



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Synergies Brésil n° 12 - 2017 p. 81-102

La notion d'interculturel et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Brésil : représentations et réalités du français

Joice Armani Galli

Université fédérale de Pernambuco, Brésil
armani.galli@via-rs.net

Résumé

Malgré la proximité entre l'histoire de l'humanité et l'histoire des langues, les études portant sur le champ des sciences du langage sont récentes. Située dans ce cadre, la réflexion épistémologique autour des langues étrangères date d'une période encore plus récente, ce qui la fait ainsi devenir un élément significatif du contemporain. Ce constat est renforcé par son caractère interdisciplinaire, en rendant forcément flou les lignes qui délimitent le champ de travail pour la recherche. Du fait de son étendue et de sa complexité, la difficulté à déterminer l'objet fait de la méthodologie sur le processus d'enseignement-apprentissage un terrain plein de variables, dont la subjectivité impose de discuter les notions de représentation et d'interculturel. Cicurel (2011), Cuq (2003) et Galli (2015), envisagés par la voie du lettrisme, sont à la base de cette réflexion pour ledit paysage au Brésil.

Mots-clés : langues étrangères; méthodologie; représentation; lettrisme

A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do francês

Resumo

Embora tenham caminhado sempre em paralelo, a história da humanidade e a história das línguas, os estudos relativos ao campo das ciências da linguagem datam de uma época muito recente. As reflexões sobre a epistemologia relacionada às línguas estrangeiras constituem um sinal de contemporaneidade neste espaço que tem como característica fundamental seu caráter interdisciplinar, tornando tênues as linhas por meio das quais se delimita a pesquisa no campo da linguística. O grau de variantes que podem determinar o objeto transforma as pesquisas sobre ensino-aprendizagem em algo extremamente complexo, especialmente ao considerar-se a subjetividade que faz parte deste processo e de sua análise. Tudo isto faz que a construção de uma metodologia de pesquisa neste campo do saber implique necessariamente considerar noções tais como as de representação e de interculturalidade. Cicurel (2011), Cuq (2003) e Galli (2015), a partir da ótica da literacidade, que contribuem para a reflexão sobre o referido cenário no Brasil.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, metodologia, representação, literacidade

The Intercultural view and the Teaching-Learning of Foreign Languages in Brazil: Representations and Realities of French

Abstract

Despite the fact the history of humanity melts with the history of languages, the studies related to the field of sciences of language date from a very recent time. Situated in this context, the epistemological reflection about foreign languages signals, though, as a sign of contemporaneity. This fact is highlighted by its interdisciplinary profile, transforming into very light, the lines which determine the research in the linguistic scenario. The degree of variants of the object make the research about teaching-learning highly complex due to its proper subjectivity, making the methodology of research in this campus of knowledge have in mind, necessarily, the need to talk about notions such as representations and intercultural. Cicurel (2011), Cuq (2003) and Galli (2015), oriented by the literacy view, contribute to a reflection about the referred scenario in Brazil.

Keywords: foreign languages, methodology, representation, literacy

1. Quelques remarques introductives¹

Nombreuses sont les caractéristiques qui distinguent l'homme du monde animal, telles que la préparation de l'aliment, le désir permanent de changement, la conquête de l'espace, l'évolution au fil des temps et, la communication..., ou les quiproquos résultant de son apparente compréhension. Parmi ces compétences, la lutte pour le pouvoir est celle qui détermine la prédominance des espèces. Ainsi, l'histoire de l'humanité, où le facteur économique influence d'une manière très forte les relations, se confond avec ses luttes territoriales, approchant ou éloignant les civilisations. De ce fait, la langue participe intensément à ce processus et, plusieurs problèmes au niveau mondial trouvent leurs origines dans son incompréhension. Cette dernière, provoquée par le manque de connaissance d'une culture donnée où la langue existe telle qu'elle est, peut déclencher des malentendus ou même une sorte de blocage pour la communication ; ce qui nous incite davantage à travailler sur la relation binaire langue-culture, ainsi que tout ce qui touche de près ou de loin à ce rapport, comme par exemple, les aspects interculturels.

Malgré le fait de maîtriser le langage, nous constatons tout de même que l'insuffisance ou l'incomplétude de l'expression linguistique, selon le texte de Reddy (1979) concernant la « métaphore do conduto », devient de plus en plus le sujet principal des réflexions dans le champ des sciences sociales. Par ailleurs, en même temps que l'acte de parler nous distingue des autres êtres vivants, il se peut qu'il soit la source de nombreux problèmes et de conflits dignes de la légendaire 'Tour

de Babel'. Une telle constatation, d'après nous, équivoque, s'étend au champ de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (désormais LE), lorsque l'on se représente une langue, particulièrement au Brésil, de par ses dimensions continentales, où le portugais est présent sur tout le territoire national. Cela collabore au mythe d'une langue unique et complète, symbole de l'identité brésilienne, au risque d'écarter les différences régionales, ce qui renforcerait les préjugés linguistiques à l'intérieur du pays.

Dans ce sens, il est important de comprendre, tout d'abord, l'un des concepts centraux de notre travail : celui de l'interculturel. Il est le résultat, non pas le simple produit, de tout un univers qui compose la langue et la culture ; celle-ci est intangible par l'« infiniment petit des apprentissages sociaux », pour reprendre le terme employé par G. Zarate (1986:12). On y ajoute le rôle important joué par l'apprentissage d'une LE sur l'acquisition, car la L2² crée un espace d'intersection entre la langue-culture d'origine et la langue-culture cible ; ce nouvel espace fonctionne comme une sorte de « liaison » qui consolide les nouvelles connaissances et les composantes communicationnelles d'une culture donnée. De ce fait, par la condition sine qua non que langue-culture sont étroitement liées, lorsque l'on apprend une LE on expérimente une sorte d'interculture. Celle-ci générerait une série de représentations non négligeables à l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Dans ce sens, nous partageons l'avis de Silva lorsqu'elle dit :

[...] En s'inscrivant dans une relation, l'altérité fait émerger la différence qui existe entre autrui et moi, l'autre tenant un rôle actif à l'intérieur de la relation, ayant sa propre subjectivité, c'est-à-dire ses propres références culturelles, inculquées par sa famille, l'école et son environnement social. Dans ce sens, il faudrait trouver un équilibre entre une totale singularité d'autrui et son appartenance à une totale universalité. C'est cet équilibre qui forme l'hétérogénéité d'un groupe. Et c'est sur cette base que fonctionne la communication, dans laquelle chaque apprenant mais aussi chaque enseignant se trouve inscrit en classe de langues (Silva, 2012 : 74).

De ce qui précède, nous proposons, dans un premier temps, de mettre en lumière la fragmentation des savoirs que nous a léguée l'accroissement de la modernité ; ainsi que l'influence française pendant la période connue comme *La Belle Époque* sur l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. À partir de la démarche interculturelle - étant donné que la relation langue-culture est indissociable - nous essayerons d'analyser également le concept de représentation sociale et son rôle dans le champ de la didactique des langues-cultures, car il devient incontournable dans ce type d'approche. Pour clore notre discussion, nous évoquerons les réflexions menées par un groupe de chercheurs du domaine en question, le LENUFLE - LEttrisme

NUMérique du Français Langue Etrangère - de l'UFPE (Université fédérale de Pernambuco).

Dans cette perspective, nous envisageons l'enseignement-apprentissage des langues en tant qu'espace de rencontre et de séparation, de rupture et de continuité... invitant à l'inclusion plutôt qu'à l'exclusion. Ces phénomènes sont les signes des temps contemporains à travers lesquels se dessinent le plurilinguisme et le lettrisme. Comme nous le savons, la maîtrise de plusieurs langues favorise l'apprentissage d'une nouvelle langue. Est-ce la raison pour laquelle on pense que, au Brésil, le fait de parler une seule langue sur tout le territoire national défavorise la diversité linguistique dans le pays ? La réponse à cette question mériterait des études plus approfondies. Pour l'instant, nous nous limiterons à analyser les enjeux d'un tel contexte socioculturel sur l'enseignement-apprentissage actuel du français langue étrangère (dorénavant FLE) au Brésil. Ceci, en prenant en compte le lettrisme et la pluralité linguistique engendrée par l'accroissement des échanges à travers les mouvements migratoires, les voyages, les nouvelles technologies. Ces deux notions serviront de fil conducteur à notre analyse en tant que piliers sociolinguistiques de l'acte d'enseigner et d'apprendre une LE.

2. Contexte historique et social de l'enseignement-apprentissage des langues

Selon Behrens (2005), l'influence des paradigmes de la science sur la société et l'éducation joue, à court et à long terme, sur la constitution de l'agir pédagogique. Ainsi, la logique binaire : 'théorie x pratique', 'produit x processus', 'enseignement x apprentissage' et 'langue x littérature' instaurée par la pensée moderne, au XX^e siècle, présente son héritage dans les formes de pensées immédiates générant l'exclusion. En sciences humaines, pendant longtemps la connaissance a été fragmentée afin de correspondre aux besoins du contexte. D'après cet auteur, sous l'emprise de la pensée mécaniciste, l'univers serait organisé à partir de la linéarité déterministe de cause et effet, ce qui a amené l'homme à séparer la raison de l'émotion, le devoir du droit et le plaisir de l'étude (Behrens, 2005:18). Plusieurs dualités ont été créées comme on les remarque dans l'enseignement de la langue maternelle (désormais LM) ou étrangère, où langue et littérature sont enseignées séparément.

De ce fait, l'enseignement des langues n'échappe pas à l'emprise d'une telle pensée capitaliste ; nous en remarquons l'influence à travers les questionnements concernant le choix de la LE à enseigner dans les établissements scolaires du niveau public, où ce choix doit reposer sur les exigences d'une société de consommation de plus en plus globalisée. Des questionnements tels que : quelle est la langue la plus

prestigieuse qui correspondrait aux besoins d'un marché de travail de plus en plus exigeant ? Pour notre part, la question à poser serait plutôt : est-ce que le choix de la langue à enseigner doit prendre en considération les exigences du marché de travail, renforçant l'hégémonie d'une LE au détriment d'une autre ? D'où la pertinence de politiques publiques plurilingues et la nécessité de développer chez les apprenants des compétences plurielles en fonction du mouvement de la société. Pour ce faire, il faudrait intégrer à la politique linguistique brésilienne l'idée d'un curriculum pluriel et ouvert à la diversité linguistique car la mise en œuvre de ce type de démarche favoriserait une didactique des langues-cultures plus réflexive et moins généralisante : plutôt que la fragmentation et la reproduction des savoirs en classe, il faudrait initier les apprenants à la curiosité intellectuelle et à la construction conjointe des savoirs. Cette prise de conscience sur les dynamiques engendrées par la mouvance d'un monde davantage pluriel, sur plusieurs niveaux, est essentielle si l'on veut orienter les politiques linguistiques vers une véritable reconnaissance de la diversité.

Ce type de démarche réflexive sur l'enseignement-apprentissage des langues nous semble nécessaire, si l'on ne veut pas reproduire en classe les valeurs d'une société de consommation. Alors, si les apprenants n'ont pas cette conscience réflexive, ne vont-ils pas reproduire les principes organisateurs de conduites qui donnent sens au système capitaliste ? Ne vont-ils pas se conforter dans un enseignement généralisant auquel ils ont été - pour la plupart - habitués pendant tout leur parcours éducatif ? Afin de lutter contre ce type d'enseignement qui privilégie la reproduction des savoirs fragmentés et non sa construction conjointe, l'enseignant doit mettre en place des stratégies pédagogiques pour obtenir une mobilisation maximale du potentiel cognitif des apprenants. En suscitant de nouvelles opérations logiques chez les apprenants, l'enseignant contribuera au déconditionnement de la part des apprenants des langues, plus précisément de ceux qui apprennent le FLE, pour ce qui nous intéresse.

Rompant avec l'enseignement traditionnel qui veut que l'enseignant en général - y compris celui des LE - forme de simples reproducteurs d'un système économique donné, ce type de démarche engage la responsabilité de l'enseignant car, normalement, les démarches pédagogiques adoptées en classe sont évaluées pour leurs qualités linguistiques visant l'insertion au marché de travail, mais ignorent, généralement, le critère de la pertinence sociologique ; et ce lors de la planification des cours, du choix du programme à enseigner, du quotidien scolaire... Nous devons donc remettre en question notre conception de l'enseignement et ce que nous comprenons par l'acte d'enseigner une LE ainsi que sa relation avec le contexte social, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution éducative. Cela nous fait penser

à la systématique des répétitions des exercices structuraux utilisés en classe de FLE, sans aucune connexion avec la réalité sociale et culturelle des apprenants. Soulignons, dans ce sens, que sans la compréhension du vrai lien des savoirs acquis avec la réalité qui nous entoure, nous ne pourrons pas dégager les principes organisateurs de conduite, dont nous avons parlé plus haut. De ce fait, il nous semble que le béhaviorisme ait fortement influencé les recherches sur le langage au XX^e siècle.

De nos jours, ce type d'enseignement généralisant et sans aucune connexion avec le contexte socioculturel de l'apprenant n'est plus - ou ne devrait plus être - de mise, car nous observons des facteurs qui contribuent au renouvellement constant de la société, influençant sans cesse le processus éducatif: les différences qui s'effondrent et se construisent, les métissages - surtout au Brésil -, la mondialisation et l'internet font que l'idée d'enseignement prend un nouveau sens. Cette importante évolution que la société a connue au cours de ces dernières années a apporté, également, des changements dans le champ de la didactique des langues.

Après la Deuxième Guerre mondiale, les pays européens, notamment la France, accueillirent des personnes venues d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine. Pour faire face à la forte immigration et à la difficulté d'intégration rencontrée par des enfants migrants à l'école, l'interculturel sera reconnu en France. Cette véritable explosion des contacts entre peuples et cultures, tant à l'international qu'à l'intérieur des différents pays, l'accroissement du nombre des réfugiés politiques, l'augmentation des discours et des pratiques raciste et xénophobes redonnent force et légitimité aux problématiques diverses : multiculturel, pluriculturel, assimilation, intégration et ... interculturel. Dans ce sens, nous partageons l'avis de Cuq, pour qui « [...] les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles » (Cuq, 2003: 137).

Les contributions générales de la réflexion théorique que l'on peut identifier dans l'enseignement des langues prennent en compte progressivement d'autres éclairages de la notion de culture et, par conséquent, de l'acte d'enseigner une LE. La culture n'est plus réduite à quelques formes de la culture cultivée. Cette évolution est clairement observable dans l'approche de cultures où on est passé de dénominations telles que « civilisation française », « anglaise » ou « espagnole » à « culture », « société » ou « relations interculturelles ».

Dans cette perspective, des manuels - De vive voix, Archipel ou Sans Frontières - proposent non seulement une langue proche de la réalité mais prennent aussi en compte certains éléments jusqu'alors négligés tels que les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication. Malgré les tentatives d'introduire les aspects culturels dans les dialogues, ceux-ci manquent de naturel et les personnages

ne sont pas vraiment dotés d'une densité socioculturelle, car « Les manuels et les supports utilisés ont eux-mêmes une histoire, ils s'inscrivent dans des courants de pensée et des tendances méthodologiques. Il y a derrière les actes des professeurs des idées circulantes. » (Cicurel, 2011 : 15), d'où la pertinence dans la formation continue des enseignants de LE.

Mais c'est l'avènement de l'Approche Communicative (AC), dans les années 80, qui déclenche une réflexion sur l'enseignement de la culture. Des manuels comme *Nouveau sans frontières*, *Libre Echange* ou *Espaces* mettent l'accent sur les aspects socioculturels de la réalité qui dépassent les dimensions linguistiques de l'apprentissage de la langue, afin de développer une véritable compétence de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant sur la forme et les structures des langues plutôt que sur le contexte. Mais, à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle. Lorsque les enseignants réalisaient que leurs apprenants avaient besoin tout de même d'un minimum de support théorique, ils retombaient finalement dans des cours de grammaire hors contexte, ressemblant fortement aux anciennes méthodes.

Par la suite, citons l'arrivée de l'Approche Actionnelle (AA) donnant un nouveau regard sur l'objet de l'enseignement des langues, depuis le milieu des années 90. Selon cette approche, l'accent doit être mis sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un groupe global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Cette nouvelle conception pédagogique est de type actionnel, car elle considère avant tout l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

N'oublions pas tout de même les nouvelles perspectives didactico-méthodologiques telles que l'Approche Contextualisée/Sociodidactique (AS) et l'Approche Collaborative (Acol). Cette dernière est utilisée dans les grands centres de recherches au Canada, par l'acceptation et l'intégration des différentes cultures qui composent ce pays.

De ce fait, les problèmes de communication, soit en LM soit en LE seront davantage mis en lumière par la présence de la dimension (inter)culturelle, dont la compréhension est vitale pour le respect entre les peuples d'origine diverses vivant à l'intérieur d'un pays. L'interculturel est également fondamental dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, car il permet - à travers le discours de l'enseignant et le manuel - le « contact » avec la culture étrangère étudiée. Dans ce contexte, la communication entre l'enseignant et l'apprenant devient un des

moyens centraux à travers lequel se dévoileront des valeurs, des conceptions, des modes de vies particuliers à chacune des cultures en présence : celle de l'apprenant et celle de la culture cible. Mais c'est aussi grâce aux représentations forgées au préalable et à celles qui seront construites lors de l'enseignement par l'apprenant - à travers le discours de l'enseignant - que le « contact » avec la culture étrangère va se faire.

À propos des représentations, voyons, dans la partie qui suit, quelle est la place de la langue-culture françaises dans l'imaginaire brésilien pour, ensuite, proposer une cartographie du FLE, plus précisément dans les villes de Recife et d'Olinda, situées au nord-est brésilien.

3. Le rôle des représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues³

La relation entre les représentations et la réalité des LE au Brésil est conflictuelle dans la mesure où il paraît que l'enseignement des langues-cultures n'y est pas très utile aux yeux des responsables éducationnels, renforçant la conception d'un savoir fragmenté, très présente au début du siècle passé. Par ailleurs, la situation change au niveau privé. L'enseignement du FLE y trouve sa place et est dispensé aux couches sociales plus favorisées ; ceci porte préjudice aux apprenants du niveau public, moins favorisés économiquement, et qui souhaiteraient, eux aussi, apprendre le français. Il faut dire que cette conception de l'enseignement et de son utilité est limitée et discriminatoire, étant donné qu'elle ne se préoccupe pas d'offrir à tous les élèves les mêmes opportunités. Responsable par l'intégration de LE dans un réseau public scolaire au sud du Brésil, Galli (2011) présente, dans son ouvrage, les enjeux autour de politiques publiques linguistiques. Dans ce sens, nous partageons cet avis lorsque l'auteur évoque que :

La place occupée par les LE dans l'imaginaire collectif brésilien est proportionnellement en relation à la place qu'elles occupent au sein des établissements scolaires du niveau public au Brésil : vues comme des matières à compléter le programme scolaire, tout court. Mais il existe, également, d'autres facteurs qui corroborent à cette relation asymétrique. Cependant, l'apprentissage des LE devrait passer d'abord par les biais de la réciprocité, en faisant partie de notre formation en tant que citoyens (Galli, 2011:17)⁴.

Si les réflexions autour de l'enseignement des langues sont récentes, datant de l'époque moderne, au Brésil elles le sont encore plus. En ce sens, il faut dire que la langue française a toujours joui d'un certain prestige au sein de la société brésilienne, surtout au XIXe siècle. De ce fait, on ne peut donc pas dissocier la langue

française des représentations qui découlent de la relation entre la France et le Brésil. De telles représentations sont quand même un couteau à double tranchant : autant elles ouvrent autant elles ferment les portes aux apprenants désirant étudier la langue française, soit au niveau public soit au niveau privé. Nous devons donc remettre en question le vrai sens de ce type d'apprentissage pour la formation de l'étudiant, en tant que sujet, ainsi que la dimension subjective qui s'en dégage.

En plus de la dimension sociale, la compétence métaculturelle est très présente lors de l'apprentissage d'une langue-culture autre que celle de l'apprenant, déclenchant des questionnements sur son identité, ce qui l'aidera (ou devrait l'aider) à remettre en question toutes les « évidences partagées » (Zarate, 1986) de sa langue-culture maternelle jusqu'alors intouchables. L'apprentissage d'une LE fait remonter à la surface, également, tout un éventail de représentations qui sont, pour la plupart, stéréotypées (nous en parlerons plus loin). Dans le cas du français, il est tout à fait normal de faire référence à la langue de Voltaire ou à la langue de la Ville Lumière, pour ne citer que quelques exemples.

On ne peut pas nier l'importance des représentations sociales pour l'enseignement-apprentissage des langues, car le « contact » avec de nouveaux codes linguistiques, sociaux et culturels éveillent les apprenants à d'autres manières de vivre et de voir le monde. Par ailleurs, le fait de savoir cela n'est pas suffisant si l'on veut développer chez l'apprenant un regard moins ethnocentrique. Il faudrait leur faire comprendre que, ainsi que la culture, la langue naît dans et par le social, étant donné que les valeurs, les principes organisateurs de conduites influencent entièrement la langue et son usage. En conséquence, la manière d'interpréter le monde, de penser et de voir l'autre aura de fortes incidences sur la façon de s'exprimer d'un groupe culturel donné ; ce qui justifie l'importance de l'approche interculturelle dans la formation d'enseignants et d'apprenants du FLE, car l'interculturel s'inscrit directement dans ces analyses interactionnelles entre soi-même et l'autre.

Pour le linguiste A. Martinet « apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de la communication linguistique » (Martinet, 2003:12). Ainsi, l'apprenant développera une véritable altérité linguistique. Il n'est pas nécessaire de traduire chaque mot, mais connaître les nuances qui existent dans une LE, ainsi que l'usage des expressions à l'intérieur de chaque groupe, permettant d'en faire une analyse davantage décentrée à partir d'un regard interculturel.

Il nous semble alors que, la conception selon laquelle une langue pour être apprise doit avoir une certaine utilité dans le monde du travail en fait un simple objet d'étude vide de sens. Cette approche, à notre avis, est équivoque étant donné

que tout acte, qu'il soit de nature relationnelle, culturelle ou linguistique est ancré dans un réseau d'intersubjectivités, mettant en évidence le sujet. Cette approche sociologique et philosophique du sujet/apprenant nous amène à un questionnement tant sur l'objet que sur l'observateur ; et c'est donc la manière dont on abordera la relation entre deux altérités linguistico-culturelles distinctes qui déterminera la pertinence ou non de l'enseignement-apprentissage d'une LE envers un public donné. La chercheuse C. Revuz se joint à nous lorsqu'elle dit que :

[...] Apprendre à parler une langue étrangère est, effectivement, faire usage d'une langue étrangère où les mots sont partiellement 'contaminés' par les valeurs de la langue maternelle car il n'y a pas de correspondance mot à mot. Ce sentiment d'étrangeté provoqué par un autre type d'usage des mots peut être interprété comme une perte (presque une perte d'identité), comme une sorte de rénovation et de relativisation de la langue maternelle, ou alors comme une découverte déstabilisante d'un espace de liberté [] Le moi de langue étrangère n'est, jamais, complètement celui de la langue maternelle (Revuz, 1998 : 224 e 225, c'est nous qui surlignons5).

On voit donc qu'avant même d'être considérée en tant que « structure » la langue est, par sa nature, un « concept », soit par l'ensemble de valeurs et des systèmes symboliques qui y sont ancrés, soit par les représentations qui s'en dégagent. Il en ressort alors la complexité de l'étude de la relation qu'entretiennent la langue et la culture : la réflexion sur la langue provoque parallèlement une réflexion sur la culture et vice-versa. En didactique des langues, il est important de ne pas perdre de vue l'existence des liens qui unissent la langue et la culture, car la langue a un côté individuel, mais aussi un côté social et elle se nourrit et se construit au sein de ces interactions socioculturelles.

Ainsi, lors de l'enseignement-apprentissage de la LE, la méthodologie choisie afin de mieux comprendre la relation complexe qui existe entre la langue et la culture étrangère influencera, fortement, sur la construction des savoirs linguistico-culturels en classe. Dans notre étude, l'enseignant est l'intermédiaire, l'interprète de la culture étrangère, vu qu'elle est présente en classe par procuration. Zarate évoque que l'enseignant occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans le système éducatif « puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le lointain et le proche, le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur » (1994 : 11). Cette position stratégique présente des avantages lorsque l'enseignant appartient à la même culture que l'enseigné, car ses connaissances sont socialement et culturellement situées.

En effet, ce que nous constatons dans la pratique des enseignants est que, dans la majorité des cas, les enseignants possèdent une connaissance culturelle plus ou moins solide des modes de fonctionnement de leur culture maternelle. Cependant, la situation change lorsqu'il s'agit de leur niveau de connaissance de la culture qu'ils sont censés enseigner et représenter. Or, l'enseignant participe au système culturel qu'il a pour charge de diffuser mais, contrairement à la situation vécue dans sa culture maternelle, cette fois-ci beaucoup plus par le savoir que par l'existence. Le degré et le mode de participation de ces médiateurs de la culture cible sont en effet très variables selon les enseignants. À cet égard, nous partageons Cicurel :

Un professeur de langue est parfois prisonnier du 'double bind', car il veut tout à la fois être à la classe et y assumer son rôle et être en dehors, car c'est cet 'en dehors' qui nourrit son action de transmission. Mais sans ce double défi, la classe serait langue et non discours, ensemble de règles et non communication. (Cicurel, 2011 : 112).

Pour nous, la fonction de médiateur ou d'intermédiaire, enfin, de l'agir professoral en classe, pour garder la terminologie de Cicurel, exige beaucoup plus que les parfaites maîtrise et connaissance des aspects sociaux et culturels de la culture cible. Il ne s'agit donc pas pour le médiateur de transmettre des contenus maîtrisés, mais de donner sens à la relation entre les cultures en présence. Pour ce faire, nous adoptons le concept de Galli (2015), dont le lettrisme correspond à la mise en route d'un processus d'enseignement-apprentissage qui est au-delà de la langue comme structure. Association incontournable à la culture, le lettrisme en LE se fait dans le concept majeur de langue en tant que système d'interaction vers l'autre. Et là nous serons dans l'interculturel au sens de l'altérité.

La prise de conscience de ces schémas de représentations, autant sur la culture maternelle que sur la culture cible, facilite la compréhension, la reconnaissance de l'autre, ce qui est l'un des objectifs de la démarche interculturelle.

Pour reprendre Leonardo Boff, « todo ponto de vista é a vista de um ponto », c'est-à-dire la liberté en tant que moteur de l'enseignement, ce serait la dimension à prendre en compte par les enseignants des langues : liberté d'autres expressions, liberté de pensée, liberté de pouvoir être libre de penser à partir d'autres regards, mais pas ceux du système capitaliste de production. D'après nous, la langue devrait justement unir par la différence, étant donné qu'étudier la langue-culture de l'autre nous « oblige » à nous mettre dans la « peau » de l'autre. Pour quelles raisons choisit-on un modèle à suivre, la plupart du temps, imprégnés des clichés ? Et ce, surtout, lorsqu'il s'agit de l'autre, de l'étranger.

Dans la partie qui suit nous développerons un peu plus les idées précédentes, parmi d'autres, étudiées par le groupe de recherche de français de l'Université fédérale de Pernambuco (UFPE).

4. Cartographie du FLE à Recife et à Olinda : aperçu historique de la recherche

Nous considérons donc que l'approche interculturelle doit être prise en compte en classe de langues car nous estimons qu'adopter ce type de démarche revient à considérer les représentations comme un des moyens de compréhension et de (re) connaissance, autant de la culture de l'autre que de sa propre culture. Une telle approche de l'enseignement des langues devient impérative dans le monde actuel, d'autant plus que les moyens de communication, propulsés par les nouvelles technologies rapprochent les groupes culturels éloignés géographiquement. Le numérique a coopéré également à l'accès aux informations, rendant possible, par les biais de la télévision et d'internet, une diffusion plus large de ce qui se passe aux quatre coins du globe, d'où le nom adopté par le laboratoire de l'UFPE.

Dans ce sens, les enseignants des langues-cultures ne doivent pas perdre de vue l'étroite connexion de l'enseignement avec le contexte politique, économique, social et culturel dans lequel il se développe. Ces préoccupations sont au centre des discussions du LENUFLE. Ce groupe d'études a déjà réalisé quelques projets pour le développement de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le nord-est du Brésil (Recife et Olinda). Parmi lesquels nous citons la cartographie de la réalité de l'enseignement de la langue française de 2012 à 2014. Soulignons que la dimension interculturelle de la langue ainsi que la méthodologie de la recherche en didactique sont des composantes prises en compte dans ce projet, vu leur importance au sein du processus d'enseignement-apprentissage des langues.

Ledit projet est né suite aux questionnements des étudiant(e)s inscrit(e)s en licence de Lettres-Français de l'UFPE : Pourquoi suivre une formation en FLE à l'université si le français ne fait pas partie du programme scolaire du niveau public à Recife et à Olinda ?

En tenant compte des implications d'une telle question, il nous a paru capital de mieux connaître cette réalité. Selon le Guide pour la recherche en didactique de langues et cultures : approches contextualisées (Blanchet, Chardenet, 2011), on doit, tout d'abord, faire une reconnaissance du terrain pour seulement après, réfléchir sur le projet de recherche qui correspondrait au mieux aux besoins locaux.

Le LENUFLE est composé par des étudiants et des enseignants titulaires de la licence en Lettres, habilitation en FLE de l'université et a pour objectif majeur

de donner un nouveau sens à l'enseignement du français dans cette région. Le groupe souhaite aussi attirer l'attention des étudiants sur l'importance d'enseigner et d'apprendre la langue-culture française, dépassant les difficultés au niveau du recours au numérique, car les nouvelles technologies jouent un rôle remarquable à l'école de nos jours.

4.1. Quelques précisions sur le public concerné

Blanchet (2011) préconise, concernant la nécessité d'une épistémologie de la recherche dans le champ des sciences humaines, qu'il faudrait confronter les croyances et les expériences pour promouvoir la recherche qualitative plutôt que la quantitative. De ce fait, qu'avons-nous constaté à travers l'étude faite auprès de huit centres de langues du niveau public où la langue française est étudiée ? Quelles représentations de la langue-culture françaises en ressortent ? Ce sont les réponses à ces questions qui serviront de point de départ aux initiatives et aux actions, aidant à repenser l'enseignement du FLE à Recife et à Olinda.

À propos de ces deux villes, il faut souligner leur importance historique et économique dans le contexte macro du pays. Situées au nord-est du Brésil, Olinda a été la première capitale de l'état du Pernambuco dont la place est occupée à nos jours par Recife. Toutes les deux sont de fortes villes culturelles de la région. De plus, Olinda est devenue patrimoine mondial depuis 1980 car elle demeure une belle ville de 370.332 mille habitants, d'où le nom suit d'une interjection et son adjectif en portugais : oh + linda ! Aujourd'hui le centre économique et financier reste Recife avec 1 million et 538 personnes, dont le Port de Suape est le pôle économique le plus célèbre. Ceci dit, comment comprendre que des villes avec des potentiels touristiques n'ont pas une tradition concernant l'enseignement de LE, en particulier le français ? Voici la deuxième question de la recherche portée par le laboratoire LENUFLE.

4.2. Les NEL et quelques notes sur la méthodologie de la recherche

Signalons, à ce propos, les différences historiques et sociales entre l'Europe et l'Amérique du Sud, où les discussions sur le plurilinguisme sont très récentes, datant de moins de 30 ans. Ceci a eu une influence sur la conception du programme scolaire, et, par conséquent, sur la formation des enseignants de FLE. Dans les Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2002), il y a une préoccupation à repenser le rôle de l'école pour l'enseignement-apprentissage des LE ; celles-ci auraient migré vers les centres de langues situés un peu partout au Brésil et encore fortement ancrés dans

la conception publique d'offre de LE, plus précisément dans les deux villes de notre recherche. Nés dans les années 80, les Centres ou 'Núcleos de Ensino de Línguas' (NEL) existaient au départ pour assurer l'étude d'une LE, soit l'anglais, l'espagnol et le français parmi d'autres. Les cours se déroulaient ou le matin ou l'après-midi, étant donné qu'au Brésil l'école est à mi-temps. Néanmoins, ces espaces, conçus d'abord aux jeunes écoliers, ont donné de plus en plus la place à la communauté dans laquelle est entourée l'école.

Pour cette raison, le LENUFLE a décidé de rencontrer les responsables éducationnels - de la sphère municipale et de la sphère étatique - et les dirigeants des établissements scolaires afin qu'ils répondent à des questions formulées au préalable. Pour ce faire, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme méthode de recherche de type qualitative ; il a été conçu à partir des données obtenues par le biais d'un questionnaire⁶⁶ composé de treize questions dont quatre objectives et neuf subjectives concernant les difficultés et les perspectives du français.

Les entretiens ont eu lieu en 2013 et la première constatation qui en est ressortie par rapport à la présence de la langue française dans les collèges et lycées de Pernambuco est décevante : le français y est quasi inexistant, cela veut dire qu'il ne fait pas partie du programme scolaire des établissements du niveau public, à l'exception du Collège d'application, rattaché à l'Université fédérale de Pernambuco. Parmi les douze centres de langues du niveau public situés à Recife et à Olinda, huit offrent aux élèves la possibilité d'apprendre le français. Donc, le FLE est proposé seulement au sein des NEL, une sorte de Centres de langues publics reliés au Secrétariat de l'Éducation (Rectorat) de l'état de Pernambuco.

Ces centres devraient offrir l'enseignement de cinq langues aux élèves du niveau public: l'anglais, l'espagnol, le français, l'allemand et l'italien. Cependant, cela se passe autrement. La communauté en général extérieure au système éducationnel est fortement présente pendant les cours de LE. Il paraît alors que l'objectif des NEL n'est pas atteint, étant donné que les élèves ne s'inscrivent pas vraiment aux cours de langues, y compris aux cours de français, ouvrant les portes des centres, de cette manière, à d'autres personnes ; ces cours sont dispensés donc à des adultes - extérieurs au milieu scolaire - à la recherche d'un emploi, et qui suivent les cours afin d'enrichir leur CV. Soulignons que les dirigeants scolaires sont d'accord pour promouvoir l'enseignement-apprentissage de la langue française, comme nous le verrons par la suite.

4.3 Quelques constatations

Il ressort, tout d'abord, des entretiens faits auprès des dirigeants scolaires une représentation positive de la langue-culture françaises. Il y a quelques décennies, le français faisait partie du programme scolaire des collèges et lycées du niveau public au Brésil. Le français était (et est encore) vu comme une langue raffinée, parlée par les intellectuels de La Belle Époque au XIX^e siècle. Il nous semble que, cette relation étroite qu'entretenaient la France et le Brésil pendant cette période a laissé des traces dans l'imaginaire collectif brésilien. D'après Cuq, nous devons « prendre en compte le plus grand nombre possible de références culturelles sans lesquels la production langagière ne fait pas de sens ». De la même façon, la culture serait « le domaine de référence qui permet à l'idiome de devenir langue » (Cuq, 2003 : 148 et 149), compte tenu que le français est porteur de valeurs au niveau historique, social et culturel incontestables.

En analysant les entretiens, nous avons observé également que les représentations des dirigeants scolaires concernant la culture française sont, pour la plupart, stéréotypées... leur connaissance par rapport à la francophonie sont presque inexistantes : la « France c'est Paris », « Paris c'est la Tour Eiffel » et la musique française se résume à celles des années 1960-1970. Dans leur imaginaire, la France c'est le pays de la gastronomie et du romantisme. La grande majorité des dirigeants scolaires n'ont pas vraiment de connaissance sur la manière de penser des Français, leurs habitudes, la politique française, etc. Ils n'ont que des connaissances touristiques de la France. Le stéréotype fonctionne ainsi de façon généralisante et, par conséquent, le sujet, au lieu d'être perçu dans sa subjectivité de personne porteuse de caractéristiques propres se voit investi de toutes les caractéristiques attribuées à son groupe. On trouve ici le caractère nocif du stéréotype dans la mesure où il rend impossible de découvrir du nouveau, tout ce que l'on y trouve est déjà fixé d'avance. Disons donc que la représentation détient une notion positive de l'autre, tandis que le stéréotype n'en possède qu'une reconstruction exagérée.

De plus, il nous semble que le stéréotype est généralement investi négativement car il ne représente qu'une vision parcellaire et généralisante de la réalité. Ce type d'accès aux modes de connaissance d'une culture est caractéristique de la plupart de nos concepts car « tout individu a en effet à sa disposition des schèmes d'interprétation de la réalité quotidienne » [...] (Demougin, 1999 : 21). Ces schèmes interprétatifs sont les stéréotypes, essentiels pour la cohésion sociale d'un groupe. Ce mécanisme fait des stéréotypes une piste riche et intéressante pour les démarches pédagogiques et l'analyse des cultures mises en présence à travers l'enseignement-apprentissage des langues. Le groupe d'étude LENUFLE en a pleine conscience, ainsi, c'est dans cette perspective et c'est en proposant de nouvelles

pistes de travail en classe de FLE que nous, en tant que membre de ce laboratoire, essayons de repenser l'enseignement-apprentissage de langue française dans notre région.

À notre avis, nous ne devons pas hésiter à mener des réflexions sur le renouvellement didactique de l'enseignement de la langue française - pour ce qui nous intéresse - soit au niveau institutionnel, soit au niveau régional ; les notions de base de l'interculturel doivent en faire partie intégrante si l'on veut dépasser certains clichés ainsi que les connaissances parcellaires sur la langue-culture étudiées. Il ne s'agit donc plus d'absolutiser les différences culturelles en les considérant comme des données statiques mais, de les relativiser dans une perception réciproque, dans un contexte socialement marqué.

5. La perspective interculturelle dans le LENUFLE

Sur le plan pédagogique, la mise en œuvre de l'approche interculturelle signifie que l'enseignant centrera son travail sur une notion de culture qui suppose la reconnaissance de son fondement humain. Aucune description ne pourra rendre compte de la complexité et de la pluralité que recouvre la notion de culture. Face à la difficulté d'approcher une culture sans la réduire à des fragments épars, ceux-ci n'ayant aucun sens, l'enseignant peut prendre comme objet d'analyse les représentations forgées tant sur la culture étudiée que sur celle des apprenants et la sienne lorsqu'ils partagent la même culture maternelle, comme c'est le cas dans notre contexte.

Dans ce sens, nous citons deux projets menés par le groupe de recherche LENUFLE afin de rendre possible l'apprentissage du français à un public plus large : Le français en chantant pour et par les enfants et le projet Les crabes. Le premier a été mis sur pied dans un collège à Recife, en intégrant le FLE au programme « Mais Educação⁷ » et a duré deux ans (2011-2013). Le deuxième projet concerne l'enseignement-apprentissage du français également, mais cette fois-ci dans un autre contexte : dans une bibliothèque de quartier défavorisé nommée « Carangueijo Tabaiaras » où ont lieu des ateliers de FLE pour des enfants et pré-adolescents depuis 2012.

Nous pensons que l'apprentissage des langues-cultures étrangères a le pouvoir de rapprocher des personnes d'horizons différents. Ceci est renforcé par Courtyllon (2003) lorsqu'elle évoque la dimension affective du processus d'enseignement des langues :

[...] présenter des éléments linguistiques dans une situation marquée par l'affectivité des locuteurs assure presque certainement une bonne perception

des formes et des sens. Il y a là un fait sous-estimé, et pourtant souligné par les chercheurs qui travaillent sur la mémoire : on mémorise mieux un élément lorsqu'il est lié à une situation où l'affectivité est impliquée et l'intonation prépondérante, que quand il faut faire appel à l'analyse du système linguistique, qui ne constitue en aucun cas une priorité pour les débutants. (Courtillon, 2003 :38).

Dans cette ligne de pensée, l'interculturel et le lettrisme se croisent comme une sorte de *carrefour* de savoirs et d'approches pédagogiques. Notre expérience nous en dit davantage. La raison qui nous motive à apprendre/enseigner une LE devrait dépasser le seul besoin professionnel, c'est le fondement humain indissociable aux interactions qui devrait être au cœur de toute motivation. Étroitement liées à un vécu social, collectif et/ou individuel, les cultures ne peuvent plus être envisagées comme des « mosaïques » car c'est par le biais des interactions entre les sujets et des représentations réciproques qui en résultent qu'elles se construisent et se structurent. Il nous semble intéressant donc, de faire passer en classe, avant tout, un questionnaire afin de connaître les motivations, les attentes, les représentations des apprenants par rapport à la langue-culture qui sera étudiée. Cela joue un rôle non négligeable dans les interactions de l'agir professoral (Cicurel, 2011).

En ce qui concerne les enseignants des centres de langues (NEL) qui ont participé à notre enquête, nous soulignons que tous les enseignants possèdent une licence en Lettres, habilitation en FLE. Nous constatons de ce fait l'importance d'avoir un diplôme universitaire pour enseigner les LE, ceci donne des réponses aux questionnements de certains étudiants qui débutent leur cursus à l'université et qui s'inquièteraient de leur avenir professionnel.

Il est vrai que, parmi les LE étudiées à Recife et à Olinda, le FLE serait la langue la moins recherchée par rapport à l'anglais et à l'espagnol. Cependant, le français déclenche un certain intérêt et maintient son statut de véhicule culturel. Ce qui renforce, selon nous, sa présence et sa pertinence pour la formation de jeunes adultes et surtout pour la formation des futurs enseignants de FLE dans les études supérieures.

On souligne ici l'importance de la loi 9394 - *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* - LDBEN -, datant de 1996, qui régit l'éducation au Brésil. Cette loi représente une réévaluation positive et une réorganisation de l'enseignement des LE sur le territoire national. C'est grâce à cette loi que les LE reviennent au devant de la scène figurant, dans les programmes scolaires en tant que disciplines obligatoires ; cependant, avec un nombre d'heures réduit et une seule langue obligatoire. Elle propose l'introduction d'une LE, dans la partie diversifiée du programme, à partir

de la 6^{ème}, d'ailleurs, choisie par la communauté scolaire et non plus par l'État. Au niveau secondaire, est également obligatoire l'introduction d'une LE en plus d'une deuxième langue optionnelle.

Les *Paramètres Curriculaires Nationaux* (PCN) de 1998 ont été créés avec l'objectif de compléter la loi 9394/96 sur les principes de la transversalité. D'après le PCN, le choix de la LE à enseigner doit prendre en compte trois facteurs :

- des faits historiques (voire économiques) : prenant en compte le rôle hégémonique exercé par une langue dans les relations internationales, ce qui corrobore en fait le choix de la langue anglaise dans la plupart des collèges et lycées brésiliens ;
- des facteurs en rapport avec la communauté locale : des éléments en corrélation avec le contact entre les communautés parlant des langues différentes, le cas des communautés qui vivent à la frontière du pays (on cite le français, l'espagnol et le guarani) et le cas d'immigrants qui adoptent l'enseignement de l'italien, de l'allemand, du japonais ou des dialectes régionaux ;
- des facteurs en rapport à la tradition : prenant en compte le rôle de la langue dans les relations culturelles établies entre les pays, ce qui est déterminant lorsque l'on analyse l'importance du français, de l'allemand, de l'espagnol, entre autres.

Ce sont des éléments qui élargissent les possibilités de choix et élèvent l'enseignement des langues au rang de la pluralité linguistique brésilienne, ouvrant la place à l'enseignement des LE.

Finalement, le traité du MERCOSUL change la donne en tant que marqueur politique et redimensionne l'histoire de l'enseignement-apprentissage des LE au Brésil ; et ce, avec la création de la loi 11.161 de 2005 qui prévoit l'enseignement obligatoire de la langue espagnole dans les établissements scolaires du niveau public. Le but majeur serait de favoriser les relations, surtout commerciales, entre les peuples sud-américains. Lorsque le Brésil s'engage à promouvoir l'intégration des pays membres du MERCOSUL, il s'engage aussi à diffuser l'espagnol sur le territoire brésilien. Dans ce contexte, les licences en Lettres - habilitation en langue espagnole ont vu le jour dans plusieurs universités brésiliennes et les cours d'espagnol ont envahi les centres de langues privés.

De nos jours, l'enseignement des LE au Brésil est réglementé par deux lois : la LDBEN 9394/1996, caractérisée par l'importance accordée au choix de(s) la(les) langue(s) à enseigner et la loi 11.161 de 2005 qui détermine l'enseignement obligatoire de la langue espagnole dans les établissements scolaires du niveau public à l'enseignement moyen.

Face à ce contexte, nous remarquons, premièrement, que la possibilité de choisir une LE - selon ce que dit la loi 9394/96 - à enseigner à partir de la 6e est *quasi* inexistante. En raison de l'importance économique de la langue anglaise, on ne peut que la choisir pour faire partie du programme scolaire. Deuxièmement, il ne nous reste comme option que l'espagnol, vu qu'il est devenu obligatoire dans le système public d'enseignement. Etant donné les enjeux qui déterminent l'adoption de telle ou telle langue, le risque d'une hégémonie linguistique devient inévitable ; ce qui écarte les autres langues présentes sur le territoire brésilien, comme nous l'avons signalé plus haut, et ne laisse pas le choix aux élèves désirant apprendre une autre langue que l'anglais ou l'espagnol.

À ce propos, les dirigeants scolaires rencontrés ont évoqué le désir d'intégrer le FLE au programme scolaire. Nous ne voulons pas dire par là que le français revient au devant de la scène à Recife et à Olinda, mais qu'il y sera à nouveau intégré en employant, cette fois-ci, une nouvelle démarche car l'ancien modèle méthodologique et conceptuel aurait besoin de renouvellement. Il faut dire, tout de même, que le FLE est présent dans le système d'enseignement public, mais d'une manière indirecte : lors des événements culturels, par les biais de TICE, etc. C'est ce que nous avons constaté en analysant les données issues des entretiens auprès des dirigeants scolaires.

D'après tout ce que nous venons de pointer sur l'enseignement des LE à Recife et à Olinda, surtout sur celui du FLE, nous avançons que les élèves du niveau public n'apprendront pas le français à l'école d'une manière spontanée. Il ressort de nos analyses la nécessité de diffuser et de motiver les apprenants, mais aussi les responsables éducationnels, à l'apprentissage du français ; et d'attirer leur attention sur l'importance de cette langue pour leur formation, en tant que citoyen, dans la promotion de la diversité linguistique et de la francophonie, selon les principes préconisés par le CECR (*Cadre Européen Commun de Références*, 2000) et par le PCN (2002).

6. Considérations finales

Le LENUFLE, plus précisément son projet de recherche sur la cartographie du FLE à Recife et à Olinda, fait ressortir des représentations et des informations sur le contexte d'enseignement-apprentissage du français dans cette région du Brésil. Parmi les treize questions posées aux dirigeants scolaires, nous avons analysé sept réponses (7/13) par ordre d'affinité. En faisant émerger l'imaginaire collectif des dirigeants scolaires et des responsables éducationnels du Rectorat, il nous a été possible d'avancer dans nos réflexions et de penser à des nouvelles pistes de travail.

L'objectif de notre étude dépasse le simple fait de faire un sondage sur la langue française dans notre région. Notre préoccupation majeure étant de contribuer à la construction d'une conception méthodologique sur la recherche et l'enseignement du FLE. De Carlo (1998) avance dans ce sens, en partant de l'identité de l'apprenant, qu'à travers la (re) découverte de sa culture maternelle, il commence à se familiariser avec les mécanismes d'appartenance communs à toutes les cultures. Plus l'apprenant acquiert la conscience des critères de classements de son groupe d'appartenance plus il aura la possibilité de reconnaître les principes organisateurs de conduites qui régissent la vie des membres du groupe appartenant à une autre culture. Pour ce faire, nous croyons que l'approche interculturelle est celle qui répond mieux à nos attentes et à nos envies de changement, surtout au plan méthodologique.

Notre objectif ne se résume pas seulement à offrir aux apprenants des moyens afin de les aider à organiser leur discours d'une manière cohérente, pour qu'ils puissent dialoguer avec des natifs ; il s'agirait plutôt d'un processus formateur « [...] à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente » (De Carlo, 1998:44). Ainsi, il n'est plus concevable, dans le contexte actuel, de parler de la reproduction des valeurs d'une société vue comme supérieure. L'une des pistes possibles, afin de déconstruire certaines images forgées sur la langue-culture françaises, serait de travailler sur les représentations en classe ; ceci implique donc de concevoir qu'il n'existe pas une hiérarchie entre les cultures, car ce que l'on considère comme réalité sociale ou vérité absolue n'existe qu'à travers les représentations. Cependant, la relativité des représentations construites sur l'autre avec certitude, ne peut se faire qu'en déconstruisant le regard porté sur la culture étrangère et sur celle de l'apprenant. Cette démarche réflexive aidera l'enseignant à connaître les sources des représentations qui renseignent, dans la plupart des cas, aussi bien sûr celui qui les émet que sur celui qui en est l'objet.

Pour clore notre discussion, nous ne pouvons pas oublier les trois piliers principaux qui déterminent et guident les actions des enseignants-chercheurs à l'université : la formation, la recherche et les projets visant autant le public interne qu'externe au domaine universitaire. Ces trois piliers doivent faire partie intégrante de la formation académique de tout jeune chercheur ainsi que des futurs professeurs de langues. À notre avis, l'enseignement-apprentissage d'une LE doit passer, avant tout, par la recherche-action impliquant une série de variables, vu que nous sommes placés sur le terrain des humanités, dites sciences môles. Ce que nous amène à conclure que les potentiels de la recherche en sciences du langage sont multiples, pleines de subjectivités et de représentations.

Bibliographie

- Aubin, S., Galli, J. 2015. « Motiver à l'enseignement du français au Brésil ». *Le Français Dans Le Monde*. Numéro 397/Janvier-Février. Paris: CLE International. p. 34- 35.
- Aubin, S., Galli, J. 2014. *O ensino de Francês Língua Estrangeira nas escolas públicas: ações para políticas linguísticas na rede municipal de Recife*.
https://www.ufpe.br/proexc/images/publicacoes/cadernos_de_extensao/2014/cadernos_de_extensao_vol03.pdf [consulté le 25 février 2016].
- Behrens, M. A. 2005. Os paradigmas da ciência: a influência na sociedade e na educação. In: *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Blanchet, P., Chardenet, P. (Orgs). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* : approches contextualisées. Paris : Editions des Archives Contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm 22 abr. 2013.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Conseil de la coopération culturelle - Comité de l'Éducation. 2005. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de Didactiques du Français* langue étrangère et seconde. Asdifle, Paris : CLE International.
- Courtilon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- De Carlo, M. 1998. *L'Interculturel*. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : CLE International.
- Demougis, F. 1999. *Langues, Cultures et Stéréotypes*. Publications Université Paul Valéry.
- Galli, J.A. 2015. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil : representações e realidades do FLE. *Revista EntreLinguas*, volume 1, número 1 ISSN: 2447-4045 <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055> [consulté le 25 février 2016]
- Galli, J.A. 2014. Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica. *Revista Salto para o Futuro*, volume Revitalização do Ensino de Francês no Brasil. <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/publicacao;jsessionid=8F87ECD27280C34F5F5812F90F6CBAA6> [consulté le 25 février 2016]
- Galli, J.A. 2013. A perspectiva contextualizada para futuros profissionais de FLE. *Anais do VIII SELIMEL*. Campina Grande/UFPG. <http://anaisselimelesiel.webnode.com/edicaoatual/> ISSN 2357-9765 Eixo 12 [consulté le 25 février 2016]
- Galli, J.A. 2012. *O ensino de FLE para crianças na rede pública escolar através da coleção "Les petits philosophes: René Descartes et Sigmund Freud"*. *Anais do IV ENLIJE*. Campina Grande/UFPG.
http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f420412418795e7c96ae6dfdb7c72355_465_230_.pdf [consulté le 25 février 2016].
- Galli, J.A.. 2011. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: Galli, J.A. *Linguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Editora Universitária EDUFPE, p. 15-36.
- Galli, J.A. 2008. Letramento - cultura e diversidade em políticas de ensino de LE. In: Kurtz, S.; Mozzillo, I. *Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. UFPEL. p. 182-191.
- Martinet, A. 2003. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Collection Armand Collin.
- Parâmetros curriculares nacionais*. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 21 de abril 2013.

Puren, C. 2009. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : Lions-Olivieri, M-L; Liria, P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement de langues*. Paris : Maison de Langues, p. 119-137.

Reddy, M. J. 1979. The conduit metaphor - A case of frame conflict in our language about language. IN A. Ortony (Ed) *Metaphor and thought*. 1ed. Cambridge: Cambridge University Press. p. 284-297.

Revuz, C. 1998. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras. p. 213-230.

Silva, B. 2013. Pour une pédagogie différenciée en classe de FLE. Une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre. *Synergies/Chili*. N° 9. p. 87-101.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chili9/Chili9.htm> [consulté le 15 juillet 2016].

Silva, B. 2012. *Le proche-lointain ou le lointain-proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine*. Berne (Suiça) : Ed. Peter Lang.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Zarate, G., Byram. 1996. *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*, Conseil de l'Europe.

Notes

1. Brígida Ticiane Ferreira da Silva, Docteur en Sciences du Langage (Université de Franche-Comté) et membre du laboratoire LENUFLE/UFPE, a collaboré à la version française de cet article.

2. Concernant la nomenclature FLE, FLS/FL2 ou même 'Língua Adicional', on suggère la lecture de l'article, cf. Galli, 2014, publié dans la revue du Ministère d'Éducation et Culture 'Salto para o Futuro'.

3. Pour cette partie, nous nous sommes inspirés des textes du *Dictionnaire de Didactiques du Français* langue étrangère et seconde sous la direction de J-P. Cuq, p. 214-216, lesquels traitent du concept de 'représentations' en passant par la sociologie jusqu'à la didactique des langues.

4. O lugar que as LE ocupam no pensamento comum está proporcionalmente relacionado ao lugar que ocupam no processo de ensino-aprendizagem das LE no espaço público, o qual deveria estar para além do mero preenchimento de carga horária. Há outros equívocos que corroboram esta relação assimétrica quanto ao entendimento de que se deveria aprender LE pelo viés da reciprocidade, transversalizado que deveria estar em nossa formação como cidadãos. (Galli, 2011 : 17)

5. [...] aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente 'contaminadas' pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo. Essestranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. [...] O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. (Revuz, 1998 : 224 e 225, grifo nosso).

6. L'élaboration de ce questionnaire a duré un long moment étant donné sa complexité. Il a été adapté, ensuite, à l'étude de la cartographie de l'anglais et de l'espagnol par le Rectorat de Pernambuco.

7. Ledit programme propose que l'emploi du temps dans l'école soit intégralisé à partir de l'offre des ateliers tels que la 'capoeira' et l'informatique. À cet esprit, le LENUFLE a proposé parmi ces 'officinas' la sensibilisation au FLE à travers les chansons françaises.