



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Synergies Brésil n^{os} 14-15-16 - 2019-2020 -2021 p. 201-216

Enseignement-apprentissage du français langue étrangère sous une perspective francophone au stage supervisé

Franciele Guarienti

Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil

franguarienti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5688-3901>

Taynan Manosso

Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil

taynanmanosso@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8036-4928>

Résumé

Cet article a été développé sur la base des expériences vécues pendant le stage supervisé en Licence en Lettres - Français, qui s'est déroulé au cours de l'année scolaire 2019, à l'École d'État Porto de Rio Tavares à Florianópolis, SC. Les cours de français ont eu lieu dans le cadre du projet Nous parlons français (NPF) qui a lieu à la contre-journée scolaire. Dans cet article, nous montrons le résultat de deux expériences en classe qui se sont concentrées sur la francophonie et d'après lesquelles nous proposons la façon dont l'enseignement de FLE peut promouvoir une réflexion critique, non seulement à l'égard des pays et des cultures francophones mais aussi à l'égard du contexte brésilien dans lequel les élèves sont insérés.

Mots-clés : enseignement de FLE, rapport d'expérience, stage supervisé, francophonie

Ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira sob uma perspectiva francófona no estágio supervisionado

Resumo

Este artigo foi desenvolvido com base em experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Licenciatura em Letras - Francês, ocorrido ao longo do ano letivo de 2019, na Escola Estadual Porto do Rio Tavares em Florianópolis, SC. As aulas de francês ocorreram no âmbito do projeto Nous parlons français (NPF) que acontece no contraturno escolar. Neste artigo, mostramos o resultado de duas experiências em sala de aula que são centradas na francofonia e a partir das quais nós propomos uma perspectiva do ensino de FLE que possa promover uma reflexão crítica, não somente a respeito dos países e culturas francófonas mas também em relação ao contexto brasileiro em que os alunos estão inseridos.

Palavras-chave : ensino de FLE, relato de experiência, estágio supervisionado, francofonia

Teaching-learning of french as foreign language from a francophone perspective in a supervised internship

Abstract

This article was developed based on experiences during a French (Teaching Degree) supervised internship that happened throughout the school year of 2019 at Escola Estadual Porto do Rio Tavares in Florianópolis / SC. The french classes took place in the scope of the Project Nous parlons français (NPF) that is held in the after-school shift. In this article, we showed the results according to two experiences in the classroom that were centered on francophone, and through which we proposed a teaching perspective of French as Foreign Language (FFL) that intends to foment critical thinking, not related only to francophone countries and cultures, but also to the brazilian context in which the students live.

Keywords : teaching of FFL, experience report, supervised internship, francophone

Introduction

Le stage supervisé est l'une des exigences des cours de premier cycle (licence) réglementée par la Loi de Directives et Bases de l'Éducation (LDB¹) n° 9394/96. C'est le moment où l'étudiant a la possibilité d'articuler les connaissances théoriques acquises pendant le cours avec la mise en pratique en classe, donc, le stage supervisé est le lien entre la formation offerte par l'établissement d'enseignement supérieur (*Instituição de ensino superior- IES*) et les expériences spécifiques du rôle de l'enseignant. Par conséquent, pendant le stage, l'étudiant de premier cycle a la possibilité d'avoir un contact avec la réalité scolaire et la complexité de sa formation professionnelle. Pour Pimenta et Lima (2004), le stage laisse place à :

développer des activités qui permettent la connaissance, l'analyse, la réflexion sur le travail pédagogique, les actions pédagogiques, dans les institutions, afin de les comprendre dans leur historicité, d'identifier leurs résultats, les impasses qu'ils présentent, les difficultés². (Pimenta, ? Lima, 2004 : 55).

Ainsi, l'objectif de cette recherche est de proposer une réflexion sur l'enseignement du Français langue étrangère, ci-après FLE, basée sur la pratique pédagogique réalisée lors du stage supervisé dans le cadre de la licence Lettres - Français, à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), achevé en deux semestres - Stage I et II - précédés des cours suivants dans le domaine de l'éducation : Psychologie de l'éducation, Didactique et Méthodologie de l'enseignement du français. Dans ce dernier, des observations de cours sont faites dans les lieux où les stages seront effectués, des conseils - lignes directrices d'étudiants de premier cycle concernant la composition des plans de cours, l'analyse de matériel pédagogique,

ainsi que la lecture réflexive de textes théoriques pertinents pour l'articulation entre théorie et pratique pédagogique et aussi le partage d'expériences vécues au quotidien à l'école. De plus, il convient de mentionner que ce premier contact permet de connaître les éléments qui constituent l'environnement scolaire : le personnel, les fonctionnaires, les enseignants, la structure physique, le Projet Politique et Pédagogique de l'institution et les futurs élèves.

La réflexion pédagogique que nous proposons sur nos choix en tant qu'enseignantes stagiaires part d'un point de vue critique par rapport au processus d'enseignement-apprentissage de FLE pendant le Stage Supervisé. Considérant que l'enseignement-apprentissage d'une langue concerne des cultures étrangères à la nôtre, tout d'abord il a fallu penser aux cultures qui imprègnent la langue française.

Lorsque nous nous référons à la culture ou à l'enseignement de la langue-culture cible ou, encore, à l'importance et à la nécessité de considérer la culture dans la pédagogie des langues, natives ou étrangères, nous devons clarifier quelle perspective nous envisageons, c'est-à-dire de quelle culture nous parlons ? Ou de quelles cultures ? Quels sont les parties impliquées dans cette relation langue/culture ou langues/cultures ? De quel côté regardons-nous³ ? (Mendes, 2007 : 119).

À partir de notre propre parcours de formation académique, nous nous sommes rendu compte que nos références linguistiques, culturelles et sociales étaient surtout liées à la France, de sorte que l'invisibilité des auteurs et des œuvres des contextes francophones était notoire. De cette façon, nous avons ressenti le besoin d'étudier comment l'enseignement du FLE, à travers des cultures associées à la langue française, en particulier des pays africains, sans rapport avec les modèles français, peut promouvoir une réflexion critique des relations avec le contexte brésilien, en particulier de Florianópolis.

Malgré notre choix pédagogique du biais francophone, nous comprenons la dimension complexe que présente le concept de francophonie. Le terme a été inventé à la fin du XIX^e siècle lors de la cartographie des populations francophones de l'empire colonial français, afin de localiser les locuteurs de cette langue.

Selon Premat (2018), l'histoire de la francophonie s'articule en quatre périodes, dont la première a été marquée par une perspective de solidarité entre les anciennes colonies françaises, période au cours de laquelle l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) est née en 1970 à Niamey-Niger, qui deviendra en 2005 l'actuelle Organisation Internationale de la Francophonie⁴ (OIF). Dans le cas de deux aspects conceptuels distincts, il est également habituel de différencier le terme *francophonie* avec des lettres minuscules lorsqu'il fait référence aux

communautés linguistiques et aux locuteurs de la langue française et avec des lettres majuscules lorsqu'il a une signification institutionnelle pour désigner l'OIF. Selon Premat (2018) :

Il est de coutume de distinguer l'institutionnalisation de cette alliance géopolitique de la francophonie qui se confond avec l'espace de circulation, d'hybridation et de contact entre les langues et les cultures gravitant autour du français. Ainsi, le terme de francophonie recouvre aussi bien les aspects sociolinguistiques que littéraires rendant compte de l'influence d'une langue dans le monde. (Premat, 2018 : 2).

De cette façon, nous comprenons qu'il est nécessaire de réfléchir aux problèmes entourant le concept de francophonie, afin de faire des choix pertinents qui répondent à la pratique en classe. En considérant ces questions, nous présenterons deux expériences en classe que, tout au long du Stage Supervisé, nous considérons pertinentes dans le processus d'enseignement-apprentissage de FLE proposé par le biais de la francophonie. Pour cela, deux plans de cours ont été élaborés et réalisés à partir des genres textuels suivants : la nouvelle (*Makembé* de la République démocratique du Congo) et la bande dessinée (*Aya de Yopougon* de la côte ivoirienne Marguerite Abouet).

Notre recherche est basée sur les expériences qui ont eu lieu au cours de l'année scolaire 2019 à l'École Porto do Rio Tavares, située dans le quartier Rio Tavares dans la région centre-sud de Florianópolis, SC. C'est l'une des rares écoles du réseau public qui ne continue à enseigner qu'au niveau élémentaire. Selon les indicateurs statistiques de l'éducation nationale⁵ de 2018, l'école compte 466 élèves au total. Il s'agit de l'école élémentaire I (années initiales - 1^{ère} à 5^e année) et de l'école élémentaire II (années finales - 6^e à 9^e année).

D'après les Paramètres du Curriculum National (PCN) de la 6^e à la 9^e année, établis par le Ministère de l'Éducation (MEC), les matières suivantes sont obligatoires : « Langue portugaise, mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, art, éducation physique et langue étrangère » (Brasil, 1998 : 9). L'enseignement d'une langue étrangère en plus de l'anglais est pertinent selon le PCN, car « [...] il donne accès à la science et à la technologie modernes, à la communication interculturelle, au monde des affaires et à d'autres façons de concevoir la vie humaine. » (Brasil, 1998 : 65). Ferreira (2017) souligne que

l'un des objectifs d'avoir une langue étrangère comme partie intégrante du programme scolaire brésilien est d'encourager la réflexion de nos élèves en tant que citoyens du monde. Lorsque nous utilisons le langage pour communiquer, nous reconnaissons l'autre, nous nous reconnaissons et, par conséquent, nous construisons et reconstruisons nos identités⁶. (Ferreira, 2017 : 39).

En outre, il est nécessaire de souligner l'importance de la Loi 10.639/2003 qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes dans le cadre de l'ensemble du programme scolaire brésilien dans les écoles primaires et secondaires. Nous considérons que la Loi 10.639/2003 et la francophonie visent à apporter à la classe des réflexions sur la diversité et le respect des différences (Ferreira, 2017).

En ce sens, l'enseignement du FLE devient un outil important pour la déconstruction des stéréotypes et pour une réflexion critique sur les enjeux multiculturels. Notamment, lorsque l'enseignant part des choix pédagogiques fondés sur une perspective francophone non eurocentrique, il finit par reconfigurer les normes eurocentriques déjà naturalisées dans l'enseignement de FLE, proposant ainsi un nouveau regard sur la langue et les cultures dans un autre contexte socio-économico-culturel.

Même si l'anglais est la langue proposée dans le curriculum obligatoire de l'École Porto do Rio Tavares, depuis 10 ans, des cours de français sont offerts aux étudiants de la 6^e à la 9^e, ministrés par des stagiaires de la licence en Lettres - Français de l'UFSC, dans le cadre du projet extra-muros (projet d'extension) *Nous parlons français* (NPF). Le projet se déroule l'après-midi, c'est-à-dire que les élèves qui étudient le matin suivent volontairement des cours de français l'après-midi. Après cette brève introduction, nous passons à la base théorique sur laquelle est basé ce rapport d'expérience.

Structure du projet *Nous parlons français*

Le projet NPF est enregistré comme projet d'extension à l'UFSC, ce qui permet aux étudiants participants de recevoir un certificat à la fin de l'année scolaire. Comme il s'agit d'une activité parascolaire, les évaluations ne sont pas faites afin d'obtenir des notes pour une éventuelle approbation, mais des activités qualitatives purement d'apprentissage. Les cours ont lieu après la journée de classe avec une durée de 1h 30 min.

Au cours de l'année scolaire de 2019, notre groupe comptait environ 18 élèves de 12 à 14 ans, participatifs et prévenants avec les enseignantes. Certains d'entre eux avaient participé au projet les années précédentes, pour d'autres c'était leur premier contact avec la langue française. Ainsi, un contexte hétérogène a été établi en ce qui concerne le niveau de langue. De cette façon, nous avons dû prendre en compte cet aspect dans la préparation des cours et les repenser en fonction des résultats obtenus pour tenter de minimiser les éventuels écarts au cours du processus d'enseignement-apprentissage entre les débutants et les initiés. Jusqu'à présent, une seule classe d'élèves du primaire est proposée.

Cette situation a largement bénéficié de la Pédagogie de projet, une ligne pédagogique adoptée par le NPF depuis sa création. Selon Puren (2011), la Pédagogie de Projet est une « action complexe » dans laquelle les étudiants ont la capacité de concevoir, conduire et évaluer la réalisation d'un projet basé sur des tâches, avec des objectifs individuels et collectifs basés sur les concepts de mobilisation, responsabilisation et autonomie et avec une interférence plus ou moins grande de l'enseignant en fonction de la maturité des élèves. L'auteur affirme que « La logique des finalités tend à faire que les apprenants privilégient la réussite du projet (qui est son principal critère d'évaluation) sur le travail en langue-culture étrangère. » (Puren, 2011 : 2). Pour Proulx, l'apprentissage par projet c'est :

[...] un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. (Proulx, 2004 : 31).

De cette façon, la Pédagogie de projet fonctionne comme un intégrateur social, car elle traite la salle de classe comme partie intégrante de la société, de sorte que l'élève est considéré comme un acteur social (Freire, 1980). Ainsi, le processus d'enseignement-apprentissage se déroule à travers des expériences, des objectifs linguistiques et culturels, développant l'autonomie et la réflexion critique chez les étudiants pour former des citoyens capables d'agir socialement. Alors,

[...] à partir des intérêts et motivations de l'apprenant, l'éducation se produit au moyen d'expériences, avec des changements fréquents de responsables, choisis parmi les élèves, au long des diverses activités réalisées pour mener à bien le projet. Plus qu'une simple manière de fournir des contenus, l'éducation vise à former des citoyens préparés à agir démocratiquement afin de transformer la société à laquelle ils participent. (Brunelière, Oliveira, 2016 : 103).

Ainsi, la Pédagogie de projet n'adopte pas l'utilisation d'un manuel ; il appartient donc aux enseignants stagiaires de préparer toutes les activités pendant les cours. L'un des aspects positifs de cette autonomie de l'enseignant est la possibilité de sélectionner des supports didactiques qui s'adaptent à ses choix pédagogiques et au contexte dans lequel il s'insère.

Au-delà de la Pédagogie du projet, le NPF emploie également la Perspective Actionnelle (PA) qui vise à faire agir dans le monde. C'est donc à travers des contextes complexes d'interaction qui permettent à l'étudiant de devenir un véritable interlocuteur dans la langue cible, donc l'accent n'est pas sur la langue, mais de ce sujet qui fera usage de la langue.

La Perspective actionnelle est apparue à la fin des années 90, publiée dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Dans cette approche, l'apprenant de langue étrangère (LE) est considéré avant tout comme un acteur social, en utilisant le LE comme outil et le moyen d'agir réellement dans le monde, devenant ainsi une approche complémentaire de l'Approche communicative (AC), comme le suggère Puren (2014) :

[...] pour fournir aux enseignants des moyens supplémentaires d'élaboration de dispositifs didactiques plus variés, de manière à accroître leurs capacités d'adaptation à la diversité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage (en application du paradigme opposé «d'adéquation-addition») : la PA doit d'autant plus venir s'ajouter à l'AC, et non la remplacer, que la (bonne) communication entre acteurs est indispensable à une action commune efficace. (Puren, 2014 : 4).

Ainsi, en ce qui concerne l'AC, dans la PA, la notion que la langue est un outil de communication est élargie pour atteindre des contextes plus complexes d'interaction et ainsi permettre à l'apprenti de LE de devenir un véritable interlocuteur dans la langue cible. Cette approche propose que l'apprenti doit développer son potentiel et ses capacités par l'apprentissage de LE au moyen de tâches réelles et non plus fictives. Selon Rosen (2009 : 8), il s'agit de la première différence entre AC et PA :

[...] l'articulation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle [serait] : le passage d'un apprentissage individuel (que nous pouvons associer à la centration sur l'élève, caractéristique de l'approche communicative qui se donne parfaitement dans la réalisation des jeux de rôles, des dialogues, et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire guidé par une action sociale et communicationnelle (que nous pouvons associer, pour faire un parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie de projet⁷). (Rosen, 2009 :8 apud Tavares, 2019 : 95).

Dans PA, les objectifs de l'enseignement-apprentissage sont guidés par des tâches qui, pour être réalisées, l'apprentissage doit développer certaines compétences linguistiques. Par exemple, au lieu de proposer la création d'une correspondance avec un destinataire fictif, on cherche un correspondant réel pour pouvoir échanger des informations. De cette façon l'apprenti en LE est motivé aussi bien pour accomplir la tâche, que pour améliorer sa production écrite ou orale, car la situation de communication en LE est réelle. Comme le souligne Tavares :

L'approche actionnelle est déclarée directrice majoritaire des pratiques des professeurs de FLE dans les cours de langues et dans le document du Cadre

Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), en mettant l'accent sur la communication et l'interaction sociale médiée par la langue cible. Par conséquent, les élèves et les enseignants s'attendent à ce que la compétence orale soit la priorité de ces cours⁸. (Tavares, 2019 : 92).

Les deux approches dans le contexte scolaire cité deviennent complémentaires et proportionnellement enrichissantes en tant qu'outils pédagogiques, surtout au regard du caractère extra-scolaire du projet NPF. Les préceptes de ces approches deviennent des facteurs importants pour la motivation et la participation active des élèves au développement de l'enseignement-apprentissage.

Ainsi, dans le contexte où les enseignantes et les élèves sont insérés dans le NPF, la pédagogie du projet a été considérée comme l'un des moyens de promouvoir l'apprentissage du FLE. Cette action est complexe (Puren, 2011) et exige une attitude proactive des étudiants - soit individuellement, soit collectivement -, car l'objectif est la création d'un produit final collectif. En attendant, il faut souligner que le processus d'enseignement-apprentissage se fait par l'intention (Proulx, 2004), car chaque tâche conçue exigera une attitude en fonction du degré de difficulté et d'autonomie de l'élève, avec plus ou moins d'intervention des enseignantes.

Expériences de français langue étrangère sous une perspective francophone

La culture eurocentrique était considérée comme le référentiel de l'humanité et aucune culture qui ne faisait partie de ce modèle n'était reconnue comme humaine. Cette culture eurocentrique a été le fondement de la colonisation, de l'esclavage et a constitué la base des politiques discriminatoires existantes jusqu'à aujourd'hui. Il est donc indispensable de réfléchir à des notions de culture préconçues à partir de ce modèle. Nous pouvons affirmer que la critique postcoloniale a cherché à transformer cette vision eurocentrique du monde en déconstruisant ce discours hégémonique qui est profondément imbriqué dans la construction de l'imaginaire moderne.

L'éducation occupe une place importante dans le processus de colonialité du savoir (Lander, 2005), car la structure coloniale utilise le système éducatif pour incorporer des valeurs coloniales. En ce qui concerne la France, le référentiel stéréotypé de langue-culture efface les différences des peuples francophones et concentre le regard, surtout à Paris, sur des éléments comme la gastronomie et le tourisme. Sous l'optique pédagogique, Cuq (2003) souligne que les stéréotypes simplifient des réalités très complexes pour être réduits, en classe, à un modèle unique.

Cependant, un autre auteur affirme que

Les professeurs de langues étrangères, qui ont la responsabilité première d'éviter la propagation de stéréotypes culturels, mais qui souhaitent enseigner des langues telles qu'on les parle, s'intéressent de plus en plus à la diversité culturelle et aux variations culturelles présentées dans la langue du quotidien⁹. (Kramsch, 2009 : 121).

Pour Calvet (2007), il est possible d'analyser la francophonie à partir de deux biais, d'une part comme résultat du colonialisme se configurant dans les communautés sociolinguistiques, et d'autre part comme un « concept politique » (Calvet, 2007), où les pays membres de l'OIF s'associent politiquement autour de la langue française. Même paradoxalement, sous l'angle pédagogique, la francophonie peut devenir un moyen favorable à l'enseignement tourné vers les pluralités culturelles et à la rupture de standards eurocentriques.

Il s'agit donc d'une problématique impliquant les discours institutionnels de la Francophonie et les réflexions critiques de penseurs(s) sur ces idées politiques et les conséquences pratiques dans les pays africains, ces ex-colonies françaises. Le discours employé par l'OIF à travers ses missions, telles que « promouvoir la langue française, le plurilinguisme et la diversité culturelle », est remis en cause par le philosophe et historien sénégalais Khadim Ayendi (2014), qui affirme que « la francophonie n'est pas un héritage, C'est donc à travers leurs langues maternelles que les Africains peuvent exprimer le profond je ». Donc,

[...] la francophonie est la poursuite, sous une forme dulcifiée, du projet colonial d'affirmation des valeurs de la civilisation de la France. C'est la boîte de graves à partir de laquelle on envoie au monde l'écho de la grandeur "de la France". C'est l'atelier à partir duquel doit être fabriquée la pilule de la splendeur du français¹⁰. (Ndiaye, 2014 : s/p).

Ainsi, pour l'auteur, la francophonie est un moyen de perpétuer le projet colonial et le progrès des anciennes colonies, car il existe dans cette perspective un désir que les Africains francophones soient des « zélés propagateurs de la langue et des influences françaises » (Ndiaye, 2014) en participant à son expansion dans le monde. Selon lui, la francophonie serait un moyen de domination de la France sur les pays africains francophones.

Malgré toute la problématique présentée par rapport à la (F)francophonie et convenant qu'elle est légitime, nous, en tant que professeurs-stagiaires, considérons que l'enseignement-apprentissage de FLE articulé avec une dimension géographique et culturelle de la francophonie (c'est-à-dire des pays dits francophones), est un outil favorable à l'enseignement de la langue française à travers

une perspective postcoloniale, qui dépasse les limites territoriales françaises et européennes, favorisant ainsi l'enseignement des cultures à travers la LE. Tout au long des cours dispensés au Stage Supervisé, nous avons trouvé pertinent d'aborder le genre littéraire conte. Ensuite, nous avons commencé à chercher du matériel didactique approprié pour une classe de niveau A1. Comme nous avons mis dès le début l'accent sur les productions des pays francophones, dans un premier temps, nous nous sommes limités à quelques sites en français qui présentaient des contes du continent africain dans leur intégralité.

Après des recherches, on retrouve dans la section "Culture" du site de Tv5monde la collection Contes africains en vidéo composée de cinq contes représentant les pays : Sénégal, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Mali et Cameroun, disponibles tant en animation qu'en texte écrit, ce qui nous a permis de construire une classe autour des deux langages cités.

Parmi les contes de la collection, nous avons choisi *Makembé* de la République Démocratique du Congo qui raconte l'histoire suivante : « Un village a été maudit par un génie du mal qui ne permettait pas aux femmes de tomber enceintes. Pour résoudre la situation, un des sages du lieu confie à *Makembé*, bien que ce soit encore un enfant, la mission de partir à la rencontre de l'arc magique qui pourrait les libérer de la malédiction. Après une série d'événements magiques sur le chemin de cette mission, l'enfant revient et peut enfin mettre fin à la malédiction, en apportant du respect aux enfants sur les rives du fleuve Congo ».

À partir des personnages principaux et de l'intrigue, ce conte évoque la réflexion critique sur le rôle social de l'enfant, des aînés, des femmes en tant que génitrices, de dirigeants communautaires et aborde aussi des caractéristiques comme le courage, l'empathie, la persévérance. En ce qui concerne l'acquisition de LE, les élèves sont encouragés à réfléchir à ces questions à la fois dans ce contexte congolais et dans leur contexte brésilien.

Comme il s'agit d'une animation avec un niveau de langue intermédiaire et sans matériel disponible déjà didactisé, nous avons dû réfléchir à des stratégies pour la mise en œuvre de l'activité. Tout d'abord, pour faciliter la compréhension générale de l'intrigue, nous avons adapté le conte écrit du niveau B1 au A1, en changeant les modes verbaux (du passé simple de l'indicatif au passé composé et au présent de l'indicatif - griffon ci-dessous) et nous avons condensé l'idée principale des énoncés plus longs en phrases courtes à caractère descriptif, comme dans l'exemple suivant :

Original → Il *fut* attaqué par des fourmis géantes. Il grimpa sur une montagne et échappa à ses ennemis. Il y *trouva* une tortue aveugle. Elle lui demanda de rester avec lui pour la nuit.

Adapté → Makembé *est attaqué* par des fourmis géantes. Il *trouve* une tortue aveugle.

En outre, nous avons fait une liste de questions concernant l'animation visionnée qui a été lue avec les élèves à l'avance, nous avons imprimé une séquence d'images extraites de l'animation, pour que les élèves les organisent en ordre après avoir regardé une première fois la vidéo, en profitant aussi de leur mémoire visuelle. Ensuite, la classe devrait discuter démocratiquement de la meilleure façon de relier les boîtes des petits textes au correspondant des images (frame).

Un de nos objectifs avec ces stratégies était de créer un environnement accueillant, compte tenu de la disparité entre le niveau de langue du conte et celui des étudiants, qui pourraient se sentir intimidés. Après avoir surmonté la compréhension initiale du conte, nous en avons profité pour renforcer les éléments culturels précédemment discutés, mettre en évidence les principales caractéristiques et la structure du conte et de l'animation et commencer une conversation sur les traditions orales.

Après avoir travaillé à partir de matériaux liés à la République démocratique du Congo, la seconde expérience que nous présentons ici fait partie d'un travail accompli au cours du deuxième semestre du stage, où nous abordons des questions relatives aux pays francophones par le biais de bandes dessinées.

Nous commençons avec le premier volume de la bande dessinée *Aya de Yopougon*, une série avec six volumes, à la fin des années 1970 en Côte d'Ivoire, qui rapporte le quotidien de la vie d'Aya (le personnage principal) et ses deux amies (Bintou et Adjoua) à Yopougon, un quartier populaire de la ville d'Abidjan. Au cours de l'histoire figurent des thèmes tels que la grossesse non désirée, l'adultère, les divisions des classes sociales et les dilemmes concernant les jeunes, comme les doutes sur l'avenir et la carrière professionnelle, les relations amoureuses, etc.

Le travail en classe a commencé par une conversation sur la bande dessinée, afin d'éveiller chez les élèves des expériences affectives positives avec la lecture de ce genre de texte, en les sensibilisant à une nouvelle histoire. Nous avons également parlé du genre de bande dessinée histoire, comment il est structuré, les différents types de ballons de parole qui composent les dialogues.

Le premier contact des étudiants avec Aya a été la projection de la couverture du premier volume de la collection. Nous leur avons demandé de décrire les éléments présents et les avons encouragés à émettre des hypothèses sur l'intrigue et la description psychologique du personnage. Ensuite, nous avons sélectionné deux scènes du long métrage en animation Aya (2011), dirigé par Marguerite Abouet et

Clément Oubrierie, afin que nous puissions aborder des questions comme le langage audiovisuel, le langage verbal et non verbal.

Dans la première scène, Aya se promène dans la rue poursuivie par un homme inconnu qui insiste pour lui parler tout en étant fermement ignoré. Aya rentre à la maison et annonce à son père qu'elle sera médecin. Il lui répond instantanément que ces études sont faites pour les hommes et qu'elle rencontrera un éventuel prétendant pour se marier.

Les élèves ont reconnu l'emplacement de l'histoire sur le continent africain, ont cité des similitudes possibles avec le Brésil et ont montré un intérêt à continuer la lecture de la bande dessinée en dehors de la salle de classe. Le travail pédagogique en LE de la bande dessinée Aya a fourni des réflexions en classe sur le machisme, l'oppression de la femme et les questions quotidiennes vécues tant en Côte d'Ivoire qu'au Brésil.

Ces réflexions sont donc légitimées par la loi 10.639/2003¹¹ en présentant à travers le contexte maritime un autre regard sur l'Afrique, loin des stéréotypes négatifs de pauvreté, de maladies, de conflits politiques, montrant des façons de vivre en même temps semblables et différentes de celles vécues par les élèves dans le contexte brésilien à Florianópolis, et établissant un rapport de représentativité des élèves à travers les personnages.

Considérations finales

L'objectif de cet article était de proposer une réflexion critique sur la pratique pédagogique dans une perspective éducative postcoloniale, notamment dans l'enseignement du FLE. Il convient de souligner que l'expérience du stage supervisé a été indispensable dans la construction de la pensée critique aussi bien sur notre pratique pédagogique, que sur le processus de formation en tant que licenciés ès lettres - français.

Tout en exigeant de l'enseignant l'autocritique et la volonté de sortir de la zone de confort de la reproduction des discours eurocentristes de l'académie, que les méthodes didactiques présentent, les choix pédagogiques deviennent aussi des choix d'engagement politique, comme un outil d'évasion des normes vécues dans le contexte éducatif brésilien qui est historiquement eurocentrique et colonisé. Par conséquent, la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage du FLE fait partie d'un vaste processus de redéfinition de l'identité en tant qu'enseignantes en formation.

La pertinence du concept de (F)francophonie dans le contexte de la formation des enseignants de FLE est souvent négligée lors de la planification et le développement de la pratique d'enseignement. Nous, en tant que diplômés, avons vécu cela tout au long de la formation académique, lorsque, la plupart du temps, les normes linguistiques, sociales, culturelles, éducatives sont toujours basées sur les normes françaises. Dans notre cas, dès le début de notre stage d'enseignement, notre objectif était de décoller l'enseignement-apprentissage de la langue française du référentiel français pour élargir la perspective de la langue française à travers les pays qui font partie de la francophonie. De là, tout notre travail pédagogique (pré, pendant ou après la classe) a été influencé par le choix de la francophonie.

En ce qui concerne la difficulté de trouver des matériaux déjà didactisés à l'intérieur de la thématique francophone mais en dehors des pays européens, surtout au niveau A1, cela nous a souvent obligés à faire des adaptations. Pour cela, nous avons fait des changements linguistiques dans le matériel choisi ou nous avons utilisé d'autres stratégies pour faciliter la compréhension par les élèves, afin qu'ils ne se sentent pas découragés en rencontrant des matériaux de compréhension orale et écrite à un niveau plus avancé de langue.

Toutes les situations vécues au Stage Supervisé ont surtout enrichi notre pratique d'enseignement de deux manières : la première est le fait de, en plus de sélectionner du matériel pédagogique, souvent les produire et/ou les didactiser, la deuxième, c'est que le stage nous a offert d'autres perspectives non seulement linguistiques, mais aussi idéologiques.

Ces réflexions nous amènent à penser que le parcours inverse dans l'enseignement du FLE, à partir d'autres territoires francophones que la France, a bouleversé notre propre formation académique et élargi nos horizons en ce qui concerne le potentiel de transformation que l'éducation post-coloniale peut offrir, permettant aux étudiants d'acquérir la LE par de nouvelles connaissances sur le monde, Ils se sont détachés des stéréotypes et des repères eurocentriques. De cette façon, nous croyons que l'enseignement du FLE dans une perspective post-coloniale est un outil pédagogique potentiel important pour développer la capacité d'une pensée critique et la formation de citoyens engagés.

Bibliographie

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. [En ligne] : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html [consulté le 15 novembre 2019].

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /

Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. [En ligne]: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> [consulté le 18 novembre 2019].

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília : MEC/SEF, 1998. [En ligne] : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf [consulté le 14 novembre 2019].

Abouet, M., Oubrierie, C. 2005. *Aya de Yopougon*. Impresso na Espanha. Volume 1. Ed 14. Gallimard jeunesse.

Brunelière, J.-F., Laus Pereira Oliveira, C. 2016. « La pédagogie de projet en cours de FLE : expérience dans un collège brésilien ». *Revista Letras Raras*. Vol. 5, Ano 5, No 3 [En ligne]: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/701> [consulté le 17 de novembre 2019].

Conseil de l'Europe. 2001 *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. [En ligne] : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [consulté le 30 mars 2019].

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de Didactiques du Français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris: CLE International.

Ferreira, J. M. 2017. Francofonia: igualdade e diversidade? Francês língua estrangeira e relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 124f. [En ligne] : http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24592/1/2017_JaneMargarethFerreira.pdf [consulté le : 18 novembre 2019].

Ferreira, J. M., Barbosa, L. M. A. 2018. "Francofonia e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês) à luz da lei 10.639/2003". *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), [S.l.], v. 10, p. 262-286. [En ligne]: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/540> [consulté le 18 novembre 2019].

Freire, P. 1980. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo : Moraes.

Gueye, M. *Makembé*. ©Tv5Monde 2017. [En ligne] : <https://culture.tv5monde.com/livres/contes-africains-en-video/makembe> [consulté le 2 novembre 2019].

Kramsch, C. 2009. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa, São José do Rio Preto, APLIESP, n.15, p.115-134.

Lander, E. (org). 2005. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. [En ligne] : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf [consulté le 18 novembre 2019].

Leffa, V. 2012. "Ensino de línguas: passado, presente e futuro". *Revista de estudos da linguagem*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411. [En ligne]: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710> [consulté le 26 novembre 2019].

Mendes, E. 2007. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entreculturas'. In: Alvarez, M. L. O; Silva, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, p. 119-139.

Ndiaye, K. 2014. *O francês, a francofonia e nós*. Traduzido por Maria José Cartaxo, 15 Dezembro 2014. [En ligne] : <https://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-francofonia-e-nos> [consulté le 17 novembre 2019].

Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. 2004. *Estágio e docência*. 2^a ed. São Paulo: Cortez.

Prado, M. E. B. B. 2009. *Pedagogia de projetos. Gestão Escolar e Tecnologias*. [En ligne] : http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf [consulté le 27 novembre 2019].

- Premat, C. 2018. *Pour une généalogie critique de la Francophonie*. Stockholm : Stockholm University Press. [En ligne] : <https://www.stockholmuniversitypress.se/site/books/10.16993/bau/ DOI : https://doi.org/10.16993/bau> [consulté le 18 novembre 2019].
- Proulx, J. 2004. *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C. 2011. *Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet*. Fès (Maroc), setembro 2011. [En ligne] : www.christianpuren.com [consulté le 2 novembre 2019].
- Puren, C. 2014. Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. [En ligne]: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> [consulté le 29 novembre 2019].
- Rajagopalan, K. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

Notes

1. Il est important de souligner ce que prévoit la CLT concernant le stage des étudiants : Loi N° 11.788 du 25 septembre 2008. « Art. 1 Le stage est un acte éducatif scolaire supervisé, développé dans l'environnement de travail, qui vise à la préparation au travail productif des apprenants qui fréquentent l'enseignement régulier dans des établissements d'enseignement supérieur, d'enseignement professionnel, d'enseignement secondaire, de l'éducation spéciale et des dernières années de l'enseignement primaire, dans la modalité professionnelle de l'éducation des jeunes et des adultes » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm [consulté le 16 novembre 2019].
2. Version originale : Desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.
3. Version originale : Ao nos referirmos à cultura ou ao ensino da língua-cultura-alvo ou, ainda à importância e necessidade da consideração da cultura na pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras, devemos esclarecer qual a perspectiva que estamos considerando, ou seja, de que cultura estamos falando? Ou culturas? Quais são os envolvidos nessa relação língua/cultura ou línguas/culturas? A partir de que lado estamos olhando?
4. L'Organisation internationale de la francophonie (OIF) est un dispositif international regroupant 88 États et gouvernements liés à la langue française et mettant en œuvre la coopération multilatérale francophone. <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754> [consulté le 18 novembre 2019].
5. Source Censo Escolar/INEP 2018. <https://www.qedu.org.br/escola/226684-eeb-porto-dorio-tavares/censo-escolar> [consulté le 18 de novembre 2019].
6. Version originale : Um dos objetivos de termos a Língua Estrangeira, como disciplina integrante do currículo escolar brasileiro é o estímulo à reflexão de nossos alunos enquanto indivíduos cidadãos do mundo. Quando usamos a língua a fim de nos comunicar, estamos reconhecendo o outro, nos reconhecendo e, conseqüentemente, construindo e reconstruindo nossas identidades.
7. Version originale : [...] a articulação entre a abordagem comunicativa e a perspectiva acional [seria]: a passagem de uma aprendizagem individual (que podemos associar à concentração no aluno, característica da abordagem comunicativa que se dá perfeitamente na realização dos jogos de papéis, 4 diálogos, e das simulações) para uma aprendizagem colaborativa e solidária pautada em um agir social e comunicacional (que podemos associar, para fazer um paralelo, a uma concentração no grupo que encontra sua expressão na pedagogia do projeto).
8. Version originale : A abordagem acional é declarada como norteadora majoritária das práticas de professores de FLE em cursos de línguas e no documento do *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), por priorizar a comunicação e a interação social mediada pela língua-alvo. Consequentemente, há uma expectativa tanto por parte de alunos como de professores de que a competência oral seja o foco primordial dessas aulas.

9. Version originale : Professores de línguas estrangeiras, que têm a responsabilidade primeira de evitar a propagação de estereótipos culturais, mas que desejam ensinar línguas tal como se fala, interessam-se cada vez mais pela diversidade cultural e pelas variações culturais apresentadas na língua do dia-a-dia.

10. Version originale : [...] a francofonia é a prossecução, sob forma dulcificada, do projeto colonial de afirmação dos valores da civilização da França. É a caixa de graves a partir da qual se envia ao mundo o eco da “grandeza da França”. É a oficina a partir da qual deve ser fabricada a pílula do esplendor do francês.

11. Promulguée le 9 janvier 2003 par l’ancien président Luiz Inácio Lula da Silva, elle rend obligatoire l’enseignement de l’histoire de l’Afrique et de la culture afro-brésilienne dans toutes les matières du programme scolaire et détermine le 20 novembre comme la « Journée nationale de la conscience noire ». http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm [consulté le 18 novembre 2019].