



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS**

SARA RAQUEL ARAUJO DA SILVA

**FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E FORMAS DE
COMPARECIMENTO DE UM SABER LINGUÍSTICO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS**

Rio de Janeiro

2025

SARA RAQUEL ARAUJO DA SILVA

**FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E FORMAS DE COMPARECIMENTO DE UM
SABER LINGUÍSTICO EM LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Francês ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientador(a): Felipe Barbosa Dezerto, Dr.

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Sara Raquel Araújo da
Formações imaginárias e formas de comparecimento de um saber linguístico em livros didáticos de francês / Sara Raquel Araújo da Silva.
- Rio de Janeiro, 2025.

28 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Felipe Barbosa Dezerto.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Análise do discurso. 3. Análise do discurso - Formação imaginária. 4. Competência e desempenho (Linguística). 5. Livro didático. 6. Língua francesa - Tempo verbal. I. Dezerto, Felipe Barbosa. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

SARA RAQUEL ARAUJO DA SILVA

**FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E FORMAS DE COMPARECIMENTO DE UM
SABER LINGUÍSTICO EM LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Aprovado em 19 de maio de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Barbosa Dezerto

Colégio Pedro II

Orientador

Profª. Dra. Juliana Rodrigues de Castro

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2025

AGRADECIMENTOS

Em meio às inconstâncias regulares do percurso vivido, encontro-me em rocha firme quando me refugio no Autor da vida. Uma palavra Sua basta para acalmar minha alma nesse mar de acontecimentos. Minha infinda gratidão Àquele que renova em nós o fôlego que enche nossos pulmões, ao Senhor Deus.

Agradeço aos meus pais, André e Débora, por refazer comigo, quando foi preciso, o percurso que me levava à estabilidade de minhas emoções, intensas durante o processo de escrita deste trabalho. E ao meu irmão, João, que afetuosamente me abraçava e, mesmo enquanto fazia suas atividades, ficava por perto para me acompanhar no processo.

Agradeço ao professor doutor Felipe Barbosa Dezerto, seu acolhimento, sua excelência na ministração das aulas e suas propostas de atividades na disciplina Análise de Materiais Didáticos influenciaram minha escolha do tema da monografia e do suporte teórico. Posteriormente, cada orientação foi uma grande aula, a propriedade com que escreve e fala sobre a Análise do Discurso concedeu-me maior clareza, em meio à turbidez de tantas ideias.

Agradeço aos professores Claudia Maria, Edmar, Erika Noel, Jorge, Juliana, Luciano, Maria Gabriela e Patrícia por se dedicarem intensamente à nossa formação, os compartilhamentos e reflexões produtivas que promoveram fortalecem nossa trajetória.

Agradeço aos queridos colegas de turma, a primeira do curso Especialização em Ensino de Francês ofertado pelo Colégio Pedro II, para além de suas contribuições, levo comigo a leveza da presença tão próxima, mesmo em ambiente virtual.

Agradeço à professora doutora Juliana Rodrigues de Castro pela atenta leitura e avaliação crítica deste trabalho. Além de ter tido a oportunidade memorável de participar de suas aulas, fico feliz em saber que é uma das avaliadoras.

RESUMO

SILVA, Sara Raquel Araujo da. **Formações imaginárias e formas de comparecimento de um saber linguístico em livros didáticos de francês**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Este trabalho pretende contribuir para as reflexões acerca do ensino de um saber linguístico, o *passé composé*, a partir do supedâneo teórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Para tanto, buscou-se analisar a forma de comparecimento desse tempo verbal em quatro manuais de ensino de FLE, verificando o funcionamento de alguns conceitos pertinentes à AD, quais sejam: discurso, sujeito, ideologia e formações imaginárias, além de compreender os efeitos produzidos pela concepção de língua que incide sobre esse saber decorrente do processo de manualização e da disciplinarização. Outrossim, propõe-se entender as condições de produção atuantes na elaboração desses livros didáticos, isto é, o histórico, os discursos e as políticas linguísticas que os atravessam, dentre tais aspectos, a institucionalização do FLE. Esse processo, que se inicia motivado por políticas expansionistas também no campo do ensino de francês, produz sentidos que permeiam as imagens que se tem da língua em questão, e conseqüentemente do sujeito-aprendiz, encaminhado a recepcionar esses manuais como fonte do aprendizado, como se bastasse a apreensão do conteúdo ali presente para dominar a língua e a cultura. A apresentação do *passé composé* bem como seu desenvolvimento voltam-se recorrentemente à França, assim verifica-se que, apesar de propostas interculturais ganharem destaque no início dos livros didáticos analisados, ainda há promoção do apagamento das heterogeneidades.

Palavras-chave: análise do discurso; formações imaginárias; saber linguístico; livros didáticos; *passé composé*.

RÉSUMÉ

SILVA, Sara Raquel Araujo da. **Formações imaginárias e formas de comparecimento de um saber linguístico em livros didáticos de francês**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Ce travail vise à contribuer aux réflexions à propos de l'enseignement d'un savoir linguistique, le passé composé, à partir du support théorique de l'Analyse du Discours (AD) d'école française. Pour cela, nous avons cherché à analyser la forme d'apparition de ce temps verbal dans quatre manuels d'enseignement de FLE, en vérifiant le fonctionnement de certains concepts pertinents à AD, à savoir : le discours, le sujet, l'idéologie et les formations imaginaires, en plus de comprendre les effets produits par la conception de langue qui affecte ce savoir résultant du processus de manuélistation et de la disciplinarisation. En outre, nous proposons comprendre les conditions de production qui agissent dans l'élaboration de ces livres didactiques, c'est-à-dire l'histoire, les discours et les politiques linguistiques qui les traversent, parmi ces aspects, l'institutionnalisation du FLE. Ce processus, qui commence motivé par des politiques expansionnistes aussi dans le champs de l'enseignement de français, produit des sens qui soutiennent les images que l'on a de la langue en question, et par conséquent du sujet apprenant, comme s'il suffisait l'appréhension du contenu présenté pour maîtriser la langue et la culture. La présentation du passé composé ainsi que son développement sont régulièrement orientés vers la France, ce qui permet de constater que bien que des propositions interculturelles soient mises en évidence au début des manuels analysés, il y a encore une promotion de l'effacement des hétérogénéités.

Mots-clés : analyse du discours ; formations imaginaires ; savoir linguistique ; livres didactiques ; passé composé.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
3	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	15
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
	REFERÊNCIAS.....	23
	ANEXO A – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO ALTER EGO A1	25
	ANEXO B – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO ENTRE NOUS 1	26
	ANEXO C – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO COSMOPOLITE A1 ...	27
	ANEXO D – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO DÉFI 1.....	28

1 INTRODUÇÃO

No percurso do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o início de algumas etapas pode ser uma “virada de chave” no campo linguístico estudado. Ao começar pelos estudos do tempo verbal do presente do indicativo, a estrutura linguística e as habilidades de compreensão e produção desenvolvidas parecem ser estudadas de uma forma gradual, e se for o caso de ser uma língua pertencente à mesma família linguística daquela do aprendente, a proximidade entre ambas, em alguma medida, pode favorecer a compreensão. Enquanto estudante, é possível que as interações nessa etapa fluam mais naturalmente, afinal falar como somos e o que fazemos é frequente visto ser o ato fundador do sujeito. Entretanto, para progredir, faz-se necessário adquirir outras competências, como a de compreender e falar sobre como era o passado, acolhendo e resgatando memórias e histórias, e assim, construir-se de forma cada vez mais profunda na nova língua, ou melhor, “nascer conscientemente no mundo-língua”¹ (Mizubayashi, 2020, p. 12), descobrindo para além dos habitantes e das paisagens dessa língua, nós mesmos. Ou ainda, língua e sujeito se constituem mutuamente (Pêcheux, 1995).

Para tanto, geralmente, conforme se observa no delinear da disciplinarização do francês, o primeiro tempo verbal do passado a ser aprendido é o *passé composé* (PC). Algo que mesmo esperado, a depender de como é trabalhado, pode aparecer como uma quebra no processo de aprendizagem do aluno, um ponto de incômodo, pelo fato de se partir de uma forma verbal simples a uma necessariamente composta, no ponto de ancoragem da língua materna para a língua estrangeira. Em breves palavras, o PC é formado por um verbo auxiliar, *être* ou *avoir*, conjugado no presente do indicativo, e um verbo principal no particípio passado. Ex. “**J’ai fait (avoir)** mes valises pour le voyage; “**Je suis partie (être)** de Rio à dix heures du matin”². No mais, “exprime um fato passado em relação ao momento em que se fala e é considerado como concluído”³ (Grevisse; Goosse, 2008, p. 1094, tradução nossa). Tal estrutura tem suas particularidades, como no que tange ao quando utilizar um ou outro auxiliar, a concordância do particípio passado com o sujeito ou com o complemento do objeto direto, a depender do auxiliar e da organização desse bloco verbal na oração, entre outras.

Ao PC, geralmente, os livros didáticos destinam uma quantidade notável de detalhamentos e exercícios, tendo em vista que não basta apenas saber qual verbo usar como

¹ « ...naître consciemment au monde-langue... ».

² Exemplo do uso do *passé composé* de elaboração própria.

³ « exprime un fait passé par rapport au moment où l’on parle et considéré comme achevé ».

auxiliar nem o particípio passado do verbo principal, mas além das concordâncias possíveis, o fato de que alguns verbos podem vir acompanhados, a depender de seu sentido e transitividade, tanto do être quanto do *avoir*, como em “Il est sorti avec ses amis hier matin”, em que o verbo *sortir* é intransitivo, em contrapartida em “J’ai sorti mes valises du placard”⁴ o verbo é transitivo direto, por isso acompanhado de *avoir*. Tal assunto, a depender do desenvolvimento do aprendiz e seu nível de aprendizado, voltará a ser apresentado formalmente, mas em complexidade diferente ao se avançar na progressão das apresentações dos saberes linguísticos no interior do francês disciplinar.

Considerando o panorama indigitado, a questão temática e a contextualização desse fenômeno linguístico certamente faz parte do processo de aprendizado, afinal as principais propostas didáticas oficiais partem de uma perspectiva que preza o estudante como ser que age no mundo, como ser social, além disso, central no ensino: a chamada abordagem/perspectiva acional (Conseil de l’Europe, 2001).

Nesse passo, propõe-se neste trabalho refletir sobre as formas de comparecimento do tempo verbal supracitado em alguns manuais de referência para o estudo de francês a partir da observação da temática introdutória desse conteúdo. Para tanto, algumas perguntas norteiam esta pesquisa: a) há na prática do ensino do *passé composé* algum mecanismo imaginário produtor de evidências?; b) há estabilidade temática na apresentação e desenvolvimento desse saber linguístico nos livros didáticos em análise?. Para tanto, o escopo teórico basilar desta pesquisa é a Análise do Discurso de linha francesa, a de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, sob o prisma de conceitos como discurso, sujeito, ideologia e formações imaginárias.

⁴ Exemplo do uso do *passé composé* de elaboração própria.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para o estudo desenvolvido, tem-se por aporte teórico-metodológico contribuições de Michel Pêcheux, “fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD) que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem” (Orlandi, 2005, p. 10). Sob esse horizonte, ainda segundo Orlandi (2012), a AD, por considerar que a linguagem não é transparente, em vez de se preocupar com o sentido que pode ser encontrado, ocupa-se com o como determinado texto significa, pois o concebe em sua discursividade. Entender que não há univocidade na relação linguagem/pensamento/mundo e que há um legado do materialismo histórico não evidente culmina no pressuposto de que a forma material “é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (p. 19).

A língua em questão é vista para além de um instrumento partícipe do esquema elementar da comunicação, em que estão presentes o emissor, a mensagem e o receptor que a decodifica, mas está sempre em relação com o dito, o não dito e o que talvez nunca seja dito, e constitui-se como tal a partir de uma perspectiva omni-histórica da ideologia. Assim considera-se, a partir de Pêcheux, sua exterioridade e não apenas o conjunto sistematizado de regras que lhe é extraído. Por essa razão, em vez de haver instâncias estanques de emissor e receptor, há sujeitos perpassados pela língua, pela história e pela ideologia que não estão restritos à simples troca de informação, mas participam de um processo discursivo.

A ideologia que os atravessa “representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (Althusser, 1992, p. 85). Essa relação, portanto, não se dá diretamente, mas a partir do que se imagina ser, de sua representação, e porque isso ocorre de forma prolongada temporal e espacialmente, sua historicidade não é percebida ou apreendida. Ao contrário do que comumente se apresenta, então, a Ideologia em geral não é puramente um conjunto de ideias, mas “uma estrutura que se impõe a nós, sem necessariamente ter que passar pela consciência” (Teixeira, 2005, p. 75 *apud* Fofano; Rech, 2021).

De acordo com Pêcheux (1995, pp. 152-153), ao desenvolver a proposta de Althusser, a dissimulação de “sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento” é inerente à ideologia e ao inconsciente – as chamadas estruturas-fundamento –, o que produz uma gama de “evidências ‘subjetivas’ [...] ‘nas quais se constitui o sujeito’”. Esse sujeito não é um, mas abarca posições-sujeito, isto é, não se constitui como objeto empírico, mas imaginário e como dito, é imanente ao processo discursivo. Opta-se pela noção de discurso em vez de mensagem, pois não é algo dado ou apreensível em sua evidência, além disso, não é algo que se restringe

ao texto, nem a palavras ou a regras linguísticas, mas é entendido pelo filósofo como um efeito de sentido produzido por sujeitos que, interpelados pela ideologia, produzem uma série de formações imaginárias, isto é, projetam imagens que tem de si/de seu lugar, do outro e do que é dito. Portanto, “é no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos”, não de forma cronológica, mas como são “inscritos na história, como são formulados, constituídos e o modo de sua circulação” (Brasil, 2011, p. 178).

Tendo em vista que o conceito norteador da pesquisa é o de formações imaginárias, cabe compreender ainda que repousam nessa noção os mecanismos de funcionamento do discurso que, segundo Orlandi (2012), englobam três aspectos: o de que os discursos relacionam-se com outros discursos, anteriores e posteriores; a antecipação, “que dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (p. 38); e a relação de forças, em que a posição que ocupa um sujeito influencia o acolhimento do que é enunciado. São os sujeitos que mobilizam esse funcionamento, considerando que o sujeito que enuncia tem “a imagem do lugar que ocupa, a imagem do lugar que ocupa seu interlocutor e a imagem do que é proferido, [...] [além da] imagem que seu interlocutor tem: do lugar ocupado pelo sujeito, pelo interlocutor e a imagem do que é enunciado” (Silveira, 2018, p. 124). É nesse jogo que os sentidos ganham forma, a partir das relações e não das posições sociais de forma estanque, por exemplo, mas discursivas.

Assim, ao relembrar o exemplo de Orlandi (2012, p. 41), em nossa formação social, observa-se que em um contexto escolar, um aluno tem uma imagem do que seja um professor e vice-versa; já quanto à antecipação, tem-se a imagem que aluno tem da imagem que o professor tem daquilo que ele vai dizer. Isso provoca ajustes no que é dito para cumprir com os objetivos pretendidos. As imagens formadas, entretanto, não emergem do acaso nem de uma percepção particular, mas constituem-se a partir do “confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (Orlandi, 2012, p. 42). Como salienta Pêcheux (2010, p. 85),

as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco.

O processo de análise, portanto, é essencial para investigar como o que parece ser uma evidência chegou a sê-lo, e então, “atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito” (Orlandi, 2012, p. 42).

Para que seja possível realizar esse processo analítico, ainda de acordo com a linguista, é preciso colocar em relação o dito com o não dito, e verificar os efeitos ideológicos e inconscientes que atuam sobre a linguagem, de forma a possibilitar um trabalho que traz à lume o que por sua recorrência e historicidade tornou-se opaco. Sendo assim, importa tratar de “‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica e sua materialidade” (Orlandi, 2012, p. 63).

A língua em sua materialidade apresenta-se, por exemplo, no livro didático (manual). Este serve como instrumento linguístico, como aponta Dezerto (2016) a partir de Auroux (2009), porque a trata sob uma “representação de gramática e como algo imbricado na relação imaginária entre sujeito, sentido e língua estrangeira” (Dezerto, 2016, p. 108), além disso, apresenta-a como uma ferramenta que é exterior e passível de ser dominada, favorecendo sua idealização e apropriação controlada (Nardi, 2007, p. 118). O manual, portanto, constituído dessas relações, legitima-se como “representante da língua, em sua função imaginária de estabilização na direção da unidade linguística” (Dezerto, 2016, p. 108).

O recorte dos saberes linguísticos em um manual passa, de acordo com Puech (1998), pela manualização, que se relaciona mais ao percurso pelo qual se precisou passar para a produção dos manuais, que ao produto em si. Interessa a este ponto de convergência como os saberes acadêmicos (*savoirs savants*) são contextualizados aos saberes escolares, quais os saberes linguísticos serão escolhidos e o porquê desses, em que sequência, hierarquia dos conteúdos, e como aparecem na transposição didática. O desenvolvimento, organização e aplicação desses saberes partem de perspectivas enunciativas heterogêneas e passam por uma espécie de apagamento, o que faz parecer que há uma homogeneização de sua origem. Esse apagamento é necessário, entretanto, para que as influências das formações ideológicas e das perspectivas linguísticas da academia dialoguem com o contexto escolar.

Para ilustrar o que se observa nesse procedimento, Puech (1998, p. 17) aborda o caso dos manuais de francês, que para além de propor saberes linguísticos, constituem-se como um complexo de representações, tanto no âmbito das propostas paratextuais que visam às necessidades dos alunos, tanto da ordenação das tarefas e exercícios e da apresentação das instruções oficiais. Nesse passo, o manual de ensino de língua estrangeira, por exemplo, como cita Dezerto, parece ratificar a noção de homogeneidade, uma vez que a representação dos saberes passa pelo processo de apagamento e “criam a ilusão de que eles i) atendem às necessidades dos alunos; ii) criam uma hierarquia de tarefas na sala de aula iii) colocam em cena as orientações oficiais para o ensino” (Dezerto, 2013, p. 93).

Esses elementos decorrem não apenas da manualização, mas da disciplinarização, um processo maior em que está inserida, como indica, “il reste que ces différentes composantes constituent le prisme dans lequel se reflète une représentation des savoirs disciplinaires, de la discipline en tant que ‘matière’ d’enseignement (comme disent les élèves) et complexité du contenu”⁵ (Puech, 1998, p. 17).

É a constituição de um campo disciplinar, a disciplinarização, que influencia diretamente na organização dos saberes que serão incorporados ao ensino. Importa salientar inicialmente que nem todo o conhecimento pode ser um saber, e nem todo saber é disciplinarizado. O saber é inapreensível, seu status de verdade não pode ser alterado, por isso para ser transmitido o conhecimento tem de ser organizado a partir de um apagamento ideológico e histórico, isto é o saber. Como afirma Dezerto (2024, p. 49) “a transmissão escolar disciplinar apazigua as disputas de sentido, os equívocos, pois o incontrolável do conhecimento já não se coloca mais no momento da transmissão”. O efeito criado é o de totalidade, como se o conteúdo a ser trabalhado fosse assim em sua origem, sem que se presuma ter havido algum processo de escolhas e decisões linguísticas, didáticas, políticas, contextuais, sociais, históricas, por exemplo. Nesse processo, o conhecimento “é institucionalizado sob a forma de saber, para que possa ser ensinado” (Dezerto, 2024, p. 50). Como o autor continua, a materialização desse saber, apresentado formalmente em um programa de ensino, dá-se por meio de livros didáticos.

Condiciona-se, então, o aprendizado de uma língua, no caso, à sequência pedagógica proposta pelo livro, como se já fosse suficiente estudá-lo por inteiro para se ter o domínio desejado. Mitiga-se a complexidade para que se crie um invólucro da evidência. É, entretanto, esse recorte e produção de estabilidade do que se pretende ensinar que possibilita a “apreensão imaginária da língua sob a forma de conhecimento e saber que sustenta todo o processo disciplinar, desde a produção do conhecimento até a transmissão de saberes linguísticos” (Dezerto, 2024, p. 51). A língua não é a disciplina em si, por isso, enquanto saber, há de pertencer a um campo disciplinar, o campo institucionalizado de saberes

que possui uma prática pedagógica pautada em um caráter instrumental (possui material didático como livro, dicionário, etc...), um caráter transversal (é contínuo e atravessa os anos de escolarização) e um status de transmissor de saberes formadores de seus alunos (Dezerto, 2013, p. 85).

Quando institucionalizada, entretanto, parece não haver mais dissonâncias entre a própria língua e seu campo disciplinar, devido ao processo de disciplinarização em que

⁵ Tradução nossa: “resta que esses diferentes componentes constituem o prisma no qual se reflete uma representação dos saberes disciplinares, da disciplina enquanto ‘matéria’ de ensino (como dizem os alunos) e complexidade do conteúdo”.

passou a ser artificialmente apreensível em sua totalidade. Nesse passo, vê-se que também quanto aos livros didáticos de ensino de FLE, as influências incidem sobre o processo de constituição dos materiais, os produtos resultantes e o desenvolvimento de sua aplicabilidade. Esses aspectos e fatores, bem como o quadro institucional, aparelho ideológico, representações que subjazem, conjunturas políticas, relação de força, efeitos estratégicos fazem parte das condições de produção, que para além de apenas um contexto imbricado no discurso, constituíram-no e são recuperáveis quando do resgate da memória discursiva (Scherer, 2003, p. 122). Importa, portanto, analisar como uma regularidade enunciativa se instituiu, partindo-se das “regras do campo, onde as singularidades se distribuíram e se reproduziram” (Scherer, 2003, p. 123).

Sendo assim, a observância do contexto de institucionalização do Francês Língua Estrangeira é pertinente ao desenvolvimento da análise, pois impacta a forma como a língua em questão é significada (Dezerto, 2013, p. 98). De acordo com Chevalier (1997), é sobretudo a partir do período posterior à segunda grande guerra, 1945, que a história relativa à didática da língua francesa avança a largos passos. Ainda antes, entretanto, em 1883, uma das instituições de maior relevância, no que tange ao ensino de francês e à difusão da língua francesa pelo mundo, a Aliança Francesa, já havia sido criada. Sob uma política expansionista e pioneira no desenvolvimento de metodologias voltadas para o ensino dessa língua, consolida-se desde então como uma “*entreprise moderne, elle est soutenue par les nouveautés d’une philologie en plein développement et par les principes raisonnés de la science*”⁶ (p. 11).

Somente na década de 80, tem-se a consolidação da institucionalização do FLE, sobretudo em razão do surgimento de formações universitárias. Anos mais tarde, em 2001, houve ainda a criação do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR), com base no qual seria possível mensurar o progresso do estudante a cada etapa do processo de ensino-aprendizagem (Conseil de l’Europe, 2001, p. 51). Esse documento passa a nortear também a produção de livros didáticos de ensino de francês língua estrangeira. Livros esses distribuídos para além das fronteiras da França e que passam a privilegiar a metodologia do tipo acional. É o caso dos manuais de ensino de FLE que serão analisados.

Essas Condições de Produção (CP) dos manuais aqui analisados, pertencentes aos planos histórico, psicossociológico e linguístico que se justapõem sem haver explicitamente uma hierarquia que os ordene (Courtine, 2009, p. 51), corroboram a observância e problematização do que surge como algo já-dado.

⁶ Tradução nossa: “empresa moderna, sustentada pelas novidades de uma filologia em pleno desenvolvimento e pelos princípios racionais da ciência”.

3 ANÁLISE DO CORPUS

Com o objetivo de delinear a análise da apresentação do *passé composé*, o *corpus* selecionado abrange quatro manuais de ensino de francês. Dois pertencentes à editora Hachette FLE, que são *Alter Ego A1* (2012)⁷ e *Cosmopolite A1* (2017)⁸, e dois da Éditions Maison des Langues, *Entre Nous 1* (2015)⁹ e *Défi 1* (2020)¹⁰. Enquanto a primeira é uma das grandes editoras no que tange à quantidade de manuais publicados para o público adulto, a segunda conta até o momento com quatro publicados (Pinto, 2021, p. 67). Ambas, entretanto, são de grande relevância no contexto de ensino de francês, sobretudo por sua utilização por uma instituição de ensino desse idioma habilitada a realizar exames de proficiência na atribuição de diploma válido internacionalmente, a Aliança Francesa, que, desde 2020, adotou o *Défi* em todo o Brasil. Além disso, faz-se notável a presença de tais editoras e manuais no catálogo interativo e on-line do France Éducation International¹¹, aplicados os filtros “FLE”, “A1” e “Adulte”.

Esses manuais situam-se no período posterior da criação do CECR (2001), assim tanto a metodologia em emergência desde então, a perspectiva acional, quanto às diretrizes presentes nesse documento perpassam a constituição dos quatro livros didáticos em questão, bem como de outros tantos que surgem no cenário de crescimento do mercado editorial do FLE. Além disso, os quatro são manuais “universais”, pois recorrem ao ensino de francês servindo-se somente da língua francesa. Dessa forma pretendem abranger o maior número de potenciais aprendizes da língua, de todas as partes do mundo, e assim cobrir um grande mercado, logo não tratam de aspectos e elementos específicos correspondentes a um público-alvo de apenas uma região (Pinto, 2021, pp. 67-68). Essas questões produzem sentidos que, como ressalta Dezerto (2016, p. 117), apontam a centralidade da França no ensino de francês. Apesar de os manuais proporem um ensino que conjugue as diferentes culturas e que a língua seja trabalhada como instrumento de ação, para tanto, valendo-se de temáticas e documentos ditos autênticos e semiautênticos, a visão de língua e cultura neles presente está atravessada

⁷ BERTHET, Annie *et al.* **Alter Ego A1** – Méthode de Français. Paris: Hachette, 2012.

⁸ HIRSCHSPRUNG, Nathalie; TRICOT, Tony. **Cosmopolite A1** – Méthode de Français. Paris: Hachette, 2017.

⁹ PRUVOST, Neige *et al.* **Entre Nous 1 : Tous en un** – Méthode de Français Livre d’élève + Cahier d’activités + CD. Paris: Éditions Maison des Langues, 2015.

¹⁰ CHAHI, Fatiha *et al.* **Défi 1** – Méthode de français Livre de l’élève + CD áudio. Paris: Éditions Maison des Langues, 2018.

¹¹ Disponível em: https://liseo.france-education-international.fr/index.php?search_type_asked=extended_search&onglet_persopac=4&limitsearch=1. Acesso em: 18 nov. 2024.

pelas condições de produção aqui descritas, incluindo o fato de a nação francesa ocupar um lugar já legitimado quanto à produção de conhecimento sobre sua língua.

O foco desta análise volta-se para a forma de apresentação do saber linguístico já tratado no introito deste trabalho, o *passé composé*, as concepções de língua e os efeitos gerados para os sujeitos aprendentes de francês, partindo-se das regularidades encontradas em relação à temática, produtoras de imagens e evidências.

No que tange às concepções de língua, cabe lembrar que de acordo com Orlandi (2009 *apud* Surdi; Luz, 2015) sob a ótica da Análise de Discurso, é possível definir línguas, tendo em vista a língua em movimento e a língua em funcionamento. Respectivamente, uma é língua fluida, movimenta-se sem balizas prescritas, obrigatórias, não é sistematizada e os processos que nela ocorrem são diversos, é a língua do uso, do acontecimento. Já a outra, é imaginária, é a língua normatizada, gramaticalizada, regida por prescrição e controlada, fruto de um processo de manualização, constrói-se como língua padrão.

O FLE apreende essa língua imaginária dentro do seu campo disciplinar. A língua passou por um processo de filtragem e estaticidade de seus fenômenos, por isso, muitas vezes o estranhamento quando o falante nativo depara-se com um manual de ensino de sua língua voltado para estrangeiros, parece não haver um reconhecimento de ser a língua do manual a mesma de sua língua materna.

Nos livros didáticos analisados, observou-se que apesar de a entrada do PC ser feita a partir de temáticas variadas, há um funcionamento constante da língua imaginária como exemplo para a apresentação e desenvolvimento desse tempo verbal, conforme resume o quadro e os apontamentos a seguir.

Quadro 1 – Texto de apresentação do PC

Manual	Temática	Suporte linguístico	Movimento linguístico
Alter Ego A1 (2012)	Férias passadas	Diário	Relato pessoal
Entre Nous 1 (2015)	Atividades rotineiras passadas	Blog	Relato pessoal
Cosmopolite A1 (2017)	Atividades de estudo passadas	Jornal	Relato pessoal

Défi 1 (2020)	História de alimentos	Geografia da origem dos alimentos	Relato impessoal
---------------	-----------------------	-----------------------------------	------------------

Fonte: A autora, 2025.

Apesar da variedade temática e de suporte, verifica-se a regularidade quanto ao movimento linguístico, nos primeiros três manuais, predomina o relato em primeira pessoa. Valer-se da pessoalidade oportunizaria um processo de identificação do sujeito aprendiz com o saber tratado, afinal, como afirma Nardi (2007) quando de sua análise relativa a livros didáticos de espanhol, que cabe também ao francês se se pensar sobre os espaços do eu e do outro no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, parece ser muito mais produtivo “o trabalho de abrir espaços para que o olhar do outro possa ser a possibilidade de conhecimento-reconhecimento do eu, e, portanto, para que o estrangeiro não seja um estranho à cultura, mas um olhar a ressignificá-la, um outro lugar a partir do qual ela pode olhar-se a si mesma” (Nardi, 2007, p. 61). No entanto, ao contrário do destaque aos textos autênticos e semi-autênticos, inicialmente proposto em cada manual, todos os textos apresentados são fabricados, constituídos sob uma criteriosa correção gramatical, apresentam o francês padronizado, escolarizado, língua imaginária. Não há espaço para a língua do acontecimento, dos equívocos, das reformulações, do estranhamento no contato inicial com uma estrutura tão complexa.

Quadro 2 – Comandos

Manual	Comandos da primeira atividade
Alter Ego A1 (2012)	Observez le document et répondez .
Entre Nous 1 (2015)	Lisez le post d’Emmanuel. Ensuite cochez la bonne réponse pour chaque phrase proposée.
Cosmopolite A1 (2017)	Lisez le titre de l’article (doc 1). Identifiez l’institution et le lieu où elle se trouve.
Défi 1 (2020)	À votre avis, de quels continents viennent les aliments suivants?

Fonte: A autora, 2025 (grifo nosso).

Encontram-se uma língua e uma cultura que se fazem parecer ser a do aprendiz, mesmo que este seja o que usa o método no Brasil e no mundo. Além de as ações rotineiras

relatadas e os sujeitos apresentados serem fictícios, a leitura é orientada por comandos simples e objetivos, e em três dos manuais não há uma introdução ao tema, tampouco um espaço explícito de compartilhamentos anteriores à leitura dos documentos.

A imagem do sujeito aprendiz que predomina é de alguém já letrado que domina o tema a ser tratado, ou mesmo que lhe é pertinente. No Défi 1 (2020), apesar de a sensibilização temática ser promovida, da pergunta em letras grandes e em destaque na primeira página (p. 124), “D’où viennent nos aliments quotidiens ? Comment sont-ils arrivés dans nos assiettes ?”, depreende-se a ideia de que os alimentos apresentados (tomate, pimenta, laranja e açúcar) evidentemente fazem parte do cotidiano dos alunos. A tentativa de identificação cultural, entretanto, pode não ocorrer, considerando a multiplicidade dos contextos culturais dos sujeitos aprendizes. Assim promove-se a estabilização da cultura, destituindo-a de sua heterogeneidade. Apesar de o tema também ser apresentado como comum ao sujeito aprendiz, todos os textos introdutórios apontam para a Europa, em especial a França, de diferentes formas, consoante o quadro 3.

Quadro 3 – A Europa nos textos

Manual	Trechos dos textos introdutórios ao PC
Alter Ego A1 (2012)	“J’ai visité deux musées : le musée Matisse et le musée Chagall . Aujourd’hui, j’ai pris le bus et j’ai visité la région : Antibes, Juan-les-Pins, Saint-Paul-de-Vence. ”
Entre Nous 1 (2015)	“J’ai décidé de faire un footing et après, en revenant, j’ai trouvé 50 € , incroyable, non ?”
Cosmopolite A1 (2017)	“Sachiko est professeure de français à l’université de Tsukuba, au Japon.” ; “Pour bien apprendre le français [...]”; Puis ils répondent à ces questions à l’écrit, chaque semaine et en français ”.
Défi 1 (2020)	“Ce fruit est arrivé en Europe [...]” ; “Au Moyen Âge, les marchand italiens ont commercialisé le poivre et d’autres épices en Europe ” ; “Au XVIe siècle, les Portugais l’ont apportée en Europe. ”; “Aujourd’hui la France est le premier producteur mondial de sucre de betterave”.

Fonte: A autora, 2025 (grifo nosso).

A referência à Europa ratifica o poder centralizador da França no percurso de ensino de FLE, no caso aqui estudado, no ensino do *passé composé*. Embora a pretensão inicial, como apontam as orientações constantes nos *guides pédagogiques* e nos próprios manuais, fosse encaminhar o aluno ao conhecimento da cultura do outro e o enriquecimento de sua própria cultura, envolvendo aspectos interculturais e francófonos, o outro apresentado vincula-se de forma recorrente a uma região, à metrópole, não apenas nos textos de apresentação do conteúdo didatizado, mas nos demais. É o que ocorre nos textos biográficos, dispostos no decorrer de cada seção no momento dos exercícios, as personalidades biografadas são francesas ou tem alguma relação com a França, marcadamente no campo artístico, seja cinematográfico, seja literário (ver quadro 4). Nota-se ainda que todos compartilham de uma carreira bem-sucedida, com realizações reconhecidas e/ou premiadas, assim as formações imaginárias em questão criam o efeito de idealização do outro, como se esse outro, que se relaciona com a cultura francesa, constituísse um modelo a ser seguido. Essa imagem produzida simplifica o discurso sobre o outro, revestindo-o da evidência de serem personalidades suficientemente representativas em um cenário multicultural. Esse modelo permeia o conhecimento cultural e a expressão linguística do aprendente na língua estudada, visto serem os exercícios que trabalham as competências em uma língua estrangeira, compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, relacionados a esses textos.

Quadro 4 – A França nas biografias

Manual	Personalidade biografada	Relação com a França
Alter Ego A1 (2012)	Guillaume Canet	Francês; ator
	Marion Cotillard	Francesa; atriz
Entre Nous 1 (2015)	Jacques-Yves Cousteau	Francês; oficial da Marinha Francesa
	Abbé Pierre (Henri Antoine Groués)	Francês; sacerdote católico
	Catherine Deneuve	Francesa; atriz
	Ahmadou	Escritor de expressão francesa; ganhador do Prix

Cosmopolite A1 (2017)	Kourouma	Goncourt (2020), prêmio literário francês
	Tahar Ben Jelloun	Escritor de expressão francesa; estudante de francês desde os seis anos; já morou em Paris; ganhador do Prix Goncourt (1985), prêmio literário francês
	Andreï Makine	Escritor de expressão francesa; já morou em Paris; ganhador em 1995 do Prix Goncourt, o Prix Médicis e o Goncourt des lycéens, todos prêmios literários franceses.
Défi 1 (2020)	Thierry Marx	Francês; chef

Fonte: A autora, 2025.

Quanto às atividades propostas, objetiva-se tendo em vista a perspectiva acional e os apontamentos nos manuais e *guides pédagogiques*, que os alunos sejam encaminhados a uma maior autonomia a partir da mobilização do que conquista ao longo das seções. Para tanto, observou-se recorrentemente a progressão indutiva do ensino da gramática, que se dá a partir do exemplo. O *Entre Nous 1* (2015) parece romper com esse estudo indutivo, pois apresenta um quadro resumitivo da estrutura do PC, entretanto o faz de forma incipiente, isto é, não detalha sua formação, não apresenta os porquês que incidem sobre esse fenômeno linguístico, e o apresenta sem variações, sem equívocos, totalmente estabilizado. Assim, o que aparenta ser uma falha é um reforço, corrobora a manutenção do tipo de estudo indigitado. Nesse passo, em vez de se partir da dúvida, parte-se do que já está pronto e corrigido, um exemplo de língua normatizada, presente nas gramáticas prescritivas.

São os textos e as estruturas apresentadas que servem de exemplo para responder às questões, falar e escrever sobre o passado pessoal e de outrem, como ocorre no *Focus Langue* e no exercício 5, na página 93 do livro *Cosmopolite A1* (2017). Respectivamente, cabe ao estudante completar as regras do PC a partir do exemplo e elaborar uma lista do que fez na semana anterior para progredir no francês, e na página anterior, o texto apresentado é uma lista com esses fatos.

A sistematização e memorização das regras a partir dos “bons” paradigmas é uma atividade que evidencia resquícios da metodologia tradicional, no sentido de que aprender uma língua relaciona-se diretamente ao fato de aprender suas regras a partir de frases caracterizadas pela exatidão sintática e morfológica. Nesse imaginário de língua, é o código

linguístico que “estabelece uma ponte direta entre o sujeito que domina essa língua estrangeira e um universo de produção cultural e intelectual que foi registrado por meio dela” (Nardi, 2007, p. 86), o que alçaria o estudante a uma posição social “superior” nas esferas linguística e cultural. Há ainda traços de uma prática característica do método direto, em que se pressupõe o aprendizado e a comunicação a partir da repetição de estruturas sintáticas semelhantes. Como bem ilustra o exercício 4, na página 101, do livro *Entre Nous 1* (2015), em que basta seguir o exemplo de resposta à primeira pergunta para também saber responder usando as estruturas “ne... pas encore” e “ne... jamais”. Produz-se, dessa forma, a imagem de um sujeito aprendiz capacitado a se expressar na língua estudada tendo como base frases padronizadas e a reiteração de sua construção. Reforça-se a ilusão de que a aquisição da língua é passível de ser controlada a partir do aprendizado progressivo em complexidade, e em razão da aparente estaticidade das situações de comunicação.

No mais, verifica-se nos exercícios de produção oral e produção escrita a evidência de uma correspondência total entre os gêneros textuais no francês e na língua do sujeito aprendiz. Além da imagem que se cria de deixar de considerar que o estudante que chega a essas páginas do livro acaba de começar a aprofundar seus conhecimentos sobre o PC, estabelece-se a imagem de um aluno que conhece o funcionamento e a estrutura do relato, do texto de cunho biográfico, e já tem a capacidade de desenvolver um texto de forma autônoma. Pressupõe-se, então, que o aluno já seja letrado e alfabetizado o suficiente para ele mesmo ser capaz de produzir textos a partir de um modelo sem especificidades sobre o gênero textual trabalhado, oral ou escrito.

Suprimem-se as diferenças, não se recorre à língua materna que constitui o sujeito aprendiz, mas ao francês como língua imaginária. A partir de exemplos de textos e exercícios que conservam as estruturas linguísticas em seu estado padronizado, elege-se uma norma linguística a ser seguida, modelo de língua para o aprendiz. A questão cultural passa de forma recorrente pela França, tendo em vista as personalidades fictícias e biografadas terem sempre algum elemento que estabelece esse retorno, apagando a possibilidade de diversidade no ensino de francês. Verificou-se também a criação da correspondência entre os gêneros apresentados como se se recobrissem de forma evidente no francês e nas línguas maternas dos estudantes concernidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um saber linguístico é atravessada por questões que se apresentam como evidências, mas que envolvem estruturas e processos complexos, para além de fatores históricos, os ideológicos, políticos, linguísticos, institucionais, culturais, sociais, isto é, as condições de produção.

A análise proposta neste trabalho buscou resgatar, com base na perspectiva teórica da Análise do Discurso de Pêcheux e Orlandi, aspectos que influenciam a forma de apresentação do *passé composé* e a concepção de língua e cultura predominantes em quatro manuais usados como referência para o ensino de FLE. Apesar de ser o primeiro tempo verbal com forma composta que consta na progressão de ensino também desses manuais, notou-se que sua introdução por meio dos exemplos cria a imagem de um sujeito aprendiz já familiarizado com essa estrutura, visto ser necessário partir apenas de textos que contém tais elementos. Esses textos, tanto os que iniciam as seções quanto os demais, variam de temática, mas o discurso memorialístico e o retorno à cultura europeia, em especial, à França, é recorrente. Além disso, o sujeito aprendiz, que aprende pelos exemplos linguísticos e culturais e pelas associações e repetições, tem seu espaço diluído. A interação identitária entre o eu o outro é escassa e limitada, apontando ainda para um modelo colonial do ensino de francês, diferentemente do que se apresenta inicialmente nos manuais e *guides pédagogiques*, em que se pretende que o estudante seja ativo no processo de ensino aprendizagem e que estabeleça relações multiculturais.

As reflexões e investigações aqui desenvolvidas podem favorecer um olhar mais atento também por parte dos sujeitos estudantes, professores, coordenadores quando do uso de manuais de ensino de FLE. Assim o que parece ser evidente, o estudo indutivo, a questão cultural, o trabalho com a língua é, na verdade, passível de ser desvendado, repensado, analisado. É no questionamento dos sentidos já-dados que se verificam sentidos antes opacificados e que se constroem outros, o que culmina em um processo de ensino-aprendizagem ativo e crítico.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 15, 1. ed, p. 171-182, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/32465>. Acesso em: 12 set. 2024.

CHEVALIER, Jean-Claude. L'introduction progressive de la didactique des langues dans l'Institution universitaire. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, Paris, n. 20, p. 9-21 1997. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/docum_0992-7654_1997_num_20_1_1211. Acesso em: 28 abr. 2025.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso em: 9 abr. 2025.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DEZERTO, Felipe Barbosa. Conhecimento e saber. In: MEDEIROS, Vanise. *et al.* **Na movência dos conceitos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2024. p. 45-52.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DEZERTO, Felipe Barbosa. O Francês Langue Etrangère e a redistribuição internacional do ensino de francês: o caso do Brasil. **Matraga - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/21206>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FOFANO, Debora Klippel; RECH, Hildemar Luiz. Ideologia e Educação na perspectiva de Louis Althusser. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. e232216, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q3nqm93fyCzzssBLrKkKFmQ/#>. Acesso em: 12 set. 2024

NARDI, Fabiele Stockmans de. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13114>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MIZUBAYASHI, Akira. Le monde entier est comme un pays étranger. **Prismes: revue pédagogique HEP Vaud**, Lausanne, n. 26, p. 10-13, 2020. Disponível em: <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-26/prismes-26.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GREVISSE, Maurice; GOOSSE, André. **Le Bon Usage. Grammaire Française**. 14. ed. Bruxelles: Groupe De Boeck, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua(gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (1969). Trad. Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PINTO, Felipe Balotin. **As ferramentas da intercompreensão e o ensino do *passé composé* em cinco materiais de FLE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/67650>. Acesso em: 17 out. 2024.

PUECH, Christian. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. In: COLLINOT, A.; PETIOT, G. (org). **Manuélisation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1998.

SCHERER, Amanda Eloina. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. **Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**, Santa Maria, n. 26, p. 119-130, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11887/7314>. Acesso 26 abr. 2025.

SILVEIRA, Waldemir de Paula. **Formações imaginárias de autores de livros didáticos de física presentes em propostas de atividades experimentais para o ensino médio**. 2018. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154341>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ANEXO A – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO ALTER EGO A1

Au jour le jour

Raconter des événements passés

1 Observez le document et répondez.

1. Il s'agit :
 d'une lettre.
 d'une page de journal intime.
 d'un article de journal.

2. Quel est ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

2 Choisissez la bonne réponse.

Le séjour au bord de la mer est :
 du 13 au 18 mai. du 14 au 19 mai.
 du 14 au 18 mai. du 13 au 19 mai.

POINT Langue
 Indiquez un moment spécifique.
 Classez les expressions suivantes.
 l'année dernière – ce soir – cet après-midi – ce matin – aujourd'hui – hier

Myriam écrit le...	Quels moments sont cités ?	Elle parle de quel jour ?
14 mai	hier de soir	13 mai
16 mai
18 mai

3 Pour chaque moment (activité 7a), trouvez les informations que Myriam donne sur ses activités et sur les événements de la journée.

Au jour le jour

POINT Langue

1 Observez et complétez.

J'ai marché sur la plage. Je suis restée au lit.
 Nous avons dansé. Je suis allée dans un petit resto.
 J'ai dormi jusqu'à 10 h 30. Ils sont arrivés hier.
 J'ai pris le bus. Je suis sortie de l'hôtel à 3 h 00.
 Je n'ai pas cours. Ils sont venus en vacances.
 Je n'ai pas fait les courses.

2 Le verbe au passé composé a deux éléments :
 1. Le verbe ... ou ... au présent.
 2. Le participe passé, qui se termine par :
 - ... pour les verbes en -er ;
 - ... pour certains verbes en -ir ;
 - -is, -u, -e, ou -t, pour d'autres verbes.

3 Observez à nouveau les verbes et complétez.

Quand le passé composé est formé avec être, on ajoute -e au participe passé quand le sujet est ...
 Quand le passé composé est formé avec avoir, le participe passé ne change pas si le sujet est féminin ou pluriel.

4 Observez la place de la négation.

Je n'ai pas cours.
 Je n'ai pas fait les courses.

5 Exercer n° 10 à 18 (p. 95)

6 Phonétique

a) Mots identiques ou différents ? Écoutez et répondez.
 Exemple : 1. → mots identiques

b) Quelle phrase entendez-vous ? Écoutez et répondez.

- Je fais les courses.
- J'ai fait les courses.
- Je visite les musées.
- J'ai visité les musées.
- Je décide seule.
- J'ai décidé seule.
- Je ris toute seule.
- J'ai ri toute seule.
- Je finis le travail.
- J'ai fini le travail.
- Je dis oui.
- J'ai dit oui.
- J'aime ça.
- J'ai aimé ça.
- J'écris une carte.
- J'ai écrit une carte.

7 Imaginez ! C'est le soir du 20 mai. De retour à la maison, Myriam raconte sa première journée dans son journal.

Mais j'ai décidé une chose importante cette semaine : maintenant, une semaine de vacances seule, chaque année ! Et à partir de demain, tout change à la maison !

20 mai, mardi
 De retour à la maison.
 Aujourd'hui, ...

PROJET BOSSIER

Pour organiser une journée de sorties, vous allez :
TÂCHE LECTON 3 Réaliser un reportage-photo sur la journée

www.bornalc.com

300 internet - www.hachette.fr

300 internet - www.hachette.fr

Dossier 5 Leçon 3 Vie privée, vie publique

Évoquer des faits passés

1 Regardez les deux couvertures de magazine et répondez.

De quel type de magazine s'agit-il ?
 De quoi ces magazines parlent-ils en général ?

2 Pourquoi est-ce que les gens lisent ce type de magazine ? Et vous, lisez-vous ces magazines ? Pourquoi ?

2 Lisez l'article du magazine *Voilà* et répondez.

- Qui sont les personnes sur la photo (nom, relation, profession) ?
- Quelle nouvelle est annoncée ?

3 Une famille d'artistes

Marion Cotillard a grandi dans le monde du spectacle à sa mère, Nième Thellouz, est actrice et son père, Jean-Claude Cotillard, est metteur en scène, comédien et mime. Elle mène une carrière internationale (Nine Inchantos...) et, en France, elle est partout : films, couvertures de magazines, publicité.

Guillaume Canet est acteur, réalisateur, producteur, scénariste... Il a commencé sa carrière au théâtre et il a fait de la télévision, mais aujourd'hui il préfère le cinéma. Il a joué dans plusieurs films. En 2006, il s'est tourné vers l'écriture et la réalisation avec *Ne le dis à personne* et a remporté le César[®] du meilleur réalisateur. En 2010, il a écrit et réalisé *Les Petits Mouchoirs*, un grand succès populaire.

POINT Langue

1 Relisez l'article p. 106 et trouvez le thème de chaque paragraphe.

Naissance du bébé – Explication du choix du prénom – Biographie de la mère – Présentation du couple et de leur relation – Biographie du père

2 Relisez et trouvez la chronologie des événements. Justifiez vos réponses.

– naissance d'un premier enfant
 – rencontre amoureuse
 – annonce de la relation amoureuse
 – obtention d'un César

3 Écoutez le dialogue. Identifiez la situation et trouvez le lien avec l'article p. 106.

4 Réécoutez le dialogue et complétez la notice biographique de Marion Cotillard avec les dates. Justifiez vos réponses.

5 Aide-mémoire

Situer un événement dans une biographie en 1996 – l'année suivante – à 21 ans à l'âge de 21 ans

6 Phonétique

Écoutez le récit et répétez les formes pronominales.

7 Échangez !

a) Échangez ! En petits groupes, dites quelles personnalités sont dans l'actualité et pour quel événement (public ou privé).

b) Choisissez une personnalité et imaginez une page de magazine pour raconter l'événement. Rédigez l'article biographique.

ANEXO B – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO ENTRE NOUS 1

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / GRAMMAIRE

11. UNE SEMAINE PAS COMME LES AUTRES

A. Lisez le post d'Emmanuel. Ensuite, cochez la bonne réponse pour chaque phrase proposée.

Une semaine parfaite
Cette semaine a été exceptionnelle ! Pourquoi ? D'abord, la surprise : comme vous le savez, j'habite à Paris et d'habitude, le lundi matin, je prends le train pour aller au travail. Mais lundi, je n'ai pas travaillé car il y a eu une grève de transports.
Ensuite, mercredi après-midi, mon fils a participé à un tournoi de foot, j'ai assisté au match et mon équipe a gagné. Il a marqué trois buts !
Enfin, vendredi matin, j'ai commencé plus tard et j'ai décidé de faire un footing et après, en revenant, j'ai trouvé 50 €, incroyable, non ?
Le soir, mes amis ont fait une fête. Nous avons discuté et nous avons dansé toute la nuit !
Finalement, nous avons décidé d'organiser un dîner entre amis tous les mois.
Vous avez déjà eu une semaine aussi sympa ? Moi, j'ai vécu une semaine parfaite !

2 commentaires :

jeudi 4 - lundi 10 mai
Mest pour ton blog j'ame tes opinions. Tu es une semaine très positive. La famille et les amis, c'est le plus important !

samedi - dimanche 17 mai
Vous avez eu de la chance ! Moi, à cause de cette grève, j'ai eu une semaine horrible !

- Lundi, il y a eu une grève. un accident.
- Équipe de son fils a gagné le match. a perdu le match.
- Vendredi, il a commencé plus tôt. plus tard.

B. Maintenant, observez les phrases. Quelle est la différence ? Cochez la bonne réponse.

- L'HABITUDE**
- Le lundi, je prends le train : ce lundi (ponctuel) tous les lundis (habitude)
 - Lundi, je n'ai pas travaillé : ce lundi (ponctuel) tous les lundis (habitude)

LES CONNECTEURS TEMPORELS
D'abord, ensuite, puis, après, finalement indiquent une progression dans le temps.

C. Dans ce post, il y a quinze verbes au passé composé. Soulignez les comme dans l'exemple. Puis, à deux, complétez le tableau suivant.

LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC AVOIR (1)
Au passé composé, la majorité des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire avoir (au présent) + participe passé.

L'... au match.
Tu es une semaine très positive.
Il ... trois buts !
Nous ... toute la nuit !
Vous avez eu de la chance !
Elle ... une fête.

Le participe passé des verbes en -er + e
être - été / avoir - eu / faire - fait / vivre - vécu

LA NÉGATION (2) : AU PASSÉ COMPOSÉ
La négation au passé composé : Ne + n' + auxiliaire avoir + pas + participe passé. → Je n'ai pas travaillé.

- D. À deux et à l'aide de cette liste de verbes qui se conjuguent avec avoir, imaginez une semaine parfaite.
- | | |
|--------------|---------------|
| 1. voyager | 6. gagner |
| 2. avoir | 7. participer |
| 3. classer | 8. vivre |
| 4. organiser | 9. être |
| 5. commencer | 10. faire |

12. RENOUEAU

A. Observez cette publicité. Quel est le thème de la fête ?

Dites non au stress !
Auteur animé par le docteur Guastalla, psychologue spécialiste de l'équilibre du stress.
Du lundi au jeudi, de 19h à 20h, avenue Benjamin Franklin 23 rue Aubert-Lévy - 92000 Nanterre - Tél. : 01 42 23 41 15

B. Êtes-vous intéressé(e) par ce type d'ateliers ? Pourquoi ?

C. Observez les tableaux suivants. Comment exprime-t-on ces négations dans votre langue ?

- LA NÉGATION (3)**
- Nejdi... Rien exprime une quantité nulle. Elle répond à une question avec quelque chose. Ex. : - Tu vas quelque chose ? - Non merci, je ne veux rien.
 - POUR SITUER UN FAIT DANS LE PASSÉ :** L'adverbe déjà exprime une action réalisée. J'ai déjà visité Istanbul. / J'ai voyagé à Istanbul.
 - Nejdi... Jamais répond à une question avec déjà. Ex. : - Tu es déjà vu ce film ? - Non, je n'ai jamais vu ce film.
 - Nejdi... pas encore répond à une question avec déjà, mais exprime qu'une action n'a pas été réalisée mais qu'elle va être faite. Ex. : - Vous avez déjà terminé votre livre ? - Non, je n'ai pas encore terminé mon livre.

D. Avez-vous déjà fait ces activités ou vécu ces situations ? À deux, parlez de vos expériences.

- vivre en couple
- faire une fête pour un(e) ami(e)
- participer à une compétition sportive
- ratier son avion

LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC AVOIR (1)

EX. 1. Complétez les phrases avec les verbes suivants au passé composé.

- | | | |
|------------|-------|---------|
| dîner | cuire | voyager |
| travailler | faire | avoir |
- Hier, nous ... un excellent couscous.
 - Stéphanie, mon frère ... à Lagos.
 - Vous ... de 8h à 12h la semaine dernière, mais cette semaine vous changez d'horaires.
 - Tu ... une fête pour ton anniversaire.
 - Sophie et Paul ... dans un beau restaurant samedi soir.
 - Sabine ... une semaine stressante.

LA NÉGATION (2) : AU PASSÉ COMPOSÉ
EX. 2. Associez les infinitifs aux participes passés, puis faites une phrase négative pour chaque verbe comme dans l'exemple.

- | | | |
|------------|----------|------------------------------|
| regarder | eu | de chance |
| commencer | commencé | mon livre |
| gagner | vaincu | ce musée |
| participer | gagné | la compétition. |
| avoir | été | en Chine |
| visiter | regardé | Je n'ai pas regardé la télé. |
| être | fait | mes devoirs. |
| | voyagé | en Afrique. |

LA NÉGATION (3)
EX. 3. Associez les questions aux réponses qui conviennent.

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Tu es déjà visité ? | A. Non, pas encore. |
| 2. S'écrire à Sam ? | B. Non, je n'ai jamais visité cette région. |
| 3. Vous avez déjà ? | C. Non, elle a déjà mangé. |
| 4. Vous avez déjà visité ? | D. Non, je ne note rien. |
| 5. Tu as préparé la réunion ? | E. Non, nous ne sommes pas encore prêts. |

EX. 4. Ne... pas encore ou ne... jamais ? Choisissez la bonne négation et répondez aux questions comme dans l'exemple.

- Est-ce que l'atelier est déjà terminé ? Non, l'atelier n'est pas encore terminé. / Non, je n'ai pas encore.
- Est-ce que Koffi a déjà appelé Marc ?
- Tu as déjà fait de la voile ?
- Vous avez déjà fini vos devoirs ?
- Dima a déjà préparé la réunion ?
- Vous avez déjà vu un pyg ?

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / GRAMMAIRE

5. RÉCITS DE VIE

A. Les différentes étapes de la vie de Jacques-Yves Cousteau et de l'abbé Pierre ont été mélangées. Retrouvez les phrases qui correspondent à chaque personnage.

ÉTAPES DE VIE

- Pendant la Seconde Guerre mondiale, il a été résistant.
- En 1949, il a fondé le mouvement Emmaüs pour aider les pauvres.
- De 1950 à 1956, il est allé sur toutes les mers avec son bateau La Calypso.
- En 1983, il a reçu un prix pour ses actions de protection de la nature.
- En 1988, il a créé une fondation pour le logement des défavorisés.
- En 1992, il est devenu conseiller régulier pour l'ONU sur l'environnement.

B. À présent, complétez les frises chronologiques des deux personnalités.

JACQUES-YVES COUSTEAU

IL EST NÉ ... IL EST PARTI AUX ÉTATS-UNIS ET IL ... IL EST MORT ...

EN 1910 ... DANS LES ANNÉES 20 ... DE 1950 ... À 1997

L'ABBÉ PIERRE

IL EST NÉ ... IL A ÉTÉ RÉSISTANT ... IL EST MORT ...

EN 1912 ... 1939 ... 1945 ... EN 2007

PENDANT LA SECONDE GUERRE MONDIALE

C. Observez à nouveau les frises et complétez la règle.

- LES EXPRESSIONS DE TEMPS (2)**
- POUR SE SITUER OU INDICHER UN MOMENT :**
- ... année
 - ... 1938
 - ... 20
 - ... décennie
- POUR EXPRIMER LA DURÉE D'UNE ACTION :**
- ... la Seconde Guerre mondiale
 - ... événement / nombre d'années
- POUR EXPRIMER LE DÉBUT ET LA FIN D'UNE ACTION OU D'UN PROCESSUS :**
- ... 1950 ... 1996
 - ... année / mois ... année / mois

6. UNE ARTISTE ENGAGÉE

A. Lisez la biographie de l'actrice Catherine Deneuve et attribuez un titre à chaque paragraphe.

Son succès Son engagement Ses débuts

BIOGRAPHIE

Elle est née en 1934, à Paris, dans une famille d'artistes. Elle est apparue pour la première fois à la télévision en 1956. À l'âge de 18 ans, elle a rencontré le cinéaste Jacques Demy et ils sont devenus amis. Paris, en 1964, il lui a offert un rôle dans Les parapluies de Cherbourg. Ensuite, elle a joué dans beaucoup de films et avec de grands réalisateurs. Pour cela, elle a voyagé partout dans le monde : elle est allée en Europe, aux États-Unis et en Afrique dans les années 70 et 80. Star engagée, elle a soutenu le droit des femmes, elle a lutté contre la peine de mort et elle est restée toute sa vie très engagée en faveur des personnes défavorisées.

B. Relisez la biographie et, à deux, relevez les verbes au passé composé. Ensuite, complétez la règle.

LE PASSÉ COMPOSÉ (2) : AVEC ÊTRE

- CHOIX DE L'AUXILIAIRE :**
- Auxiliaire avoir + avec la majorité des verbes
- Auxiliaire être + avec les verbes suivants :
- arriver/partir
 - monter/descendre
 - aller/retourner
 - tomber
 - rester
 - retourner
 - naître/mourir
 - apparaître
- Avec l'auxiliaire ... le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.
- Ex. : Elle est née en 1945. Ils sont devenus amis.

C. À votre tour, à deux, écrivez la biographie d'une personne engagée de votre choix.

LES EXPRESSIONS DE TEMPS (2)

EX. 1. Complétez la biographie de l'écrivain David Fauquemberg avec les expressions de temps qui conviennent.

de ... à ... pendant ... en (x 3) ... dans les années ...

DAVID FAUQUEMBERG

Il est né ... 1973 à Saint-Omer ... 90, il a voyagé à Cuba, en Patagonie, en Andalousie et en Californie. Ensuite, il a vécu ... deux ans en Australie ... 1998 ... 2000. Son premier roman, Nululubac, parle de ce pays. Puis, il a écrit Moi temps ... 2009 et Monsieur et Négro ... 2013. Il est également traducteur et il écrit des reportages pour des magazines comme Géo.

LE PASSÉ COMPOSÉ (2) : AVEC ÊTRE

- EX. 2. Classez ces verbes selon qu'ils se conjuguent avec être ou avoir.
- | | | | | | |
|--------|---------|----------|----------|---------|--------|
| venir | dévenir | aimer | recevoir | adopter | entrer |
| partir | sortir | détester | offrir | arriver | |

EX. 3. Choisissez le verbe qui convient et conjugué-le au passé composé. Faites l'accord si nécessaire.

- partir sortir devenir aller rester
- Nemraj Radovic est un grand violoniste. Il ... célèbre à l'âge de 19 ans !
 - Alisa, tu ... hier soir ?
 - Quel, je ... au cinéma.
 - Clara est malade. Elle ... lit toute la journée.
 - Mario et Bénédicte ... en vacances à Tahiti cette année.

EX. 4. À partir des informations suivantes, écrivez la biographie d'Amélie Nothomb au passé composé, comme dans l'exemple.

Amélie Nothomb est née en 1967 à Kôbé, au Japon.

1967 - 1972 : elle vit au Japon.

1983 : elle commence à écrire.

Les années 90 : elle publie son premier roman.

1999 : elle reçoit un grand prix littéraire pour son roman Stupeur et tremblements.

1992 - 2014 : elle écrit 23 livres !

ANEXO D – PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO DÉFI 1

UNITÉ 8
DOSSIER 2 DÉCOUVRIR

LES ALIMENTS VOYAGEURS

D'où viennent nos aliments quotidiens ? Comment sont-ils arrivés dans nos assiettes ?

LA TOMATE
La tomate est née en Amérique du Sud, dans les Andes. Ce fruit est arrivé en Europe au XVI^e siècle avec les Espagnols. Aujourd'hui, c'est l'un des fruits les plus cultivés en France et en Europe.

LE POIVRE
Le « roi des épices » est né dans le sud-ouest de l'Inde. Au Moyen Âge, les marchands italiens ont commercialisé le poivre et d'autres épices en Europe. Ensuite, les Portugais ont continué le commerce des épices. Aujourd'hui, on produit du poivre au Cameroun et à Madagascar.

L'ORANGE
L'orange vient d'Asie. Au XVI^e siècle, les Portugais l'ont apportée en Europe. L'orange a été un produit de luxe pendant des siècles. Louis XIV a construit sa propre orangeraie en 1663 à Versailles. Aujourd'hui, on cultive des oranges surtout au Brésil et aux États-Unis.

LE SUCRE
La canne à sucre est née en Inde il y a 6000 ans. Elle est arrivée en Afrique du Nord au VI^e siècle, puis aux Antilles et en Amérique du Sud au XVI^e siècle. Au XVIII^e siècle, peu à peu, la culture de la betterave a remplacé celle de la canne à sucre. Aujourd'hui, la France est le premier producteur mondial de sucre de betterave.

Voici l'histoire de quatre aliments voyageurs :

Avant de lire

1. A votre avis, de quels continents viennent les aliments suivants ?
 - la tomate : _____
 - le poivre : _____
 - l'orange : _____
 - le sucre : _____

Lire, comprendre et réagir

2. Lisez le document et vérifiez vos hypothèses de l'activité précédente.
3. Y a-t-il des informations qui vous étonnent ? Pourquoi ?
4. Repérez dans les textes les mots qu'on utilise pour situer dans le temps.
 - une année particulière : _____ 1663
 - un siècle : _____ XVIII^e siècle
 - un moment dans le passé : elle est née _____ 6000 ans.
5. Connaissez-vous l'origine d'autres aliments ? Échangez en petits groupes.
 - *J'ai écrit que le café vient d'Amérique du Sud.*
 - *Non, il vient d'Asie.*
6. En petits groupes, choisissez un aliment ou un produit, puis faites des recherches et complétez la fiche.
 - Aliment / produit : *le thé*
 - Origine : *Chine, au XVIII^e siècle par J.-C.*
 - Histoire : *Au XVIII^e siècle, le thé arrive au Japon. Au XIX^e siècle, on le commercialise en Europe. Au XX^e siècle, les Anglais cultivent du thé en Inde et en Afrique.*
 - Aujourd'hui : *Le thé est la boisson la plus consommée après l'eau.*
7. Écoutez l'audio et faites une fiche comme celle de l'activité précédente.
8. Y a-t-il des expressions avec des aliments dans votre langue ou dans les langues que vous connaissez ?
 - *En anglais, on dit « It's not my cup of tea » quand on n'aime pas quelque chose.*

Mon panier de lexique

Quels mots de ces pages voulez-vous retenir ? Écrivez-les.

124 cent vingt-quatre

PHONÉTIQUE 16
(i) et (t)

cent vingt-cinq 125

UNITÉ 8
DOSSIER 2 CONSTRUIRE ET INTERAGIR

Un passionné de cuisine

Bon appétit ! — **RENCONTREZ UN CHEF**

Thierry Marx est un grand chef français. En 2012, il a créé Cuisine mode d'emploi(s), une école pour former gratuitement des adultes sans emploi aux métiers de la restauration.

Des débuts difficiles
Avant de devenir chef, Thierry Marx n'a pas eu une vie facile. Il a grandi dans un quartier modeste et il a arrêté sa scolarité très jeune. Puis, il a repris ses études à 24 ans pour devenir chef cuisinier.

En 2012, il a créé Cuisine mode d'emploi(s) pour aider des jeunes qui, comme lui, ont vécu des moments difficiles.

Un grand succès
Depuis sa création, l'école a beaucoup de succès et Thierry Marx a ouvert des centres de formation dans toute la France. Ces centres ont formé plus de 700 personnes et 90 % des stagiaires ont trouvé un emploi après leur formation.

L'école en chiffres 2012
Création de Cuisine Mode d'emploi(s)

- 3** métiers : la cuisine, la boulangerie et le service en salle
- 3** mois : Durée de la formation (2 mois de théorie + 1 mois de stage)
- 5** écoles en France
- 10** stagiaires par formation

Lire, comprendre et réagir

1. Lisez l'article. Que pensez-vous de Thierry Marx ? Cherchez des adjectifs pour le qualifier.
 - *Pour moi, il est courageux...*
2. Que pensez-vous de son initiative ?
3. Connaissez-vous d'autres initiatives solidaires liées à la cuisine ou à l'alimentation ?
 - *En Italie, il y a la tradition du café sospeso. Quand on prend un café, on paie un deuxième café pour un futur client.*

Travailler la langue

4. Observez la deuxième phrase de l'introduction. Le verbe de la phrase (il a créé) situe l'action. Le verbe de la phrase (il a créé) situe l'action.
 - dans le passé
 - dans le présent
 - dans le futur
5. Observez ces verbes extraits de l'article. À deux, retrouvez leur infinitif.
 - Il a créé → **créer**
 - Il n'a pas eu → _____
 - Il a grandi → _____
 - Il a arrêté → _____
 - Il a repris → _____
 - Ils ont vécu → _____
 - Il a ouvert → _____
 - Ils ont formé → _____
 - Ils ont trouvé → _____
6. Complétez le tableau à l'aide de l'article.

LE PASSÉ COMPOSÉ (1)		
Le passé composé permet de raconter des événements terminés au moment où on parle. Il se forme avec un auxiliaire (être ou avoir au présent) et le participe passé du verbe. La majorité des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire avoir.		
Ex :		
J'	ai	
Tu	as	
Il/Elle/On	a	créé
Nous	avons	
Vous	avez	
Ils/Elles	ont	
Le participe passé des verbes en -er se termine en _____		
Ex :		
avoir	→ eu	lire → lu
être	→ été	faire → fait
être	→ été	vivre → vécu
Dans les phrases négatives :		
ne + AUXILIAIRE	+ PAS + PARTICIPE PASSÉ	
Ex :		

Écouter, comprendre et réagir

7. Écoutez l'extrait de l'émission de radio. Quelle est la particularité de ce restaurant ? Écrivez les étapes de sa création.

Produire et interagir

8. Pensez à une personne qui a eu un parcours de vie original ou intéressant. Écrivez les grandes étapes de sa vie.

Mon amie Christelle :

 - Elle a arrêté ses études à 17 ans.
 - Elle a travaillé avec des handicapés.
 - Elle a repris ses études à 35 ans et elle a continué à travailler.
 - Elle a obtenu un diplôme universitaire et, au jour d'hui, elle est psychologue.
9. En petits groupes, racontez vous les parcours de vie de l'activité précédente.
10. Dessinez votre parcours de vie comme dans l'exemple. Aidez-vous des étiquettes pour raconter les étapes. Ensuite, présentez votre parcours à la classe.

une réussite
un échec
une action solidaire

un voyage
une rencontre importante

126 cent vingt-six

cent vingt-sept 127