que Freud pointait sous l'expression d'*économie de l'amour* (Anderson, 2019, p. 33).

En guise de conclusion, je dirais que les voies de recherche permettant à avancer le développement théorique du remplacement du sujet, traversent définitivement la prise en compte du désir des sujets et restent des voies à explorer pour la didactique, idéalement par des

perspectives considérant la singularité et corrélant critiquement théorie et pratique. Dans ce sens, je m'inscris dans les mots de Paulo Freire, qui dans « Pedagogia da autonomia » nous souvient que :

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 2021, p. 38)

RÉFÉRENCES

ANDERSON, Patrick. *Une langue à venir : de l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris: l'Harmattan, 2015.

_____. Mort du sujet, mort de la langue, In: *Le sujet en cause : mondialisation, didactique des langues et enseignements*. ANDERSON, Patrick; MIGEOT, François (Dir.). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2019. p. 19-35.

BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier, 2007.

BURNEY, Pierre; DAMOISEAU, Robert. *La classe de conversation*. Paris: Hachette, 1969.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Paris: Les Éditions Didier, 2017.

CICUREL, Francine. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, In: *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n 16, 2002. Disponible em: <<https://doi.org/10.4000/aile.801>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

_____. Reconfigurer l'action enseignante pour la (re)découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. In: *Phronesis*. vol. 5, 2016. Disponible em: <<https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-16.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, (2017).

COSTE, Daniel. Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants. In: *Interactions en Langue Étrangère*. RUSSIER, Colette; STOFFEL, Henriette; VERONIQUE, Daniel (Org.). Université de Provence: Service des Publications, 1991. p. 245-248.

DAHLET, Patrick. Science du langage et didactique des langues: inconsistances et rapprochements. In: *Ciências da linguagem e didática das línguas*. DAHLET, Veronique Braun. (Org). São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2011. p. 363-388

DENIER, Cécile. *L'atelier de conversation : conseils, pistes et outils*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2020.

DUFOUR, Marion. Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique. In: *Actes du colloque international sur Les représentations métalinguistiques ordinaires et l'enseignement de la linguistique et de la grammaire (aux allophones)*. DELHAYE, Olivier; DELBARRE, Franck (Dir.), 2022. p. 53-69. Disponible em: <<https://grec.methodal.net/Actes-du-colloque-international-sur-Les-representations-metalinguistiques>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FENOGLIO, Irène. L'intime étrangeté de la langue. In: Langage & Inconscient - Linguistique et psychanalyse. n 2. Limoges: Ed. Lambert-Lucas, 2006. p. 41-65.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 38.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.

GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis*. New York, NY: Harper and Row, 1974.

_____. *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOMES, Janaína Nazzari; FREISLEBEN, Larissa Colombo; DORNELES, Matheus; MACEDO, Wesley de Marins. L'insécurité linguistique chez des locuteurs de français langue étrangère au Brésil : une étude exploratoire. In: *Francophonies d'Amérique*. n° 55, 2023. p. 49-77.

MESCHONNIC, Henri. Qu'entendez-vous par oralité ?. In: *Langue française*, n 56, 1982. p. 6-23.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *La phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.

PRIEUR, Jean-Marie. Entre les langues : apprentissage, bilinguisme et inconscient. In: *Travaux de didactique du FLE*. n° 60. Montpellier: Université Paul-Valéry - Montpellier III, 2008.

RAVAZZOLO, Elisa; TRAVERSO, Véronique; JOUIN, Émile; VIGNER, Gérard. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette, 2015.

STURZA, Eliana Rosa. Portunhol: língua, história e política. In: *Gragoatá*, 2019a. p. 95-116. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621/19608>>. Acesso em: 6 abr. 2023

_____. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. In: *Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas*, Revista Iberoamericana de Educación, vol. 81, n 1, 2019b. p. 97-113. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie8113568>>. Acesso em: 6 abr. 2023

WEBER, Corinne. *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Les Éditions Didier, 2013.

ANNEXES

ANNEXE A - FORMULAIRES D'INSCRIPTION 2017 ET 2018 : réponses exprimant la conscientisation de l'importance de l'aspect relationnel de l'expérience langagière

1. Interesse em participar do projeto:

- Troca de conhecimentos em francês com a orientação de alguém que já tem um certo nível de fluência.
- Conhecer pessoas que também estejam estudando a língua francesa e as culturas francófonas.
- Compartilhar vivências
- O projeto proporciona a oportunidade rara de exercitar conversação em língua francesa, no tête-à-tête inclusive, o que sinto ser algo que falta no meu aprendizado da língua e algo que eu não dera conta de suprir de outra maneira.

2. Expectativas em relação ao projeto:

- Aprender melhor a parte de escuta e conversação e estar em contato com outras pessoas interessadas nesse aprendizado.
- Que eu possa sair com conhecimentos para ter um diálogo profundo em francês.
- Ter um grupo sociocultural e político de referência linguística com atividades diversas.
- não perder a fluência na língua; aprender e interagir com os outros integrantes.
- Minhas expectativas são a melhoria da minha oralidade em língua francesa, e, também, conhecer pessoas que atuam (professores, pesquisadores, alunos) em áreas da língua francesa, ou que, simplesmente, simpatizam, para assim prosperar em conjunto através de estudos e encontros como este.
- Interação com estudantes do idioma

ANNEXE B - FORMULAIRES D'INSCRIPTION 2017 ET 2018 : réponses exprimant l'intérêt à la prononciation, au vocabulaire ou à la fluidité

1. Interesse em participar do projeto:

- aprimorar a pronúncia
- Troca de conhecimentos em francês com a orientação de alguém que já tem um certo nível de fluência.
- Adquirir maior fluência na língua.
- desenvolver fluência em francês

2. Expectativas em relação ao projeto:

- Gostaria de treinar a pronúncia e também a audição, de forma que eu consiga falar

de modo mais natural.

- aprimorar a pronúncia e me divertir
- Melhorar a minha pronúncia e adquirir um vocabulário mais variado.
- Melhorar a pronúncia.
- não perder a fluência na língua; aprender e interagir com os outros integrantes.
- Ampliar meu vocabulário e melhorar meu conhecimento gramatical em língua francesa.

ANNEXE C - FORMULAIRES D'INSCRIPTION 2020 ET 2021 : réponses exprimant l'importance attribuée à la prononciation, au vocabulaire ou à la fluidité

(2020) - 1. Quais são os seus interesses e expectativas em relação ao projeto?

- Falar com Fluência
- fluência na língua francesa
- Pretendo aperfeiçoar meu nível, expandir meu vocabulário e compartilhar meus conhecimentos
- Melhorar a pronúncia e aumentar o vocabulário.
- Aprimorar minhas habilidades de pronúncia e compreensão oral
- Praticar o francês de forma leve e descontraída

(2020) - 3. Como você descreveria o seu nível de proficiência?

- Consigo manter uma conversa curta, compreendo muito bem, mas tenho um vocabulário reduzido isso me causa bloqueio em alguns momentos, entretanto não me impede de prosseguir um diálogo mesmo que utilize um vocabulário errado.
- Mais ou menos. Dificuldade na compreensão oral. Dependo bastante da pronúncia e da velocidade de quem fala.
- Eu diria A2, mas com bastante medo. Compreendo muito bem, mas tenho dificuldades em desenvolver os argumentos no momento da fala.

(2021) - 1. Quais são os seus interesses e expectativas em relação ao projeto?

- Adoro a língua francesa e a gramática francesa, mas gostaria de melhorar meu nível de conversação, deixando mais "solto"
- Melhorar a fala, aprimorar o vocabulário, ter a oportunidade de praticar !
- Destruar o francês para usos mais cotidianos, conversação.
- Poder praticar o idioma de forma livre
- Quero praticar minha conversação mesmo estando em um nível iniciante de francês. Ainda não me sinto confortável para falar francês de forma natural, pois me falta vocabulário. Acredito que o grupo será um local no qual me sentirei confortável para praticar minhas habilidades de conversação.
- desenvolver a fluência oral
- Ampliar meu repertório de vocabulário em francês.
- Treinar a fala em francês, que é onde me sinto mais insegura (não tanto a pronúncia mas sim conseguir a fluência de montar frases na minha cabeça enquanto falo)
- Interesse em me expor mais à comunicação oral da língua francesa. Expectativa de,

<p>com o curso, poder me soltar mais na fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Espero conseguir praticar a língua francesa para retomar a fluência. ● Melhorar a pronúncia e aprender coisas novas. ● Quero MUITO tornar meu francês mais "natural". Tenho focado bastante na conversação mas ainda tenho muito medo de falar, me preocupo em falar certo etc e acredito que conversar com outras pessoas que se encontram no mesmo nível que eu vá me possibilitar me sentir mais confortável de explorar meu francês oral ● Melhor minha pronúncia em francês
<p>(2021) - 2. Como você descreveria o seu contato com a língua francesa?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Já estudei mais de 3 anos, apesar de que ainda peço muito na gramática e vocabulário
<p>(2021) - 4. O que a língua francesa representa para você?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Liberdade. Sinto-me lisonjeada pela oportunidade de poder me comunicar em outro idioma e o francês representa sonhos que antes eram distantes mas que se tornaram reais. Ainda tenho o sonho de me tornar fluente e fazer um mestrado na Université de Paris.
<p>(2021) - 5. Como você descreveria o seu nível de proficiência oral?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Já foi muito satisfatório, mas atualmente está "enferrujado". Ao longo do tempo esqueci parte do vocabulário aprendido. ● Acredito que seja A2, porém nunca fiz um teste completo para ter certeza. Eu tento me comunicar, com bastante erros, principalmente nos verbos, preposições e algumas palavras muito diferentes do português. Mas em geral eu gosto e tenho melhorado bastante minha pronúncia. ● Não sinto muita dificuldade na pronúncia e ainda estou pegando o ritmo de falar, mas é muito comum dar um branco na minha mente até com palavras que eu sei, então é comum eu precisar parar pra pesquisar. ● Eu consigo conversar sobre assuntos triviais em aula, mas sinto que tento dizer em francês *exatamente* o que eu diria em português, o que acaba me travando um pouco. Tenho algum vocabulário específico da minha área, Biologia vegetal, e consigo conversar sobre tópicos mais técnicos. ● Bom, quando eu treino sozinha e não fico tão nervosa em errar. Em grupo as vezes erro alguma conjugação de tempo verbal por dificuldade da pronúncia ● Consigo me comunicar bem, no geral. Tenho estudado bastante os tempos verbais para conseguir contar melhor histórias e afins (adoro contar histórias) mas sinto que me falta muito vocabulário então dependendo da complexidade do que quero falar eu travo (tanto em complexidade de estrutura quanto de vocabulário mesmo)
<p>(2021) - 6. Você sente alguma insegurança em relação à interação oral em francês?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Talvez no emprego fluente do Passé compose. ● Especialmente relacionada à vocabulário e de não fazer sentido ● Sim, mais em relação a saber o vocabulário, a pronúncia de sons distantes e também como usar construções gramaticalmente corretas. ● Muita! Quero conseguir desenvolver melhor minha fala, até tenho bastante vocabulário mas sinto que sem exercitar acabo deixando muito de lado.

<ul style="list-style-type: none"> ● falta de vocabulário as vezes ● Apesar de ter limitações na pronúncia e expressão oral, acredito que consigo me comunicar com segurança, ainda que cometa alguns erros. ● Sim, ao voltar a estudar, fiquei mais travada do que antes. Me expressava com mais fluidez antes do que agora ● Sinto. Sou um pouco envergonhada e isso dificulta na hora da produção oral, acabo esquecendo bastante do vocabulário que sei. ● Sim!! Sinto falta de vocabulário o tempo todo e não sei bem como explorar melhor isso. Também patino em alguns tempos verbais ainda.. Tecnicamente estudei todos mas algumas estruturas ainda não são naturais para mim e as esqueço ● Bastante, acho a língua latina mais difícil de pronunciar.
(2021) - 7. Quais temas e assuntos você gostaria de discutir nos encontros do projeto?
<ul style="list-style-type: none"> ● Se possível a introdução de palavras para o vocabulário

ANNEXE D - FORMULAIRES D'INSCRIPTION 2020 ET 2021 : réponses exprimant un rapport technique à la langue

(2020) - 1. Quais são os seus interesses e expectativas em relação ao projeto?
<ul style="list-style-type: none"> ● Destruar o francês oral ● Exercitar o idioma, conhecer pessoas... ● aperfeiçoar meu conhecimento no francês ● Praticar o francês. ● Melhorar a compreensão oral e a expressão oral ● Me comunicar melhor em francês, saber interagir ● Meu principal interesse é praticar a oralidade da língua que está tão comprometida nesse período de ensino remoto, além de interagir. Minha expectativa é recuperar minhas habilidades na competência oral. ● Tenho interesse em manter contato com a língua francesa, já que fiz curso há alguns anos e não quero perder as ferramentas da língua. Espero poder praticar bastante a expressão oral, que na minha opinião é a competência mais complexa no aprendizado de uma língua estrangeira. ● Desenvolver melhor a competência oral e, talvez, perder um pouco do medo em falar em francês. ● Aprimorar e fixar maiores conhecimentos e habilidades na língua francesa. ● Treinar minhas habilidades em francês ● Como estudante do curso de Letras - Português e Francês e futura professora, busco aperfeiçoar a minha competência na Língua Francesa através da oralidade. ● Aprimorar minhas habilidades de pronúncia e compreensão oral ● Conseguir uma desenvoltura e destravamento da conversação.
(2020) - 3. Como você descreveria o seu nível de proficiência?
<ul style="list-style-type: none"> ● Consigo manter uma conversação curta, compreendo muito bem, mas tenho um vocabulário reduzido isso me causa bloqueio em alguns momentos, entretanto não

me impede de prosseguir um diálogo mesmo que utilize um vocabulário errado.

(2021) - 1. Quais são os seus interesses e expectativas em relação ao projeto?

- Estou me formando como professora de francês, iniciando minha carreira docente na área e gostaria de praticar conversação em francês a fim de aperfeiçoar minha produção oral e me sentir mais confiante ministrando minhas aulas de FLE
- Destruar o francês para usos mais cotidianos, conversação.
- Praticar e aprimorar a língua
- Colocar em prática minhas habilidades de percepção e de produção de fala em Francês; falar sobre cotidiano, gostos etc.
- Quero desenvolver melhor minha fala e estruturação de frases, e também conhecer outros estudantes do mesmo nível
- Melhorar o desempenho oral em francês.
- Melhorar, através da prática, meu nível de conversação em francês
- Desenvolver mais meu francês e me manter mais por dentro da língua nesses 8 encontros.
- Quero praticar minha conversação mesmo estando em um nível iniciante de francês. Ainda não me sinto confortável para falar francês de forma natural, pois me falta vocabulário. Acredito que o grupo será um local no qual me sentirei confortável para praticar minhas habilidades de conversação.
- Espero poder praticar meu francês e desenvolver ainda mais minhas habilidades de fala e escuta em francês.
- Praticar e desenvolver mais o meu francês
- Reativar o francês, praticar e criar conexões para iniciar algum curso mais extenso.
- Treinar a fala em francês, que é onde me sinto mais insegura (não tanto a pronúncia mas sim conseguir a fluência de montar frases na minha cabeça enquanto falo)
- Exercitar a conversação em francês para complementar meus estudos. Espero um ambiente de aprendizagem e de convite à conversa.
- Oportunidade de conversação em francês podendo exercitar as habilidades e identificar onde é preciso melhorar
- Exercitar meus conhecimentos na língua francesa, e verificar se consigo ter uma conversação satisfatória para o nível em que deveria estar. Espero que o projeto me permita isso.
- Minha principal expectativa é a de manter meu contato com a língua francesa e fazer a manutenção da competência oral. Além de interagir/debater com colegas.
- Desenvolver minha fala em francês
- Interesse em me expor mais à comunicação oral da língua francesa. Expectativa de, com o curso, poder me soltar mais na fala.
- Aprimorar minha capacidade de diálogo em francês, conhecer outras pessoas que também estudam a língua
- Retomar o francês e aprimorar a capacidade de me expressar oralmente
- Oportunidade de praticar o idioma . Buscar aperfeiçoamento.
- Destruar meu diálogo em francês
- Gostaria de poder trabalhar a conversação, já tenho um conhecimento bom da língua. Mas no quesito conversação não possuo muita habilidade. Apesar do meu curso na universidade ser de Letras português e francês, a realidade é que não temos muito contato com o francês.
- Exercitar a comunicação oral em francês

<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de estar formada, sinto ter uma lacuna nessa competência. Busco cursos de conversação para ter mais confiança com a língua e melhor me expressar. • Treinar meu francês e perder a vergonha de falar em francês • Desenvolver minhas habilidades de conversão a partir da prática, onde terei oportunidade de ter possíveis erros e vícios de linguagem corrigidos. Também enriquecer meu repertório de fala a partir do contato com professores e colegas mais desenvolvidos.
(2021) - 2. Como você descreveria o seu contato com a língua francesa?
<ul style="list-style-type: none"> • Estou começando a ficar um pouco mais exposta com a língua, porém, tenho muitas dificuldades de produzir oralmente e me expressar.
(2021) - 4. O que a língua francesa representa para você?
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação oral em francês vai me auxiliar durante viagens que sonho realizar tão logo termine a pandemia. • O francês representa, sobretudo, a minha formação acadêmica. Mas hoje, além de um instrumento de estudo/trabalho, também é uma ferramenta para interagir com pessoas ao redor do mundo.
(2021) - 5. Como você descreveria o seu nível de proficiência oral?
<ul style="list-style-type: none"> • Já foi muito satisfatório, mas atualmente está "enferrujado". Ao longo do tempo esqueci parte do vocabulário aprendido.
(2021) - 6. Você sente alguma insegurança em relação à interação oral em francês?
<ul style="list-style-type: none"> • Muita! Quero conseguir desenvolver melhor minha fala, até tenho bastante vocabulário mas sinto que sem exercitar acabo deixando muito de lado. • Sim, ao voltar a estudar, fiquei mais travada do que antes. Me expressava com mais fluidez antes do que agora • Sinto. Sou um pouco envergonhada e isso dificulta na hora da produção oral, acabo esquecendo bastante do vocabulário que sei.

ANNEXE E - FORMULAIRES DE RÉTROACTION 2020 ET 2021 : réponses exprimant un changement d'expérience langagière vécue

(2020) - 2. Como você descreveria o seu contato com a língua francesa hoje?
<ul style="list-style-type: none"> • Tem aumentado cada vez mais. Ando escutando mais músicas em francês e consumido produtos audiovisuais na língua. • Meu contato melhorou muito, tive a oportunidade de discutir diversos temas de diferentes áreas e aprofundar meu vocabulário
(2020) - 3. Como você descreveria o seu nível de proficiência hoje?
<ul style="list-style-type: none"> • Consigo perceber que meu nível de proficiência melhorou consideravelmente,

especialmente em conversas espontâneas
(2020) - 4. Você acha que as atividades realizadas alcançaram as suas expectativas?
<ul style="list-style-type: none"> ● Sim, me ajudaram muito, sinto que melhorei minha habilidade de falar e também me sinto mais segura. ● Sim, foi um ótimo aprendizado que pude usar a segunda língua como forma de comunicação.
(2020) - 8. No geral, como foi para você a participação em um projeto <i>online</i> de conversação?
<ul style="list-style-type: none"> ● Foi excelente por poder interagir em francês, ver que há muitos jovens que se interessam pela língua e poder ter vivência com eles, eu que já tenho idade avançada. ● Foi ótima, no início estava muito insegura, pois se fico tensa na hora de falar pessoalmente, imagina online. Mas com o passar dos encontros fui ganhando segurança. ● Eu gostei bastante. Senti uma evolução na minha capacidade de conversação e foi ótimo ter mais contato com o idioma. ● Gostei bastante, pois conseguimos conhecer pessoas de diferentes regiões e países, e não seria possível num projeto presencial, achei rica a experiência ● Foi muito agregador poder conversar com pessoas de diversos níveis de francês. Conversar on-line tem algumas dificuldades extras devido conexão, som cortado,... e isso nos ensina a manter o ouvido mais atento.
2021 - 4. Qual a sua percepção em relação ao seu nível de proficiência em francês hoje? Descreva.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ainda muito baixo mesmo com todas as tentativas de me envolver com a língua, porém, não é nulo como antes. Imagino está prestes a entrar no nível B1 ● Meu nível é iniciante, porém depois dos encontros de conversação pude melhorar bastante, tanto na questão do vocabulário como na parte de receio de falar errado. ● Meu nível de francês hoje ainda está no básico. Consigo entender razoavelmente bem, mas ainda demoro na hora de formar frases. As aulas me ajudaram a praticar um pouco mais isso. ● Acredito que minha maior dificuldade continua sendo perder a vergonha de tentar falar. O projeto me mostrou o quanto eu avancei em compreensão oral. Acredito que eu esteja em A2.
(2021) - 5. Você percebe alguma mudança em relação à sua insegurança para interagir oralmente em francês?
<ul style="list-style-type: none"> ● Sim, talvez por conhecer um pouco o grupo, tentar falar francês não foi tão sofrido como costuma ser, foi até libertador, fazendo com que eu aprendesse um pouco mais algumas pronúncias e estruturas gramaticais na conversação ● Sim, ao longo dos encontros minha insegurança foi diminuindo e eu pude conversar mais. ● Sim, eu sinto que melhorei e que posso falar e cometer erros sem medo ● Apesar de ainda não se sentir totalmente segura, acredito que melhorei em relação ao início do curso. Como não tenho uma carga horária tão grande de aula de francês

na universidade, sinto que esse está sendo um processo um pouco demorado, no geral.

- Eu definitivamente me sinto mais capaz de me sentir à vontade para ter uma conversa simples em francês. O projeto foi o primeiro momento/ambiente em que eu me senti assim.
- Com certeza. Até tive comentários externos em relação a isso, que passei a me comunicar mais e melhor após o começo do francês d'occasion, principalmente pela aquisição de vocabulário de conversas do dia a dia. Tornou minha oralidade do francês muito mais natural
- Melhorou

(2021) - 7. Você acha que as atividades realizadas alcançaram as suas expectativas?

- Sim, posso dizer que consegui me expressar e entender meus colegas falando francês de uma forma que não conseguia em sala de aula ou em outro contexto.
- Acredito que superou minhas expectativas em alguns pontos. Infelizmente, não consegui participar de todos os encontros. Sinto que conforme as semanas foram passando, fui ganhando mais confiança.