

Formation de professeurs de langues étrangères au Brésil: nouveaux défis, nouveaux axes, nouvelles perspectives

Heloisa Brito de Albuquerque Costa
Université de São Paulo



Synergies Brésil n° 7 - 2009 pp. 115-127

Résumé : *L'objectif de cet article est de reprendre les grands principes théoriques qui ont été à la base des directives nationales pour l'enseignement au Brésil, pour ensuite les mettre en rapport avec celles qui se réfèrent spécifiquement à l'enseignement de langues étrangères. Nous analyserons les points centraux qui orientent la formation des professeurs de langues étrangères, en particulier, du français, ses défis, les axes et les nouvelles perspectives présentes dans le cursus universitaire vis-à-vis les études et recherches réalisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.*

Mots-clés : *enseignement de langues étrangères, formation de professeurs, cursus universitaire*

Resumo : *O objetivo deste artigo é retomar os princípios teóricos presentes nas diretrizes nacionais sobre o ensino no Brasil, para em seguida, relacioná-los ao ensino de línguas estrangeiras. Nós analisaremos os pontos centrais que orientam a formação de professores de línguas estrangeiras, em particular, do francês, os desafios, os eixos e as novas perspectivas para a formação universitária em relação aos estudos e pesquisas realizados no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.*

Palavras-chave : *ensino de línguas estrangeiras, formação de professores, formação universitária*

Abstract: *The objective of this article is to firstly elicit the main theoretical principles of the national guidelines for teaching in Brazil in order to relate them to foreign language teaching. Then, we intend to analyze the central points that guide the development of foreign language teachers, in particular of French, besides the challenges and the new perspectives for university courses in relation to studies and researches focused on teaching/learning of foreign languages.*

Key words: *foreign language teaching, teacher development, university courses*

En 1996, le gouvernement brésilien a publié la loi « Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (désormais, LDB) »¹ qui définit les grandes lignes des projets éducatifs à tous les niveaux de l'enseignement. C'était la Décennie de l'Éducation, terme utilisé dans la loi (Art. 87: 29) pour indiquer la période de reformulations curriculaires qui allait s'installer dans tout le pays. Des commissions liées au Ministère de l'Éducation se sont formées pour produire des documents officiels complémentaires, dont nous reprenons quelques-uns dans ce travail comme références à notre réflexion, à savoir :

- *Parâmetros curriculares nacionais em ação de 1ª série ao ensino médio* (désormais, PCNs), 1997²;
- *Parâmetros curriculares nacionais para as línguas estrangeiras* (désormais, PCNsLE)³, 1998 ;
- *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras*, 2001⁴;
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação - Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, 2002⁵;
- *Orientações curriculares para o ensino médio*⁶, 2006.

Ces travaux ont permis aux différents secteurs de l'enseignement brésilien - domaine public et privé, école primaire ou secondaire, lycée et universités - de discuter, proposer et définir des projets pédagogiques, des programmes de formation en rapport aux nouvelles déterminations. D'autres actions aussi, comme des propositions sur les systèmes d'évaluation et la conception de matériel didactique, ont été réalisées et témoignent de l'importance consacrée aux changements attendus dans le domaine de l'éducation nationale.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de retenir les grands principes théoriques qui ont été à la base de la conception d'enseignement/apprentissage de langues étrangères ainsi que les lignes directrices qui ont servi à l'élaboration des projets pédagogiques dans l'enseignement supérieur, plus particulièrement pour les Licences ès-Lettres, caractérisée par une formation double en langue portugaise et langue française pour les futurs professeurs. Pour finir, nous analyserons les dernières contributions des études et recherches faites dans le domaine des langues étrangères en vue de la formation de futurs professeurs de français pour mieux saisir où nous en sommes en ce moment et quels défis nous avons devant nous.

Nous tenons à souligner que les documents officiels cités dans ce travail sont les références fondamentales pour mieux comprendre les choix et les chemins pris par l'éducation nationale dans la définition de politiques publiques pour l'enseignement/apprentissage de langues au Brésil y compris la formation de professeurs dans ce domaine.

« Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional » (LDB)

La LDB est, de l'ensemble cité, le document de référence – le point de départ – qui établit les principes généraux de l'enseignement brésilien à tous les niveaux, de la maternelle à l'université, et qui détermine que l'éducation ait un triple objectif : le plein épanouissement de l'apprenant, la préparation pour l'éducation à la citoyenneté et la formation pour le travail.

Durant au moins une période de dix ans à partir de sa publication (1996), les enseignants des établissements scolaires et les professeurs des universités se sont engagés dans des débats continus pour définir les nouveaux paramètres et les nouvelles voies dans le système de l'éducation brésilienne qui permettrait d'améliorer la qualité de l'enseignement.

C'était vraiment la Décennie de l'Éducation dont la première étape s'est caractérisée par l'élaboration de rapports et de textes complémentaires à la loi ainsi que par des actions menées pour la formation continue de professeurs dans ce nouveau contexte.

Les points à considérer dans ces travaux peuvent être résumés de la façon suivante :

- les principes et directives des documents officiels ont orienté le travail de différentes commissions et ont signalé que la participation de tous était nécessaire pour rendre effectives les discussions et reformulations de cursus;
- chaque établissement a rédigé son projet pédagogique en respectant les directives nationales et proposant des actions pour améliorer la qualité de l'éducation dans son contexte;
- les enseignants et professeurs, à leur tour, ont élaboré des programmes de formation par rapport au projet pédagogique défini par leur établissement.

Il faut remarquer que les changements voulus ont mis en évidence la complexité du système éducationnel brésilien et ont soulevé des discussions liées à des aspects théoriques, (conception de l'enseignement/apprentissage, de la langue et du langage, des différentes approches méthodologiques, par exemple) et au profil de l'enseignant brésilien, marqué par son expérience professionnelle, sa réalité extrêmement diverse, son contexte social et institutionnel, autant d'aspects qui rendent difficile son travail.

Ceci dit, nous pouvons dire qu'une deuxième étape est en route en ce moment dans la mesure où les réflexions, analyses et critiques formulées sur les projets pédagogiques conçus se réalisent à l'intérieur de chaque institution. Il s'agit de voir comment les directives officielles se sont transformées en actions pédagogiques effectives, quelles sont les difficultés trouvées dans la pratique pédagogique en salle de classe, quelles adaptations et/ou reformulations sont nécessaires pour mieux rendre compte des réalités institutionnelles et sociales et comment les recherches plus récentes développées dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage en général et en langues étrangères en particulier peuvent être prises en compte.

Dans le cas des langues étrangères, quatre questions principales orientent notre réflexion : quelles conceptions théoriques ont orienté l'élaboration de documents officiels ? Quelle place a été accordée aux langues étrangères dans le système éducationnel brésilien? Quels sont les apports théoriques plus récents sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères? Et, finalement, quelles perspectives avons-nous pour la formation des professeurs de français au Brésil?

La LDB et les langues étrangères : quelles directives, quelle conception d'enseignement ?

En ce qui concerne les langues étrangères, une commission de spécialistes a élaboré en 1998 un document intitulé « *Parâmetros curriculares nacionais para as línguas estrangeiras* »⁷, document complémentaire à la loi de Directives Nationales de l'Éducation du Brésil.

Ce document s'adressait prioritairement aux écoles et aux collèges du secteur public et privé qui devaient définir, dans leurs projets, la langue étrangère à enseigner (enseignement obligatoire pour des élèves de 10 à 14 ans).⁸ D'après le texte, cet apprentissage ne se restreint pas à des objectifs liés à la formation linguistique et culturelle. Il s'agit d'un travail qui inclut la perspective du développement de la conscience critique des apprenants dans différents domaines.

Ainsi, dans les PCNsLE, les objectifs de l'apprentissage de langues étrangères sont formulés de la façon suivante :

- contribuer à la formation de l'apprenant en tant qu'être humain et citoyen ;
- favoriser le développement global de l'apprenant et le perfectionnement de ses compétences en langue maternelle ;
- permettre la compréhension de sa propre culture et celle de l'autre ;
- développer la compétence de la lecture en langue étrangère prioritairement, sans exclure la possibilité d'organiser des activités orales ;
- adopter la perspective socio-interactionnelle d'apprentissage - « *construction de connaissances pour agir sur le monde : connaissance systémique, connaissance du monde et connaissance de l'organisation textuelle* »⁹
- développer des actions communes avec les autres disciplines à travers des projets interdisciplinaires ;
- contribuer à la prise de conscience, de la part de l'apprenant, du langage comme un phénomène social, c'est-à-dire, dont l'emploi se fait dans un lieu défini historiquement, socialement et culturellement, tout en considérant les différences entre les cultures en relation.

Il faut dire que tout cela se passait dans un moment où les questions, au Brésil, sur la didactique de langues étrangères étaient marquées par des discussions qui approfondissaient la notion de langue vue avant tout comme un instrument de communication. L'ère de l'approche communicative était en plein développement.

Selon cette approche, la capacité à communiquer ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques, mais à une disposition à agir, à s'engager dans une performance communicative, dans une perspective d'interaction sociale. L'apprenant est le sujet actif de plusieurs exercices de communication, appelés actes de parole qui le placent au cœur de situations concrètes de la vie quotidienne, sociale, culturelle. Savoir communiquer signifie, alors, rendre compte de la double dimension du langage : produire des énoncés conformes à la situation de communication et à l'intention de communication. (Germain : 1993).

Si d'un côté ces conceptions théoriques semblaient être acceptées par tous comme des orientations communes à l'élaboration de projets en langue étrangère, de l'autre, les débats autour des conditions institutionnelles pour le plein développement des compétences communicatives orales et écrites (compréhension et production), l'élaboration de matériel didactique, l'ouverture du système scolaire à d'autres langues étrangères et, surtout, l'investissement dans la formation continue de professeurs restaient encore à réaliser.

En fait, les PCNsLE n'avaient pas le but de traiter des questions spécifiques d'implantation de projets pédagogiques. Il s'agit plutôt d'un document qui a établi les choix politiques pris par le gouvernement en ce qui concerne la définition d'une politique de langues étrangères dans le pays où l'anglais est reconnu comme langue hégémonique dans les contextes internationaux¹⁰ et où l'espagnol vient en deuxième lieu.

Selon le document, les raisons officielles de l'inclusion de ces deux langues dans les cursus d'enseignement au collège sont d'ordres divers : l'anglais, c'est la langue du monde contemporain sans que personne ne doute de la nécessité de son apprentissage et est reconnue comme la langue présente dans les différents domaines de la vie en société, le commerce, les sciences, les technologies ; l'espagnol, c'est la langue de l'intérêt politique et économique (accords commerciaux entre le Brésil et les pays frontières de langue espagnole)¹¹.

Même si les PCNsLE défendent la diversité culturelle dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de langues (cf. les objectifs initiaux du document), nous ne pouvons pas dire, en considérant le « choix » de l'anglais et de l'espagnol, que les autres langues étrangères aient aujourd'hui un espace de participation égale dans le scénario national. La hiérarchisation imposée par la loi entre les langues non seulement crée des réalités diverses en ce qui concerne l'offre de cours dans le système éducationnel brésilien, comme elle engendre également une situation contradictoire avec la formation universitaire des étudiants en lettres, des futurs professeurs qui, eux, peuvent avoir un diplôme dans différentes langues étrangères (à l'Université de São Paulo - USP - , par exemple, un étudiant peut suivre une formation pour être professeur de français, d'italien, de russe, d'allemand).

Les débats suscités par cette situation sont très animés dans les universités brésiliennes et leurs résultats se traduisent dans les conceptions théoriques d'enseignement/apprentissage de langues étrangères qui sont aujourd'hui à la base de la formation de futurs professeurs - le plurilinguisme, les langues et les cultures en relation.

Aujourd'hui au Brésil, les formations de Licence ès-Lettres en langue étrangère et/ou langue maternelle vivent une phase d'implantation de nouveaux projets - ce sont environ vingt-cinq universités fédérales, sans compter les privées et celles des États qui ont la Licenciatura Lettres-Français¹² - chiffres qui ne peuvent pas être ignorés et qui nous montrent une volonté officielle de garder les filières de formation de professeurs en d'autres langues que l'anglais ou l'espagnol.

Cette mobilisation nationale à l'intérieur de chaque Département de Lettres des Universités vise à la fois la prise en oeuvre des mesures d'ordre structural (ouverture de concours de professeurs de français en langue et littérature pour les nouvelles disciplines) et d'ordre pédagogique (reformulations de programmes de cours). Tout cela détermine la poursuite des discussions dans les milieux enseignants pour l'implantation de nouveaux cursus de formation de professeurs, en particulier, les contenus des axes de la formation linguistique, littéraire et culturelle de disciplines à assurer.

Nous - formateurs de formateurs en langue étrangère – avons les moyens de travailler dans la perspective de réussite de ces formations à moyen terme en nous appuyant sur les recherches réalisées et sur des documents officiels qui existent et sont à notre disposition.

La formation de professeurs dans l'enseignement supérieur : quels principes ? quels enjeux ?

Les principes formulés pour la formation des professeurs au niveau supérieur se trouvent dans deux documents officiels - « Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras » et « Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica » - qui ont été respectivement élaborés par le Ministère de l'Éducation Brésilienne en 2001 et en 2002. Ces documents posent les principaux axes pour orienter l'élaboration des projets.

D'après ces documents, ce sont les Licences ès-Lettres (Licenciaturas) qui ont la responsabilité d'assurer la formation d'enseignants pour l'enseignement fondamental (niveau 2, équivalent au collège français) et le lycée (trois dernières années) aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Dans la LDB la réflexion sur la pratique pédagogique doit s'initier dès les premières années. Au lieu de la placer en fin de parcours (modèle précédent), les nouveaux projets pédagogiques pour la formation de professeurs doivent la prévoir dès le début du cursus par le moyen du développement de contenus spécifiques ou d'activités liées, par exemple, à l'étude du système éducatif brésilien, aux théories sur l'acquisition/apprentissage de langues, à la didactique de langues étrangères, à l'enseignement de langues à des objectifs spécifiques, parmi d'autres domaines. Cette exigence de la loi détermine qu'une partie de la formation du futur professeur ait lieu dans sa faculté d'origine (Lettres, Géographie, Histoire, etc.) et que l'autre ait lieu dans la Faculté d'Éducation. Ceci dit, nous pouvons dire que les Licenciaturas au Brésil comprennent une articulation et intégration de plusieurs domaines visant à rendre compte de la complexité de formation du futur professeur qui se veut critique et apte à faire face aux défis de la société brésilienne.

Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement supérieur au Brésil ?

Présentes dans les documents officiels, les finalités de l'enseignement supérieur brésilien dans le chapitre IV, article 43 de la loi, peuvent être résumées de la façon suivante:

- encourager le développement culturel et l'esprit scientifique ;
- rendre possible la formation des professionnels capables de s'insérer dans des milieux divers comprenant, analysant et interprétant la complexité qui les entourent;
- diffuser des événements culturels, scientifiques et techniques à travers des publications et d'autres formes de communication ;
- promouvoir le développement d'activités d'extension curriculaire à travers des actions ouvertes à la communauté ;
- proposer des cours visant la formation continue (niveau Licence et troisième cycle);
- encourager et promouvoir des projets de recherche en Licence et/ou en troisième cycle ;
- assurer une formation la plus complète possible dans les trois axes caractéristiques de l'enseignement supérieur : celui de l'enseignement; celui de l'extension universitaire et celui de la recherche.

Partant de ces principes généraux, les projets de reformulations curriculaires devaient présenter un diagnostic de la situation de l'enseignement/apprentissage et des objectifs pour la formation de professeurs de la langue en question, le profil des diplômés dans les modalités « bacharelado » et « licenciatura », les compétences et les habilités spécifiques à développer tout au long de la formation, les contenus en général et ceux de la formation professionnelle, les disciplines du cursus (grille curriculaire), les formes d'évaluation et des spécifications sur des cours à distance¹³.

Un aspect qui mérite d'être mentionné se réfère aux axes obligatoires exigés par la LDB et le document « Diretrizes curriculares para os Cursos de Letras ». Il faut que les projets pédagogiques aient 2.800 heures de formations divisées dans des composantes curriculaires, à savoir, 1800 heures de contenus curriculaires de nature scientifique-culturelle (CCNCC), 400 heures de Pratique curriculaire (PC) définies à l'intérieur de chaque discipline, 400 heures d'activités de stage curriculaire prévues à partir de la deuxième moitié du cours (100 heures dans la faculté d'origine et 300 heures dans la faculté d'éducation) et finalement, 200 heures d'activités académiques-scientifiques-culturelles (AACC). Variant d'une université à l'autre, les 1800 heures sont distribuées entre les disciplines de formation générale (par exemple, Introduction aux études littéraires, Eléments de Linguistique ; Philosophie), et formation spécifique dans la langue étudiée (disciplines de langue, linguistique et littérature). Les composantes - Pratique curriculaire (PC) et activités académiques-scientifiques-culturelles (AACC) - doivent être présentes tout au long de la formation. A l'intérieur de chaque discipline, la réflexion sur des éléments concernant la pratique professionnelle (PC) doivent être assurée et son registre noté dans le programme de cours. La deuxième composante, AACC, se réfère à la participation à des événements scientifiques, culturels et académiques : expositions, visites à des musées, conférences, séminaires, projets de recherche, présentation de séminaires et exposés et encouragement à réaliser des projets d'initiation scientifique.

Ces composantes curriculaires sont décrites dans les projets pédagogiques et l'action formatrice prévue doit tenir compte des divers aspects :

- a. les divers contextes d'intervention professionnelle;
- b. le développement de la réflexion critique sur la pratique pédagogique;
- c. le développement de l'autonomie intellectuelle et professionnelle du futur enseignant;
- d. la notion d'interdisciplinarité;
- e. les dimensions théoriques et pratiques de l'enseignement/apprentissage de langues (les rapports entre langue et culture(s), les pratiques pédagogiques, les différentes propositions d'évaluation, la didactique de langues étrangères, l'enseignement de la littérature, entre autres) ;
- f. la cohérence entre objectifs à atteindre et instruments d'évaluation;
- g. l'enseignement à distance (internet et plateformes d'enseignement);
- h. l'encouragement à la recherche dans les domaines des langues, de la linguistique, de la traduction et des littératures de la langue étudiée.

D'après les points énumérés jusqu'ici, quelles orientations théorique et pédagogique un jeune enseignant, diplômé en plein début du 21^{ème} siècle, doit-il suivre ? Quels sont les principes essentiels à faire figurer dans les cours de Licenciatura en langue étrangère ?

Voilà les questions que nous posent les étudiants universitaires de français et auxquelles nous cherchons à répondre dans la dernière section de cet article.

Les nouvelles perspectives dans la formation de professeurs en langue étrangère

Au Brésil, les années 2000 inaugurent une autre période de questionnements, de débats et de réflexion en vue de l'élaboration et l'implantation de nouveaux projets pédagogiques de formation de professeurs dans les universités.

D'une manière générale, nous pouvons dire que les projets pédagogiques dans tout le Brésil traduisent les directives nationales (cf. les documents cités dans cet article) et les principes à retenir pour l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, à savoir, la définition d'une formation qui comprend trois axes (enseignement, recherche et extension) qui met en place des contenus pour le développement de plusieurs compétences, qui prend en compte une perspective plurilingue, où différentes langues et différentes cultures sont en rapport et qui prend en charge le potentiel de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Ceci dit, pour mieux articuler les questions actuelles à la formation de professeurs en langues étrangères au Brésil, nous parlerons de deux références présentes dans les études et recherches du domaine.

Un premier document, plus général, sur l'enseignement/apprentissage de langues proposé en 2001 par le Conseil de l'Europe, qui offre une base commune à l'élaboration de programmes de langues vivantes: le « Cadre européen commun de référence pour les langues » (désormais CECR)¹⁴ et un deuxième, élaboré par une commission du Ministère de l'Éducation Brésilienne, en 2006, définissant de nouveaux paramètres pour l'enseignement/apprentissage de langues étrangères au lycée, plus particulièrement le chapitre « Conhecimentos

de Línguas Estrangeiras » du document « Orientações curriculares para o ensino médio ».

De ces deux textes, deux questions orientent notre réflexion :

- quels principes d'enseignement/apprentissage de langues ces documents proposent-ils ?;
- et, en quoi ces principes aident-ils à définir les axes de la formation de professeurs de langues étrangères dans l'enseignement dans le contexte brésilien ?

Au plan méthodologique, le CECR, établit une nouvelle approche pour l'enseignement/apprentissage de langues - l'approche actionnelle - dont les principes principaux sont les suivants :

- l'apprentissage et la communication se réalisent par le moyen des tâches que l'apprenant effectue;
- l'apprenant est un acteur social qui agit dans le monde devant accomplir des tâches (actions à réaliser) dans différents domaines et contextes;
- les tâches comprennent des activités langagières (exercice de la compétence à communiquer, réalisation/compréhension d'actes de langage) et non langagières ;
- « *l'accomplissement d'une tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables* » (Coste, 2009 : 15) ;
- la nature de la tâche peut varier (tâches scolaires, sociales, artistiques, etc) (Bérard : 2009) ;
- « *la réalisation de la tâche entraîne un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel* » (Rosen, 2009 : 8).

Cette visée actionnelle de l'apprentissage s'appuie sur la notion de compétence communicative développée dans l'approche communicative dans les années 1990, au Brésil, mais son l'accent est mis sur une nouvelle entrée en didactique, celle de l'action (Puren, 2005). L'enseignant focalise le développement de sa séquence didactique dans une perspective collective, d'action du sujet / apprenant dans la réalisation d'une tâche dans une situation proche du réel.

Puren (2009 :155) affirme qu'il s'agit de passer de l'acte de parole de l'approche communicative (qui est un agir individuel sur un autre) à l'action sociale de l'approche actionnelle (définie comme un agir collectif langagier et/ou non langagier avec d'autres) (Puren, 2009). Cet « agir social » comprend le développement de compétences langagières générales, orales et écrites, avec leurs composantes linguistique, socio-linguistique et pragmatique dans des contextes et des conditions variés.

La définition de contenus de cours de langue considérant le déroulement de l'apprentissage par tâches détermine alors « l'élaboration d'unités d'action, des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants » (Coste, 2009 : 21) et aussi le relevé des savoirs (culturels et/ou sociaux) correspondant aux situations réelles sélectionnées.

Deux autres principes du CECR sont en relation directe avec l'approche actionnelle: le plurilinguisme et la description de niveaux de compétences.

Le plurilinguisme met en relief l'idée du développement d'une compétence plurilingue qui exclut l'idée du classement de langues et de cultures dans des compartiments séparés. Il ne s'agit pas d'apprendre plusieurs langues en même temps mais de faire co-exister « toute connaissance et toute expérience des langues pour qu'elles soient mises en corrélation et interagissent » (CECR, 2001 :11). Ce travail prend en charge les savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'acteur social l'autorisant à faire appel à des connaissances de différentes langues, à faire des combinaisons, des alternances, des changements de codes en cours de message, des choix de stratégies d'accomplissement de tâches lorsque les situations de communication le permettent.

La description de niveaux de compétences permet la définition d'un inventaire de paramètres, de catégories, de critères d'évaluation qui aident à mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Ceci est mis en place au moyen d'un document appelé Portfolio de langues dont les objectifs sont : enregistrer le parcours d'apprentissage de l'apprenant, noter ses niveaux de performance dans les différentes situations communicatives, l'habituer à s'auto-évaluer et, finalement, résumer ses compétences langagières et leurs composantes pour qu'il puisse passer d'un niveau à l'autre dans un système d'enseignement.

Nous ne pouvons pas dire que ces trois principes du CECR sont complètement « nouveaux » chez des concepteurs de programmes de formation de langue étrangère. Cependant, leur mise en place a présenté de nouveaux regards sur le rôle joué par les sujets du processus apprentissage (enseignants et apprenants). L'apprentissage dans une perspective actionnelle exige la définition des objectifs linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques bien articulés et définis.

Par rapport au deuxième document, il faut préciser qu'il s'insère dans un contexte très particulier, le cadre de réflexions liées au Ministère de l'Éducation Brésilienne ayant comme but de reprendre les orientations des documents officiels cités dans cet article et en incluant des précisions qui peuvent être résumées de la façon suivante :

- l'enseignement/apprentissage de langues étrangères est en priorité conçu vers le développement de la compétence de lecture et doit prendre en compte des objectifs d'ordre linguistique, culturel, éducationnel et technologique ;
- le développement de la compréhension de textes en langue étrangère doit comprendre les différents langages (textes imprimés de différents genres textuels et ceux diffusés sur l'écran de l'ordinateur demandant à leur tour l'intégration d'autres compétences pour la construction du (des) sens - lecture des images, des sons, des hypertextes) ;
- des projets médiatisés par l'ordinateur se définissent comme des « *projets d'inclusion sociale* » prenant en charge une nouvelle réalité, celle des nouvelles technologies de l'information et de la communication;¹⁵
- les rapports langue et culture(s) mettent l'accent sur la reconnaissance de la compétence culturelle chez les apprenants et insistent sur l'hétérogénéité du langage et de la(les) culture(s)¹⁶

Les discussions sur tous ces principes dans la formation de professeurs de langues étrangères dans le cadre de l'enseignement supérieur brésilien ne prennent plein sens que s'ils s'articulent avec les directives nationales de formation de professeurs (cf. explicité dans les premières parties de cet article) et les conceptions d'enseignement/apprentissage qui mettent en valeur le développement de la capacité réflexive, créative, autonome et critique du futur enseignant.

Les commissions de reformulations curriculaires des universités s'engagent à discuter toutes ces questions et tiennent en compte aussi des contradictions qui existent et doivent être considérées à savoir que tous les cours de Licenciatura en langue étrangère diplômement, pour l'exercice dans le secondaire, des enseignants dont la langue étudiée (le cas du français) n'est pas offerte dans ce niveau de l'école brésilienne.

Ceci dit, il est important de souligner que la formation de futurs professeurs en langue étrangère dans des cursus universitaires doit comporter:

- la définition de compétences générales et transversales (savoirs, savoir-faire, savoir-faire académiques) tout au long de la formation et dans tous les axes: langue, linguistique, littérature de la langue étudiée;
- la définition d'objectifs interculturels à atteindre - démarches réflexives pour établir des rapports entre la langue étudiée et la (les) culture(s) en relation ;
- la définition de modules spécifiques sur les différents types de tâches à accomplir en vue de la communication en langue étrangère - élaboration de séquences pédagogiques à être réalisées et évaluées;
- le développement de contenus de programmes de cours qui intègrent - les composantes linguistique, socio-linguistique et pragmatique de l'apprentissage ;
- le développement d'activités sur de différents langages dans de différents contextes;
- le développement de projets d'initiation à la recherche dans tous les domaines de l'apprentissage ;
- le développement d'un *Portfolio de langues* spécifique pour le contexte de formation de professeurs de langues étrangères qui permettra aux apprenants à la fois de se situer par rapport à leur apprentissage et à leur rôle de futur enseignant ;
- et, pour finir, la formation en technologies de l'information et de la communication créant des modules de cours à distance pour que l'apprenant se voit en situation d'apprentissage et en tant que futur enseignant.

Cette énumération n'est pas finie. On pourrait bien la continuer.

Les nouveaux cursus sont encore en phase d'implantation et dans certains cas de révision ce qui nous ouvre des portes pour mieux préciser les axes de la formation de futurs professeurs de langues étrangères, certainement des enjeux complexes auxquels nous devons faire face.

Notes

¹ Loi n° 9.394 du 20 décembre 1996. Voir le site <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

² Voir le site <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>

³ Voir le site http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

⁴ CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 du 4/07/2001 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

⁵ Voir CNE/CP N° 1, du 18 février 2002 sur le site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

⁶ Voir http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1) ISBN 85-98171-42-5.

⁷ Voir le site http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

⁸ Art. 26, § 5° Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Ministério da Educação Nacional*, 1996. (<http://portal.mec.gov.br/artigos/pdf/ldb.pdf>)

⁹ Voir le site http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf, page. 13

¹⁰ Ibidem, p. 22. Texte original: “A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade.”

¹¹ Ibidem, p. 22. Texte original: “Há que se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas e significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isto reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.”

¹² Voir site du Ministère de l'Éducation Nationale http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11941

¹³ Art. 80 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Ministério da Educação Nacional*, 1996. (<http://portal.mec.gov.br/artigos/pdf/ldb.pdf>)

¹⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2001) Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. Paris, Didier.

¹⁵ “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.95. Texte original: “Reconhecendo esse valor social, o Ministério da Educação projetou o Proinfo, cujo principal objetivo é a introdução das Novas tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem”.

¹⁶ Ibidem p. 108. Texte original: “A nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades práticas”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos existentes em cada comunidade prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.”

Bibliographie

Bérard, E. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». In : *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue* no 45. Paris : CLE International, p. 37-44.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. Paris : Didier.

Coste, D. 2009. « Tâche, progression, curriculum ». In : *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue* no 45. Paris : CLE International, p. 15-23.

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.

Puren, C. 2005. « Entrées libres en didactiques des langues et cultures », *Cahiers pédagogiques. Des langues bien vivantes* no 437. Paris : CRAP, p. 41-44.

Puren, C. 2009. « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». In : *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue* no 45. Paris : CLE International, p. 154-167.

Rosen, E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». In : *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue* no 45. Paris : CLE International, p. 6-14.

Sitographie

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (LDB)

<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp> (PCNs - 5a a 8a série)

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf (PCNsLE)

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

<http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11941