



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Discours et styles d'enseignants de français langue étrangère à l'État du Ceará

Ana Cláudia Barbosa Giraud

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brésil
cbgiraud@hotmail.com

Résumé

Cet article analyse le discours d'enseignants de français langue étrangère de deux institutions d'enseignement supérieur du Ceará à partir de l'approche théorique et méthodologique de l'Analyse Critique du Discours (CDA). Prenant en compte les catégories linguistiques procès, modalité et évaluation. Le but est d'examiner comment la culture française est représentée dans leurs discours. Les analyses ont montré deux formes de représentations. L'une fondée sur des discours associant la France à des valeurs comme raffinement et splendeur. L'autre appuyée sur l'expérience vécue sur place valorisant des aspects liés plutôt aux mœurs français.

Mots-clés : analyse critique du discours, représentation, culture française

Discursos e estilos dos professores de língua francesa no estado do Ceará

Resumo

Neste trabalho são analisados os discursos dos professores de francês dos centros de educação superior do Ceará a partir do enfoque teórico e metodológico da Análise Crítica do Discurso. Tendo em conta as categorias linguísticas de processos, modalidade e avaliação, o objetivo é examinar como a cultura francesa está representada em seus discursos. As análises mostraram duas formas de representações. Uma baseada no discurso de associação com a França, com valores como sofisticação e esplendor. Outra se baseou em suas experiências in loco com uma valorização de aspectos relacionados com os hábitos de vida franceses.

Palavras-chave: análise crítica do discurso, representação, cultura francesa

Speeches and styles of teachers of French language in the State of Ceará

Abstract

This paper analyzes the French teachers' speeches of two higher education institutions of Ceará. It is built on the foundations of theoretical and methodological Critical Discourse Analysis (CDA). The aim is to examine how the French culture is represented in their speeches, taking into account the linguistic categories process,

modality and evaluation. The analyses pointed two forms of representations: one is based on a speech associating France with values, such as sophistication and splendor, and the other relied on the local experience, highlighting aspects related to French lifestyle.

Keywords: critical discourse analysis, representations, French culture

Introduction

Les discussions ici présentées font partie de la thèse de doctorat *Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização*, soutenue en 2014 auprès du Programa de Pós-Graduação em Linguística à l'Universidade Federal do Ceará (Giraud, 2014). Dans cet article, l'accent est mis sur les discours de cinq enseignants de deux institutions d'enseignement supérieur de Fortaleza (Ceará) cherchant à examiner quelles représentations de la culture française y sont construites et quelles influences des discours circulant dans le monde social elles subissent.

Cette étude est donc située dans une perspective critique des études du langage, vu comme une pratique sociale (Chouliaraki et Fairclough, 1999 ; Magalhães 2004, 2010). Cela veut dire que l'on ne doit pas envisager uniquement les caractéristiques linguistiques de textes, mais prendre également en compte leurs aspects extralinguistiques. Autrement dit l'examen de la relation entre langage et société, demande une approche interdisciplinaire. Pour cette raison on a choisi l'Analyse Critique du Discours (CDA) car elle étudie les relations entre le discours et le moment socio-historique contemporain et vise à comprendre comment la langue participe aux processus et aux changements sociaux (Fairclough, 2001).

Ainsi, avant de présenter les analyses proprement dites, dans une première rubrique, on fera le parcours de l'influence française au Brésil, depuis la période coloniale pour comprendre quelles représentations de la culture française auraient été construites au cours des siècles dans l'imaginaire social brésilien et, par conséquent, sur l'imaginaire des enseignants. Par la suite on verra l'approche théorique, la méthodologie de recherche et les catégories d'analyse utilisées.

1. La culture française au Brésil

Dans son œuvre *Formação da literatura brasileira* (1962) Antônio Cândido fait une analyse de l'héritage du patrimoine culturel français au Brésil soulignant qu'on pouvait le voir plus facilement dans la littérature et dans les arts en général, mais aussi dans les sciences et dans la pensée philosophique. Pour l'auteur, *la langue française a joué au Brésil le rôle formateur que les cultures classiques ont joué*

en Europe (Cândido, 2005 : 13), du fait que la langue et la culture françaises ont eu une importance capitale pour la civilisation brésilienne jusqu'à la moitié du XX^e Siècle.

Pendant la période coloniale la présence française au Brésil était timide car les ports étaient officiellement fermés aux nations étrangères, au commerce et à l'immigration. Toutefois, l'arrivée de la cour portugaise (1807) se présentera comme un grand tournant pour la dissémination de la culture européenne, surtout de la culture française, dans notre pays. Tout au long du XIX^e siècle on a donc été témoin de l'arrivée de nouvelles mœurs (styles) et de nouvelles visions du monde (discours). Ainsi, visant la croissance socioculturelle de la colonie, D. João VI a fait venir en 1816 la *Mission Artistique Française*. Composée d'architectes, sculpteurs, dessinateurs, peintres et d'artisans, la Mission avait pour but de promouvoir la modernisation et l'élévation du niveau culturel du royaume. On peut dire que la création d'institutions comme l'École Royale des Sciences, Arts et Métiers (1820), le Collège Pedro II (1837), et l'Institut Historique et Géographique Brésilien (1832), par exemple, sont à la base de la formation socioculturelle de l'élite brésilienne, et qu'elle a été construite sur des fondations d'expression plutôt françaises.

À la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle la présence française au Brésil sera plus intense. Les anciennes structures sociopolitiques de la période coloniale seront remplacées par de nouvelles valeurs qui naissent avec la République. D'autre part, la bourgeoisie brésilienne débute le XX^e siècle avec des moyens favorables à l'épanouissement d'une convivialité sociale urbaine moderne, cultivée et élégante dont les modèles étaient les grandes villes européennes, notamment Paris.

Les innovations technologiques et industrielles avaient créé de nouveaux objets, de nouveaux espaces et de nouvelles pratiques sociales (Giraud, 2014). Des articles de luxe, de grands magasins et des passages étaient ouverts aux consommateurs. La Tour Eiffel et d'autres grandes constructions en fer et l'invention du cinéma par les frères Lumière aidaient la construction de la représentation d'une France extrêmement moderne¹.

Les réformes urbaines du Baron de Haussmann entretenues entre les années 1850 et 1870 ont donné une nouvelle esthétique à Paris. Le maire a ouvert maintes avenues, boulevards et grands lacs et a fait construire des parcs, des bois et des jardins. La ville a gagné des traits féériques, cerclée par une atmosphère grandiose et raffinée. Paris, la ville lumière, est donc devenue l'idéal de vie des sociétés modernes et les Brésiliens ne lui sont pas restés indifférents. Cette période peut être considérée comme le sommet de la francophilie au Brésil car *la République Française était vue comme un modèle à être imité et adopté au plus vite* (Rivas, 2005: 81).

Des villes brésiliennes comme São Paulo, Rio de Janeiro et même Fortaleza, ont suivi le paradigme haussmannien, de ville moderne idéale. La ville de Rio de Janeiro est la première ville brésilienne à vouloir ressembler à Paris. Entre les années 1902 et 1904 le maire Francisco Pereira Passos, avec le soutien du gouvernement fédéral, a mis en œuvre une série de réformes. Il a construit nombre d'avenues et de tunnels, pavé les rues, règlementé la construction d'immeubles, et embelli des places et des parcs. À ce sujet, Pesavento (2002 : 175) remarque que symboliquement, *l'intention était de faire de Rio une métropole moderne, acceptable, désirable, une sorte de Paris au bord de la mer glorifiée par le décor tropical.*

En plus de l'admiration pour Paris, les élites brésiliennes étaient très attachées à la langue française, qu'elles avaient élue comme référence linguistique étrangère. Du coup les artistes et les intellectuels suivaient le modèle d'expression française en leurs œuvres et reproduisaient les standards esthétiques et culturels français. Dans des romans comme *A Esfinge*, d'Afranio Peixoto ou *A Capital Federal*, de Coelho Neto, on trouvait facilement des décors européens transférés à la réalité de Rio, créant dans l'imaginaire des lecteurs une réalité à la française.

On ne peut pas oublier de mentionner le rôle des missions françaises universitaires venues dans les années 1930, chargées de la création de l'Université de São Paulo (USP). Parmi les professeurs qui sont venus y travailler on souligne Claude Lévi-Strauss et Roger Bastide. Ces missions ont eu un grand impact dans le processus de renouvellement et de modernisation des études des sciences humaines au Brésil (Cândido, 2005 : 17). Ils ont été responsables d'un changement profond dans l'enseignement supérieur et dans la recherche au Brésil, représentant une vraie révolution mentale.

En ce qui concerne Fortaleza, dans la première moitié du XX^e Siècle, la capitale de l'état du Ceará pointait comme un pôle socioéconomique de la région. Dans le sillage d'autres villes brésiliennes, en 1875 on commence son renouvellement urbain, sous la direction de l'ingénieur Adolfo Herbster. Initialement, la ville a gagné des rues plus larges et longues avec un tracé en carré et trois boulevards. D'autres travaux se sont suivis au cours des trois décennies suivantes comme l'aménagement de places qui ont été ornées par la construction de lacs artificiels, des sculptures et des jardins fleuris et arborés. Le Marché en Fer (en style art nouveau, préfabriqué en France) inauguré en 1897, le Théâtre José de Alencar, conclut en 1910 et la construction de manoirs et de petits châteaux ont changé le paysage urbain de la capitale alencarine. En quête de modernité, Fortaleza avait Paris comme référence esthétique et architecturale.

À ce sujet, il faut considérer que l'adaptation amenuisée du projet parisien d' Haussmann par Herbster n'était pas quelque chose déraisonnable. Fortaleza, dans la moitié du siècle jusqu'à 1975 passait par des transformations significatives devenant le principal centre politique, économique, social et culturel de la province, surpassant Aracati, ville portuaire jusque-là hégémonique dans l'état du Ceará depuis le XVIII^e siècle (Ponte, 2010 : 28).

La francisation, signe de prestige et de raffinement, est devenue comme une fièvre dans la capitale (Ponte, 2010). Plusieurs établissements commerciaux français s'y sont installés, comme les *Frères Boris* et les *Frères Gradwohl*. Nombre d'autres commerces n'avaient qu'un nom français stratagème qui visait à une garantie de réussite². On récitait des poèmes en français dans les salons. On étudiait la langue française dans les écoles. Pour ce qui est des établissements éducationnels phares de la capitale du Ceará, le Séminaire de l'archevêché de Fortaleza et le Collège de l'Immaculée Conception, tous les deux fondés en 1865, ont beaucoup contribué à la diffusion de la langue française. Bien que toute la population n'ait pas accès à l'école, le français était dans un sens général apprécié de tous puisqu'il évoquait ce qu'il y avait de plus moderne et sophistiqué dans le monde occidental.

Bref, Paris, la France, la langue et la culture françaises ont peuplé, au cours des ans, l'imaginaire des brésiliens à partir de pratiques discursives construites dans une période où la France et son patrimoine culturel était encore une référence mondiale.

2. L'approche théorique et les catégories d'analyse textuelle

La version de CDA employée dans cette recherche est la Théorie Sociale du Discours développée par Norman Fairclough. Pour ce linguiste britannique, le discours est moins une activité individuelle qu'un élément de la vie sociale dialectiquement relié aux autres (Fairclough, 2001). Le discours est une manière d'action située historiquement. Il est socialement constitué produisant des identités, des rapports sociaux et des systèmes de représentations. En fait, si d'une part le discours est influencé par la société, la société est, d'autre part, modelée par le discours. Le rapport entre discours et société étant de nature dialectique, on ne peut pas étudier le premier sans examiner les pratiques sociales dans lesquelles il est inséré.

Les structures sociales, les pratiques sociales et les événements sociaux possèdent de ce fait un caractère partiellement discursif se présentant de trois manières dialectiques et simultanées. Premièrement en tant que partie d'une activité sociale, comme manières d'agir et d'interagir dans le monde - textes parlés,

écrits ou électroniques - c'est-à-dire, comme *genres* discursifs. Ensuite en tant que *discours*, ou bien représentations³, voire des manières particulières de représenter le monde. Enfin le discours se présente en tant que manières particulières d'être, comme *styles* - identités sociales (Fairclough, 2001, 2003, 2010).

Pour l'analyse de textes Fairclough établit un dialogue avec la Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF)⁴ soulignant qu'en tant que producteurs de textes nous sommes quotidiennement confrontés à des choix linguistiques qui y laissent des traces. Plusieurs catégories analytiques peuvent être prises en compte dans une analyse de discours textuellement orientée. Cependant, dans l'analyse des discours et des styles d'enseignants de FLE au Ceará, nous nous tiendront aux catégories *procès*, *modalité* et *évaluation*.

La catégorie *procès* concerne des éléments lexicaux exprimant des actions et des états représentés par des groupes verbaux. Elle fait partie du Système de Transitivité. Trois éléments expérientiels le composent : les *procès*, les participants et les circonstances, qui peuvent être associés, respectivement au groupe verbal, au groupe nominal et au groupe adverbial. Il y a plusieurs types de *procès* distingués comme principaux (*procès matériels*, *procès mentaux* et *procès relationnels*) et secondaires (*procès verbaux*, *procès comportementaux* et *procès existentiels*). Cette catégorie est importante pour cette recherche dans la mesure où l'examen des *procès* que les professeurs de FLE choisissent peut donner des informations à propos de leur représentation de la réalité.

La *modalité* décrit le corolaire de choix lexico grammaticaux du système de la langue. Elle exprime la connaissance du locuteur et son degré de certitude et d'engagement avec ce qui est dit. Quand on construit des énoncés on fait un choix parmi des formes distinctes et de divers niveaux d'engagement. Fairclough (2003) distingue modalité épistémique et modalité déontique. La modalité épistémique concerne les échanges d'informations, montrant l'engagement de l'auteur du texte avec la vérité. La modalité déontique concerne l'engagement de l'auteur par rapport à l'obligation et la nécessité. L'analyse de la modalité peut montrer donc l'engagement des enseignants de FLE quand ils formulent des déclarations, des questions, des offres ou des demandes pouvant dévoiler des traits de leurs identités mais aussi de leurs représentations du monde.

Le *système d'évaluation* peut être vu comme un système de significations interpersonnelles, comme une source sémantique employée par l'écrivain/le locuteur pour exprimer ses émotions, ses jugements et ses appréciations prenant une position par rapport aux événements du monde physique et mental. À partir du système d'évaluation l'analyse textuelle peut montrer des éléments constructeurs

de significations du texte et comment les choix de son auteur indiquent l'approbation ou la désapprobation de phénomènes donnés.

Bien que la catégorie procès soit plus liée aux représentations et que la modalité et l'évaluation soient plus liées aux identités, la nature dialectique du discours demande que les trois catégories soient considérées également. L'observation, par exemple, des types de procès, des éléments modalisateurs et évaluatifs les plus utilisés par les parlants peut montrer certains éléments constitutifs du sens.

3. Discours et styles de professeurs de FLE : les représentations de la culture française

Comme il a été dit dans l'introduction, cette analyse concerne les discours de cinq enseignants de deux universités à Fortaleza. Il s'agit d'un monsieur et quatre dames. Ils travaillent dans les Cours de Lettres Français de leurs institutions et sont âgés de 32 à 63 ans. Les textes ont été extraits d'interviews individuels constituant leurs réponses à la question « Comment caractérisez-vous la langue et la culture françaises ? » Évidemment, le but n'était pas celui d'élaborer une définition précise. Au contraire, cette question si vaste et complexe visait à examiner leurs représentations sur le thème, de sorte à pouvoir y saisir leurs diverses perspectives. Le groupe est présenté sous les prénoms fictifs Alberto, Cristina, Mariana, Natália et Simone.

Dans leurs réponses quelques enseignants ont souligné la richesse du patrimoine culturel français d'une perspective contemplative. D'autres ont mis l'accent sur l'importance de la culture française pour leurs formations culturelles ou bien sur leurs habitudes acquises en France lorsqu'ils y ont séjourné pour faire des études. D'autres, qui ont aussi eu l'expérience d'y vivre, ont mis en opposition les cultures française et brésilienne, sauvegardant leurs importances, exprimant la préoccupation de ne pas annuler ni diminuer la culture brésilienne par rapport à une supériorité présumée de la culture française. Observons, par exemple, la réponse de Cristina :

Cristina : Ah, je trouve passionnante la culture française, n'est-ce pas ? J'aime... l'histoire de France elle-même, cette partie-là des rois et des reines - bien qu'il n'ait pas été bon pour le peuple - j'aime ces châteaux, j'aime les musées, j'aime les philosophes, n'est-ce pas ? Les grands penseurs sont en France, je trouve ça beau. La littérature française, qui est merveilleuse, n'est-ce pas ?

Cláudia : Si vous pouviez la caractériser par un mot, lequel ce serait ?

Cristina : La culture française est... C'est difficile la caractériser par un seul mot. J'ai même dit un mot avant, n'est-ce pas ? Je l'ai oublié. Passionnante !

On voit que dans la parole de Cristina y prévalent les procès mentaux (aimer, trouver) et les procès relationnels suivis d'attribut affectif (être merveilleuse, être passionnante). À l'essentiel, les procès mentaux reflètent nos expériences intérieures, soit ce que nous sentons, pensons ou voyons dans notre esprit : nos sentiments, nos raisonnements et notre imagination. On les classe comme procès cognitif (penser, comprendre, savoir, décider, etc.) ; procès d'affection (aimer, plaire, haïr, craindre, etc.) ; et procès du désir (vouloir, souhaiter, désirer, etc.). Les procès relationnels sont ceux qui établissent des rapports entre deux entités construisant les expériences dans une relation « d'être » qui peut identifier ou qualifier (Halliday et Matthiessen, 2004).

Revenant au discours de Cristina, on voit que les phénomènes du procès mental d'affection « aimer » (*l'histoire de France elle-même; les châteaux ; les rois et les reines; les musées ; les philosophes*) sont liés à une image de grandeur de la civilisation française qui court dans le monde social qui sont dans sa conscience, montrant que la culture française se trouve enracinée dans son monde intérieur de manière affective. Dans la proposition avec procès mental cognitif (*Je trouve ça beau*), aussi bien que dans celles où des procès relationnels sont suivis d'attribut (*La littérature française, qui est merveilleuse/La culture française est [...] passionnante*), la culture française est classée à partir de caractéristiques esthétiques où les attributs employés en construisent une évaluation extrêmement positive. Elle est représentée comme belle, et par la suite, désirable. Mais on peut dire qu'il s'agit d'un monde merveilleux, intouchable. La culture française, comme la langue française, habitant son monde intérieur, le monde des sentiments, de la passion.

En ce qui concerne la déclaration avec procès relationnel circonstanciel (*Les grands penseurs sont en France*) il y a une présupposition, fondée sur l'idée de la France comme le berceau de la philosophie, ou du moins, comme le berceau de philosophes qui seraient supérieurs aux autres. Cette présupposition est mise en relief par le modalisateur « grands », suggérant qu'il y a des penseurs ailleurs, néanmoins ceux les plus représentatifs seraient en France.

Pour caractériser la culture française, l'enseignante Mariana fait une approximation avec les Français et avec la société française, laquelle elle associe à des phénomènes comme l'objectivité, le raffinement ou la sophistication, construisant, elle aussi, un cadre évaluatif positif.

Mariana : Quand je pense à la culture française, ce qui me vient à l'esprit c'est le raffinement, l'objectivité. Je trouve la culture, les Français, très objectifs, leur façon de penser est très objective. Ce qui me vient à l'esprit c'est une société plus avancée, si on la compare avec la nôtre [...] Je vois une société cultivée, de bonne

éducation, de raffinement [...] Ce qui me vient à l'esprit ce serait ça, ce serait quelque chose autour de ce monde, disons plus "favorisé".

Les procès mentaux employés par Mariana sont exprimés par les verbes « penser », « trouver », et « voir ». On peut dire que les phénomènes relatifs à ces procès sont liés à une notion de culture basée tantôt sur des valeurs élitistes (raffinement, sophistication, éducation), tantôt sur une représentation de la France comme le berceau de la pensée cartésienne. Ces représentations sont semblables à celles qui circulaient dans la société brésilienne tout au long du XIX^e Siècle, du fait que l'on peut dire qu'elles y sont enracinées ou *inculquées* (Fairclough, 2003). On remarque encore l'emploi de l'adverbe d'intensité (*Je trouve la culture, les Français, très objectifs, leur façon de penser est très objective*) présentant cette objectivité comme quelque chose de désirable ; du comparatif de supériorité (*Ce qui me vient à l'esprit c'est une société plus avancée*) et des attributs (*Je vois une société cultivée, de bonne éducation*). Tous ces éléments expriment des jugements de valeur lesquels créent une image positive et désirable de la société et de la culture françaises.

Différemment de Cristina et de Mariana, un groupe de professeurs met en évidence les influences de la culture française ayant contribué à la construction de leurs identités professionnelles, comme on le voit dans les paroles d'Alberto :

Alberto : La culture française est, pour moi, enrichissante dans la mesure où je cohabite avec elle et qu'elle me fait voir ma culture et moi-même d'une manière différente. [...] Alors je pense que la culture française est riche, je crois qu'on ne peut pas le nier, n'est-ce pas ? C'est une tradition fantastique à plusieurs échelles, dans plusieurs aspects et pour moi, je pense que j'ai dans mes propres attitudes, dans ma manière d'agir même, il y a quelques choses que j'ai appris avec eux. [...] Mais pour moi, il est important que l'on ne montre pas la France comme un pays supérieur au Brésil, ni qu'il n'y a que du bon là-bas.

Les propositions avec des procès relationnels attributs (*La culture française est pour moi enrichissante... la culture française est riche*) la caractérisent comme désirable, positive. Mais le professeur prend soin de noter qu'il s'agit d'une opinion personnelle, d'une subjectivation (*pour moi*). Quand il distingue la tradition française comme *fantastique* il emploie les éléments circonstanciels à *plusieurs échelles, dans plusieurs aspects*, délimitant son énoncé, laissant voir que la tradition française n'est fantastique dans sa totalité. À la fin de sa réponse, l'enseignant exprime encore l'inquiétude de ne pas véhiculer une idée de supériorité de la France sur le Brésil. Sa déclaration est très significative aussi bien en termes représentationnels qu'identitaires, indiquant une volonté de marquer son identité comme Brésilien.

Alberto dialogue avec la culture française à partir de la culture brésilienne, conscient du fait que la rencontre de deux cultures produit quelque chose de nouveau (*elle me fait voir ma culture et moi-même d'une manière différente*). Son discours apporte une représentation de la culture française qui se distingue dans la mesure où pour lui, il n'y a pas une hauteur, une suprématie inhérente à la culture française ou à la France jusqu'à ce qu'elles constituent quelque chose de désirable pour tous. On remarque également l'emploi de pronoms en première personne tout au long de sa déclaration montrant la subjectivation, indiquant la manière comme il a interagi avec elle et comme elle a agi sur lui, de façon à conclure qu'il y a en soi quelque chose de cette culture.

Le commentaire de l'enseignante Margarida est semblable à celui d'Alberto en quelques aspects. Elle commence par tenir compte de la culture française sous la perspective des Brésiliens et ensuite met l'accent sur les résultats du contact qu'elle a maintenu avec cette culture-là pendant des études qu'elle a fait sur place.

Margarida : Bon, si je prends la culture française de l'extérieur, n'est-ce pas, nous, les Brésiliens, quelle idée nous faisons nous de la culture française... C'est-à-dire, dans ma vie, personnellement, je crois qu'elle a beaucoup contribué à ma formation personnelle, humaine et professionnelle... intellectuelle, n'est-ce pas ? C'est-à-dire, par exemple, pendant ces deux ans où j'y suis restée et où j'y ai étudié avec un grand sérieux, moi, sincèrement, je vous dis, j'ai appris à étudier là-bas. [...] Donc cette responsabilité qu'on doit avoir en tant que professionnel, en tant que citoyen, en tant qu'être humain devant... C'est-à-dire, dans les rapports, dans la sociabilité, dans le rapport avec les familiers, avec les apprenants, avec les collègues de travail... Au moins, mon expérience c'était de voir un extrême respect, une extrême responsabilité par rapport à ça.

Comme dans la réponse d'Alberto, on y voit l'emploi du pronom en première personne marquant sa subjectivité. Margarida semble vouloir mettre en relief que l'image qu'elle construit n'est pas absolue, mais une impression personnelle, résultat des expériences qu'elle a vécues. Les procès mentaux cognitifs (croire, apprendre) projettent d'autres procès (*je crois qu'elle a beaucoup contribué à ma formation personnelle, humaine et professionnelle, intellectuelle, n'est-ce pas / J'ai appris à étudier là-bas*), lesquels constituent le contenu de sa conscience⁵. L'adverbe « beaucoup » est un modalisateur qui met en évidence l'importance salutaire de la culture française pour sa formation. La dernière proposition (*Au moins, mon expérience c'était de voir un extrême respect, une extrême responsabilité par rapport à ça*) construit une évaluation positive dans la mesure où les termes « extrême », « respect » et « responsabilité » portent une charge sémantique qui accentue ces valeurs attribuées à la société française, des valeurs assimilées par

l'enseignante lors de son séjour, des valeurs qui semblent, à son avis, ne pas faire partie du profil de la société brésilienne.

L'enseignante Natália perçoit, elle aussi, la culture française à partir de la culture brésilienne. Elle souligne les particularités de chacune et insiste sur le besoin d'une expérience dans le pays étranger pour mieux comprendre la culture du lieu.

Natália: ... la culture française a beaucoup de choses semblables à la nôtre, mais beaucoup de choses très différentes. [...] Je crois qu'on a besoin de l'expérience, on a besoin de vivre sur place, dans le pays, pour qu'on puisse comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont, n'est-ce pas ? Et j'y ai appris à être quelqu'un beaucoup plus tolérante. [...] Donc, c'est comme ça, la culture française... j'en admire beaucoup de choses, d'autres moins. Par rapport à leur culture, ce que j'admire c'est l'éducation, la manière de traiter les autres, n'est-ce pas, le respect de l'autre, du collègue... Quand on parle de choses bien courantes comme ne pas être en retard. Depuis la petite enfance ils sont éduqués avec cette chose de respect, la manière de conduire fait aussi partie de cette culture, on... À partir du moment où on ne pense qu'à soi-même, cet égoïsme-là... Nous, n'est-ce pas, quand on conduit, on ne laisse personne passer, tout ça c'est parce qu'il n'y a pas cette préoccupation de respecter l'autre. L'autre aussi, il peut être pressé. Donc, il y a ça que j'admire chez eux.

L'emploi du verbe « admirer », un verbe de procès mental affectif (*J'en admire beaucoup de choses, d'autres moins*) construit une évaluation positive de la culture française, bien que la parlante modalise sa déclaration avec l'emploi d'adjectifs et de pronoms indéfinis. Avec son commentaire Natália semble vouloir, comme Alberto, éviter des stéréotypes suggérant qu'en France tout serait parfait. Dans la deuxième proposition où elle emploie le verbe « admirer » (*ce que j'admire c'est par rapport à l'éducation, la manière de traiter les autres, n'est-ce pas, le respect de l'autre, du collègue*) l'évaluation affective est plus explicite, du fait qu'elle liste les aspects considérés positifs. L'enseignante met en valeur le caractère respectueux que les Français ont par rapport à autrui par l'emploi de la polarisation. En opposant “ils” et “nous” elle contraste des traits culturels français et brésiliens soulignant un aspect culturel français qui serait inexistant dans le contexte brésilien.

Conclusion

Les éléments linguistiques observés dans l'analyse du discours des enseignants construisent un système de représentation de la langue française d'ordre affectif avec la primauté de procès mentaux affectifs ou procès relationnels suivis d'attributs affectifs indiquant des évaluations positives. La prééminence de leurs choix lexico-grammaticaux construit une évaluation de la langue française d'une

perspective esthétique et positive, avec l'emploi courant d'attributs comme « belle », « passionnante », « enrichissante » et des noms comme « objectivité », « sophistication » ou « responsabilité ».

En ce qui concerne la modalité, les enseignants ont employé la modalité épistémique de façon prépondérante choisissant la modalité subjective, démontrant une attitude réfléchie et un haut degré d'engagement en relation à ce qu'ils déclarent.

On peut remarquer une progression dans les discours des enseignants partant d'une image de la culture française associée, par exemple, à des représentations de raffinement et d'érudition jusqu'à une représentation construite sur des observations personnelles *in loco*. Les deux premières enseignantes (Cristina e Mariana) n'ayant pas vécu en France semblent voir la culture comme synonyme de progrès ou d'un mouvement en direction du raffinement et de l'ordre (Thompson, 2009), un sens très lié à l'esprit de l'illuminisme européen.

Quant à Alberto, Margarida et Natália, ils y ont vécu une expérience plus étendue du quotidien français. Ce contact prolongé leur a permis une plus grande interaction avec la société française établissant un dialogue et une certaine symbiose de quelques aspects culturels qu'ils ont incorporés à leurs identités. Les données suggèrent que l'idée de culture véhiculée par ce groupe est plus proche d'une conception anthropologique de culture, dans la mesure où elle est plus liée à l'observation de croyances, de mœurs de vie et de valeurs d'un groupe social quelconque.

Bibliographie

- Cândido, A. 2005. Prólogo. In : *Dialogues entre le Brésil et la France : formation et coopération académique*. Recife: Ed. Massangana.
- Cândido, A . 1962. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1962.
- Chouliarakis, L., Fairclough N. 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Presse.
- Fairclough, N. 2001. *Discurso e mudança social. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição brasileira de Izabel Magalhães*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. 2010. Norman Fairclough. 2010. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Harlow: Longman.
- Girão R. 1979. *Geografia Estética de Fortaleza*. 2ª Edição. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil.
- Giraud, A.C.B. 2014. *Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

Magalhães, I. 2010. *Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina*. In: *Práticas socioculturais e discurso. Debates transdisciplinares*. Labcom Books.

Magalhães, I. 2004. "Teoria crítica de discurso e texto". In: *Linguagem em (Dis)curso*. V. 4. Tubarão, p. 113-131.

Pesavento, S. J. 2002. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano - Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre*. 2ª Edição. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS.

Ponte, S. R. 2010. *Fortaleza belle époque - reforma urbana e controle social. 1860-1930*. 4 ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha.

Rivas, P. 2005. *Diálogos interculturais*. São Paulo: Hucitec.

Notes

1. Dans l'essai *Paris, capitale du XIX^e Siècle*, Benjamin (1982) examine le monde moderne à partir de la capitale française montrant la façon dont une alliance entre la science et l'industrie ont contribué pour qu'elle devienne un épice de la modernité, représentant le fétichisme et le glamour cerclant la société bourgeoise de l'époque.

2. Des établissements appelés *Au phare de la Bastille*, *Hôtel de France*, *Café Riche*, *Grande Nouveauté de Paris*, *Farmácia Francesa* ou *Garage Elite*, vendaient, des articles français comme tissus, chapeaux, parfums, bijoux, boissons, drogues pharmaceutiques ou pièces d'automobiles (Girão, 1979 : 168).

3. On remarque la distinction entre le discours (employé au singulier) et les discours. Le premier étant compris comme une manifestation du langage dans les pratiques sociales, tandis que le deuxième signifiant représentations.

4. La LSF, de Michael Halliday (1976, 2004) envisage le langage comme partie du système social y exerçant certaines fonctions qui génèrent du sens. Au delà d'une fonction communicative, le langage exerce trois fonctions ou métafonctions : idéationnelle, interpersonnelle, et textuelle. *Grosso modo* la *métafonction idéationnelle* est liée à l'usage du langage comme représentation ; la *métafonction interpersonnelle* est liée à notre manière de codifier l'interaction ; la *métafonction textuelle* est responsable par la construction d'une signification textuelle.

5. Halliday et Matthiessen (2004) remarquent que la projection est une caractéristique générale de procès mentaux cognitifs qui sont capables de créer un autre procès ou un ensemble de procès.