

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

TRABAJO DE FIN DE MASTER

Máster de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (Especialidad Francés)

Facultad de Filosofía y Letras



Universidad de Valladolid

Le traitement du texte en classe de FLE: la traduction comme approche didactique. Propositions d'activités

Presentado por: Sara San José Pereira

Tutorizado por: Belén Artuñedo Guillén

Curso 2016-2017

Valladolid

VºBº

Table de matières

1.	Introduction	1
2.	Le texte: définition et caractéristiques.....	3
3.	Typologies textuelles.....	7
3.1.	Le texte narratif	8
3.2.	Le texte descriptif.....	10
3.3.	Le type argumentatif	12
3.4.	Le type explicatif.....	14
3.5.	Le dialogue.....	15
4.	Le texte dans l'approche communicative-actionnelle	17
4.1.	La sélection du corpus textuel : le document authentique.....	19
4.2.	Les savoir-faire en traitement de texte	20
4.3.	Les compétences linguistiques	22
4.3.1.	Expression et compréhension écrite	23
4.3.2.	Production et compréhension orale	25
4.4.	Nouveaux horizons de traitement du texte : les TICs et la naissance de nouveaux genres ...	26
4.5.	La place de la langue maternelle dans l'approche communicative-actionnelle	28
5.	Les outils de traduction et interprétation dans la classe de FLE	29
5.1.	Traduction professionnelle et traduction pédagogique.....	30
5.2.	Traduction à vue.....	32
5.3.	Traduction audiovisuelle	33
5.4.	La comparaison de textes parallèles	34
6.	Propositions didactiques.....	35
6.1.	Tâche 1 : On connaît Chloe.....	36
6.1.1.	Pré-activité : Questions de routine	37
6.1.2.	Activité 1	38
6.1.3.	Activité 2	39
6.1.4.	Activité 3	41
6.1.5.	Activité dérivée 1	42
6.2.	Tâche 2 : BavardApp, l'app pour (ne) se comprendre	45
6.2.1.	Pré-activité : Questions de routine	45
6.2.2.	Activité dérivée 1	46
6.2.3.	Activité 2	47
6.3.	Tâche 3 : À la recherche de traducteurs audiovisuels pour Netflix.....	49
6.3.1.	Pré-activité. Questions de routine.....	50

6. 3. 2. Activité 2	51
6. 3. 3. Activité 2	53
6.4. Tâche 4 : Les réseaux sociaux, amis ou ennemis ?	55
6. 4. 1. Pré-activité.....	55
6. 4. 2. Activité dérivée 1	56
6. 4. 3. Activité dérivée 2	57
6.5. Tâche 5 : Qui est le meilleur traducteur ?.....	59
6.5.1. Pré-activité : Questions de routine	59
6.5.2. Activité 1	60
6.6. Tâche finale : Une brochure sur le harcèlement et le cyber harcèlement.....	62
7. Conclusion.....	66
8. BIBLIOGRAPHIE	69
9. SITOGRAPHIE.....	70
10. ANNEXES	72

1. Introduction

Notre mémoire de fin de master a pour but d'analyser le traitement du texte dans la méthodologie actuelle et de réfléchir aux différentes méthodes dans l'apprentissage du FLE qui, dans leur évolution, au fur et à mesure, ont exclu la traduction comme approche didactique.

Le choix de ce sujet a été déterminé en partie par ma formation en Traduction et Interprétation mais aussi parce que, tout au long de mon apprentissage lors de ce Master j'ai pu constater que les objectifs centrés sur la communication ont laissé de côté la médiation linguistique comme partie essentielle de cette communication, c'est-à-dire, il est aussi important d'aider les autres à communiquer quand ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'interlocuteur .

Pendant les années de la durée de ma licence, j'ai été consciente des nombreuses possibilités de la traduction, beaucoup plus attirantes, à mon avis, que beaucoup d'activités qui m'ont été proposées au lycée quand j'apprenais le français et l'anglais en secondaire.

Les objectifs de notre travail sont, tout d'abord, d'explorer les chemins offerts par la traduction dans le traitement du texte en cours de FLE, qui vont plus loin du concept traditionnel qu'ont beaucoup d'enseignants et beaucoup d'élèves ; en effet, je considère que l'adaptation de certains outils employés en traduction, peuvent être utilisés pour l'acquisition de compétences et pour encourager l'intérêt de l'élève pour cette matière. En plus, l'absence de la traduction dans la plupart des cours de langue étrangère, a retenu notre attention, même si le CERC reprend ce type de tâches dans le cadre de la médiation, qui, d'autre part, est une compétence à part entière que l'on doit acquérir pour maîtriser parfaitement une langue.

Par ailleurs, l'usage de la traduction et interprétation en classe, nous exige de posséder une maîtrise des textes et de leurs typologies qui est nécessaire pour la création de tâches et pour une meilleure adaptation des activités en fonction du texte sur lequel on travaille. Dans nos objectifs donc, nous nous sommes proposés d'étudier le texte comme unité linguistique indispensable pour l'échange communicatif, démarche essentielle pour travailler ensuite son exploitation didactique, non seulement en ce qui concerne les tâches basées sur la traduction, mais pour tout type de tâches liées aux textes, qu'elles soient écrites ou orales. C'est à cette

fin que nous avons abordé le texte dans le cadre de la linguistique textuelle pour l'appliquer à la didactique des langues.

Pour ce faire, en premier lieu nous aborderons le cadre théorique sur le texte, fondamental pour la pratique de ces tâches, sa définition et les différentes typologies textuelles expliquées par la linguistique. Ensuite, nous parlerons du texte dans l'approche communicative-actionnelle : des aspects comme le type de matériel utilisé dans l'approche et sa sélection, comment on travaille les compétences linguistiques, les savoir-faire en traitement de texte et la naissance de nouveaux genres qui peuvent être employés dans la classe, ainsi que la place de la langue maternelle dans l'approche communicative. Ce point nous conduira directement à analyser la place de la traduction dans la classe : nous expliquerons brièvement les caractéristiques des outils qu'on va utiliser dans nos propositions didactiques et pourquoi nous les considérons appropriés pour l'enseignement de la langue étrangère. Finalement, nous ferons des propositions d'activités et de tâches didactiques pour montrer la façon d'intégrer cette discipline dans l'enseignement de FLE.

2. Le texte: définition et caractéristiques

Définir un texte, à première vue, peut paraître une idée banale, puisque la plupart de personnes croient savoir ce que c'est qu'un texte. Néanmoins, il faut préciser les horizons de ce qu'on entend par texte, car on a proposé différentes définitions sur ce concept tout au long de l'histoire de la linguistique.

La première acception qu'inclut le dictionnaire virtuel Larousse sur son web site, définit le texte comme « un ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, et une oeuvre écrite » (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>) Cette acception est peut-être la plus proche au concept qu'on a traditionnellement du texte. Cependant, un texte comprend un ensemble de caractéristiques qui permettent son identification et qui va au-delà d'un simple ensemble de mots. À cet égard, Jean Michel Adam (2008) cite la définition de Halliday et Hassan (1976) qui affirment:

Un texte [...] n'est pas un simple enchaînement de phrases [string of sentences]. [...] Un texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité d'une autre espèce : une unité sémantique. Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout, il est lié à l'environnement dans lequel il se trouve placé. (p.293)

Dans cette définition, on trouve que le texte doit être perçu avec un sens global non seulement du point de vue grammatical mais aussi sémantique. Cette particularité, met en évidence l'importance du contexte et les liens établis entre les différentes propositions qui composent le texte, puisque le texte est un tout. Adam (1990) va plus loin dans cette acception et considère que pour parler de texte, il faut non seulement qu'il y ait une séquence de propositions liées, mais aussi une progression qui poursuit un but : « Un texte est une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin » (p. 34).

Ainsi, pour considérer qu'un ensemble de propositions constituent un texte, il faut tenir compte d'une série de critères qui seront expliqués brièvement plus tard. Même si aujourd'hui le texte est considéré comme l'unité essentielle dans un acte communicatif, les études linguistiques ne se sont pas centrées tout à fait sur ce sujet, puisque avant l'apparition

de la linguistique textuelle, les différentes approches linguistiques se sont concentrées sur la proposition comme unité, sans beaucoup d'égards envers le texte. La discipline qui commence à s'intéresser au texte et qui a pour objet son étude est relativement récente. Les études à propos de la linguistique textuelle ne démarrent qu'aux années soixante autour de l'Université de Constanza où on commence à parler du discours dans son ensemble (Bernal Leóngómez, 1985, p.390). Jusqu'à ce moment-là, les principales études sur la linguistique avaient été centrées sur la proposition, et non sur la relation entre ces propositions et le sens de cet ensemble comme une unité elle-même.

Étant donné que nous nous proposons de faire une introduction aux propriétés du texte, nous ne pouvons pas nous arrêter dans toutes les contributions à la linguistique textuelle, même si toutes ont enrichi énormément ce domaine d'étude. Pour cela, nous aborderons les éléments les plus essentiels des propriétés textuelles. À ce sujet, il faut souligner les contributions apportées par T. A. Van Dijk (1992). C'est lui qui commence à parler des éléments qui constituent un texte comme un tout, grâce aux concepts de macrostructure et superstructure, éléments qui garantissent la cohérence textuelle, terme que nous devons aussi à Van Dijk et dont on parlera plus tard.

Ces éléments expliquent les différents plans du texte : la macrostructure, c'est l'ensemble du contenu sémantique global du texte, tandis que la superstructure est la structure globale qui caractérise un texte en ce qui concerne la forme, ce qui va permettre de classifier les textes dans différentes typologies. Bien que ce soient des éléments indépendants l'un de l'autre, ils sont complémentaires : la macrostructure est le thème global du texte, le contenu au niveau sémantique, c'est-à-dire, l'information que nous voulons donner. Mais cette information est ordonnée grâce à la superstructure, qui est, à vrai dire, le squelette du texte, sur lequel on va insérer le contenu. L'ensemble des deux structures nous permet de parler de cohérence textuelle, la première propriété textuelle que nous allons aborder.

La cohérence textuelle (Charolles, 2012), comme l'on a déjà dit, c'est un terme attribué à Van Dijk mais utilisé aussi par d'autres auteurs à l'aube de la linguistique textuelle. Même s'il y en a eu beaucoup de définitions, on peut dire que toutes ces acceptions reprennent l'idée de propriété textuelle qui concerne le sens global du texte sur le plan de la sémantique, ce qui marque la différence entre un texte et un ensemble de propositions indépendantes. A. Wilkon (2002) décrit la cohérence comme « un des traits caractéristiques

des textes que les gens perçoivent intuitivement comme des unités cohérentes, logiques et pragmatiques». (p.30) Mais, comment savoir si un texte est cohérent ?

Pour répondre à cette question, il faut expliquer les propriétés qui font des différentes propositions un tout. Ainsi, pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il suive ce que Charolles (1978) appelle les méta-règles de la cohérence que nous allons définir brièvement.

La première des règles de cohérence que cet auteur définit, défend l'idée d'une reprise de l'information tout au long du texte ; c'est ce qu'on appelle la méta-règle de la répétition. Dans les termes mêmes de Charolles (1978) : «Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence écrite » (p.14). Cela ne veut pas dire qu'il faille répéter tout le temps la même information, mais qu'on doit se référer à certaines informations pour une bonne structuration du texte. En plus de se référer à certaines informations du texte, il faut que ces informations soient organisées de manière logique : c'est la méta-règle de la progression, qui est étroitement liée avec la méta-règle antérieure.

La bonne structure d'un texte ne repose pas seulement sur la manière de traiter l'information du texte, mais sur le fait que ces informations ne se contredisent pas entre elles. C'est ce que Charolles appelle méta-règle de non-contradiction. Finalement, la dernière méta-règle que propose Charolles, c'est la méta-règle de relation qu'il définit ainsi : « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés » (1978, p.31), Les informations qu'on a présentées dans le texte, doivent avoir une connexion entre elles, chaque nouvelle information doit arriver à dessein d'une autre.

En plus de la cohérence, pour parler des propriétés textuelles, il faut aborder aussi la cohésion textuelle. Le terme de cohésion textuelle est introduit par Petöfi et Van Dijk dans les années soixante-dix (Charolles, 2012). Alors que la cohérence textuelle concerne le niveau sémantique du texte, la cohésion influence l'aspect formel du texte, c'est-à-dire comment se sont liés les éléments du texte les uns avec les autres. On peut dire que la cohérence textuelle concerne la macrostructure tandis que la cohésion concerne la superstructure. Par rapport à la relation entre la cohérence et la cohésion, Halliday et Hassan affirment que la cohésion est nécessaire mais pas suffisante pour la création du texte (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele). Pour Halliday et Hassan, on peut distinguer deux types de cohésion : la cohésion grammaticale, qui comprend les outils de cohésion par

référence, par substitution et par conjonction ; et la cohésion lexicale, où sont comprises la répétition et la collocation.

Pour conclure ce bref parcours sur les propriétés textuelles, on doit parler d'un concept essentiel dans le cadre des études sur les textes et qui va nous permettre de parler à l'avenir de typologies textuelles : c'est la séquentialité textuelle. Le terme est né avec Werlich mais il a été repris par J. M. Adam (Yanguas Santos, 2009). Adam (1992) définit la séquence comme « une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie » (p.28). Les types de séquences vont définir à quelle typologie textuelle appartient le texte. Adam distingue entre séquence dominante, celle qui va être plus présente dans l'unité textuelle, et séquences secondaires, qui sont présentes dans le texte mais qui ne le dominent pas. Dans un premier temps, Adam classe les séquences selon sept types de séquentialité : narrative, descriptive, argumentative, expositive-explicative, injonctive-instructionnelle, conversationnelle et poétique-autotélique.

Ensuite, ces sept séquences vont devenir cinq types de «séquences élémentaires prototypiques» qui seront les cinq grands groupes de typologies textuelles. Adam préfère parler de séquences parce que les textes n'ont pas une structure très rigide, mais ils se construisent d'un mélange de différentes séquences, lesquelles ont leurs propres marques distinctives. Même si un texte a une séquence prédominante, on peut y trouver des caractéristiques d'autres séquences. Ainsi, il y a cinq grands groupes de «séquences prédominantes» (narrative, descriptive, dialogique, explicative et argumentative), qu'on expliquera en profondeur dans le prochain chapitre.

En résumé, un texte va bien au-delà d'un simple conglomérat de propositions. À première vue, il semble que n'importe qui peut distinguer un texte d'une série de propositions même si ses connaissances de linguistique sont limitées, mais il faut faire une distinction entre les différentes propriétés du texte pour savoir pourquoi nous sommes capables de le faire, quels sont ces éléments communs à tous les textes qui vont nous permettre de les différencier d'autres constructions indépendantes. De même, les propriétés textuelles non seulement celles communes mais aussi celles spécifiques de chaque type de texte ou séquences, nous permettent aussi de connaître les différentes typologies textuelles, ce qui est fondamental pour pouvoir choisir les bons textes pour nos cours de FLE. La connaissance des mécanismes de la textualité ainsi que de la construction de la cohésion et de la cohérence

textuelles s'avère indispensable pour le travail de compréhension et de production de textes de nos élèves. Cette connaissance sera aussi incontournable si on choisit de travailler le texte au sein de la compétence de la traduction.

3. Typologies textuelles

Dans la classification des typologies textuelles, la linguistique textuelle a proposé de nombreux critères de catégorisation de textes. Même si habituellement on établit cinq typologies textuelles, il y a des auteurs qui réduisent ce nombre et d'autres qui l'étendent. Jean Michel Adam (1992, p. 9) indique que, pour Werlich, il existe aussi cinq types textuels tandis que pour De Beaugrande et Dressler il y a trois grands types textuels, et Garavelli en propose six : les cinq de Werlich et un type optatif. Dans notre cas, nous allons nous appuyer sur la classification d'Adam, qui identifie cinq types de textes: argumentatif, narratif, descriptif, explicatif et dialogue. Comme nous avons dit plus haut, Adam (1978) base sa catégorisation textuelle sur le concept de séquences, qu'il définit comme :

L'unité textuelle que je désigne par la notion de SÉQUENCE peut être définie comme une STRUCTURE, c'est-à-dire comme :

- Un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées au tout qu'elles constituent ;
- Une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. (p.28)

Ces séquences sont les principales composantes de l'unité textuelle. La conception du texte à travers des séquences permet d'expliquer sa nature hétérogène, puisqu'un texte n'a pas un seul type de séquences, mais parmi plusieurs types, il y aura une séquence dominante. La séquence est en même temps composée de ce qu'Adam appelle macro-propositions, c'est-à-dire, des groupes de propositions qui contiennent l'information principale du texte et ces macro-propositions se composent, parallèlement, d'autres propositions essentielles.

À continuation, nous allons faire un petit parcours autour des typologies textuelles et la structure qui permet leur identification par rapport aux autres. Nous avons choisi la

catégorisation d'Adam parce que nous considérons aussi que les textes n'ont pas une structure fermée, mais qu'ils s'encadrent dans une catégorie dominante. Parler des textes en utilisant une approche séquentielle, nous permet de mettre en relief le caractère hétérogène des textes, qui peuvent avoir des caractéristiques d'autres typologies et profiter de ces caractères dans nos cours de FLE.

3.1. Le texte narratif

Le texte narratif est celui qui raconte une série d'évènements ou séquences liées les unes aux autres, encadrées dans un espace et une organisation temporelle. Cette succession d'actions, sont situées dans une relation cause-conséquence et elles ont un début, un développement et un final. Dans ce contexte, il faut spécifier que J.M. Adam (1994, p. 7) établit une distinction entre les actions et les évènements : l'action se caractérise par la présence d'un agent qui provoque ou tente d'empêcher un changement et l'évènement advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent. En plus, la typologie ou séquence narrative, selon Adam, obéit à un schéma structurel qui est organisé en cinq étapes :

1. La situation initiale ou orientation que présente la situation à partir de laquelle l'histoire va se développer (présentation des personnages, des antécédents, la description des lieux, etc.)
2. Le nœud ou ensemble d'évènements qui vont compliquer l'histoire et qui vont construire l'intrigue.
3. L'évaluation ou réaction, où les évènements qui vont être évalués par le narrateur ou d'autres personnages
4. La résolution : le changement de la situation et la résolution du conflit
5. La situation finale: le nouvel état des évènements qui ont eu lieu.

En plus de la structure, la narration a, comme l'un des éléments principaux, le narrateur. Cette figure est essentielle parce qu'il va être la voix du récit et, en fonction de quelques paramètres comme son appartenance à l'histoire ou son point de vue, il peut appartenir à une ou l'autre typologie. Genette (1972, p.228), analyse les différents narrateurs tenant compte de deux niveaux : selon la place du narrateur dans le récit, ou sa présence dans l'histoire qu'on raconte. S'il est extérieur à l'histoire, on parle de narrateur extra-diégétique, puisqu'il raconte l'histoire à la troisième personne comme un spectateur des événements. Bien qu'il raconte l'histoire d'un point de vue extérieur, il peut émettre des jugements sur ce qui arrive. En

revanche, le narrateur intra-diégétique a vécu l'histoire : c'est un personnage du récit ou même le protagoniste.

En ce qui concerne le rapport entre le narrateur et l'histoire, on peut distinguer deux types de narrateurs : le narrateur hétérodiégétique, qui est impliqué dans l'histoire mais qui ne participe pas comme personnage, il peut exister une deuxième voix qui joue un rôle exclusivement de narrateur ; le cas le plus représentatif, c'est *Les Mille et Une Nuits*, où Schérazade est le personnage principal mais en même temps elle raconte des récits extérieurs à elle-même. Le narrateur homodiégétique est tout le contraire : le narrateur raconte l'histoire dès sa perspective et participe de l'histoire. Si le narrateur n'est pas un simple personnage et c'est le héros de l'histoire qu'il raconte, on parle de narrateur autodiégétique.

Le temps est un élément qui a une importance particulière dans la séquence narrative. Le développement du temps joue un rôle essentiel dans la narration, puisque pour raconter une histoire, il est nécessaire qu'il y ait une organisation temporelle des événements qui arrivent. Cette caractéristique peut paraître évidente, mais en effet, la succession d'événements n'a pas lieu dans tous les types textuels (par exemple, une recette de cuisine ou des instructions où c'est l'ordre qui est important). Les textes qui n'ont pas la narration d'une série d'événements, ne sont pas des récits : pour raconter, il faut avoir une temporalité.

À ce point, il faut faire une distinction entre le temps interne ou historique, qui est le moment historique ou l'époque où l'histoire se déroule ; et le temps externe, qui correspond à la durée des événements racontés dans l'histoire : il peut s'agir d'une heure, de quelques jours ou des années. Dans ce temps interne, Genette distingue entre deux types de temps : le temps de l'histoire et le temps du récit. Le temps de l'histoire, c'est le temps de la réalité racontée, c'est-à-dire, il concerne le signifié du texte, l'ordre des événements qui arrivent. D'autre côté, le temps du récit est le temps du discours narratif, c'est-à-dire, le signifiant : le nombre de pages, de lignes, de paragraphes et de pages qu'occupe le récit.

La relation entre le temps de l'histoire et le temps du récit marque le rythme narratif. Cette relation est analysée en fonction de trois niveaux (Genette, 1972, p.77) : l'ordre, la durée et la fréquence. L'ordre est la relation des événements du récit et comment sont disposés dans l'histoire. Dans le concept d'ordre, il est nécessaire d'expliquer le terme d'anachronie : c'est la non correspondance temporelle entre l'histoire et le récit. Les deux relations principales d'anachronie sont, d'un côté, l'analepse qui consiste à raconter une action qui s'est passée antérieurement au moment du récit ; et d'autre côté, la prolepse, qui

narre un événement à l'avance, le narrateur raconte ce qui arrivera plus tard. En ce qui concerne la durée, elle comprend la vitesse de la narration qui est définie par la relation entre la durée de l'histoire (les minutes, les jours, les mois, les années) et l'extension du texte (les lignes et les pages). Finalement, la fréquence concerne la relation de répétitions entre l'histoire et le récit.

On peut affirmer que la narration est la typologie la plus attirante pour travailler avec les élèves ; d'abord parce qu'elle admet et intègre à la perfection d'autres séquences textuelles : dans le récit, il est habituel de trouver des séquences descriptives et dialogales, ce qui permet de traiter de nombreux aspects linguistiques. En plus, c'est une typologie qui, bien qu'elle conserve sa structure principale, possède une évolution constante en ce qui concerne la naissance de nouveaux genres et de différents styles (par exemple, les périodes descriptives de la littérature : le romantisme, le naturalisme, le nouveau roman, etc.)

Actuellement, comme on verra plus tard, on perçoit une émergence de nouveaux genres dans la typologie narrative qui introduisent des changements par rapport au format, à travers de plateformes virtuelles (dans les réseaux sociaux et apps) et des nouveaux thèmes (comme les genres de terreur sur la Web).

3.2. Le texte descriptif

Le type descriptif qu'Adam définit va plus loin de la description traditionnelle des personnages et des lieux. L'auteur essaie d'identifier une procédure descriptive beaucoup plus structurée que ce qu'on prétend habituellement. La description est clairement différenciée de la typologie narrative. Selon Vannier, cité par Adam (1978) : « (...) dans la description, l'ordre des parties étant facultatif, le scripteur est maître de son plan, ce qui n'est, selon lui, pas le cas dans la narration. » (p.77).

Bien que la description soit habituellement entendue comme une énumération de propriétés, elle suit vraiment une structure hiérarchique dans laquelle on part d'un thème principal et la description va se dérouler à partir de ce thème. Cette procédure s'explique avec les quatre phases qui arrivent dans toutes les séquences de la description. En premier lieu, l'ancrage, c'est-à-dire, les formes d'apparition de l'objet décrit, qui peut être un nom propre ou commun et qu'Adam appelle le thème-titre. Cette procédure peut arriver, selon Adam (1978), de trois manières :

- a) d'entrée de jeu de qui/quoi va être en question (ANCRAGE proprement dit),
- b) ou bien, en fin de séquence de qui/ quoi il vient d'être en question (AFFECTATION)
- c) ou bien encore, combinant ces deux procédures, elle reprend en le modifiant le thème-titre initial (REFORMULATION). Cette dernière opération peut également s'appliquer à d'autres unités apparues en cours de description (reformuler une propriété ou la désignation d'une partie de l'objet considéré). (p.85)

La deuxième phase est l'aspectualisation, considérée par Adam comme la base de la description. Il s'agit de la décomposition des parties, dans laquelle on propose les propriétés de l'élément que l'on est en train de décrire, que l'on fait à travers une nouvelle opération : la sous-thématisation, qui va être essentielle pour l'enchaînement de l'expansion descriptive.

L'aspectualisation est suivie par la mise en relation qui peut être comparative ou métaphorique. Adam ajoute aussi, qu'il peut y avoir une mise en relation métonymique, dans laquelle un objet peut être décrit par rapport à d'autres objets spatialement ou temporellement.

Finalement, la procédure descriptive finit avec l'enchâssement par sous-thématisation. Cette phase constitue la source de l'expansion descriptive : les descriptions données tout au long de la séquence sont liées entre elles et une d'elles peut être élue comme base d'une nouvelle séquence descriptive, entendue comme thème-titre et répéter de nouveau tout le processus antérieur. En effet, hypothétiquement la description pourrait enchaîner avec de nouveaux éléments descriptifs de manière indéfinie, puisqu'il est toujours possible d'établir une nouvelle thématization à partir d'autres aspectualisations.

Pour Philippe Hamon (1993), le système descriptif est «un jeu d'équivalences hiérarchisées: équivalence entre une dénomination (un mot) et une expansion» (p. 127). Le système descriptif est composé donc par une dénomination, qu'il appelle «pantonyme» et une ou plusieurs expansions, qui peuvent prendre deux formes : « nomenclature » ou «prédicat ». On peut dire qu'il y a une correspondance entre les termes d'Adam et ceux de Hamon. D'autre part, autant pour Hamon que pour Adam, il existe trois manières d'introduire la description ou pause descriptive :

- Description type Voir (Adam, 1989, p.41), c'est « le regard descripteur » chez Hamon (1993, p. 172). C'est le type le plus commun de description. La description type Voir consiste à découvrir la réalité que connaît le personnage à travers son regard. C'est-à-dire, le personnage observe la réalité, comme un paysage, un objet ou un autre personnage, et cela déclenche la description, qui sera donnée à travers son regard.
- Description type Dire (Adam, 1989, p. 43), c'est « le bavard descripteur » (Hamon, 1993, p. 185). Ce type de description se développe à travers le discours des personnages : l'un raconte à l'autre ou à d'autres la réalité de l'objet décrit ou pantonyme.
- Description type Faire (Adam, 1989, p. 45), c'est « le travailleur descripteur » (Hamon, 1993, p. 189). Dans ce modèle, appelé aussi « Homérique », la description est provoquée par les actions du personnage. Le début et la fin de l'action va déterminer quand commence la description et quand est-ce qu'elle finit.

La typologie descriptive dans la classe de FLE est une ressource très utilisée surtout pour l'acquisition de lexique. Dans ce domaine, nous considérons que le texte descriptif est une typologie assez utile pour l'acquisition de vocabulaire, pour l'acquisition d'actes de paroles tels que faire le portrait de quelqu'un ou se repérer dans l'espace ; et pour l'introduction à la création de cartes mentales, puisque dans un texte descriptif, il est plus facile de trouver des réseaux lexicaux redondants que dans tout autre type de texte.

3.3. Le type argumentatif

Le texte argumentatif est celui qui a pour but de convaincre ou persuader le lecteur sur une idée, via réfutation ou affirmation des arguments. Ces arguments, comme on verra plus tard, peuvent être inductifs ou déductifs en fonction de la présentation des prémisses.

Traditionnellement, il y a eu deux manières d'entendre l'argumentation : certains auteurs considèrent que l'argumentation est une typologie dérivée ou ajoutée à la fonction descriptive-informative, tandis que pour d'autres, c'est une fonction elle-même. En dépit de cela, comme indique Adam (1978) les deux conceptions répondent à la même définition :

Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon les modalités diverses, sur un autre (argument/donné/ raisons). Par définition, la donnée-argument vise à étayer ou à réfuter une proposition. (p.104)

En ce qui concerne la structure de la séquence argumentative, Adam (1978) identifie trois éléments clés : les données, une règle d'inférence qui serait la mise en relation, et la phase conclusive. Il explique ainsi cette structure :

Le schéma base de l'argumentation est une mise en relation de données avec une conclusion. Cette mise en relation peut être implicitement ou explicitement fondée (garant et support) ou contrariée (réfutation ou exception). Si la donnée est l'élément le plus souvent explicite, le support est très souvent implicite et les autres composantes se situent entre ces deux pôles d'implication et d'explication. (p.106)

Le modèle argumentatif peut se réaliser à travers deux types d'inférences : le syllogisme et l'enthymème, et l'induction.

Le syllogisme, une notion que nous devons à Aristote, est une manière d'argumentation dans laquelle un enchaînement d'idées montre la relation entre elles, et par conséquent, la conclusion. C'est-à-dire : d'une proposition, on arrive à une conclusion à travers une troisième qui sert de lien. Ce type d'inférence est appelée aussi argumentative-déductive et elle suit, comme indique Adam, un ordre progressif.

L'enthymème est aussi un type de syllogisme dans lequel on omet une des prémisses ou la conclusion, puisqu'on considère évidentes les deux propositions données. En ce qui concerne l'argumentation inductive, elle est totalement contraire à l'argumentation déductive ou syllogisme : dans ce cas, on part d'une idée particulière pour arriver à l'idée générale ou conclusion, donc elle suit un ordre régressif.

Le type argumentatif en tant que matériel pour être utilisée en cours de FLE, est une typologie très intéressante surtout pour la pratique de structures élaborées, puisque argumenter comporte une maîtrise de la langue qui n'est pas accessible à tous les niveaux. Cependant, pour travailler avec les niveaux les plus avancés, c'est une bonne manière de

mettre en pratique toutes les connaissances linguistiques qui comportent une démarche argumentative : donner une opinion, exprimer l'accord ou le désaccord, justifier etc. ; et les éléments concernant la syntaxe et la conjugaison verbale.

Dans notre proposition didactique, nous avons proposé comme tâche un débat dans lequel les élèves doivent défendre une position ou une autre sur un sujet déterminé, donc nous considérons que le texte argumentatif a une grande place dans les tâches communicatives, puisque toutes les activités qui comprennent les actes de parole d'argumenter et de réfuter (soit les débats, commentaires ou les compositions), s'inscrivent dans le texte argumentatif.

3.4. Le type explicatif

Pour définir la séquence explicative, il est nécessaire de la distinguer d'autres types avec lesquels elle peut être confondue : le type argumentatif et le texte expositif. Même si leur ressemblance peut prêter à confusion, en réalité le texte argumentatif poursuit une transformation des convictions et le texte explicatif poursuit la transmission d'un savoir.

En ce qui concerne la différence entre exposition et explication, elles sont différenciées par les questions « Pourquoi ? Comment ? ». Adam signale que les séquences qui répondent à la question « comment ? » ne sont pas explicatives. La justification est aussi considérée par Adam comme une sorte d'explication, qui répondrait à la question de « pourquoi affirmer cela? », tandis que l'explication « pure » répond à pourquoi être/devenir un tel ou faire une telle chose (1978, p.129).

Selon Adam, la typologie explicative est la moins « traitée » des typologies textuelles, elle est le « parent pauvre » des typologies textuelles. Tandis que le reste des types ont été analysés depuis les années soixante, pour aborder le texte explicatif il a été nécessaire d'attendre les années quatre-vingt-dix. La structure que propose Adam pour cette typologie textuelle, est la suivante : dans un « niveau » 0 (ou ce qu'il appelle macro-proposition 0) il arrive la schématisation initiale. À cette schématisation initiale suit la macro-proposition explicative 1, qui pose le problème ou question qu'on va exposer et qui répond à la question « Comment ? » et « Pourquoi ? » La deuxième macro-proposition explicative comprend l'explication ou réponse et, finalement, la structure finit avec la troisième proposition qui serait la conclusion ou évaluation de tout le procès.

Dans son analyse du texte explicatif, Adam mentionne la difficulté de classer comme explicatives certaines séquences qui contiennent des séquences descriptives, ce qui peut entraîner des doutes sur la séquence qui prédomine. Ce mélange de séquences, dans lesquelles on ne distingue pas clairement la structure de la typologie présente, reflète la complexité et l'hétérogénéité de n'importe quel texte.

Cette hétérogénéité fait que les textes soient très intéressants d'un point de vue de l'analyse linguistique car, même si l'objectif principal du texte explicatif, c'est de donner une information, elle est articulée sur un axe cause-conséquence, ce qui représente une argumentation mais à caractère objectif, tandis que le texte argumentatif est toujours subjectif.

D'un point de vue didactique, le texte explicatif est aussi très intéressant puisqu'une de ses caractéristiques, c'est l'ordre de l'information et la relation syntaxique des propositions ; en effet, nous trouvons un nombre important de connecteurs et de marqueurs temporels qui rendent ce type de texte très rentable pour la classe de langue étrangère comme document authentique sur lequel créer une séquence didactique.

3.5. Le dialogue

Avant de nous arrêter dans l'explication de la typologie dialogique, il est nécessaire de faire une distinction en ce qui concerne le terme utilisé pour désigner le type de texte dialogique, puisque certains auteurs utilisent différentes dénominations pour se référer au dialogue. Adam emploie le terme « dialogale » pour se référer à la séquence textuelle, mais, cependant, quand il se réfère au texte qui présente une structure avec une séquence dialogale dominante, il l'appelle simplement dialogue. Néanmoins, d'autres auteurs peuvent se référer à la typologie textuelle dialogique avec d'autres dénominations. La distinction entre dialogue et dialogique pour certains linguistes est la suivante, comme indiquent Favreau A., Franchet d'Espèrey S. et Rehbinder A., (2017) :

Le dialogue suppose deux interlocuteurs présents (paire dialogal / monologal) ; le dialogique désigne toute présence d'une autre voix – que ce soit celle de l'allocutaire/lecteur ou d'un autre – qui entre en interaction avec celle du locuteur dans un texte continu (paire dialogique / monologique) (p.2)

Toutefois, il semble que l'usage de dialogue ou dialogique est plus commun entre les auteurs de linguistique textuelle en ce qui concerne la typologie. Dans ce travail, nous utiliserons la dénomination d'Adam, c'est-à-dire dialogue, pour employer un terme plus générique et le différencier du concept de séquence.

En principe, la typologie dialogale semble un peu plus difficile de structurer que les typologies antérieures. Les dialogues simulent une conversation entre certaines personnes et celle-ci peut être imprévisible, donc il peut paraître que le dialogue ne suit pas une structure concrète.

Adam (1978) compare cette hétérogénéité avec celle du récit, puisque les deux types séquentiels admettent plusieurs séquences plus variées que chez les autres typologies. Il apporte cette définition de dialogue :

Le texte dialogal peut être défini comme une structure hiérarchisée de séquences appelées généralement « échanges ». Deux types de séquences doivent être distingués :

- Les *séquences phatiques* d'ouverture ou de clôture
- Les *séquences transactionnelles* constituant le corps de l'interaction »
(p.154)

Les séquences phatiques ou d'ouverture/fermeture sont les propositions utilisées pour commencer une conversation, tandis que les propositions transactionnelles constituent la partie centrale de la conversation, le thème ou les thèmes sur lesquels elle tourne. Ainsi, la structure du dialogue selon Adam comporterait trois phases : la séquence d'ouverture, les séquences transactionnelles et la séquence de clôture. Bien qu'Adam réduise cette structure à trois phases, il y a d'autres auteurs qui distinguent au moins six. Van Dijk (1978, p. 279) parle aussi d'une séquence d'aperture avec le même concept qu'Adam, mais il distingue dans l'aperture, la préparation, qui selon Van Dijk, peut être une autre phase différente. La préparation sert à attirer l'attention des interlocuteurs avant d'établir une communication.

Après ces séquences primaires, on passe à l'orientation ; selon Van Dijk dans cette phase on transmet un fait ou circonstance qui va déclencher que l'interlocuteur raconte ce qu'il veut

exposer vraiment. C'est une manière de susciter l'intérêt sur le sujet de la conversation. Après cette phase introductrice, on arrive à l'objet de la conversation, qui serait la conversation elle-même, le thème sur lequel les interlocuteurs vont parler. Pour la fin de la conversation, Van Dijk défend qu'il y a, avant la fermeture, une phase de conclusion qui serait comme un tour de parole, où les interlocuteurs ferment leur thème d'entretien à travers des expressions qui évaluent ou synthétisent les événements ou circonstances dont on a parlé. Finalement, la séquence finit avec la clôture ou cessation de la conversation.

Le dialogue dans son application en cours de FLE, est une ressource essentielle dans l'approche communicative, qui donne une très grande place à l'interaction. Il s'avère aussi très intéressant pour étudier les différences culturelles de la langue : les salutations, prises de congé, la politesse et les tours de parole, etc. ; mais aussi, les différentes situations communicatives, les registres de langue (soutenu, standar, familier, etc.).

Le dialogue, bien qu'il réponde à des structures concrètes, c'est un texte qui admet beaucoup de variétés, ce qui nous semble très utile pour la classe de FLE. Dans notre cas, nous avons proposé une activité basée sur la création de dialogues pour une vidéo ; par conséquent, nous considérons ce type de texte un atout pour encourager la créativité de l'élève d'une façon plus relaxée et attirante. Le seul problème dans la création des dialogues, c'est que les élèves passent par l'écrit et cela entraîne le manque de marques d'oralité dans leurs dialogues.

Cette synthèse, nous a permis de connaître de façon synthétique le fonctionnement des différentes typologies textuelles sur lesquelles sont basés les documents authentiques, aussi bien oraux qu'écrits, avec lesquels on travaille pour créer des unités didactiques. À continuation, il est nécessaire d'aborder le chapitre sur le texte dans le cadre communicatif-actionnel, puisque les propositions didactiques actuelles doivent se baser sur les paramètres établis par le CERC pour travailler dans la classe de langue étrangère, et les directives que doivent accomplir les textes que nous sélectionnons pour travailler en cours.

4. Le texte dans l'approche communicative-actionnelle

L'enseignement des langues a subi une longue évolution jusqu'à arriver à nos jours. Dans les différentes approches qui ont surgi au fil des années, le texte a toujours acquis une grande importance dans la didactique des langues. Même si ce n'est que dans les années soixante-dix

que la linguistique a commencé à fixer son attention sur le texte comme unité (Miramón Llorca, 2006), il a toujours été présent dans les diverses méthodologies.

Dans la méthode de grammaire- traduction, le texte était l'élément par excellence pour l'étude d'une langue. Cette méthode, maintenant dépassée et en désuétude dans la didactique actuelle, basait sa méthodologie sur la traduction de textes, surtout en langues classiques, afin de savoir lire et apprécier la littérature classique. Le problème avec la méthodologie traditionnelle ou la méthode grammaire-traduction, c'est la nulle importance que l'on donne à l'emploi de la langue orale, qui est vraiment la compétence nécessaire pour la communication en langue étrangère. C'est pour cela que depuis cette méthode, l'enseignement de langues étrangères a évolué en matière de méthodologie et du traitement du texte.

À partir des traductions de textes écrits, la didactique des langues a donné de plus en plus la priorité à la langue orale et elle a attiré l'attention sur ce qui est utile pour communiquer. Après la méthode grammaire- traduction, on est passé de l'enseignement des langues à travers le texte écrit et sa traduction, à un emploi plus fonctionnel de la langue, dans lequel on met l'emphase sur l'oral et les textes qui simulent des situations et on évite l'emploi de la traduction.

Avec l'arrivée des méthodes plus innovatrices que les traditionnelles, comme la méthode directe ou la méthode audio – visuelle, on passe du travail sur des textes littéraires à l'introduction de textes qui sont plus proches des situations de communication, par exemple, des dialogues ou textes basés sur des situations quotidiennes, conçus ad hoc. Le problème avec cette sorte de textes, c'est qu'ils semblent très artificiels, puisqu'ils sont créés pour l'enseignement et ne correspondent pas à une situation de communication réelle. C'est à partir de la naissance de nouveaux points de vue basés sur le générativisme et le constructivisme, en opposition à la conception behaviouriste, qu'on prend conscience que l'apprentissage de langues doit être orienté à un usage de la langue plus réel et utile pour l'apprenant. C'est pour cela que l'arrivée de la méthode naturelle, la suggestopédie, et finalement, l'approche communicative, révolutionnent l'enseignement des langues étrangères, en appliquant des méthodologies qui cherchent à combler les lacunes antérieures.

Dans ces méthodes, on donne de l'importance à des éléments qui n'ont pas été tenus en compte, comme l'acquisition d'une langue partant des mécanismes avec lesquels un enfant apprend sa langue maternelle, l'importance de la compréhension orale, l'enseignement de la grammaire d'une manière inductive, le contexte de l'élève et finalement, les besoins des

élèves et l'utilité des contenus pour communiquer avec succès en langue étrangère. L'évolution de ces méthodologies dans l'enseignement a eu une répercussion sur le type de matériel et la façon de l'utiliser en cours de français. Ainsi, le texte, comme nous avons déjà dit avant, est passé d'être employé surtout à l'écrit et à seule fin de comprendre la littérature et être capable de le traduire, à l'utiliser d'une manière plus intégrée pour un emploi plus fonctionnel de la langue.

4.1. La sélection du corpus textuel : le document authentique

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(2002), on appelle « texte » « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (p.75). Le texte est fondamental dans le cours de langue étrangère, puisqu'on ne peut pas y avoir d'acte communicatif dans une langue sans texte.

Nous trouvons quelques paramètres que doivent accomplir les textes pour être efficaces dans le cours de FLE selon le CECR. En premier lieu, la complexité linguistique qui doit se réduire pour faciliter la compréhension du contenu à l'élève, évitant les longues constructions avec plusieurs propositions subordonnées. La longueur du texte est importante aussi: en principe, il semble qu'un texte assez long peut avoir des répercussions négatives sur l'intérêt de l'élève et la compréhension du même. Cependant, il peut arriver le contraire : qu'un texte plus long mais sur un thème qui encourage sa motivation, éveille un intérêt majeur qu'un texte court d'un thème qui ne soit pas attirant pour lui. C'est pour cela qu'il faut faire attention au type de texte choisi et son contenu, en essayant qu'il apporte des informations qui puissent motiver les apprenants.

Ceci nous amène à tenir compte d'un autre paramètre dans l'élection du texte : la typologie. Il est important que l'élève travaille sur des types textuels qu'il soit capable de reconnaître et de comprendre. Par exemple, c'est plus facile de travailler avec un texte narratif d'un thème proche à ses goûts qu'un texte explicatif, surtout s'il n'a pas d'images qui aident à la compréhension. En plus de ces caractéristiques, la présentation physique du texte est aussi importante.

En dernier lieu, un aspect mentionné plusieurs fois et qui nous semble important de souligner, c'est l'intérêt du thème à traiter, ce qui est important pour encourager l'effort de compréhension de l'élève. Il est au moins aussi important que le choix d'un document authentique pour le traitement du texte en classe.

Les documents authentiques ou *realia*, sont des objets de différent type qui peuvent être utilisés en classe de langue étrangère. Dans le cas des textes, il y a un large éventail de ressources réelles que nous pouvons inclure dans nos cours pour acquérir des connaissances communicatives, grammaticales ou lexicales. Comme on a mentionné ci-dessus, les textes peuvent être aussi bien oraux qu'écrits et selon le canal de communication, nous avons plusieurs formats à notre disposition avec lesquels nous pouvons travailler en classe de FLE, surtout actuellement où sont tellement présentes les TICs et les apps dans les appareils mobiles.

Les textes, entendus comme documents authentiques qui peuvent être utilisés en cours, comprennent des articles de presse, publicités, annonces, brochures, déclarations, conversations téléphoniques, etc. Ce qui importe, c'est qu'ils soient des textes employés dans la vie quotidienne de la culture de la langue qu'on apprend et qu'ils servent en même temps à illustrer le contenu à apprendre. L'usage de la technologie que font les adolescents au quotidien, nous permet d'obtenir plusieurs formats avec lesquels on peut utiliser le texte comme ressource de FLE dans ces dispositifs, comme on verra plus tard dans notre proposition didactique : les plateformes audiovisuelles et la vie quotidienne des apprenants où sont présentes les apps qu'ils utilisent presque tous les jours, comme Whatsapp, ou les réseaux sociaux comme Twitter ou Instagram. Ce sont des matériaux qui peuvent et doivent être utilisés en cours, puisqu'ils montrent une réalité plus actuelle et l'enseignement des langues étrangères doit s'adapter à cette nouvelle réalité. Ainsi, une bonne manière de faire que les élèves s'intéressent à la langue étrangère, c'est l'inclusion de textes qui procèdent de ces domaines dans la classe de FLE, ce que nous considérons essentiel pour le succès du processus enseignement-apprentissage.

4.2. Les savoir-faire en traitement de texte

Les savoir-faire dans l'approche communicative dans l'enseignement de langues étrangères comprennent une série d'aptitudes que l'élève doit être capable d'exécuter efficacement, dans un contexte communicatif soit professionnel, de la vie quotidienne, des loisirs ou de la vie sociale. La sélection des aptitudes pratiques dont l'apprenant aura besoin pour communiquer dans un domaine concret, est fondamentale pour l'élaboration et la séquence des tâches, puisqu'il faut tenir compte du type d'aptitudes qu'il nécessitera dans une situation communicative. Le CECR (2002) définit les différentes attitudes encadrées dans le savoir-faire comme il suit :

- les aptitudes sociales : la capacité de se conduire selon les principes énoncés ci-dessus (à 5.1.1.2.) et les usages en vigueur (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré convenable, notamment pour des étrangers
- les aptitudes de la vie quotidienne : la capacité de mener à bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne (faire sa toilette, s’habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.); l’entretien et la réparation de l’équipement ménager, etc.
- les aptitudes techniques et professionnelles : la capacité d’effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salarié et travailleur indépendant)
- les aptitudes propres aux loisirs : la capacité d’effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs. (p.84)

La culture constitue aussi une partie essentielle du savoir-faire. Outre les aptitudes pratiques, il faut garder à l’esprit les aptitudes liées avec l’interculturalité. Nous ne devons pas oublier que l’enseignement d’une langue étrangère non seulement comprend les aptitudes linguistiques, mais aussi la connaissance du monde dans lequel s’inscrivent la langue et sa culture. L’acte communicatif dépend d’aptitudes linguistiques et sociales, mais une connaissance de la culture est nécessaire pour adapter ces aptitudes à la situation communicative que l’on trouve.

Dans un monde où les différences culturelles sont de plus en plus présentes dans la société et intégrées entre elles, il est indispensable une connaissance culturelle de la langue qu’on apprend. C’est pour cela qu’il est nécessaire de faire une sélection de textes qui, en plus de nous permettre de développer les aptitudes pratiques des élèves (des documents comme des articles de journal, des documents officiels des pays francophones, des brochures, des pages web, des films en version originale, etc.) nous permettent aussi de connaître et d’identifier les différences culturelles de ces pays.

Il nous semble intéressant de souligner cette caractéristique du savoir-faire puisque dans la proposition didactique de ce travail, beaucoup de tâches proposées sont étroitement liées avec l’adaptation culturelle du texte en deux langues. Quand on utilise des outils de traduction et interprétation, nous inculquons à l’apprenant la connaissance culturelle des deux langues, ce qui va développer l’habileté d’exercer d’intermédiaire culturel ; mais aussi on développe les aptitudes pratiques que l’apprenant pourra utiliser en contextes communicatifs

en dehors de la classe, soit dans des ambiances de loisirs, de la vie quotidienne ou de son avenir professionnel.

Cependant, dans le savoir-faire des textes, on suggère qu'on doit travailler uniquement avec des textes en langue cible ; en effet, les activités de l'approche communicative normalement utilisent dans leurs textes écrits et oraux le français comme seule langue. Néanmoins, le savoir-faire peut inclure des textes en langue maternelle, dans le cas qui nous occupe, l'espagnol, et travailler les aptitudes pratiques et interculturelles en comparaison avec d'autres textes en langue française. Dans la proposition didactique qu'on verra plus tard, on a proposé quelques tâches avec des textes en espagnol en comparaison avec les textes français. À titre d'exemple, nous pouvons proposer la comparaison de textes parallèles avec lesquels les apprenants travaillent sur un document réel en espagnol et comparent ce document avec un autre qui est en français.

Cette conception du savoir-faire, où sont inclus des documents authentiques en langue espagnole, souligne l'importance de proposer des tâches qui développent les aptitudes interculturelles, puisque l'élève prend conscience de sa propre culture, ce qui facilite la comparaison des deux langues et des deux cultures.

4.3. Les compétences linguistiques

Dans l'enseignement actuel de langues, on essaie que l'élève ait une série d'habilités qui le fassent acquérir une bonne compétence communicative. Cette compétence communicative, comprend des composants différents entre eux et liés avec la langue : la compétence pragmatique, la linguistique et la sociolinguistique. Dans notre cas, nous viserons la dernière de ces compétences.

Selon le CECR (2002) la compétence linguistique est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité de les utiliser » (p. 87). Comme nous avons déjà dit, cette compétence est divisée en d'autres compétences qui influencent l'emploi de la langue, et que nous allons définir brièvement d'après le CECR (p. 92) :

- *La compétence lexicale* : la connaissance du vocabulaire d'une langue et les ressources pour l'utiliser correctement. Dans la compétence lexicale sont inclus les expressions toutes faites, qui doivent s'apprendre comme un ensemble complet, les mots

isolées ou la polysémie, qui sont les différents sens que peut posséder un mot, et les éléments grammaticaux, qui appartiennent à des classes fermées de mots.

- La *compétence grammaticale* : qui comprend toutes les ressources utilisées pour la compréhension et l'usage correct des différents mécanismes grammaticaux pour la maîtrise d'une langue. Dans cette compétence nous trouvons des éléments qui correspondent à la structure de l'organisation grammaticale et qui influent dans la connaissance de la morphologie et la syntaxe.

- La *compétence sémantique*, qui comprend l'organisation du signifié et la relation entre le signifié de mots, soit dans le cadre de la sémantique grammaticale ou de la pragmatique.

- La *compétence phonologique*, qui entraîne la compréhension et production des éléments liés avec le son (traits phonétiques, distinction de phonèmes, réduction phonétique.)

- La *compétence orthographique*, qui englobe tout ce qui entraîne l'expression écrite du signifié des textes.

- La *compétence orthoépique*, qui concerne l'habileté pour exprimer le contenu à l'oral à partir de l'écrit (par exemple, la lecture à haute voix d'un texte).

Pour évaluer cette série de compétences, le CERC propose une échelle dans laquelle on évalue les compétences qu'acquièrent les élèves pour chaque niveau. Dans toutes les compétences, sont spécifiés les contenus qui doivent être observés pour considérer que l'apprenant maîtrise cette compétence et qu'il a le niveau qui correspond. Aussi bien l'évaluation de ces compétences que la réalisation de tâches dans la classe de FLE, peuvent être menées à bien à travers deux canaux principaux de communication d'un texte, qui sont l'expression orale et l'expression écrite.

4.3.1. Expression et compréhension écrite

Les tâches qu'on réalise habituellement dans la classe de langue étrangère, sont des tâches interactives, c'est-à-dire, que l'élève doit produire et recevoir une information qui est présentée à l'écrit ou à l'oral. Cette bidirectionnalité des tâches, fait que pour considérer qu'un élève se débrouille dans un acte communicatif lié à des textes, il doit être capable de parler, écouter, écrire et lire un texte. Pour ce faire, l'élève doit savoir utiliser des stratégies qui lui permettent de mener à bien ces tâches avec succès.

Dans le CERC (2012) on entend par stratégie « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui» (p.15). Si l'élève doit s'exprimer ou comprendre un texte, soit à l'oral soit à l'écrit, il devra développer une série de stratégies spécifiques dans chaque domaine. Dans cette étude nous n'allons pas nous arrêter sur ce domaine, puisque nous nous centrerons sur la définition des processus de production et d'expression sans nous arrêter sur les stratégies.

En ce qui concerne l'expression écrite, l'apprenant produit un texte écrit comme auteur, qui va être dirigé à un ou plusieurs lecteurs. Ce texte peut être de nature variée et peut s'écrire sous différents formats avec lesquels on peut travailler en fonction du type de texte : par exemple, pour le traitement du texte injonctif on peut travailler sur les recettes de cuisine ou les instructions sur certains appareils. Par contre, si nous voulons focaliser l'attention sur les textes argumentatifs, on peut proposer des tâches qui incluent des textes orientés à donner une opinion, comme les commentaires de texte sur pages web.

En matière d'expression écrite pour les tâches proposées dans ce travail, on doit ajouter aussi la création de scénarios audiovisuels. Les échelles illustratives du CERC (p.151) qui évaluent la production ou l'expression écrite sont basées sur l'expression écrite générale, écriture créative et les rapports et les compositions.

Quant à la compréhension écrite ou compréhension de lecture, l'élève lit des textes produits par d'autres auteurs et il traite l'information reçue. Cette sorte de lecture peut varier selon le texte avec lequel on travaille et les consignes de la tâche, pouvant focaliser la lecture comme plaisir, pour chercher de l'information spécifique ou générale sur un thème, etc. Également, la lecture d'un texte peut être de différents types, selon le temps qu'on emploie pour travailler cette aptitude, la concentration nécessaire pour obtenir de l'information et aussi le type d'information qu'on cherche dans le texte. En fonction de tout cela, on peut trouver certains types de lecture : d'abord, l'écrémage ou *skimming*, qui est entendue comme une lecture rapide du texte, dans laquelle le lecteur perçoit le contenu général mais n'acquiert pas toute l'information présente dans le texte, donc cette information est limitée. En deuxième lieu, le balayage ou *scanning*, ce qu'on appelle lecture sélective. Dans ce type de lecture, le lecteur cherche une information concrète en oubliant le reste du texte. Les deux dernières typologies de lecture comprennent une lecture plus en profondeur que les autres. La lecture linéaire ou lecture attentive, est peut-être la manière de lecture que nous connaissons traditionnellement, dans laquelle on reconnaît un texte et on est capable d'en extraire l'information. Finalement, la lecture critique engendre une compréhension du texte

pratiquement totale, et que le lecteur peut, en plus de reconnaître toute l'information, percevoir d'autres aspects plus profonds comme l'identification de la fonction implicite ou explicite du texte.

Dans l'échelle que donne le CERC pour ce processus de compréhension de lecture, nous trouvons la compréhension de lecture générale, lire de la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour chercher de l'information et des arguments et lire des instructions. Comme dans le cas précédent, nous devons mentionner la compréhension audiovisuelle, puisque dans notre proposition didactique on trouve des tâches qui concernent la compréhension de sous-titres dans une vidéo.

4.3.2. Production et compréhension orale

Au sujet de la production orale ou expression orale, on comprend la production d'un texte oral qu'écoutent un ou plusieurs auditeurs, soit un monologue où l'élève fait un discours soit une conversation ou débat dans lequel l'apprenant devient l'interlocuteur. L'expression orale peut arriver avec ou sans le soutien d'autres éléments visuels, comme des notes, des images ou la lecture d'un texte à haute voix. Dans le cas de nos propositions didactiques, on a introduit des tâches qui travaillent la compréhension orale aussi bien que des monologues et des débats avec l'appui de matériel visuel, comme le cas de la traduction à vue, que nous verrons au détail plus loin.

Il nous semble important de faire des tâches dans lesquelles on pratique différentes façons d'expression orale, puisque les tâches des élèves de secondaire sont habituellement centrées dans la production du type question-réponse à l'oral. Le CERC propose des échelles illustratives pour l'expression orale en général, monologue et description d'expériences, monologue d'argumentation (par exemple, le débat), et parler en public.

Finalement, en ce qui concerne la compréhension auditive, l'apprenant interprète l'information émise par un ou plusieurs locuteurs. Cette compréhension auditive peut se faire, de même que l'expression orale, de manière constante s'il s'agit d'une tâche dans laquelle l'élève produit et comprend constamment, comme le dialogue ou le débat. Dans les échelles illustratives du CERC, il y a des éléments de compréhension auditive en général, compréhension de conversations entre locuteurs natifs, écoute des conférences et des présentations, écoute d'avis et de consignes et écoute de retransmissions et de matériel enregistré.

En conclusion, pour assurer une bonne maîtrise des apprenants en langue étrangère, en plus de nous assurer leur engagement dans leur propre apprentissage, il faut faire attention au type de textes élus aussi bien en expression écrite qu'en expression orale. Ils doivent être plus familiers à l'élève, surtout tout ce qui est lié avec les TICs, puisque l'objectif d'apprendre une nouvelle langue actuellement, c'est pouvoir communiquer dans une situation réelle, et dans la communication réelle actuelle des adolescents il est indispensable l'usage des TICs et par conséquent, tous les textes présents en support digital et dans les apps.

4.4. Nouveaux horizons de traitement du texte : les TICs et la naissance de nouveaux genres

Le développement des TICs et des apps, des plateformes virtuelles et des réseaux sociaux a changé presque tous les domaines de notre vie quotidienne et spécialement la communication. La manière de communiquer a évolué à mesure que sont nés de plus en plus de réseaux sociaux et d'apps de messagerie instantanée : l'information sur n'importe quel domaine est à un simple clic de souris ou de nos dispositifs mobiles, comme les portables et les tablettes, et les principaux utilisateurs de ces innovations sont surtout les adolescents. Les élèves de secondaire sont nés pratiquement avec l'usage des technologies et ils sont habitués à une communication différente à celle qu'avaient les adolescents d'il y a une ou deux décennies.

Le principal attrait que possède pour eux l'emploi de ces plateformes virtuelles et apps, c'est la promptitude : s'ils ont besoin d'une information ou de communiquer avec quelqu'un, ils peuvent le faire au moment même, où qu'ils soient. Et, en plus, il s'ajoute une autre circonstance que partagent les adolescents d'aujourd'hui : ils ont la nécessité d'être connectés 24 heures sur 24, ils ont la nécessité d'avoir une affluence de communication bidirectionnel constamment.

Cette évolution de la communication chez les adolescents, et chez les utilisateurs de ce type de TICs en général, a induit des changements dans d'autres domaines de la vie quotidienne et professionnelle. Si la communication interpersonnelle a tellement évolué à cause de ce développement technologique, pourquoi pas la littérature ? Dans le domaine littéraire, l'emploi de plateformes et apps a entraîné de nouvelles manières de comprendre le texte écrit et la naissance de nouveaux genres textuels.

C'est le cas du micro-récit et de la twittérature, qui sont de plus en plus à la mode entre les utilisateurs des réseaux sociaux comme Twitter. Le fait que ce réseau social limite les caractères pour s'exprimer, a encouragé à ce que les gens assidus à ce type de plateformes, apprennent à synthétiser ce qu'ils veulent raconter en moins de 140 caractères. L'ingéniosité de raconter une histoire en moins de 140 caractères a donné lieu à la naissance de ces genres où l'important, c'est de narrer un récit, avec un nombre de mots minimal. Dans le cas des micro-récits, bien que ce soit un concept antérieur à l'apparition de Twitter, on a commencé à nommer de telle manière les récits qui n'occupent que quelques lignes.

L'essor de ce type de récits provient, comme nous avons déjà dit, de l'apparition de plateformes qui restreignent le nombre de mots. C'est aussi le cas de la twittérature, qui consiste à créer une histoire à partir d'une situation initiale, conflit et dénouement à travers de twits. L'auteur raconte twit à twit l'histoire qui va se dérouler et dont chaque partie n'occupe que 140 caractères. Cette sorte de création littéraire est très intéressante pour travailler avec les adolescents, car on utilise un canal de communication avec lequel ils sont très familiarisés et ceci, joint à la brièveté de ces histoires, rendent plus facile la compréhension, surtout de ceux qui ne sont pas habitués à lire. D'autre part, les thèmes utilisés dans la twittérature sont très variés, ce qui rend facile de trouver des thèmes qui renforcent l'intérêt des élèves.

Un autre genre qui naît comme conséquence de l'emploi de la communication sur Internet, ce sont les creepypastas. Le terme vient d'un jeu de mots entre "creepy", un adjectif anglais pour qualifier quelque chose "de terrifiant", et les mots "copy and paste", en français, copier et coller. Les creepypastas sont des récits courts de terreur similaires aux légendes urbaines, qui sont connus pour l'action de copier et coller dans les forums d'Internet, c'est à dire, la diffusion de ce type de récits se réalise comme les légendes urbaines, de bouche à oreille, mais au lieu d'être racontés d'une personne à une autre, ils sont copiés et collés à travers des forums d'Internet : les histoires circulent de forum en forum jusqu'à être connues partout sur Internet, d'où son nom. Ces histoires de terreur sont habituellement courtes et elles tournent autour d'éléments liés à l'électronique ou l'Internet : des fichiers, des pages webs, des personnages fictifs en chatrooms, jeux vidéo, vidéos sur Youtube, etc. Dans certains cas, les textes sont accompagnés aussi par des images ou des vidéos pour appuyer l'histoire, qui cherche à inquiéter le lecteur.

L'usage de ces nouveaux genres textuels dans le cours de FLE, nous semble une ressource intéressante car ils ont des thèmes d'intérêt pour les élèves, et tous partagent une structure semblable : c'est une extension réduite et un registre de langue familière, ce qui

facilite leur compréhension et aussi leur production, dans le cas où nous proposerions une tâche qui entraînerait la création d'un de ces genres textuels. C'est une bonne manière d'approcher la littérature des élèves, même si c'est à travers de genres qui viennent de surgir au sein d'Internet.

4.5. La place de la langue maternelle dans l'approche communicative-actionnelle

L'usage ou pas de la langue maternelle en cours de langues étrangères est un débat qui a été présent dans le domaine de la didactique au cours des dernières décennies. Avec l'arrivée des méthodes plus modernes, spécialement l'approche communicative, on a défendu l'emploi exclusif de la langue qu'on apprend, dans notre cas, le français. Galindo Merino, (2011) affirme que :

[...] se consideraba que las políticas de uso exclusivo de la L2 eran un signo distintivo del empleo de una metodología comunicativa de enseñanza de idiomas (Weschler,1997: 1;Wang,2002;Wajnryb,2004:88), puesto que el uso de la L1 se asociaba irremediamente al método de gramática y traducción, tan denostado en el último cuarto del siglo XX. (p.13)

Cependant, comme Galindo Merino affirme aussi, la langue maternelle est toujours présente chez l'apprenant. Quand les adolescents ou adultes apprennent une nouvelle langue, ils l'apprennent avec un point de vue « extérieur », puisqu'ils vont penser en premier lieu dans leur langue maternelle. Bien que nous utilisions le français pleinement, l'élève continue à penser « en espagnol » pour ainsi dire, et après il essaiera de traduire au français ce qu'il a pensé. Cet aspect est très intéressant parce que bien que celui-ci soit le processus habituel des élèves quand ils apprennent une langue étrangère, on ne l'exteriorise pas à travers les tâches qui peuvent nous permettre de profiter de ce processus de l'apprenant dans lequel il pense dans une langue et il s'exprime en une autre.

Ainsi, les tâches sont habituellement centrées presque exclusivement en langue française et n'incluent en aucun cas l'espagnol. Cependant, nous considérons qu'il peut être assez utile l'inclusion de tâches de traduction et interprétation en cours de FLE, dans lesquelles ils puissent verbaliser le processus de conceptualisation de la langue et profiter de cette circonstance pour apprendre des objectifs et renforcer des connaissances.

Évidemment, nous ne défendons pas un emploi exclusif des tâches de traduction ou des tâches exclusivement en langue espagnole, mais comme outils complémentaires en cours de français. L'usage des deux langues, soit à travers la comparaison ou la traduction, fait que l'élève prenne conscience des différences culturelles qui sont reflétées dans la langue, et aussi des similarités linguistiques des deux langues, qui dans le cas du français et de l'espagnol sont assez présentes.

5. Les outils de traduction et interprétation dans la classe de FLE

La traduction est une ressource qui aujourd'hui n'est pas bien accueillie en cours de langue étrangère. Comme nous avons déjà dit, l'usage de la traduction est inévitablement lié à la méthode grammaire-traduction, qui est considérée obsolète dans l'enseignement de langue étrangère. Néanmoins, la traduction peut être appliquée dans les tâches de l'approche communicative et être efficace pour l'enseignement du français. Dans le chapitre antérieur sur la place de la langue maternelle dans la classe, nous signalions que le processus de l'élève quand il essaie de produire en langue étrangère, c'est en premier lieu, penser dans sa langue maternelle et après traduire ou chercher un équivalent de la langue étrangère. Nous sommes d'accord avec Lavaut, cité par Sánchez Iglesias, (2009), dans l'affirmation suivante : « Ainsi, il semble bien qu'en didactique des langues, le processus de traduction soit présent, même si la traduction est rejetée par les théories » (p.16). Ce processus dans lequel l'apprenant pense dans la L1 et qu'il adapte le contenu à la L2 au moment de la production, c'est ce que Sánchez Iglesias (2009) qui reprend l'opinion d' Hurtado Albir, appelle traduction intériorisée :

Por traducción interiorizada nos referimos a la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una lengua extranjera, de confrontar con su lengua materna lengua y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.; esta estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y, a medida que la lengua extranjera va consolidándose, va desapareciendo. (p.12)

En effet, même si c'est un processus habituel chez les élèves, surtout au premier niveau, il y a peu de tâches centrées sur l'usage de la traduction ou de l'interprétation dans l'enseignement de la langue étrangère.

Dans le CECR, les tâches liées à la traduction et l'interprétation sont incluses dans le domaine de la médiation, dans laquelle l'utilisateur n'emploie pas la langue pour s'exprimer mais il agit comme intermédiaire entre deux interlocuteurs de différente langue. Les tâches considérées de médiation comprennent l'interprétation aussi bien consécutive que simultanée et la traduction exacte ou plus libre.

Cependant, bien que la traduction et l'interprétation soient incluses pour maîtriser les habilités liées à l'acte de la médiation, les tâches de traduction et d'interprétation ne sont pas entendues comme une manière d'apprendre la langue, sans qu'il soit nécessaire la médiation dans ces tâches, quoique ce soit l'objectif final de la traduction. C'est le cas, par exemple, de la comparaison de corpus textuels. Dans ce type de tâche, on cherche des équivalences d'un même sujet en deux textes semblables, mais vraiment la tâche est utilisée pour acquérir de la connaissance en tant que lecteur et non pas pour agir comme intermédiaire entre lui et les deux interlocuteurs.

Dans le cadre de la traduction dans l'enseignement, il existe certains types de tâches qui peuvent être utilisées en cours de FLE avec lesquelles on peut acquérir des compétences communicatives et non seulement de médiation, mais aussi linguistiques. Dans les paragraphes suivants on expliquera brièvement en quoi consistent certaines tâches de traduction et interprétation adaptées à l'usage de la traduction en classe de FLE, sur lesquelles nous avons basé notre proposition didactique.

5.1. Traduction professionnelle et traduction pédagogique

La première distinction que nous devons faire quant à la traduction comme outil dans la classe de FLE, c'est différencier entre la traduction employée dans le domaine professionnel, celle que nous connaissons traditionnellement, et la traduction focalisée dans l'apprentissage d'une langue. Delisle (1980) définit les deux types de traductions : « La traduction proprement dite vise à la production d'une performance pour elle-même (performance cible) : la traduction pédagogique est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste. » (p.4)

Delisle propose aussi un cadre sur les similitudes et différences entre les deux types de traductions. Dans le cadre de ces similitudes, Delisle signale les nombreuses habiletés et compétences qui peuvent être développées à travers l'emploi de la traduction, soit dans le cours ou de manière professionnelle. Nous considérons intéressant de citer ce tableau puisque

nous sommes d'accord avec l'opinion de l'auteur en ce qui concerne les avantages que suppose la pratique de la traduction.

SIMILITUDES
EN TRADUCTION DIDACTIQUE COMME EN TRADUCTION PROFESSIONNELLE :
On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences
On apprend à repérer les difficultés de traduction
On apprend à mettre en œuvre des stratégies (règles, procédés, etc.) de traduction
On complète l'apprentissage de la traduction par l'acquisition de connaissances sur la culture, l'histoire ou les institutions
On apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles
On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique
On développe la souplesse dans le maniement du langage
On traduit parfois des textes bien contextualisés (selon les exigences de la traduction professionnelle), et en traduction professionnelle, on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles, mais hors contexte (comme cela se pratique en traduction didactique)
On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit des textes entiers
Le métalangage est plus ou moins le même.

En matière des différences, nous ne nous arrêterons pas sur elles, car ce chapitre se prolongerait de manière excessive, et il s'agit d'identifier les concepts clés de la traduction didactique et professionnelle. En dépit de cela, nous pouvons résumer les différences entre traduction professionnelle et didactique en trois domaines, Arroyo (2008), qui cite Delisle : « l'objectif (apprendre la langue ou finaliser un texte), les destinataires (le professeur ou le lecteur) et son étude (la traduction professionnelle exige que la langue cible soit déjà maîtrisée par le traducteur. » (p.17)

La traduction didactique, surtout aux premiers niveaux, peut être entendue comme une codification d'une langue à une autre pour renforcer ou maîtriser des structures d'une langue ainsi que le vocabulaire, ce qui peut s'avérer utile pour acquérir les compétences linguistiques. Cependant, nous sommes d'accord avec l'opinion des auteurs cités qui recommandent des activités de type quasi professionnel pour les niveaux les plus avancés. Employer ce type de tâches, proches de la traduction professionnelle, soit orale, écrite ou audiovisuelle, approche l'élève d'un emploi communicatif de la langue, puisque la traduction est un domaine qui est présent dans notre vie quotidienne et professionnelle.

5.2. Traduction à vue

La traduction à vue est une ressource employée surtout dans les cours d'interprétation. Cette sorte de traduction peut être considérée comme un hybride entre l'interprétation et la traduction, car elle consiste à interpréter ou traduire de manière orale un texte écrit dans une autre langue. Hurtado Albir et Jiménez Ivars (2003, p.50-51) distinguent certains types de traduction à vue en fonction du mode de traduction et son objectif.

Selon le mode de traduction, la traduction à vue peut se diviser en trois typologies : la traduction à première vue, dans laquelle l'apprenant produit oralement un texte écrit qu'il voit pour la première fois, sans donner lieu à le préparer. Cette typologie est la plus proche d'une situation d'interprétation, puisque l'interprète ne sait pas comment va être le discours avant de faire l'interprétation. Dans le deuxième type, la traduction à vue préparée, se produit le contraire : l'interprète ou l'élève peut lire le texte avant de faire l'interprétation orale du même, par conséquent la préparation sera majeure quand on interprète le texte. Plus de temps pour la lecture, meilleure est la reformulation. Nous considérons que ce type de traduction à vue est le plus approprié pour l'utiliser en cours de secondaire, puisqu'ils ne sont pas habitués à l'interprétation et leur compétence langagière n'est pas suffisante pour une interprétation très complexe. En plus, s'ils préparent le texte à l'avance, ils vont se sentir plus sûrs et moins stressés.

La traduction consécutive est aussi une bonne manière d'introduire la traduction à vue dans la classe. Dans ce type de traduction à vue, le texte est reformulé une fois lu, sans que l'interprétation se produise à mesure qu'on lit, comme pour les cas antérieurs. Cette sorte de traduction est divisée en deux autres types : la traduction à vue synthétique, qui consiste à résumer à l'oral un texte écrit et la traduction à vue explicative, qui est la reformulation explicative d'un texte court ou instructif. En plus de ces trois typologies, sont signalées d'autres: la traduction à vue en interprétation consécutive, dans laquelle l'interprète reformule un texte écrit lu par un orateur et sur lequel il peut ajouter ou omettre de l'information, et la simultanée avec texte, dans laquelle on donne à l'interprète le même texte que lira l'orateur, ce qui sert comme soutien à l'heure d'interpréter le discours. Ces deux dernières sont peut-être celles qui ont une application plus difficile dans la classe de FLE, au moins dans le secondaire, car il s'agit de stratégies qui exigent une compétence linguistique plus avancée.

5.3. Traduction audiovisuelle

Le domaine de la traduction audiovisuelle a pris une résonance particulière dans les dernières décennies. La production continue de films, séries, programmes de tv et des jeux vidéo, liée à l'expansion autour du monde de ce type de loisir culturel, a entraîné que leur traduction devienne un élément indispensable dans le domaine audiovisuel, qui est accentué de manière spéciale dans les dernières années, car on ajoute aussi la naissance des plateformes virtuelles dans lesquelles l'utilisateur peut accéder à toute sorte de contenu audiovisuel.

L'offre considérable de ces plateformes, a mis en relief le phénomène de la traduction audiovisuelle, très présent aujourd'hui. La traduction audiovisuelle peut concerner plusieurs types : le sous-titrage, le doublage, la voix off¹, la traduction simultanée et la voice-over². Malgré cette diversité, nous nous centrerons surtout dans la première : le sous-titrage, puisque nous ne pouvons pas approfondir notre recherche dans tous les domaines ; mais dans notre proposition didactique, nous avons considéré seulement le sous-titrage pour le travail dans la classe de FLE. Le sous-titrage consiste à la traduction de scénarios de matériel audiovisuel, qui figurent comme un texte écrit à l'écran à mesure que le spectateur le voit. Le sous-titrage peut être employé pour faciliter la compréhension à des personnes sourdes et malentendantes et aussi pour la traduction d'une langue étrangère. Le plus difficile de la traduction audiovisuelle c'est qu'elle dépend du temps et de l'espace de la vidéo sur laquelle on met les sous-titres : les sous-titres ne peuvent pas s'inclure à tout moment et à toute place : il doit y avoir une corrélation entre les sous-titres et ce qui arrive à l'écran. Le processus de sous-titrage suit une série de directives pour son élaboration qui comprend les phases suivantes (Díaz Cintas, 2003 ; Martínez ,2011).

- La traduction ou adaptation: la traduction du scénario original, sur laquelle les sous-titres sont adaptés selon les caractères permis.
- La localisation et création des sous-titres: elle est étroitement liée avec le temps et l'espace : il faut calculer la durée du temps dans lequel doit apparaître le sous-titre
- La simulation: c'est la représentation des sous-titres pour s'assurer qu'on suit les critères établis

¹ La *voix off* ou voix hors champ est une production audiovisuelle dans laquelle on écoute une voix qui n'appartient à personne à l'écran, un narrateur invisible. Il est très utilisé dans les documentaires.

² La *voice over* ou demi-doublage est une technique qui consiste à mettre une voix superposée sur le son de la vidéo originale qui est employée surtout dans les interviews de télévision, où on écoute la voix du traducteur sur la voix de la personne interviewée. En anglais, cette dénomination est utilisée pour se référer à la technique antérieure (voix off)

- La révision : on corrige les erreurs aperçues.

L'adaptation doit suivre certaines règles qui doivent être observées au moment de créer le sous-titre, comme l'emploi de l'italique pour les chansons ou la voix en off, l'usage des majuscules pour les textes écrits et le découpage du sous-titre : quand un sous-titre occupe deux lignes, les unités avec sens (par exemple, nom et adjectif) ne doivent pas se séparer. Dans le cas de l'adaptation du sous-titrage dans la classe de FLE, nous ne suivrons pas à la lettre les règles du sous-titrage, ainsi que celles de l'adaptation, puisqu'elles sont nombreuses et ce n'est pas important pour notre objectif didactique : l'acquisition de la compétence linguistique et de la compétence communicative essentiellement. Toutefois, il convient de déterminer une série de critères généraux, comme celui de respecter les unités avec du sens et l'usage des majuscules pour le sous-titrage de textes, pour donner à la tâche un air plus professionnel.

5.4. La comparaison de textes parallèles

La comparaison textuelle comme ressource dans l'apprentissage de langues est un outil très utilisé, surtout dans la formation de futurs traducteurs. Les textes sont un grand reflet d'un acte de communication réel et peuvent être aussi une bonne ressource pour l'acquisition correcte de structures et pour la connaissance de la culture cible. On ne doit pas confondre la comparaison contrastive de la langue dans laquelle on compare les systèmes linguistiques, car dans ce cas, on compare le contenu du signifié des textes.

C. Nord situe le texte parallèle dans la catégorie de textes auxiliaires qui selon l'auteure, sont des textes créés à des fins communicatives, mais utilisés comme sources d'information dans le processus de traduction (C. Nord, 2010). Le terme peut prêter à confusion à cause de cette acception, qui est aussi employée par les disciples de l'école de Coseriu, pour définir la comparaison de textes originaux et leurs traductions correspondantes, mais, d'un autre côté, dans les études de traduction, la comparaison textuelle a été employée pour la comparaison entre traductions.

Bien que certains auteurs utilisent d'autres dénominations pour signaler les textes originaux dans des langues différentes, comme corpus bilingues ou multilingues, nous utiliserons le terme indiqué par C. Nord (2010, p.13), pour nous référer à la comparaison de documents originaux d'une même typologie et d'un même thème. La comparaison de corpus parallèles en classe de FLE peut être utile pour que l'élève apprenne des structures selon

l'acte de communication objet d'étude, c'est-à-dire : si, par exemple, c'est un texte journalistique dans lequel on donne une opinion adressée à un public déterminé dans un registre concret, et l'élève le compare avec un autre article de la même nature en espagnol, il identifiera les structures correctes pour exprimer le sens concret du texte, et focalisera son attention sur le signifié et pas sur le signifiant.

Les élèves, quand ils essaient de produire des textes oraux ou écrits en français, ils traduisent des fois littéralement la structure espagnole, sans respecter le sens concret, surtout quand il s'agit d'expressions figurées ; et c'est le même cas dans les deux langues. Avec la comparaison de textes parallèles on résout ce problème: les élèves prennent conscience de l'importance de l'acte de communication même (l'objectif du texte, le message qu'on veut transmettre, le registre) et ne pensent pas à traduire littéralement cette structure linguistique ; en plus d'être conscients des erreurs par inférence de l'espagnol, un problème très usuel dans l'apprentissage de la langue étrangère. Quand il s'agit de travailler les actes de parole dans les textes écrits en classe de FLE, on utilise habituellement un document authentique français : des articles journalistiques, des magazines, de la documentation officielle, des brochures, etc.

Le fait d'utiliser d'autres documents de la même nature en espagnol pour les comparer, met en relief les différences entre les deux cultures, les aspects similaires et les différences entre les deux langues et les deux cultures ; et cette médiation interculturelle est aussi un acte de communication quand il s'agit d'une langue étrangère : dans le monde réel, les apprenants devront affronter la communication avec des étrangers, mais aussi des situations de médiation linguistique, s'ils doivent intervenir dans un acte de communication de deux personnes de langues différentes qui ne se comprennent pas. C'est un élément que nous avons voulu souligner dans la proposition didactique, puisque c'est la fonction principale de la traduction et l'interprétation, et c'est un aspect qu'on devrait traiter dans l'enseignement de langues.

6. Propositions didactiques

Le thème commun que nous avons choisi pour la proposition didactique de ce travail, c'est l'emploi de l'Internet, les réseaux sociaux et le cyber harcèlement. La motivation du choix de ce thème, c'est l'intérêt que réveille chez les élèves tout ce qui est lié avec la technologie, les apps, et l'Internet. Nous sommes en contact avec des élèves qui utilisent les TIC dès leur enfance, c'est pour cela qu'il est nécessaire d'aborder ces thèmes et d'employer aussi des ressources TIC qui rapprochent les élèves du cours de langue étrangère. Également,

l'usage de la technologie chez les adolescents, a provoqué un problème qui s'ajoute à un autre : nous parlons du harcèlement et du cyber harcèlement. Pour cela, nous avons centré quelques activités sur cette question transversale, un problème qui est de plus en plus fréquent dans les lycées aujourd'hui. Cette séquence de tâches, est divisée en six activités qui contiennent, la tâche finale exceptée, une pré-activité et deux ou trois activités. Cette proposition didactique est conçue pour être réalisée avec des élèves de première ou deuxième année de Bachillerato, ayant la matière de français comme Première Langue Étrangère.

Pour l'élaboration des tâches, on a combiné des ressources traditionnelles (des textes écrits et des vidéos) et des ressources TIC, comme l'emploi de programmes informatiques et de l'Internet. En outre, on utilise des outils du domaine de la traductologie, qui sont adaptés à une approche plus actuelle des langues étrangères. La traduction a été, comme nous avons déjà dit, un outil qui a été refusé dans les approches plus modernes en didactique des langues pour être considéré, pour ainsi dire, obsolète et dépassé. Nous pensons qu'actuellement, le développement de différentes plateformes et apps liées directe o indirectement avec les langues étrangères, font que nous devons considérer un nouveau regard sur la traduction comme outil dans le cours de FLE. Dans les tâches que nous proposons à continuation, on a voulu montrer qu'il est possible de se servir des outils de la traduction encadrés dans activités communicatives et actionnelles, sans qu'ils s'excluent mutuellement.

6.1. Tâche 1 : On connaît Chloe

Dans cette première activité, on utilisera comme principale ressource une vidéo d'animation sur une fille qui est accro des réseaux sociaux. Nous avons choisi cette vidéo pour le haut contenu lexical à propos des réseaux sociaux et de l'Internet, qui occupera une grande place dans toutes les activités. C'est une bonne façon d'introduire les termes pour que les élèves acquièrent le lexique qu'ils vont à nécessiter pour faire les activités postérieures.

Nous allons travailler cette vidéo de deux manières différentes : d'abord, on va réaliser des activités de compréhension orale sans utiliser la langue maternelle, puisque c'est important que dans un premier contact les apprenants essaient de comprendre le contenu général de la vidéo sans employer l'espagnol. Après, on travaillera avec l'outil de la traduction à vue pour renforcer le lexique qu'on a appris dans la vidéo. Cet outil, utilisé comme introduction en cours d'interprétation, «entraîne » les futurs interprètes pour acquérir de la vitesse quand ils sont en train d'effectuer sa tâche. Dans notre cas, l'activité de

traduction à vue va être réalisée à travers un cadre, une fois que les élèves aient fait les activités de compréhension orale. Cette activité a pour but que les apprenants travaillent les deux structures des deux langues, en plus d'encourager la capacité de l'élève pour comprendre les mots via le contexte. Par exemple, si on voit le mot *accro* au début de la transcription, c'est possible que ils ne le connaissent pas, mais grâce au contexte «*accro de son portable, de ses réseaux...* », l'apprenant peut déduire que ce mot veut dire «*adicto* », sans que l'enseignant intervienne pour qu'ils connaissent le sens. Une fois réalisée la traduction à vue, on projettera la vidéo avec la transcription correcte, par conséquent les apprenants pourront vérifier leurs propositions de traduction : on peut noter les erreurs de traduction, les faux amis et les différences entre les deux structures. Ce point nous semble primordial parce que beaucoup d'erreurs sont causées par l'interférence de l'espagnol : les élèves pensent à la construction espagnole et puis ils traduisent littéralement en français. Le résultat est souvent un hispanisme. Avec cette tâche, on introduit l'apprenant dans la problématique de la traduction littérale. Ils prennent alors conscience de l'importance d'adapter les structures d'une langue à l'autre. Finalement, on mettra en pratique les contenus appris à travers un débat oral dans lequel on argumentera l'opposition ou la défense de l'emploi des réseaux sociaux. Avec ce débat, on mettra en pratique aussi les concepts et le lexique appris via la carte mentale réalisée antérieurement. La position qu'adoptera chaque groupe dans ce débat sera attribuée par tirage au sort pour éviter que tous les élèves aient la même opinion.

6.1.1. Pré-activité : Questions de routine

Description	Pour introduire le thème qu'on va traiter dans les tâches suivantes, on demande aux élèves à l'oral sur l'emploi des réseaux sociaux : Quelles sont leurs réseaux sociaux préférés, quel type de contenu chargent-ils aux réseaux sociaux...
Input	<i>Bonjour ! Aujourd'hui, on va parler sur les réseaux sociaux. Vous savez qu'est-ce que c'est ? Alors, levez la main : qui a un compte d'Instagram. Et de Facebook ? Et qui a un</i>

	<p><i>compte Twitter ? Alors, pourquoi vous utilisez ces réseaux sociaux ? C'est pour charger des photos, des écrits, connaître gens... ? Quel réseau social préférez-vous ? Quels sont les avantages et les inconvénients de ces réseaux sociaux ? vous pensez qu'ils sont dangereux ? Pourquoi ?</i></p>
--	--

6.1.2. Activité 1

Organisation de la classe	Tâche individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lexique dans le domaine de l'Internet et les réseaux sociaux - Comprendre l'information générale et spécifique d'un texte oral. - Exprimer une opinion critique
Description	<p>On projette la vidéo <i>Les réseaux sociaux</i>, sur le site web de TV5Monde. La vidéo parle sur une fille, Chloé, qui est une accro du portable. On fait des activités sur la web TV5 Monde</p>
Contenus	<p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les réseaux sociaux et Internet - Les sentiments <p>Grammaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La voix passive - Les possessifs - La restriction

Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale
Input	<i>Alors, on va voir cette vidéo sur une fille qui a un petit problème avec les réseaux sociaux.</i>
Matériel	<p>Vidéo : <i>Les réseaux sociaux</i>, TV5 Monde</p> <p>http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/les-reseaux-sociaux</p> <p>Activités sur la vidéo, TV5 Monde (Voir Annexe 2)</p>
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les idées générales et spécifiques de la vidéo - Connaître le vocabulaire relatif à l'Internet et les réseaux sociaux - Distinguer modèles relatifs à l'accent, l'intonation, et le rythme et reconnaître leurs significations. - Exprimer une opinion critique sur le contenu de la vidéo

6.1.3. Activité 2

Organisation de la classe	Individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les informations en langue écrite. - Traduire à l'oral les propositions qu'on lit dans un texte écrit - Adapter les expressions d'une langue à une autre. - Reformuler l'information à partir de

	la compréhension de nouveaux éléments.
Description	On donne aux élèves un cadre avec la transcription de la vidéo. Quelques extraits seront en français et d'autres en espagnol. Ils devront faire une traduction à vue, c'est-à-dire, traduire en même temps qu'ils lisent le texte.
Contenus	Lexique : <ul style="list-style-type: none"> - Les réseaux sociaux et l'Internet - Les sentiments Grammaire <ul style="list-style-type: none"> - La voix passive - Les possessifs - La restriction (ne...que)
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Production écrite
Input	<i>D'accord, nous allons faire une traduction à vue. Vous savez qu'est-ce que c'est ? On traduit le texte en même temps qu'on lit le texte projeté. Mais il y aura des parties qui seront en espagnol et d'autres qui seront en français. On va essayer de le faire entre tous, et il faut que vous notiez ce que nous disons. Vous osez le faire ?</i>
Matériel	Cadre pour faire la traduction à vue (Voir Annexe 3)
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Produire textes écrits clairs, bien structurés et appropriés à la situation communicative. - Adapter correctement les expressions

	espagnoles et françaises à l'autre langue, en respectant la situation communicative, la fonction du message et le registre de la langue.
--	--

6.1.4. Activité 3

Organisation de la classe	Individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le lexique du domaine de l'internet et des réseaux sociaux. - Identifier les structures grammaticales correctes par rapport aux incorrectes
Description	On projette une deuxième fois la vidéo <i>Les réseaux sociaux</i> avec la transcription française. Les élèves doivent comparer leur propre traduction avec la transcription originale de la vidéo. Au moment où on corrigera chaque partie de la transcription, le professeur notera le lexique fondamental et on fera une carte mentale participative.
Contenus	Lexique : <ul style="list-style-type: none"> - Les réseaux sociaux et l'Internet - Les sentiments Grammaire: <ul style="list-style-type: none"> - La voix passive - Les possessifs - La restriction (ne...que)
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite
Input	<i>Bon, on va voir maintenant si nous avons</i>

	<i>bien traduit cette transcription. Prenez des notes et observez les différences. Vous devez aussi être très attentifs au lexique que nous trouvons dans la transcription parce que nous allons faire une carte mentale sur les réseaux sociaux.</i>
Matériel	Vidéo <i>Les réseaux sociaux</i> avec transcription, TV5 Monde http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/les-reseaux-sociaux Transcription de la vidéo (Voir Annexe 1)
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le lexique relatif à l'Internet et les réseaux sociaux - Distinguer les structures grammaticales et syntactiques correctes et incorrectes.

6.1.5. Activité dérivée 1

Organisation de la classe	Distribution de toute la classe en deux groupes (10-12 élèves par groupe)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser correctement l'expression de l'argumentation à l'oral - Développer une argumentation logique et cohérente - Exprimer un point de vue ou une opinion à l'oral - Interagir avec d'autres interlocuteurs

	<p>à l'oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compenser les carences linguistiques à travers des procédures linguistiques et para-linguistiques.
Description	<p>Après avoir expliqué l'expression de l'argumentation, on organise la classe en deux grands groupes. Par tirage, chaque groupe doit défendre l'emploi des réseaux sociaux ou pas. On laisse quelques minutes pour qu'ils puissent préparer leurs discours</p>
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps. présent; passé (plus-que- parfait); futur. - L'expression des relations logiques : les connecteurs logiques. - L'expression de la cause : étant donné que, vu que, comme - L'expression de la conséquence : (si bien que, de telle manière que, de façon à ce que <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les réseaux sociaux et l'Internet - Les adjectifs qualificatifs sur l'opinion - Les loisirs
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale

Input	<p><i>Bon, nous allons faire un débat sur les réseaux sociaux avec le lexique que nous avons appris avec notre carte mentale. Je vais diviser la classe en deux groupes et chaque groupe va défendre une position différente sur les réseaux sociaux : un groupe va être pour et l'autre contre. Je vais choisir des membres, un par groupe, pour fixer quelle position vous aurez dans le débat Je vous donnerai des cartes avec des arguments qui peuvent vous aider à faire votre discours.</i></p> <p><i>D'accord, je vous laisse quelques minutes pour préparer votre discours. D'abord, le groupe qui est pour les réseaux sociaux ouvrira le débat avec une opinion relative au sujet et l'autre groupe répondra.</i></p>
Matériel	
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les idées principales, le fil conducteur et l'information générale et détaillée d'un texte orale sur les réseaux sociaux. - Distinguer la fonction communicative de l'argumentation d'un texte oral. - Reconnaître le lexique relatif à l'Internet, les réseaux sociaux, les loisirs et les adjectifs qualificatifs de l'opinion - Produire textes orales clairs, bien organisées et appropriés à la situation communicative et aux interlocuteurs.

	- Planifier et articuler correctement selon la fonction communicative du texte.
--	---

6.2. Tâche 2 : BavardApp, l'app pour (ne) se comprendre

L'activité suivante est centrée sur l'emploi des traducteurs automatiques et les problèmes de traduction qu'ils comportent. Dans cette tâche on introduit le thème en faisant que les apprenants prennent le portable pour parler sur les apps de traduction automatique, qui sont plus un problème qu'une solution dans la plupart des cas. Quand on fait qu'ils emploient l'appareil en cours, on réveille l'intérêt dans la matière et on les rapproche aussi du problème des traducteurs automatiques : les apprenants voient ainsi que l'étude de la langue étrangère est nécessaire bien qu'il y ait de plus en plus d'apps, des programmes et des plateformes qui « traduisent » littéralement tout ce qu'on veut dire, d'où l'importance de faire que les élèves prennent conscience du besoin de bien connaître la langue pour ne pas se confier à ce type d'apps. Ainsi, les apprenants peuvent reconnaître les faux amis, être conscients de leurs propres erreurs, et de la langue familière qu'on emploie dans les apps de messagerie instantanée. Une fois qu'on aura identifié les erreurs dans les structures et qu'on aura acquis le lexique, on proposera des activités de traduction pédagogique qui serviront à renforcer les structures apprises et le lexique lié aux réseaux sociaux.

6.2.1. Pré-activité : Questions de routine

Description	On demande aux élèves s'ils connaissent les apps de traduction et s'ils utilisent des apps pour les langues étrangères, pour les introduire à la tâche suivante.
Input	<i>Bonjour, on va continuer à parler aujourd'hui sur les réseaux sociaux, les apps et l'Internet. Vous allez prendre vos portables et on va voir quel type d'apps nous</i>

	<p><i>avons pour traduire. On y a. Vous les utilisez pour les cours d'anglais ou de français? Vous croyez qu'elles sont efficaces ou pas ?</i></p>
--	--

6.2.2. Activité dérivée 1

Organisation de la classe	Individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les erreurs linguistiques dans un texte écrit - Adapter les expressions correctement de l'espagnol au français dans la langue familière - Adapter les expressions correctement du français à l'espagnol dans la langue familière. - Comprendre les expressions employées en langue familière. - Utiliser de manière correcte les expressions du registre familier dans une conversation.
Description	<p>On projette une conversation WhatsApp entre un étudiant espagnol et un autre francophone. Comme ils ne se comprennent pas, ils ont installé sur leur portable <i>BavardApp</i> (app fictive), une application qui traduit tout ce qu'ils disent. Mais cet App ne traduit pas bien, donc les élèves vont aider les deux étudiants à se comprendre en traduisant leurs messages.</p>
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation d'hypothèses - Actes de parole: Salutations,

	demander et donner de l'information, formules de politesse (remerciement)
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Production écrite
Input	<i>Alors, on va voir qu'est-ce qu'il peut arriver si nous utilisons des traducteurs automatiques. Je vous montrerai une conversation WhatsApp entre deux étudiants. L'un est français et l'autre, espagnol. Ils ne se comprennent pas, donc ils ont installé dans leurs portables une app pour traduire ce que l'autre dit. Mais, il y a quelques erreurs. On va noter les erreurs qu'on trouve et on va traduire correctement pour qu'ils puissent se comprendre.</i>
Matériel	PowerPoint avec des « captures d'écran » de la conversation WhatsApp avec BavardApp
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les structures grammaticales et syntactiques correctes par rapport aux incorrectes. - Connaître et sélectionner les structures et lexique correctes, ainsi que les expressions et les tournures linguistiques appropriés en langue française, selon la situation communicative.

6.2.3. Activité 2

Organisation de la classe	Individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Adapter correctement les expressions de l'espagnol au français. - Reformuler la structure d'un texte écrit simple. - Utiliser correctement les structures syntactiques et du discours - Utiliser correctement le vocabulaire des réseaux sociaux et de l'Internet
Description	On donne des propositions en espagnol avec le vocabulaire qu'on a vu avec la vidéo, notre carte mentale et la conversation de WhatsApp, mais en utilisant d'autres structures (par exemple, la voix passive). Ils doivent les traduire en français.
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps: présent; passé (plus-que- parfait); futur. - L'expression des relations logiques (disjonction, opposition, but, cause, conséquence) - Négation (ne... pas encore, ne...plus, pas mal (du tout), pas question, pas du tout).
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite
Input	<i>On va travailler le vocabulaire et les structures qu'on a vus avant. Vous avez des propositions en espagnol et vous devez les traduire au français. On y va !</i>
Matériel	
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les structures syntactiques et grammaticales en espagnol et les

	<p>adapter en langue française correctement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le lexique relatif à l’Internet et les réseaux sociaux - Intégrer les aspects sociolinguistiques dans la production écrite - Utiliser correctement les temps verbaux (présent; passé (plus-que-parfait); futur.) et les relations logiques
--	---

6.3. Tâche 3 : À la recherche de traducteurs audiovisuels pour Netflix

La tâche qu’on propose ensuite a pour but que les apprenants travaillent en tant que traducteurs audiovisuels. Ils travaillent sur quatre vidéos en groupe, mais on peut adapter la tâche pour travailler de manière individuelle aussi. Le choix de travailler avec du matériel audiovisuel est donnée par la conception qu’on a normalement sur la traduction : les élèves pensent souvent que traduire, c’est passer un texte, en général littéraire, d’une langue à une autre. Avec cette tâche, on approcherait les apprenants de la traduction audiovisuelle, avec laquelle ils vont changer la conception traditionnelle de la traduction qu’on a dans les cours de langues étrangères. D’autre part, la traduction audiovisuelle est en train d’acquérir de plus en plus d’importance grâce à des plateformes comme Netflix, Ce type de plateforme suscite l’intérêt des élèves, donc nous pensons que cette activité aura un bon accueil dans le cours de FLE : en plus de s’amuser, les apprenants vont voir une utilité dans l’apprentissage des langues et à la traduction comme outil pour apprendre une langue étrangère. L’activité sera réalisée avec le programme Subtitle Workshop. Bien qu’il y ait beaucoup de programmes gratuits qui peuvent être utilisés pour le sous-titrage, nous avons choisi Subtitle Workshop parce qu’il a une interface facile que les élèves peuvent apprendre à utiliser rapidement. En plus, ce programme admet de différents formats de vidéo. Les vidéos que nous avons sélectionnées pour travailler, ce sont des vidéos courtes (environ 2 :00 minutes) afin de réaliser le sous-titrage en une demie heure ou quarante minutes. Le thème principal tourne autour des dangers de l’Internet et des réseaux sociaux, qui nous permettra d’inculquer chez

les élèves l'importance d'utiliser les réseaux sociaux avec précaution. En plus, ces vidéos n'ont pas de dialogues, mais des textes : il s'agit d'un côté, d'inventer des dialogues ou monologues, et d'autre côté de traduire les textes à l'écran, qui sont souvent des conversations dans des réseaux sociaux (Voir Annexe 4). Cela permet que les apprenants connaissent le monde de la traduction audiovisuelle et que la traduction, c'est beaucoup plus que traduire de longs textes avec le dictionnaire, qu'ils s'amuse pendant qu'ils traduisent, et qu'ils apprennent aussi à utiliser les ressources de traduction qu'ils trouvent dans les webs, puisqu'ils vont traduire les textes sans aide. Comme les dialogues qui sont montrés dans les vidéos, ce sont des conversations entre des jeunes, on approche les apprenants de la langue plus familière qu'on utilise dans ce type de réseaux sociaux. Profitant de la salle d'ordinateurs, on demande aux élèves de lire cinq petits « creepypastas », un nouveau genre de terreur qui est très présent dans les forums d'Internet.

6.3.1. Pré-activité. Questions de routine

Description	Pour introduire la tâche suivante, on demande aux élèves quelles apps utilisent-ils pour s'amuser. Quelles apps utilisent-ils pour voir des vidéos, pour écouter de la musique... s'ils connaissent Netflix, s'ils voient des séries ou des films en version originale...
Input	<p><i>Bonjour ! Hier, nous avons parlé sur les apps pour apprendre des langues étrangères, mais aujourd'hui on va parler sur les apps que vous utilisez pour vous amuser. Vous avez une app préférée pour voir des vidéos ou pour écouter de la musique ? Lesquelles ? Je crois que maintenant il y a une app très connue pour voir des séries et des films... Ça vous dit quelque chose ? Vous connaissez Netflix ? Et qu'est-ce que vous voyez sur Netflix ? Vous voyez les séries en version</i></p>

	<i>originale ou pas ?</i>
--	---------------------------

6. 3. 2. Activité 2

Organisation de la classe	Groupes de 4 ou 5 personnes. À la salle d'ordinateurs
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Traduire et adapter correctement les expressions espagnoles au français. - Inventer des dialogues ou des monologues pour une scène audiovisuelle. - Connaître les expressions courantes de la langue familière. - Connaître le lexique du domaine de l'Internet et les réseaux sociaux.
Description	<p>On organise la classe en groupes de 4 ou 5 personnes. Chaque groupe va devenir une équipe de traducteurs pour Netflix : ils doivent créer un dialogue en français pour une vidéo sur les réseaux sociaux qui n'a pas de dialogues mais qui a des textes en espagnol, qu'ils doivent traduire pour ensuite insérer les sous-titres sur la vidéo.</p>
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Formules de salutation - Expressions de la langue familière - Les formules exclamatives - Adjectifs qualificatifs <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les loisirs - Les métiers - Les réseaux sociaux et l'internet
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite - Compréhension écrite
Input	<i>Alors, vous savez comment on travaille pour traduire les vidéos que vous regardez sur Netflix ? Aujourd'hui, on va</i>

	<p><i>essayer de le faire. Vous deviendrez une équipe de traducteurs et scénaristes pour Netflix. On va faire un groupe de 4 ou 5 personnes et vous devez faire un dialogue pour une vidéo sur les risques d'Internet. Mais dans cette vidéo, il y a aussi des textes en espagnol : vous devez les traduire aussi. Ces textes doivent être écrits en majuscules pour les différencier des dialogues « parlés ». Je vous expliquerai brièvement comment utiliser le programme Subtitle Workshop et après nous allons à la salle d'ordinateurs pour travailler.</i></p>
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Des ordinateurs - Programme Subtitle Workshop (gratuit et facile à utiliser) (Voir Annexe 5) - Web pour télécharger les vidéos de YouTube : <i>Online Video Converter</i>, https://www.onlinevideoconverter.com/es/video-converter - Vidéos : <ul style="list-style-type: none"> 1- <i>El mal uso de internet</i> https://www.youtube.com/watch?v=t3B0rqErm7s 2- <i>Etiquetas en redes sociales</i> https://www.youtube.com/watch?v=LN35mJzmv0A 3- <i>Redes sociales y privacidad</i> https://www.youtube.com/watch?v=SQfx8d2tgas 4- <i>Privacidad, identidad y datos personales en Internet</i> https://www.youtube.com/watch?v=5igm-mWFPiw
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Adapter correctement le contenu des textes écrits en langue espagnole à la langue française - Utiliser les différentes stratégies pour produire un texte inventé, bien structuré et approprié à la

	<p>situation communicative, dans un format audiovisuel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et utiliser correctement le lexique relatif à l'Internet, les réseaux sociaux, les loisirs et les métiers. - Intégrer les aspects sociolinguistiques et culturels de la langue cible dans la production du texte écrit
--	--

6. 3. 3. Activité 2

Organisation de la classe	Individuelle. À la salle d'ordinateurs
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'information générale et spécifique d'un texte écrit. - Donner une opinion en utilisant l'expression de l'argumentation - Écrire un commentaire sur une page web avec le registre approprié
Description	<p>On parle sur les légendes urbaines de l'Internet : s'ils savent qu'est-ce que c'est, s'ils peuvent raconter quel type de légendes connaissent-ils, s'ils connaissent les « creepypasta ». Pour les leur faire découvrir, et comme nous sommes à la salle d'ordinateurs, on donne la page sur Internet « Horror Scary Web » pour qu'ils lisent les textes. Comme tâche pour la maison, ils doivent faire un commentaire sur la web sur les histoires qu'ils ont lues.</p>
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps : présent, passé, futur - L'expression de la probabilité et la possibilité et le conditionnel présent

	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps ponctuel, l'antériorité, la postérité. - L'expression de l'opinion <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Internet - La culture d'internet - Les adjectifs qualificatifs d'opinion
Input	<p><i>Comme nous avons des ordinateurs aujourd'hui, on va voir un genre qui est très connu en Internet. Vous connaissez les légendes urbaines sur Internet ? Vous pouvez me donner un exemple ? Et vous connaissez les creepypastas ? Bon, on va mettre sur la barre d'adresse ce site web : www.horror-scaryweb.com/2015/10/14/les-mystères-d-internet/. On va lire ces histoires et pour faire à la maison, vous devez écrire un commentaire sur l'histoire que vous aurez le plus aimée. Vous m'adresserez le commentaire sur la plate-forme virtuelle et, quand je l'aurai corrigé, vous pourrez l'envoyer sur le site web.</i></p>
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Ordinateurs <p>Site web : https://www.horror-scaryweb.com/2015/10/14/les-myst%C3%A8res-d-internet/</p> <p>« Les Mystères d'Internet », Horror-Scary Web (Voir Annexe 6)</p>
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les idées générales d'un texte écrit du genre « creepypasta » - Produire un texte écrit d'opinion sur

	<p>un web site en utilisant correctement les structures grammaticales et syntactiques nécessaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le lexique relatif à l’Internet, la culture d’Internet et les adjectifs d’opinion.
--	---

6.4.Tâche 4 : Les réseaux sociaux, amis ou ennemis ?

Après avoir fait des tâches sur l’emploi inadéquat d’internet, on continue avec le thème des réseaux sociaux mais nous concentrant sur le cyber harcèlement, un problème qui est de plus en plus présent dans les cours. En premier lieu, on introduit le thème du cyber harcèlement avec une vidéo de la campagne contre le harcèlement 2016-2017 du gouvernement français. On a choisi cette vidéo comme introduction parce qu’il s’agit d’un document authentique, qu’il est aussi court et facile, parce qu’il porte sur le sujet des élèves passifs par rapport au harcèlement. Une fois que on a vu la vidéo, on pose des questions aux élèves sur le contenu, ce qui sert à introduire le thème que nous allons traiter dans les activités suivantes. Le texte, sur lequel on va travailler des activités de compréhension de lecture, c’est un article réel du journal *Le Monde*, ce qui va rapprocher l’apprenant de la langue standard de la presse écrite, ainsi que le lexique lié avec l’internet et le harcèlement. Entre autres activités, on proposera une composition pour donner son opinion sur le sujet, avec laquelle ils renforceront les structures grammaticales qu’on a vues dans les activités antérieures. Une fois que nous aurons travaillé la compréhension du texte, on proportionnera aux élèves un texte parallèle, qui parle du même sujet en langue espagnole. Ce document partage avec l’autre le lexique, le thème et le registre, ce qui va permettre de les comparer. Dans ces textes, il y aura des expressions similaires, mais aussi d’autres différentes pour exprimer les mêmes concepts, donc on travaillera les différentes manières d’exprimer le même contenu mais avec des expressions différentes, soit avec la traduction, soit par la localisation d’expressions similaires dans les deux textes.

6. 4. 1. Pré-activité

Description	On voit la vidéo <i>Liker, c'est déjà harceler</i> et on pose des questions aux élèves sur le contenu de la vidéo : Qu'est-ce qui se passe, quel est le message de la vidéo...
Input	<i>On va voir une vidéo pour parler sur le cyber harcèlement. Est-ce que vous savez qu'est-ce que c'est? Vous pouvez m'expliquer? Vous connaissez des cas de cyber harcèlement? Et quelles conséquences croyez-vous qu'il a ?</i> <i>Alors, qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi se multiplient les jeunes dans la chambre de la fille ?</i> <i>Le dernier garçon, Hugo... quel sentiment croyez-vous qu'il a ?</i>
Matériel	Vidéo <i>Liker, c'est déjà harceler</i> Campagne 2016-2017 contre le cyber harcèlement https://www.youtube.com/watch?v=ANDOrJeHUQ0

6. 4. 2. Activité dérivée 1

Organisation de la classe	Tâche individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'information générale et spécifique d'un texte écrit - Identifier la structure d'un article digital de presse. - Connaître le vocabulaire du domaine du harcèlement. - Donner une opinion à l'écrit en utilisant l'expression de l'argumentation.
Description	On lit le texte <i>Le cyber harcèlement</i> pour travailler la compréhension à la lecture

Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps. présent; passé (plus-que-parfait); futur. - L'expression des relations logiques : les connecteurs logiques. - L'expression de l'existence : les articles, noms, pronoms personnels, adjectifs et pronoms démonstratifs. <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les adjectifs qualificatifs - Les sentiments - Le harcèlement
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Production écrite
Input	<i>On va lire le texte suivant et on va faire ces activités sur le contenu du texte.</i>
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Texte <i>Le cyber harcèlement</i>, Le Monde, 2014 (Voir Annexe 7) http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/02/05/le-cyber-harcèlement-est-un-delit_4360629_3232.html Activités sur la lecture (Voir Annexe 8)
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'information générale et spécifique d'un texte journalistique sur le cyber harcèlement - Reconnaître le vocabulaire sur le cyber harcèlement - Employer correctement les structures grammaticales et syntactiques pour donner une opinion

6. 4. 3. Activité dérivée 2

Organisation de la classe	Individuelle
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer les structures grammaticales et les expressions des deux langues - Comparer les différences culturelles entre les deux pays - Identifier les différentes façons d'exprimer l'information d'un texte écrit - Identifier le vocabulaire sur le harcèlement et l'Internet des deux textes.
Description	Après avoir lu le premier texte, on lit un deuxième texte en espagnol <i>El cyberbullying, acoso 24 horas</i> , dont le thème est le même que l'antérieur. Dans cette activité, les élèves doivent comparer les deux textes : leurs structures, leurs expressions, le lexique...
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps. présent; passé (plus-que-parfait); futur. - L'expression des relations logiques : les connecteurs logiques - L'expression de la quantité : des fractions, les décimaux, les pourcentages. <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les adjectifs qualificatifs - Les sentiments - Le harcèlement
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Expression oral - Expression écrite
Input	<i>Maintenant, on va lire un texte en espagnol. Nous allons faire des activités pour découvrir les similarités entre les deux textes : quelles expressions se ressemblent, quel type d'expressions on utilise pour exprimer les mêmes concepts et quelles sont les différences entre le contenu des deux textes</i>

Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Texte : <i>El ciberbullying, acoso 24 horas</i>, 2016, El Mundo (Voir Annexe 9) http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/20/57e10015468aeb59718b4650.html
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différentes structures syntactiques et grammaticales des deux langues, leurs similitudes et leurs différences. - Reconnaître le vocabulaire sur le cyber harcèlement

6.5. Tâche 5 : Qui est le meilleur traducteur ?

La tâche que nous proposons à continuation, a pour but l'immersion des apprenants dans le monde de la traduction plus typique. On va travailler en groupes, comme une équipe de traducteurs, et ils devront traduire des textes sur des expériences à la première personne sur le harcèlement. On a choisi ce type de textes parce qu'il est important pour nous de travailler à tout moment avec des documents authentiques. Deux groupes vont travailler sur le même texte : le premier d'entre eux proposera une traduction du texte et après cette traduction sera exposée devant le reste d'élèves. Le deuxième groupe devra faire une critique à la traduction proposée, prenant note de ce qu'ils considèrent incorrect pour le « corriger ». Ils exposeront aussi sa proposition devant toute la classe. Avec cette tâche nous réussissons que les apprenants perçoivent leurs propres erreurs et qu'ils soient capables de les corriger eux-mêmes, en participant de façon plus active dans le cours de FLE, sans que ce soit le professeur qui corrige tout le temps.

6.5.1. Pré-activité : Questions de routine

Description	On demande aux élèves s'ils connaissent les différences entre le harcèlement et le cyber-harcèlement et on parle sur les expériences qu'ils connaissent
-------------	---

	<p><i>Bon, maintenant nous savons déjà qu'est-ce que c'est le cyber-harcèlement. Quelles différences remarquez-vous entre le harcèlement à travers l'internet et le harcèlement ordinaire ? vous pensez que c'est un problème grave ou pas ? vous connaissez des expériences de harcèlement ou cyber-harcèlement de vos camarades, ou des histoires que vous avez écoutées ? Vous connaissez des livres ou des films qui parlent sur ce sujet ?</i></p>
--	---

6.5.2. Activité 1

Organisation de la classe	Groupes de 4 ou 5 personnes
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les erreurs linguistiques d'un texte écrit - Traduire et adapter correctement le contenu d'un texte journalistique au français - Faire une exposée sur les expériences du harcèlement - Comprendre un texte oral sur les expériences du harcèlement
Description	<p>On partage entre les élèves 4 expériences de bullying à la première personne en langue espagnole. Deux groupes travaillent sur le même texte : l'un va traduire au français le texte, et l'autre va faire une critique sur la traduction de ses camarades : ils vont noter quels aspects ne sont pas bien traduits et leurs propositions de traduction. Le tâche sera réalisée à la maison, et on organisera les exposées de manière que les groupes qui font la traduction exposeront la semaine 1, et les groupes qui font la critique exposeront la semaine suivante, afin d'éviter que les deux groupes travaillent à la même fois la même traduction, puisque le résultat serait très similaire.</p>
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps. présent; passé (plus-que- parfait); futur.

	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression des relations logiques : les connecteurs logiques - L'expression de la quantité : des fractions, les décimaux, les pourcentages. <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les adjectifs qualificatifs - Les sentiments - Le harcèlement - Les relations humaines
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite - Compréhension écrite
Input	<p><i>Nous allons faire un groupe de 4 ou 5 personnes. Il y a 4 textes différents sur lesquels on va travailler et il y aura des groupes qui vont être traducteurs de ces textes, et d'autres qui vont être critiques de la proposition de traduction. C'est-à-dire, deux groupes travailleront le même texte mais de façon différente. Le groupe qui traduit doit faire la traduction au mieux, parce que le groupe qui critique essaiera de noter les erreurs dans cette traduction et de l'améliorer. Les deux propositions seront exposées devant toute la classe. La première semaine, on exposera les traductions et les groupes qui doivent faire la critique doivent être très attentifs pour noter ce que vous considérez mal traduit. La deuxième semaine exposera le groupe qui va faire la critique, en proposant une traduction « améliorée »</i></p>
Matériel	<p>4 textes en espagnol sur le harcèlement :</p> <p><i>A mí también me acosaron : 4 historias de superación del bullying.</i> Verne, El País, 2016 (Voir Annexe 10)</p> <p>http://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html</p>
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un texte écrit en utilisant les stratégies en tenant compte la typologie textuelle, le registre et la situation communicative d'un texte journalistique - Percevoir les structures et expressions incorrectes d'un texte écrit de type journalistique

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et utiliser correctement le lexique relatif au harcèlement, l'Internet, les sentiments et les relations humaines
--	---

6.6. Tâche finale : Une brochure sur le harcèlement et le cyber harcèlement

Finalement, ce bloc d'activités finira avec une tâche finale dans laquelle tous les élèves vont travailler ensemble sur une brochure informative sur le harcèlement et le cyber harcèlement pour le reste du centre, qui va être élaborée en deux langues : français et espagnol. En plus, on peut compter avec la collaboration du département d'autres langues, l'anglais ou l'allemand, pour faire une brochure trilingue. Dans cette tâche, chaque élève va jouer un rôle différent : on va travailler comme une rédaction dans laquelle chaque groupe aura une tâche différente (collecte d'information, rédaction, traduction, graphisme) et si le centre est doté avec page web ou plateforme virtuelle, on peut travailler aussi avec du matériel audiovisuel, et mettre en pratique ce qu'on a appris dans les activités antérieures, comme le sous-titrage. En ce qui concerne la création des groupes, le professeur sera le responsable de le faire puisqu'il leur attribuera un rôle adapté aux aptitudes de chaque élève. En plus, on favorise la relation entre les élèves, en évitant la discrimination et en intégrant les élèves qui ont problèmes pour socialiser. Dans cette activité, le professeur jouera un rôle de « guide » pour l'élaboration de la tâche : il surveillera les progrès de chaque groupe et il pourra aussi donner des idées, mais l'idéal serait que ce soit les élèves qui proposent leurs propres idées et, sur cette base, élaborer cette brochure informative, avec laquelle on travaillera aussi la créativité des élèves et l'autonomie des apprenants.

Organisation de la classe	Groupes de 4 ou 5 personnes
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un texte écrit de type brochure informative - Traduire et adapter correctement un texte écrit de type brochure informative

	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les différents outils nécessaires pour l'élaboration de la brochure - Connaître les expressions et le lexique du domaine du harcèlement et le cyber harcèlement.
Description	<p>On organise les élèves en groupes de 4 ou 5 membres pour faire une section de rédaction. La tâche de ce groupe est de faire une brochure sur le harcèlement et le cyber harcèlement pour tout le centre en deux langues : français et espagnol. On peut aussi collaborer avec le département d'autres langues, comme l'anglais, pour faire une brochure en trois langues. Chaque groupe aura une fonction différente dans notre petite rédaction: il y aura des traducteurs, des chercheurs, des rédacteurs, des graphistes, des éditeurs... Cette brochure, peut être aussi réalisée sur le site web du centre, on peut faire des vidéos, travailler le sous-titrage, inclure d'autres outils pour les idées données par les élèves.</p>
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Compréhension orale - Production écrite
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps. présent; passé (plus-que- parfait); futur. - L'expression des relations logiques : les connecteurs logiques. - L'expression de la cause : étant donné que, vu que, comme - L'expression de la conséquence : (si

	<p>bien que, de telle manière que, de façon à ce que</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'interrogation <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le harcèlement - Les sentiments - Les relations humaines et sociales
Input	<p><i>Nous allons travailler sur un projet dans lequel participera toute la classe mais qui va être pour tout le lycée : comme nous avons appris beaucoup sur le harcèlement et le cyber harcèlement, nous allons informer le reste de camarades sur ce problème : Qu'est-ce que le harcèlement et le cyber harcèlement, comment nous pouvons aider et tout ce que vous aurez en tête en relation avec ce sujet. Vous pouvez faire des écrits, des photos, des vidéos pour notre plateforme virtuelle, etc. C'est comme si nous travaillions dans la rédaction d'un magazine, mais audiovisuelle aussi. Mais, dans la rédaction il y a des postes différentes, donc on va décider le travail de chaque élève. Nous devons nous mettre d'accord sur quel type de travail chacun va faire. Alors, il y a des traducteurs, des éditeurs, des graphistes, des investigateurs et des rédacteurs. Je vous apporterai un document ou on explique la fonction de chaque poste.</i></p>
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Ordinateurs - Documentation sur le sujet

Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Produire correctement un texte écrit informatif en utilisant les structures grammaticales et syntactiques appropriées - Comprendre et extraire l'information d'autres documents relatifs au harcèlement et au cyber-harcèlement - Travailler de manière collaborative en respectant l'opinion et le travail d'autrui.
-----------------------	---

Fiche d'évaluation personnelle pour la tâche finale :

Qu'est-ce que nous avons fait entre tous ?	
Quelle a été ma fonction dans mon groupe ?	
Des structures linguistiques que nous avons employées	
Des champs lexicaux que nous avons employés	
Quelle information nouvelle j'ai découverte ?	
Quelles différences j'ai trouvé entre la langue espagnole et la langue française ?	
Quelles similitudes j'ai trouvé entre la langue espagnole et la langue française ?	
Quelles ressources nous avons utilisées pour assurer chacun sa fonction ?	
Quelle ressource j'ai trouvé intéressante ?	
Aspects positifs que j'ai perçus dans mon groupe	
Aspects négatifs que j'ai perçus dans mon groupe	

Qu'est-ce que je changerais dans mon groupe ?	
Évaluation de la tâche :	

En conclusion, cette compilation de tâches qui utilisent des outils du domaine de la traductologie, montre une fonction communicative de ce type de ressources avec lesquels l'apprenant peut mettre en pratique de différentes stratégies qu'il peut appliquer dans une situation réelle avec la langue cible. D'autre part, la tâche finale que nous avons proposée, réunit tous les outils appris ainsi que le contenu au cours des activités, par conséquent les élèves peuvent mettre en pratique les contenus et les compétences acquises. Également, le thème sélectionné pour finir ce bloc de tâches, prétend sensibiliser les élèves au problème du cyber harcèlement dans les lycées. Quand on propose que ce soit eux-mêmes qui cherchent l'information et qui rédigent la brochure, on les invite à une majeure conscience du problème, en même temps qu'on encourage le travail en équipe, l'intégration et l'apprentissage de la langue cible.

7. Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous avons voulu montrer que l'emploi des tâches de traduction et interprétation en classe de FLE peuvent être très utiles pour le développement des différentes compétences linguistiques et communicatives, constituant des propositions très attirantes pour les élèves étant donné que l'on travaille avec des textes qui s'inscrivent dans leur culture audio-visuelle et technologique.

Au fil des siècles, la traduction a passé d'être le seul outil pour l'apprentissage des langues, surtout pour les langues classiques, à être une ressource reléguée par la méthodologie et la didactique des langues. Son association avec la méthode traditionnelle de grammaire-traduction, a été le principal obstacle pour inclure ces outils qui entraînent l'emploi de l'usage de la langue maternelle en classe pour la traduction ou interprétation de textes.

Avec l'arrivée des approches plus modernes, où prime un usage communicatif de la langue, il semble qu'un outil de ces caractéristiques n'ait pas trouvé sa place. Les enseignants et les élèves tendent à penser la traduction comme une activité fastidieuse dans laquelle ils doivent travailler de manière individuelle devant un texte, pendant des heures, pour trouver les

équivalences appropriées, sans qu'elle soit une activité significative, inscrite dans le cadre de l'interaction, et motivante autant pour les apprenants que pour les enseignants.

En plus, il semble que la traduction, comme on la connaît traditionnellement, n'ait pas une fonction communicative concrète, à part le fait de faciliter la lecture de textes de la langue étrangère à la langue maternelle, sans aucun but didactique. Néanmoins, la traduction offre beaucoup de domaines de recherche qui sont habituellement inconnus dans la didactique de langues, et qui peuvent être appliqués en cours et être utiles pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, sans perdre de vue ni le but communicatif ni la motivation des élèves. Mais, si la didactique des langues a subi une longue évolution jusqu'à arriver à nos jours, la traduction n'est pas restée en marge de ce processus, et cela est directement en rapport avec la manière de concevoir le texte qu'on avait à la naissance des approches didactiques pour l'apprentissage des langues et celui que nous avons aujourd'hui.

En principe, les textes en classe de FLE ont été surtout des ouvrages de littérature ou créations pensées expressément pour enseigner une langue. Avec le temps, cette caractéristique a changé et on a passé à employer des documents réels, qui en même temps, s'inscrivent dans de différentes typologies.

L'arrivée des nouvelles technologies a supposé un grand changement pour le type de textes et de supports employés en cours de FLE : Internet est un grand réservoir de ressources qui nous permet d'accéder à une grande variété de matériel avec lequel on peut travailler dans la classe, ainsi que du matériel nouveau qui permet des innovations en didactique, puisque celle-ci, comme les langues, est en évolution constante.

De la même manière, Internet a influencé le domaine de la traductologie : lors du changement du format des textes, pas seulement dans le domaine d'Internet, mais aussi dans le domaine audiovisuel, sont nées nécessairement de nouvelles façons ou sous-types de traduction, qui ne sont plus envisagées comme une simple codification d'une langue à une autre. Également, Internet a contribué à la globalisation où tout le monde est connecté avec n'importe qui, et le besoin de l'inter-compréhension a augmenté. Évidemment, la solution serait que nous ayons tous une grande maîtrise des langues étrangères. C'est à ce point où interviennent les compétences de la traduction : elle joue le rôle d'un lien entre deux personnes qui ne se comprennent pas et cela, dans un monde extrêmement communiqué, est essentiel.

Par conséquent, les ressources de traduction et interprétation, nous semblent très intéressantes pour le cours de FLE, et c'est ce que nous avons voulu démontrer dans nos propositions didactiques. Nous avons voulu revendiquer la fonction de la traduction et de l'interprétation comme tâches de médiation, et comme partie fondamentale de la connaissance des langues étrangères. Que l'élève soit conscient de cette circonstance, c'est une chose qui nous semble important de signaler. Dans les propositions didactiques que nous avons élaborées dans cette étude, la compétence de la médiation s'intègre avec le reste des compétences, le but étant l'acquisition de la langue étrangère, du FLE dans ce cas. En définitive, dans ce travail nous avons voulu porter un nouveau regard sur les outils de traductions encadrés dans un contexte communicatif réel dans le cours de FLE pour renouveler l'idée du traitement des textes, en élargissant son horizon.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J. M. (1992) *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan,
- Adam, J.M. (2008) *Note de cadrage sur la linguistique textuelle* Congrès Mondiale de Linguistique textuelle, Paris : Institut de Linguistique Française.
- Bernal Leóngomez, J. (1985) En torno a la lingüística textual *Thesaurus, tomo XL*, (Num.2) p. 390-395
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* (2002), Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.
- Charolles, M. (1995) *Cohésion, cohérence et pertinence du discours* Travaux de linguistique, Bruxelles : Duculot.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (Num.3) p. 113-140
- Genette, G. (1972), *Figures III*. Paris : Le Seuil
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marimón Llorca, C. (2006). *El texto como unidad comunicativa* Madrid: Liceus,
- Martinez Melis, N. et Hurtado Albir, A. (dir.) *Évaluation et Didactique de la Traduction: Le Cas de la Traduction dans la Langue Étrangère*. (Thèse de doctorat). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr. Revista de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, vol. 23* p. 321-353
- Van Dijk, A. T. (1992) *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós Comunicación

9. SITOGRAPHIE

- Adam, J.M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion « dépassée » ? *Revue Recherches*, n°42, pages 11-23. Repéré le 14 Juin 2017 <http://www.recherches.lautre.net>
- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement, *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 1. DOI : 10.4000/apliut.1562 Repéré le 10 Juin 2017
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Enseignement du récit et cohérence du texte*, vol. 38, n° 1, <http://www.persee.fr> Repéré le 10 Juin 2017
- Charolles, M. (2011). *Cohérence et Cohésion du discours*, p. 153-173, Université de Paris III. <https://halshs.archives-ouvertes.fr> Repéré le 10 Juin 2017
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cohesion.htm Repéré le 14 Mai 2017
- Escolano, L. (5 Février, 2014). *Le cyberharcèlement*, Le Monde. http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/02/05/le-cyber-harcèlement-est-un-délit_4360629_3232.html, Repéré le 14 Mai 2017
- Lantigua, I. (20 Septembre, 2016). *El ciberbullying, acoso 24 horas*, <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/20/57e10015468aeb59718b4650.html> Repéré le 14 Mai 2017
- Galindo Merino, M. (Balsameda Maestu, E). (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*, www.cervantesvirtual.com, Repéré le 17 Juin 2017
- Horror Scary Web. (2015). *Les Mystères d'Internet*, www.horror-scaryweb.com, Repéré le 17 Juin 2017
- Hurtado Albir, A. et Jiménez Ivars, A. (2003). Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación, *TRANS. Revista de Traductología*, n°7. <http://www.trans.uma.es>, Repéré le 8 Mai 2017
- Institut de twittérature comparée <http://www.twittexte.com/>
- Llorca, A. (27, Février, 2016). *A mí también me acosaron: 4 historias de superación del bullying*, Verne, El País. http://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html

Repéré le 4 Mai 2017

Martínez, B. (2001). Posibilidades de la subtitulación profesional en 2011: teoría, práctica y tutorial con herramientas de código abierto, *La linterna del traductor, la revista multilingüe de ASETRAD*, <http://www.lalinternadeltraductor.org>

Repéré le 4 Mai 2017

Ministère de l'Éducation Nationale Française, *Liker c'est déjà harceler*, Campagne de sensibilisation 2016-2017. <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr>

Repéré le 12 Juin 2017

Nord, C. (2010). La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción., *Revista Puentes*, n°9, <http://wdb.ugr.es/~greti/revistapuentes/>

Repéré le 15 Juin 2017

Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Dans *11 Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, (p. 247-251)

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf.

Repéré le 20 Mai 2017

Sánchez Iglesias, J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una aproximación polémica*, (Tesis doctoral) Universidad de Salamanca.

www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual, Repéré le 4 Mai 2017

Spiridonov, A. (2013). Subtitle Workshop (version 6.0b) [Logiciel]

<http://www.larousse.fr/dictionnaires>, Repéré le 4 Mai 2017

Yenguas Santos, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCRE y el Plan Curricular del IC. *Marco Ele, Revista de didáctica ELE*.

<http://www.marcoele.com/> Repéré le 12 Juin 2017

Vidéos en ligne

Apprendre le français avec TV5 Monde, *Les réseaux sociaux*

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/les-reseaux-sociaux> Repéré

le 14 Mai 2017

Pantallas amigas, *El mal uso de internet*.

<https://www.youtube.com/watch?v=t3B0rqErm7s>, Repéré le 14 Mai 2017

Pantallas amigas, *Etiquetas en redes sociales*.

<https://www.youtube.com/watch?v=LN35mJzmv0A>, Repéré le 8 Mai 2017

Pantallas amigas, Privacidad, identidad y datos personales en Internet.

<https://www.youtube.com/watch?v=5igm-> Repéré le 4 Mai 2017

Pantallas amigas, *Redes sociales y privacidad* .

<https://www.youtube.com/watch?v=SQfx8d2tgas> Repéré le 7 Mai 2017

10. ANNEXES

1. Transcription de la vidéo:

Une vraie geek cette Chloé.

Accro des réseaux, de sa tablette, de son smart, de ses applis... jusqu'il y a peu en tout cas.

Il est 7 heures, Chloé s'éveille. Et son smartphone avec elle. Ses premiers gestes ? Regarder ses emails et son compte sur Face de brebis, un réseau qui vient de se lancer. Et ce n'est là qu'un début. Toute la journée, elle like, elle surfe, elle maile, elle sms, elle chatte. Pour le shopping, elle ne paye qu'avec ses cartes, la plupart du temps par Internet. Bref, elle est branchée. Et puis un jour, alors qu'elle se balade gentiment sur la toile, elle met son nom dans un moteur de recherche. Et là, surprise ! Certaines vieilles photos, très privées, se retrouvent sur des sites de rencontres pour le moins glauques. Certains de ses mails sont reproduits en tout ou en partie ! Son image et ses commentaires sont utilisés dans des pubs.

Un site vend son profil journalier à des annonceurs : horaires, itinéraires, historique de navigation et même ses derniers achats de médicaments.

Chloé se sent trompée, abusée, trahie.

Comment faire pour effacer tout cela ? Mais surtout, comment faire aujourd'hui pour se passer des réseaux ?

2. Activités de compréhension orale sur la vidéo dans le web site *Apprendre le français avec TV5 Monde*, <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/les-reseaux-sociaux>

1. Lisez les trois résumés et vérifiez les mots que vous ne connaissez pas. Regardez ensuite le film d'animation et cliquez sur le résumé correct.

Chloé adore Internet, c'est une vraie geek ! Mais un jour elle s'aperçoit qu'on a utilisé des informations privées sans son accord. Elle est choquée et désespérée.

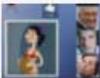
Chloé est une geek, mais elle fait attention. Elle sait comment protéger sa vie privée sur Internet. Elle présente quelques sites intéressants et elle donne des conseils.

Chloé déteste Internet. Elle n'a pas d'ordinateur, pas d'adresse mail (courriel), pas de tablette, pas de smartphone. Elle veut vivre sans les réseaux sociaux !

2. Comment Chloé utilisait-elle Internet ? Regardez la première moitié du film d'animation et dites si les informations sont correctes ou incorrectes.

	OUI	NON
Elle communique par emails, par sms, ou elle chatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle a un compte sur un réseau social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle prend ses rendez-vous chez le docteur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dès qu'elle se réveille, elle regarde ses messages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle télécharge des films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle réserve ses voyages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle cherche du travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle fait du shopping.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Un jour, Chloé découvre qu'on utilise des informations privées sans son accord. Comment et quelles informations exactement ? Écoutez la deuxième partie et choisissez l'option correcte

<p>1  Elle découvre des informations privées sur elle :</p>	<p>2  Elle trouve des photos d'elle sur :</p>
<p><input type="radio"/> en mettant son nom dans un moteur de recherche.</p> <p><input type="radio"/> en surfant sur des réseaux sociaux.</p> <p><input type="radio"/> en s'inscrivant sur un forum.</p>	<p><input type="radio"/> le blog d'une personne qu'elle ne connaît pas.</p> <p><input type="radio"/> des site de rencontres bizarres.</p> <p><input type="radio"/> le profil d'une autre personne.</p>

<p>3  Elle trouve également :</p>	<p>4  Elle voit aussi que des ... ont utilisé son image et ses commentaires.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> des transferts d'argent qu'elle n'a pas faits. <input type="radio"/> d'anciens emails qu'elle a écrits. <input type="radio"/> les résultats de tous ses examens scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> entreprises pharmaceutiques <input type="radio"/> publicités <input type="radio"/> partis politiques

3. Cadre pour faire la traduction à vue

Español	Français
<p>Chloe es una verdadera friki. Adicta a las redes sociales, la tablet, el móvil, las aplicaciones... hasta hace poco, al menos.</p>	<p>[Réponse de l'élève] Une vraie geek cette Chloé. Accro des réseaux, de sa tablette, de son smart, de ses applis... jusqu'il y a peu en tout cas.</p>
	<p>Il est 7 heures, Chloe s'éveille. Et son smartphone avec elle. Ses premiers gestes? Regarder ses emails et son compte sur Face de brebis, un réseau qui vient de se lancer.</p>

4. Vidéos utilisées pour faire le sous-titrage.

4.1. Captures d'écran de la vidéo. Extraits pour faire la traduction

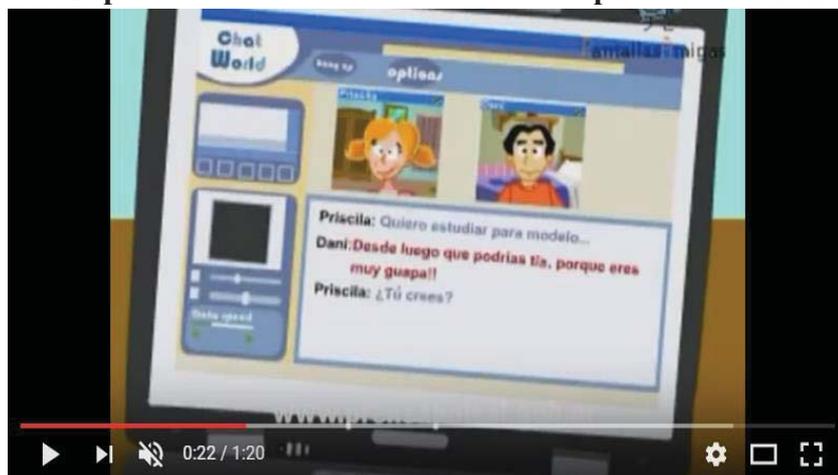


Image 1.

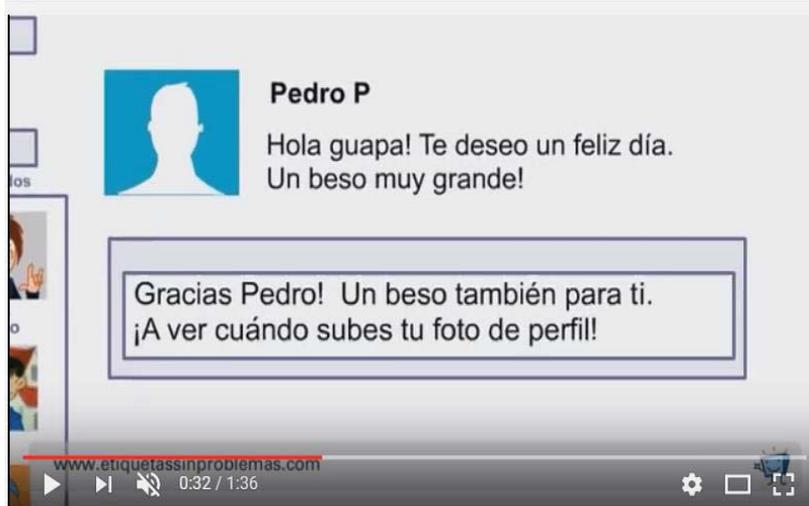


Image 2

1. Captures d'écran de la vidéo. Extraits pour créer des dialogues et des monologues



Image 3.



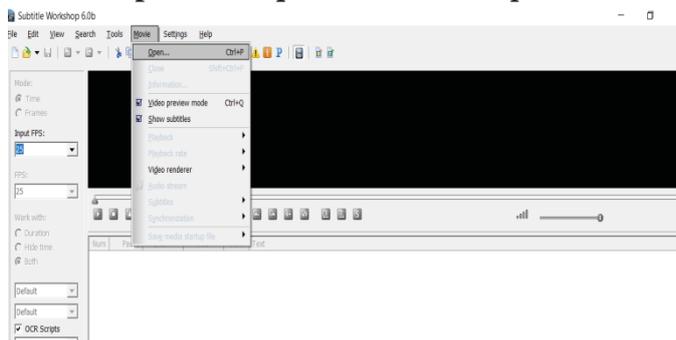
Image 4

5. Programme Subtitle Workshop. Étapes à suivre pour la création de sous-titres.

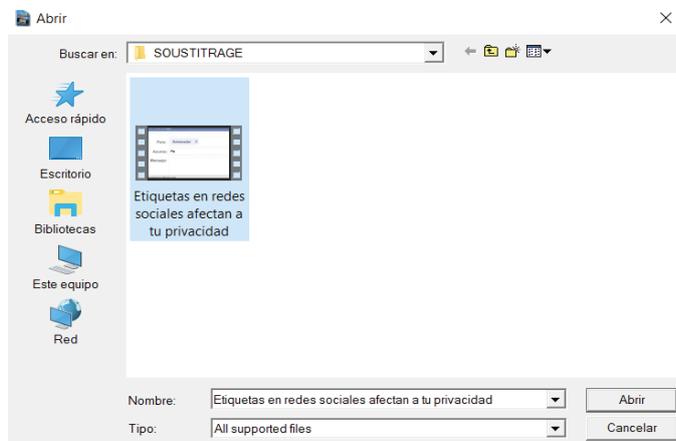
5.1. Création du fichier dans lequel on met la vidéo sur laquelle on va travailler. C'est une partie très importante pour pouvoir garder le sous-titre dans le même fichier afin de voir la vidéo finale avec les sous-titres. Si on le garde dans des fichiers différents, le visionnement des sous-titres ne sera pas possible.



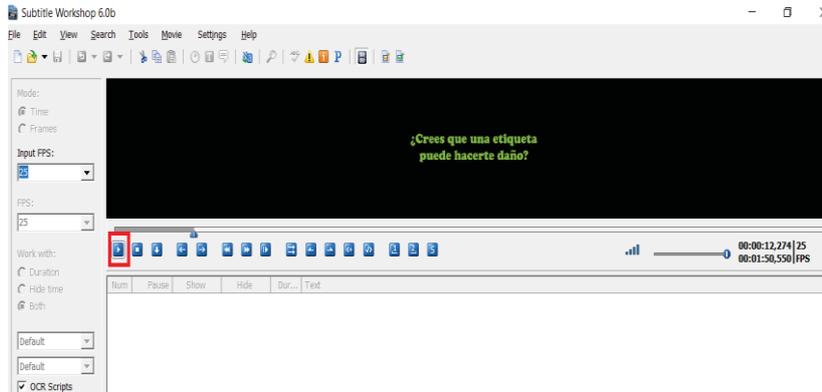
5.2. Travailler avec Subtitle Workshop : charger la vidéo. On ouvre Subtitle Workshop et on clique sur *movie* et *open*



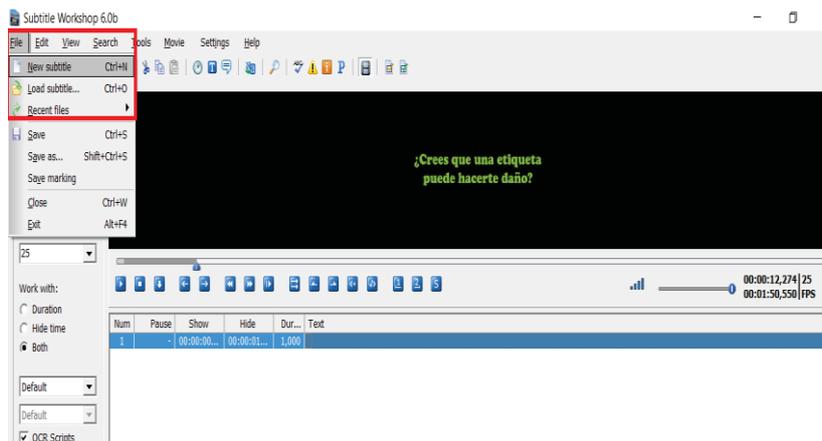
5.3. Charger la vidéo sélectionnée sur notre fichier.



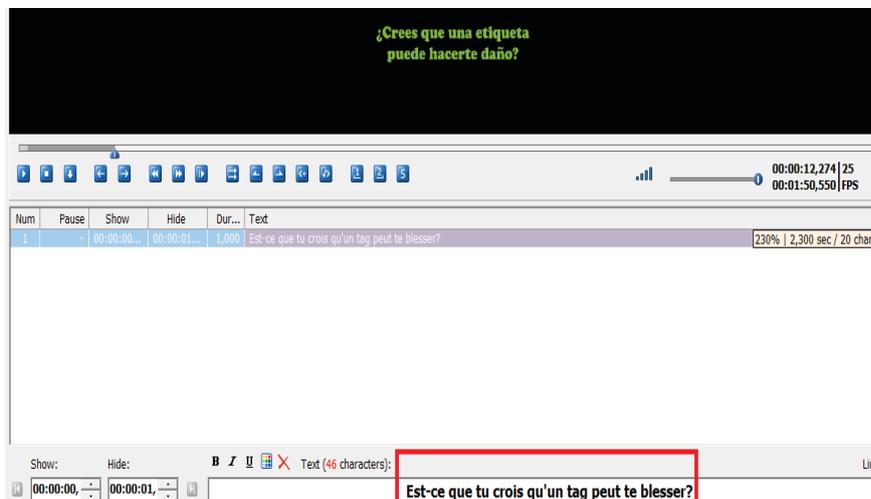
5.4. Insérer les sous-titres : nous reproduisons la vidéo, en cliquant sur le commande signale en rouge : *play* ou *pause* et nous nous arrêtons sur le moment où nous voulons insérer le sous-titre



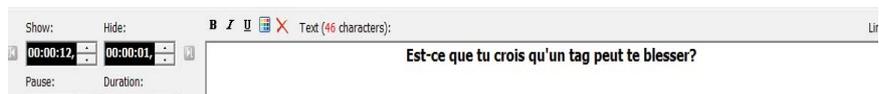
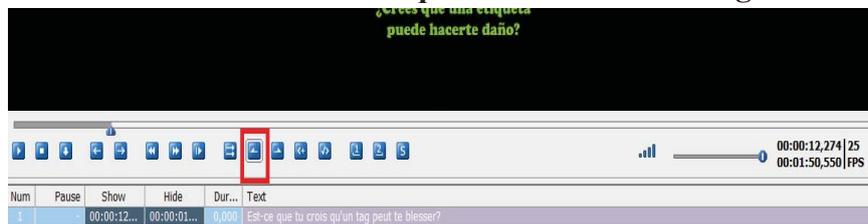
5.5. Insérer les sous-titres. Nous cliquons sur *File*, et *New subtitle*



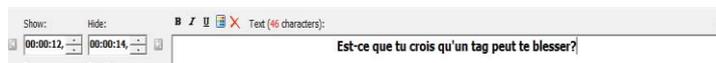
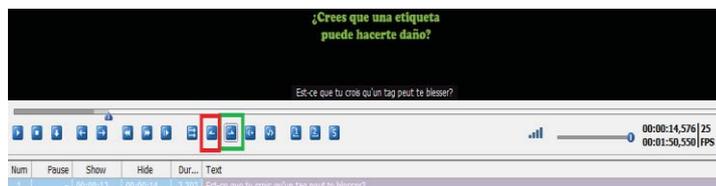
5.6. Insérer les sous-titres. Nous écrivons notre sous-titre sur le cadre ci-dessous



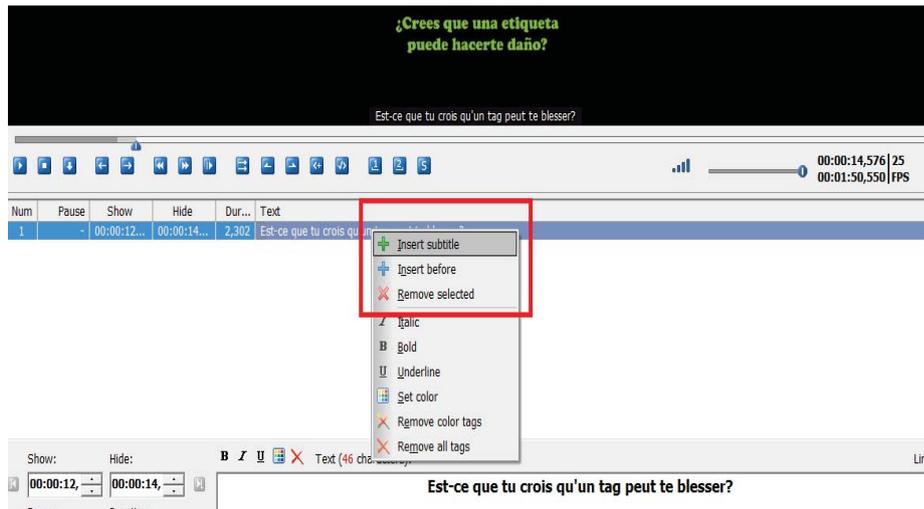
5.7. Insérer les sous-titres : il faut indiquer où va apparaître le sous-titre et où va disparaître. Pour indiquer quand commence le sous-titre, nous cliquons sur la commande d'insertion qu'on montre ici en rouge :



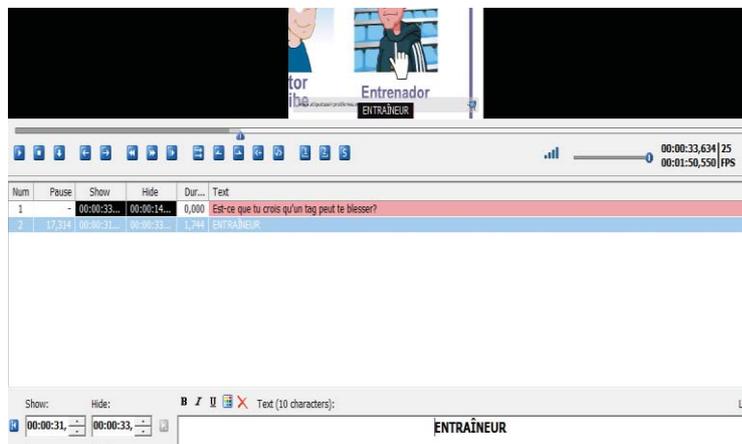
5.8. Insérer le sous-titre. Fermeture de sous-titres : nous reproduisons la vidéo et nous nous arrêtons sur la partie dans laquelle nous voulons que notre sous-titre disparaisse. Pour marquer le moment où le sous-titre va disparaître, on clique sur la commande en vert, à côté de celle d'ouverture que nous venons d'utiliser (en rouge)



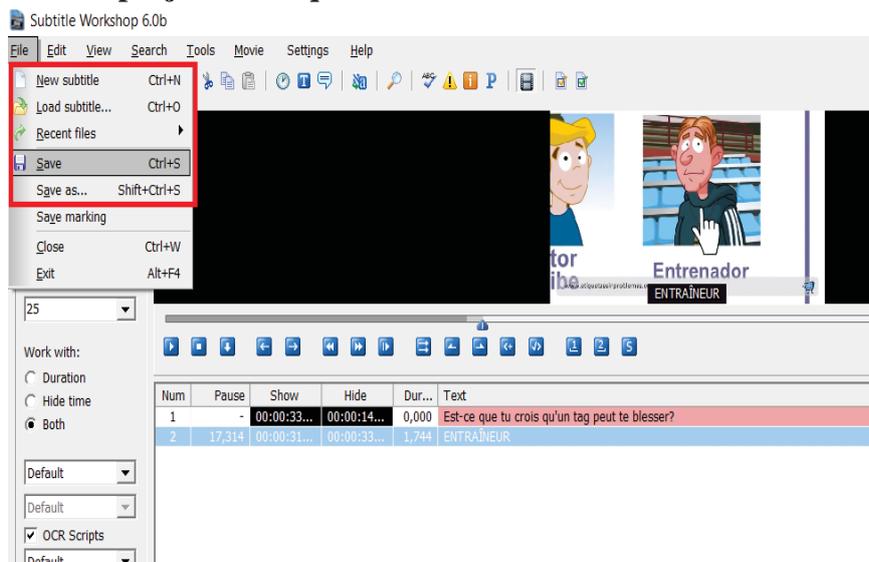
5.9. Notre sous-titre apparaît à l'écran. Nous pouvons reproduire la vidéo pour savoir si nous voulons que le sous-titre reste là. Pour ajouter un nouveau sous-titre, nous faisons clic sur le deuxième bouton de la souris, sur le sous-titre que nous venons de faire, et nous cliquons sur *Insert subtitle* :



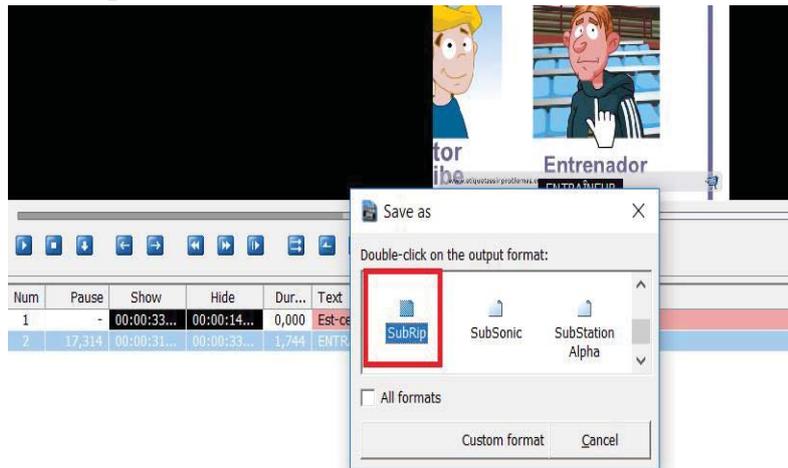
5.10. On répète les étapes antérieures jusqu'à finir notre sous-titrage



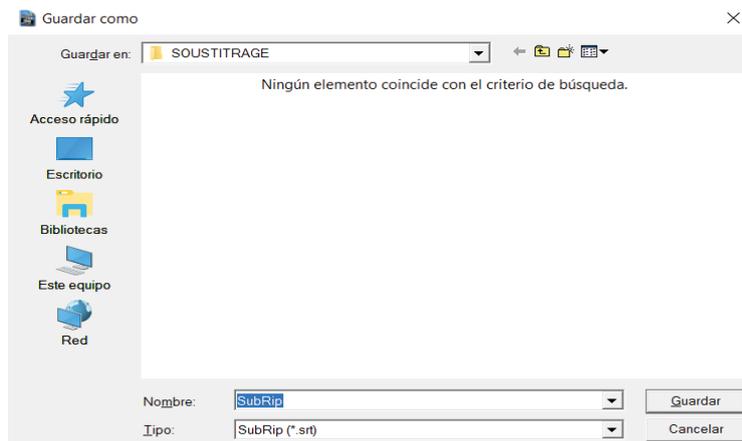
5.11. Garder notre projet. On clique sur *File* et *Save*



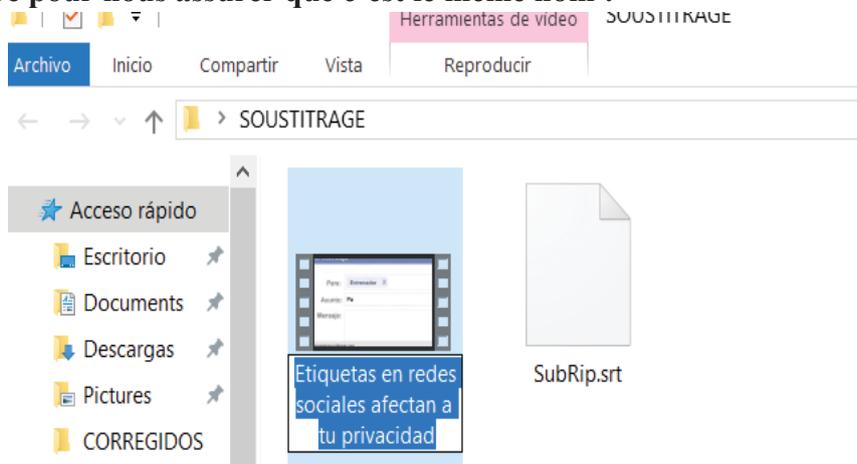
5.12. Garder notre projet. Nous trouverons un cadre de dialogue. Il faut cliquer sur le format *SubRip*

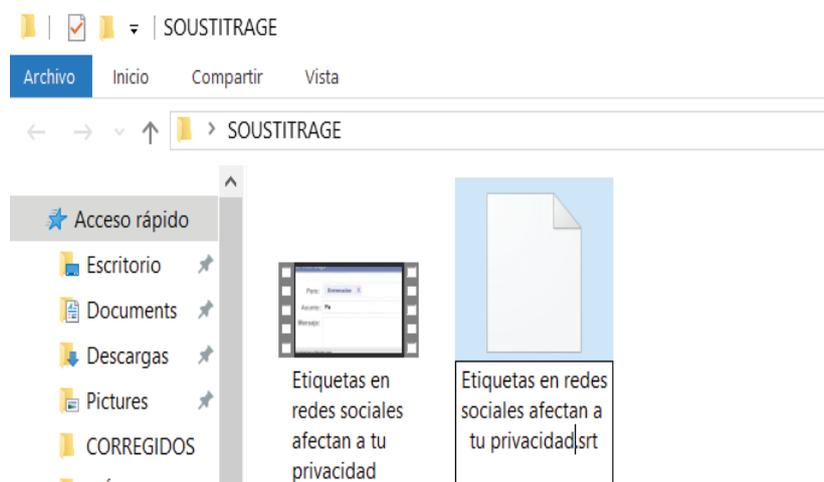


5.13. Garder notre projet. Il est très important de garder le projet sur le même fichier où se trouve la vidéo que nous avons utilisée, pour pouvoir regarder la vidéo avec des sous-titres :



5.14. Garder notre projet. Il faut aussi garder le fichier *SubRip* avec le même nom que le fichier de la vidéo. Nous pouvons copier et coller le nom d'un fichier à l'autre pour nous assurer que c'est le même nom :





5.15. Nous pouvons reproduire notre vidéo avec des sous-titres. Le résultat final est le suivant :



**6. Extrait des textes « creepypasta » sur le web Horror-Scary Web.
Texte à titre d'exemple.**

LES MYSTERES D'INTERNET

Dans ce dossier, je vais vous présenter cinq petits mystères qui recouvrent l'Internet.

#1. Ghost Net :

Le programme portant ce nom aurait été découvert en Chine en 2009. En peu de temps, il aurait pris le contrôle des ordinateurs de plus d'une centaine de pays et aujourd'hui encore, aucun pays n'a voulu prendre la responsabilité de sa conception. Mais qui en est l'auteur ? S'agit-il d'un simple hacker ?



7. Texte *Le cyberharcèlement*, dans le web site *Le Monde*,

http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/02/05/le-cyber-harcelement-est-un-delit_4360629_3232.html

Cyber harcèlement, un mot barbare encore trop inconnu. Ce mot désigne le harcèlement sur internet qui devient de plus en plus fréquent. Ce phénomène touche les adolescents âgés entre 13 et 16 ans car ce sont eux qui sont le plus présent sur la toile, internet est leur univers, 40% d'entre eux se disent avoir été victime un jour de cyber harcèlement. Depuis la création des réseaux sociaux comme Facebook et Twitter, il est très facile pour les jeunes de se faire des amis et de dévoiler leur vie privé. Ces sites sont des livres ouverts sur lesquels il n'y a aucune difficulté à se procurer des informations personnelles. Les adolescents n'ont pas forcément conscience de l'ampleur que cela peut prendre, ce qu'ils publient peut être mal interprété et se retourner contre eux. Les filles sont les plus touchées par cette nouvelle forme de harcèlement (environ trois fois plus que les garçons).

Tout peut commencer par une rencontre, une jeune fille fait la connaissance d'un garçon auquel elle s'attache très vite et n'hésite pas à lui dévoiler des choses sur elle et à lui envoyer des photos. Ce garçon la tient dans son filet et ne tardera pas à publier ses informations sur un réseau social, il ira même jusqu'à inventer des rumeurs qui vont très vite être découvertes par tout le monde. C'est ce qui est arrivé à Amanda Todd en 2012, une jeune Canadienne de 15 ans qui s'est donné la mort suite à un homme qui la harcelait depuis des années. Elle publie une vidéo sur Youtube où elle lance un véritable appel au secours qui suscitera par la suite de nombreuses réactions. L'histoire de la jeune fille fait beaucoup parler et depuis, de nombreuses pages Facebook ont été créées dans le but de lutter contre le cyber harcèlement.

Bien évidemment, le harcèlement existe depuis longtemps, bien avant la création des réseaux sociaux, une dispute à l'école se terminait dans la cours, maintenant cela se poursuit sur

internet, l'enfant n'a plus aucun moment de répit. Son espace de vie est violé et le fait de ne pas savoir qui se cache derrière des menaces et des insultes ne fait qu'accentuer son angoisse.

Il est très difficile d'identifier les harceleurs, internet est un outil qui permet de tout partager et surtout d'être vu par tout le monde, il y a juste à cliquer sur un bouton pour que toute l'école soit au courant. Il suffit qu'une rumeur soit lancée pour que l'adolescent chute dans une véritable descente aux enfers. Cela se traduit par des crises de paniques, d'anxiété, de la dépression...les insultes et les menaces deviennent le quotidien du jeune. Souvent ces derniers s'enferment dans la solitude, ils se retrouvent seuls, ils ont honte. Les campagnes contre le harcèlement incitent les adolescents à se confier à leur entourage afin de trouver des solutions. Les harceleurs se cachent pour la plupart du temps derrière des pseudonymes, ce qui rend quasi impossible de les démasquer. Aux États-Unis, Megan Meier fait la connaissance d'un jeune homme qui la drague sur internet et avec qui elle sympathise.

Plus tard, ce dernier publie des messages sur elle en disant que la jeune fille était « méchante » et qu'elle « méritait de crever ». Ces bulletins sont partagés avec d'autres internautes. Elle est retrouvée quelques minutes plus tard pendue dans sa chambre, c'était le 15 octobre 2006. Depuis ce drame et grâce à la fondation créée par la mère de Megan, 34 états aux États-Unis ont voté une loi qui punit les cyber harceleurs.

Un enfant victime de harcèlement doit être aidé. Même si il ne le montre pas, son comportement peut vous aider à identifier son trouble. Il est souvent seul, il ne parle pas, ne s'alimente plus, ses résultats scolaires sont en baisse, il est fatigué, se fait du mal. En tant que parents, il existe des gestes simples qui peuvent résoudre le problème. Briser le silence est déjà un premier pas.

Vincent Peillon a présenté un plan d'action en novembre dernier pour agir contre le harcèlement, des petites animations sont mises en ligne pour sensibiliser les écoliers ainsi qu'un plan de formation pour les enseignants et les parents afin de prodiguer des conseils et pouvoir agir. De plus, des guides pratiques ont été établis pour que les membres de l'équipe enseignante puissent informer et aider les élèves atteints de harcèlement.

Depuis quelque temps le ministère de l'éducation nationale a aussi signé une convention avec l'association e-enfance afin de prévenir et de traiter le cyber harcèlement. Cette association prend en charge la victime et ses parents et fait tout pour stopper les cyber harceleurs (supprimer une photo, une publication, fermer un compte etc...). Elle intervient aussi dans les écoles pour expliquer aux chefs d'établissements ce qu'il est possible de faire pour aider le jeune à s'en sortir.

Il n'existe pas une loi à proprement parler contre le cyber harcèlement mais les auteurs des faits sont susceptibles d'être punis par les fondements du droit civil, du droit de la presse ou du code pénal.

Cependant, il faudrait mettre en place une cellule d'écoute dans les établissements scolaires, car les élèves n'ont pas le réflexe d'aller en parler à leur professeur et faire en sorte que les réseaux sociaux n'acceptent plus les images ou les propos à caractère choquant. L'État devrait

financiar d'avantage des intervenants, des psychologues ou autres professionnels afin d'organiser des conférences pour sensibiliser les jeunes au harcèlement mais aussi à l'utilisation d'internet pour pouvoir se protéger.

8. Batterie d'activités pour la lecture.

1. Les fonctions du texte :
 - Qui a écrit le texte ?
 - Quel est son but ?
 - À qui s'adresse le texte ?
 - Quel est son registre : familière, courant ou soutenu ?
2. Il s'agit d'un texte journalistique de type...
 - a. Interview
 - b. Chronique
 - c. Nouvelle
 - d. Reportage
 - e. Article d'opinion
3. Résumez les idées générales du texte à partir de las questions suivantes.
 - Qu'est-ce que c'est le cyber harcèlement ?
 - On affecte à tous de la même manière ou il y a des groupes qui sont plus vulnérables ?
 - Quelles conséquences peuvent arriver à cause du cyber harcèlement ?
 - On a pris des mesures pour solutionner ce problème ?
4. Imaginez que vous, un ami ou un familier a subi un cas similaire à ceux qui sont racontés dans le texte et que cette personne a surmonté le problème. Écrivez une lettre au directeur en expliquant comment on a solutionné le problème grâce à l'article, en tenant compte les conseils et les données apportés dans ce texte (l'âge de la victime, les signes que vous ont fait rendre compte du problème, si on a solutionné le problème avec aide de certains institutions, etc.)

9. Texte *El ciberbullying, acoso 24 horas dans le web site*

<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/20/57e10015468aeb59718b4650.html>

Supone ya uno de cada cuatro casos de acoso escolar. El ciberbullying, que deja algún tipo de secuela psicológica en el 92% de las víctimas, es un fenómeno social que continúa en ascenso y tiene sus propias características, que difieren de otros tipos de acoso en las aulas. Por ejemplo, comienza más tarde (a los 13,6 años frente a los 11,6 del acoso escolar general), cuando los chavales tienen acceso a la tecnología, el 70% de las víctimas son chicas y el agresor puede guardar su anonimato amparándose en las redes sociales. Y el problema es que este tipo de acoso no cesa en el recinto donde se estudia sino que, al ser a través de las tecnologías, se extiende y alcanza otros ámbitos y otras horas, por lo que el afectado nunca puede estar tranquilo. Es el acoso que no descansa.

El primer estudio que analiza el fenómeno del ciberbullying desde la perspectiva de los menores afectados, realizado por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR y presentado este martes, revela que el teléfono móvil es la herramienta más habitual para acosar telemáticamente y el WhatsApp es la aplicación más utilizada (por esta vía sufre el

81% de los afectados, mientras que por las redes sociales se da el 36,2% del ciberacoso. Los datos de este informe, obtenidos a partir del análisis de la base de datos de llamadas al Teléfono ANAR de Ayuda a Niños y Adolescentes y al Teléfono ANAR del Adulto y la Familia, que desde 2013 a 2015 ha atendido 60.408 llamadas relacionadas con acoso escolar, de entre las que se han identificado y seguido 1.363 casos de bullying, pone de manifiesto que el hostigamiento cibernético es diario para un 71,8% de las víctimas y que los ataques suelen prolongarse en el tiempo, pues un 38,1% de los casos analizados llevaba más de un año con esta situación y otro 40,7% entre un mes y un año.

Recibir insultos o amenazas, fotos y vídeos trucados o rumores falsos sobre uno mismo de forma continuada en la pantalla del móvil, pasa factura. El 92% de las víctimas sufre algún tipo de secuela psicológica, como ansiedad, la más común, tristeza, soledad y baja autoestima. Además, un 10% de las víctimas ha tenido conductas autolesivas, pensamientos suicidas e incluso intentos de acabar con su vida como forma de huir y acabar con la situación.

Quienes sufren ciberacoso tienen los mismos síntomas que aquellos que reciben acoso escolar normal, pero se nota aún menos. Los padres tienen que estar muy atentos. Normalmente el cyberbullying termina siendo acompañado de bullying y, aunque inicialmente no afecta al rendimiento escolar, sí lo hace a largo plazo. Pero desde los inicios, el adolescente muestra su rechazo a ir a clase", explica a EL MUNDO Benjamín Ballesteros, director de programas de la Fundación ANAR y uno de los autores del informe.

De todos los casos analizados, un 30,6% se considera de "alta gravedad" porque va unido a acciones físicas de acoso y agresión (golpes, patadas...), se produce a diario y, con el tiempo, se ha ido incrementando y haciendo más violento. Al igual que ocurre con el acoso escolar, las víctimas de cyberbullying solo piden ayuda a los adultos cuando su situación se extiende más allá de un curso. Es entonces cuando recurren a los padres, las personas a las que los afectados más confían su situación, más que las víctimas de otros tipos de acoso en el colegio (un 81,3% frente a un 62,1%). El cambio de colegio es una medida que adopta el 10% de los padres para poner a salvo a sus hijos, pero en el caso del cyberbullying éste se vuelve a producir en el nuevo centro en el 30% de los casos y si se habla de acoso presencial el fenómeno vuelve el 85,2% de las veces. Por eso, las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR consideran esencial la adopción de un Protocolo de Actuación Unificado para toda España en la que se contemplen las medidas que deben adoptar los Centros Escolares. "Es cierto que en el 70% de los casos el centro escolar ha reaccionado ante un caso de cyberbullying, pero la mayoría de las familias o víctimas no están satisfechos con esa respuesta. Normalmente la medida que se lleva a cabo es la de hablar con el agresor y la de imponerle alguna sanción", señala Ballesteros. Y para este experto, psicólogo de profesión, es importante destacar que "a veces los padres llegan a tener una reacción sobredimensionada y el centro escolar se pone a la defensiva. Entonces se produce un enfrentamiento entre ambas partes y en lugar de unirse en favor de la víctima se pelean. Esto es lo que hay que evitar. La reacción ha de ser la de remar juntos y la de observar. Muchas veces el colegio no sabe que se está produciendo eso dentro de sus instalaciones y por eso no ha hecho nada".

10. Extrait du texte *A mí también me acosaron'*: 4 historias de superación del bullying, dans le site web Verne, El País . Texte à titre d'exemple (4 en totale)

Yaiza. 14 años, acosada a los 7

"Lo mío comenzó en primaria, cuando tenía 7 años y cambié de colegio. Yo me comportaba normal, como lo había hecho siempre, pero un grupo de compañeras me tomó manía. Daba igual el lugar, ya fuese en el aula, en el patio o en los vestuarios del colegio, porque en todos ellos me arrinconaban y me insultaban: que si olía mal, que si era fea, que si no sabía vestir...

De tantas veces que me lo dijeron, me costó mucho convencerme de que no era así, incluso hasta un tiempo después de que dejaran de acosarme. Este es uno de los grandes problemas del acoso, y es que cuesta mucho trabajo recuperarse. En mi caso, he superado las secuelas más graves, pero en ocasiones todavía me pongo nerviosa al recordar todo aquello. Para mí es como una herida que aún está cicatrizando y que duele un poco al tocarla.

Tras los insultos, el acoso pasó a ser más físico: me robaban el desayuno y llegaron a lanzarme un pupitre. Por ejemplo, hubo un día en el que mis compañeras, después de clase de gimnasia, empezaron a lanzarme papel higiénico mojado. Me escondí en un baño, pero ellas me lo siguieron lanzando por encima de la puerta. En aquellas ocasiones me quedaba quieta, no sabía cómo reaccionar. Además, no me atrevía a decírselo a nadie por sus amenazas: 'Como se lo digas a alguien, sufrirás el doble', me decían. Así que mis padres no se enteraron hasta que mis primas se lo contaron.

En mi caso, logré superarlo al cambiar de colegio y al coincidir con una tutora que estaba muy involucrada en la lucha contra el acoso escolar. Ella nos habló abiertamente del problema y decidí contárselo. El hecho de haber tenido una profesora sensible fue decisivo en mi caso y por eso creo que es importante que los profesores estén bien preparados".