

# Synergies Brésil

Revue du GERFLINT

## **Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs**

Coordonné par Mariza Pereira Zanini





# **Synergies Brésil**

Numéro 12 / Année 2017

Territoires et expériences  
de la francophonie  
en Amérique du Sud et ailleurs

**Coordonné par Mariza Pereira Zanini**



REVUE DU GERFLINT  
2017

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Brésil** est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage, à la didactique des langues, des cultures et des littératures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Brésil, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon prioritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © *Synergies Brésil* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Brésil*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : annuelle**

**ISSN 1518-8779 / ISSN édition en ligne 2260-5983**

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Renato Janine Ribeiro, Philosophe

### Rédactrice en chef

Mariza Pereira Zanini, Université Fédérale de Pelotas, Brésil

### Rédactrice en chef adjointe

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi, Université Fédérale de São Paulo, Brésil

### Secrétaire de rédaction

Maristela Machado, Université Fédérale de Pelotas, Brésil

### Titulaire et Éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-lès-Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

[synergies.bresil.gerflint@gmail.com](mailto:synergies.bresil.gerflint@gmail.com)

#### Contact de la Rédaction au Brésil :

[synergies.bresil.redaction@gmail.com](mailto:synergies.bresil.redaction@gmail.com)

### Comité scientifique

Zila Bernd (Centro Universitário la Salle - Unilasalle/Canoas), Pierre-Mathieu Le Bel (Université du Québec à Montréal), Normélia Parise (Fondation Université Fédérale du Rio Grande), Valter Cesar Pinheiro (Université Fédérale de Sergipe), Josilene Pinheiro-Mariz (Université Fédérale de Campina Grande), Robert Ponge (Université Fédérale du Rio Grande do Sul).

### Comité de lecture permanent

Joice Armani Galli (Université Fédérale de Pernambuco), Lúcia Claro Cristovão (Université Fédérale de São Paulo), Lígia Ferreira (Université Fédérale de São Paulo), Guacira Marcondes Machado Leite (Université Estadual Paulista)

Isabella Mozzillo (Université Fédérale de Pelotas), Márcia Maria Valle Arbex (Université Fédérale de Minas Gerais).

### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

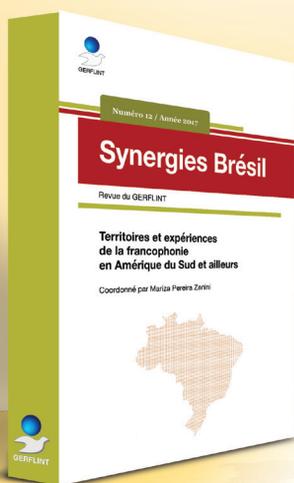
# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Brésil n° 12 / 2017  
<https://gerflint.fr/synergies-bresil>



## Indexations et référencement

Data.bnf.fr  
DOAJ  
EBSCOhost (Humanities Source)  
Ent'revues  
Héloïse  
JournalSeek  
Latindex (Catálogo)  
MIAR  
Mir@bel  
MLA (International Bibliography Journal List)  
ROAD (ISSN)  
SHERPA-RoMEO  
Ulrich's



*Synergies Brésil*, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité





Synergies Brésil n° 12 / 2017  
ISSN : 1518-8779 / ISSN de l'édition en ligne : 2260-5983

# Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs

Coordonné par Mariza Pereira Zanini

## Sommaire

<b>Jacques Cortès</b> .....	<b>7</b>
Préface	

<b>Mariza Pereira Zanini</b> .....	<b>13</b>
Présentation : la reprise de <i>Synergies Brésil</i>	

### Territoires

<b>Janaína Nazzari Gomes</b> .....	<b>21</b>
Une francophonie qui se reconnaît : les actions du <i>Centre de la francophonie des Amériques</i> et l'avènement d'une identité francophone continentale	

<b>Victor Montoya</b> .....	<b>35</b>
Enjeux géopolitiques du français au Brésil	

<b>Ana Cláudia Barbosa Giraud</b> .....	<b>45</b>
Discours et styles d'enseignants de français langue étrangère à l'État du Ceará	

<b>Katia Ferreira Fraga</b> .....	<b>59</b>
La Filière Langues Étrangères Appliquées au Paraíba: réussites et défis pour le français	

### Expériences

<b>Estela Klett</b> .....	<b>71</b>
Cours de français à l'université : les stratégies des lecteurs débutants	

<b>Joice Armani Galli</b> .....	<b>81</b>
La notion d'interculturel et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Brésil : représentations et réalités du français	

<b>Christina Dechamps</b> .....	<b>103</b>
Quelques propositions pour un dictionnaire d'apprentissage des collocations en français et en portugais	

<b>Teresa Maria Wlosowicz</b> .....	<b>119</b>
Les recherches sur le plurilinguisme en tant que défi pour la linguistique appliquée	

### Comptes rendus et résumé de thèse

<b>Augusto Darde</b> .....	<b>135</b>
<i>Rester vivant</i> de Michel Houellebecq : une mise à jour du Poète maudit	

<b>Henriete Karam</b> .....	<b>137</b>
Um Édipo em Paris: o tema do parricídio e a presença de Édipo em <i>Sentiments filiaux d'un parricide</i> , de Marcel Proust	

<b>Paulo Roberto Massaro</b> .....	<b>139</b>
Colloque <i>Hybridité et multimodalité dans les pratiques de création/réception des jeunes : impacts sur l'enseignement des arts et des langues</i>	

<b>Luciano Passos Moraes</b> .....	<b>141</b>
Exil et retour au pays natal chez Sergio Kokis et Dany Laferrière	

### Annexes

Profils des contributeurs de ce numéro.....	<b>149</b>
---	------------

Numéros parus de la revue <i>Synergies Brésil</i> .....	<b>153</b>
---	------------

Projet pour le numéro 13 / 2018.....	<b>155</b>
--------------------------------------	------------

Consignes aux auteurs.....	<b>157</b>
----------------------------	------------

Le GERFLINT et ses publications.....	<b>161</b>
--------------------------------------	------------



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Préface

**Jacques Cortès**  
Fondateur et Président du GERFLINT, France

Si la revue *Synergies Brésil* est particulièrement chère à notre cœur, c'est tout simplement parce qu'elle est l'aînée d'une fratrie de quelques dizaines de rejets planétaires conservant, depuis deux décennies, un noyau toujours très puissant et actif. Le thème général de ce numéro 12 est la francophonie en Amérique du Sud et « ailleurs », ce dernier adverbe étant là pour souligner, notamment, l'article sur la Pologne de Madame Teresa Maria Wlosowicz qui aborde avec conviction la question du plurilinguisme.

A cet égard, et sur les deux thèmes (francophonie et plurilinguisme) que je viens d'esquisser, je ferai quelques rappels sur le chemin tracé par notre discipline, la DDLC (Didactologie/Didactique des Langues-Cultures) depuis son origine, et, bien entendu, j'évoquerai aussi l'enrichissement et l'élargissement naturel de son grand arbre généalogique qui ne peut être reconstruit sérieusement en ignorant ses racines.

Rappelons rapidement les grandes étapes de la déjà longue Histoire de *Synergies Brésil*'.

Notre revue a 17 ans d'âge<sup>2</sup> ; elle qui n'a jamais cessé, depuis sa fondation en l'an 2000, la *diffusion* mondiale de ses articles dont 116 sont en ligne en accès libre et gratuit de façon permanente.

Son évolution est marquée par 3 temps et 3 mouvements :

**2000-2004** : Revue fondatrice (an 2000) du réseau unique des revues du Gerflint et de son *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau*, 6 numéros réguliers et un numéro spécial sont parus en 4 ans ;

**2009-2013** : Elle prend le tournant du numérique et devient à la fois revue imprimée et électronique. Le statut de revue électronique en accès libre et gratuit à textes complets lui est reconnu par la BNF et le DOAJ en 2011 puis par de nombreux catalogues français et internationaux (Sudoc, WorldCat, etc.). 5 numéros réguliers et 2 numéros spéciaux sont parus en 5 ans. *Synergies Brésil* entre alors pleinement

dans le *Programme d'indexations internationales des Revues Synergies du Gerflint* et obtient et développe plusieurs indexations importantes (Latindex, DOAJ, MLA, Ebsco, etc.) ;

**2015 jusqu'à nos jours** : Le projet de reprise des parutions est lancé sous la responsabilité de Mariza Pereira Zanini (Université Fédérale de Pelotas, Brésil. Le premier résultat est ce numéro 12 en 2017. Soulignons que la revue a participé, avec succès, en 2015-16, au programme de réévaluation de la qualité scientifique et éditoriale des revues en accès libres et gratuit menée par le DOAJ<sup>3</sup>.

Ainsi, la revue *Synergies Brésil*, même si elle a connu deux périodes d'interruption dans ses parutions (2005-2008), (2014-2016) et une certaine réduction de son activité, possède, comme toutes les revues du Gerflint, une identité, une force et une visibilité uniques.

En ce qui concerne la **francophonie** au Brésil, et plus généralement en Amérique Latine, nous savons que notre revue, dès son origine, a consacré à ce thème une abondante littérature. Dès le tout premier numéro, paru en l'an 2000, Laurent Desbois montrait déjà toute l'amplitude de ce concept en s'appuyant d'abord sur le domaine du sport : la France footballistique multiculturelle *Black, Blanc, Beur* venait d'être championne du monde et chantait sa diversité ethnique.

**Remarque** : convenons toutefois que j'aurais pu choisir un autre exemple car la chanson du triomphe sportif fut celle du célèbre Queen : « *We are the champions my friends ...* ».

Mais Laurent Desbois prit ensuite un chemin littéraire, cette fois, en signalant la longue série des auteurs francophones venus de toutes les parties du monde pour obtenir à Paris le très désiré prix Goncourt : René Maran 1909, Henri Troyat 1945, Antonine Maillet 1979, Tahar Ben Jelloun 1987, Patrick Chamoiseau 1992 etc.

Dans le numéro 2 de *Synergies Brésil* - cela mérite aussi d'être rappelé - l'auteur de la préface était le Professeur Dario Pagel, Président à la fois de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français (FBPF), et (nouvellement élu) de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), et il se félicitait alors que ce fût le Brésil qui eût donné « *le coup d'envoi à ce vaste projet planétaire qu'est le GERFLINT* ». Dans ce même numéro 2, j'écrivais moi-même : « ce qu'il faut comprendre de notre projet, c'est qu'il a vocation à *dépasser les frontières, à se développer sur le Web en un vaste réseau planétaire offrant aux chercheurs de la DDLC du monde entier la possibilité d'unir leurs efforts pour rompre enfin leur isolement scientifique* ». Il serait aisé de multiplier les renvois aux 11 aînés<sup>4</sup> brésiliens de ce numéro 12, mais cela consisterait à marteler un clou déjà parfaitement

enfoncé. La Francophonie a été et reste une préoccupation majeure de ce grand pays qu'est le Brésil.

En dépit d'apparences trompeuses, cette préoccupation brésilienne se révèle de plus en plus comme étant celle de la planète toute entière, et je salue avec respect, à cet égard, un ouvrage qui vient juste de paraître, que les deux auteurs<sup>5</sup> ont eu la gentillesse de dédier au Président du GERFLINT, et qui a pour titre une ébauche de syntagme (ou une fin de phrase) qui, personnellement, conforte mes propres certitudes: « ... Et le Monde parlera Français ». Est-ce un vœu pieux ? Je ne le pense pas, et, lorsque je lis la Préface de Jean-David Levitte, je découvre avec le plus grand plaisir, sous la plume de ce grand spécialiste, qu'il considère que la défense de la francophonie dispose désormais d'atouts qu'il rassemble en « quatre idées novatrices » :

- *Le renforcement du pilotage politique autour d'organismes plus resserrés ;*
- *L'ouverture du dispositif culturel français à la francophonie et aux cultures francophones ;*
- *La priorité à donner à l'éducation dans notre politique d'aide au développement, en particulier en Afrique subsaharienne francophone, dans l'océan indien et en Haïti ;*
- *Et le nécessaire renforcement de l'apprentissage des langues étrangères en France.*

Et Jean-David Levitte de conclure :

*... et le monde parlera français n'est donc pas un énième témoignage militant, contrairement à ce que son titre pourrait laisser croire... et je suis tenté de penser que ce livre a vocation à devenir un ouvrage de référence. C'est, en tout cas, tout le mal que je lui souhaite !*

Il va de soi que cette position est très exactement celle du GERFLINT et je salue chaleureusement à cet égard, mes amis Marie-Laure Poletti et Roger Pilhion pour la pertinence de leur excellent ouvrage dont je recommande moi aussi la lecture.

La deuxième question qu'il me semble important de bien évoquer ici, c'est celle du **plurilinguisme**. Je pense que les tenants de ce concept à vocation programmatique ont tendance à oublier l'Histoire. L'idée de plurilinguisme, en effet, est inscrite naturellement dans l'évolution continue, partiellement pour ce qui concerne notre discipline, mais pleinement pour la sociolinguistique, depuis déjà quelques longues décennies.

Rappelons toutefois que notre métier consiste à enseigner une langue-culture étrangère qui - pour des raisons historiques précises - est le français. Si l'on mise

sur l'autonomie de l'apprenant, l'objectif sera de donner à ce dernier les moyens de se colleter seul avec cette langue désirée. Bien entendu, dans la mesure où le destinataire (1<sup>er</sup> cas) ou l'acteur (2<sup>ème</sup> cas) dispose lui-même de sa langue-culture maternelle, celle-ci va forcément jouer un rôle parfois positif (transfert), parfois bloquant (interférence) dont il faudra tenir compte. Tout enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère est donc forcément, au minimum, de nature binaire donc déjà plurielle.

Mais d'autres facteurs peuvent également intervenir. A côté des purs binaires, il existe des cas multiples de situations qui viennent compliquer (ou faciliter) la tâche de l'enseignant et/ou de l'apprenant. En plus de la langue maternelle, il y a forcément d'autres langues, anciennes ou étrangères, plus ou moins bien possédées. Par ailleurs, pour des besoins variés (voyages, missions) on peut désirer être initié à une autre langue. Ou bien, pour des raisons sentimentales fortes, on peut également vouloir remettre en état de marche une langue régionale (il faut savoir qu'il y en a 75 réparties sur l'ensemble du territoire de la République) etc.

Tout cela est-il nouveau ? Absolument pas. On le sait depuis l'origine du monde. L'ennui, c'est que des considérations diverses, depuis quelques années, viennent compliquer les situations dans la mesure où, en se réclamant de la démocratie, du patriotisme de clocher, du repli communautaire voire d'une religion ou d'une idéologie égalitariste quelconque, on a un peu tendance, en France par exemple, à remettre en question la politique du Roi François 1<sup>er</sup> qui, par l'ordonnance de Villers-Cotterêts (août 1539) a fait du français la langue officielle du droit et de l'administration en lieu et place du latin. Ce fut là un acte de centralisation linguistique qui était déjà amorcé depuis un bon siècle et qui prit son temps pour se généraliser puisqu'une loi du 2 thermidor, An II (20 juillet 1794) imposa encore le français comme langue officielle.

Qu'est-ce qui ne va pas très bien aujourd'hui dans l'univers du FLE ? Ce qui fait problème, c'est probablement une perte de confiance et de repères des objectifs de notre discipline de la part des Didactologues-Didacticiens-Pédagogues des langues étrangères. Las certainement d'être sous-estimés par leurs collègues linguistes qui n'ont pas vraiment de considération scientifique pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, les spécialistes de DDLI semblent éprouver un besoin bien compréhensible de reconnaissance universitaire pour sortir d'une condition anormalement déconsidérée. Ils optent donc souvent pour un statut plus ou moins licite de sociolinguistes et déplacent leur domaine d'enseignement-apprentissage vers la diversité des espaces concernant les relations langue/identité dans les situations plurilingues ou, par exemple encore, les divers aspects sous lesquels on peut aborder l'étude du plurilinguisme urbain... etc.

C'est là une question fort préoccupante car, si les travaux des sociolinguistes sont extrêmement utiles et intéressants, il est certain aussi que le plurilinguisme n'est qu'un aspect, important certes, mais partiel, de notre discipline d'intervention - comme dirait Robert Galisson<sup>6</sup> - qui doit conserver et conforter ses propres objectifs. Tenir compte du plurilinguisme est une nécessité parfaitement reconnue par la DDLC et chacun, pour son propre compte, a parfaitement le droit de se vouloir aussi plurilingue que possible. L'objectif majeur, pour nous, doit rester l'enseignement-apprentissage de la langue française, en parfaite intelligence avec les linguistes, les sociolinguistes et autres sciences humaines et sociales susceptibles de nous éclairer dans notre discipline d'intervention

Il est certain que la revue *Synergies Brésil* va dans la bonne direction en affirmant sa vocation à accueillir toutes les recherches en sciences humaines et sociales<sup>7</sup> comme l'implique et l'exige même la reconnaissance du GERFLINT par *la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris*.

J'adresse donc toutes mes félicitations, mes encouragements et mes remerciements à Mariza Pereira Zanini et à tous nos amis retrouvés du Brésil.

#### Notes

1. Les données de ce récapitulatif concernant notamment les indexations de la revue *Synergies Brésil* nous ont été fournies par Sophie Aubin (Pôle éditorial international du Gerflint) en juin 2017.
2. Ancienneté officiellement reconnue, par exemple, par la Base bibliométrique espagnole *Miar* (Universitat de Barcelona ; Agaur) : <http://miar.ub.edu/issn/1518-8779> [consulté le 30 juin 2017].
3. <https://doaj.org/toc/1518-8779> [consulté le 30 juin 2017].
4. Voir en annexe de ce numéro la liste complète des numéros parus de la revue *Synergies Brésil*
5. Roger Pillhion et Marie-Laure Poletti sont les auteurs et les éditeurs de ce livre préfacé par Jean-David Levitte, Ambassadeur de France et Membre de l'Académie des Sciences morales et politiques qui avait déjà fait l'honneur au GERFLINT, de préfacer le n° 1 de la revue *Synergies Amérique du Nord*, en juin 2004, lors du Congrès mondial de la FIPF d'Atlanta ayant pour titre « Le Défi de la diversité ».
6. Je renvoie, à cet égard, au n° 4 / 2016 de la revue *Synergies Portugal*, consacré à l'œuvre de Robert Galisson : *Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière*, coordonné par Clara Ferrão Tavares et Jacques Cortès. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Portugal4/Portugal4.html> [consulté le 30 juin 2017]. La question du plurilinguisme y est copieusement abordée.
7. Selon sa politique éditoriale : <https://gerflint.fr/synergies-bresil/politique-editoriale> [consulté le 30 juin 2017].





ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Présentation : la reprise de *Synergies Brésil*

**Mariza Pereira Zanini**

Université Fédérale de Pelotas, Brésil

En 2015 j'ai été invitée à prendre en mains la responsabilité de l'édition de *Synergies Brésil*, Revue du GERFLINT. Il s'agissait à la fois d'un défi et d'un honneur. La revue même, de par sa sortie annuelle, est la preuve d'une francophonie au Brésil qui ne se plie pas forcément aux impositions du marché de la production universitaire beaucoup trop friand de revues indexées par le Qualis de la Capes. Et cela tout en gardant sa qualité et rigueur éditoriale.

Cette même année 2015, j'ai participé à l'Université d'été sur la francophonie des Amériques, à Ottawa, Canada. Organisée par le Centre de la francophonie des Amériques, cette formation intensive, à la fois théorique et pratique, a réuni un groupe d'étudiants et de professionnels intéressés à la place et au rôle de la francophonie dans le continent. Des rencontres et des débats avec des interlocuteurs occupant des places variées dans la scène de la francophonie de tous les coins de ce continent m'ont démontré à la fois la force et l'engagement, les tensions et les luttes menés autour de cette langue. Forte de cette bonne expérience, il m'est venu à l'esprit de proposer, pour ce numéro de *Synergies Brésil*, une occasion pour que quelques-unes de ces réalités soient partagées.

Le français a bel et bien une place dans les Amériques et en Amérique du sud. Il s'agit d'une francophonie multiforme, vécue et propagée surtout dans les systèmes éducatifs. Les Universités y jouent un rôle très important : alors que cette francophonie perdrait des espaces dans l'enseignement scolaire, elle est toujours vivante dans les formations en Lettres et en tant que langue importante pour les lectures professionnelles et formatives. De plus, elle accumule les rôles de langue internationale, langue militaire et langue universitaire. Ce dernier est fortement joué par la langue française lors des mobilités académiques croissantes de Brésiliens et d'autres Sud-Américains vers des destinations francophones telles que le Canada, la France, la Belgique et la Suisse. Nous avons proposé comme thématique pour ce numéro 12 de *Synergies Brésil* que l'on nous parle de cette place-là dans les différents endroits de ce continent où le français est parlé, étudié, enseigné. Nous avons reçu des propositions faisant preuve de cette vitalité de son enseignement

et en avons retenu venant du Brésil, mais aussi d'Argentine. Les comptes rendus de lecture présentés sur ce numéro sont également une preuve de cette vitalité au Brésil. On y voit quelques témoignages de la recherche faite en langue française, ou encore autour d'auteurs de langue française.

Nous présentons, encore dans ce numéro, pour ne pas rester renfermés dans un seul continent, deux textes venus du Brésil et de Pologne faisant part de recherches en linguistique et en didactique des langues. C'est pourquoi ce numéro 12 de *Synergies Brésil* a comme titre *Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs*.

Voici une idée de ce que les collaborateurs de ce numéro nous proposent :

**Janaína Nazzari Gomes**, doctorante à l'*Universidade Federal do Rio Grande do Sul* - Brésil nous initie à l'idée d'une francophonie qui se reconnaît par le biais des actions du *Centre de la francophonie des Amériques* et l'avènement d'une identité francophone continentale qui se crée. Elle propose qu'à partir de la notion générale de francophonie, les francophones du continent américain s'identifient de manière croissante à un terme plus spécifique, à savoir francophonie des Amériques. Selon l'auteur, il s'agit d'une notion instrumentale forte, servant aux locuteurs de français à exprimer leur sentiment d'appartenance à une communauté continentale. Elle désigne le *Centre de la francophonie des Amériques*, organisme public québécois, comme le créateur probable de cette notion et nous présente les actions de ce Centre en dressant également quelques réflexions sur son rôle dans la promotion de ce nouveau processus identitaire.

**Victor Montoya**, doctorant en Relations Internationales en Argentine lance un regard analytique très originel sur la question de la langue française au Brésil sous l'angle des relations internationales et de la géopolitique. Il attire notre attention sur le fait que l'analyse d'une langue à partir des relations internationales n'a rien d'étrange, vu que le concept même de « francophonie » est à son origine géopolitique, ayant été proposé par un géographe, Onésime Reclus, lequel n'était pas du tout linguiste. Des volets économiques, militaires et éducatifs apparaissent comme autant de facteurs servant à fonder les propos selon lesquels le Brésil aurait un rôle privilégié à jouer internationalement concernant la francophonie. À la lecture de cet article, nous pouvons avoir un bon aperçu de cet argument, réalisant en quoi la langue française peut être un enjeu de la géopolitique du Brésil. Encore un argument pour le développement de son enseignement au pays.

**Ana Cláudia Barbosa Giraud** nous fait part de l'un des aspects travaillés dans sa thèse de doctorat *Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização*, soutenue en 2014. Dans son article, elle met l'accent sur les discours de

quelques enseignants de deux institutions d'enseignement supérieur de Fortaleza (État de Ceará, Brésil) et examine les représentations de la culture française qui y sont présentées ainsi que l'impact sur celles-ci des discours circulant dans le monde social. La méthode choisie pour mener à bien cette étude est celle de l'Analyse Critique du Discours (CDA) ; visant à comprendre comment la langue participe aux processus et aux changements sociaux, cette méthode permet de travailler les relations entre le discours et le moment socio-historique contemporain. Les aspects liés à l'histoire de l'influence française au Brésil, depuis la période coloniale, sont initialement présentés pour tisser le cadre des représentations successives héritées ou questionnées par les générations actuelles d'enseignants. Cet historique est dressé également pour la ville de Fortaleza, capitale de l'État de Ceará, de manière à en contextualiser plus précisément les influences dans les discours.

Bien au-delà du binôme déjà traditionnellement présent au Brésil « français dans la formation enseignante/français dans les cours privés de langue », le professeur **Katia Ferreira Fraga**, de l'Université fédérale de Paraíba- Brésil dresse l'historique de la création de la licence en Langues Etrangères Appliquées aux Négociations Internationales. Elle présente cette filière à caractère interdisciplinaire et problématise son évaluation par le Ministère de l'Éducation du fait qu'il s'agit d'une formation traversant différents domaines du savoir. L'auteur nous permet de faire la connaissance de cette innovation au sein de l'Université Fédérale du Paraíba qui a ouvert de nouvelles possibilités pour l'enseignement du français dans la région, entraînant également des retombées sur la formation de futurs professeurs de français ainsi que sur l'apprentissage de langues étrangères pour les disciplines non linguistiques.

**Estela Klett** nous présente un aperçu des cours de lecture-compréhension en langue étrangère (LE), de longue tradition dans les universités d'Argentine. Cet enseignement fait partie des cursus humanistiques et scientifiques permettant aux étudiants de lire les bibliographies de leur domaine de formation à L'université de Buenos Aires. Il s'agit d'une formule à succès ayant fait ses épreuves pour toutes les LEs : allemand, anglais, français, italien et portugais. L'auteur nous fait part du paradoxe de l'élan de ces enseignements à l'université où le français continue à se développer alors qu'il recule aussi bien dans les écoles secondaires que dans les instituts de formation. Dans l'article, on voit développés les rapports entre l'enseignement de la lecture-compréhension et le FOS (français sur objectifs spécifiques), le FOU (français sur objectifs universitaires) et le FLP (français langue professionnelle). Klett nous présente finalement une recherche qualitative et longitudinale en cours concernant l'évolution des représentations et des stratégies dans l'apprentissage de la lecture-compréhension en français. Des constats ayant d'importants impacts sur l'enseignement de la lecture-compréhension en ressortent.

**Joice Armani Galli**, de l'Université fédérale de Pernambuco- Brésil, nous présente une réflexion partant du concept d'interculturel appliqué à l'enseignement des langues étrangères et du français au Brésil. Elle nous offre une vision à vol d'oiseau sur l'historique de l'enseignement des langues et les méthodologies de celui-ci pour situer les différentes directions en politique linguistique et éducative dans le pays. Franchement à l'encontre des idéologies capitalistes qui ont dominé, les dernières décennies, le choix des langues à enseigner au Brésil, dans cet article l'on démontre l'importance du rôle des représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. On y interroge également la médiation entre la langue-culture maternelle et l'étrangère faite par l'enseignant, voire s'il possède les compétences requises pour cette tâche. Ensuite, est présentée une cartographie du FLE à Recife et à Olinda donnant un aperçu historique de la recherche développée par le groupe d'études du laboratoire LENUFLE- LÉtrisme NUMérique du Français Langue Etrangère - de l'UFPE (Université Fédérale de Pernambuco). En ressortent des perspectives pour la formation des enseignants de langues étrangères, ainsi que la réflexion sur les politiques linguistiques en place.

Nous arrivent du Portugal « Quelques propositions pour un dictionnaire d'apprentissage des collocations en français et en portugais ». Bien que le développement de la compétence lexicale soit incontournable pour une meilleure maîtrise de la langue et malgré les études en lexicologie-lexicographie que Robert Galisson a entamées et diffusées le siècle dernier, il est facilement observable que le lexique continue à être le grand délaissé des courants méthodologiques d'enseignement de langues les plus récents. **Christina Dechamps**, de l'Université Nouvelle de Lisbonne, se propose d'étudier la question du type de dictionnaire le mieux approprié dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des collocations et de présenter un projet de dictionnaire d'apprentissage français-portugais. Les collocations de la langue juridique y seront décrites, sur la base de l'analyse de la combinatoire verbale. A la base de cette étude, un corpus comparable bilingue de textes juridiques appartenant au discours scientifique pédagogique sera analysé.

De Cracovie, Pologne, **Teresa Maria Wlosowicz** nous offre une réflexion sur le plurilinguisme et sur les pratiques de recherche sur celui-ci en tant que phénomènes complexes. Elle souligne également les défis liés aux pratiques d'enseignement et d'évaluation des répertoires de compétences plurilingues qui en découlent. Les notions d'interférence, emprunt, transfert y sont revisitées questionnant les pratiques de recherche et le plurilinguisme ou monolinguisme des chercheurs eux-mêmes. Elle souligne le besoin d'augmenter la prise en compte de l'attrition des langues dans les analyses faites sur le plurilinguisme, quelque difficile que soit l'investigation de ce phénomène. Concernant la propagation du plurilinguisme et

la didactique du plurilinguisme, des questionnements tels que la place de l'enseignement de l'anglais, quelle devrait être la première langue étrangère à être enseignée, la suffisance ou non de l'intercompréhension sont posés. D'un autre côté, la question de l'évaluation des compétences plurilingues instigue les réflexions de l'auteur ; approche holistique ou approche normative ? Évaluations conjuguées ou séparées ? Quels instruments employer ? Autant de questions qui vont interpeller directement ceux qui se confrontent aux pratiques et enseignements plurilingues.

Ensuite, les quatre comptes rendus (de colloque et de mémoires) nous feront voir encore une facette de la francophonie dans les Amériques : les études développées en langue française ou en langue portugaise sur des auteurs de langue française.

**Augusto Darde**, pour son master nous présente une incursion dans l'univers de l'écriture poétique et cherche à exposer les éléments qui fondent le mythe du Poète maudit à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle français, en partant des premières mythologies de la poésie romantique. Ensuite, à partir de l'œuvre *Rester vivant* de Michel Houellebecq, il nous propose une mise à jour du mythe du Poète maudit.

**Henriete Karam** nous présente le sujet de master de Mosiah Matos, lequel nous propose la thématique du parricide et de la présence d'Oedipe dans la chronique de Marcel Proust «*Sentiments filiaux d'un parricide* ». Ce texte avait été produit sous l'impact de la nouvelle du matricide et du suicide d'Henri van Blarenberghe, avec qui Proust avait échangé des lettres en vertu de la relation d'amitié qui liait leurs mères. Matos se pose les questions suivantes : Quelles sont les caractéristiques d'Oedipe auxquelles Proust a recours dans son interprétation? De quelle manière se constitue, pour Proust, la relation d'un fils à ses parents?

Un compte rendu sur le Colloque « Hybridité et multimodalité dans les pratiques de création/réception des jeunes: impacts sur l'enseignement des arts et des langues », qui a eu lieu à Québec, Canada, nous est proposé par **Paulo Roberto Massaro**. Dans son rapport, il nous permet de visionner les enjeux théoriques, pédagogiques et didactiques découlant de ces formes d'expression contemporaines qui détournent les fonctions utilitaires des médias.

Finalement, **Luciano Passos Moraes**, pour sa thèse de doctorat, analyse des romans d'écrivains migrants au Québec : *Errances*, de Sergio Kokis, *Pays sans chapeau* et *L'énigme du retour*, de Dany Laferrière. Faisant partie des littératures migrantes, les œuvres étudiées ont pour thématique le retour au pays natal de personnages qui sont également des écrivains. Reconstruction identitaire, intégration et une certaine notion de québecité y sont revisités.

Au nom de toute l'équipe constituée pour mener à bien ce numéro de reprise de *Synergies Brésil*, et plus particulièrement au nom de mes deux adjointes à l'édition, Ana Luiza Ramazzina Ghirardi et Maristela Machado, je vous souhaite une bonne lecture, foisonnante d'inspiration.

# Synergies Brésil n° 12 / 2017



Territoires







ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Une francophonie qui se reconnaît : les actions du *Centre de la francophonie des Amériques* et l'avènement d'une identité francophone continentale

**Janáína Nazzari Gomes**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brésil  
janainafrances@gmail.com

### Résumé

À partir de la notion générale de francophonie, les francophones du continent américain s'identifient de manière croissante à un terme plus spécifique, à savoir francophonie des Amériques. Par cette notion, les locuteurs de français expriment leur sentiment d'appartenance à une communauté continentale, qui partage, à la fois, une langue et de nombreux rapports avec cette langue. Le *Centre de la francophonie des Amériques*, organisme public québécois, semble avoir été le créateur de cette notion. L'objectif de cet article est donc de présenter les actions du Centre de la francophonie des Amériques pour, ensuite, dresser des réflexions tout à fait initiales sur son rôle dans la promotion de ce nouveau processus identitaire.

**Mots-clés :** francophonie des Amériques, *Centre de la francophonie des Amériques*, sentiment d'appartenance

### Uma francofonia que se reconhece: o *Centre de la francophonie des Amériques* e o advento de uma identidade francófona continental

### Resumo

A partir da noção geral de francofonia, os francófonos do continente americano identificam-se, crescentemente, a um termo mais específico, a saber, francofonia das Américas. Por tal noção, os locutores de francês expressam um sentimento de pertencimento a uma comunidade continental, que compartilha, a um só tempo, uma língua e numerosas relações com essa língua. O *Centre de la francophonie des Amériques*, organismo público quebequense, parece ter sido o criador de tal noção. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar as ações empreendidas pelo Centre de la francophonie des Amériques para, em seguida, tecer reflexões deveras iniciais sobre seu papel na promoção desse novo processo identitário.

**Palavras-chave:** francofonia das Américas, *Centre de la francophonie des Amériques*, sentimento de pertencimento

## The *Centre de la francophonie des Amériques*' role on the development of the « francophonie des Amériques »

### Abstract

French-speakers living in the Americas are increasingly identifying themselves with a specific expression, namely “francophonie des Amériques” as opposed to the more general expression “francophonie”. Through this concept, French-speakers express their sense of belonging to a cross-continental community that shares a language and many different relationships with this language and culture. A Quebec public agency, the *Centre de la francophonie des Amériques*, appears to be the conceiver of this expression. Having stated this, this paper aims firstly to present the actions of the *Centre de la francophonie des Amériques*, and secondly to comment, briefly, on its role on the promotion of this identity building process.

**Keywords:** « francophonie des Amériques », *Centre de la francophonie des Amériques*, sense of belonging

Prise avec un F majuscule, selon l'*Organisation internationale de la Francophonie* (dorénavant, OIF), la Francophonie est un ensemble de plus de 80 pays et territoires membres, associés et observateurs, qui ont la langue française comme l'une de ses langues officielles. Avec un f minuscule, en revanche, la francophonie peut désigner toutes les communautés et tous les parlants de français qui ne sont nécessairement pas touchés par un statut officiel.

Il s'agit bien de presque 300 millions de personnes au monde qui s'expriment en français, et ce, non seulement à cause de la colonisation française que de nombreuses communautés, sur les cinq continents, ont subie, mais aussi parce que le français, d'un côté, a déjà été une espèce de *lingua franca* (et l'est encore aujourd'hui dans certains pays d'Afrique), et, de l'autre, continue à être l'une des langues officielles d'institutions mondiales, telles que l'Organisation des Nations Unies. Il y a, dans le monde, de nombreuses organisations, institutions, associations qui œuvrent pour la promotion du français. Dans le continent américain, l'on peut citer notamment le *Centre de la francophonie des Amériques* (dorénavant, Centre), organisme public québécois, qui, depuis sa création, en 2008, travaille pour la promotion de la francophonie américaine.

Étant donné la pertinence des actions du Centre dans le continent américain, l'objectif premier de cet article est de le faire connaître davantage auprès de la communauté francophone. Il est pourtant impossible de parler du Centre sans parler de ce qui signifie la notion même de francophonie des Amériques, puisqu'il s'agit d'un terme qui traduit la raison d'être de l'organisme. Notre deuxième objectif concerne les contours de cette diversité de parlants et de modes d'existence en français: nous tenterons d'élaborer une synthèse tout à fait initiale qui mettra en évidence la constitution de la diversité de la langue française dans les Amériques.

Pour ce faire, je commencerai la réflexion avec une courte mise en contexte de l'avènement du terme francophonie et de sa double parenté. Dans un deuxième moment, je présenterai le Centre, son mandat et ses programmes pour, ensuite, traiter spécifiquement de ce qui signifie la notion de francophonie des Amériques. Ayant eu la chance de participer à plusieurs activités du Centre et d'être membre de son Conseil d'administration pour le poste personne provenant de l'extérieur du Canada, j'ai pu connaître à profondeur son mandat et la portée qu'ont ses activités auprès des francophones habitant le continent américain. Ainsi, je me permettrai, dans ce texte, de commencer mon analyse avec un témoignage: je vous présenterai mon regard sur la francophonie des Amériques, pour, ensuite, entreprendre une analyse plus objective, évoquant aussi les réflexions qui font partie de mon parcours académique, centré sur les questions relatives à l'appropriation des langues étrangères, notamment du français.

### **La double parenté du terme francophonie**

Si le terme francophonie a été créé par le géographe Onésime Reclus, à la fin du XIXe siècle, dans une oeuvre consacrée à l'étude du développement du Second Empire colonial français, selon Xavier Deniau (2003), le concept est pourtant resté largement méconnu et inutilisé jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Ce n'est qu'en novembre de 1962, dans la revue française *Esprit*, que le mot a été remployé, et ce, dans le numéro qui s'intitulait *Le français, langue vivante* (Puccini, 2008). Les auteurs ayant contribué au numéro, Léopold Sédar Senghor, Norodom Sihanouk, Jean-Marc Léger, étaient, à l'époque président de la République du Sénégal, chef de l'État du Cambodge, et directeur de l'Office de la langue française du Québec, respectivement.

Il s'agit donc d'un terme à double parenté... mais d'une parenté assez distincte – non seulement du point de vue temporel, mais aussi d'après les critères utilisés pour son emploi: si Reclus l'a inventé pour classer le monde d'après les langues parlées, Senghor, Sihanouk et Léger, des citoyens issus de différents types de colonies françaises, l'ont récréé avec un souffle libertaire et identitaire – celui-ci, centré sur le métissage –, comme nous le dit Lavodrama (2007). En effet, « la double généalogie, reclusienne et africano-québécoise, constitue pour la francophonie une source de légitimité majeure, en tant qu'elle lave, en apparence, la France de tout soupçon de manipulation néocoloniale » (idem, 180: 2007).

Par le terme francophonie, Senghor, Sihanouk et Léger ont donc caractérisé une communauté vivante et citoyenne ayant le français en partage sans le scrutin colonial français (et, ce, même si, comme le remarque Lavodrama (2007), la reprise

du mot francophonie coïncide – ironiquement – avec le déclin du rayonnement culturel français). Pourtant, si la recréation du terme francophonie, dans les années 1960, a été un acte revendicatoire, véhicule d'une idéologie assez spécifique, aujourd'hui la notion de francophonie est assez nuancée, voir l'objet d'importants débats, traduits par des questions telles que: qu'est-ce qui constitue un francophone ? Quelle maîtrise et quel rapport avec le français sont-ils nécessaires pour qu'un individu puisse se considérer comme francophone ? Faut-il avoir le français comme langue maternelle ou être originaire d'un pays membre de l'OIF pour être considéré comme francophone ?

Les questionnements ci-dessus ne sont pas anodins: ils ont le pouvoir de déterminer l'inclusion dans le réseau francophone de diverses communautés et de divers individus capables de parler la langue française ou ayant des racines francophones. À part la participation à des programmes de formation et de volontariat, par exemple, tels que l'offre l'OIF<sup>1</sup>, les réponses que l'on donne aux questions précédentes peuvent aussi déterminer le sentiment d'appartenance à la francophonie, et donc avoir d'importants apports sur l'identité de chaque parlant.

Cette réflexion semble être à la base même de la création du Centre de la francophonie des Amériques, dont les programmes et ses portées nous examineront par la suite.

### **Le Centre de la francophonie des Amériques : un savoir-faire dans la gestion de la diversité**

Le Centre de la francophonie des Amériques a été créé en 2008, avec la loi C-7.1. Il signifie la volonté du Québec de reconnaître sa « responsabilité à l'endroit des communautés francophones ainsi que (...) d'affirmer le leadership mobilisateur qu'il entend exercer pour animer la vaste communauté des francophones et des francophiles des Amériques dans le respect de ses partenaires et de leurs riches différences » (Centre). Le Centre est donc un organisme financé par le Québec qui se donne le mandat « de contribuer à la promotion et à la mise en valeur d'une francophonie porteuse d'avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité culturelle » (Centre). Il s'agit donc de promouvoir les communautés francophones dans toutes les Amériques, et ce, à travers de nombreux programmes que le Centre a créés: des événements phares, des activités en ligne et des programmes sur des champs ou domaines ponctuels.

## 1. Les événements phares

- **Le Forum des jeunes ambassadeurs de la francophonie des Amériques** (dorénavant, Forum):

Il apporte une formation d'environ 10 jours centrée essentiellement sur la sensibilisation à la diversité de la francophonie des Amériques. Le Forum est structuré en quatre axes complémentaires, soit savoir être, savoir penser, savoir faire et savoir partager et touche entre 50 et 60 jeunes des quatre coins des Amériques, qui sont sélectionnées après l'appréciation de leurs dossiers de candidatures. Il a lieu tous les deux ans.

- **L'Université d'été:**

Il s'agit d'une formation de caractère universitaire avec des conférenciers de haut niveau originaires de toutes les Amériques qui dure environ 6 jours et touche entre 40 et 50 jeunes et journalistes francophones des Amériques, sélectionnés après l'envoi de dossiers de candidatures. Elle a lieu tous les deux ans.

- **Le Parlement francophone des jeunes des Amériques** (dorénavant, Parlement):

Formation créée comme outil de sensibilisation à la politique, la langue française n'étant qu'un moyen pour les échanges. Cette activité touche environ 100 jeunes de toutes les Amériques et a lieu tous les 2-3 ans.

Finalement, il faut pointer que tous ces événements phares sont partiels ou entièrement financés par le Centre, qui s'occupe de l'hébergement, de l'alimentation et des coûts de déplacements, alors que les participants ont à payer juste les frais d'inscription.

## 2. Des programmes diffusés en ligne

- **La Bibliothèque des Amériques :**

À partir du constat selon lequel l'accès à des livres en langue française est réduit dans la plupart des régions des Amériques, le Centre a mis en place une bibliothèque en ligne gratuite. Elle compte aujourd'hui avec plus de 7000 œuvres en français, portant sur les thématiques les plus variées.

- **Le Concours de Twittérature:**

Il vise à promouvoir l'expression en français et ce, tout en dialoguant avec les ressources de la modernité qui touchent surtout les jeunes des Amériques ainsi que le public enseignant.

- **La Radio jeunesse des Amériques:**

Outil de développement communautaire mobile et facile à opérer par des

francophones de toutes les tranches d'âges, la Radio jeunesse des Amériques a déjà été manipulée par des élèves d'écoles primaires et par des jeunes francophones dans le Forum mondial de la langue française, à Québec, en 2012, et au dernier Congrès mondial acadien, en Acadie, en 2014.

### 3. Des programmes sur des domaines ponctuels

- **Mobilité des chercheurs:**

Son but est de diffuser, dans les Amériques, la recherche menée en matière de francophonie, le public cible étant des scientifiques.

- **Stages dans les Amériques :**

Destinés aux enseignants de français de tous les niveaux habitant le continent américain, ce stage est offert par le Centre en partenariat avec l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).

- **InnovAction :**

InnovAction est un rendez-vous international destiné aux intervenants communautaires œuvrant dans la francophonie des Amériques pour le développement culturel, économique et communautaire en français.

### La portée du *Centre de la francophonie des Amériques* dans l'identité francophone des Amériques

Mes premiers contacts avec la langue française se sont passés au début de l'adolescence, quand j'écoutais des disques de vinyle à la maison. Quelques années plus tard, je commençais un cours de français, dans une école de langues. Jusqu'à ce moment, le français n'était qu'une des nombreuses langues avec lesquelles j'aimais avoir contact, puisque, dans ma ville natale, la forte immigration européenne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle me permettait de côtoyer le polonais, l'italien et l'allemand. Il a été en 2006, ayant déménagé à la capitale pour débiter mes études universitaires, que mon parcours professionnel - et pourquoi pas existentiel - commençait à se définir: j'étais devenue étudiante en Lettres Françaises-Portugaises et je me préparais pour devenir enseignante.

Ce n'est pas difficile de remarquer, même sans avoir aucun contact avec la langue française, à quel point le Brésil est un pays francophile: déjà, la France a eu une importante influence historique – remarquable soit dans l'épisode de l'arrivée de la famille royale au Brésil soit dans la présence des idéaux des Lumières dans des rébellions régionales du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette présence s'est pourtant révélée pérenne, ce dont on s'aperçoit en vérifiant, par exemple, les chiffres concernant

le tourisme Brésil-France: en 2014, 1.2 million de Brésiliens ont visité l'Hexagone, selon le rapport annuel 2015 du Ministère du Tourisme français (2016). Ce n'est pas par hasard non plus que les formations en Lettres Françaises-Portugaises privilégient des études sur la littérature française et qu'elles offrent un enseignement de la langue basé sur une variété de langue franco-française.

Ma formation universitaire en français à l'université n'a donc pas fui ces référentiels culturels et mon premier contact avec la notion de francophonie a eu lieu dans une discipline de Culture française: il fallait connaître les pays dans lesquels l'on parlait français dans le monde. À ce moment-là, la francophonie n'était qu'un concept et tout simplement des pays. Ce ne fut qu'en 2010, lors de ma première participation au IIe Forum des jeunes ambassadeurs de la francophonie des Amériques, en Acadie, que j'ai connu d'autres facettes de la francophonie. En effet, en réunissant 60 jeunes originaires des quatre coins des Amériques, le Centre offre aux participants l'occasion non d'étudier le concept de francophonie, mais de le vivre comme réalité. Le premier impact chez les participants concerne la diversité des parlers, les expressions inédites, les accents jamais entendus ni imaginés. Ensuite, après avoir compris que la différence est la substance même de la francophonie, l'on a eu l'occasion de connaître l'histoire de chaque francophone présent, d'apprendre les raisons pour lesquelles il ou elle parle le français. Le troisième moment de la découverte est marqué par un approfondissement du processus d'empathie: on se sent incontestablement sensibilisés par la réalité de l'autre. On s'aperçoit donc que la francophonie est quelque chose qui nous permet d'aller au-delà du français, langue qui est, à la fois, le facteur responsable de notre rencontre et l'instance qui marque aussi des différences.

Ce n'est pourtant pas la rencontre avec d'autres francophones seule qui impacte chaque participant: les territoires qui accueillent les activités du Centre sont, eux aussi, choisis en raison de ses histoires particulières avec la langue française. Dans mon cas, j'ai connu la francophonie des Amériques en Acadie, une région qui n'a pas de frontières fixes, puisqu'elle se situe dans les cœurs des Acadiens, comme m'a expliqué une jeune militante acadienne. Ces limites peu précises sont dues à la déportation du peuple acadien (des colons français), pendant toute la première moitié du XVIIIe siècle, après la signature du traité d'Utrecht, en 1713, selon lequel les territoires de l'est du Canada, premièrement appartenant à la France, seraient transmis à l'Angleterre. Comme conséquence, les Acadiens ont été déportés, ce qui a provoqué une diaspora: ils sont partis aux États-Unis et sont retournés en France. Ils ont pourtant réussi à revenir au territoire qui les tenait à cœur et, récemment, ont commencé à fêter le Grand Tintamarre, le 15 août, journée pendant laquelle ils célèbrent leur fierté en tant que peuple. La langue française, dans ces régions,

ne constitue donc pas un outil de communication tout simplement ; elle représente un sentiment d'appartenance à un territoire et une histoire de résilience qui donne les contours d'un peuple. C'est dans ce sens que la francophonie va au-delà de la langue ; elle traduit une histoire d'existence.

Après cette première expérience avec la francophonie des Amériques, j'ai continué à participer à des activités organisées par le Centre: en 2011, comme chef de famille du Ille Forum, à Montréal ; en 2012, à Québec, au Forum mondial de la langue française, où j'ai travaillé à la Radio jeunesse des Amériques ; en 2014, au 1er Parlement, à Toronto, et, dans le même an, au Congrès mondial acadien, en Acadie. En 2013, comme mentionné auparavant, j'ai été élue pour le Conseil d'administration du Centre pour le poste de personne provenant de l'extérieur du Canada. Le Conseil est composé de 15 membres, dont quatre sont nommés par le gouvernement du Québec ; quatre, désignés respectivement par le ministre responsable des Affaires intergouvernementales canadiennes et de la Francophonie canadienne, par le ministre des Relations internationales et ministre responsable de la Francophonie, par le ministre de la Culture et des Communications et par le ministre responsable de la Charte de la langue française ; et sept administrateurs élus par l'assemblée générale des membres du Centre, qui se répartissent comme suit: une personne provenant du Québec, de l'Ontario, de l'Acadie, de l'Ouest ou des Territoires, une personne de l'extérieur du Canada, une personne élue parmi les dirigeants des organismes pancanadiens des communautés francophones et acadiennes du Canada, et finalement une personne âgée de 35 ans et moins. Il est précisément cette instance qui s'occupe surtout de l'évaluation des comptes de l'organisme, des lignes directives de ses programmes et de la tenue des élections.

Ces vécus auprès d'autres francophones américains ont intrinsèquement impacté non seulement ma conception de francophonie - qui n'était plus un concept, mais de vraies personnes -, mais également mon identité en tant que parlante de français. En effet, depuis le Forum 2010, j'étais devenue francophone, parce que j'avais été reconnue en tant que telle (peu important si le français était pour moi une langue étrangère). Après cet événement, entre 2010 et 2011, sensibilisée à l'importance qu'a la découverte de la francophonie des Amériques pour la construction d'une identité francophone, d'un côté, et de l'autre, ayant analysé les cursus en Lettres françaises de 8 universités publiques du sud du Brésil, j'ai pu constater l'absence de la thématique dans la formation des futurs enseignants de français. J'ai donc mené un projet en partenariat avec le Centre visant la sensibilisation à la diversité de la francophonie des Amériques auprès de ces étudiants. Quelques années plus tard, déjà au master, je me suis centrée sur le devenir parlant d'une langue étrangère et j'ai étendu mes recherches à une réflexion pédagogique, c'est-à-dire, comment

la francophonie, peut-elle contribuer à l'appropriation de la langue française ? J'approfondirai ces réflexions dans la prochaine session de cet article quand je parlerai de langues en contact.

Cette double expérience au sein du Centre – la participation active dans ses programmes et également dans la conception de ses actions – m'ont permis de comprendre de manière assez approfondie non seulement le fonctionnement de l'organisme, mais surtout la francophonie des Amériques, et, bien entendu, le rôle joué par le Centre dans la promotion des nombreuses réalités francophones du continent. En ce sens, je vous présente, dans les pages suivantes, une analyse tout à fait initiale de ce que je considère comme étant la francophonie des Amériques, tout en tenant compte évidemment du rôle du Centre dans la conception de cette notion.

### **Le Centre de la francophonie des Amériques, la gestion des diversités et une proposition de vivre ensemble**

Comme l'on peut voir, le mandat du Centre touche un public assez large, qui a des rapports distincts avec la langue française. Pourtant tous ses programmes ont une même ligne conductrice, soit la promotion de la diversité de la francophonie des Amériques. Ainsi, pour bien comprendre la présence du Centre dans le continent américain, il faut tenir en compte deux éléments principaux.

Premièrement, l'organisme a été créé à partir du constat de l'existence, dans les quatre coins des Amériques, d'un nombre non négligeable de locuteurs de français ; il n'y avait donc pas une notion bien précise de ce qui était la francophonie des Amériques, quoique le terme soit présent dans le nom même de l'organisme. En effet, selon des données du Centre, il y a, au total 33 millions de francophones et de francophiles dans les Amériques, dont 9.6 millions au Canada (7 millions au Québec et 2,6 dans les autres provinces et territoires canadiens), 11 millions aux États-Unis, 200.000 au Mexique, 9.7 millions dans les Caraïbes et 2.6 millions dans les Amériques centrale et du Sud. Deuxièmement, le mandat du Centre vise travailler auprès des francophones et des francophiles du continent et non pas avec la Francophonie institutionnelle.

Les éléments que je viens de mentionner déterminent, selon mon analyse, tant les principes d'action du Centre que sa contribution en matière de construction identitaire. Le fait de ne pas travailler avec une notion ferme de francophonie, donnée auparavant, et de cibler les citoyens qui parlent français a fait en sorte que les actions du Centre aient permis, d'une part, le dévoilement de la diversité de la francophonie du continent et, de l'autre, en créant un réseau continental, aient

contribué au développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté qui partage une même langue. Ainsi, la notion, issue premièrement d'un constat, semble être de plus en plus présente dans l'imaginaire des locuteurs de français comme un facteur identitaire.

De cette ouverture et prise de connaissance mutuelle découle justement un premier bilan de ce qui caractérise la francophonie des Amériques. Tout d'abord, la notion porte, en soi, un principe d'inclusion: l'identité francophone peut se donner par de nombreux biais, mais elle commence avec le fait d'être locuteur de français. L'on ne porte donc pas de jugement sur les circonstances qui ont mené un citoyen des Amériques à parler français ; les dénominations standard, telles que français langue maternelle, français langue seconde, français langue étrangère ne servant qu'à expliquer les contextes de prise de contact avec la langue et non pas pour légitimer les différentes manières de s'exprimer en français.

Ensuite, la francophonie des Amériques est multifacette, puisqu'elle, entre autres facteurs, est insérée dans des contextes socioculturels et historiques assez différents. En effet, langue majoritaire au Québec et langue minoritaire dans les autres provinces du Canada, les francophones canadiens se sont toujours battus pour avoir le français respecté et présent dans les services publics en général (écoles, hôpitaux) et dans leur quotidien (commerce, médias)<sup>2</sup>. Héritage culturel et linguistique, en Louisiane, les Cadiens doivent, eux aussi, se battre pour avoir leur langue ancestrale présente dans leur quotidien, et ce, à travers des écoles d'immersion en français, par exemple. Langue des explorateurs en Haïti, le français est l'une des langues officielles du pays<sup>3</sup>, mais n'est parlée que par une partie mineure de la population, la plupart étant créolophones. Finalement, considérée langue étrangère dans l'Amérique latine, le français est une langue parlée par choix, en général, en raison de la forte francophilie qui marque les cultures latino-américaines.

Troisièmement, la francophonie des Amériques est en soit le fruit du contact entre langues. Au Canada, par exemple, la langue française côtoie surtout l'anglais, mais aussi toutes les autres langues qu'a son pays multiculturel. Le cas du *chiac* est, peut-être le plus connu: il s'agit d'une pratique langagière de l'Acadie – et surtout du Nouveau-Brunswick –, qui comprend la structure de la phrase en français et les verbes conjugués en anglais<sup>4</sup>. En Louisiane, en raison de son histoire, le français que l'on y trouve est un produit du côtoiement des Français, des Acadiens, des Créoles antillais et des hispanophones. En échangeant avec des Cadiens, on apprend, par exemple, que, le mot pour « maintenant », en Louisiane, est « *asstheure* » (une contraction de « à cette heure »). En Haïti et dans les territoires français des Amériques, comme la Martinique et la Guadeloupe, le contact linguistique a produit plusieurs variantes de créole, qui ont, aujourd'hui, non seulement une littérature orale, mais commencent également à avoir une littérature écrite.

En ce qui concerne l'Amérique latine, le contact entre langues produit un effet différent, qui mérite d'être analysé avec attention. Malgré le contact avec l'espagnol et le portugais, il me semble que le statut étranger de la langue française agit comme un facteur qui n'autorise pas les locuteurs à « créer » à partir des langues qu'ils parlent et à découvrir leur manière de s'exprimer en français. En effet, étant une langue étrangère, le français enseigné et appris dans les pays lusophones et hispanophones des Amériques porte toujours le signe de la variante franco-française ; le parler légitimé doit donc reproduire cette forme. Pourtant, comme l'on voit dans toutes les variantes que nous avons mentionnées ci-dessus, le contact entre langues produit de nouvelles formes linguistiques, ce qui se donne, en général, par un processus analogique.

Faisant partie de la francophonie latino-américaine et menant des études en linguistique, je me suis justement penchée, dans mon mémoire (Gomes, 2016), sur les créations linguistiques résultantes du contact entre le français et le portugais et, ce, à la lumière des réflexions de Ferdinand de Saussure, linguiste fondateur de la linguistique moderne. L'auteur, dans les *Écrits de Linguistique Générale* (2002) élit l'analogie comme « la substance la plus claire du langage »<sup>5</sup> (Saussure, 2002: 141), étant « le principe général de créations dans la langue<sup>6</sup>» (Saussure, 1996: 280). Si l'on applique cette prémisse théorique à la pratique enseignante du français, spécifiquement, et à l'appropriation du français, en général, l'on peut tout de suite concevoir un parler moins reproductif d'une variante et plus créateur. Il s'agit bien de légitimer chaque processus subjectif d'appropriation, qui traduit, en dernière analyse, un procédé linguistique intrinsèque à tout contact entre langues. La diversité de la francophonie des Amériques est donc directement concernée ; la possibilité d'utiliser « maintenant » et « asstheure » pour une même idée en est un exemple.

Mon contact avec la diversité de la francophonie a engendré également des études concernant les différents accents caractéristiques des variétés du français. Encore une fois, Ferdinand de Saussure nous donne la piste pour une compréhension linguistique de cette différence. Selon Saussure, pour qu'une langue soit comprise, elle ne demande que des différences. Le premier système de différences duquel une langue est composée est son système phonétique, c'est-à-dire, ses sons. La production des sons d'une langue présente, selon le linguiste, une latitude de prononciation: « (...) certains éléments ou certains groupes offrent, l'on ignore pourquoi, une latitude de prononciation ( ). En français, l'on peut prononcer, sous le son r, deux ou trois consonnes tout à fait différentes en articulation et, malgré cela ( ) tous ces sons si différents sont acceptés ( ) comme ayant la même valeur<sup>7</sup> ». (Saussure, 2002: 66).

On revient donc encore une fois à la règle générale: comme le constatait Saussure au début du XX<sup>e</sup> siècle, la diversité des parlers est une constante dans les langues et les français parlés dans les Amériques n'en sont pas une exception.

### **En guise de conclusion: une francophonie qui a beaucoup à bâtir**

Nous atteignons, enfin, la partie finale de cette réflexion, qui a eu deux objectifs centraux: la présentation du Centre de la francophonie des Amériques et l'analyse initiale de la portée de ses actions dans les Amériques. Comme but secondaire, nous avons également tenté d'élaborer une première synthèse des caractéristiques des diverses francophonies du continent américain. Étant donné ma participation aux programmes du Centre et à son Conseil d'administration, je me suis permis de développer mon analyse en commençant avec la formule du témoignage pour, ensuite, enchaîner avec des pondérations issues de mon parcours académique.

J'espère donc avoir réussi à tracer les contours de ce qui constitue la diversité de la francophonie des Amériques tout en tenant compte du rôle du Centre dans la promotion et dans le dévoilement de cette diversité. Les éléments à prendre en compte lors d'une telle analyse ont touché notamment le statut institutionnel du français et des langues de chaque territoire ; la relation entre les statuts officiels des langues et les réalités sociales, c'est-à-dire, l'utilisation et l'accès effectifs au français ; la posture du Centre en relation aux différences variétés du français ; la portée de ses activités auprès des francophones du continent américain surtout en ce qui concerne le développement d'un sentiment d'appartenance. Il s'agit bien d'une thématique encore peu exploitée, qui sera, par ailleurs, objet de mes recherches de doctorat.

Si les francophones des Amériques existaient bien avant la création du Centre, l'emploi du terme pour évoquer une identité partagée de nord à sud du continent semble avoir été diffusé grâce à ses programmes et ses actions. Il a d'ailleurs été en raison de ses programmes que l'on a pu mieux saisir les diverses manières d'être, de vivre et de communiquer en français dans les Amériques. Il s'agit bien d'une francophonie riche, mais aussi enrichissante dans la mesure où elle contribue à la mise en contexte de la diversité linguistique et culturelle. Le constat de l'existence d'une francophonie propre aux Amériques semble nous renvoyer directement à la seconde naissance du terme francophonie tant en ce qui touche l'acte revendicatif d'une identité qu'en ce qui concerne sa substance. Oui, la francophonie des Amériques existe. Elle est multicolore et inclusive. Et au niveau linguistique, elle s'inspire encore une fois de Senghor, et revendique son métissage.

## Bibliographie

Centre de la francophonie des Amériques (CFA). [www.francophoniedesameriques.com](http://www.francophoniedesameriques.com) [consulté le 20/10/2016].

Crosnier, E. 2002. « De la contradiction dans la formation en anglais Langue Etrangère Appliquée (LEA) ». *ASp* [en ligne], 35-36, p.157-166. <https://asp.revues.org/1565> [consulté le 06/10/2016].

Deniau, X. 2003. *La francophonie. Que sais-je ?* Paris: PUF.

Gomes, J. N. 2016. *Quando falar e ouvir é apropriar-se: uma reflexão sobre apropriação de línguas estrangeiras à luz da teoria saussuriana*. Mémoire: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brésil. Disponible sur: <http://hdl.handle.net/10183/143112>. Consulté le 07/12/2016.

Gomes, J. N. 2011. *O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?* Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brésil. <http://hdl.handle.net/10183/39339> [consulté le 09/12/2016].

Gouvernement du Québec. *Loi du Centre de la francophonie des Amériques*.

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-7.1> [consulté le 20/10/2016].

Lavodrama, P. 2007. *Senghor et la réinvention du concept de francophonie. La contribution personnelle de Senghor, primus inter pares*, *Les Temps Modernes*, 4/2007 (n° 645-646), p.178-236. <http://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2007-4-page-178.htm> [consulté le 09/12/2016].

Ministère du tourisme de France. *Rapport annuel du Ministère du tourisme de France*. (<http://www.ambafrance-br.org/Le-Bresil-et-la-France-en-chiffres>) [consulté le 09/12/2016].

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 1996. *L'Économie fondée sur le savoir*, p. 23- 25 <http://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf> [consulté le 14/09/2016].

Organisation internationale de la Francophonie. *Qu'est-ce que la Francophonie?*

<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html> [consulté le 20/10/2016].

Puccini, P., 2008. *Le fonctionnement du mot « francophonie » dans la revue Esprit, novembre 1962: à la recherche d'une définition*, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/41. <http://dhfles.revues.org/99> [consulté le 09/12/2016].

Saussure, F. 1967. *Cours de linguistique générale*. Édition critique élaborée par Tulio de Mauro. Paris: Payot.

Saussure, F. 1996. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

Saussure, F. 2002. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

## Notes

1. Comme le programme *Volontariat international de la francophonie*, destiné seulement à des individus habitant des pays membres de l'OIF.
2. Dans la sphère fédérale, il y a la loi sur les langues officielles, adoptée en 1969. Au niveau provincial, il y a notamment le Québec, avec la Loi 101, qui assure la pérennité du français ; le Nouveau-Brunswick, avec la Loi sur les langues officielles, selon laquelle le français et l'anglais sont les langues officielles de la province ; et finalement le Manitoba, qui a tout récemment passé la Loi sur l'épanouissement de la communauté francophone, qui stipule ce que doit faire la province pour sa francophonie.
3. Haïti est, selon l'article 5 de la Constitution de 1987 amendée, juridiquement bilingue, avec le français et le créole comme ses deux langues officielles.
4. Pour des exemples de chiac, chercher Acadieman.

5. *A substância mais clara da linguagem.*

6. *O princípio geral das criações na língua.*

7. (...) *certos elementos ou certos grupos que oferecem, não se sabe por que, uma latitude de pronúncia (...). Em francês, pode-se pronunciar, sob o som de r, duas ou três consoantes completamente diferentes em articulação e, além disso (...) todos esses sons tão diferentes são aceitos (...) como valendo a mesma coisa.*



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Enjeux géopolitiques du français au Brésil

**Victor Montoya**

Universidad Torcuato Di Tella, Argentine  
victormontoya@hotmail.com

### Résumé

Cet article analyse la question de la langue française au Brésil sous l'angle des relations internationales et de la géopolitique. Il considère d'abord la situation géoculturelle du Brésil dans l'Atlantique Sud puis développe deux exemples, celui du français comme langue militaire et celui de la coopération universitaire. L'analyse permet de conclure sur le rôle de pivot Nord/Sud et Sud/Sud et d'articulateur francophonie/lusophonie/hispanophonie que joue le Brésil.

**Mots-clés** : Brésil, français langue militaire, géopolitique, coopération universitaire, Sud-Sud

### Aspectos geopolíticos do Francês no Brasil

#### Resumo

Este artigo analisa o tema da língua francesa no Brasil a partir das relações internacionais e da geopolítica. Se considera primeiramente a situação geocultural do Brasil no Atlântico Sul para a seguir desenvolver dois exemplos particulares, o francês como língua militar e a cooperação universitária. A análise permite concluir sobre o papel do Brasil como pivô Norte/Sul e Sul/Sul, bem como de articulador entre a francofonia, a lusofonia e a hispanofonia.

**Palavras-chave**: Brasil, francês língua militar, geopolítica, cooperação universitária, Sul-Sul

### Geopolitical aspects of French in Brazil

#### Abstract

This article analyses the question of the French language in Brazil from an international relations and geopolitics perspective. Brazil's geocultural situation in the South Atlantic is considered as means to develop two specific examples, French as a military language and university cooperation. This article concludes on Brazil's role as a North/South and South/South pivot, and also as a link between three linguistic areas: French, Portuguese and Spanish.

**Keywords**: Brazil, French military language, geopolitics, university cooperation, South-South

## Introduction

L'idée que l'enseignement du français au Brésil puisse constituer un enjeu géopolitique peut sembler au premier abord exagérée. Pourtant, les questions culturelles sont de plus en plus présentes dans les débats des relations internationales, bien que l'étude des langues, ce déterminant des relations internationales, échappe bien souvent aux internationalistes (Massart-Piérard, 2007). Analyser une langue sous l'angle des relations internationales n'est pas si saugrenu, d'autant plus que le concept même de « francophonie » est géopolitique : Onésime Reclus, son inventeur, était géographe, pas linguiste. L'intérêt porté aujourd'hui à la francophonie économique est, au moins en partie, une actualisation de cette dimension. Jusqu'ici, tout le monde sera probablement d'accord avec mon propos, du moins si l'on considère des pays francophones, comme la France, le Canada, ou les pays africains. Mais le Brésil ? En quoi la langue française peut-elle bien être un enjeu de la géopolitique du Brésil ?

S'intéresser à cette question implique un double mouvement. Tout d'abord, considérer certaines dimensions internationales du français au Brésil, ensuite analyser certains enjeux linguistiques de l'insertion internationale du Brésil. Il s'agit donc de développer une approche à la fois sociologique et linguistique des relations internationales afin de comprendre comment et pourquoi la langue française est bien un enjeu international et géopolitique pour le Brésil.

Le lecteur est ainsi invité à cette brève réflexion qui, loin d'être une démonstration élaborée, est avant tout un éclairage particulier et l'ébauche d'une réflexion. Bien des aspects mériteraient d'être analysés en profondeur, notamment les questions politiques et économiques, et il n'est nullement dans notre intention d'en nier l'importance. Mais nous focaliserons la réflexion sur la langue française et la géopolitique du Brésil. Afin de mener à bien la réflexion, il est nécessaire de commencer par insérer le Brésil dans son milieu géoculturel, notamment l'Atlantique Sud. Deux exemples seront ensuite développés pour illustrer notre propos : le français comme langue militaire et les échanges universitaires.

### 1. L'Atlantique Sud, un espace latin et francophone

L'Atlantique Sud correspond à cet espace maritime compris entre l'Amérique du Sud<sup>1</sup> et l'Afrique. Dans les conceptions géopolitiques brésiliennes, notamment celles de Golbery de Couto et Silva, l'Atlantique Sud constitue un enjeu géopolitique fondamental, surtout à cause de la combe *brasileira*, la courbure brésilienne, qui coupe l'Atlantique en deux parties et grâce à laquelle Dakar ne se trouve qu'à 3 000 km du Brésil. Aujourd'hui, cette région apparaît de plus en plus comme un

enjeu fondamental du XXI<sup>e</sup> siècle, avec l'émergence de la région stratégique du Golfe de Guinée, la région géoéconomique d'Afrique Australe et le développement du « corridor Afrosudamériqueasie » qui lie le Brésil, l'Afrique du Sud, l'Inde et la Chine (Bohou, 2007: 333).

Si nous faisons une lecture en termes culturels et linguistiques de cette région, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une région à dominante latine, latinité qui est au cœur même du concept d'Amérique Latine. Espagnol, portugais et français sont les langues dominantes, même si l'anglais est également présent, notamment avec le Nigéria et l'Afrique Sud, des géants incontournables. Si l'on prolonge cette approche, on constate que la position du Brésil est tout à fait particulière<sup>2</sup> dans la mesure où il se trouve dans une situation d'enclavement linguistique.<sup>3</sup> Le pays se trouve « coincé » entre un espace continental hispanophone et un espace maritime avec une côte africaine ayant une forte composante francophone et un hinterland également francophone, espace que l'on peut aborder en termes de « profondeur stratégique » (Ramel, 2013), d'autant plus qu'il est compact et que de nombreux pays appartiennent à la zone franc au sein de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) et de l'Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine (UEMOA).

À partir de la présidence de Lula (2003-2010), le Brésil a eu une politique étrangère particulièrement dynamique à l'égard de l'Afrique. Entre 2003 et 2008, le commerce a ainsi augmenté de 361%. Le pays qui ne comptait que 22 ambassades en 1986 en compte 35 en 2011, et 29 pays africains sont représentés à Brasilia. Après les EUA et la France, le pays possède ainsi le troisième réseau diplomatique sur le continent (Cooper Patriota, 2011). Luís Inácio Lula Da Silva (en 2009) et Dilma Rousseff (en 2013) ont été ainsi invités à participer à des Sommets de l'Union Africaine. Il s'agit bien là d'une politique africaine du Brésil et si une lecture plus détaillée des chiffres montre clairement le poids de l'Angola, du Mozambique et de l'Afrique du Sud dans cette relation, l'Afrique francophone participe également à ce processus.

Cette brève présentation permet ainsi de comprendre comment, étant donné la situation particulière du Brésil et la configuration géoculturelle de l'Atlantique Sud, la zone francophone de l'Afrique constitue un enjeu pour l'insertion internationale du Brésil. Par ailleurs, au Nord, le Brésil se trouve également directement lié à l'espace francophone : d'une part avec la présence française dans les Amériques (Guyane, Martinique, Réunion, Guadeloupe) et d'autre part avec Haïti.

## 2. Enjeux militaires

La question du français comme langue militaire est un exemple intéressant qui permet d'étayer notre argument. Le Brésil, puissance émergente, cherche depuis plusieurs années déjà à obtenir un poste de membre permanent au Conseil de Sécurité de l'ONU. Or, l'obtention d'un tel poste passe nécessairement par un engagement plus actif et c'est cette logique qui explique, en partie, le fait que le Brésil ait assumé le commandement de la MINUSTAH (Mission des Nations Unies pour la Stabilisation de Haïti). Par ailleurs, la participation de la francophonie aux efforts de la communauté internationale dans les Missions de Paix est un des défis actuels de la Francophonie, particulièrement en Afrique (Gaye, 2008), notamment car elle permet une multilatéralisation des opérations. Dans la mesure où la profondeur stratégique de l'espace francophone est étroitement liée à l'utilisation du Français Langue Militaire (Poulot, 2013), l'apprentissage du français par l'armée brésilienne est donc un facteur de sa projection de puissance et de son implication dans les Missions de Paix de l'ONU. De fait, la question de la langue a constitué un obstacle à l'intervention en Haïti (Hirst, 2009), d'autant plus que l'approche militaire brésilienne de ce type d'intervention (actions de solidarité, création de Points Forts dans les quartiers, etc.) implique une proximité et une communication avec les populations locales.

Un autre aspect particulièrement intéressant est le lien militaire entre la France et le Brésil. L'achat par le Brésil d'un porte-avion français est essentiel pour la projection de puissance et la garantie de la sécurité de l'Atlantique Sud : le Brésil fait ainsi partie du cercle fermé des pays possédant un porte-avion et s'affirme ainsi comme première puissance latino-américaine et première puissance dans l'Atlantique Sud<sup>4</sup>. L'alliance stratégique et la coopération militaire entre la France et le Brésil est ainsi fondamentale et a une dimension linguistique.

Depuis 2013, un officier français est détaché au Centre Interarmées des Opérations de Paix du Brésil (CCOPAB)<sup>5</sup> comme conseiller militaire et cadre instructeur, ainsi qu'un formateur de français. Au sein du CCOPAB, la formation des traducteurs et interprètes militaires peut se faire en anglais ou en français<sup>6</sup>. Il y aurait également 60 militaires brésiliens sur des installations militaires françaises dans le cadre de stages de formation<sup>7</sup>, et depuis 1993, deux à trois officiers brésiliens suivent la formation du Collège Interarmées de Défense, soit plus d'une cinquantaine d'officiers formés en France, à quoi s'ajoutent les rencontres annuelles entre les états-majors interarmées (Mignon, 2008). Le rapport Mignon précise par ailleurs que « la modernisation des armées brésiliennes fait donc partie d'une stratégie plus générale, qui vise à imposer le Brésil comme puissance régionale, voire mondiale » (Mignon, 2008:17). La France a également proposé au Brésil une coopération afin de

prévenir les risques d'attentats lors des prochains Jeux Olympiques<sup>8</sup>, ce qui suppose des activités d'intelligence.

Ces deux questions, le rôle du Brésil au sein de l'ONU et la coopération militaire avec la France, sont ainsi deux exemples qui montrent le rôle stratégique du français pour le Brésil. Un autre exemple intéressant est celui de la coopération universitaire.

### 3. La coopération universitaire

La coopération universitaire est fondamentale pour l'insertion internationale d'un pays. Former des élites (économiques, politiques, techniques et intellectuelles) de haut niveau et faire en sorte que ces élites soient multilingues permet, par exemple, de développer le commerce extérieur (Mélitz, 2015). Le développement des entreprises brésiliennes en Afrique francophone implique d'avoir un personnel capable de mener des affaires dans cette langue, de mettre en place les projets, de communiquer. En ce sens, on aurait tort de considérer la coopération universitaire uniquement sous l'angle de l'excellence de la formation reçue en France : l'apprentissage du français est un atout pour ces élites dans leurs carrières professionnelles et pour le développement du Brésil.

Le français garde de fait une bonne position en tant que deuxième langue étrangère enseignée avec 22 000 apprenants et un nombre de francophones estimé à 570 000 en 2009 (Dahlet, 2009). En 2011-2012, la France a accueilli 4 672 étudiants brésiliens (deuxième destination des étudiants brésiliens après les EUA), avec une croissance pour la période 2007-2012 de 26,9% (Velez, 2012) Cela montre l'impact du programme Science Sans Frontière dont l'objectif était de former 10 000 étudiants en France entre 2011 et 2015. Il est intéressant de constater que cette croissance a lieu au moment même où le lien avec l'Afrique augmente.

De fait, l'éducation a été un des aspects de la politique étrangère du Brésil ces dernières années (Candeas, 2011) et le Ministère des Affaires Étrangères du Brésil possède une *Divisão de Temas Educacionais*. Si l'on évalue la mobilité francophone du Brésil, c'est-à-dire le nombre d'étudiants provenant d'un pays francophone qui vont étudier au Brésil et le nombre d'étudiants brésiliens allant dans un pays francophone, on obtient un chiffre total de 5179 étudiants pour l'année 2013. (Voir Tableau 1)

Dans le cadre de sa stratégie de coopération sud-sud, le Brésil a également un programme de bourses destinées au pays en voie de développement. Selon nos calculs, 946 étudiants francophones d'Afrique et d'Haïti ont bénéficié d'une bourse

entre 2000 et 2015 (Voir tableau n°2). Pour les bourses PEC-G, on note une croissance importante à partir de 2007 tant en nombre d'étudiants qu'en pourcentage. Et l'on remarquera avec intérêt que la page de l'Agence de Coopération Brésilienne est disponible en français.

Le développement des relations entre le Brésil et l'Afrique s'est ainsi accompagné d'une mobilité étudiante sud-sud. Or, ce type de mobilité contribue à la formation d'un espace sud-sud d'internationalisation et de transfert des savoirs (Eyebiyi, Mazzella, 2014). Il est intéressant de constater par exemple que 16 universités brésiliennes sont membres de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Une université comme l'Universidade Estadual Paulista « Julio de Mesquita Filho » possède ainsi 54 conventions avec des universités françaises, une avec le Gabon et offre un site en français<sup>9</sup>. L'antenne Amérique Latine de l'AUF, installée au Brésil, travaille également à la mise en place d'un programme de mobilité triangulaire intitulé « Parcours académiques francophones » destiné aux étudiants brésiliens (AUF, 2015). Le Brésil est ainsi en train d'articuler une mobilité étudiante francophone Nord-Sud et Sud-Sud. Or, « l'étude des flux formés auprès des grands centres intellectuels a toutes les chances d'être un bon révélateur des recompositions des élites nationales et des modes de compétition entre les grandes puissances pour l'hégémonie culturelle. » (Garcia, 2009 : 8). Si l'on pense ces recompositions en termes internationaux et linguistiques, on voit mieux comment cette coopération universitaire constitue un enjeu géopolitique.

## Conclusion

Le français au Brésil a ainsi des implications internationales dans la mesure où la projection internationale de ce pays passe par une interaction avec le monde francophone, notamment dans l'Atlantique Sud mais aussi dans les Caraïbes. Ensuite, de par sa situation géoculturelle, l'insertion internationale du Brésil à une dimension francophone importante. Tant la question militaire qu'universitaire montrent comment fonctionnent ces enjeux.

Le Brésil se trouve ainsi dans une position stratégique de pivot Nord/Sud et Sud/Sud, étroitement liée à son processus d'émergence. Ce rôle de pivot a une dimension linguistique dans la mesure où pour le Brésil il sera nécessaire d'articuler des espaces linguistiques différents : l'espace francophone, lusophone et hispanophone, et pour cela le Brésil peut s'appuyer sur les X-phonies. Les X-phonies désignent ces espaces linguistiques en cours d'institutionnalisation et il est intéressant de considérer que « quelques X-phonies seulement sont organisées de manière permanente sur une base intergouvernementale. Elles se réclament de l'appartenance à une

même grande famille : la Latinité. Il s'agit de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), de la Communauté des Pays de Langue portugaise (CPLP), de l'Organisation des Etats ibéro-américains (OEI), du Secrétariat de la Coopération ibéro-américaine (SECIB), de l'Union Latine<sup>10</sup> » (Massart-Piérard, 2007 : 8), ce qui renforce la dimension stratégique de la latinité de l'Atlantique Sud évoquée plus haut.

La position géoculturelle du Brésil, son alliance avec la France et les ambitions internationales du pays vont l'amener à interagir avec l'espace francophone. De plus, le Brésil est membre de la CPLP et de l'Organisation des États Ibéro-américains. Il se trouve ainsi dans une position particulièrement stratégique pour être un acteur de premier ordre dans la construction entre les espaces linguistiques d'une « diversité horizontale », pour reprendre les termes de Louis-Jean Calvet (Calvet, 2007 : 159). Ce rôle de pivot est d'autant plus important si l'on considère la politique étrangère du Brésil au sein des nouvelles instances de dialogue qui sont apparues ces dernières années : BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine), ASPA (Sommet Amérique du Sud-Pays Arabes), ASA (Amérique du Sud-Afrique).

**Tableau 1. Mobilité étudiante francophone au Brésil**

	Mobilité francophone entrante	Mobilité brésilienne vers pays francophone
Non Afrique	435	4514
Afrique	226	4
Total francophone	661 (1)	4518 (2)
Nombre d'étudiants étrangers au Brésil	15221	32051
Pourcentage	4,34%	14,1%
Mobilité francophone totale	5 179 (1+2)	

Source : Calculs effectués par Victor Montoya à partir de : Unesco, Institute for Statistics, Global Flow of Tertiary-Level Students. Chiffres 2013.

Nous avons retenus comme « francophone » les étudiants originaires de pays membres de l'OIF et ayant le français comme langue officielle<sup>11</sup>. Nous avons exclus les pays qui ne sont qu'observateurs (République Dominicaine, Mexique), ainsi que les pays n'ayant pas le français comme langue officielle (par exemple Sao Tomé et Príncipe ou le Liban, qui avait 53 étudiants au Brésil). Le Canada a également été exclu dans la mesure où probablement la majorité des canadiens étudiant au Brésil sont anglophones. Les chiffres obtenus sont donc une estimation basse.

Mobilité francophone entrante non africaine : France, Suisse, Belgique, Haïti (84).  
 Mobilité francophone africaine : Congo (106), RDC (40), Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée essentiellement.

**Tableau 2. Bénéficiaires du programme de bourse PEC-G et PEC-PG**

Nombre d'étudiants	PEC-G	PEC-PG	Total
Afrique	6761	465	7226
Afrique Francophone	831	29	860
Haïti	78	8	86
Total francophone	987	27	1014
Pourcentage	14,59%	5,8%	14%

Source : Calculs effectués par Victor Montoya à partir des données du Ministère des Affaires Étrangères du Brésil.

## Bibliographie

- AUF. 2015. *Rapport d'activités 2015-Bureau des Amériques*. Montréal: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Bohou, J.-M. 2007. *Géopolitique et projection de puissance du Brésil au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: L'Harmattan.
- Candeas, A. 2011. Educação e política externa: por uma parceria diplomacia-universidade. In: *Política externa de Brasil. A políticas das práticas e as práticas da política*. Rio de Janeiro: FGV.
- Calvet, L.-J. 2007. « Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde ». *Hérodote*, n°126, p.153-160.
- Cooper Patriota, T. 2011. *Le Brésil, un partenaire de l'Afrique qui s'affiche. Les relations Brésil/Afrique sous les gouvernements Lula (2003-2010)*. Paris: IFRI.
- Dahlet, P. 2009. « Le Brésil entre ses langues: relances du français ». *Synergies Brésil*, n°7, p. 169-175.
- Eyebiyi, E. P., Mazzella, S. 2014. « Introduction: Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur ». *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°13, 7-24.
- Garcia, A. 2009. « Introduction: études internationales et renouveau des modes de pensée et des institutions politiques. Le cas du Brésil ». *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°2, p. 7-31.
- Gaye, L. G. 2008. « Vers une intégration renforcée de la francophonie aux efforts de la Communauté Internationale ». *Revue Internationale et Stratégique*, n° 71, p.113-116.
- Hirst, M. 2009. La intervención sudamericana en Haïti. In: *Crisis del Estado e Intervención Internacional: Un mirada desde el Sur*. Buenos Aires: Edhasa.
- Massart-Piérard, F. 2007. « Les politiques des espaces linguistiques à l'épreuve de la mondialisation ». *Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol.14, 7-18.
- Mélitz, J. 2015. *Langues, commerce, bien-être et francophonie*. Paris: CEPIL.
- Mignon, J.-C. 2008. *Rapport n°1294 de l'Assemblée Nationale fait au nom de la commission des Affaires Étrangères sur le projet de loi n°1265 autorisant l'approbation d'un accord*

*entre le gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Fédérative du Brésil relatif à la coopération dans le domaine de la défense et au statut de leurs forces.* Paris: Assemblée Nationale.

Milani, C., Enara, E., Rubens, D., Magno, K. 2015. *Atlas de la política exterior brasileira.* Buenos Aires: CLACSO.

Ministério das Relação Exteriores, Histórico do PEC-PG

<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html> et Histórico do PEC-PG

<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php> [consultés le 9 Mai 2016].

Poulot, B. 2013. Le Français Langue Militaire, instrument de profondeur stratégique de la francophonie. In : *Francophonie et profondeur stratégique.* Paris: IRSEM.

Ramel, F. 2013. Penser la profondeur stratégique francophone. In : *Francophonie et profondeur stratégique.* Paris: IRSEM.

Unesco, Institute for Statistics, Global Flow of Tertiary-Level Students.

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> [consulté le 9 Mai 2016].

Velez, B. 2012. *Dossier Brésil.* Paris: Agence Campus France.

## Notes

1. Nous distinguons bien entendu dans ce travail l'Amérique Latine de l'Amérique du Sud ou de l'*íberoamérica*.
2. Il va de soit que les réalités linguistiques des pays considérés sont autrement plus complexes, qu'il s'agisse du Brésil avec le guarani ou du Sénégal avec le wolof et le serer, pour ne donner que ces exemples. Nous ne considérons dans cet article que les langues officielles internationales, sans préjuger des langues américaines et africaines et de leurs . possibles.
3. Enclavement relatif bien sûr si l'on considère le gigantisme (démographique, géographique et économique) du Brésil. On comprend également ici l'importance géopolitique de l'Angola pour le Brésil, un autre grand pays de l'Atlantique Sud avec lequel il partage la langue.
4. Les EUA sont la première puissance Atlantique et la France la deuxième.
5. Site de l'Ambassade de France au Brésil, consulté le 5 Février 2016.
6. Site du Centro Conjunto para Operaciones de Paz de Brasil, consulté le 5 février 2016.
7. Groupe Interparlementaire France-Brazil - Entretien avec SE M. Paulo de Oliveira Campos, Ambassadeur du Brésil en France le 19 Novembre 2015, consulté le 2 février 2016.
8. « França oferece cooperar com Brasil para reduzir risco em Olimpíada », Folha de S. Paulo, publié le 22 novembre 2015, [consulté le 5 février 2016].
9. L'Universidade do Estado de Rio de Janeiro offre également un site en français. L'Universidade Estadual de Maringá est en train de mettre en place une convention avec le Gabon, ainsi que l'Universidade Federal de Pernambuco avec le Togo et le Bénin.
10. L'union Latine a été dissoute en 2012.
11. Il va de soi que nous ignorons si ces étudiants parlent français (notamment dans le cas de la Suisse). Néanmoins, dans ces pays le français est langue officielle, et, s'agissant de personnes en formation universitaire, elles seront amenées à côtoyer durant leur carrière le monde francophone, raison pour laquelle il nous a semblé pertinent de les inclure.





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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 moderne<sup>1</sup>.

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 réussite<sup>2</sup>. 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 représentations<sup>3</sup>, 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)<sup>4</sup> 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<sup>e</sup> 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 conscience<sup>5</sup>. 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<sup>e</sup> 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.





ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## La Filière Langues Étrangères Appliquées au Paraíba : réussites et défis pour le français

**Katia Ferreira Fraga**

Universidade Federal da Paraíba, Brésil

kfraga@globo.com

### Résumé

Cet article vise à discuter en quoi la licence en Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales de l'Université Fédérale du Paraíba a ouvert la porte, non seulement à d'autres possibilités pour l'enseignement du français dans la région, mais aussi à des questions importantes sur la formation de futurs professeurs de français ainsi qu'à l'apprentissage de langues étrangères pour les disciplines non linguistiques. À cette fin, nous dressons l'historique de la création de cette filière à caractère interdisciplinaire et discutons de la difficulté, pour le Ministère de l'Éducation, d'évaluer une formation qui traverse différents domaines du savoir.

**Mots-clés:** langues étrangères appliquées, formation enseignante, didactiques de langues

### A Area de Línguas Estrangeiras Aplicadas na Paraíba: conquistas e desafios para o francês

### Resumo

Este artigo visa a discutir de que maneira a criação do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais na Universidade Federal da Paraíba abriu não somente novas frentes para o ensino do francês na região, mas trouxe questionamentos importantes sobre a formação de professores de francês e sobre a aprendizagem de língua estrangeira em disciplinas que não estão vinculadas, especificamente, aos conhecimentos linguísticos. Para tal, apresentamos o histórico da criação do curso, o caráter inter-multidisciplinar da formação e a dificuldade de avaliação, por parte do Ministério da Educação, de um curso que perpassa diferentes áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** línguas estrangeiras aplicadas, formação de professores, didática das línguas

## The area of Applied Foreign Languages in Paraíba: success stories and challenges

### Abstract

This article aims to discuss how the creation of the course of Foreign Languages Applied to International Negotiations at the Federal University of Paraíba opened not only new fronts for the teaching of French in the region, but has brought important questions about French teacher's training and about the process of learning a foreign language in disciplines that are not linked specifically to linguistic knowledge. For such, we present the course's creation background, the inter-multidisciplinary character of the formation and the difficulty of evaluation by the Ministry of Education of a course that pervades different areas of knowledge.

**Keywords:** Applied foreign languages, Teacher's training, Languages didactic

### La création de la filière Langues Étrangères Appliquées en France

Au cours des années 1970, suite aux contestations étudiantes de mai 68, la filière Langues étrangères appliquées (LEA) a vu le jour. Le projet du gouvernement français consistant à mettre en place de nouvelles formations répondrait à l'arrivée massive de bacheliers peu motivés par une carrière d'enseignant, qui cherchaient surtout à entrer au marché de travail et fuir la montée du chômage qui dominait à l'époque. Cette filière s'adresse aux étudiants qui souhaitent se spécialiser dans les langues étrangères tout en se préparant à des activités professionnelles autres que des activités d'enseignement ou de recherche littéraire ou linguistique. La formation LEA leur offre ainsi la possibilité d'étudier les langues dans une perspective professionnalisante pouvant relever des domaines économique et social, dans les secteurs public, privé ou de la société civile. En France, il s'agit d'une formation pluridisciplinaire en trois ans, avec deux langues étrangères requérant un niveau de compétence équivalent et des matières d'application axées directement sur le monde de l'entreprise (économie, droit, analyse financière, marketing, tourisme...) représentant un tiers de la formation. Certaines universités offrent d'autres spécialités, telles que la traduction, en complément du cursus LEA classique.

Afin de bien décrire cette filière, nous reprenons ici l'extrait d'un article d'Elisabeth Crosnier (2008), enseignant-chercheur au Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique LANSAD (LAIRDIL), à l'Université Paul Sabatier, Toulouse III:

*Selon le Ministère, l'objectif consiste à former à l'université des linguistes généralistes polyvalents, adaptables, mettant à profit leurs compétences dans un environnement professionnel où les langues étrangères sont indispensables. Au vu des débouchés, il est possible de dresser un rapide aperçu des besoins des étudiants. Sachant que l'université mise essentiellement sur le savoir et le savoir penser, et l'environnement professionnel sur le savoir-faire, notre objectif consiste à déterminer dans quelle mesure la formation en anglais LEA parvient à intégrer ces deux axes, lesquels ne doivent pas être perçus comme antinomiques mais complémentaires (...). À l'exception de quelques sections, la dimension professionnalisante intervient en maîtrise. (...).*

Depuis sa création, la filière s'est répandue et aujourd'hui elle est présente dans une cinquantaine d'universités françaises. Pourtant, le caractère généraliste de cette formation et l'autonomie laissée aux universités pour la définition des disciplines ont toujours été très critiqués. Malgré l'existence d'un tronc commun (composé généralement des disciplines suivantes: deux langues minimum ; économie ; droit du travail, des affaires, commercial, etc. ; civilisations/cultures des langues étudiées ; communication ; informatique; comptabilité ; management), cette filière n'est pas valorisée en raison de la contradiction entre formation académique et formation professionnelle. D'après les mots de Crosnier, « elle est souvent perçue comme une formation « touche-à-tout » ». C'est comme si les professionnels de ce domaine n'avaient pas d'identité professionnelle.

Grâce à l'internationalisation et l'évolution du marché, les entreprises ont commencé à valoriser cette formation pluridisciplinaire qui met en valeur le plurilinguisme et l'interculturalité. Cette nouvelle formation répondrait aussi aux objectifs défendus par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), qui, dans le document *L'économie fondée sur le savoir*, daté de 1996, défendait d'une part « l'économie du savoir », c'est-à-dire la valorisation du savoir pour qu'on puisse tirer profit des activités économiques dans un marché libre et dynamique, et d'autre part la promotion du plurilinguisme dans le but d'aider à la communication entre les personnes du monde entier. Tout au long du texte, on retrouve des références au rôle des universités dans la promotion de la recherche et dans la formation d'une main d'œuvre qualifiée pour un monde à la recherche d'innovation.

*Le système scientifique, et tout particulièrement les universités, occupe une place centrale dans la formation du corps de chercheurs dont l'économie fondée sur le savoir a besoin. (...) Le système scientifique a donc la lourde tâche de concilier le rôle qui lui revient dans la création de connaissances, rôle qui est plus important encore dans l'économie fondée sur le savoir, et sa fonction de transmission du*

*savoir ou sa mission éducative. Nombreux sont ceux qui pensent que la mission première de l'université est d'instruire, de renouveler et d'accroître, pour les besoins des sociétés modernes, le stock d'individus incarnant les connaissances accumulées et les aptitudes à résoudre les problèmes. Le fait que les universités participent également, à des degrés divers selon les pays de l'OCDE, à la création de connaissances nouvelles, pourrait apparaître comme un produit secondaire ou conjoint de leur mission éducative. Dans la pratique, les universités organisent la conduite de leurs travaux de recherche autour de leur mission éducative, à travers les importantes tâches de recherche qu'elles confient à leurs étudiants et leur participation à des activités techniques (...). Dans l'économie du savoir, le système scientifique doit établir un équilibre non seulement entre ses fonctions de production du savoir (recherche) et de diffusion du savoir (enseignement et formation), mais également avec sa troisième fonction de transfert des connaissances aux acteurs économiques et sociaux, en particulier aux entreprises, qui auront à les exploiter (1996: 23).*

Le grand défi de cette filière serait donc de concilier le monde du travail avec l'univers académique, deux mondes à caractère opposé. Bien que les contrastes existent, plus de 36000 étudiants choisissent ce parcours actuellement et l'ouverture de cette filière à l'international se développe de plus en plus. Sur le site de l'Association Internationale des Langues Étrangères Appliquées (AILEA), fondée en juin 2009 à Paris, on trouve une liste d'une quinzaine d'universités dans le monde où la filière existe.

### **L'histoire de la filière Langues Etrangères Appliquées au Brésil**

En 1999, l'Université de Santa Cruz (UESC), située à Ilhéus, Bahia, organise un événement académique international dans le cadre des commémorations des 500 ans de l'arrivée des européens sur le littoral de l'état de Bahia: *Forum Internacional de História e Cultura no Sul da Bahia: os povos na formação do Brasil*. A cette occasion, un groupe de chercheurs de l'Université de La Rochelle ainsi qu'une délégation diplomatique française ont identifié des ressemblances entre les deux universités, telles que leurs dimensions spatiales, les domaines du savoir et de recherches et les engagements régionaux. Les deux institutions ont esquissé une convention de coopération générale qui a abouti à la création de la filière LEA dans l'université de Santa Cruz. Ce qui était attirant dans la structure du LEA La Rochelle, c'était sa proposition de formation selon des critères géopolitiques: une branche d'études tournée vers la région Asie-Pacifique et une autre vers les Amériques. En fait, l'université rochelaise avait pour but de trouver de nouveaux partenariats grâce auxquels les étudiants pourraient partir en mobilité pour pratiquer les langues

étrangères ou pour réaliser leurs stages. Entre 1999 et 2003, date de création de la première classe LEA à Santa Cruz, un calendrier de réunions et de workshops s'est établi pour discuter de la formation, ayant comme groupe de travail non seulement les attachés de coopération culturelle de l'Ambassade de France, l'équipe de l'université locale et celle de La Rochelle, mais aussi des professeurs d'autres institutions brésiliennes et sud-américaines invités à connaître ce nouveau parcours et intéressés par la création de cette filière dans leurs universités.

C'est à partir des réunions réalisées à Ilhéus que la directrice du Département de Lettres Étrangères Modernes (DLEM) de l'UFPB à l'époque, en 2001, s'est intéressée au pré-projet du premier cours LEA au Brésil. Depuis cette rencontre, une commission départementale a été créée pour analyser la possibilité d'instituer cette nouvelle filière dans l'université, étant donné que plus de 50% des disciplines seraient assurées par le département et que les disciplines restantes correspondraient à des domaines du savoir déjà existants au sein de différents départements de l'université. En plus, cette filière offrait de nouvelles possibilités d'application pour les langues étrangères, avec de nouvelles approches et expériences. En 2002, deux représentantes de la commission d'élaboration du préprogramme pédagogique du LEA-UFPB ont participé à un deuxième workshop à Ilhéus afin de présenter une ébauche de projet au DLEM dès leur retour. Le projet ne s'est pas concrétisé faute de personnel prêt à assurer une grande quantité de disciplines. Ce n'est qu'à l'installation du Programme de Restructuration et Expansion des Universités Fédérales (REUNI), compris dans le Plan de Développement de l'Éducation, en avril 2007, que le pré-projet a été repris et discuté dans le but d'instaurer la filière LEA à l'UFPB. Au deuxième semestre 2009, un premier groupe d'étudiants s'est inscrit au cours et les premiers professeurs, admis par concours pour assurer les disciplines de langues, ont commencé à travailler entre mars et avril 2010. La formation d'une équipe d'enseignants de langues à visée professionnelle a provoqué des réflexions et des ajustements à propos de la méthodologie à adopter pour répondre aux exigences d'une maquette de cours prévoyant:

Espagnol	240h du 1 <sup>er</sup> au 4 <sup>ème</sup> semestre + 135h pour espagnol à des fins spécifiques (tourisme/affaires/juridique)
Français	300h du 1 <sup>er</sup> au 4 <sup>ème</sup> semestre + 180h pour français à des fins spécifiques (tourisme/affaires/juridique)
Anglais	300h du 1 <sup>er</sup> au 4 <sup>ème</sup> semestre + 180h pour anglais à des fins spécifiques (tourisme/affaires/juridique)

Sachant qu'aucune connaissance préalable en langues étrangères n'est exigée de l'étudiant, le travail devient une véritable gageure: faire que les apprenants

développent une compétence communicationnelle en trois langues étrangères avant d'entrer dans les domaines spécifiques du monde du travail. Le but de former à l'université des locuteurs trilingues généralistes, polyvalents, capables de s'adapter à des contextes de travail variés et sensibles à la diversité culturelle, exige de l'enseignant de langues beaucoup plus que la connaissance linguistique ou la compréhension et l'expérience en didactique des langues.

*En termes de pédagogie universitaire, les finalités de la formation des étudiants du 21<sup>ème</sup> siècle s'orientent ostensiblement vers le développement de l'esprit critique, de compétence d'autonomie d'apprentissage, de prise de responsabilité, en un mot tout ce qui organise une tête bien faite (Montaigne, 1580). Le défi se situe non plus dans la rétention du plus grand nombre de savoirs possibles mais dans le savoir trouver les informations pertinentes au bon moment et les utiliser à bon escient dans une situation donnée, et, en outre, non plus pour soi seul, mais pour interagir avec d'autres à l'échelle mondiale. (Poteaux, 2012, p. 69).*

C'est à partir de cette réalité bien décrite par Poteaux (2012) que s'établit la filière LEA. Depuis la création du cours de Langues Etrangères Appliquées aux Négociations Internationales à l'UFPB, deux autres institutions fédérales ont décidé d'ouvrir une filière LEA: l'Université de Brasília, dont la formation vise le multilinguisme et la société d'information, et le Centre Fédéral d'Education Technologique à Rio de Janeiro, qui offre aussi une formation LEA dans le domaine des négociations internationales. Cette liberté de cursus peut être un atout, les institutions pouvant définir les disciplines d'application selon leurs champs de connaissances et d'expérience, mais elle devient un désavantage si l'on considère qu'auprès de l'académie et du monde de l'entreprise, le domaine de formation doit être bien explicité: il faut dire quels professionnels deviendront les étudiants à la fin de la formation. Un professionnel LEA n'est pas un traducteur, ni un avocat, ni un administrateur... Il traverse des domaines du savoir en utilisant les langues étrangères sans pour autant devenir un spécialiste. Cette problématique de formation indéfinissable se vérifie aussi au moment de l'évaluation de la formation auprès du Ministère de l'Éducation qui, depuis 2004, a institué l'Examen national de performance des étudiants (ENADE), ayant pour objectif l'évaluation des compétences acquises par les étudiants tout au long de leur formation. Cet examen est obligatoire pour toutes les licences et sert comme critère d'évaluation des cours nationalement. Le problème qui se pose par rapport à la licence LEA, c'est que les étudiants traversent différents champs de connaissance et il devient impossible pour le Ministère de définir quel examen, de quel domaine, appliquer: anglais ? français ? espagnol ? économie ? droit ? Enfin, c'est une question à éclaircir. Et ce n'est pas la seule.

## **L'enseignement du français à des fins professionnelles à la filière LEA -UFPB: comment se préparer ?**

Le concours pour admission au poste de professeur de français de la filière LEA, exigeait du candidat une formation académique dans le domaine du français sur objectifs spécifiques, ou le cas échéant, de l'expérience d'enseignement dans ces contextes. Selon Mourlhon-Dallies (2008: 49), l'enseignement de français sur objectifs spécifiques naît du besoin d'un public d'acquérir des compétences en français pour réaliser des activités de travail ou des études, la langue étant un moyen et non le but principal. Cette méthodologie travaillerait donc au cas par cas, métier par métier. Ainsi, pour former son public « professionnel », l'enseignant doit prendre en compte les questions de lexique, de grammaire, de discours, d'interculturel dans des contextes spécifiques d'interaction professionnelle et en plus, s'appuyer sur la réalisation de tâches professionnelles quotidiennes.

La démarche FOS suit donc des étapes bien définies telles que l'analyse des besoins ; l'analyse du métier et des activités professionnelles ; la collecte et le classement des données, l'analyse des genres discursifs présents dans le contexte professionnel et la préparation des tâches qui, dans plusieurs cas n'exigent pas de production langagière.

*L'activité de travail doit donc être pensée dans sa multicanalité, dans la mesure où elle fait intervenir la voix, la posture, la rédaction au traitement de texte, des enregistrements sur répondeur téléphonique, de la lecture sur écran, etc. J. Boutet (2005: 26) remarque ainsi que la caractéristique principale du langage au travail est « son interdépendance au contexte d'action: interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes ; tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale au sein des contextes d'action » (Mourlhon-Dallies, 2008: 91-92).*

A partir de ce constat, il devient impossible de trouver un manuel prêt à l'emploi pour un public si spécifique et si hétérogène à la fois. Bien que le marché éditorial des manuels d'enseignement de français langue étrangère soit très riche, il ne couvre pas les spécificités de chaque public professionnel. Si on prend comme exemple, le domaine des affaires, il y a d'excellentes publications telles que *Quartier d'Affaires*, de CLE International (2013), ou *Objectif Express*, de Hachette (2013) ou encore *Affaires à Suivre*, Hachette (2001). Pourtant, ces manuels ne parviennent pas à satisfaire tous les besoins des étudiants qui vont travailler, par

exemple, en situations de gestion import-export, de négociation à l'international pour discuter des clauses d'un contrat, de négociation des conditions d'embarquement de produits, de l'assurance la plus intéressante pour leur client, ces activités étant beaucoup plus pointues. Les manuels traitant d'affaires présentent en général différentes situations d'interaction dans l'entreprise, mais ne sont pas capables d'aborder toutes les situations de travail concernant tous les métiers d'affaires. L'enseignant de FLE devient alors un enseignant de FOS qui découvre que tout son matériel est à construire, qui, au-delà de ses connaissances en langue, doit chercher, tel un enquêteur, les interactions professionnelles possibles dans ce domaine, lire des livres sur les stratégies de marchéage, apprendre à construire un plan d'affaires et ainsi de suite.

En France, on retrouve beaucoup de recherches et de publications sur l'enseignement de langues pour les filières non linguistiques, notamment au sujet des LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines). Si la filière LEA ne s'insère pas complètement dans ce domaine, vu qu'elle n'implique aucune spécialité spécifique, on peut la rapprocher du secteur LANSAD parce que les étudiants des deux domaines ne sont pas de spécialistes en langues. Les questionnements qui en découlent concernent non seulement la préparation du matériel et la méthodologie à utiliser dans ces cours, mais plutôt tout ce qui touche la formation de professeurs de langues pour ce domaine. Mariella Causa et Martine Derivry-Plard (2013, p. 98) soulignent des aspects importants du travail de l'enseignant de langues qui aura à exercer son métier avec des spécialistes d'autres domaines:

*(...) une autre caractéristique du secteur LANSAD concerne les attentes irréalistes de l'institution et de la société civile vis-à-vis des enseignants de langues. Comme nous l'avons souligné en introduction, s'ils sont avant tout des enseignants de langues, mais d'une langue à «visée académico-professionnelle», ils enseignent la langue dans le contexte d'une/de plusieurs matière(s) dont ils ne sont pas spécialistes. Ils se situent ainsi en quelque sorte sur le plan linguistique en tant que «troisième homme» (Authier-Revuz, 1982: 39) devant être le trait d'union entre la langue, le spécialiste de la matière et son public. Le « troisième homme » est, de ce fait, censé représenter la «médiation» (Levy ; Zarate, 2003) entre ces trois pôles. Les difficultés pratiques résident dès lors dans le manque de formation aux diverses matières dont l'enseignant de langues se fait et se doit d'être le médiateur.*

Devenir un « troisième homme » n'est pas prévu dans la formation de futurs enseignants de français: leurs cursus s'attachent plutôt à la connaissance linguistique, littéraire et à des compétences didactiques et méthodologiques. On ne prévoit pas de préparer ce public à une ouverture à l'interdisciplinarité ou transversalité

ou à l'adaptation aux différents contextes, aux différents publics, aux différents curricula. C'est ce que Causa (2010: 48) appelle « adaptabilité professionnelle » :

*(...) entendue comme un ensemble de savoirs et savoir-faire pluriels et adaptables - serait alors le fait de réfléchir sur ses propres pratiques dans un contexte donné, d'être capable d'examiner d'un œil critique les différents paramètres de la classe de langue de LE et leurs modifications possibles dans d'autres situations d'enseignement/apprentissage afin d'envisager des alternatives pédagogiques contextualisées.*

### **(In)Conclusions**

Au moment où l'enseignement/apprentissage de la langue française au Brésil perd de l'espace en fonction de l'hégémonie géopolitique incontestable de l'anglais, la création de filières LEA dans les universités brésiliennes nous fait reprendre haleine: c'est une possibilité de plus pour montrer que cette langue existe dans le monde des affaires, des organisations internationales, dans les médiations politiques et culturelles. Pourtant, cela ne vient pas sans questionnement sur le rôle de l'enseignant des langues dans ce secteur précis. Les objectifs généraux étant de développer une langue de communication selon les contextes spécifiques, voire une langue de spécialité, il s'avère primordial de travailler sur la mise en place d'une compétence discursive qui permettra aux futurs professionnels LEA d'interagir de manière appropriée dans cette langue. Cela implique la maîtrise des contraintes du genre textuel et discursif qui sont produits dans le domaine ainsi que la connaissance des différents contextes professionnels. Il serait important aussi de travailler en collaboration avec des spécialistes du domaine afin de bien cerner les besoins professionnels qui se présenteront lors des interactions professionnelles quotidiennes. Enseigner à la filière LEA exige de se poser constamment la question du comment/quoi/pourquoi enseigner. On nous apprend pendant la formation au cours de Lettres à exiger la correction formelle, à préparer des textes académiques dans un seul domaine: Lettres. Se lancer dans la filière LEA, c'est réfléchir sur les objectifs à atteindre, sur la part de langage dans les interactions professionnelles, c'est évaluer ce qui est plus important au moment de l'interaction: le fond ou la forme ? Et pour finir, je reprends le texte de Poteaux (2013: 70). « C'est aussi savoir renoncer à l'idéal du locuteur académique parfait, fantasme jamais atteint, pour laisser place à l'audace de l'imperfection pour interagir et travailler avec des partenaires variés sans abandonner la quête d'une communication de qualité par différents moyens... ».

## Bibliographie

- Causa, M. 2010. « La formation des enseignants européens: apprendre à s'adapter et s'éduquer au plurilinguisme ». *Cahiers de l'ASDIFLE* n° 21, p. 41-50.
- Crosnier, E. 2002. « De la contradiction dans la formation en anglais Langue Etrangère Appliquée (LEA) ». *ASp* [en ligne], 35-36, p.157-166. (<https://asp.revues.org/1565>) [consulté le 06/10/2016].
- Crosnier, E. 2008. « LEA/LANSAD: Convergences/Divergences », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVII N° 1 | 2008, <https://apliut.revues.org/1513> [consulté le 12 novembre 2016].
- Derivry-Plard, M., Causa, M. 2013. « Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur: diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants ». In: Derivry-Plard, M., Faure, P. *Apprendre les langues à l'université au 21<sup>ème</sup> siècle*. Paris: Riveneuve.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 1996. *L'Économie fondée sur le savoir*, p. 23 - 25 <http://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf> [consulté le 14/09/2016].
- Pertel, T., Zanon, T. 2015. *LEA: 10 anos de Brasil*. Ilhéus: Editus.
- Poteaux, N. 2013. « Apprendre les langues à l'université au 21<sup>ème</sup> siècle. Enjeux et perspectives, dispositifs et acteurs. » In: Derivry-Plard, M. Faure, P. *Apprendre les langues à l'université au 21<sup>ème</sup> siècle*. Paris: Riveneuve, p.63-72.

# Synergies Brésil n° 12 / 2017



Expériences







## Cours de français à l'université : les stratégies des lecteurs débutants

**Estela Klett**

Université de Buenos Aires, Argentine

eklett@filo.uba.ar

### Résumé

L'article comprend deux volets. Tout d'abord, on analyse les attaches entre les cours de lecture-compréhension en langue étrangère du domaine universitaire argentin et les courants actuels de la didactique des langues. Ensuite, on présente des résultats d'une recherche sur la lecture en français réalisée à l'Université de Buenos Aires. Après avoir décrit le cadre théorique, les objectifs, le corpus et la méthodologie de la recherche, l'attention est focalisée sur les tendances observées. On décrit les stratégies que les apprenants développent dans les étapes initiales du processus de lecture. Enfin, pour clore le travail, on expose des réflexions didactiques qui découlent de la recherche envisagée.

**Mots-clés :** FOS, FOU, lecture-compréhension en FLE, stratégies

### Cursos de francês na universidade: estratégias dos leitores principiantes

### Resumo

O artigo se estrutura em duas partes. Em primeiro lugar, se analisam as relações entre os cursos de compreensão de leitura em língua estrangeira do âmbito acadêmico argentino e as tendências atuais da didática das línguas. Se apresentam a seguir os resultados de uma pesquisa sobre leitura em francês realizada na Universidade de Buenos Aires. Depois de descrever o marco teórico, os objetivos, o corpus e a metodologia da pesquisa, a atenção se centra nas tendências observadas. Se descrevem as estratégias que os estudantes desenvolvem nas etapas iniciais do processo de leitura. Por último, para concluir o trabalho, se expõem reflexões didáticas que surgem da pesquisa realizada.

**Palavras-chave:** FOS, FOU, compreensão de leitura em FLE, estratégias

### Courses of French as a foreign language at University level: inexperienced reader strategies

### Abstract

This paper is organised in two parts. First, we analyse the connections between reading comprehension courses in a foreign language within the Argentinian academic world and the current trends of language didactics. Then we present the

results of a research on reading in French that was carried out at the University of Buenos Aires. After describing our theoretical frame, our objectives, our corpus and our research methodology, our attention focuses on the observed trends. We describe the strategies developed by students during the first stages of the reading process. Finally, as a conclusion to our study, we present some educational considerations deduced from the carried out research.

**Keywords:** reading-comprehension in FLE, strategies

## Introduction

Les cours de lecture-compréhension en langue étrangère (LE) possèdent une longue tradition dans les universités d'Argentine. Faisant partie des cursus humanistiques et scientifiques, ils permettent aux apprenants d'accéder à des bibliographies spécifiques du domaine de leur formation. Il est à noter l'essor de ce type d'enseignement, partiel et ciblé, pour toutes les langues étrangères du système formel de notre pays (allemand, anglais, français, italien et portugais). Cet élan est particulièrement visible à l'université où le français continue à se développer alors qu'il recule aussi bien dans les écoles secondaires que dans les instituts de formation. Dans cet article, nous situerons les cours de lecture-compréhension par rapport à certaines tendances de la didactique des langues, à savoir, le FOS (français sur objectifs spécifiques), le FOU (français sur objectifs universitaires) et le FLP (français langue professionnelle). Ensuite, nous présenterons les grandes lignes d'une recherche effectuée sur la lecture en français à la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires. Pour le présent article, nous nous attarderons sur les stratégies utilisées par les apprenants-lecteurs dans les étapes initiales du processus de compréhension de l'écrit.

### 1. La lecture-compréhension : ses rapports avec le FOS, le FOU et le FLP

Le Département des langues modernes de la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA) est chargé d'assurer, depuis plus de 50 ans, des cours de lecture en français destinés à des apprenants hispanophones débutants, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines. La formation comprend 150 heures d'enseignement-apprentissage d'une seule compétence : la compréhension de l'écrit. En fin de parcours, les étudiants sont à même de faire des lectures autonomes et d'avoir un point de vue critique sur les bibliographies de leur domaine disciplinaire.

D'un point de vue large, les cours décrits s'inscrivent dans le FOS, cette branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre un français non « général », c'est-à-dire un français marqué par des spécificités. Le principal défi du FOS est de satisfaire, dans un délai plutôt bref, des besoins particuliers, très précis, provenant des publics variés : personnel de l'hôtellerie et du tourisme, médecins, diplomates, hommes d'affaires, juristes, secrétaires ou étudiants voulant faire un stage en pays francophone, etc. Par la spécificité du public universitaire, les objectifs ciblés et la durée restreinte de la formation, nos cours partagent des caractéristiques propres au FOS.

Mais, en regardant de près l'enseignement fait chez nous, on peut observer qu'il se rattache également au FOU, un concept émergeant en formation des étudiants et stagiaires non francophones (Parpette et Mangiante, 2010). Le Français sur objectifs universitaire a pour fonction de faciliter le succès de ce genre d'étudiants à l'université. Il se développe non seulement dans les pays francophones pour les étrangers mais aussi dans des établissements hors de France. L'objectif consiste à préparer les apprenants aux études universitaires tout en les aidant à construire une compétence langagières, disciplinaire, interculturelles, voire professionnelle nécessaire « à une bonne intégration à la vie universitaire et à la réussite aux examens » (Borau, 2012 : 36). Dans nos cours de lecture-compréhension, on focalise l'attention sur de pratiques propres au domaine universitaire. Il faut préciser qu'on travaille en français quand il s'agit de la compréhension du texte et, en espagnol, quand c'est la production textuelle. Voilà un échantillon des activités que nous réalisons, inscrites dans le champ du FOU. Nous proposons par exemple : lire des textes en français et préparer un exposé en espagnol, autrement qu'en faisant du mauvais « copier-coller » sur Internet, présenter un ou plusieurs articles avec un Power point ou un exemplier, écrire une synthèse ou un abstract en espagnol, faire le plan d'un mémoire lu, comprendre un article scientifique ou le chapitre d'un livre, suivre un forum de discussion sur le Web, etc.

Une autre sous branche du FOS c'est : le français langue professionnelle (FLP). Pour Mourlhon-Dallies, (2006 : 28), qui a posé les premières bases définitoires, le FLP s'adresse à des publics natifs ou étrangers cherchant une professionnalisation. « *Il constitue une tentative d'appréhender, par la réflexion sur les discours tenus au travail, la logique même des activités professionnelles* ». Cet enseignement touche aussi bien le jeune diplômé d'une école de génie que le migrant n'ayant jamais exercé son métier en milieu francophone ou le natif formé sur place voulant s'incorporer à une entreprise étrangère où le français est la langue des échanges. De par leur nature non professionnelle les cours de lecture que nous assurons ne se rattachent pas à l'orientation FLP pourtant très louée aujourd'hui dans la défense et la promotion de la langue française.

## 2. La recherche

Le projet *Évolution des représentations et des stratégies dans l'apprentissage de la lecture-compréhension en français* a été labellisé par le Secrétariat de Science et Technologie de l'UBA. Il s'agit d'une étude qualitative et longitudinale basée sur des données recueillies au début et à la fin d'une formation de 150 heures en lecture-compréhension en français. Notre hypothèse est que les connaissances acquises grâce aux pratiques scolaires étalées sur trois semestres de formation parviennent à changer les représentations des apprenants lecteurs (AL) sur l'objet d'études et le processus d'apprentissage. Ce changement se reflèterait dans le comportement lecteur des apprenants qui modifient leurs stratégies de lecture-compréhension.

### 2.1 Corpus et méthodologie

Le protocole, complété par 20 informateurs, est formé par les épreuves suivantes.

- 1) Un questionnaire rempli le jour du début du cours de niveau I
- 2) Une épreuve de rédaction en espagnol
- 3) Deux épreuves écrites réalisées au cours du semestre
- 4) Un entretien réalisé à la fin du niveau I (50 heures de cours)
- 5) Une épreuve écrite réalisée à la fin du niveau III (150 heures de cours)
- 6) Un entretien oral réalisé à la fin du niveau III (à la fin de la formation)

Le questionnaire et l'entretien fait au niveau I ainsi que l'entretien de la fin du niveau III nous fournissent des données pour observer les représentations sociales (RS) des AL sur l'objet d'études et sur le processus d'enseignement-apprentissage de la compréhension. En outre, ces données, obtenues au début et à la fin de la formation, permettent d'avoir une vision longitudinale des phénomènes analysés et d'établir l'évolution des RS. Les épreuves écrites réalisées au cours du premier semestre ainsi qu'à la fin du niveau III correspondent aux travaux pratiques habituels du cours. Ces épreuves pouvoient des pistes sur deux aspects bien différents. D'une part, on peut voir la corrélation entre les représentations sous-jacentes aux verbalisations des étudiants lors des entretiens oraux et les RS sur lesquelles sont fondées les stratégies mises en œuvre pour comprendre. D'autre part, on peut observer le comportement stratégique des apprenants au commencement et à la fin d'un cours de lecture. L'épreuve de rédaction en espagnol fournit des résultats sur le niveau des apprenants dans leur langue maternelle. Dans cet article, l'attention est focalisée uniquement sur les stratégies identifiées au niveau initial de l'apprentissage de la compréhension en français.

## 2.2 Cadre théorique

Étant donné que la notion de stratégie d'apprentissage est centrale pour notre étude nous fournirons une définition du concept. Dans le domaine de l'enseignement, la notion de stratégie émerge à partir de différentes études sur la capacité des apprenants à apprendre (Stern, 1975; Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Tedesco et Stern, 1978). Quelques années plus tard, Fayol et Monteil (1994: 93) la définissent comme « *une séquence intégrée, plus ou moins longue, des procédés sélectionnés dans le but d'atteindre un certain objectif avec une performance optimale* ». Kasper et Kellerman (1997) associent les stratégies de lecture au plan mental qu'un apprenant de LE met en place en réponse à un signal interne qui s'affiche devant un problème imminent. Étant donné qu'en lisant le sujet n'engage pas d'interlocuteur pour l'échafaudage dont il a besoin, certains auteurs considèrent les stratégies mises en œuvre comme des formes d'auto-assistance (Faerch et Kasper, 1983).

Selon Robert (2009), les stratégies d'apprentissage dépendent du degré de parenté entre la langue maternelle (LM) et la langue cible. Ainsi, l'apprenant d'une langue éloignée du point de vue linguistique serait enclin à se servir des stratégies typiques de l'acquisition de la LM. Il développerait une sorte de syntaxe très simple et sélectionnerait les mots les plus chargés du point de vue sémantique. Pour nous, les stratégies de lecture sont des planifications plus ou moins conscientes de l'apprenant-lecteur mises en œuvre pour résoudre une tâche spécifique. Elles sont façonnées par la représentation de la tâche qu'il possède. Cet ensemble d'opérations varie en fonction de plusieurs facteurs : le contexte de la lecture, le profil du lecteur, son niveau scolaire, la nature et la complexité de la tâche, etc.

## 3. Analyse des données

### 3.1 Le contexte et l'épreuve

Pour cette présentation, la partie du corpus analysée correspond à la première épreuve écrite réalisée au niveau I. Les apprenants, débutants en français, ont assisté à environ 30 heures de cours. Le texte d'une page, utilisé pour la compréhension de l'écrit, était un entretien avec un historien. Il possédait de nombreuses marques iconiques (caractères gras, photo, légende, italiques, etc.) qui aéraient la présentation et étaient censés faciliter l'entrée textuelle. Les apprenants ont répondu à des questions, ont complété des grilles concernant la situation d'énonciation (qui écrit, à qui, où, pour quoi faire, etc.) et, enfin, ont rédigé en espagnol un chapeau supposé de l'article. Il est à rappeler les spécificités de notre contexte avec ses interfaces : d'un côté, comprendre en français et, de l'autre, répondre en LM.

### 3.2 Les stratégies de démarrage en lecture

Pour déceler les stratégies de lecture utilisées on a observé des traces laissées dans l'écrit des AL surtout quand il y a des ratures, des malentendus ou des erreurs de compréhension. À partir de l'étude du vocabulaire et de la syntaxe, nous avons observé une tension entre deux orientations : l'une, sur la forme et l'autre, sur le sens. La première serait plus rattachée à un travail local de compréhension et, la seconde, à un travail global qui viserait l'ensemble du texte.

#### 3.2.1 Stratégies axées sur la forme

Ces stratégies se manifestent à travers des reformulations en espagnol qui impliquent une faible différenciation entre les codes linguistiques en contact. Elles exhibent deux formes distinctes. D'une part, on a un transcodage qui montre la présence de différents codes linguistiques mélangés (celui de l'espagnol, du français et, parfois, de l'anglais). Ce transcodage traduit, pour nous, l'état mental de l'apprenant qui, situé entre-langues, essaie de faire des rapprochements linguistiques et culturels pour arriver au sens. L'extériorisation de ce travail très coûteux que nous appelons transcodage se fait à travers des marques qui s'écartent de l'espagnol en usage en Argentine, aussi bien du point de vue linguistique-discursif que culturel. D'autre part, on observe des traductions littérales avec un sens erroné, non adapté au contexte. Elles ont probablement été réalisées après avoir consulté un dictionnaire bilingue. Les mots en espagnol reprennent l'un des sens du lexème français mais ce n'est pas le bon choix qui a été effectué.

#### 3.2.2 Stratégies axées sur le sens

Le corpus étudié nous a permis d'observer deux types de stratégies orientées vers le sens. La première, c'est la généralisation. Dans les textes produits, on remarque la présence d'hyperonymes, des phénomènes de métonymie, l'apparition de catégories idiosyncrasiques, la construction diffuse de la référence et de la coréférence. À notre avis, le coût cognitif élevé de la tâche à résoudre et le faible contact avec le français (30 heures) empêchent l'accès au lexique linguistique pertinent en espagnol. Il s'agit bien de réponses en LM. Ces généralisations peuvent être rattachées à la notion de « granularité sémique » telle qu'elle a été décrite par Noyau et Papproka (2000) : *Le degré de spécificité de la désignation, entre général et particulier, n'implique pas un découpage plus ou moins fin du désignatum en sous-parties, mais son rattachement global à une catégorie plus ou moins vaste donc générale.* Il est à remarquer que ce genre de stratégie ne se différencie pas

de celles qui sont décrites pour l'apprentissage d'autres compétences d'une LE (production orale, par exemple).

Le deuxième type de stratégie concerne les relations établies entre les phrases qui doivent rendre compte de l'organisation conceptuelle du texte et de la hiérarchisation des idées (Lucas, Vidal, 2011 : 274). Les apprenants font une utilisation abusive de la parataxe. On observe des nombreuses phrases juxtaposés ou coordonnés, un changement de l'ordre des mots avec des erreurs d'attribution de fonctions, une grande quantité de constructions nominales et l'absence de marques de cohésion. Ce style *coupé*, caractéristique du discours oral, montre que les AL ne parviennent pas encore à établir une hiérarchie conceptuelle. Dans d'autres cas, moins nombreux pourtant, les textes montrent une organisation plus développée. On a des phrases plus complexes qui relèvent de l'écrit. Les constructions hypotaxiques remplacent la parataxe. Les productions textuelles exhibent, d'un côté, une multiplication des signes typographiques désignant une subordination et, de l'autre, un emploi exagéré de la charnière logique « y » (*et*, en français). Ainsi, le chapeau rédigé en espagnol cumule cette conjonction de coordination tout le long du développement. Ce mode de liaison caractéristique de la polysyndète ne correspond pas, cependant, à l'utilisation d'une figure de style recherchant un effet de ralentissement ou solennité. Ce serait plutôt une trace complémentaire de la simplicité de l'écrit à ce stade de l'apprentissage bien que les étudiants aient rédigé le texte en LM.

### 3.3. Des hypothèses interprétatives : un niveau protolinguistique

Dans les étapes initiales de l'apprentissage d'une LE, la rencontre de l'univers linguistique-discursif de la nouvelle langue change le rapport établi avec notre LM aussi bien qu'avec les autres langues connues. Ce contact bouleverse les inscriptions que la langue natale a laissées en fondant notre subjectivité et il réoriente nos rapports avec le monde et les langues. Dans cette situation complexe où des langues grouillent dans la tête de l'AL, celui-ci élabore des hypothèses formelles et sémantiques à partir de tout le matériau langagier disponible. À ce stade de faible exposition à la nouvelle langue, divers systèmes linguistiques entreraient en jeu. D'une part, les systèmes en présence : l'espagnol et le français. Mais, aussi, ceux d'autres langues dont on est moins conscient. Des langues qui constituent la compétence plurilingue telle que Coste (2002: 117) l'a décrite, langues qui ont été reproduites dans les médias, chantées à la radio, entendues au berceau ou lors des voyages, enfin étudiées à l'école.

En conséquence, les frontières linguistiques sont floues, les fonctions morphologiques et syntaxiques diffuses aussi bien que la référence et la coréférence. La situation d'interface dans laquelle se trouvent les apprenants (lecture en français et reformulation en LM) favoriserait ce niveau *protolinguistique*, caractéristique du processus lecteur initial. Le préfixe grec « *prōtos* » signifiant premier, ce niveau *protolinguistique* signifie un état de langage assez simple, antérieur à des formes plus élaborées ou complexes. Les productions des AL montrent des traces d'une activité cognitive *entre-langues*. Dans les textes, on remarque des abréviations, des répétitions, un mélange de mots en français parfois, en anglais ou mêmes des termes hybrides inexistants en espagnol, des mots tronquées, des formules incomplètes.

Comme nous l'avons signalé, l'un des phénomènes les plus fréquents c'est le transcodage. On traduit des mots au niveau de la surface sans faire un travail sur le sens en profondeur. Les AL débutants appliquent souvent cette stratégie qui intervertit l'ordre : lire pour comprendre avant de traduire. Ils traduisent littéralement les signifiants pour essayer d'atteindre ainsi le signifié. Les textes fragmentaires et décousus sont accompagnés parfois de « distorsions énonciatives » (García Negroni et Hall, 2010). On oublie les guillemets dans le discours rapporté et on cite les auteurs par leur prénom ou par une initiale de celui-ci. Par ailleurs, il y a des limites floues entre le discours propre et celui d'autres énonciateurs.

#### 4. Des incidences pédagogiques

Nous avons observé que dans les premiers stades de l'apprentissage de la lecture en français les AL ont tendance à se concentrer sur la forme et à faire un travail local pour construire du sens. La traduction mot à mot ou le transcodage répondraient au désir de combler le stress que le sentiment d'inadéquation, d'angoisse ou de fragilité face à la tâche engendre chez les AL dans les phases initiales de leur apprentissage. Il est à signaler que ces stratégies spontanées s'éloignent des techniques pédagogiques que nous utilisons. En effet, avec les débutants et, à partir de l'approche globale des textes (Moirand, 1983), nous encourageons surtout des activités qui incitent l'AL à aller au-delà de la linéarité du texte. Outre les connaissances linguistiques, nous essayons de faire incorporer des schémas formels et des schémas de contenu selon Carrell (1990). Cela veut dire que nous regardons de près le genre discursif et le prototype textuel dominant (schémas formels) et nous faisons des réflexions sur la connaissance du monde (schémas de contenu).

Afin de pallier aux difficultés observées, nous proposons un certain nombre de pratiques pour favoriser la révision des textes écrits en LM. Tout d'abord, il faut consacrer du temps à montrer aux AL comment on se sert d'un dictionnaire

monolingue ou bilingue pour faire des choix pertinents. Ensuite, on doit focaliser leur attention sur la relecture des travaux déjà corrigés. L'enseignant peut revoir avec les étudiants les formes tronquées, transcodées ou inachevées pour combler les lacunes et essayer d'améliorer la production textuelle. Un autre procédé rentable consiste à faire verbaliser les hypothèses qui ont guidé les AL lors de la compréhension. Enfin, nous proposons de regarder le texte à nouveau pour imaginer de nouvelles entrées textuelles qui pourraient faciliter la compréhension.

## Conclusions

Dans cet article nous avons montré les rapports entre les cours de lecture-compréhension, propres de notre institution scolaire, et les tendances actuelles qui se dégagent du FOS, du FOU et du FLP. Ces orientations partagent des points communs : le court délai des formations et les objectifs réduits. Pourtant, notre travail s'éloigne en partie de ses courants. Notre but spécifique est d'atteindre la maîtrise de la compréhension de l'écrit en français. Nous focalisons ainsi *un seul* aspect du large éventail des activités universitaires.

Ensuite, nous avons présenté les résultats de notre recherche sur les stratégies mises en place par les AL en début d'apprentissage. Tout d'abord, les tendances observées dans cette première analyse prouvent qu'il y a un écart entre ce que nous enseignons et ce que les AL font réellement. Ce constat nous éloigne d'une croyance naïve, assez répandue, selon laquelle les actes d'enseignement deviennent automatiquement des actes d'apprentissage (Porcher, 1991 : 35). On peut s'interroger donc sur la portée de l'approche globale. Nous croyons pourtant qu'elle est valable dans le sens qu'elle permet au professeur de faire un travail de haut en bas pour renforcer l'interaction entre les processus lecteurs montants et descendants. S'il est vrai que les AL n'ont pas encore saisi l'importance d'intégrer les schémas linguistiques, formels et des contenus nous devons continuer à montrer cet entrecroisement.

Enfin, on peut remarquer que dans le cas des langues voisines tout comme pour les langues éloignées, en début d'apprentissage, lorsqu'on travaille sur la compréhension écrite, le passage d'une langue à l'autre se fait à un niveau superficiel. On superpose la LM ou d'autres langues à celle que l'on est en train d'acquérir. L'AL développe une syntaxe très simple et sélectionne les mots les plus généraux du point de vue sémantique. La mise en texte, souvent fragmentaire et incomplète, ne serait pas le résultat exclusif d'une faible performance en LM, comme on a souvent dit. Elle se rattacherait aussi au coût cognitif élevé de la tâche et à la situation d'interface : comprendre en une langue et produire dans une autre. Notre étude

longitudinale en cours devrait confirmer ou infirmer ces hypothèses ainsi que les tendances identifiées lors de cette première analyse.

## Bibliographie

- Borau, V. 2012. « Enseigner le français sur objectifs universitaires ». *Le Français dans le Monde* n° 383, p. 36-37.
- Coste, D. 2002. « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions* n° 6, p. 115-123.
- García Negroni, M. M., Hall, B. 2010. « Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva ». *Boletín de Lingüística*, XXII/34 / julio-diciembre, 2010: 41-69  
[En ligne]: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo2.pdf>  
[Consulté le 19/02/ 2016].
- Carrell, P. 1990. « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». In : Gaonac'h, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, p. 16-29.
- Faerch, C., Kasper, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.
- Fayol M., Monteil, J.-M, 1994. « Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies ». *Revue Française de Pédagogie* 106, 1994, p. 91-110.
- Kasper, G., Kellerman, E. 1997. *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London : Longman.
- Klett, E. 2007. « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 148, p. 437-445. <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-437.htm> [consulté le 19 février 2016].
- Lucas, M., Vidal, M. 2011. « Evaluación de la lectura en francés lengua extranjera en alumnos universitarios. Estudio a de algunas marcas de estrategias de comprensión ». *Actas del Cuarto foro de lenguas (FLA)*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), p. 263-278.
- Moirand, S. 1983. *Situations d'écrit*. Paris : CLÉ International.
- Mourlhon-Dallies, F. 2006. « Penser le français langue professionnelle ». *Le Français dans le monde*, n° 346, p. 25-28.
- Noyau, C., Paprocka, U. 2000. « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation ». *Annales de Lettres et Sciences Humaines*, vol. XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], p. 87-121.  
<http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauPaprockaGranul.pdf> [Consulté le 19/02/16].
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H. H., Todesco, A. 1978. *The Good Language Learner*, Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Parpette, Ch., Mangiante, J.-M. 2010. « Présentation ». *Le français dans le monde*, R & A. n° 47, p. 11-14.
- Porcher, L. 1991. « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère ». *ELA* n° 80, p. 5-37.
- Robert, J.-M. 2009. *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette
- Rubin, J. 1975. « What the "good language learner" can teach us ». *Tesol Quarterly*, 9, p. 41-51.
- Stern, H. H. 1975. « What can we learn from the good language learner? ». *Canadian Modern Language Review*, n° 31, p. 304-318.



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 introductives<sup>1</sup>

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 L2<sup>2</sup> 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 - LEtrisme

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 langues<sup>3</sup>

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)<sup>4</sup>.*

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 questionnaire<sup>66</sup> 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<sup>e</sup> 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 Educação<sup>7</sup> » 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 Courtillon (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<sup>ème</sup>, 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. Étant 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](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](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](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](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.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Quelques propositions pour un dictionnaire d'apprentissage des collocations en français et en portugais

**Christina Dechamps**

CLUNL, Faculdade das Ciências Sociais e Humanas,  
Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
cdechamps@fcsh.unl.pt

### Résumé

Cet article se propose d'étudier la question du type de dictionnaire le mieux approprié dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des collocations et de présenter un projet de dictionnaire d'apprentissage français-portugais. Ce dernier décrira en particulier les collocations de la langue juridiques, sur la base de l'analyse de la combinatoire verbale réalisée à partir d'un corpus comparable bilingue de textes juridiques appartenant au discours scientifique pédagogique.

**Mots-clés** : collocations, dictionnaires, enseignement/apprentissage, langue étrangère

### Algumas propostas para um dicionário de expressões idiomáticas em francês e em português

### Resumo

Este artigo propõe-se estudar a questão do tipo de dicionário mais adequado no âmbito do ensino/aprendizagem das colocações e apresentar um projeto de dicionário de aprendizagem francês-português para as colocações da língua jurídica, na base da análise da combinatória verbal realizada a partir de um corpus comparável bilingue de textos jurídicos que pertencem ao discurso científico pedagógico.

**Palavras-chave** : colocações, dicionários, ensino-aprendizagem, língua estrangeira

### Some proposals for a French-Portuguese collocation dictionary

### Abstract

This paper aims to study the question of the most appropriate type of dictionary in the context of the collocations teaching/learning and present a French-Portuguese learning dictionary project for legal collocations, based on the analysis of the verbal combinatory made from a bilingual comparable corpus of legal texts belonging to the pedagogical scientific discourse.

**Keywords** : collocations, dictionaries, teaching & learning , foreign language

## Introduction

Depuis plusieurs années et malgré les études sur le lexique entamées par Robert Galisson il y a quarante ans, il est facilement observable que le lexique continue à être le grand oublié des récents courants méthodologiques concernant l'enseignement/apprentissage (désormais E/A) des langues étrangères. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) lui consacre en effet peu de pages, même si l'importance de la compétence lexicale est consensuellement reconnue pour une meilleure maîtrise de la langue.

Dans ce contexte peu favorable, l'E/A des collocations, combinaisons semi-figées et peu prédictibles d'unités lexicales et/ou terminologiques qui se manifestent couramment dans le discours, va pâtir d'un manque systématique de recherches et d'applications concrètes dans le domaine didactique.

Dans cet article<sup>1</sup>, nous nous proposons de : 1) faire l'état de la question sur les recherches entreprises dernièrement sur l'étude des collocations dans une perspective d'E/A d'une langue étrangère, 2) réfléchir sur les meilleures stratégies d'E/A à adopter pour optimiser l'acquisition de ces structures, notamment en recourant aux ouvrages lexicographiques et 3) proposer un modèle de dictionnaire bilingue (français-portugais) dit d'apprentissage des collocations (Blumenthal, 2006 ; Binon/Verlinde, 2003, 2006 ; Siepmann, 2006), sur la base d'une description de ces structures déjà réalisée antérieurement (Dechamps, 2013a, 2013b).

Même si les collocations qui sont à la base de cette réflexion proviennent d'un corpus spécialisé (langue juridique), celles-ci nous permettent en fait de mettre en évidence, dans ce projet dictionnaire, les avantages d'une approche didactique qui tienne compte des spécificités des langues-cultures et des enjeux sous-jacents à ce type de perspective dans le contexte de l'E/A d'une langue étrangère. Il ne faut pas oublier que, en droit, langue et culture sont deux éléments intimement liés (Bocquet, 2008) et une étude plus approfondie de cette langue de spécialité dans une optique didactique ne pourra qu'apporter des observations pertinentes qui pourront être ultérieurement reprises, *mutatis mutandis*, dans le cadre d'autres analyses et contribuer ainsi au renouveau de l'E/A du lexique qui ne peut plus se limiter aux seules unités lexicales et terminologiques mais, au contraire, les considérer sous une perspective discursive.

### 1. Enseignement/apprentissage des collocations

La problématique de l'E/A des collocations a relativement peu retenu l'attention des chercheurs. Ceci dit, il convient de citer les travaux de Mel'čuk (1993, 1995)

pour la langue générale et de Binon/Verlinde (2003, 2006) pour les langues de spécialité. À cela, on peut ajouter les réflexions de Cristelle Cavalla (2008, 2009).

En fait, pour cette dernière linguiste, aborder la question des collocations dans le contexte du français langue étrangère (désormais FLE) équivaut à adopter une perspective quelque peu différente de celle qui est traditionnellement adoptée pour l'enseignement du lexique, *i.e.* qui favorise plutôt une approche thématique (Cavalla, 2009 : 2). En fait, pour enseigner les collocations, il est essentiel de ne pas séparer leurs différents éléments mais plutôt de classer sémantiquement chaque combinaison, tout en soulignant la variabilité du degré de cohésion entre chacun de ces éléments et la dimension discursive et culturelle de ce type d'expression. Certains de ces aspects ont été repris dans notre thèse de doctorat où est argumentée, entre autres, la pertinence des classes sémantiques, suivant les enseignements tirés des travaux d'Igor Mel'čuk sur les fonctions lexicales, de Gaston Gross (1994, 1998, 2010) sur les schémas d'arguments et de Marie-Claude L'Homme (2012, 2015, 2016) sur les structures actanciennes.

Ainsi, pour les collocations verbales indiquées *infra* qui se construisent avec le terme « contrat » comme base de la combinaison et remplissant la fonction de COD, il est didactiquement pertinent de classer les verbes collocatifs suivant des étiquettes sémantiques pré-déterminées - comme <début> et <fin> -, à l'instar de ce qui a été fait dans les travaux de Mel'čuk.

<début> : conclure, signer, passer un contrat

<fin> : rompre, annuler, résilier, rescinder un contrat

De plus, on peut étendre cette analyse aux arguments (Gross) ou actants (L'Homme) sujet afin de mieux mettre en évidence le fonctionnement syntaxique des collocations analysées.

<institution>, <citoyen> passe un contrat

<source du droit> régit un contrat

<législateur> soumet un contrat à <source du droit>

En organisant les collocations et ses éléments autour de notions, ce type de classement sémantique permet également de renforcer l'approche onomasiologique, beaucoup plus rentable pour les apprenants et défendue, entre autres, par Dirk Siepmann (2006).

Par ailleurs, en cherchant à comprendre et ensuite à transmettre dans le contexte d'un cours de langue étrangère le fonctionnement de ces associations entre mots, on privilégie la dimension culturelle des mots mais aussi celle des combinaisons de mots. « Ils [les mots] nous montrent, grâce aux réseaux d'associations qu'ils

font naître, le sens et l'ordre des choses à l'intérieur de notre système culturel. » (Blumenthal, 2006 : 30) Cet aspect est d'autant plus évident lorsque nous adoptons une démarche contrastive, la confrontation des systèmes linguistiques faisant ressurgir de manière plus évidente les différentes conceptions du monde inévitablement marquées culturellement.

## 2. Dictionnaires et enseignement/apprentissage des collocations

Autour des réflexions sur l'E/A des collocations, on retrouve aisément des études sur le rôle et l'usage du dictionnaire en classe. Pour l'acquisition du lexique, celui-ci est souvent présenté comme l'une des stratégies à adopter pour un meilleur E/A de la langue étrangère, même si, à ce propos, les avis sont assez partagés, entre, d'un côté, les pourfendeurs virulents du dictionnaire en classe et, de l'autre, les incondtionnels de son utilisation.

Toutefois, il est nécessaire de nuancer les propos. Il y a dictionnaires et dictionnaires... tout comme il existe toute une gamme d'objectifs d'apprentissage. Dans un cours de langue étrangère où sont favorisées les compétences communicatives de l'apprenant, le recours systématique à un dictionnaire bilingue renforce plus les mécanismes propres à la langue maternelle que ceux de la langue étrangère, alors que l'usage constant d'un dictionnaire monolingue risque d'inhiber toute communication spontanée. Une différence doit être aussi établie par rapport au public d'apprenants auquel on s'adresse. Dans le contexte de l'E/A de la langue de spécialité, il faut inévitablement distinguer les étudiants LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) qui ont encore besoin de s'approprier les réseaux notionnels de la langue en étude et les professionnels en exercice qui les dominent déjà. À ces deux groupes, on doit encore ajouter les étudiants en traduction. Chacun de ces groupes d'apprenants demande une « didactique du dictionnaire » qui soit adapté à ses besoins et objectifs.

En ce qui concerne plus spécifiquement les dictionnaires de collocations, on a pressenti rapidement leur utilité en situation d'E/A. Apprendre des mots est une chose mais apprendre des collocations en est une autre, tâche souvent bien plus complexe. Un apprenant qui ne comprend pas une collocation - il faut rappeler que son sens peut parfois se révéler opaque - va naturellement consulter le dictionnaire à la recherche d'une explication. Or les dictionnaires classiques, qu'ils soient bilingues ou monolingues, apportent peu de réponses aux doutes, étant donné que, d'une façon générale, les collocations font l'objet d'un traitement lexicographique insuffisant et hétérogène, même si, ces dernières années, il est possible de noter un effort dans le sens d'inverser la tendance. Ainsi, en reprenant la question - « le

dictionnaire de collocations est-il indispensable ? » - posée par Agnès Tutin qui a étudié en 2005 l'information collocationnelle présente dans les principaux dictionnaires électroniques de la langue française, comme le TLFi ou le Petit Robert électronique, nous avancerons qu'aujourd'hui encore l'élaboration d'un tel ouvrage se justifie.

En d'autres mots, même si la conception d'un dictionnaire de collocations n'est pas envisagée, il est désirable que, du moins, dans un futur plus ou moins proche, les dictionnaires, monolingues ou bilingues, généraux ou terminologiques, de réception ou de production, intègrent, quel que soit le public auquel ils se destinent, des «fenómenos de co-ocorrência restrita de unidades lexicais, como as colocações » (Sanromán, 2001 : 153). Dix ans auparavant, Dyrberg et Tournay avaient déjà affirmé qu'« il faut inclure les collocations dans les dictionnaires de la langue de spécialité, qu'il s'agisse d'un dictionnaire de thème ou d'un dictionnaire de version » (1990 : 267).

En réalité, ce qui préoccupe les lexicographes et les terminographes est l'inventaire, le traitement et la présentation des collocations dans le dictionnaire de manière à élaborer une œuvre qui permette la réception mais surtout la production de discours comportant des collocations. Un dictionnaire de production doit fournir des informations sur les limitations d'usage, tout en présentant les combinatoires possibles. Un autre problème est en rapport avec la classification et la disposition des nomenclatures et microstructures. Tout cela conduit Franz-Josef Hausmann à publier en 1979 un article au titre polémique : « Un dictionnaire des collocations est-il possible ? ».

Dans l'état actuel de la recherche, il manque encore beaucoup de réponses aux interrogations des lexicographes - que ce soit celle(s) de Hausmann ou d'autres - mais tous sont conscients qu'il est impossible d'élaborer une description exhaustive de la cooccurrence lexicale ou terminologique pour l'intégrer, par la suite, dans un dictionnaire, même électronique. Toute tentative sera considérée comme incomplète et donc peu utile. Pourtant un travail de sélection est indispensable, fait qui implique, comme nous le savons, des choix délicats. Actuellement, la lexicographie/terminographie française a produit peu d'œuvres satisfaisantes dans ce domaine, contrairement à l'anglaise qui a déjà lancé sur le marché éditorial des dictionnaires dignes d'intérêt qui intègrent la dimension collocationnelle de la langue.

Cependant, il convient de citer les œuvres suivantes pour la langue française<sup>3</sup> :

- Beauchesne, J. 2001. *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal : Guérin, 390 p.<sup>4</sup>
- Gonzalez Rodriguez, A. *Dictionnaire des collocations*.<sup>5</sup>

- Grobelak, L. 1990. *Dictionnaire collocationnel du français général*. Naukowe : Państwowe Wydaw, 509 p.
- Ilgenfritz, P. et alii. 1989. *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch - Deutsch*. Berlin/Munich : Langenscheidt, 320 p.
- Lacroix, U. 1998. *Dictionnaire de l'écriture. Des mots aux idées*. Cholet : éd. Écrire aujourd'hui, 163 p.
- Mel'čuk, I. et alii. 1984-1999. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 4 volumes<sup>6</sup>.
- Mel'čuk, I. et alii. 2007. *Lexique actif du français*. Bruxelles : De Boeck, 525 p.
- Verlinde, S. et alii. *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère et seconde*<sup>7</sup>.
- Zinglé, H. et Brobeck-Zinglé, M.-L. 2003. *Dictionnaire combinatoire du français, Expressions, locutions et constructions*. Paris : La Maison du Dictionnaire, 1312 p.

Dans un article de 2006, Antonio González Rodríguez cite également plusieurs dictionnaires bilingues et manuels d'apprentissage qui prennent en compte la dimension collocationnelle de la langue, dont un ouvrage français-chinois et un autre français-russe. Comme le souligne Siepman à plusieurs reprises dans son article de 2005, un approche bilingue (ou multilingue) de la combinatoire rend mieux compte de l'amplitude exacte de la dimension collocationnelle de la (des) langues.

Par ailleurs, il faut mettre en évidence que le recours aux corpus électroniques pour le travail lexicographique et terminographique contribue à l'enrichissement de la description des collocations. En premier lieu, elle permet de mieux observer le degré de cohésion des éléments d'une expression et, en deuxième lieu, de compléter et d'enrichir, grâce à des critères linguistiques et statistiques, la liste des collocations des langues en étude. Néanmoins, l'une des principales difficultés à travailler sur des corpus réside dans le fait qu'il n'existe pas encore des analyseurs informatiques capables de reconnaître automatiquement les collocations dans les textes numérisés et de rendre compte efficacement du degré de figement qui existe entre les divers éléments de l'expression. Ainsi, en attendant l'apparition de logiciels suffisamment performants pour ce type de traitement, les résultats obtenus doivent être finement interprétés, sans jamais perdre de vue, les objectifs de recherche et, dans le cas présent, le public-cible qui utilisera le dictionnaire à élaborer sur la base des structures sélectionnées.

### 3. Dictionnaires d'apprentissage et enseignement/apprentissage des collocations

Au-delà de ces considérations générales autour du dictionnaire - de collocations ou non - il faut relever la notion de dictionnaire d'apprentissage. Parmi tous les dictionnaires disponibles, tous ne peuvent s'auto-attribuer l'étiquette de dictionnaire d'apprentissage, caractéristique qui est a priori essentielle pour un dictionnaire qui s'adresse à des usagers en apprentissage de la langue.

Par exemple, les travaux de Mel'čuk, qui vont dans le sens d'une description plus efficace des collocations, n'ont pas encore trouvé une application dans le domaine de la dictionnaire d'apprentissage, malgré quelques tentatives notables<sup>8</sup>.

Il convient donc de s'attarder sur le concept de dictionnaire d'apprentissage et ses particularités par rapport au dictionnaire classique. Selon Verlinde et alii (2006 : 84), le dictionnaire d'apprentissage est « un ouvrage de référence qui se fonde principalement sur deux qualités : pertinence de la sélection des matériaux décrits et explicitation systématique des informations concernant ces matériaux. » Plus loin dans leur article, les auteurs ajoutent que ce type de dictionnaire doit rendre compte de l'usage réel de la langue en se basant sur un corpus représentatif de textes (2006 : 85). Cet usage n'est souvent présent dans les dictionnaires que, par le biais des exemples d'emploi... quand il y en a.

Pour ce qui est du dictionnaire de collocations, afin d'être qualifié de dictionnaire d'apprentissage, il faut avant tout être attentif à la sélection des expressions à introduire dans l'ouvrage. Ainsi, seront exclues les combinaisons trop libres ou peu fréquentes de mode à privilégier les expressions relativement fréquentes et celles qui se présentent problématiques à l'encodage et au décodage, l'idée étant de coupler, dans cette sélection, des critères purement statistiques ou linguistiques, comme la fréquence, à des critères plutôt didactiques.

### 4. Présentation du projet - dictionnaire d'apprentissage de collocations juridiques

Notre thèse de doctorat - soutenue en 2013 - étant consacrée à l'étude des collocations verbales de la langue juridique et à leur E/A, il nous a semblé pertinent de reprendre les résultats de cette étude afin de les convertir en un dictionnaire d'apprentissage des collocations juridiques destinés aux apprenants de cette même langue de spécialité, vu l'inexistence, à notre connaissance, d'un tel produit lexicographique.

Dans le cadre de cette recherche qui a tenté de concilier linguistique et didactique, les collocations construites sur des termes appartenant au sous-domaine des sources du droit ont mérité toute notre attention et ont fait l'objet de plusieurs

analyses qui se sont effectuées sur la base d'un corpus qui regroupe, en portugais et en français, des textes juridiques destinés aux étudiants en droit et appartenant au discours scientifique pédagogique<sup>9</sup>.

Ainsi, en partant du terme *contrat* déjà donné comme exemple *supra*, nous avons recueilli les données suivantes :

Sujet de la collocation	<Source du droit>	<Institution / autorité>	<Citoyen>, <personne morale> ou <personne physique>	<législateur>
DÉBUT		<p><b>Passer un contrat</b> (+sp) Passation d'un contrat Celebrar um contrato Celebração</p> <p><b>Conclure un contrat</b>, un accord, une convention Conclusion d'un contrat, d'un accord Celebrar um contrato celebração</p>	<p><b>Conclure un contrat</b>, un accord, une convention (dr. civil, dr. com) Conclusion d'un contrat Celebrar um contrato Celebração, conclusão</p> <p><b>Passer un contrat</b>, un accord, une convention (+sp) (dr. adm.) Passation d'un contrat *passation d'un accord, d'une convention Celebrar um contrato Celebração</p> <p><b>Signer un contrat</b>, une convention, un accord Signature d'un contrat, d'une convention Assinar um contrato Assinatura</p> <p><b>Renouveler un contrat</b> Renouvellement d'un contrat, d'un bail Renovar um contrato Renovação</p>	

Sujet de la collocation	<Source du droit>	<Institution / autorité>	<Citoyen>, <personne morale> ou <personne physique>	<législateur>
SUITE	<p><b>Régir un contrat</b> Nominalisation inexistante Reger um contrato</p>	<p><b>Respecter un contrat</b> *observer un contrat Respect d'un contrat *observation d'un contrat Cumprir, respeitar um contrato Cumprimento, *respeito</p> <p style="text-align: center;">&gt;&lt;</p> <p><b>Violer un contrat</b> Violation d'un contrat Incumprir (néologisme) um contrato Incumprimento</p>	<p><b>Respecter un contrat</b> *observer un contrat Respect d'un contrat *observation d'un contrat Cumprir, respeitar um contrato Cumprimento, *respeito</p> <p style="text-align: center;">&gt;&lt;</p> <p><b>Violer un contrat</b> Violation d'un contrat Incumprir (néologisme) um contrato Incumprimento</p> <p><b>Soumettre un contrat</b> Soumission d'un contrat Apresentar, propor, submeter um contrato</p>	<p><b>Soumettre un contrat à</b> &lt;source du droit&gt; Soumission d'un contrat à</p>

Sujet de la collocation	<Source du droit>	<Institution / autorité>	<Citoyen>, <personne morale> ou <personne physique>	<législateur>
<b>FIN</b>		<p><b>Rompre un contrat</b> Rupture d'un contrat Anular um contrato Anulação, ruptura</p> <p><b>Annuler un contrat</b> (-sp) Annulation d'un contrat Anular um contrato Anulação, ruptura</p> <p><b>Dénoncer un contrat</b>, une convention, un traité (+sp) Dénonciation d'un contrat Denunciar um contrato Denúncia</p> <p><b>Résilier un contrat</b> (+sp) Résiliation d'un contrat Resolver um contrato Resolução</p> <p><b>Rescinder un contrat</b> (+sp) Rescision d'un contrat Rescindir um contrato Rescisão</p>	<p><b>Rompre un contrat</b> Rupture d'un contrat Anular um contrato Anulação, ruptura</p> <p><b>Annuler un contrat</b> (-sp) Annulation d'un contrat Anular um contrato Anulação, ruptura</p> <p><b>Dénoncer un contrat</b>, une convention, un traité (+sp) Dénonciation d'un contrat Denunciar um contrato Denúncia</p> <p><b>Résilier un contrat</b> (+sp) (dr.civil) Résiliation d'un contrat Resolver um contrato Resolução</p> <p><b>Rescinder un contrat</b> (+sp) (dr. des procédures) Rescision d'un contrat Rescindir um contrato Rescisão</p>	

Tableau 1 - collocations du terme *contrat*

Dans ce tableau, en plus des collocations construites sur la base du terme *contrat* (en gras) sont données les informations suivantes à leur propos :

- le classement sémantique des diverses collocations relevées, inspiré des fonctions lexicales de Mel'čuk (voir les catégories <début>, <suite>, <fin>) ;
- la structure actancielle de ces mêmes collocations en mettant en évidence les divers types d'actants sujet (ex. <citoyen>) ;
- les diverses variantes synonymiques ou quasi-synonymiques (ex. *passer / conclure un contrat*) ;
- l'appartenance de ces collocations à des discours plus (+sp) ou moins spécialisés (-sp) (ex. *annuler un contrat - résilier un contrat*)<sup>10</sup> ;
- le taux de fréquence - les collocations sont présentées ici dans chaque case de la plus à la moins fréquente ;
- les nominalisations possibles ;
- la ou les expression(s) équivalente(s) en portugais.

Que ce soit dans une optique de décodage ou d'encodage, toute cette information est pertinente pour un apprenant de la langue juridique - et même pour un traducteur - et mérite d'être compilée dans un ouvrage terminographique dit d'apprentissage.

Ainsi cet ouvrage, pour remplir sa fonction de dictionnaire d'apprentissage, doit s'organiser de la manière suivante :

- En ce qui concerne les entrées, il est préférable que l'apprenant puisse avoir accès à la collocation en effectuant la recherche à partir de la base (terme) mais aussi à partir du collocatif (verbe). À cela, on peut ajouter une entrée pour la nominalisation de la collocation (ex. entrée 1 - contrat, entrée 2 - rompre et entrée 3 - rupture) quand celle-ci existe. Dans cette dernière entrée, il sera, dans certains cas, pertinent de différencier le nom d'action et le nom de résultat, comme le suggèrent Binon et Verlinde (2006 : 86-87)
- Pour faciliter le décodage, toutes ces entrées doivent être classées par ordre alphabétique. Cependant, pour aider l'encodage, un classement par notions, c.-à-d. onomasiologique, est préférable mais plus complexe à mettre en œuvre.
- Pour ce qui est des définitions, Binon et Verlinde (2006) suggèrent un style définitoire qui se rapproche de la pratique de la classe et qui évite au maximum le métalangage.
- Dans la liste des informations complémentaires à la définition, il convient d'ajouter des exemples d'emploi où le contexte de la collocation sera mis en relief.

- Toujours, au niveau de l’emploi et pour faciliter l’encodage, compléter l’information avec des indications sémantiques : fonction lexicale de la collocation et classe sémantique de l’argument sujet de celle-ci.
- De plus, il convient que l’article contienne une liste de collocations qui comportent l’élément de l’entrée (base ou collocatif, selon les cas), tout en créant des hyperliens vers l’article de ces combinaisons. On sera particulièrement attentif aux collocations quasi-synonymiques afin de mieux souligner les relations paradigmatisées.
- Il est également profitable de donner des informations sur la fréquence de la collocation et de son appartenance à un registre ou discours déterminé.
- Finalement, comme nous privilégions une approche bilingue, un espace sera réservé à la proposition d’équivalents en langue portugaise ; ce qui nous permet de relever des choix collocatifs assez inattendus dans l’une et l’autre langue et sources d’erreurs chez l’apprenant (ex. *rompre un contrat de travail* se traduit plus facilement par *rescindir* (ou *anular*) *um contrato de trabalho*. En portugais, *romper* est, sans l’ombre d’un doute, à écarter et, en français, *rescindir* connaît un emploi très limité et spécialisé)<sup>11</sup>.

Avant de pouvoir compter sur l’aide d’un informaticien qui pourra convertir toutes nos données en un dictionnaire consultable notamment sur Internet, il nous a paru pertinent de nous pencher sur les différents logiciels disponibles que tout professeur peut utiliser pour construire un dictionnaire d’apprentissage avec ses élèves. En effet, pour beaucoup d’étudiants, qu’ils soient de futurs spécialistes de langue ou qu’ils appartiennent aux filières LANSAD, l’élaboration d’auto-dictionnaires est une bonne option méthodologique pour intégrer les spécificités collocationnelles de la langue étudiée. De plus, ce genre de projet s’intègre particulièrement bien dans les principes de la perspective actionnelle, méthodologie aujourd’hui défendue dans le contexte de l’E/A des langues étrangères. En d’autres mots, on va au-delà de la simple consultation d’un dictionnaire préexistant et fermé, en passant à une étape supérieure où le dictionnaire est, au contraire, ouvert et enrichi par les apprenants.

Parmi les logiciels disponibles, nous en avons sélectionnés quatre qui nous paraissent adaptés à un projet de dictionnaire scolaire.

	Langue	Dates		fonctions	Importation de données	Exportation de données	Notes
<b>Dictionary Organizer Deluxe 4.0</b> <a href="http://www.primasoft.com">http://www.primasoft.com</a>	Anglais	2013	définition, forme, catégorie, prononciation,			En format .html	Version gratuite disponible durant 30 jours seulement

	Langue	Dates		fonctions	Importation de données	Exportation de données	Notes
<b>Linguae 0.15 Beta</b> <a href="http://linguae.stalikez.info">http://linguae.stalikez.info</a>	Français	2011	fichiers audio images	dictionnaire inverse		En format .html (publication du dictionnaire sur une page internet)	Logiciel libre sous licence CeCILL
<b>Logotype</b> <a href="http://logotype.fr.softonic.com">http://logotype.fr.softonic.com</a>	Français	2005		création automatique de liens hypertextes		En format .rtf (pour les articles) En format .html (site internet ou Ipod)	Logiciel libre sous licence GPL
<b>Mon Dico</b> <a href="http://www.mondico.fr">http://www.mondico.fr</a>	Français	2006	définitions notes images fichiers audio		liste de mots format .txt / .csv		La version gratuite ne permet que de lire des dictionnaires déjà existants. Il n'est pas possible de créer son propre dictionnaire

**Tableau 2 - logiciels pour l'élaboration de dictionnaires**

Pourtant, en analysant de plus près certaines des spécificités et potentialités de chaque logiciel, le programme Linguae 0.15 Beta nous a paru le plus intéressant<sup>12</sup> car, en plus des constants remaniements et actualisations dont il fait l'objet d'année en année, il permet une meilleure organisation de l'article, en prévoyant des champs spécifiques pour la traduction, la définition et autres informations complémentaires, l'étymologie, les synonymes, les antonymes, les renvois et la phonétique. Il existe même la possibilité d'insérer un fichier audio et/ou un fichier image. Par ailleurs, il permet d'exporter toutes ces données sous divers formats dont certains facilitent la publication ultérieure du dictionnaire sur une page Internet.

Il faut reconnaître qu'en utilisant ce logiciel, c'est surtout la perspective sémasiologique qui est favorisée mais la microstructure peut tout de même présenter quelques informations d'ordre onomasiologique qui aidera l'apprenant dans la réception et production de textes en langue étrangère.

## Conclusion

Comme déjà évoqué, il est évident que les logiciels cités précédemment ne parviennent pas à mettre sur pied un dictionnaire de collocations qui remplisse toutes les conditions requises pour devenir un réel dictionnaire d'apprentissage. Cependant, dans le cadre d'un projet d'auto-dictionnaire, où sont impliqués enseignant(s) et apprenants, le logiciel *Linguae 0.15 Beta* permet la concrétisation de plusieurs principes méthodologiques défendus, soit par les dernières avancées de la lexicographie/terminographie par rapport à la problématique des collocations, soit par le CECRL dans le cadre de l'approche communicative et, plus particulièrement, de la perspective actionnelle. Par ailleurs, la réalisation d'un tel projet ne peut que remettre le lexique à l'honneur, en tenant compte des dimensions discursives et culturelles et en dépassant certaines conceptions réductrices encore en vigueur aujourd'hui dans l'E/A du lexique.

## Bibliographie

- Binon, J. et alii. 2003. « Les collocations dans les dictionnaires d'apprentissage : repérage, présentation et accès ». *Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée*, série E - n°1, p. 105-115.
- Binon, J. et alii. 2006. « Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage ». *Langue française*, n° 150, p. 84-98.
- Blumenthal, P. 2006. « De la logique des mots à l'analyse de la synonymie ». *Langue française*, n° 150, p. 14-31.
- Bocquet, C. 2008. *Traduction juridique - Fondement et méthode*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Traducto ».
- Cavalla, C. 2008. « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE*, p. 7-19 [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document> [consulté le 31-10-2015].
- Cavalla, C. 2009. « La phraséologie en classe de FLE ». *Les langues modernes*, n°1/2009. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document> [consulté le 12/10/2016].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dechamps, C. 2013a. *Les collocations de la langue juridique française : problématiques de l'enseignement/apprentissage à des apprenants lusophones*. Lisbonne : FCSH-UNL (thèse de doctorat non publiée).
- Dechamps, C. 2013b. « L'enseignement/apprentissage du français juridique : une proposition de démarche terminologique et didactique ». *Équivalences*, n° 40 /1-2, p.191-224.
- Dyberg, G. et alii, 1990. « Définition des équivalents de traduction de termes économiques et juridiques sur la base de textes parallèles ». *Cahiers de lexicologie*, n° 56-57, p. 261-273.
- González Rodríguez, A. 2006. « Le dictionnaire des collocations en ligne » in : Daniel Blampain, Philippe Thoiron & Marc Van Campenhoudt (éds.). *Mots, termes et contextes, Actes des 7<sup>e</sup> Journées scientifiques du réseau de chercheurs Lexicologie, terminologie, traduction*, Bruxelles-Belgique - 8, 9 et 10 septembre 2005. Paris : Éditions des archives contemporaines. [En ligne] : <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/J5%20LTT%202005/pdf/Gonzalez.pdf> [consulté le 22/10/2015]

- Gross, G. 1994. « Classes d'objets et description des verbes ». *Langages*, n° 115, p. 15-30.
- Gross, G. 1998. « Pour une véritable fonction 'synonymie' dans un traitement de texte ». *Langages*, n° 131, p. 103-114.
- Gross, G. 2010. « Sur la notion de contexte ». *Meta*, n° 55-1, p. 187-197.
- Hausmann, F.-J. 1979. « Un dictionnaire des collocations est-il possible ? ». *Travaux de Linguistique et de Littérature*, n° 17, p. 187-195.
- L'Homme, M.-C. 2012. « Le verbe terminologique : un portrait de travaux récents ». *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Lyon, 4-7 juillet 2012 [[http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000340.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000340.pdf)] [consulté le 31-10-2016]
- L'Homme, M.-C. 2015. « Classement des combinaisons lexicales spécialisées à base nominale dans un dictionnaire d'informatique ». *Cahiers de lexicologie*, n° 106, p. 229-251.
- L'Homme, M.-C. 2016. « Terminologie de l'environnement et sémantique des cadres ». *Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Tours, 4-8 juillet 2016  
[En ligne] : [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_05010.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_05010.pdf) [consulté le 02-05-2017].
- Lerat, P. et alii. 1994. *Dictionnaire juridique - terminologie du contrat français-anglais-allemand*. Paris : CILF-PUF.
- Mel'čuk, I. 1993. « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 92, p. 82-113.
- Mel'čuk, I. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Sanromán, A. I. 2001. *A unidade lexicográfica. Palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas*. Braga : eds Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos
- Siepmann, D. 2006. « Collocations et dictionnaires d'apprentissages onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir ». *Langue française* n° 150, p. 99-117.
- Todirascu, A. et alii. 2008. « Vers un dictionnaire de collocation multilingue ». *Cahiers de Linguistique - Revue de sociolinguistique et de sociologie du français*, n° 33-1, p. 172-196  
[En ligne] : <https://hal.inria.fr/hal-00867450> [consulté le 31-10-2016].
- Tutin, A. 2005. « Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? ». *Revue française de Linguistique appliquée*, n° 2005/2, vol. X, p. 31-48.
- Verlinde, S. et alii. 2006. « Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage ». *Langue française*, n° 150, p. 84-98.

## Notes

1. Étude financée par la FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, dans le cadre du projet UID/LIN/03213/2013 du Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa.
2. Le titre de l'article d'Agnès Tutin (2005) cité antérieurement est certainement un clin d'œil à celui de Franz-Josef Hausmann (1979).
3. Cette liste a été élaborée, en partie, grâce aux indications fournies par BINON (2006 : 88-89).
4. Une version électronique de ce dictionnaire est disponible sur Internet : <http://btb.termiumpius.gc.ca/tpv2guides/guides/cooc/index-fra.html?lang=fra> [consulté le 26-7-2012].
5. Dictionnaire consultable sur <http://www.tonitraduction.net/> [consulté le 26-7-2012].
6. Une présentation de ce dictionnaire est disponible sur le site suivant : [http://olst.ling.umontreal.ca/?page\\_id=56](http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=56) [consulté le 26-7-2012].
7. Intégré sur le site du BLF - base lexicale du français - <http://ilt.kuleuven.be/blf/> [consulté le 26-7-2012].

8. Voir le DAFA, *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* et le DAFLES - des mêmes auteurs -, accessibles sur le site de l'Université de Leuven ou sur [www.projetdafa.net](http://www.projetdafa.net). Ces deux dictionnaires sont le résultat d'une didactisation des théories de Mel'čuk. Le *Lexique actif du français- LAF* en est une autre application, encore en développement. La version papier du LAF publiée en 2007 chez DeBoeck est en quelque sorte une adaptation du DEC pour le grand public. Pour en savoir plus, voir <http://olst.ling.umontreal.ca/laf/le-laf/> [consulté le 10-10-2016].

9. Pour la démarche méthodologique adoptée, voir DECHAMPS (2013b).

10. À ces informations, on pourrait également ajouter l'indication de l'appartenance à un discours juridique déterminé (normatif, juridictionnel, doctrinal ou contractuel). Dans le cas présent, les exemples de collocations donnés appartiennent au discours contractuel.

11. *Rescinder* est un terme désignant l'acte d'annuler un acte pour cause de lésion, sachant que cette annulation peut être ordonnée par décision judiciaire.

12. Néanmoins, il faut savoir que Logotype, logiciel développé par l'académie de Grenoble, reste tout de même une bonne option pour son extrême simplicité d'utilisation.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Les recherches sur le plurilinguisme en tant que défi pour la linguistique appliquée

**Teresa Maria Wlosowicz**

Université des Sciences Sociales, Cracovie, Pologne  
teresamaria@poczta.onet.pl

### Résumé

Le but de l'article est de présenter les défis posés à la linguistique appliquée par le plurilinguisme et son caractère complexe et dynamique. Une attention particulière est prêtée aux questions relatives à la culture de recherches, comme par exemple, si les chercheurs devraient devenir plurilingues eux-mêmes, ou quelles méthodes il faudrait utiliser pour rendre compte de la complexité de ces phénomènes. Nous proposons aussi une approche fonctionnelle de l'évaluation qui stipule que l'évaluation devrait prendre en considération les besoins linguistiques des apprenants et les compétences exigées dans une situation donnée.

**Mots-clés :** plurilinguisme, dynamique des systèmes plurilingues, méthodologie des recherches, évaluation des compétences linguistiques

**As pesquisas sobre o plurilingüismo como desafio para a lingüística aplicada**

### Resumo

O alvo deste artigo é uma apresentação dos desafios lançados à linguística aplicada pelo plurilinguismo e pelo seu caráter complexo e dinâmico. Uma atenção particular é dada às questões relativas à cultura das pesquisas, por exemplo, se os pesquisadores deveriam tornar-se também plurilíngues, ou que métodos se deveria usar para dar conta da complexidade desses fenômenos. Também se propõe aqui um ponto de vista funcional da avaliação que estipula que a avaliação leve em conta as necessidades linguísticas dos alunos e as competências exigidas numa situação dada.

**Palavras-chave:** plurilinguismo, dinâmica dos sistemas plurilíngues, metodologia das pesquisas, avaliação de competências linguísticas

**Research on plurilingualism as a challenge to applied linguistics**

### Abstract

The purpose of the article is to present the challenges posed to applied linguistics by plurilingualism and its complex and dynamic nature. Special attention is paid

to questions related to research culture, for example, whether researchers should become plurilingual themselves, or what methods should be used to account for the complexity of these phenomena. Moreover, a functional approach to evaluation is proposed which postulates that evaluation should take into consideration learners' linguistic needs and the competences required in a given situation.

**Keywords:** plurilingualism, dynamics of plurilingual systems, research methodology, evaluation of linguistic competences

## Introduction

Face à la mondialisation, à la mobilité des personnes et à l'échange des connaissances, le plurilinguisme constitue, d'une part, un objectif visé et propagé par les institutions politiques et éducatives, comme par exemple, le Conseil de l'Europe (Holtzer, 2001) et, d'autre part, un objet de recherches qui ont pour but l'investigation de ce phénomène et, sur la base des résultats, le développement d'une didactique qui facilite l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences plurilingues. Cela inspire toujours de nouvelles questions et, en fait, le plurilinguisme reste un phénomène relativement peu recherché, qui lance de nombreux défis aux chercheurs en linguistique appliquée.

À ce point, il faudrait se poser la question de ce qu'est, en effet, la linguistique appliquée. Richards, Platt et Platt (1992 : 19, notre traduction) la définissent par « l'étude de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes et étrangères<sup>1</sup> » ou bien, au sens large, comme l'étude des langues appliquée à la résolution des problèmes pratiques en lexicographie, en traduction, en orthophonie, etc., qui utilise elle-même les résultats des recherches dans d'autres domaines, comme par exemple, la psychologie, la sociologie, ou bien l'anthropologie. Dans le présent article, nous allons adopter cette première définition, mais nous allons également mettre en exergue les implications de la dynamique du plurilinguisme pour la culture de recherche en linguistique appliquée.

Ici, nous allons tenter de suggérer des réponses aux questions suivantes, que nous considérons comme particulièrement importantes pour l'investigation du plurilinguisme et qui constituent, en même temps, des défis pour la linguistique appliquée : Premièrement, les chercheurs qui travaillent sur le plurilinguisme devraient-ils se spécialiser en une seule langue ou bien devraient-ils aussi devenir plurilingues eux-mêmes ? Traditionnellement, la plupart des linguistes ont une spécialisation déterminée : ils sont, par exemple, anglicistes, romanistes, etc. Or, comme les apprenants plurilingues possèdent des répertoires variés, souvent dépassant une

famille de langues, il s'impose la question du degré auquel la connaissance de toutes les langues des apprenants est indispensable pour que l'enseignant ou le chercheur puisse identifier, par exemple, les sources des erreurs d'interférence.

Deuxièmement, comment faut-il enseigner aux élèves à développer une compétence plurilingue et comment l'évaluer ensuite ? De même, faut-il évaluer les compétences spécifiques, comme la connaissance de la grammaire ou du lexique, et faire des recherches sur celles-ci, ou bien baser l'évaluation sur la capacité des apprenants de gérer leurs répertoires linguistiques pour atteindre leurs buts communicatifs ?

En fait, comme la compétence plurilingue est holistique (de Angelis et Selinker, 2001, Herdina et Jessner, 2002) et que les différentes langues constituent les sous-systèmes d'un système plus large (Paradis, 1993), on pourrait se demander s'il faut évaluer la compétence en chaque langue séparément, en considérant toute déviation de la norme monolingue comme une erreur d'interférence, ou bien faut-il prendre en considération le répertoire linguistique entier, où un certain nombre d'interférences est inévitable. Certes, il faut admettre que toutes les erreurs ne sont pas forcément des erreurs d'interférence, car il y a aussi d'autres sources d'erreurs, comme, par exemple, la surgénéralisation ou la confusion des formes de la même langue. Sans doute, au sein des répertoires plurilingues, le transfert négatif et les interférences constituent des sources importantes des déviations de la forme linguistique cible. Or, suivant Herdina et Jessner (2002 : 29), le transfert et les interférences constituent des phénomènes différents. Lorsque le transfert consiste en l'utilisation régulière d'éléments d'une langue dans l'autre, l'interférence est un phénomène dynamique, non réductible à une seule langue.

Le but du présent article est de chercher des réponses aux questions formulées ci-dessus sur la base de nos propres recherches et celles d'autres chercheurs. En général, suivant Moore et Gajo (2009 : 149, notre traduction), nous sommes en faveur de l'approche francophone, qui promeut « des perspectives holistiques et intégrées du développement linguistique (aux termes des conceptions du répertoire plurilingue du locuteur, et/ou des relations linguistiques et des transferts dans l'acquisition des langues) et de la planification linguistique (...) »<sup>2</sup>.

## 1. La dynamique et la complexité des systèmes plurilingues

En général, les systèmes plurilingues sont dynamiques et la compétence ne se développe pas de manière linéaire, mais son développement s'opère par des périodes d'accélération et de ralentissement, voire d'attrition, si le locuteur cesse d'utiliser une langue (Herdina et Jessner, 2002). Un rôle important est joué par le

contexte d'acquisition, qui détermine les besoins linguistiques (Grosjean, 1992), l'ordre de l'acquisition, ainsi que les compétences acquises dans chaque langue. Par exemple, si l'on utilise une langue surtout à l'oral, on peut ne pas développer de compétences écrites suffisantes dans cette langue, ce qui ne veut pas dire qu'on ne connaisse pas cette langue (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12). En fait, comme le soulignent Moore et Castellotti (2008 : 14), la compétence ne se limite pas aux connaissances linguistiques (le vocabulaire, les règles grammaticales, etc.), mais elle est, par définition, « l'ensemble *des connaissances mobilisées dans l'action* » (Moore et Castellotti, 2008 : 14, leur soulignement).

Étant donné les différents ordres et contextes d'acquisition (Cenoz, 2000, Hoffmann, 2001), les besoins linguistiques et donc les compétences atteintes varient d'un apprenant à l'autre. Par conséquent, la compétence plurilingue est partielle et variable, enrichie de différentes compétences culturelles et de capacités de gérer le répertoire plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12-14).

Cependant, la compétence dans chaque langue, une fois atteinte, n'est pas stable, mais elle se restructure sous l'influence des autres langues au sein du système, dont résulte la multicompétence (Cook, 1992). Comme non seulement le lexique (De Angelis, 2005, Herwig, 2001), mais aussi la grammaire (Cook, 1992, Wlosowicz, 2012a et sous presse) semble interconnectée, les interférences et les interactions interlinguales au sens large, y compris les emprunts et l'alternance codique («cross-linguistic interaction», Herdina et Jessner, 2002 : 29) sont inévitables. En particulier, lorsque certains traits des unités lexicales (la prononciation, l'orthographe) facilitent la reconnaissance de la langue à laquelle elles appartiennent (Singleton, 2003 : 168), la représentation des règles grammaticales est plus subtile et leur appartenance est moins reconnaissable. Alors, même si l'interaction interlinguale ne mène pas à des erreurs, elle peut mener à la préférence des structures transférées de la langue maternelle (Wlosowicz, 2012a : 145-147). Comme nous avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2012a), dans la traduction du polonais (L1) en anglais (L2) et en français (L3), ainsi que dans la correction des erreurs en L2 et en L3, les étudiants avaient tendance à éviter le gérondif et l'infinitif dans les structures du type « sans avoir fait X », « être reconnaissant à quelqu'un d'avoir fait Y », etc., en faveur des phrases subordonnées (par exemple, « être reconnaissant à quelqu'un qu'il ait fait X ») sous l'influence du polonais, où les phrases subordonnées sont plus fréquentes dans l'usage courant.

Effectivement, les interactions entre les langues ne sont pas toujours négatives. Par exemple, le transfert positif de L1 (ou bien, dans le cas des plurilingues, aussi de L2, L3, etc.) dans les langues étrangères facilite leur apprentissage. Selon Kellerman, (1987 : 214ff), ceci est reflété par l'apprentissage en forme de U

(« U-shaped learning »). Grâce au transfert positif de L1, la production linguistique des débutants en L2 peut être meilleure que celle des apprenants à l'étape de la formation des hypothèses qui divergent souvent des règles de la langue cible. Dès qu'on a maîtrisé les règles de L2, la production linguistique devient de plus en plus correcte. Le transfert positif est également utilisé dans l'approche de l'intercompréhension, où l'on enseigne aux apprenants à exploiter les similarités entre les langues apparentées pour comprendre aussi les langues qu'ils n'ont pas étudiées (Blanche-Benveniste et Valli, 1997).

Or, malgré la dynamique des systèmes plurilingues, les chercheurs ont encore tendance à admettre implicitement le modèle additif de la compétence (Esch, 2003 : 20), qui ne prend pas en considération l'attrition des langues, ni la restructuration due aux interactions interlinguales. Cette simplification suggère que la différence principale entre le bilinguisme et le plurilinguisme est quantitative, car les systèmes bilingues contiennent deux langues et les systèmes plurilingues en contiennent trois ou plusieurs, quoique le trilinguisme soit plus complexe que le bilinguisme pour des raisons sociales, psychologiques et culturelles (Hoffmann, 2001 :13). Cependant, comme l'a montré Hufeisen (2000), la différence entre le bilinguisme et le plurilinguisme est qualitative, car les apprenants de L3 possèdent déjà un niveau plus élevé de conscience linguistique et des stratégies spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères, acquis au cours de l'apprentissage de L2, lorsque dans l'apprentissage de L2 ces facteurs ne sont pas encore en place. Par contre, la différence entre l'apprentissage de L3 et celui de L4 est moins grande, car le seul facteur supplémentaire, est la L3, qui peut constituer une source de transfert et/ou d'interférences.

Cependant, les chercheurs continuent souvent à se spécialiser en une seule langue, ce qui peut les empêcher de bien évaluer la performance et, à travers celle-ci, aussi la compétence (Chomsky, 1965, dans Taylor, 1988 : 149) des sujets. Or, étant donnée l'importance de la gestion des systèmes plurilingues, de l'alternance codique, etc., nous pouvons, suivant Herdina et Jessner (2002 : 75), admettre comme point de repère la « profiçience plurilingue » (« multilingual profiçiciency »), définie par la combinaison de la compétence linguistique et des compétences sociales, de gestion des langues, etc. En outre, pour comprendre les mécanismes de la gestion des langues, les chercheurs devraient savoir gérer plusieurs langues eux-mêmes. Comme le souligne Esch (2003 : 20), les chercheurs devraient devenir plurilingues afin d'être capables de « participer à des situations trilingues s'ils veulent avoir de la crédibilité ». Nous supposons que, si les chercheurs devenaient plurilingues, ils pourraient mieux savoir ce qui posait des difficultés aux apprenants, comme dans le cas des enseignants non natifs (Medgyes, 1992), et donc plus

facilement choisir les objets des recherches. De même, cela leur permettrait de mieux identifier les sources des erreurs d'interférence.

Comme le montre le phénomène du « changement de système » (« system shift », de Angelis, 2005 : 2), les plurilingues insèrent parfois dans leurs énoncés des mots d'une langue non cible, sans s'en rendre compte. En même temps, ces « emprunts » plus ou moins involontaires peuvent appartenir à une langue qui ne fait pas l'objet de l'étude, par exemple, l'espagnol ou l'italien dans une étude sur l'attrition du portugais (Wlosowicz, 2015). Ainsi, à un chercheur qui ne possède aucune compétence en espagnol, ni en italien, le mot italien « anche » (aussi) et le mot espagnol « otras » (autres) dans les exemples suivants : « estudo anche inglês » (j'étudie aussi l'anglais) et « otras cidades mais grandes » (d'autres villes plus grandes), pourraient paraître des lapsus en portugais plutôt que des interférences d'autres langues. Cependant, comme ils seraient aussi sujets à des interférences, il serait souhaitable, en cas de doute, de consulter un locuteur natif.

Finalement, prenant en considération la dynamique des répertoires plurilingues, davantage d'attention devrait être consacrée à l'attrition des langues, toute difficile que soit l'investigation de ce phénomène. Comme l'admettent Herdina et Jessner (2002 : 96), l'attrition des langues a généralement été ignorée par la recherche, car, d'une part, elle est moins spectaculaire que la perte brusque d'une langue, et, d'autre part, comme les locuteurs essaient de contrebalancer l'attrition, elle n'est pas directement observable, mais elle prend plutôt la forme d'une variation de performance. Pourtant, bien que ce phénomène soit inévitable, il serait souhaitable de développer des techniques de développement de conscience linguistique et de motivation dans le but d'enseigner aux apprenants plurilingues à contrebalancer consciemment l'attrition.

## **2. L'enseignement et l'évaluation du plurilinguisme**

### **2.1 L'enseignement et la propagation du plurilinguisme**

Face à la prédominance de l'anglais, on pourrait se demander s'il est raisonnable du tout de propager le plurilinguisme, ou bien s'il faudrait juste propager l'apprentissage de l'anglais. En fait, l'anglais comme lingua franca, malgré son utilité, n'est pas toujours suffisant. Par exemple, comme le souligne Szczurkowska (2007 : 43), une lingua franca peut être utilisée dans les négociations de base, mais en parlant aux clients dans leur langue maternelle on peut augmenter ses chances de vendre les produits ; de même, en habitant dans un pays étranger on ne peut pas se limiter à la lingua franca, mais il faut apprendre la langue du pays pour s'intégrer à la communauté.

De même, comme nous l'avons montré dans une autre étude (Wlosowicz, 2011), le plurilinguisme enrichit les sujets intellectuellement et il améliore leurs perspectives de travail. Bien que les adolescents n'aperçoivent pas toujours le sens d'apprendre des langues autres que l'anglais (dans notre étude, quinze sur cinquante-sept élèves ont même écrit qu'elles étaient complètement inutiles, Wlosowicz, 2011 : 16), les étudiants en lettres anglaises ont des attitudes positives envers les autres langues, ce qu'ils justifient, par exemple, par le fait que leur connaissance augmente le prestige des enseignants, qu'elle leur permet d'expliquer aux élèves l'étymologie des mots, etc. (Wlosowicz, 2011 : 16). De même, comme le souligne Castellotti (2006 : 328), au lieu d'être spécialistes d'une seule langue, la formation des élèves plurilingues exigerait que les enseignants aient aussi des savoirs linguistiques et socioculturels pluriels.

Sans doute, il y a un consensus de plus en plus répandu qu'il faudrait propager le plurilinguisme, mais il reste toujours la question de savoir comment le faire. Parmi les suggestions des chercheurs, il y a, premièrement, un changement de l'ordre des langues enseignées à l'école. Suivant Müller-Lancé (2002), il faudrait commencer par une autre langue étrangère, et introduire l'anglais comme L3 quand les élèves auraient maîtrisé leur L2 au moins au niveau de base. Par contre, selon Vollmer (2001), le plurilinguisme devrait être basé précisément sur l'anglais : les élèves devraient maîtriser les stratégies d'apprentissage des langues, développer leur conscience linguistique, etc. en apprenant l'anglais, puis transférer ces compétences à l'apprentissage de L3, L4, etc. Or, on pourrait se demander comment motiver les élèves, dès qu'ils auront appris l'anglais, à apprendre aussi d'autres langues, qui ne sont pas des langues mondiales. Une solution possible serait de les motiver à découvrir les langues, ce qui fait partie de l'approche de l'intercompréhension (Slodzian, 1997).

Effectivement, une approche qui semble facile et, en même temps, assez motivante, est l'intercompréhension, où les apprenants acquièrent des compétences de lecture dans plusieurs langues apparentées sans apprendre à les parler ou écrire (par exemple, Reinfried, 1999, et le volume dirigé par Blanche-Benveniste et Valli, 1997). Or, l'intercompréhension a aussi ses limites : Premièrement, comme l'a montré Müller-Lancé (2002), pour servir de source de transfert positif, une langue doit être maîtrisée au niveau productif et non seulement réceptif; par exemple, pour lire les langues romanes, il faut avoir de bonnes compétences de production dans au moins une d'entre elles.

Deuxièmement, comme le souligne Ploquin (1997 : 52), l'absence de contrôle sur la compréhension de l'interlocuteur peut mener à des malentendus graves. Un autre problème est lié à l'égalité des interlocuteurs : si chacun reste dans sa langue

maternelle, on ne peut pas s'immerger dans la langue de l'autre et dans sa représentation du monde. De même, la compréhension totale entre les peuples, partant de l'hypothèse qu'on pourrait comprendre la langue de l'autre sans la parler, est une grande utopie (Ploquin, 1997 : 52).

Troisièmement, comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2010), le transfert positif qui facilite la compréhension, surtout dans le cas des cognates, ne présuppose pas nécessairement leur production correcte, dont peuvent résulter des erreurs comme « botanics » (au lieu de « botany », cf. « botanique »), « controversiel » (au lieu de « controversé/controversable », cf. « controversial »), ou bien « intimacy » (au lieu du mot « intimacy », cf. « intimité »).

En effet, comme le remarque Braunmüller (2013 : 219-220), dans le monde contemporain on est censé utiliser la langue cible correctement et le mélange des langues et une communication basée sur l'intercompréhension, par exemple, dans les affaires, pourrait ridiculiser les communicateurs, en les montrant comme insuffisamment instruits. En même temps, la disponibilité de l'anglais comme lingua franca rend les locuteurs moins enclins à utiliser l'intercompréhension, même dans les régions où le plurilinguisme réceptif était la norme dans le passé, par exemple, en Scandinavie (Braunmüller, 2013 : 219).

Nous supposons donc que la didactique du plurilinguisme devrait adopter une approche surtout fonctionnelle, prenant en considération les fonctions des langues dans le répertoire plurilingue. Dans les situations qui exigent la correction linguistique, aussi en L3, L4, etc., les apprenants devraient maîtriser les règles grammaticales de la langue cible, ainsi que le vocabulaire approprié. Cela pourrait s'appliquer, par exemple, à la formation des traducteurs aux départements de langues étrangères appliquées. En revanche, les innovations comme l'intercompréhension peuvent motiver les apprenants, en leur montrant que les langues étrangères sont moins difficiles qu'ils ne pensent et en les motivant à les découvrir, et elles peuvent également être utiles aux personnes qui veulent juste lire certains textes pour en extraire l'idée générale (par exemple, certaines pages Web, les brochures touristiques, etc.). Pourtant, elles ne peuvent pas remplacer l'apprentissage des langues. En effet, dans les métiers liés aux langues, comme la traduction ou l'enseignement, la correction linguistique est indispensable. Un bon exemple d'une approche communicative trop peu orientée vers la correction sont les mémoires de maîtrise de certains étudiants polonais en philologie anglaise (Wlosowicz, 2012b). En tant que futurs enseignants, ils devraient bien maîtriser la langue, aussi à l'écrit. Or, certains étudiants écrivent dans un langage « oral », peu précis et peu structuré, ce qui suggère que, malgré leur compétence de communication en anglais, ils ne maîtrisent pas suffisamment bien l'écriture scientifique.

## 2.2. L'évaluation des compétences plurilingues

Étant donnée l'inscription contextuelle du plurilinguisme (terme de Moore et Castellotti, 2008 : 14), on pourrait admettre que l'évaluation de la compétence sur la base de la performance des sujets devrait être plus holistique et prendre en considération, entre autres, la motivation, les représentations et les biographies linguistiques des sujets. Pourtant, lorsque dans la recherche il faudrait analyser et décrire les interactions interlinguales sans pénaliser les apprenants, la formation devrait garder une approche plus normative, par exemple, les enseignants devraient évaluer la production d'une langue particulière et non celle d'un mélange de langues. Certes, nous ne proposons pas qu'on pénalise, par exemple, les enfants des immigrés, qui ont longtemps été classifiés comme « sémilingues » (Grosjean, 1992 : 57) mais il faudrait plutôt leur enseigner à distinguer entre les langues et apprendre à utiliser la langue seconde selon les normes de celle-ci, pour leur éviter des problèmes à l'école, à l'université, au travail, etc.

Pour cette raison, nous serions en faveur d'évaluer chaque langue séparément aux examens, ainsi que dans les investigations, par exemple, du progrès dans l'apprentissage des langues, lorsque dans les études sur la gestion des répertoires plurilingues on peut, bien sûr, analyser l'utilisation du mélange des langues servant à atteindre certains buts communicatifs. Bien évidemment, au bac d'anglais il faut évaluer les compétences de l'élève en anglais et non sa capacité de se débrouiller en mélangeant le français et l'anglais, mais d'un autre côté, dans telles situations que, par exemple, le tourisme, il faudrait encourager les apprenants à mobiliser leurs répertoires plurilingues aussi efficacement que possible. Effectivement, comme l'a montré Widła (2007), les apprenants de L3 développent de meilleures stratégies de communication que ceux de L2. Par conséquent, en dépit d'un plus grand nombre de fautes de langue, ils arrivent mieux à atteindre leurs buts communicatifs.

À ce point, il faut se poser aussi la question des instruments d'évaluation. Comme l'a montré Tardieu (2010), le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, souvent présenté comme « un outil idéal de comparabilité des résultats de l'évaluation dans différents pays du Conseil de l'Europe » (Tardieu, 2010 : 225), « n'est pas un outil », « les descripteurs ne sont pas rigoureux » (Tardieu, 2010 : 225) et les termes « activité langagière » et « activité d'apprentissage » sont souvent confondus, ce qui mène à « l'aplatissement des pseudo-activités langagières sur les tâches à accomplir » et « au refoulement de la composante cognitive » (Portine, 2008 : 251-252, dans Tardieu, 2010 : 235). En particulier, il y a des différences culturelles qui influent sur l'évaluation dans chaque pays et, par conséquent, les tâches du niveau B1 dans un pays peuvent être résolues par des élèves au niveau A2 dans un autre pays (Tardieu, 2010 : 226). De même, la facilité de résoudre

un certain type de tâches dépend considérablement des exercices auxquels sont habitués les élèves. Tardieu (2010 : 235-238) propose donc de remplacer le CECRL par un instrument plus souple, nommé le Cef-Estim. Les avantages du Cef-Estim incluent la grille qui peut être remplie partiellement, les niveaux qui sont conçus comme des fourchettes et non comme des points précis, et, en outre, « les échantillons d'activités qui accompagnent la grille ne sont pas des modèles et préservent la grande diversité des pratiques d'enseignement » (Tardieu, 2010 : 236).

En ce qui concerne l'évaluation des compétences séparées (la grammaire, le vocabulaire, la lecture, la compréhension orale, etc.) ou bien une évaluation holistique, prenant en considération les facteurs affectifs ou non, nous suggérons que l'évaluation dans le domaine scientifique prenne en considération les facteurs affectifs pertinents, en particulier la motivation. Comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2013), dans les tâches expérimentales, comme la compréhension de L3 combinée avec la traduction en L1 et la verbalisation des pensées pour créer des protocoles verbaux, la non traduction de certains mots de L3 en L1 ne devait pas nécessairement être due à des interférences, mais aussi au manque de motivation pour exécuter la tâche et aussi à l'anxiété pour ne pas se ridiculiser, par exemple, en traduisant un faux ami comme si c'était un équivalent. L'évaluation globale ou bien séparée des différentes compétences (lexicales, grammaticales, etc.) devrait dépendre du but de l'étude.

En revanche, dans l'enseignement, nous supposons que l'évaluation devrait quand même être basée sur les normes de la langue cible, quoiqu'elle doive aussi prendre en considération le but de l'évaluation, par exemple, l'indication aux élèves sur quoi ils devraient travailler, un examen pour obtenir un diplôme, etc. Malheureusement, dans les examens, qui sont souvent codés et évalués de manière anonyme pour être plus objectifs, les facteurs affectifs ne peuvent pas vraiment être pris en considération, sauf, par exemple, aux examens oraux, où les examinateurs voient le comportement des candidats et qu'ils peuvent les aider à se décontracter. Cependant, les outils d'évaluation devraient être généralement plus souples et, comme dans le Cef-Estim, les évaluateurs devraient avoir la possibilité de les remplir partiellement, en fonction des objectifs de chaque examen.

Finalement, les recherches sur le plurilinguisme, notamment dans la tradition francophone (Moore et Gajo, 2009 : 138), prennent souvent en considération les pratiques langagières dans divers contextes et qu'elles soulignent les représentations sociales et les biographies linguistiques. En fait, l'étude des biographies linguistiques constitue un domaine important pour la recherche sur le plurilinguisme, car elles fournissent une variété de données sur l'acquisition de plusieurs langues, y compris le contexte et l'ordre d'acquisition, la compétence atteinte dans

chaque langue, etc. Comme le remarquent Cenoz et Todeva (2009 : 270), les récits biographiques sont compatibles avec la Théorie de la Complexité (Larsen-Freeman et Cameron, 2008, dans Cenoz et Todeva, 2009 : 270), qui souligne le rôle du contexte et qui stipule que la langue ne soit pas considérée comme une entité, mais comme « un espace dans lequel un nombre infini de trajectoires possibles peut être réalisé<sup>3</sup> » (Cenoz et Todeva, 2009 : 270, notre traduction). Par conséquent, bien qu'on puisse faire certaines généralisations, l'apprentissage de plusieurs langues reste toujours un phénomène complexe et largement individuel.

## Conclusion

En général, nous pouvons conclure que la complexité des répertoires plurilingues et leur dynamique exigent encore de nombreuses recherches sur les possibilités de mieux enseigner et évaluer la compétence linguistique des apprenants plurilingues, ainsi que pour mieux identifier les sources des erreurs de transfert négatif et d'interférence. Pour répondre aux questions posées dans l'introduction, nous stipulons que les chercheurs en plurilinguisme devraient devenir plurilingues eux-mêmes pour mieux comprendre les pratiques langagières et la dynamique des systèmes plurilingues. Sans doute, malgré la prédominance de l'anglais, il faut promouvoir le plurilinguisme, lié à l'ouverture aux autres langues et cultures et à la découverte de celles-ci. Deuxièmement, l'évaluation des compétences et la méthode de recherche devraient être adaptées aux buts de l'étude et/ou de l'examen. Aussi dans la recherche, dans les études sur, par exemple, l'acquisition de la grammaire en L3, il faudrait faire une attention particulière à la correction grammaticale des sujets, y compris au transfert de L1 et de L2, plutôt qu'à leur capacité de gérer leurs répertoires entiers.

Prenant en considération la diversité des répertoires plurilingues et des besoins linguistiques, nous voudrions proposer une approche fonctionnelle de l'évaluation des compétences plurilingues, similaire à l'approche fonctionnelle de la traduction, selon laquelle le choix des stratégies de traduction doit être basé sur le but de la traduction et sur la fonction du texte (Munday, 2001 : 72-88). Nous suggérons que l'évaluation soit basée sur deux facteurs : premièrement, sur le but de l'évaluation (par exemple, le sujet veut être enseignant, traducteur, ou bien travailler dans un hôtel dans le pays de la langue cible) et deuxièmement, les compétences partielles exigées dans le domaine. Selon le but de l'évaluation ou de l'étude, on pourrait être plus ou moins rigoureux, prendre en considération (ou non) les facteurs individuels, comme la biographie linguistique, et évaluer la capacité de gérer le capital plurilingue pour atteindre ses buts communicatifs ou bien de parler correctement la langue cible. En revanche, l'évaluation des compétences partielles

dépendrait du domaine. Par exemple, une serveuse n'a pas forcément besoin de lire de la littérature dans l'original, mais elle doit être polie envers les clients et éviter les malentendus culturels. Dans son cas, l'évaluation devrait mettre l'accent sur la compétence culturelle plutôt que sur la capacité de lire des œuvres littéraires ou bien écrire des essais. Pourtant, même en cherchant à atteindre ce genre d'objectifs partiels, il ne faudrait pas oublier le fait que la compétence constitue « l'ensemble des connaissances mobilisées dans l'action » comme la définissent Moore et Castellotti (2008 : 14, cf. supra).

En outre, à part les tests de compétence linguistique générale (de A1 à C2), nous pourrions suggérer qu'on introduise davantage d'examens de spécialité, comme le DALF de sciences ou de lettres et sciences humaines, ou bien comme les examens de l'anglais des affaires, organisés par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Londres (London Chamber of Commerce and Industry, ou L.C.C.I.). Or, cela poserait encore des nouveaux défis. D'une part, les examens des langues de spécialité pourraient mieux évaluer les compétences exigées du candidat, mais d'autre part, un tel diplôme pourrait l'autoriser à trop peu de choses. Par exemple, on pourrait obtenir un certificat de l'anglais de l'hôtellerie au niveau B2 qui ne serait pas reconnu dans un autre travail qui exigerait aussi le niveau B2 de compétence linguistique. Il faudrait donc développer des outils d'évaluation souples, suffisamment généraux pour ne pas limiter les apprenants à un seul domaine, mais en même temps suffisamment adaptés à leurs besoins.

Finalement, en ce qui concerne la relation entre les suggestions présentées ci-dessus et la culture de recherche en linguistique appliquée, nous sommes sans doute d'accord avec l'approche francophone, représentée par Moore et Gajo (2009), qui souligne l'importance des répertoires et des biographies linguistiques individuelles. Pourtant, nous sommes d'avis qu'il faudrait propager le plurilinguisme non seulement parmi les apprenants, mais également parmi les chercheurs, pour qu'ils puissent mieux former les hypothèses de recherche, par exemple, sur les interférences dans une certaine combinaison de langues, aussi sur la base de leur propre expérience linguistique, et mieux évaluer la production linguistique des participants aux études.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (dir.) 1997. *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris : *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- Braunmüller, K. 2013. « Communication based on receptive multilingualism: advantages and disadvantages ». *International Journal of Multilingualism*, n° 10, p. 214-223.

- Castellotti, V. 2006. « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, p. 319-331.
- Cenoz, J. 2000. Research on Multilingual Acquisition. In : *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Todeva, E. 2009. The well and the bucket: The emic and etic perspectives combined». In: *The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cook, V. 1992. « Evidence for Multicompetence ». *Language Learning*, n° 42, p. 557-591.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- De Angelis, G. 2005. « Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem ». *International Journal of Multilingualism*, n° 2, p. 1-25.
- De Angelis, G., Selinker, L. 2001. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd..
- Grosjean, F. 1992. Another View of Bilingualism. In : *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam : North Holland. Elsevier Science Publishers.
- Herdina, P., Jessner, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Herwig, A. 2001. Plurilingual lexical organisation: evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In : *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Hoffmann, C. 2001. The status of trilingualism in bilingualism studies. In : *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. 2000. A European perspective - tertiary languages with a focus on German as L3. In : *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Kellerman, E. 1987. *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. 1992. « Native or non-native: who's worth more? », *ELT Journal*, n° 46, p. 340-349.
- Moore, D., Castellotti, V. 2008. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : *La compétence plurilingue : regards francophones*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Moore, D., Gajo, L. 2009. « Introduction - French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives ». *International Journal of Multilingualism*, n° 6, p. 137-153.
- Müller-Lancé, J. 2002. Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Shaker, Aachen, p. 133-149.
- Munday, J. 2001, reimprimé 2005. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London and New York: Routledge.
- Paradis, M. 1993. Multilingualism and Aphasia. In : *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Ploquin, F. 1997. L'intercompréhension: une innovation redoutée. In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris : *Le français dans le monde. Recherches et applications*.

- Reinfried, M. 1999. « Innerromanischer Sprachtransfer ». *Grenzgänge*, n° 6, p. 96-125.
- Richards, J., Platt, J., Platt, H. 1992, 2<sup>e</sup> édition. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Singleton, D. 2003. *Perspectives on the Multilingual Lexicon: A Critical Synthesis*. In : *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Slodzian, M. 1997. Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue? In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Paris : *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- Szczurkowska S. 2007. Europa anglojęzyczna czy różnorodność językowa? In : *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Varsovie: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Tardieu, C. 2010. « Votre B1 est-il mon B1? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe ». *Les Cahiers de l'Academy*, n° 7, p. 225-238.
- Taylor, D.S. 1988. « The Meaning and Use of the Term «Competence» in Linguistics and Applied Linguistics ». *Applied Linguistics*, n° 9, p. 148-167.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., Stevenson, M. 2003. « Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach ». *International Journal of Bilingualism*, n° 7, p. 7-25.
- Vollmer, H. 2001. Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In : *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wlosowicz, T.M. 2010. Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, n° 3, p. 159-170.
- Wlosowicz, T.M. 2011. Multilingualism: Wishful Thinking or a Real Possibility? In : *Challenges for Foreign Philologies. Part 2: Interdisciplinarity and New Teaching Methods*. Bielsko-Biała: Akademia Techniczno-Humanistyczna.
- Wlosowicz, T.M. 2012a. Cross-Linguistic Interaction at the Grammatical Level in L3 Comprehension and Production. In : *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Wlosowicz, T.M. 2012b. Errors in the M.A. theses of English philology students: A matter of knowledge or control? In : *Foreign Language Didactics and its Application in the Educational Setting*. Lodz/Varsovie: SWSPiZ.
- Wlosowicz, T.M. 2013. Task Motivation in L3 Comprehension and Use, as Revealed by Think-Aloud Protocols and Communication Strategies. In : *Language in Cognition and Affect*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Wlosowicz, T.M. 2015. « The Attrition of Portuguese as a Third or Additional Language over the Summer Holidays. » Communication présentée au cinquième colloque FLTAL (Foreign Language Teaching and Applied Linguistics) à Sarajevo, Bosnie-Herzégovine, du 7 au 9 mai 2015.
- Wlosowicz, T.M. (sous presse). Multilingual Processing Phenomena in Learners of Portuguese as a Third or Additional Language. Article accepté pour la publication dans *Theory and Practice of Second Language Acquisition*.

## Notes

1. « the study of second and foreign language learning and teaching »
2. « holistic and integrated perspectives on language developments (in terms of conceptions of the speaker's plurilingual repertoire, and/or of linguistic relations and transfers in language acquisition), and on language planning (...) »
3. « a space in which an infinite number of possible trajectories may be realized »

# **Synergies Brésil n° 12 / 2017**



Comptes rendus  
et résumé de thèse







## Augusto Darde



**Titre du travail:** *Rester vivant de Michel Houellebecq : une mise à jour du Poète maudit*

**Auteur:** Augusto Darde

**Directeur:** Beatriz Cerisara Gil

**Type:** Mémoire de master

**Université:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Année:** 2016

**Mots-clés:** Poète, Mythe, Houellebecq ; Poésie moderne, Romantisme, Symbolisme.

### Résumé

La *malédiction littéraire* n'est pas une exclusivité du temps des Poètes maudits : il s'agit d'un discours assez conventionnel en littérature, actualisé par Paul Verlaine dans ses *Poètes maudits*, ouvrage qui inscrit le terme dans l'histoire de l'art littéraire. Le mémoire intitulé « *Rester vivant de Michel Houellebecq : une mise à jour du Poète maudit* » a pour objectif de procéder à une étude de l'ouvrage *Rester vivant* de Michel Houellebecq, en affirmant dans la figure de poète y présentée une mise à jour du mythe du Poète maudit. Le texte de Houellebecq, publié en 1991, est une méthode pour l'écriture poétique visant la formation d'un profil bien défini de poète : l'isolement, les difficultés de survie et la conscience du mépris du public envers son œuvre indiquent dans cette figure de poète une familiarité avec les maudits de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le mémoire est divisé en deux parties. La première partie cherche à exposer les éléments qui fondent le mythe du Poète maudit à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle français, en partant des premières mythologies de la poésie romantique. L'un de mes principaux efforts a été de réunir les données qui rendent possible de conceptualiser le mythe du Poète maudit, en affirmant que les écrivains s'encadrant dans ce monument symbolique sont liés à un contexte historique spécifique et porteurs de projets esthétiques et morales d'une source commune. Le profil du *voyant* de Rimbaud, trouvé dans les *Lettres du voyant*, réunit les principales caractéristiques du mythe. En somme, le Poète maudit est un héritier du Poète sacré romantique, pourtant détaché de la morale chrétienne et créateur de nouvelles valeurs morales et esthétiques dont

la source est la condition de maudit même. Plus le poète est maudit, c'est-à-dire marginal, excentrique, misérable, contre les valeurs bourgeoises, plus il est savant, et ici je cite Rimbaud : « car il arrive à l'inconnu ».

La deuxième partie du mémoire apporte l'univers de l'ouvrage *Rester vivant* afin d'entreprendre les rapports proposés. Le premier chapitre est un bref panorama de la production de Michel Houellebecq et de ses influences ; les divisions de *Rester vivant* et l'analyse de sa composition textuelle suivent l'étude. Puis, j'ai proposé une réflexion sur le sens de *mise à jour du Poète maudit* pour, ensuite, observer les ressemblances et les différences entre les deux figures de poète approchées. Les considérations ont toujours été faites en soulignant la reprise de l'importance de l'individu *créateur* et *sensible* en tant qu'objet cher pour la construction d'un monument mythique. Pour finir, je me suis concentré sur l'objet du poète et sa valeur philosophique, en proposant une réflexion sur les possibilités d'un art poétique à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle.

Ainsi, à travers un parcours de différentes mythologies, formées sans doute par des contextes sociaux, politiques et culturels bien divers entre eux, je crois être possible de reconnaître quelques héritages qui stimulent la réflexion sur l'importance du genre poétique par rapport à la société aujourd'hui.



## Henriete Karam



**Título do trabalho:** *Um Édipo em Paris: o tema do parricídio e a presença de Édipo em « Sentiments filiaux d'un parricide », de Marcel Proust*

**Autor:** Mosíah José da Silva Matos

**Orientador:** Henriete Karam

**Tipo:** Dissertação de Mestrado

**Universidade:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Ano:** 2016

**Palavras-chave:** Marcel Proust; *Sentiments filiaux d'un parricide*; Édipo; parricídio; profanação das mães; sentimento de culpa filial.

### Resumo

A dissertação tem como *corpus* a crônica *Sentiments filiaux d'un parricide*, texto com que Marcel Proust rompe a longa abstenção que fora promovida pela morte de sua mãe e que ele produz sob o impacto da notícia do matricídio e do suicídio de Henri van Blarenberghe, com que Proust se correspondera em virtude da relação de amizade que ligava suas mães.

Contrapondo-se ao teor dos textos que haviam sido veiculados nos principais jornais parisienses e que desqualificavam Henri van Blarenberghe, Proust o descreve como um homem extremamente dedicado e amável e reflete sobre os atos por ele praticados comparando-o com trágicos protagonistas de clássicas obras literárias, que são marcados pelo sentimento de culpa, especialmente, com Édipo.

A pesquisa realizada abordou a proximidade entre o conteúdo da crônica e as temáticas do parricídio e da natureza do amor filial, presentes também em *Jean Santueil*, nos contos *La mort de Baldassare Silvande* e *Confessions d'une jeune fille* e na sua obra-prima, *À la recherche du temps perdu* - e foi pautada pelas seguintes indagações: Qual o significado que é atribuído, na crônica, ao parricídio? Como se constrói a comparação entre Henri van Blarenberghe e Édipo? Quais são as características de Édipo a que Proust recorre em sua interpretação? De que modo se constitui, para Proust, a relação de um filho com seus pais?

Para responder tais questões, após o exame do contexto sociocultural em que se insere o jornalismo na Paris do último quarto do séc. XIX, das experiências de escrita que Proust realiza em suas incursões na imprensa jornalística e da repercussão que o crime de Henri van Blarenberghe alcançou nos jornais franceses, foram analisados os elementos presentes em *Sentiments filiaux d'un parricide* e formulada sua interpretação, a partir da intertextualidade com diferentes versões e leituras do personagem Édipo e das afinidades entre a crônica e o restante da obra de Proust, destacando aspectos relativos à profanação das mães e ao sentimento de culpa filial e enfatizando que a construção operada, artisticamente, na crônica, possibilita emergir a imagem do *parricida devoto*, pois, segundo Mosiah Matos, “tal como os caminhos de Swann e de Guermantes, aparentemente, tão opostos se mostram um percurso só, Proust entreviu a presença de Édipo em Henri por sua união de pureza e de culpa”.

## Paulo Roberto Massaro



**Titre du travail:** Colloque *Hybridité et multimodalité dans les pratiques de création/réception des jeunes: impacts sur l'enseignement des arts et des langues*

**Auteur:** Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro

**Type:** Rapport de colloque à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

**Université:** Universidade de São Paulo (USP)

**Année:** 2016

**Mots-clés:** francophonie, art, culture, multimodalité, numérique

Tenu du 09 au 10 mai 2016 dans le cadre du 84<sup>e</sup> congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), ce colloque international de l'équipe de recherche *EntreLACer littérature, art et culture des jeunes* a réuni à l'Université du Québec à Montréal des chercheurs qui se penchent sur les retombées de pratiques de création/réception caractérisées par l'hybridité, la multimodalité et le numérique dans l'enseignement-apprentissage des arts et des langues. Les études présentées ont dévoilé les enjeux théoriques, pédagogiques et didactiques découlant de ces formes d'expression contemporaines qui détournent les fonctions utilitaires des médias.

Richard, Lacelle et Bouchard-Valentine (UQÀM) ont souligné dans leur texte de cadrage les apports pour les domaines de la création artistique et de l'Éducation des travaux sur l'hybridation d'une part et sur la multimodalité de l'autre. Selon les auteurs, les allers-retours entre réception et création, entre formel et informel ou entre analogique et numérique donnent lieu à la manipulation de modes sémiotiques sur différents supports, ce qui exigerait de nouvelles stratégies pédagogiques fondées sur l'interdisciplinarité et la réflexion critique.

Experts respectivement en Didactique du Français, des Arts Plastiques et de la Musique, Lebrun, Lemerise et Bouchard-Valentine (UQÀM) ont dressé un panorama sur l'évolution historique des concepts d'interdisciplinarité et de multimodalité chacun dans son champ de travail afin d'en dégager leurs liens avec l'interprétation et la création. Ce qu'ils ont pu constater en analysant des publications ministérielles, professionnelles et scientifiques c'est que ce furent les didacticiens du français les premiers à développer le concept d'interdisciplinarité même avant les années 80, bien qu'en employant des expressions telles que "compétences transversales" ou "pédagogie de projet". L'introduction des deux concepts cités n'apparaissent dans les programmes d'Arts Plastiques qu'à partir de l'année 2000

et dans les programmes de Musique qu'en 2007. Force est de reconnaître que les chercheurs travaillant actuellement sur la multimodalité, fondée sur des concepts sémiotiques, ouvrent de nouvelles voies pour l'interdisciplinarité. C'est justement afin d'intégrer, par exemple, des connaissances artistiques, historiques et géographiques à des compétences langagières que Martel & Boutin (UQÀR) et Villagordo (Univ. Paul Valéry) mettront en place un projet de littératie multimodale auprès d'élèves du secondaire.

Les NTIC transforment à la fois les modes narratifs et la réception, en passant du paradigme de l'écrit classique à celui du multimodal. Cette évolution vers le concept de « multitexte » est à la source de besoins éducatifs auxquels non seulement les agents scolaires doivent répondre, mais aussi les professionnels des milieux éditorial et culturel. Ainsi, Lieutier (UQÀM) s'est intéressée aux processus liés au développement de livres jeunesse interactifs et leurs impacts à la fois du point de vue des créateurs, des producteurs et des éditeurs, tandis que deux agents culturels (le Centre Turbine et le Musée des beaux-arts de Montréal, par le biais de sa plateforme *ÉducArt*) ont exposé de leur côté les formes par lesquelles chacun a collaboré avec le réseau scolaire pour faire émerger des pratiques hybrides extrascolaires misant la circulation et l'appropriation décloisonnée de savoirs disciplinaires qui, par la suite, déclencheraient l'expérimentation multimodale de savoir-faire artistiques.

Par rapport aux dispositifs didactiques ayant pour but la production langagière multimodale, deux interventions ont fourni des pistes à explorer: celle de Lalonde & Pariser (Univ. Concordia) et celle de Massaro (Univ. de São Paulo). Tandis que les premiers chercheurs ont analysé la mise en place d'une communauté mobile de création artistique numérique en langue maternelle, le second a exposé une expérience esthétique en contexte d'acquisition du FLE centrée sur la trans-fréquentation intermédiaire d'œuvres artistiques, l'une théâtrale et l'autre cinématographique. Tout en utilisant différents supports et démarches, les deux dispositifs présentés ont mené les jeunes participants à l'élaboration de multitextes originaux.

Aussi bien Cordier (Univ. de Rouen) que Castro & Lalonde (Univ. Concordia) se sont appuyés sur des données issues d'enquêtes de terrain pour démontrer comment les pratiques numériques sociales et les nouveaux médias mobiles interagissent avec les pratiques académiques, voire avec les programmes éducatifs, de l'intérieur comme de l'extérieur de l'école, en soulignant leurs rapports à la créativité émancipée et à l'interdisciplinarité. Bourdeloie (Univ. Paris-Nord), quant à elle, a mis en relief les impacts socio-psychologiques des dispositifs d'écriture numérique (blogs et réseaux sociaux) sur l'identité des jeunes en analysant les dynamiques d'inclusion / exclusion qui y naissent.

Il ne nous reste plus qu'à attendre les Actes de cet important colloque.



## Luciano Passos Moraes



**Titre :** *Exil et retour au pays natal chez Sergio Kokis et Dany Laferrière*

**Auteur :** Luciano Passos Moraes

**Directeur :** Eurídice Figueiredo

**Type :** Thèse de doctorat

**Année :** 2016

**Université :** UFF – Universidade Federal Fluminense (Niterói, Rio de Janeiro, Brésil)

**Discipline :** Études Littéraires / Littérature Comparée

**Mots-clés :** Littérature québécoise, Sergio Kokis, Dany Laferrière, littératures migrantes, exil, retour du sujet, écritures du soi, espace autobiographique

**Reproduction :** (Bientôt disponible sur Internet ou via le prêt entre bibliothèques)

### Résumé général :

Ce travail a pour but l'analyse de trois romans d'écrivains migrants au Québec : *Errances*, de Sergio Kokis, *Pays sans chapeau* et *L'énigme du retour*, de Dany Laferrière. Inscrites dans le cadre des littératures migrantes, les œuvres sélectionnées portent sur le retour au pays natal de personnages qui sont aussi des écrivains retournant au Brésil, dans le premier cas, et en Haïti, dans les autres, après avoir vécu longtemps en exil. La lecture des romans est précédée, d'abord, par une révision bibliographique permettant de comprendre le contexte de production desdites écritures migrantes ainsi que des moments emblématiques et de la société et de l'histoire littéraire du Québec. Ensuite, on analyse des points fondamentaux concernant les écritures du soi, dans le but d'établir un cadre théorique autour des sous-genres de l'autobiographie pour vérifier les mécanismes mis en jeu dans les espaces autobiographiques dessinés dans quelques œuvres référentielles de ces écrivains. Lorsque Jean-Louis Jeannelle affirme qu'« aucune forme d'auto-narration n'y est pensable isolément, selon des lois qui ne vaudraient que pour elle », il défend l'idée que les sous-genres « fonctionnent en réseau » et semble expliquer justement le besoin de penser les mécanismes d'interaction, de rivalité et d'influence réciproque qui font de ces textes des espaces hybrides par excellence, inclassables selon des catégories étanches<sup>1</sup>. Cela devient plus claire à

partir de la lecture de textes tels que *L'amour du lointain* (Kokis), *Je suis fatigué*, *L'art presque perdu de ne rien faire* (Laferrière), parmi d'autres registres tels que des interviews et des témoignages dans lesquels ces auteurs laissent entrevoir la tension établie entre leur expérience d'écriture fictionnelle et le vécu, à travers des projections de la figure d'auteur et les dédoublements qui en découlent, tout en essayant de déstabiliser les paramètres figés qu'établit parfois la critique. L'étude comparative des romans et des récits permet de vérifier le brassage de sous-genres de l'écriture autobiographique, avec la fragilisation des frontières entre autoportrait, chronique et essai, ce qui mène à la construction d'écritures transnationales desquelles émergent l'hybridation culturelle, la reconfiguration des identités du sujet migrant ainsi que le métier d'écriture littéraire comme élément libérateur et transgresseur. Dans les romans, les mouvements des personnages vers leurs lieux d'origine est le moteur de la reconstruction identitaire. Ils écrivent pour survivre et survivent pour raconter, pour fabuler, pour se reconstruire à travers le langage. Comme tant d'autres immigrants, ils constituent le Québec même, en quête d'auto-connaissance, d'indépendance et de respect. Tout comme l'illusion d'appartenance de ces personnages, la québécoité elle-même s'aperçoit creuse, artificielle, et demande de nouvelles reconstructions vers le multiple, le transnational, pleine de références culturelles de partout dans le monde, bien que ce soit un processus encore loin d'être résolu.

### Résumé étendu :

La lecture des œuvres de Sergio Kokis et de Dany Laferrière a été proposée ayant comme fil conducteur de la comparaison le thème du retour de l'exilé au pays natal. Une fois installés ailleurs, chez l'Autre, ayant déjà vécu les amertumes du manque d'adaptation et le problème de l'appartenance, inévitablement lié à la mémoire d'un passé au pays natal, qu'est-ce qui se passe lors du retour de ces sujets à leurs origines ? Comment retrouvent-ils les figures de leur passé ? Comme ces exilés retrouvent-ils la réalité qui n'occupait que leur mémoire, leur imaginaire ? Quel est l'impact de la confrontation entre les changements sociaux dont ils rêvaient en exil et les nouvelles sociétés dites démocratiques qu'ils retrouvent des années après le départ ?

Voici quelques questions que l'on peut se poser devant les écritures de ces auteurs qui abordent, et via fiction et via écriture autobiographique, les problèmes suscités par les régimes dictatoriaux qui font partie de l'histoire du Brésil et d'Haïti. Mis à part le côté historique, on continue à observer que même aujourd'hui, dans une époque considérée moins totalitaire, la pertinence de ces questions demande

aussi un mouvement analytique vers la compréhension de la place du sujet et des individualités dans des régimes totalitaires qui ont poussé et qui poussent encore et toujours à l'exil des multitudes de personnes partout dans le globe et qui servent de matière non seulement à la littérature mais au cinéma, à la musique et à toutes les formes d'art. Ayant laissé leurs pays et transformé leurs expériences en littérature, les écrivains cernés dans cette étude nous apportent, à travers le travail avec la parole et le langage, des histoires de vie connues de maints semblables, des brésiliens et des haïtiens qui ont vécu et qui vivent encore hors de leurs pays.

Une fois définies les œuvres qui intégreraient l'analyse littéraire, les romans *Errances* de Sergio Kokis, *Pays sans chapeau* et *L'énigme du retour* de Dany Laferrière, je me suis mis à rechercher l'histoire littéraire dont ils font partie, à Montréal, au CRILCQ-UQAM, expérience qui a abouti à l'écriture du premier chapitre intitulé « De la dynamique migrante au Québec : contexte et analyse ». Cette première partie porte sur le mouvement d'émergence des écritures migrantes à partir des idées de rupture et de référence. Si l'histoire du Québec est marquée par des ruptures (avec la France, avec l'empire britannique, avec l'église), elle est aussi pleine de moments où le problème de référence (surtout identitaire) a amené à une invention de la québécoité, problématique comme toute catégorie que l'on essaye de fixer, soit à partir de bases territoriales, ethniques ou culturelles.

Le contexte de pluralité culturelle a vu son expansion à partir de la fragilisation de certaines de ces bases identitaires au profit de la réception et de l'ouverture - relative, certes - à l'expression culturelle de l'autre, à l'écriture de ces sujets « venus d'ailleurs » (pour remettre à l'expression utilisée par Sergio Kokis dans l'article « Solitude entre deux rives », de 1999, en faisant référence à la terminologie « écrivains venus de loin » employée à plusieurs reprises par Maximilien Laroche). Inévitablement, le thème qui traverse ces littératures est celui de l'expérience de la traversée, de la mouvance, du manque d'intégration à partir des expériences individuelles d'immigrants et d'exilés.

Ce mouvement vers l'intérieur du sujet, qui écrit à partir de son regard et de ses expériences très particulières, a poussé la critique littéraire à repenser les bases de l'écriture autobiographique. L'entrecroisement entre cet aspect et l'émergence des écritures migrantes a ressurgi durant plusieurs moments de la recherche, ce qui a débouché l'écriture du deuxième chapitre, intitulé « Des contours et des expressions de l'espace autobiographique », dans lequel j'ai cherché à vérifier les relations existantes entre expérience personnelle (tous les deux écrivains étant exilés ou immigrants qui écrivent sur leurs expériences) et l'écriture fictionnelle (dans laquelle ils se positionnent eux-même en tant que critiques pour réfléchir sur certaines théories et catégories imposées par la critique, ayant pour base leurs

fictions). Le noyau de cette étape du travail a été l'hybridation générique, à partir de textes qui surpassent les limites des étiquettes des sous-genres de l'écriture autobiographique. En reniant des labels tels que « autobiographie » et « autofiction » et en revendiquant le caractère inclassable de leurs écritures, ces auteurs finissent par affirmer à quel point ces labels sont brassés afin de mettre en question les limites de la fiction même, ou encore la pertinence de ces classifications.

Lorsque Jean-Louis Jeannelle affirme qu'« aucune forme d'auto-narration n'y est pensable isolément, selon des lois qui ne vaudraient que pour elle », il défend la position de que les sous-genres « fonctionnent en réseau » et semble expliquer justement le besoin de penser les mécanismes d'interaction, de rivalité et d'influence réciproque qui font de ces textes des espaces hybrides par excellence, inclassables selon des catégories étanches<sup>2</sup>. Cela devient plus claire à partir de la lecture de textes tels que *L'amour du lointain* (Kokis), *Je suis fatigué, L'art presque perdu de ne rien faire* (Laferrière), parmi d'autres, et cette tendance peut être observée aussi dans plusieurs interviews, vidéos et témoignages des écrivains dans lesquels ils laissent entrevoir la tension établie entre leur expérience d'écriture fictionnelle et les traits personnels à travers des projections de la figure d'auteur et les dédoublements qui en découlent, tout en essayant de déstabiliser les paramètres figés qu'établit parfois la critique.

L'idée d'écrire sur soi-même soulève le thème du pouvoir testimonial, selon lequel l'auteur prend position devant une communauté en devenant une espèce de porte-parole de questions collectives. Chez les écrivains qui composent cette étude, on est en face d'un autre point controversé : ils échappent aux classifications et refusent d'être associés à d'autres écrivains selon des critères ethniques ou de nationalité, toutefois, ils n'en abordent pas moins l'histoire, la politique et la société de leurs pays d'origine.

La question de la nationalité, d'ailleurs, constitue toujours un facteur qui contribue à compliquer les classifications ; prenons comme exemple le fait que Dany Laferrière a été élu en 2013 un immortel de l'*Académie Française*, seulement le deuxième écrivain noir d'une nationalité autre que la française dans l'histoire de l'institution. Considéré un écrivain québécois, on a vu à l'époque une résistance de la part de certains intellectuels traditionnels qui ont contesté sa québécity... Attentif au danger de l'emploi des adjectifs de nationalité, Dany revendique une conception transnationale de la littérature (il a été d'ailleurs un des signataires du « Manifeste pour une littérature-monde »). Cela fait penser à la nouvelle de Sergio Kokis publiée dans *Dissimulations* (2010) intitulée « Une montre suisse », dans laquelle le narrateur en première personne, un écrivain immigrant au Québec, discourt à propos de ses participations à des salons du livre et y raconte la façon

dont il est curieusement abordé par différents « types intéressants » de lecteurs. Il met en relief « ceux qui vous exhortent à retourner dans votre pays d'origine pour ne plus continuer à polluer les lettres québécoises » (p. 147). Ces réflexions sont symptomatiques de la nécessité de repenser le statut de ce que l'on appelle identité nationale, littérature nationale, vers l'intégration de la différence. Pour donner de l'espace et de la voix à ceux et celles que Pierre Nepveu appelle des « fantasmes » et des « anges » dans *L'écologie du réel* (1988), les exilés et les étrangers.

Tout ce parcours a été nécessaire pour en arriver à la lecture des œuvres fictionnelles choisies. Au fur et à mesure que je plongeais dans les univers littéraires créés par Kokis et Laferrière je me rendais compte que ce qui serait une procédure évidente, celle d'analyser des œuvres littéraires dans une thèse en études de littérature, avait aussi une autre fonction, celle de montrer qu'en réalité la partie la plus importante de ce processus était le parcours, le choix de chemins, tout comme les voies inattendues prises par les personnages que j'analysais... Ainsi, le troisième et dernier chapitre, « Le retour de l'exilé chez Kokis et Laferrière », que je croyais le principal, était en vérité une conséquence des réflexions entreprises dans les précédents pour contribuer à la mise en perspective des frontières entre fictionnel et factuel, entre le vécu et le remémoré, entre le sujet empirique qui (s')écrit et la figure de l'écrivain. Le projet initial de travailler sur le retour des personnages avait changé de destin et se présentait devant moi avec un nouveau bagage, surtout celui de l'écriture autobiographique, espace glissant qui est toujours créé sur des incertitudes, des hybridations et des négations. Bien que j'aie opté par le traitement des œuvres référentielles d'un côté (les essais, les autoportraits, les interviews) et des œuvres fictionnelles de l'autre côté (les romans), comme stratégie méthodologique, les écrits choisis se révèlent maintes fois des œuvres hybrides dans lesquelles des biographèmes ressurgissent et se réinventent.

Analyser les trajectoires de Boris Nikto, de Vieux Os et de Windsor m'a fait réviser des concepts qui constituent ou enrichissent la lecture de leurs chemins et détours, pour comprendre que le retour de celui qui part en exil est fréquemment aussi complexe que le premier départ. Retourner est, somme toute, se regarder dans un miroir déformé, image floue, inconnue, étrange reflet qui suscite l'inconfort et qui écrase les certitudes.

Ces sujets diffractés suivent leur quête, les traumas du passé résolus ou non ; ils se rendent compte qu'il est inutile de se figer dans l'illusion d'appartenance. Chemin sans retour, être dépaysé signifie renoncer à toute stabilité, ce qui veut dire, pour les personnages de ces romans, tenir les rênes de leurs propres histoires, créer et recréer leurs chemins pour repartir chercher de nouvelles formes d'existence. Ils coupent le cordon ombilical en ressignifiant la présence-absence des

pères pour devenir, eux-mêmes, pères, comme dans l'image proposée par François Ouellet dans *Passer au rang de père* (2002). Tout comme le Québec lui-même, qui dans la lecture de Ouellet a dû tuer le père pour devenir indépendant, ces personnages subissent un processus pareil, dans lequel il a fallu retourner à ses endroits d'origine pour se débarrasser du fardeau d'un passé mal résolu et dans le champs familial (l'anéantissement, par l'exil, de l'idée d'un noyau familial stable) et dans le champ social (revivre les temps ardu de la dictature en revoyant devant eux les débris et les traces de l'horreur qui ont été légués).

L'écriture est le ressort de ces mouvements : ces personnages écrivent pour survivre et survivent pour raconter, pour fabuler, pour se reconstruire à travers le langage. Ces sujets, comme tant d'autres immigrants, constituent le Québec même, en quête d'auto-connaissance, d'indépendance e de respect. Tout comme l'illusion d'appartenance de ces personnages, la québécoité elle-même s'aperçoit creuse, artificielle, et demande de nouvelles reconstructions vers le multiple, le composite, le transnational, pleine de références culturelles de partout dans le monde, bien que ce soit un processus encore loin d'être résolu.

#### Notes

1. Extrait d'une conférence prononcée à l'Université Fédérale Fluminense, dont j'ai fait la traduction en portugais, publiée dans le recueil *Disciplina, Cânone: continuidade e rupturas*, Editora UFJF, 2013.

2. Extrait d'une conférence prononcée à l'Université Fédérale Fluminense, dont j'ai fait la traduction en portugais qui a été publiée dans le recueil *Disciplina, Cânone: continuidade e rupturas*, Editora UFJF, 2013.

# Synergies Brésil n° 12 / 2017



Annexes





## Profil des contributeurs de ce numéro



### Coordinatrice scientifique

**Mariza Pereira Zanini** est licenciée ès Lettres Portugais et Français et littératures respectives par l'*Universidade Federal de Pelotas*, et Architecte et urbaniste formée par la même Université. Titulaire d'un DEA en Didactologie des Langues et des Cultures par l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle-France, elle est docteur en Lettres et Sciences Humaines par l'Université de Provence Aix-Marseille I- France. Professeur de français à l'*Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG- RS)* pendant dix-huit ans, elle est depuis 2010 professeur attiré du *Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel-RS)*. Ses domaines d'intérêt et de recherche sont dans la confluence entre les Lettres et l'Éducation, notamment les curricula spécifiques selon les niveaux et types d'éducation. Son travail concerne en particulier des thématiques telles la formation enseignante en français, les aspects régionaux, le plurilinguisme, les politiques publiques d'éducation et le Français sur Objectifs Universitaires. Elle est formatrice de formateurs de français depuis 1992.

### Auteurs des articles

Diplômée en Lettres françaises et portugaises à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul, **Janaína Nazzari Gomes** se consacre à l'étude du processus d'appropriation de langues dites étrangères depuis le Master. Au Doctorat, Madame Nazzari Gomes se penche tout spécialement sur la compréhension du concept de langue présent dans la francophonie des Amériques. Du point de vue professionnel, elle mène des ateliers de sensibilisation à la diversité de la francophonie dans le continent américain et est administratrice du *Centre de la francophonie des Amériques* à titre de personne provenant de l'extérieur du Canada.

**Victor Montoya** est diplômé de l'Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence (France) où il a également obtenu un Master en Politique Comparée. Franco-argentin, il vit à Buenos Aires où il enseigne le français au *Centro Universitario de Idiomas* et l'Économie Européenne dans le programme franco-argentine La

Condamine de l'*Universidad del Salvador*. Il réalise actuellement un Doctorat en Relations Internationales à l'*Universidad Torcuato Di Tella* sur la coopération universitaire française en Amérique Latine.

Professeur de langue et littérature françaises, **Ana Cláudia Barbosa Giraud** mène des recherches dans les domaines de la littérature, de la traduction et de l'analyse critique du discours. Docteur en Linguistique (2014), elle a développé des recherches sur le discours des enseignants de français langue étrangère à l'ère de la mondialisation. Master en Linguistique Appliquée à la Traduction - Adaptation Filmique, spécialiste en Littérature Etrangère Moderne - Français, licenciée en Lettres Portugais-Français et en Histoire, elle a été Professeur Contractuel à l'UECE - Universidade Estadual do Ceará, de 2006 à 2009. Elle est actuellement Professeur de français à la Casa de Cultura Francesa/UFC - Universidade Federal do Ceará.

**Katia Ferreira Fraga**, docteur en Études du Langage, est aujourd'hui professeur à l'Université Fédérale du Paraíba après avoir travaillé pendant 10 ans dans la formation de futurs enseignants de FLE à L'Université de l'Etat de Rio de Janeiro. Actuellement, elle est rattachée au Département de Médiations Interculturelles de l'UFPB où elle enseigne le français à la licence LEA. Membre du groupe de recherche Littératie Numérique en Français Langue Étrangère (LNUFLE), ses recherches portent sur les politiques linguistiques, l'enseignement-apprentissage du FLE/FOS/FOU, la formation de professeurs et l'utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage de langues.

**Estela Klett** est Titulaire de la chaire de français et Directrice du Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires. Elle a dirigé des projets de recherche sur la lecture-compréhension en milieu universitaire ainsi que sur les activités fictionnelles en classe de langue étrangère. Avec d'autres spécialistes, elle a publié une quinzaine de livres concernant les pratiques discursives en français et la didactique des langues. Elle a présenté de nombreuses communications lors de congrès nationaux et internationaux.

**Joice Armani Galli**, professeur de portugais et de français, est titulaire d'un Master en Théorie de la Littérature par la *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS* et Docteur en Linguistique Appliquée par l'*Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS*. Actuellement professeur attitré au Département des Lettres du CAC de l'*Universidade Federal de Pernambuco-UFPE*, ses recherches portent sur les politiques linguistiques et les rapports entre langue/culture et littérature pour la formation citoyenne auprès du LNUFLE (Letramento 'Numérique' do Francês Língua Estrangeira). Elle collabore avec des groupes de recherche tels le NEPLEV

et le NIG. Elle est professeur au *Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE* et représentante de Français sans Frontières - FsF et coordonne des projets extra muros (dits d'*extensão universitária*) comme le BRAFITEC sur la thématique FOS/FOU - Français sur Objectifs Spécifiques et Universitaires et LES CRABES, dans une bibliothèque communautaire à Recife, dans le domaine des politiques publiques pour le Français Langue Étrangère.

**Christina Dechamps** est enseignante à la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université Nouvelle de Lisbonne (*Universidade NOVA de Lisboa*) depuis 2001 et chercheur dans le domaine de la linguistique (lexicographie, lexicologie et terminologie), de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE) et, en particulier, du français de spécialité ou sur objectifs spécifiques (français juridique). En 2013, elle a soutenu son doctorat intitulé *Les collocations dans la langue juridique française : problématiques de l'enseignement/apprentissage à des apprenants lusophones* à l'Université Nouvelle de Lisbonne.

**Teresa Maria Wlosowicz** est docteur en Sciences du Langage. Elle a étudié les lettres anglaises à l'Université de Silésie à Katowice, Pologne. Elle a obtenu le grade de docteur en co-tutelle à l'Université de Silésie et à l'Université de Strasbourg en 2009. Elle enseigne actuellement à l'Université des Sciences Sociales à Cracovie, Pologne. Ses recherches portent sur le plurilinguisme, le pluriculturalisme, la psycholinguistique, l'acquisition et la didactique des langues, la traductologie, la phraséologie, la linguistique comparative et l'anglais comme langue internationale.

#### **Auteurs des comptes rendus et résumés**

**Augusto Darde** est professeur de FLE et titulaire d'un Master en *Literaturas Francesa e Francófonas* à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS-Brésil). Pour son mémoire dont le titre est *Rester vivant, de Michel Houellebecq : une mise à jour du Poète maudit*, il a proposé une étude sur la formation du mythe du Poète maudit à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, en le rapprochant de la figure de poète présente dans l'ouvrage *Rester vivant* de Michel Houellebecq, paru en 1991. Darde est doctorant à l'UFRGS. Encore centré sur l'univers de la poésie française, il étudie le recueil *Débarcadères* de Jules Supervielle, en proposant une lecture géopoétique de l'ouvrage, ainsi qu'une traduction de quelques poèmes pour la langue portugaise. Depuis 2017, Darde est professeur vacataire au *Centro de Letras e Comunicação* de l'Université Fédérale de Pelotas (UFPel-Brésil), où il enseigne la langue française, les civilisations et les littératures française et francophone.

**Henriete Karam** a un master en Théorie littéraire (*Universidade Católica do Rio Grande do Sul*) et un doctorat en Études littéraires (*Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS*). Elle est professeur d'Herméneutique juridique dans le Programme d'Études supérieures Stricto Sensu en droit de la Faculté de Guanambi (FG) ; professeur collaborateur des Études supérieures en Lettres de l'UFRGS et professeur invité de la spécialisation en Psychanalyse de l'*Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS). Elle se consacre à l'étude des questions connexes (1) à la contribution de la littérature à la remise en question et à la réflexion des questions relatives à la portée de la loi; (2) à l'herméneutique juridique et à l'argumentation, en se concentrant sur l'idéologie, le pouvoir, la production et l'analyse du discours; et (3) à la psychanalyse, à la sémiotique et à la théorie littéraire, se penchant essentiellement sur la narration de soi, la subjectivité et la mémoire, l'identité et l'altérité, la production discursive et l'imaginaire.

**Paulo Roberto Massaro**, Docteur en langue et littérature française par la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'USP- Université de São Paulo, Brésil, depuis 2007, enseigne la langue française auprès de la Licence ès Lettres de l'institution citée depuis 2006. En ce qui concerne la recherche, il a dirigé des travaux d'Initiation à la Recherche et de Master, portant sur les rapports entre la production orale et des approches pédagogiques en FLE centrées sur des pratiques ludiques et/ou artistiques. Depuis 2014, il est membre du groupe interinstitutionnel de recherches "Langue et Littérature: interdisciplinarité et enseignement supérieur" dont le siège se trouve à l'Université Fédérale de São Paulo. Ses principaux centres d'intérêt de recherche actuels articulent la Langue et la Littérature, par le biais de l'intermédialité et de la multimodalité.

**Luciano Moraes** est diplômé en Lettres à la FURG (Portugais/Français par l'*Universidade Federal de Rio Grande - Rio Grande, RS- Brésil*). Il a un Master en Histoire de la Littérature (FURG - *Rio Grande, RS- Brésil*) et un Doctorat en Études Littéraires, Littérature Comparée à l'UFF (*Universidade Federal Fluminense - Niterói, RJ- Brésil*). Il est enseignant de français au *Colégio Pedro II (Rio de Janeiro)* et membre du Centre D'Études Franco-Brésiliennes (NEFB-CP2). Il mène des travaux concernant les littératures francophones, surtout au Québec, la traduction, l'enseignement de français et les thématiques de l'identité, de l'exil et des écritures du soi.



## Numéros parus de la revue *Synergies Brésil*



### **Numéro 1 / Année 2000**

*A la croisée des réformes méthodologique et curriculaire*, coordonné par Serge Borg.

### **Numéro 2 / Année 2001**

*Le métier de professeur de français en l'an 2000, mutations et perspectives*, coordonné par Serge Borg.

**Numéro Spécial SEDIFRALE XII : Mondialisation et Humanisme**, coordonné par Jean-Paul Roumegas, Dario Pagel et Serge Borg.

### **Numéro 3 / Année 2002**

*Du français langue étrangère au français langue internationale*, coordonné par Serge Borg.

### **Numéro 4 / Année 2003**

*Mélanges de didactique des langues*, coordonné par José Carlos Chavez Da Cunha.

### **Numéro 5 / Année 2003**

*Apprendre, Enseigner, Diffuser dans une logique de Réseau*, coordonné par Serge Borg et Stéphane Bridier.

### **Numéro 6 / Année 2004**

*Formation en langues et enseignement du Français Langue Etrangère*. Sélection de textes présentés lors du XIVème Congrès brésilien des professeurs de français. Coordonné par José Carlos Chavez Da Cunha.

### **Numéro 7 / Année 2009**

*Le Brésil et ses langues : perspectives en français*, coordonné par Véronique Braun Dahlet.

<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html>

### **Numéro 8 /Année 2010**

*Entre langues, littératures et traductions : le français dans la recherche au Brésil*, coordonné par Véronique Braun Dahlet et Eliane Gouvêa Lousada.

<https://gerflint.fr/Base/Bresil8/bresil8.html>

**Numéro spécial 1 / Année 2010**

*Politique publique et changements en éducation : Pour un enseignement réciproque du portugais et du français*, coordonné par René Strehler et Sabine Gorowitz.

<https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html>

**Numéro spécial 2/Année 2010**

*Littératures et politiques, langues et cultures : Traversées franco-brésiliennes*, coordonné par Maria Cristina Batalha et Véronique Braun Dahlet.

[https://gerflint.fr/Base/Bresil\\_special2/Bresil%20SP2.html](https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/Bresil%20SP2.html)

**Numéro 9/ Année 2011**

*Musique des mots et mots en musique. Créations, cultures urbaines et formation*, coordonné par Véronique Braun Dahlet et Mauricio Ayer.

<https://gerflint.fr/Base/Bresil9/bresil9.html>

**Numéro 10 / Année 2012**

*Didactique, Littérature et Traduction. Questions pour le Français Langue Étrangère*, coordonné par Nathalie Dessartre

<http://gerflint.fr/Base/Bresil10/bresil10.htm>

**Numéro 11 / Année 2013**

*La lexicographie d'aujourd'hui en contextes francophone et brésilien*, coordonné par Adriana Zavaglia et Philippe Humblé

<http://gerflint.fr/Base/Bresil11/bresil11.htm>

**Numéro 12 / Année 2017**

*Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs*, coordonné par Mariza Pereira Zanini

## Projet pour le n° 13 / 2018



Ce numéro, coordonné par **Ana Luiza Ramazzina Ghirardi** (Université Fédérale de São Paulo) et **Nathalie Lacelle** (Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal), est orienté vers les recherches portant sur les processus de lecture/production multimodales sur des supports variés. Les articles pourront se développer autour des axes suivants (liste non exhaustive) :

### Axes thématiques proposés :

1. Lecture, production discursive et multimodalité
2. Littératie multimodale
3. Multimodalité et intermédialité
4. Ressources et compétences sémiotiques multimodales
5. Intermédialité dans les productions culturelles contemporaines
6. Textes littéraires et multimodalité
7. Supports numériques et multimodalité
8. Didactique de la littérature multimodale
9. Didactique de la lecture et de l'écriture multimodales
10. Littérature numérique multimodale
11. Sujet lecteur numérique multimodal
12. Sujet scripteur numérique multimodal
13. Supports et outils d'enseignement de la littérature numérique multimodale

<https://gerflint.fr/synergies-bresil>

**Contact** : synergies.bresil.redaction@gmail.com



## Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.bresil.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

**7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en portugais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

**9** La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17** Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18** Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

**19** Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial international) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.





**Synergies Brésil, n° 12 / 2017**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents:** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**PUBLICATIONS DU GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

**Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT**

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Brésil

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

**Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT**

**Direction du Pôle Éditorial International :**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

**Contact :** gerflint.edition@gmail.com

**Webmestre :** Thierry Lebeau (France)

**Site officiel :** <http://www.gerflint.fr>

**Synergies Brésil, n° 12/2017**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° ZSN66E3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2017

Achevé d'imprimer en septembre 2017 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS  
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Le français a bel et bien, comme ailleurs, une place dans les Amériques et en Amérique du sud. Il s'agit d'une francophonie multiforme, vécue et propagée surtout dans les systèmes éducatifs. Les Universités y jouent un rôle très important : alors que cette francophonie perdrait des espaces dans l'enseignement scolaire, elle est toujours vivante dans les formations en Lettres et en tant que langue importante pour les lectures professionnelles et formatives. De plus, elle accumule les rôles de langue internationale, langue militaire et langue universitaire. Ce dernier est fortement joué par la langue française lors des mobilités académiques croissantes de Brésiliens et d'autres Sud-Américains vers des destinations francophones telles que le Canada, la France, la Belgique et la Suisse. C'est pourquoi, à l'occasion de sa reprise en 2017, *Synergies Brésil* met en lumière et développe différents espaces de ce continent où le français est parlé, étudié, enseigné.