

2017-2018

Master 2 FLE

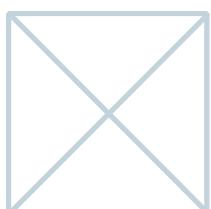
Métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR)

Pourquoi une formation en français au Brésil ?

Représentations et motivations pour une
formation en français dans un contexte non-
francophone

COTTA OLIVEIRA Sabrina

Sous la direction de M.
KILANGA Julien



Soutenu publiquement en juin 2018

**L'auteur du présent
document vous
autorise à le partager,
reproduire,
distribuer et communiquer
selon
les conditions suivantes :**



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, à Dieu, pour être mon meilleur confident et pour m'avoir donné la force et l'audace pour surmonter toutes les difficultés.

À Julien Kilanga, mon directeur de mémoire, pour les questionnements, conseils et pour sa disponibilité au-delà des mers.

Aux enseignants du Master FLE de l'Université d'Angers, pour l'accueil, la tendresse et les connaissances transmises dont j'ai été bénéficiaire.

Aux informateurs, étudiants et *alumni*, de l'UFMG qui m'ont accordé de leur temps en collaborant à ma recherche ; la richesse de leurs apports a été fondamentale.

Aux amies du Master FLE de l'Université d'Angers, Anne, Mouna et Yudan, qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel ainsi que beaucoup de bonheur tout au long de notre cheminement.

À Lucien Nzamba, pour la relecture soigneuse, attentive et vivifiante.

À Maman et Deborah pour l'encouragement, le soutien inaltérables malgré la distance et la « saudade » et la sérénité transmise, et à Gabriel pour l'amour qui a dépassé les frontières.

À des grandes femmes que j'ai rencontrées pendant mon séjour en France, Anne-Marie Grolleau, Jacqueline Legrand, Valeria, Anna Julia ; leur présence bienveillante me ravit.

À ma famille Beaucouzéenne, les Vibert, les Cordier, les Legros et toute la communauté paroissiale Saint-Lambert-et-Saint-Gilles-en-Linières, pour leur amabilité pendant deux années passionnantes ; sans eux ce temps aurait été moins agréable. Un grand merci.

Sommaire

SOMMAIRE

INTRODUCTION

CHAPITRE I – CADRAGE THÉORIQUE

1. Les politiques linguistiques au Brésil et la place du français

- 1.1. Quelques données géo-démolinguistiques
- 1.2. Les politiques linguistiques brésiliennes actuellement
- 1.3. La place du français au Brésil

2. La formation en français à l'UFMG du point de vue didactique

- 2.1. La formation en Lettres : parcours *Licenciatura* ou *Bacharelado*
- 2.2. L'organisation et la méthodologie des cours

3. La question des représentations et des motivations

- 3.1. Les représentations sociales et langagières
- 3.2. Les motivations

CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE DE DONNÉES

1. Démarche et protocole

2. Terrain d'enquête

- 2.1. Présentation des informateurs
- 2.2. Présentation du contexte

3. Techniques d'enquête

- 3.1. Le questionnaire
- 3.2. L'entretien

CHAPITRE III – ANALYSE DES RÉSULTATS

1. La formation en français en tant que différentiel : un choix convenable

- 1.1. Les motivations pour la formation en Lettres – le facteur *expectancy*
- 1.2. Le métier d'enseignant de français au Brésil – le facteur *value*
- 1.3. Pourquoi une formation spécifiquement en français
- 1.4. Réponse à l'hypothèse 1

2. Les éléments déclencheurs pour le choix de la langue

- 2.1. L'expérience personnelle avec la langue française
- 2.2. Les représentations générales récurrentes sur le français au Brésil
- 2.3. La réponse à l'hypothèse 2

3. Compléter la formation à l'étranger, besoin ou luxe ?

- 3.1. La valeur d'un long séjour pour les futurs enseignants
- 3.2. L'accès à la diversité francophone et la découverte de soi
- 3.3. Réponse à l'hypothèse 3

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES

Annexe 1 – Tableau de présentation des informateurs du questionnaire

Annexe 2 – Tableau de présentation des informatrices de l'entretien

Annexe 3 – Questionnaire en ligne

Annexe 4 – Synthèse des réponses du questionnaire

Annexe 5 – Transcription des entretiens

Introduction

Dans le cadre du Master 2 Métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) de l'Université d'Angers, le présent travail de recherche universitaire portant sur certains aspects de la formation en français à la Faculté de Lettres de l'Université Fédérale du Minas Gerais (dorénavant UFMG), au Brésil, a été élaboré.

Au sein d'un pays non-francophone, la discussion sur une formation universitaire en langue française se révèle précieuse pour discuter et situer, entre autres, la place de la langue dans le pays et les facteurs qui motivent des étudiants à chercher une telle formation. La promotion et diffusion de la langue française sont fondamentales pour la propagation de la francophonie (avec un F minuscule, ici comprise comme étant une désignation pour les locuteurs de français) et aussi pour la Francophonie en tant que « dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones »¹. Cette discussion ne représente pas un sujet nouveau, mais nous considérons que « la finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés. » (Blanchet, 2011 : 9). Se mettre au sein d'une institution universitaire fédérale pour poser certaines questions permet d'analyser les faits et les imaginaires d'une façon plus proche, tout en donnant de la valeur au discours des étudiants, les vrais protagonistes de la formation, des responsables pour l'avenir de la langue dans le pays.

Considérant l'importance de cette langue et la place réduite que les politiques linguistiques brésiliennes lui accordent actuellement, nous nous sommes demandé d'abord pourquoi cet écart, et ensuite quelles peuvent être les raisons pour lesquelles une formation en français est envisagée malgré tout. L'image que l'on fait au Brésil de la langue française nous semblait aussi un aspect intéressant à discuter, notamment pour vérifier si cela joue un rôle pour le choix de la langue en formation universitaire. Finalement, autre questionnement qui nous a interpellée portait sur l'accomplissement de cette formation dans un contexte non-francophone puisque le contact avec le français est souvent restreint à la salle de cours. Dans l'ensemble, ces questions nous indiquaient l'importance de la recherche ; comprendre et croiser ces dimensions pourrait donner des pistes pour savoir

¹ <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>

comment on peut intervenir afin de favoriser une formation plus pertinente et cohérente avec la réalité de l'Université au Brésil.

À partir de ces questions et des réflexions qui s'en sont dégagées, nous ferons appel au discours de quelques étudiants et *alumni* afin de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante : **Dans un contexte non-francophone, quelles sont les motivations pour une formation en français et quel est le rôle des représentations pour le choix de la langue ?** Nous allons situer la langue française – et la formation en français dans le contexte brésilien, plus précisément à cette Université en particulier – à l'aide des expériences et du regard des personnes qui ont voulu spontanément l'étudier ; il nous intéresse de voir comment elles ont vécu l'expérience avec la langue. Pour ce faire, nous avons mis en place une démarche hypothético-déductive, à partir de laquelle les trois hypothèses suivantes ont été formulées.

Tenant compte de l'existence de deux langues étrangères majoritairement présentes dans l'enseignement et le quotidien des Brésiliens, l'anglais et l'espagnol, nous formulons l'hypothèse que le français représente une langue autre que ces deux dont la formation ne débouche pas obligatoirement dans l'enseignement ou la recherche, les deux axes principaux envisagés pour ceux qui sont en Faculté de Lettres. La langue représente donc, au sein de cette hypothèse, un différentiel pour la formation de l'étudiant, sachant que la maîtrise de l'anglais ou de l'espagnol est déjà prévue ou bien attendue en raison de leur présence dans l'enseignement primaire, comme convenu par le Ministère de l'Éducation brésilien.

À la lumière des travaux de Castellotti & Moore (2002), Louise Dabène (1997) parmi d'autres auteurs portant sur les représentations langagières, nous nous questionnons sur les représentations sur le français que les étudiants et *alumni* évoquent. Une identification personnelle engendrée à partir de leurs propres expériences et des souvenirs de et en langue française chez les informateurs pourrait affecter ou déterminer le choix du français, notamment car le contexte au Brésil ne favorise pas significativement la découverte de la langue de façon spontanée.

Puis, les apports d'une expérience d'immersion pour la formation des étudiants seront mis en avant. Le niveau de la formation en contexte non-francophone, surtout pour des étudiants envisageant l'enseignement, serait questionnable en raison justement de la présence limitée de la langue dans le pays. Le facteur d'acquisition culturelle, en plus d'une maîtrise linguistique, rendrait à un long séjour dans un pays francophone un caractère indispensable dans l'ensemble de la formation.

Pour qu'il soit possible de valider ou d'invalider les hypothèses précédemment mentionnées, nous allons proposer d'abord un questionnaire en ligne visant à récolter des réponses d'étudiants et *alumni* de la Faculté de Lettres de l'UFMG pour obtenir une vue d'ensemble sur notre sujet de recherche. Ensuite, des entretiens semi-directifs seront faits auprès de six informatrices, aussi étudiantes et *alumni*, en leur donnant la parole pour s'exprimer sur les thématiques liées à la formation et leur expérience avec le français. Il s'agit d'une démarche qualitative, qui n'envisage pas d'homogénéiser ou généraliser le discours ou les expériences des informatrices, mais de rassembler un certain nombre de témoignages pour mieux comprendre comment l'on peut vivre la formation en Lettres et les rapports que l'on a avec la langue française.

Nous allons recourir à trois disciplines de référence dans ce travail. Il convient de signaler la nature *multiple* du champ de la didactique où cette recherche s'inscrit ; il s'agit d'un domaine pluriel où l'on peut connecter une série de disciplines complémentaires. D'abord les *politiques linguistiques* au Brésil seront évoquées pour comprendre la place occupée par les langues y présentes. Le travail proposé par Jacques Leclerc depuis 1999, actuellement compilé sur le site *Aménagement linguistique dans le monde*, nous sera fondamental car il présente une série d'informations de nature historique et linguistique utiles pour comprendre où se situent les langues et leur importance dans le pays. Ensuite, du point de vue de la *méthodologie strictu sensu*, nous allons présenter la formation en Lettres à l'UFMG, comment elle s'organise, où elle s'inscrit et quels sont les parcours possibles. Finalement, du point de vue de la *sociolinguistique*, deux notions seront présentées : celle des représentations, en commençant par les représentations sociales jusqu'aux représentations langagières, qui sont au centre de notre discussion, et celle des motivations, notamment d'après Jean-Marc Defays (2003).

Dans le premier chapitre de ce travail, le cadrage théorique précédemment annoncé sera exposé. Par la suite, le chapitre consacré à la méthodologie de collecte de données présentera les démarches effectuées pour l'accomplissement de ce travail, en expliquant le protocole, le terrain d'enquête et les techniques d'enquête mises en place. Troisièmement, le dernier chapitre analysera le *corpus* en fonction des hypothèses élaborées afin de les confirmer ou infirmer.

Chapitre I – Cadrage théorique

Le premier chapitre de ce travail définit le cadrage théorique à partir duquel les analyses ont été faites. Pour bien fonder la discussion dans les parties suivantes et pour permettre un dialogue plus riche tenant compte des champs disciplinaires liés à la Didactique des Langues, le cadrage théorique a été divisé en trois parties, chacune présentant un domaine différent : politique linguistique, didactique et sociolinguistique. Pour Philippe Blanchet,

un cadre théorique est aussi c'est aussi une sorte de 'boite à outils' : il comporte des 'cases' (les catégories pour lesquelles il est organisé), et des 'outils' d'analyse et de compréhension (les *notions*, les *concepts*, donc les *termes conceptuels* et leurs *définitions*), chacun rangé dans une ou possiblement dans plusieurs cases. (2011 : 7)

L'organisation sera la suivante : 1) les politiques linguistiques au Brésil, notamment pour discuter la place du français aujourd'hui et autrefois ; 2) la formation en français à l'Université Fédérale du Minas Gerais d'un point de vue didactique, un point qui aidera à mieux comprendre les démarches et méthodologies mises en place tout au long du parcours des étudiants ; et 3) la question des représentations et les motivations, deux concepts sociolinguistiques qui sont au centre de cette recherche.

1. Les politiques linguistiques au Brésil et la place du français

1.1. Quelques données géo-démolinguistiques

La République Fédérative du Brésil est le plus grand pays en Amérique du Sud, avec une superficie de 8 514 876 km², le seul pays dans le continent à parler portugais. Il compte plus de 207 millions d'habitants dispersés dans 26 états et le District Fédéral, où se trouve Brasilia, la capitale depuis 1960. La région littorale est la plus peuplée du pays, plus particulièrement les villes métropolitaines de Rio de Janeiro et São Paulo qui se trouvent dans la région sud-est du Brésil.

Malgré le grand nombre d'habitants, le portugais constitue la langue majoritairement parlée par les Brésiliens, environ 95% de la population, ce qui peut mener à l'idée d'une fausse homogénéité du peuple comme un tout. En effet, la langue est commune, mais on y voit une grande diversité ethnique, comme l'explique Leclerc (2016) : « Le Brésil est un pays multiracial et multiethnique. Le peuple brésilien est formé de trois grands groupes ethniques : les Européens, les Africains et les Amérindiens (appelés indiens). ». Les Brésiliens sont donc le résultat du mélange de ces trois peuples auxquels

on ajoute d'autres ethnies arrivées avec l'immigration que le Brésil a connue depuis sa colonisation (notamment les Japonais à partir de 1908 mais aussi des Italiens, Libanais, Hollandais, Polonaïs, etc.).

Les populations amérindiennes ne sont plus aussi significatives à présent qu'elles l'étaient auparavant en matière de nombre. Avant l'arrivée des Portugais en 1500, ils étaient entre 4 et 5 millions, et selon le recensement de 2015, il y a actuellement environ 896,9 mille Amérindiens au Brésil, de 305 ethnies et parlant 274 langues différentes. Néanmoins, ce nombre de locuteurs ne représente qu'une minime partie de la population, et à force du besoin croissant de s'adapter à la « vie moderne » et des politiques de diffusion à la langue portugaise par le gouvernement, les Amérindiens parlent de plus en plus portugais, qu'ils apprennent à l'école parallèlement à leur langue maternelle.

1.2. Les politiques linguistiques brésiliennes actuellement

Après avoir eu un aperçu de la situation géo-démolinguistique du Brésil, nous allons entrer en matière sur les politiques linguistiques, dorénavant PL, brésiliennes. Avant toute autre chose, il faut préciser que les politiques linguistiques ne sont pas restreintes à la loi ou la législation. Elles sont organisées pour assurer l'utilisation de la langue selon des normes précises. Selon Henri Boyer,

la notion de politique linguistique, appliquée en général à l'action d'un État, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique [...] ou parfois même ouvertement conflictuelle [...]. (2010 : 67)

Nous pouvons donc associer quelques concepts pour mieux comprendre la façon dont les PL s'organisent : 1) l'*aménagement linguistique*, en tant que conception large d'une politique linguistique, proposé par Corbeil (1980), 2) la *promotion des langues*, dans un sens large, à travers les organisations internationales en faveur de la préservation des patrimoines culturels, et 3) la *planification linguistique*, qui consiste en « une définition précise des modalités et délais de réalisation des objectifs définis par la politique » (Chaudenson, 1996 : 116). Ces notions permettent d'organiser toute PL en fonction de la demande et de la situation linguistique de chaque État, tout en respectant les contraintes sociales, politiques (*largo sensu*), démographiques, etc.

1.2.1. Le type de PL mise en place relativement aux autochtones

Pour définir le type de politique linguistique mise en place au Brésil, nous avons choisi de suivre ce qui a été proposé par l'école canadienne de Jacques Leclerc. Elle propose

de distinguer les PL comme étant soit non-interventionnistes soit interventionnistes. D'après les données récoltées sur le site sur *l'Aménagement Linguistique et les langues dans le monde*, de Leclerc, et d'autres lectures, nous avons défini les PL au Brésil comme étant de configuration explicite, parce que les objectifs et justifications sont clairement présentés, et *interventionnistes* à l'égard des Autochtones (les Amérindiens). Vis-à-vis de ces communautés, le Brésil adopte une politique *d'assimilation* qui vise à

utiliser des moyens, généralement planifiés, en vue d'accélérer la minorisation ou la liquidation de certains groupes linguistiques. Une politique d'assimilation a recours à des moyens d'intervention énergiques tels l'interdiction, l'exclusion ou la dévalorisation sociale [...]. (Leclerc, 2016)

Ce type de politique se veut prêt à annoncer l'égalité entre les langues et accorder des droits linguistiques, mais en réalité, ce que l'on voit sont des actions qui s'opposent et qui nient ces droits (Leclerc, 2016). Comme vu précédemment, le nombre d'Autochtones au Brésil a été largement réduit le long des siècles, à cause de l'esclavage, de grands carnages et de nombreuses épidémies dont ils ont été victimes. Selon Leclerc (2015a), ce n'était qu'au début du XXe siècle que les Indiens brésiliens ont connu des droits et ont été pris en considération par des lois, notamment en ce qui concernait l'éducation, mais également dans le domaine des droits territoriaux, civils et politiques. La Constitution de 1988 (modifiée en 1994), certifie aux Indiens une série de droits :

Article 231

Sont reconnus aux Indiens leur organisation sociale, leurs coutumes, leurs langues, leurs croyances et leurs traditions ainsi que leurs droits originels sur les terres qu'ils occupent traditionnellement, et il appartient à l'Union de les délimiter, protéger et faire respecter tous leurs biens.

Cependant, malgré ce qui est préconisé par la loi², ces communautés n'ont pas toujours les droits assurés. Par exemple, par rapport à la question des terres, les Autochtones au Brésil n'ont pas de titre de propriété des sites où ils habitent, ils ne bénéficient que de l'usufruit de ces territoires, ce qui peut mener par exemple à des expulsions par des grands propriétaires terriens.

En ce qui concerne la langue, la Loi des Directives et les Bases de l'Éducation Nationale (LDB)³ reconnaît et sanctionne les langues propres des communautés en plus d'assurer son apprentissage à l'enseignement primaire : « L'enseignement fondamental

² En plus de la constitution, nous citons la Loi nº 6.001 relative au statut de l'Indien de 1973 (Lei nº 6.001, sobre o Estatuto do Índio).

³ Il s'agit de la loi nº 9.394 du 20 décembre de 1996 fixant les directives et les bases de l'Éducation nationale (en portugais, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional)

régulier sera dispensé en langue portugaise, et les communautés indigènes seront aussi assurées de l'usage de leur langue maternelle et des méthodes propres d'apprentissage » (Article 32, 1996). C'est une proposition qui vise à atteindre le bilinguisme, comme le dit l'article 49 de la Constitution : « L'alphabétisation des Indiens se fera dans la langue du groupe auquel ils appartiennent et en portugais, afin de sauvegarder l'utilisation de la première langue ».

Le rôle du portugais, justifié par l'article suivant du document, relève d'un besoin d'intégrer ces communautés à la *communion nationale*, de sorte que ces peuples connaissent les « valeurs de la société nationale, ainsi par l'exploitation chez l'Indien de ses aptitudes individuelles » (Leclerc, 2015a). Toutefois, la suite des études (à partir de l'enseignement secondaire) est faite en portugais presque obligatoirement. Vingt universités publiques au Brésil offrent des cours de formation d'enseignants pour les peuples amérindiens, mais des formations spécifiques n'existent pas encore. Des projets de création d'universités indiennes sont à l'ordre du jour, mais il n'y a pas encore de définitions sur ce point⁴.

De l'autre côté, les politiques régissant le code linguistique du portugais au Brésil sont bien définies et ne connaissent pas tellement d'obstacles comme par exemple l'existence d'autres langues majoritaires en concurrence. La partie suivante présentera les statuts des langues les plus présentes au Brésil – et la place qu'elles occupent, malgré un statut de *langue étrangère* le cas échéant – à fin qu'on puisse établir les assises des PL mises en place dans ce pays.

1.2.2. Le statut des langues et l'enseignement

1.2.2.1. Le portugais

La Constitution brésilienne prévoit un article qui définit le portugais comme étant la *langue officielle* de la République (Article 13 de la Constitution de 1994). Selon Leclerc (2016), le but de l'article ajouté à la constitution est de « renforcer le caractère identitaire du Brésil ». Plus tard, en 1999, un projet de loi fédéral a été présenté afin d'assurer la promotion, la protection, la défense et l'usage de la langue portugaise⁵. L'article 1^{er} de ce projet reprend la Constitution fédérale et précise :

⁴ Reportages sur les possibles implantations d'Universités Indiennes : <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/uirn/>, au Rio Negro, État du Amazonas ; https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=165542&id_pov=253, à Campinas, État du São Paulo.

⁵ En portugais, « Projeto de Lei nº 1676 de 1999 sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e de outras providências. ».

En conformité avec le titre de l'article 13, et sur la base des paragraphes I, § 1^o et § 4^o de l'article 216 de la Constitution fédérale, la langue portugaise :
I – est la langue officielle de la République fédérative du Brésil ;
II – est la forme d'expression orale et écrite du peuple brésilien, tant dans sa norme cultivée que dans ses modes populaires ;
III – constitue un bien de nature immatérielle, intégral du patrimoine culturel brésilien.

Dans tous les domaines de la vie quotidienne des Brésiliens la langue portugaise est donc massivement présente, malgré l'influence de l'anglais que le portugais (ainsi que d'autres langues autour du monde) subit depuis quelques années du point de vue des emprunts lexicaux.

Concernant la langue comme outil de communication, on parle souvent de « portugais » comme une langue homogène, mais on sait bien que les langues évoluent différemment en fonction du contexte dans lequel elles sont parlées. Il faut alors parler de *lusophonie*. De ce fait, le portugais *parlé* au Brésil n'est guère le même qu'on trouve dans d'autres pays de la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP) : au Portugal, aux PALOP⁶ ou au Timor Oriental. Du point de vue de la langue *écrite*, les différences existent aussi. Mais elles ne sont pas aussi importantes que dans le langage oral, notamment grâce à des accords qui ont été signés entre le Portugal et le Brésil, le plus récent étant l'Accord Orthographique de 1990 – qui normalisent l'orthographe et essaient de « réduire les difficultés liées à la tendance naturelle à la différenciation linguistique et de préserver les intérêts de la langue portugaise ainsi que ceux des pays lusophones. » (Leclerc, 2016).

Certaines lois et décrets ont été également créés afin de promouvoir et diffuser la langue portugaise au Brésil. Pour illustrer, nous citons certains documents présentés par Leclerc (2017) : 1) la loi qui instaure le Jour National de la Langue Portugaise (Loi n° 11.310 du 12 juin 2006) ; 2) le projet de loi n° 1.676 relatif à la promotion, la protection, la défense et l'usage de la langue portugaise et autres dispositions, de 1999, précédemment cité ; 3) le projet de loi substitutif de la Chambre n° 50 avec l'intention de promouvoir, diffuser et valoriser le portugais (2002) et 4) le décret n° 50.322 du 8 décembre 2005 instituant au sein du Secrétariat de la culture le Musée de la langue portugaise et autres dispositions corollaires.

⁶ Les Pays Africains de Langue Officielle Portugaise : l'Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, le Mozambique et Sao Tomé-et-Principe.

1.2.2.2. La Langue des Signes Brésilienne (Libras)⁷

La Langue des Signes Brésilienne est la deuxième langue officiale de la République Brésilienne. Inspirée de la LSF (Langue des Signes Française) elle est apparue au Brésil colonial à l'époque de Pierre II, en 1856, quand le Marquis d'Abrantes avait constaté le besoin de fonder un institut qui visait à enseigner les sourds-muets dans le pays. Un institut a donc été créé, et un sourd français appelé Édouard Huet a été invité à y enseigner en servant de la langue des signes française de l'époque.

Cette langue a gagné de la place après la parution d'un décret (nº 5.626 du 22 décembre 2005) qui réglemente l'utilisation de la langue et met en évidence le besoin d'intégrer les personnes sourdes ou ayant des troubles de l'audition et de la parole à travers une langue autre que le portugais. Il est paru trois ans après la loi nº10.436, du 24 avril 2002, qui a reconnu la Libras en tant que deuxième langue officielle du Brésil. Il existe un souci d'assurer l'accès des personnes sourdes à l'éducation à travers l'emploi et la diffusion des deux langues, y compris auprès de la communauté où ces personnes se sont inscrites, les parents, la communauté scolaire – les autres élèves, enseignants, fonctionnaires, etc. – (Article 14, 2005). La Libras se présente donc pour cette communauté en tant que langue première, comme le propose le décret :

Article 2

Pour les fins du présent décret, il est considéré comme personne sourde celle qui souffre d'une perte auditive, comprend et interagit avec le monde au moyen d'expériences visuelles, manifestant sa culture principalement par l'emploi de la langue brésilienne des signes (Libras).

Ainsi, pour ces membres de la population, le portugais a un statut de *langue seconde* (Article 15, 2005), dont l'enseignement est officiellement garanti par le gouvernement dans des établissements scolaires, à tous les niveaux, comme vu précédemment.

1.2.2.3. Les langues étrangères

Au Brésil l'enseignement des langues étrangères a commencé en 1837, à la suite de la création du Collège Pedro II, à Rio de Janeiro. Des cours de français, anglais et allemand y étaient obligatoires et l'italien se présentait comme facultatif ; parallèlement aux langues modernes, le latin et le grec étaient des langues classiques également obligatoires (Chagas, 1967 : 105). Au fil du temps, la présence et la valeur de ces langues ont beaucoup oscillé aussi bien dans l'enseignement que dans la vie quotidienne.

⁷ En portugais, Língua Brasileira dos Sinais.

Actuellement, la présence légitimée des langues étrangères au Brésil se voit plus nettement sur le plan officiel dans le domaine de l'enseignement. L'article 26 de la loi n° 9.394 du 20 décembre 1996, fixant les directives et les bases de l'Éducation nationale précédemment citées, oblige les établissements à offrir des cours d'au moins une langue étrangère.

§ 5º Dans la partie diversifiée du cursus scolaire, il sera inclus obligatoirement à partir de la cinquième année, l'enseignement d'au moins une langue étrangère moderne, dont le choix restera à la charge de la communauté scolaire, selon les possibilités de l'établissement.

Pourtant, les *possibilités de l'établissement* sont souvent limitées à deux langues principales, l'espagnol et l'anglais ; la première pour une raison de rapprochement géographique des nombreux pays hispanophones et l'autre à cause de la mondialisation. Cela fait que l'offre ne soit pas si diversifiée que l'on ne voulait. Certaines institutions proposent d'autres langues, mais ce sont des exceptions à la règle. De toute manière, sauf dans le cas des écoles bilingues, le statut de ces langues est toujours *langue étrangère* en territoire brésilien.

Un document intitulé *Paramètres Curriculaires Nationales*⁸ (PCN) réglemente la présence des langues étrangères (parmi d'autres sujets scolaires), tout en soulignant que l'apprentissage d'une langue étrangère est un droit de tout citoyen brésilien ou étudiant au Brésil, ainsi que le portugais, et qu'il est nécessaire que la langue étrangère apprise ait un rôle important pour la population (pas nécessairement la population comme un ensemble homogène, mais plutôt à un niveau régional).

En guise d'exemple, nous citons le cas de l'espagnol dans le contexte des frontières avec les pays hispanophones et la présence de certaines langues des communautés immigrées (polonaise, allemande, italienne, etc.). Cependant, à l'exception du public précédemment mentionné, l'on sait que la plupart de la population n'utilisent pas de langues étrangères (notamment en tant qu'instrument de communication orale) dans la vie quotidienne (Ministério da Educação, 1998 : 20).

Trois critères sont présentés dans les PCN pour aider à choisir la langue étrangère qui sera enseignée à l'école : 1) des facteurs historiques ; 2) des facteurs relatifs aux communautés locales et 3) des facteurs relatifs à la tradition (1998 : 22). Nous soulignons que la langue française apparaît comme exemple dans les facteurs relatifs à la tradition. Le document déclare que cette langue a joué et joue encore un rôle important du point de

⁸ En portugais Parâmetros Curriculares Nacionais, paru en 1998.

vue des échanges cultureaux entre le Brésil et la France et elle a été l'instrument d'accès au savoir de toute une génération de Brésiliens. Ce point sera repris dans la partie suivante.

Concernant l'enseignement de l'espagnol au Brésil, il a été règlementé à travers une loi⁹ approuvée en 2005 qui définit, dans son Article 1^{er}, que « l'enseignement de la langue espagnole, de l'offre obligatoire par l'école jusqu'à l'inscription facultative pour l'élève, sera inscrit, graduellement dans les programmes complets de l'enseignement moyen », ayant un délai de 5 ans pour en conclure. Cette proposition vise les réseaux public et privé et veut que les cours soient inscrits dans le cursus scolaire (l'horaire régulier des cours).

S'agissant de l'anglais, la langue étrangère la plus présente dans l'enseignement brésilien actuellement, rien n'est normalisé par des documents officiels comme dans le cas de l'espagnol. Il existe cependant un document qui guide les contenus qui doivent être travaillés, année par année, dont l'anglais fait partie. Ce document est la Base Nationale Commune Curriculaire, et il affirme, par rapport à l'anglais, que son enseignement doit prioriser la fonction sociale et politique, tout en considérant qu'il a un statut de *lingua franca* (2017 : 239). À partir de cette perspective, l'anglais n'est plus considéré comme une langue étrangère, dans le sens d'« étrange », « éloigné », mais plutôt comme une langue détachée de la notion d'appartenance territoriale et par conséquent culturelle. La perspective s'inscrit dans l'interculturalité, pour que les élèves apprennent non seulement la langue mais aussi le respect de l'autre et des différences ainsi que la réflexion critique.

1.3. La place du français au Brésil

Nous avons opté pour consacrer une partie de ce chapitre à la place de la langue française au Brésil pour mieux comprendre, dans le domaine des politiques linguistiques, comment elle s'y inscrit maintenant et comment c'était autrefois.

Les langues, ainsi que leur apprentissage scolaire, jouent « un rôle important pour la formation des apprenants parce qu'elles se connectent aux contextes politique, religieux et culturel de toute époque, favorisant tantôt l'instruction tantôt l'éducation morale des apprenants » (Pietraroia, 2008 : 7). C'est la raison pour laquelle le français a eu une importance majeure notamment au XIXème siècle dans le territoire brésilien ; il a participé à la formation littéraire et humanistique de plusieurs générations de Brésiliens, tout en

⁹ Nº 11.161 du 5 août 2005 prévoyant l'enseignement de l'espagnol (en portugais Lei nº 11.161, de 5.8.2005). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

favorisant un dialogue constructif. Il a également contribué à la formation de l'institution scolaire telle que nous la connaissons aujourd'hui.

C'était pendant le règne de Jean VI (1799-1815) que les premières informations sur la présence du français au Brésil ont été enregistrées. En 1788 une licence avait été accordée à Francisco José da Luz pour donner des cours publics de français, mais ce n'était qu'en 1808 qu'un décret a officialisé la présence du français au Brésil, quand le roi avait nommé le premier professeur de langue française à Rio.

Selon Oliveira, le français a été objet de législation, et son apprentissage conseillé et ultérieurement exigé dans des établissements destinés à l'instruction militaire (2014 : 37). En raison de la menace constante de la région littorale brésilienne par des envahisseurs étrangers, une armée bien entraînée était d'importance cruciale. Pourtant la formation n'était guère si simple ; l'obstacle principal était le fait que les ouvrages pour des formations étaient en langue étrangère, notamment en français. Il a fallu donc enseigner le français aux membres de l'armée, à partir de 1788, de façon systématique. Un décret paru en 1810 avait institué la fondation de l'Académie Royale Militaire à Rio, où l'enseignement du français était donc obligatoire.

Pendant le début du XIXème siècle le français a été considéré la langue « universelle » car la France avait, à l'époque, atteint son apogée en tant que nation civilisatrice (Pietraroia, 2008 : 8). Les idées révolutionnaires françaises ont aussi beaucoup inspiré la société de l'époque à travers la lecture des auteurs français. Tout au long du XIXème, notamment après l'indépendance du Brésil en 1822, la langue de Molière était le moyen de s'instruire culturellement et politiquement, en dépassant l'univers militaire de l'époque précédente. C'était à partir des traductions françaises que les Brésiliens ont pu découvrir des ouvrages classiques de la littérature mondiale.

Il convient de dire qu'à cette époque la formation n'était pas pour tous ; seuls les enfants des familles aisées, d'aristocrates, d'hommes politiques, etc. avaient accès à l'éducation. En plus, aucune politique linguistique n'existant pour réglementer l'utilisation du français auprès des établissements scolaires ou d'enseignement supérieur. Les langues étrangères apprises à l'école avaient un but moins communicatif mais plus informatif/éducatif, et il n'y avait pas de normalisation préconisée par l'État. Cette époque a vécu le prestige de la langue française, dont l'enseignement était centré sur un caractère moralisateur, chrétien et éducatif, notamment à travers des manuels et des textes de ce genre.

Les années 1930 ont marqué le début d'une nouvelle ère de l'éducation brésilienne. La toute première réforme éducative au niveau national (Decreto nº 21.241, du 4 avril 1932), réalisée par Francisco Campos, ministre de l'Éducation et de la Santé à l'époque, a organisé et articulé la formation scolaire du pays. Par rapport à l'enseignement des langues étrangères, comme on pouvait s'y attendre depuis la fin du siècle précédent, le latin a continué à perdre de la place face au français, à l'allemand et à l'anglais.

À partir de la réforme de l'éducation proposée par Campos, apparait avec plus de clarté la présence du français en tant que langue légitimée et présente dans le système éducatif brésilien par le biais de la politique et non seulement relevant de la présence simple de la langue. C'était aussi pendant cette époque que le Brésil a connu le premier parcours en langue et littérature française, à l'Université du São Paulo (USP), en 1934¹⁰.

Dix ans après la réforme de Campos, un ensemble de nouveaux projets (appelé *Reforma Capanema*¹¹) est paru en 1942, dirigé par le ministre de l'éducation Gustavo Capanema. Quant à l'enseignement des langues, la réforme préconisait un apprentissage visant le développement des capacités *pratiques* en langue étrangère. Deux langues étaient les plus importantes en matière d'heures de cours consacrées par semaine : le français (13h par semaine) et l'anglais (12h par semaine). Selon Capanema, le choix de ces deux langues a été dû à leur importance pour la culture universelle. C'était le dernier document officiel qui préconisait l'enseignement de la langue française à l'école au Brésil.

En 1961, la première version de la LDB a été votée, imposant un changement très significatif à l'enseignement des langues au Brésil. La Loi nº 4.024 du 20 décembre 1961 a représenté un pas en arrière sur ce sujet, mettant fin à l'obligation d'enseigner les langues étrangères à l'école. Il convient de préciser le moment historique où cette loi s'inscrit. Après la II^e Guerre Mondiale, la dépendance économique et culturelle du Brésil envers les États-Unis s'est intensifiée, et cela a créé chez les Brésiliens un intérêt plus important vers l'anglais, qui commençait à prendre la place du français. Curieusement, malgré la valeur croissante attribuée à l'anglais par la population (parallèlement aux autres langues présentes, à moindre mesure), la LDB a quand même défini que chaque état de la

¹⁰ La Faculté de Lettres à l'Université Fédérale du Minas Gerais, où notre recherche a été faite, a été fondée en 1968, mais le cours de Lettres existait déjà depuis 1940 comme l'un des domaines de la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres.

¹¹ Appelée également « Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 », qui comportent : le Décret-loi nº 4.073, du 30 janvier 1942, le Décret-loi nº 4.048, du 22 janvier 1942, le Décret-loi nº 4.244 du 9 avril 1942 et le Décret-loi nº 6.141, du 28 décembre 1943.

fédération serait en charge des décisions concernant les langues, sans que cela ne revête un caractère obligatoire.

Le français n'a pas pu récupérer son poids en tant que langue étrangère notable au Brésil depuis les années 1950. Très peu a été fait pour le réinsérer dans le cursus scolaire de base, aujourd'hui étant plutôt présent dans les cursus universitaires et dans le domaine de l'enseignement privé. La langue est absente dans la LBD de 1996, les PCNs de 1998 (pour le secondaire premier cycle) et de 2000 (deuxième cycle) et dans le Plan National d'Éducation (PNE), loi 13.005 approuvée le 23 juin 2014.

En 1995, la Fédération Brésilienne de Professeurs de Français (FBPF) a été fondée en réunissant plusieurs associations déjà existantes pour mieux pouvoir articuler et diffuser l'enseignement de la langue française, et de nombreuses universités proposent des offres d'études supérieures en langue et littérature françaises, dont l'Université Fédérale du Minas Gerais fait partie.

C'est une représentativité relativement petite vis-à-vis du rôle que le français a joué auparavant, pourtant nous voyons une croissance à l'égard de la présence du français à l'université. Des programmes d'échange tels que le Sciences sans Frontières, lancé en 2011 par le gouvernement brésilien en coopération avec une trentaine de pays, ont encouragé un grand nombre d'étudiants à aller étudier dans des pays francophones (Suisse, France et Canada), et par conséquent, apprendre la langue française.

La parution de ce programme a également déclenché un projet parallèle, créé en 2012 par des spécialistes en langue étrangère à la demande du Ministère de l'Éducation, qui visait à préparer ces étudiants pour leur séjour à l'étranger du point de vue linguistique. Il s'agit des cours de langue sur objectif universitaire¹², où six langues sont offertes en fonction de la destination envisagée. L'internationalisation des parcours académiques est devenue récemment la porte d'entrée du français pour beaucoup de jeunes Brésiliens, tout en intensifiant et renforçant la place de cette langue, bien que loin de l'école primaire et secondaire.

¹² En portugais appelé "Idiomas sem Fronteiras".

2. La formation en français à l'UFMG du point de vue didactique

La présente partie porte sur le parcours en Lettres à l'UFMG proprement dit, d'un point de vue didactique, visant à relever quelques particularités de la formation. Cela peut aider à comprendre comment se construit le *cursus*, ce qu'il propose et quels sont les objectifs.

À titre illustratif, l'UFMG est une institution publique fédérale d'enseignement supérieur qui existe depuis le 7 septembre 1927 et qui compte 4 *campi*, 20 unités académiques et 3 unités spéciales, où se forment plus de 48000 étudiants. Parmi ce qui est offert par l'université, en plus des licences (en présentiel ou à distance), il y a aussi des formations niveau master et doctorat, la présence d'élèves en école élémentaire et collège en plus d'un lycée professionnel – les deux derniers offerts dans les domaines de l'université et pris en charge par son administration.

La Faculté de Lettres (dorénavant FALE) a été fondée en 1968, ayant quatre départements à l'époque : 1) langues vernaculaires, 2) langues classiques, 3) langues romanes et 4) langues germaniques. Actuellement, la structure départementale n'existe plus, mais ces formations continuent à exister sous autre organisation. Parmi les langues étrangères présentes dans les parcours actuellement, nous avons l'allemand, l'espagnol, l'anglais, le latin et le grec, en plus du français. Tous les semestres sont admis 80 étudiants dans la vacation du matin (7h-11h00), 50 pour la *Licenciatura* et 30 pour le *Bacharelado*, et 130 le soir (19h-22h30), 90 et 40 respectivement.

2.1. La formation en Lettres : parcours *Licenciatura* ou *Bacharelado*

Avant d'entrer en matière sur la formation en français, nous proposons de présenter les offres de formation à la Faculté concernant aussi les autres parcours. Nous envisageons de donner un portrait de ce qui est proposé par l'institution dans ce domaine.

De manière générale, au Brésil il existe deux modalités de cours : la *Licenciatura* est un parcours qui prépare les étudiants à la vie enseignante, permettant d'enseigner au collège ou lycée, en fonction du domaine d'étude ; en revanche, la formation en *Bacharelado* a un côté plutôt pratique, pour l'exercice d'une profession autre qu'enseignante. Concernant la durée du parcours, les *Licenciaturas* sont plus longues (entre 10 et 12 semestres en fonction des cours en Faculté d'Éducation et quelques-uns relatifs à l'enseignement des langues) que les *Bacharelados* (entre 8 et 10 semestres).

De ce fait, les parcours ne sont pas les mêmes, malgré la présence d'un socle commun. Pour notre recherche, il est important de faire cette distinction pour mieux comprendre les discours qui composent notre *corpus* ; les visées ne sont guère les mêmes chez les étudiants qui cherchent une formation en *Licenciatura* ou en *Bacharelado*.

Sur le site de la FALE nous retrouvons les projets pédagogiques¹³ concernant les deux modalités de formation, qui distinguent les objectifs des parcours, le profil des étudiants, l'étendue du travail, etc. Parmi les objectifs, les auteurs du document assurent que l'objectif général du parcours en Lettres est « la formation de professionnels interculturellement compétents, capables de manipuler, de façon critique, les langages en général, et plus spécialement le langage verbal, dans les contextes oral et écrit, et conscients de son insertion dans la société et de ses relations avec les autres. » (p.21). Pour cela, le parcours vise à permettre que l'étudiant découvre et réfléchit sur les langages, langues et ses littératures.

Au-delà de la formation dans la langue de choix, il est conseillé que les étudiants participent activement à la construction de soi en tant que sujet de savoir ; cela veut dire une formation transversale, complémentaire, à travers, par exemple, des activités telles que des événements scientifiques et de la recherche, les stages pratiques, la mobilité étudiante (au Brésil ou à l'étranger), etc.

Le projet pédagogique de *Licenciatura* présente une liste des capacités et des compétences de l'étudiant licencié en portugais/français :

La maîtrise de la langue française niveau B2 du CECRL ;
La capacité de réfléchir sur et discuter des aspects spécifiques de la langue française, linguistiques, sociolinguistiques et culturels ;
La connaissance théorique et critique des composantes phonétique, phonologique, morphosyntaxique, lexicale et sémantique de la langue française ;
La connaissance critique d'un répertoire significatif de la littérature française ;
La connaissance des principes didactiques, de méthodologies et de processus d'apprentissage qui puissent l'orienter vers l'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère. (p. 29)

Les parcours ont été conçus suivant un document appelé *Parecer CNE/CES 492/2001*, qui dit que « les études linguistiques et littéraires doivent être fondées sur la perception de la langue et de la littérature en tant que pratique sociale et une forme plus élaborée des manifestations culturelles » (Brasil, 2001 : 31). C'est une piste pour comprendre l'arrière-fond social envisagé par la formation, notamment dans le sens où l'enseignement de la langue (maternelle ou étrangère) a comme but la formation des sujets

¹³ <http://grad.letras.ufmg.br/curso/projeto-pedagogico>, sans date.

actifs, conscients. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit avoir une attitude critique face à la pratique et s'appuyer sur la théorie qu'il a apprise pendant sa formation. Concernant les étudiants en *Bacharelado*, il leur convient également d'agir conformément à cette perspective sociale car la pratique est aussi essentielle pour les professionnels.

Cette formation offerte à la FALE donne aux étudiants une certaine liberté de composer leurs emplois du temps en choisissant les cours qui leur conviennent en fonction des groupes d'activités (par exemple, des cours facultatifs en langue française ou portugaise, en littérature française ou brésilienne, etc.). Dans le Projet Pédagogique, les auteurs défendent que le cours est littéralement un *parcours*, c'est-à-dire que l'on trouve des trajectoires alternatives, ainsi que des formations complémentaires dans d'autres domaines associés selon le projet personnel de l'étudiant (p. 42).

2.2. L'organisation et la méthodologie des cours

Au Brésil les cours ne sont pas comme en France en ce qui concerne le déroulement et le type des cours dispensés : de manière générale, la distinction Cours Magistral (CM), Travail Dirigé (TD) ou Travail Pratique (TP) n'existe pas¹⁴. Les cours sont souvent composés par des moments qui ressemblent à des CM et d'autres à des TD ou TP, en fonction de ce que proposent les enseignants.

Dans le cas spécifique de la Faculté de Lettres, certains cours ont une nature plutôt magistrale – comme les cours sur la littérature – mais la plupart d'entre eux proposent un enchainement de ces cadres pédagogiques. En tout cas, le nombre d'étudiants inscrits dans un cours en présentiel ne dépasse pas 40 étudiants, permettant une gestion relativement facile d'un travail plus personnalisé. Au fur et à mesure de la formation, le nombre d'étudiants peut se réduire de moitié en fonction du parcours (en général, les formations en anglais, portugais et espagnol maintiennent un grand effectif, contrairement aux autres dont les langues ne sont pas aussi présentes dans le quotidien du pays, comme le français).

Le fait de ne pas faire cette distinction permet aux enseignants de combiner différentes approches et activités, tout en donnant voix aux étudiants, souvent très participatifs. D'autre part, il reste difficile à indiquer avec certitude la méthodologie mise en place. Cela étant dit, nous allons nous baser sur les descriptifs de certains cours-clé (notre choix) pour dégager des aspects récurrents de la méthodologie appliquée.

¹⁴ À l'exception de certaines formations qui exigent des heures consacrées uniquement au travail pratique, par exemple dans le domaine de la santé, mais malgré tout, l'appellation n'est pas la même.

2.2.1. Les cours de langue

Actuellement, pour les étudiants suivant une formation en langue française, soit en *Licenciatura* soit en *Bacharelado*, des cours de langue sont dispensés à partir du troisième semestre d'études, après une année de cours commune à toutes les formations. La base en français est composée d'une séquence de quatre cours (intitulés Langue Française I, II, III et IV, 60 heures de cours chacun) qui servent à apprendre la langue de façon systématique pour pouvoir poursuivre les autres cours sur des sujets plus spécifiques, en littérature et linguistique française.

En raison de l'objectif de ces cours, *grosso modo* l'apprentissage de la langue, nous observons des ressemblances avec des cours traditionnels de FLE. Évidemment il s'agit d'une perspective plus formelle, grâce à la visée professionnelle proposée, mais des pratiques de salle de cours et même le matériel (manuel et activités complémentaires) peuvent être retrouvés dans n'importe quel cours de FLE.

Concernant le matériel utilisé, le choix d'avoir une méthode de base a été fait ; actuellement le manuel « Le Nouveau Taxi » (Hachette, 2008) est adopté. Il s'agit d'une méthode qui suit l'approche actionnelle, proposant donc une organisation autour des tâches, et qui présente des aspects grammaticaux de façon déductive. Pourtant, son utilisation pendant les cours ne suit pas nécessairement ce qui est proposé par les auteurs du manuel, notamment quand on observe que l'un des points principaux qui le distinguent des manuels de nature plutôt communicative, la proposition des tâches, est rarement utilisé en salle de cours. C'est un choix relativement contradictoire dans le sens où le matériel principal ne correspond pas obligatoirement à la formation envisagée.

Comme le défendent Cuq & Gruca, « une méthode [...] ne peut pas prendre en charge tous les besoins, ni correspondre à toutes les cultures d'enseignement/apprentissage. D'où la nécessité de disposer d'outils plus spécifiques [...]. » (2017 : 293). En raison de cela, les enseignants sont obligés de compléter la méthode avec d'autres sources - de différentes perspectives, grammaticales, communicatives, culturelles, etc¹⁵. Le résultat est une formation assez diversifiée du point de vue didactique, malgré l'option pour un manuel prioritaire. Nous signalons, du côté des enseignants, le besoin d'avoir un répertoire didactique cohérent avec les objectifs de

¹⁵ En guise d'exemple, des activités issues d'ouvrages de la collection « Progressive du français » (CLE International), plus fréquemment la Grammaire Progressive du français sont utilisées. C'est une perspective très différente de ce que proposent les manuels ayant une visée plus communicative et moins systématisée sur la langue.

l'apprentissage du français dans ce contexte ; c'est une formation universitaire, avant tout, et le but de ces cours en particulier est *la maîtrise de la langue* pour des débouchés professionnels.

D'ailleurs, un autre choix didactique retrouvé lors des cours de langue à l'université repose sur un aspect pas toujours utilisé dans d'autres situations d'apprentissage de langue conventionnelles : la présence non seulement tolérée mais conseillée du *métalangage*. Selon Cuq & Gruca, l'apparition du métalangage « dans le discours de l'apprenant est très importante parce qu'elle manifeste un début de prise de conscience du fonctionnement de la langue, une sorte de marque de prise de contrôle. » (2017 : 124). Souvent peu présent en cours de langue (délibérément ou non), le métalangage peut se faire encore plus utile pour des étudiants ayant une connaissance grammaticale avancée préalable. Les liens qui peuvent être établis entre les langues sont utiles tant pour l'étudiant en tant qu'apprenant de la langue, dans le sens où cela peut faciliter la compréhension de certains aspects linguistiques, qu'en tant que futur enseignant, qui sera capable de mieux expliquer à ses apprenants le fonctionnement de la langue. Même si le métalangage spécialisé ne peut pas être réinvesti hors de la salle de classe, comme le disent les auteurs précités, sur le plan d'une formation en langue, sa maîtrise est toujours importante et utile pour les chercheurs en langue ou les enseignants. Cela révèle un grand intérêt pour l'apprentissage efficace de la grammaire par les étudiants.

Concernant la traduction, nous observons qu'elle est relativement absente dans ces cours de langue, même si elle s'avère utile pour certains chercheurs et enseignants dans l'enseignement d'une langue étrangère. Appelé *traduction pédagogique*, ce type de démarche « permet une certaine didactisation du chemin naturel de référence vers et depuis la langue maternelle de l'apprenant. Elle peut être un bon moyen de guidage de la réflexion comparative » (Cuq et Gruca, 2017 : 361), ce qui offre des avantages à des futurs enseignants comme dit précédemment. D'un autre côté, l'utilisation de la traduction est plus complexe lorsqu'il s'agit des groupes linguistiquement hétérogènes et les compétences communicatives n'y sont pas mobilisées. Étant une formation éclectique, il n'est pas possible de dire que la traduction est inutile ; mais effectivement elle n'est pas si présente dans cet ensemble de cours.

En bref, nous observons donc que les cours sont élaborés en fonction d'un objectif principal (la bonne maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit) sans prendre en compte des objectifs personnels ou des besoins des apprenants. Pour ce faire, les enseignants sont assez libres de choisir la méthodologie qui leur convient, à condition que les buts soient

atteints, ayant comme seule contrainte l'utilisation du manuel, pouvant l'exploiter de la manière dont ils le souhaitent.

Après avoir dégagé certains aspects relatifs aux cours de langue, nous allons discuter les pratiques didactiques des autres cours, appelés « Études Thématiques ».

2.2.2. Les cours au choix : les Études Thématiques

La formation en lettres à la FALE est composée, en plus des cours de langue et des cours du socle commun, d'un groupe de cours intitulé « Études Thématiques », dont le but est d'approfondir la langue, la littérature et la culture françaises. Ils sont divisés en deux axes : « Études Thématiques de Langue et Linguistique Française » et « Études Thématiques en Littérature d'Expression Française ».

Cet ensemble de cours, dispensés uniquement en langue française à des étudiants ayant suivi au moins trois semestres de français, varie en fonction de ce que peuvent proposer les enseignants. Cela veut dire qu'il n'y a pas de cours offerts obligatoirement tous les semestres. Ces cours n'ont pas, en soi, une vocation d'enseignement de la langue, sauf ceux qui s'annoncent de cette nature. C'est aussi la raison pour laquelle une solide base linguistique est envisagée à la fin des cours de langue. Il n'y a pas de temps consacré à résoudre des questions de cet ordre quand le but est autre, à savoir, l'acquisition des compétences d'un aspect précis de la langue ou de la littérature.

Parmi les Études Thématiques de Langue et Linguistique Française, nous citons quelques cours qui donnent un aperçu de ce qui peut être offert : phonétique et phonologie du français ; la production orale et écrite à travers les jeux de rôle ; étude des structures grammaticales du français à travers l'oralité ; approche interculturelle du français ; lecture ; thèmes grammaticaux ; etc.

Pour illustrer l'ensemble des Études Thématiques en Littérature d'Expression Française, nous retrouvons : le théâtre de Racine ; le théâtre de Molière ; le conte ; panorama historique des théories de la traduction littéraire en France à travers les ouvrages classiques ; Camus et l'existentialisme ; les récits contemporains ; séminaires de lecture en langue française, etc.

Par rapport à la méthodologie appliquée dans ces cours, comme vu précédemment c'est aussi en fonction des choix des enseignants que les démarches sont élaborées. Il y a des enseignants qui utilisent des moyens numériques (avec des cours en ligne ou en présentiel réalisés en salle d'informatique), d'autres qui préfèrent le tableau noir en

donnant des cours plutôt magistraux, et encore d'autres qui diversifient les démarches, ainsi que le matériel.

Le choix du matériel est ainsi pris en charge par chaque enseignant, surtout car il n'y a pas de réglementation ni de directives qui indiquent quoi utiliser ou comment. Cela étant dit, il n'est pas possible de généraliser le type de matériel dont ils se servent. Il arrive souvent que l'enseignant élabore un polycopié avec un ensemble de textes, articles et références auquel les étudiants accèdent depuis le début du cours. Comme les manuels, un polycopié fonctionne comme un guide, pour que l'étudiant puisse se retrouver dans l'ensemble des séances et s'assurer d'avoir ce qu'il faut pour bien suivre le cours.

Les Études Thématiques représentent, pour le parcours en Lettres, l'occasion de découvrir un aspect aussi important que la langue proprement dite, la culture française en francophone. La littérature en est l'exemple le plus parlant, certainement, mais il y a une série d'éléments culturels qui apparaissent de manière subtile pendant des discussions périphériques ou sur d'autres sujets et qui apportent beaucoup à la formation des étudiants, pour l'enseignement et pour la vie professionnelle.

Une remarque importante par rapport à ce sujet porte sur le fait que la plupart des enseignants (4 sur 5) sont de nationalité brésilienne. Couramment on associe la qualité d'enseignement, notamment de nature culturelle, à une maîtrise de la langue en tant que natif, car effectivement il a « l'avantage de posséder au mieux de la langue qu'il enseigne, notamment en termes de prononciation et de finesse d'emploi syntaxique et lexical » (Cuq & Gruca, 2017 : 131). Pourtant les auteurs pondèrent :

Il est vrai que dans la formation initiale et continue des enseignants non-natifs, un perfectionnement linguistique et culturel est parfois indispensable, notamment lorsqu'ils sont issus de certains systèmes éducatifs qui ont, pour des raisons idéologiques, économiques ou d'éloignement, peu de contacts avec les pays francophones et le français. [...] En revanche, l'enseignant non natif a le plus souvent pour lui l'avantage de partager la langue de ses élèves et la même expérience d'apprentissage. Il sera donc souvent plus sensible aux zones de la langue qui posent régulièrement plus des problèmes d'appropriation et à la meilleure manière de les aborder. (Cuq & Gruca, 2017 : 131)

Tou/te/s les professeurs enseignant à la FALE actuellement ont fait une partie de leur formation en France ou dans des pays francophones et continuent à participer à des événements scientifiques, stages de formation, etc., ce qui révèle un intérêt pour la formation continue et un profil qui correspond à la demande d'un enseignant de langue et culture françaises.

Nous avons vu, dans cette deuxième partie, qu'il n'est pas simple à définir les choix didactiques et méthodologiques à la FALE pour les cours spécifiques de linguistique et littérature française. Le matériel n'est pas réglementé non plus, en raison de la mobilité des offres des cours proposés. Pourtant, l'investissement des enseignants permet que les étudiants aient accès à la bibliographie et à des sélections de textes utiles et exploitables en salle de cours. La formation des enseignants brésiliens, qui ont, parmi d'autres fonctions, celle d'enseigner aussi la culture française et francophone ne laisse pas à désirer ; ils s'engagent à des formations continues pour assurer la mise à jour de leurs connaissances linguistiques et culturelles pour pouvoir mieux enseigner.

3. La question des représentations et des motivations

Cette troisième partie, consacrée à apporter des aspects théoriques dans le domaine de la sociolinguistique liés à la didactique, présente deux concepts qui sont au centre de notre recherche, fondamentaux pour discuter notre problématique : les *représentations* – sur la langue française et le métier d'enseignant – et les *motivations* pour l'apprentissage.

Avant de parler des représentations liées à l'appropriation et à la transmission des langues plus précisément, il faut savoir d'où vient la notion de représentation sociale, originaire de la psychologie sociale. Nous présenterons quelques auteurs importants dans le domaine et ce qu'ils proposent pour ensuite arriver à la mise en place des représentations sur les langues, plus précisément dans les processus d'apprentissage/enseignement.

3.1. Les représentations sociales et langagières

3.1.1. Les représentations sociales

3.1.1.1. Durkheim et la naissance de la notion de représentation sociale

La théorie des représentations sociales est héritée d'Émile Durkheim, qui a écrit à la fin des années 1890 un travail sur les représentations individuelles et collectives. De large formation académique, étant sociologue, anthropologue, scientiste politique, psychologue social et philosophe, Durkheim a été l'un des fondateurs de la sociologie française, en proposant, à partir des notions positivistes et influencé par Auguste Comte, la légitimation de la sociologie en tant que discipline à part entière.

Dans son ouvrage « Représentations individuelles et représentations collectives » (1967), l'auteur part de la notion d'analogie pour aider à comprendre l'importance de penser la comparaison en tant que « seul moyen pratique dont nous disposions pour arriver

à rendre les choses intelligibles. », et il considère que « la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations » (1898 : 3).

L'ensemble des représentations sociales pour Durkheim tenait compte d'une série de phénomènes psychiques et sociaux que nous connaissons aujourd'hui comme science, idéologie, mythe, etc. et l'auteur considérait que chaque individu contribue, individuellement, à la construction des sens pour le groupe. Cela veut dire que toute représentation collective est construite en collaboration entre les membres du groupe, à travers des observations et l'analyse de ces observations.

D'après lui, toute relation sociale est étroitement liée à des représentations, un phénomène incontournable chez des groupes sociaux et qui les transforme. La société en tant que groupe (uniforme) ne garde pas, selon l'auteur, les individualités des membres qui la composent. C'est-à-dire, une fois inscrites dans un groupe, les personnes ne suivent plus les mêmes manières d'agir ou de penser. Michèle Jouet le Pors, dans une analyse des études de Durkheim sur la représentation collective dit que cet auteur

fait apparaître une idée de contrainte sur l'individu : la représentation impose à l'individu des manières de penser et d'agir, et se matérialise dans les institutions sociales au moyen de règles sociales, morales, juridiques. (Jouet le Pors, 2006)

Durkheim montre qu'il existe une relation importante entre la qualité individuelle, le sens collectif et les représentations qui circulent entre eux, en coexistant, et que cet échange est changeant, variable en fonction de ceux qui forment les communautés sociales.

Ayant écrit sur des nombreux sujets au regard de la société, le sociologue français a également écrit sur la langue, considérée comme un fait social, en développant le concept de *philosophie du langage*. Pour l'auteur, les concepts (ou les mots) sont plus collectifs que l'on ne pouvait penser ; ils doivent représenter des idées qui vont au-delà du temps et qui ne changent pas en fonction des individus ; au contraire, elles sont à l'origine des pensées stables et consistantes (Durkheim, 1912 : 618). Il part du principe que la langue doit être impersonnelle et stable. Par le biais du langage, les personnes sont capables de concevoir un monde commun à d'autres membres de la société, ce qui les permet de s'intégrer ; les langues ne relèvent pas de l'individualité tout simplement, mais d'un ensemble d'expériences communes.

3.1.1.2. Le concept perdu de Moscovici

La théorie de Durkheim a été reprise quelques années après par Serge Moscovici, en 1961 (rééditée en 2004) dans « La psychanalyse, son image et son public : étude sur

la représentation sociale de la psychanalyse ». L'auteur apporte les notions d'opinion (attitude, préjugé, de « vertu prédicative ») et d'image (qui désigne quelque chose de complexe ou plus cohérent en ce qui concerne les jugements ou les évaluations) pour les distinguer et annonce comment cela implique la compréhension des représentations sociales.

Grosso modo, la plus grande différence entre Durkheim et Moscovici repose sur le rôle de l'individu dans la constitution des représentations sociales : pour le premier, c'est à partir des représentations individuelles que les collectives existent, c'est-à-dire, une somme des particularités des individus forme un collectif stable, et pour le second, les représentations sociales ne déterminent pas complètement les comportements individuels, car chaque individu peut les changer en fonction de ses actions. Le concept de représentation sociale ne lui semble pas pourtant assez net, en raison de la difficulté de le placer en fonction des concepts sociologiques et psychologiques.

Selon l'auteur,

la représentation sociale se montre comme un ensemble de propositions, de réactions et d'évaluations touchant des points particuliers, émises ici ou là, au cours d'une enquête ou d'une conversation par le "chœur" collectif dont chacun, qu'il le veuille ou non, fait partie. (Moscovici, 2004 : 66)

Moscovici explique son choix de ne pas utiliser l'expression représentation « collective », proposée par Durkheim, et parler des représentations « sociales », pour prendre compte du grand nombre d'informations diversifiées que l'on reçoit constamment et qui peuvent changer cet univers *commun*, ou bien *partagé* (étant, certes, plus stables que les représentations individuelles). Il voulait expliquer qu'il s'agit des généralisations, en effet, donc ces imaginaires peuvent ne pas être partagés par tous les membres de la société.

La représentation est vue sous une double perspective : d'un côté, elle « sépare des concepts et perceptions, habituellement associés, rend insolite le familier [...] et d'autre part, une représentation fait circuler et réunit des expériences, des vocabulaires, des concepts, des conduites qui proviennent d'origines très diverses » (Moscovici, 2004 : 59-60). Cela révèle l'une des raisons pour lesquelles la notion de représentation est si difficile à cerner. Dans la vie quotidienne, il faut considérer les liens établis entre ce que l'on connaît déjà au moment d'entrer dans l'univers de quelqu'un d'autre (ou d'un autre groupe), tout en considérant les représentations comme un ensemble d'attitudes, croyances, idéologies.

3.1.1.3. D'autres auteurs

Les représentations ne constituent pas des objets isolés et stables, mais qu'elles émergent, se manifestent et peuvent se transformer au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent. (Vasseur, 2001 : 135)

Pendant les années suivantes, Jean-Claude Abric (1976, 1987, 1994) élabore la théorie du « noyau central » qui affirme que les représentations sociales s'organisent autour d'un noyau commun. Celui-ci est composé par des éléments cognitifs, comme les informations, convictions, opinions, etc. et doté de deux fonctions principales : la fonction *génératrice*, qui porte sur la « capacité de déterminer la signification des autres éléments de la représentation, dits éléments périphériques » (Moliner & Martos, 2005 : 89) et la fonction *organisatrice*, qui vise à déterminer « la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation» (Abric, 1994 : 22).

Pour Abric, les représentations sociales les plus solides sont directement liées à ce noyau central ; donc, pour que ces représentations stables soient transformées, il aurait fallu absolument déconstruire ces noyaux. La formation de ces noyaux est en constant changement, comme la sa société qu'ils représentent.

Un autre grand nom dans ce domaine est la chercheuse Denise Jodelet, qui a écrit des nombreux ouvrages sur la thématique des représentations sociales. Elle les définit comme étant « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel » (Jodelet, 2003 : 53). En 1984, Jodelet écrit « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie » où elle essaie de présenter six différentes visions sur les représentations sociales : 1) l'activité cognitive, 2) la production de sens, 3) l'angle du discours, 4) la pratique sociale de la personne, 5) l'aspect dynamique des représentations sociales et 6) le caractère déterministe. Ensemble, ces approches révèlent la complexité du traitement et compréhension de ce sujet.

Au fur et à mesure des recherches, nous voyons comment le concept de représentation sociale évolue à travers la prise en compte de différents facteurs qui jouent un rôle dans toute relation sociale. Il est naturel de penser que nous-mêmes, en tant que producteurs de représentations, sommes les responsables pour les idées et images qui circulent qui créent et actualisent les représentations.

3.1.1.4. La notion d'imaginaire

Dans le langage quotidien, l'imaginaire peut être défini comme ce « qui est créé par l'imagination, qui n'existe que dans l'imagination »¹⁶. Pourtant, en lien avec les représentations sociales, le concept d'imaginaire, en tant que substantif, est resignifié. Il est donc compris comme une construction de signification sur le monde (et tout ce qui le compose) qui transforme la réalité en réel signifiant. Cette définition, inspirée de celle proposée par Patrick Charaudeau (2007) prend en compte la fonction de symbolisation exercé par l'imaginaire. Il nous intéresse de réfléchir plutôt au concept d'imaginaire sociodiscursif, à partir duquel la parole est considérée comme le « symptôme » d'un imaginaire. Cela veut dire que l'on construit des imaginaires à partir des discours des autres et les nôtres, tout en considérant les trois types de savoirs que l'on peut avoir : le *pathos* (le savoir comme affect), l'*ethos* (la savoir comme image de soi), et le *logos* (le savoir comme argument rationnel).

Utile pour l'analyse des discours, l'imaginaire peut aider dans la compréhension de l'argumentation de quelqu'un. Ce concept issu des domaines de la sociologie et de la psychologie sociale met en évidence les liens qui existent entre les savoirs individuels et collectifs dans le discours. Ruth Amossy affirme que « les sciences sociales ont défini, creusé et étudié les schèmes collectifs figés et les représentations collectives en analysant leur impact sur les attitudes et les comportements des individus et des groupes. » (Amossy, 2011 : 20).

Nous signalons que l'imaginaire formulé est transmis dans les discours à travers le choix de certains termes linguistiques. Ces termes reprennent des représentations plus courantes, en lien avec l'idée de stéréotype « en tant qu'ensemble d'attributs figés autour d'un thème » (Amossy, 2011 : 20), que nous présentons à la suite.

3.1.2. Les représentations langagières

Comme suite à l'exposition d'un bref historique sur les représentations sociales, nous allons entrer en matière sur le sujet des représentations langagières (qui portent sur les langues, leur apprentissage et leurs usages). Pour cela, nous nous basons sur les travaux de certains auteurs tels que Véronique Castellotti, Louise Dabène, Daniel Coste et Danièle Moore. Ce sont des chercheurs qui ont beaucoup travaillé sur les liens entre les

¹⁶

Dictionnaire Larousse en ligne (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imaginaire/41613?q=imaginaire#41516>)

langues et les représentations liées à l'enseignement des langues, le plurilinguisme et les politiques linguistiques.

Dans le domaine de la didactique des langues actuellement les représentations sont assez présentes en ce qui concerne notamment l'acquisition des langues – Danièle Moore mentionne les travaux de Matthey (1997), Zarate & Candelier (1997), etc. pour l'illustrer. Citant Dabène (1997), Moore parle de l'importance d'avoir des images et des notions préconçues pour le développement de stratégies et de procédures de la part des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue (2005 : 9) ; les représentations doivent aussi être prises en compte pour exploiter les liens entre les langues ou pour dépasser les stéréotypes (Castellotti & Moore, 2002 : 6). C'est un sujet d'importance majeure pour apprenants et enseignants en langue étrangère.

Dans l'ouvrage intitulé « Représentations Sociales des Langues et enseignement » publié en 2002 comme une étude de référence du Conseil de l'Europe, Véronique Castellotti et Danièle Moore fournissent un « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », visant à optimiser l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le contexte de l'Union Européenne, à l'aide du concept de représentation. Le texte démarre avec des définitions très importantes, telles que l'attitude et les stéréotypes, en plus des représentations.

Jane Arnold (2006) affirme que, d'une perspective de l'enseignement/apprentissage des langues, « les attitudes sont importantes parce qu'elles sont des antécédents des comportements, prédisposent l'élève à agir d'une manière ou d'une autre, à faire un effort suffisant pour apprendre la langue ou à refuser de le faire. ». L'auteur rajoute encore que les attitudes peuvent être modifiées en fonction de l'autonomie que l'on acquiert pendant l'apprentissage.

Lié au concept d'attitude se trouve celui de stéréotype, issu de la psychologie sociale, qui définit les limites symboliques des groupes, représentant un « instrument de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des similitudes et des différences » (Moore, 2005 : 14). Ils font partie d'une mémoire commune, étant un ensemble d'images stables et décontextualisées, des raccourcis. Castellotti & Moore considèrent qu'il ne s'agit pas de

décider si le stéréotype est "vrai", mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes. (2002 : 8).

Le stéréotype suppose, comme les attitudes et représentations, des images de soi et de l'autre combinées. Pour Amossy & Herschberg Pierrot,

Le stéréotype apparaît ainsi comme un objet transversal de réflexion contemporaine dans les sciences humaines, qui ne le prennent pas toujours en mauvaise part. Il traverse la question de l'opinion et du sens commun, du rapport à l'autre, de la catégorisation. Il permet d'étudier les interactions sociales, la relation des discours aux imaginaires sociaux, et plus largement le rapport entre langage et société. (1997 : 7)

Souvent on l'associe à quelque chose de négatif, discriminant, pouvant être considéré comme une forme verbalisée de croyance simplifiée (Castellotti & Moore, 2002 : 8). Pourtant il faut penser aux stéréotypes en tant que manière de catégoriser certaines caractéristiques, afin de pouvoir faciliter les échanges de façon schématisée, en les comparant et opposant à des traits propres à d'autres groupes.

D'un point de vue linguistique, on peut dire que les stéréotypes sont responsables pour guider certains comportements d'apprentissage et linguistiques, et qu'ils ont majoritairement deux fonctions : être un moyen facile de maintenir la communication et de participer à l'argumentation de façon discursive (Pinto, 2005 : 45).

3.1.2.1. *Les représentations en lien avec l'apprentissage*

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. (Castellotti & Moore, 2002 : 9)

Pour Castellotti, Coste & Moore (2001), il convient de mettre l'accent sur le fait que les représentations surgissent en tant que processus social, étant donc dynamiques et évolutives, créées à partir du vécu des individus. L'apprentissage se fait de la même façon, à travers le contact avec d'autres groupes et individus, dû à l'importance de bien comprendre le rôle des représentations dans le processus d'apprentissage, expliquée dans la citation qui suit :

Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. (Dabène, 1997 *apud* Castellotti & Moore, 2002 : 7)

Un deuxième point important porte sur l'interaction, fondamentale pour l'enseignement/apprentissage et très importante aussi dans la négociation des savoirs linguistiques et extralinguistiques dont les représentations.

Dans la didactique des langues, plusieurs facteurs sont présentés par Castellotti & Moore (2002) pour faire le lien entre ce domaine d'étude et le concept sociolinguistique de

représentations. D'abord les auteurs citent ceux liés aux représentations *sociales*, comme les représentations des pays et des locuteurs, des langues en contact (bilinguisme et plurilinguisme), les représentations linguistiques des langues, etc. et ensuite elles parlent des représentations de *l'apprentissage des langues en classe*. C'est une perspective qui considère tantôt le concept social tantôt le concept didactique et qui fournit des éléments qui expliquent comment l'enseignement peut faire usage des représentations sociales pour que l'apprentissage soit plus efficace.

Concernant les représentations sociales, les auteurs signalent que les images que les individus font des langues apprises, des pays et des locuteurs sont importantes et souvent fortement stéréotypées, pouvant à la fois aider ou empêcher l'apprentissage. Elles présentent un exemple, fourni par Muller (1998), d'un groupe d'apprenants Romands qui avaient un *a priori* négatif sur l'Allemagne et sur la Suisse alémanique ; leur image préconçue a rendu l'apprentissage difficile. En plus, il arrive souvent que la langue apprise soit, en même temps, « objet d'apprentissage et objet de discours » (Castellotti & Moore, 2002 : 12), en raison de la prise en compte des représentations construites de façon interactive en salle de cours.

Quand on se retrouve dans une situation de contact de langues, il est possible d'observer que l'avis personnel des individus émerge. Autrement dit, aucune représentation n'est vidée d'une perspective individuelle, et la langue source de l'apprenant peut toujours jouer le rôle d'un modèle, d'un standard, à partir duquel les représentations de la langue cible seront construites.

Au-delà des représentations sur le pays et les locuteurs natifs de la langue cible et les langues en contact, les apprenants génèrent aussi des représentations « des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir » (Castellotti & Moore, 2002 : 13). *Grosso modo*, la différence des représentations linguistiques, contrairement à celles portant sur les pays/locuteurs, reste sur le plan du discours en tant que texte, sans penser à ce qui est extralinguistique, comme les connaissances du monde, les situations d'interaction (Roulet, 1999 cité par Castellotti & Moore, 2002 : 13).

En transposant l'utilisation du concept de représentation vers la salle de cours, plusieurs démarches peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage. Les méthodologies du type comparatif peuvent apporter une série d'avantages pour les apprenants, notamment pour l'acquisition d'un savoir apprendre à l'aide de la confrontation entre les langues en question. L'échange entre les représentations de la propre

langue/culture de l'apprenant avec celles de la langue apprise favorise, entre autres, la prise de conscience et l'identification de ce qui est particulier à chacun, de ce qui distingue les uns des autres (Zarate, 1993 : 37).

En plus, le concept même de plurilinguisme apparait comme « tremplin d'apprentissage » par Castellotti et Moore, auteurs du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, tout en le justifiant par le fait que les réflexions sur les langues, cultures et apprentissage contribuent largement au processus d'acquisition des langues, y compris une bonne maîtrise des faits langagiers.

3.2. Les motivations

Rien n'est plus insondable que le système de motivations derrière nos actions. (Lichtenberg, 1997)

Le deuxième point sociolinguiste traité est la question des motivations. Nous allons distinguer les motivations pour apprendre et pour enseigner une langue, étant donné que notre recherche se basera sur les avis d'étudiants ou *alumni* d'une licence en langue française qui les prépare pour, éventuellement, devenir enseignants de français. Nous cherchons donc à comprendre quel rôle jouent les motivations, qu'est-ce qui peut déterminer le choix d'apprendre une langue en particulier, soit pour soi-même (la poursuite des études dans la langue ou son utilisation en tant que moyen de communication), soit pour l'enseigner *a posteriori*.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous centrer sur les motivations dans une perspective didactique, notamment concernant l'apprentissage des langues, sans pour autant ignorer l'existence de plusieurs théories de la motivation dans le domaine de la psychologie principalement.

3.2.1. Première définition

Jean-Pierre Robert présente, dans son « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », la définition suivante, tirée de l'article *Motivation* de Wikipédia :

La motivation est, dans un organisme vivant, la composante ou le processus qui règle son engagement pour une activité précise. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption.

L'auteur distingue aussi, dans le domaine de la didactique, deux types de motivations différentes : les motivations *intrinsèques*, ou internes, et les motivations *extrinsèques*, ou externes, la différence reposant, grosso modo, sur le but de l'apprentissage. Si l'on réalise une activité pour elle-même, il s'agit d'une motivation

intrinsèque/interne ; si les effets ou conséquences de cette activité sont au centre de l'action (l'apprentissage, dans le présent contexte), la motivation est extrinsèque/externe (Piché, 2003 *apud* Robert, 2008 : 136).

Avec l'ascension des approches communicative et actionnelle, Robert signale la valeur d'en considérer les deux ; l'interne, pour faire en sorte que l'apprenant prenne conscience de l'importance de l'acte de communiquer, et l'externe, à travers la mise en avant des tâches et des projets (2008 : 136). Le Cadre commun européen de référence (Conseil de l'Europe, 2000) donne aussi de l'importance à cet aspect, notamment en ce qui concerne l'acquisition d'un *savoir-être* chez les apprenants, tout en considérant les deux types de motivations également nécessaires. Le document met en évidence que les facteurs personnels – et affectifs par conséquent – contribuent dans le processus d'apprentissage.

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. (2000 : 84)

3.2.2. La prise en compte de l'affectif et le rôle de l'enseignant

En rebondissant sur ce qui est indiqué par le CECR, dans un article sur l'influence des facteurs affectifs sur l'apprentissage d'une LE, Jane Arnold témoigne la portée de l'affectivité pour les motivations, relativement à certains sujets périphériques de l'apprentissage, tels que la communication et la compétence communicative, la gestion de l'anxiété chez l'apprenant, son estime de soi, la prise en compte des styles d'apprentissage, entre autres.

Or, ce qu'il faut prendre en compte obligatoirement pour l'enseignement de la langue en classe c'est que presque toutes les composantes des quatre niveaux inférieurs ont un rapport directement à l'affectif : désir de communiquer avec une personne concrète, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans ses possibilités en langue cible, attitudes intergroupales, climat intergroupal et personnalité. (Arnold, 2006 : 411)

En plus des facteurs proposés chez Arnold, Étienne Bourgeois (1998) rajoute d'autres éléments, de nature plus sociale, qui influencent le processus motivationnel tels que « la perception que le sujet peut avoir de la valeur de la tâche et de ses chances de réussite [...], des facteurs sociaux, renvoyant notamment aux habitus du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier. » (Bourgeois, 1998 : 102). D'après lui, le milieu social joue un rôle important dans l'attitude des individus qui conditionne le choix d'une formation, car il est étroitement lié aux modèles et aux images que l'on a sur la

formation (ou l'éducation), les possibilités de réussite ou d'échec ou ce qui représente de manière générale la tâche d'apprentissage.

Parmi les points abordés par Arnold nous retrouvons aussi les attitudes et croyances, aspects déjà traités dans la partie précédente sur les représentations. Il nous semble logique que les représentations/images sur la langue cible, le pays où elle est parlée ou sur les locuteurs puissent à la fois motiver ou démotiver les apprenants, comme l'indique l'auteur :

Les croyances de l'élève qui affectent l'apprentissage d'une deuxième langue sont nombreuses : elles concernent la langue (elle est facile, compliquée, belle, laide), le processus d'apprentissage (il faut aller au pays où elle est parlée, il faut apprendre par cœur les règles de grammaire), les locuteurs autochtones (ils sont intéressants, désagréables). (Arnold, 2006 : 416)

Par la suite, elle explique qu'il faut faire attention à la *nature* des croyances des apprenants ; n'étant pas toujours positives, elles sont directement liées à ses attentes. C'est-à-dire que le fait de se voir incapable d'apprendre, par exemple, peut devenir une croyance qui sera confirmée ou infirmée le long du processus d'apprentissage, en devenant elle aussi une source une motivation ou démotivation.

Arnold met en évidence également le rôle de l'enseignant, en exposant le modèle évolutif d'Underhill (1999), à partir duquel l'on peut identifier trois types d'enseignants, en différents moments de la vie professionnelle : lecteur, professeur et facilitateur. Le *lecteur* est celui qui sait bien ce qu'il enseigne, mais ses connaissances ne portent que sur le contenu proprement dit. Pourtant, au fil du temps, en se rendant compte que cela ne suffit plus, il va au-delà du contenu et il devient un *professeur*. Le *professeur* connaît bien la langue mais aussi la théorie, des techniques et méthodes d'enseignement. Face à des problèmes qui apparaissent en salle de cours qu'il ne peut pas résoudre, le *professeur* poursuit la recherche pour des nouvelles connaissances et il se transforme en *facilitateur*. Le *facilitateur* arrive à joindre les connaissances théoriques, pratiques et personnelles dans son faire enseignant, considérant ainsi donc les facteurs affectifs en plus des motivations (Underhill, 1999 : 147-8 *apud* Arnold, 2006 : 409).

D'après Arnold, c'est à partir de leur vécu personnel que les professeurs se rendent compte des avantages apportés par la considération des facteurs affectifs dans leur vie professionnelle ; il suffit de laisser de la place à l'affectif pour pouvoir observer comment l'enseignement/apprentissage devient plus efficace (Arnold, 2006 : 409). Cela relève du travail de l'enseignant de promouvoir une ambiance favorable à l'apprentissage, créer un climat de confiance entre les apprenants et lui-même et les aider, par exemple, à gérer

leur anxiété, « en éliminer la cause quand cela est possible, offrir à l'apprenant de l'aide pour l'affronter. » (Arnold, 2006 : 412), à les rendre psychologiquement prêts à prendre la parole en public, à aider dans l'identification et optimisation des leurs attitudes et croyances – mais aussi les siennes, etc.

3.2.3. Du côté de la pratique : quels types de motivations ?

Dans l'ouvrage « Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage » (2003), Jean-Marc Defays consacre un chapitre à la discussion sur les motivations et objectifs du cours de FLE. Il convient de dire qu'il s'agit d'une perspective beaucoup plus pratique, qui vise à donner des pistes pour les enseignants ou futurs enseignants en FLE. L'auteur démarre en justifiant que les activités humaines se basent toujours sur les causes et les buts, et c'est la raison pour laquelle même les apprenants qu'il appelle *passionnés* doivent savoir cerner leurs motivations et objectifs « pour mieux contrôler le progrès de leur projet et éviter les méprises comme les dérives. » (2003 : 141). Il propose davantage deux questionnaires, l'un destiné aux apprenants et aux enseignants et l'autre qu'à ces derniers, servant à faire réfléchir sur ce qui nous fait vouloir apprendre (ou enseigner) la langue. Ils sont présentés ci-dessous :

A. Pour quelles raisons apprendre une langue étrangère, le français le cas échéant ?

- Parce que je trouve cette langue belle, riche, intéressante.
- Parce que j'aime le pays, les habitants concernés.
- Pour avoir des contacts personnels avec des gens du pays.
- Parce que j'y suis obligé(e).
- Pour m'ouvrir d'une manière générale vers le monde extérieur.
- Parce que je suis stimulé(e) par le défi intellectuel que cela représente.
- Pour avoir de bons résultats scolaires.
- Parce que j'ai des amis, de la famille qui la parlent.
- Pour voyager dans le pays concerné.
- Pour développer mes activités professionnelles avec le pays concerné.
- Parce que le professeur est sympa, que l'ambiance est bonne.
- Pour trouver un emploi bilingue, avoir une promotion.
- Pour pouvoir lire le journal, la littérature dans cette langue.
- Pour m'intégrer dans le pays où je vis déjà.
- Parce que je suis curieux(se) de tout ce qui est différent, exotique.
-

B. Pour quelles raisons enseigner le français langue étrangère et seconde ?

- Parce que j'aime le français qui est une belle langue, riche, intéressante.*
- Pour contribuer à la compréhension mutuelle entre les peuples.*
- Parce que j'aime les francophones/les étrangers, les contacts internationaux.*
- Pour aider les étrangers à s'intégrer dans mon pays/mes apprenants à se familiariser avec ce pays.*
- Pour augmenter mes chances de trouver un emploi dans l'enseignement.*
- Parce que l'occasion s'est présentée.*
- Parce que c'est nouveau pour moi, que c'est un domaine en pleine expansion.*
- Pour pouvoir aller enseigner à l'étranger/me rendre fréquemment dans les pays francophones.*

- Parce que le public est plus motivé, plus réceptif, plus agréable.*
- Pour partager avec mes élèves l'intérêt de la langue française et des cultures francophones.*
- Parce que les progrès y sont plus évidents, qu'on a plus le sentiment d'être utile.*
- Parce que j'ai ainsi l'occasion de prendre du recul par rapport à ma langue et à ma culture maternelles.*

Figure 1 Sondage proposé par Defays (2003 : 143)

Nous voyons que les motivations peuvent être cachées derrière des faits que l'on peut considérer comme banals, ordinaires, et qu'elles viennent de différentes sources – l'enseignant, la famille/les amis, un besoin, le pays, etc. Comme le dit Defays, le professeur ne doit pas mépriser ces motivations de départ ni les contester – surtout car elles ont été les éléments déclencheurs de l'apprentissage –, mais il faut les compléter avec d'autres plus fiables durant la formation (2003 : 144). Il est important pour l'enseignant de comprendre les motivations des étudiants afin de les mobiliser pendant les cours et optimiser l'apprentissage à l'aide de ces images/représentations déjà-là.

L'auteur propose une organisation des types de motivations différente de la distinction bilatérale exposée par Robert (intrinsèque/extrinsèque), en considérant quatre composantes motivationnelles qui doivent être présentes pour un apprentissage efficace : les motivations relatives à l'*objet d'apprentissage*, au *processus*, aux *circonstances* et à la *finalité*. Il explique qu'il faut comprendre les différents moments où entrent en scène les motivations ; « les premières pour déclencher, les secondes pour l'orienter, les autres pour le nourrir et en soutenir le déroulement. » (2003 : 147).

Cela a été illustré par le schéma qui suit :

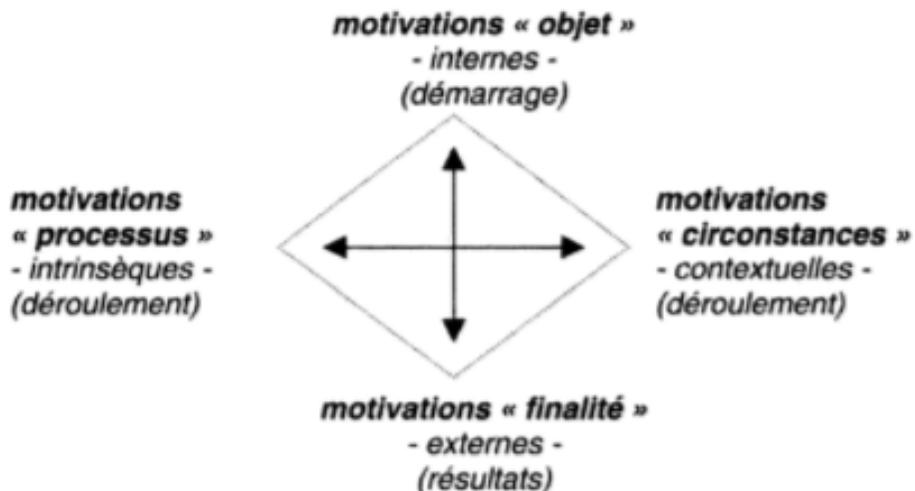


Figure 2 Les types de motivations de Defays (2003 : 147)

Nous signalons que l'auteur a choisi d'élaborer un schéma qui représente, à l'aide de flèches, les relations entre ces différents types de motivations. Elles sont complémentaires, et doivent exister en coopération. Cela veut dire qu'il ne suffit pas de mobiliser uniquement l'une ou l'autre ; pour cibler des bons résultats, l'enseignant doit « multiplier les angles d'attaque pour créer une synergie qu'il modulera en fonction des publics, des contextes, des objectifs, des étapes. » (*Idem*, 2003 : 147)

D'après Defays, on peut rajouter à la question des motivations deux éléments complémentaires, les attentes et les besoins, qui favorisent un apprentissage profitable, adapté à ce qui est envisagé par les apprenants. L'auteur défend l'idée qu'avant de commencer l'enseignement, il faut d'abord sonder les motivations, analyser les besoins et ensuite dégager les attentes des apprenants (2003 : 150). Sans doute l'enseignant doit constamment faire des allers-retours afin d'accompagner le cheminement des apprenants, tout en faisant remonter les attentes, besoins et motivations dûment actualisés.

3.2.4. Les motivations pour apprendre ou pour se former ?

Bourgeois propose, dans son article « Apprentissage, motivation et engagement en formation » (1998) d'analyser la question de la motivation dans la formation des adultes. Il reconnaît qu'il y a une différence entre les motivations à apprendre et à se former, et il explique que « l'engagement en formation a été traité essentiellement dans des contextes de formation d'adultes tandis que la motivation à apprendre a surtout été étudiée dans le contexte scolaire (ou académique). » (1998 : 101). C'est la raison pour laquelle il distingue les situations de *formation* et d'*apprentissage*, les deux attachées à l'autonomie des adultes :

Tout d'abord à propos de l'engagement (ou de l'entrée) en formation. J'entends par là le processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation [...]. La question de la motivation se pose ensuite à propos de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage. (Bourgeois, 1998 : 101)

L'auteur présente un modèle qui aide à comprendre les motivations fondamentales pour l'engagement à une formation. En citant les travaux de Rubenson (1977), Boshier (1973), Tough (1979), parmi d'autres, Bourgeois signale une idée commune entre les auteurs qui explique ce qui mène un adulte à s'engager en formation : le paradigme « *expectancy value* ». Il s'agit d'une « interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part la valeur (*value*) attribuée par le sujet à la formation envisagée, et d'autre part l'espérance de réussite dans cette tâche (*expectancy*). » (Bourgeois, 1998 : 102). Selon Bourgeois, l'interaction *expectancy value* est au centre de tout processus motivationnel, les autres facteurs étant complémentaires à ce premier, car le chemin poursuivi par chaque individu et ses rapports avec leur réalité et leur vécu varient beaucoup. Il suffit de dire que la motivation qui mène un adulte à poursuivre une formation est le résultat de la confrontation de ce qu'il espère de cette formation avec sa valeur sociale. Si l'un des deux éléments ne lui paraît pas opportun ou suffisant, la formation ne lui convient pas.

En plus d'évoquer la question de la trajectoire de vie, l'auteur met en évidence la question identitaire, aussi importante pour la discussion sur l'apprentissage. Son travail ne concerne pas précisément l'apprentissage des langues étrangères (ou une formation dans le domaine), mais il ne serait pas faux de dire que, dans ce cas en particulier, une grande importance à l'identité est généralement donnée ; apprendre une langue étrangère est aussi se mettre en contact avec des cultures différentes de la sienne, ce qui soulève toute une série de questions sur soi-même et sur sa propre culture.

Robert C. Gardner (1991) présente la théorie de Lambert (1963) appelée « Psychologie du Bilinguisme », qui vient à la rencontre de ce sujet. Lambert affirme qu'un individu qui envisage un apprentissage d'une langue étrangère réussi a tendance à adopter certains aspects comportementaux caractéristiques des membres du groupe linguistique-culturel qui parlent la langue apprise (Gardner, 1991 : 47 *apud* Lambert 1963 : 114). Il met en question son identité estimée pour aller vers une identité nouvelle, composée à l'aide de la langue et de la culture apprises lors de la formation. L'auteur rajoute encore que

His motivation is thought to be determined by his attitudes and by his orientation toward learning a second language. The orientation is "instrumental" in form if the

purposes of language study reflect the more utilitarian value of linguistic achievement, such as getting ahead in one's occupation, and is "integrative" if the student is oriented to learn more about the other cultural community as if he desired to become a potential member of the group. (*ibid*)

La théorie de Lambert considère également l'intention de l'apprentissage de la langue, pouvant être à la fois « instrumentale » ou bien « d'intégration », comme un élément de motivation. Dans le cas d'une formation en langue cela devient très clair, vu que la langue, différemment de ce qui se passe dans d'autres types de formations, n'est pas qu'un outil, mais en même temps le moyen et la finalité de l'apprentissage.

Pour comprendre les motivations pour apprendre une langue, nous avons vu qu'il faut prendre en compte certains aspects individuels et sociaux. Par ailleurs, concernant le choix de la formation, d'autres éléments importants apparaissent, illustrés par le paradigme montré par Bourgeois, la valeur et les attentes par rapport à la formation. Autrement, il y a un grand nombre de facteurs qui répondent aux deux choix (formation et apprentissage), mais il est vrai qu'il existe des particularités. Un apprenant en FLE aura d'autres objectifs en apprenant la langue, notamment de nature communicative, tandis qu'un futur enseignant aura la langue comme objet de travail. Néanmoins, les motivations sont toujours importantes et doivent être prises en compte quel que soit l'intérêt majeur de l'apprentissage de la langue.

Chapitre II – Méthodologie de collecte de données

Le deuxième chapitre de notre travail est consacré à la description des aspects méthodologiques. Selon Blanchet et Chardenet,

La méthodologie dans notre domaine, se construit dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique. (2011 : 63)

À partir de cette affirmation, les auteurs défendent que cette démarche réflexive a comme objectifs d'organiser la recherche et de traduire les informations réunies sous forme de résultats lisibles et bien élaborés, toujours de façon consciente, liée au cadrage théorique et sous une perspective épistémologique (Blanchet et Chardenet, 2011 : 99).

Pour cela, nous allons d'abord reprendre la problématique et les hypothèses précédemment annoncées, tout en expliquant la démarche et le protocole suivis ; ensuite, nous allons présenter le terrain d'enquête, le contexte institutionnel et un bref profil des informateurs ; finalement, nous expliquerons les choix effectués concernant les dispositifs de collecte de données.

1. Démarche et protocole

Nous avons constaté précédemment que le contexte de la formation en Lettres à l'UFMG est non-francophone, dans un pays où le français n'est pas aussi expressif. En raison de cet éloignement de la culture francophone/française, une formation dans la langue peut devenir à la fois incomplète ou lacuneuse. Cependant, elle est suffisamment attrayante pour qu'il y ait de plus en plus d'étudiants qui veulent la suivre, pour différentes raisons. L'intérêt majeur de cette recherche est donc de comprendre 1) les motivations qui ont poussé des et *alumni* à entreprendre cette formation et 2) les liens établis entre ces motivations et les représentations qu'ils ont (ou qu'ils avaient auparavant) sur la langue française. Étant donné qu'une grande partie des étudiants finissent par devenir enseignants, cet aspect a également été pris en compte lors de cette étude de nature qualitative.

Nous essaierons donc de trouver des éléments de réponse à quelques questions plus précises dégagées de notre problématique principale :

- Malgré le faible débouché professionnel dans le domaine au Brésil et la présence modeste de la langue, quelles sont les motivations pour que les étudiants suivent une formation en français ?
- En quoi les représentations sur la langue ont eu des effets sur le choix du français ?

- Une formation faite uniquement en contexte non-francophone est suffisamment complète pour devenir enseignant ou chercheur ?

Pour la méthodologie de collecte de données, nous avons eu recours à deux outils : la transmission d'un questionnaire, ouvert à tout étudiant ou *alumni* suivant ou ayant suivi la formation à la FALE, mis en ligne et diffusé sur des réseaux sociaux, et des enquêtes individuelles, qui ont été menées personnellement auprès de six étudiants et *alumni* de la Faculté. Notre but était de collecter des informations sur le vécu et les expériences personnelles des enquêtés pour nous aider à répondre aux questions précédentes, ce qui a donné à notre recherche le caractère *qualitatif* ; elle a « pour but premier de comprendre les phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (Poisson, 1991 : 12), en se situant loin des généralisations et près d'une subjectivité, caractéristique des sciences humaines et encore plus de la recherche en éducation. La recherche qualitative permet de dégager des aspects principaux de la réalité sociale qu'on étudie, et pour y arriver, il est fondamental de comprendre cette réalité (*Idem* : 16). Blanchet renchérit sur cette déclaration en affirmant que « les recherches en SHS, dont très clairement les recherches didactologiques, sont donc nécessairement en prise directe avec les phénomènes humains et sociaux » (Blanchet, 2011 : 17).

Le choix d'avoir des questions et hypothèses comme point de départ rejoint ce que proposaient Auguste Comte et les autres philosophes du courant positiviste ; comme le synthétise Yves Poisson, « dans l'esprit du positivisme, l'aptitude à la prévision est le but premier de la science et [...] la possibilité de vérification est son exigence première » (1991 : 9). Nous avons cherché à comprendre le *pourquoi* du choix d'une telle formation et les liens entre les motivations et les représentations tout en considérant les trois hypothèses qui suivent.

Premièrement, concernant le choix de *la langue* en soi, le français apparaîtrait comme option de langue autre que l'anglais ou l'espagnol, les deux langues étrangères les plus diffusées au Brésil. Justifié, de façon consciente ou pas, par le concept de l'intercompréhension des langues¹⁷, l'espagnol est souvent vu comme une langue plus « facile », donc qui ne demande pas forcément une étude ponctuelle pour réaliser des activités langagières élémentaires moyennement, comme par exemple visiter les pays hispanophones qui côtoient les frontières brésiliennes ou communiquer avec des étrangers

¹⁷ « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005 : 7). Dans cette perspective, il n'est pas nécessaire que les interlocuteurs sachent parler (ou écrire) dans la langue étrangère, étant une approche *communicative* dans l'ensemble.

d'origine hispanique qui viennent au Brésil. À son tour, l'anglais est perçu comme une langue presque obligatoire en raison de sa présence massive partout dans le monde, un atout pour la vie professionnelle et personnelle. Par conséquent, une grande partie des étudiants a, avant même d'entrer à l'université, une connaissance moyenne de l'anglais. Le français surgirait en tant que possibilité grâce à sa large portée, étant parlé dans les cinq continents, aux références mondiales françaises ou francophones (des célébrités, des auteurs, des arts, des sports...), et à son emploi dans la littérature de divers domaines comme le droit, la philosophie, l'éducation, etc. Cet argument est valable pour les étudiants de divers domaines, donc pas exclusivement chez ceux qui suivent la formation en lettres.

Par rapport au choix *de la formation*, le raisonnement précédent nous semble aussi vrai ; nous formulons donc l'hypothèse qu'une formation en français ne représente pas nécessairement l'intérêt de rester uniquement dans le domaine de la langue – recherche ou enseignement. C'est une langue utile, et la formation peut ne pas signifier la poursuite des études dans cette langue. Le métier actuel des licenciés et les projets personnels des étudiants, parmi d'autres aspects, seront pris en compte pour répondre à cette interrogation.

Deuxièmement, les images personnelles préconçues sur le français contribueraient au développement de l'intérêt et par conséquent le choix de la langue. Le Brésil étant un pays non-francophone où les références de la langue de Molière ne sont pas aussi diffusées, il faudrait donc des éléments déclencheurs pour susciter chez les jeunes l'envie de choisir cette langue vivante parmi d'autres – aussi moins répandues soient ces dernières – telles que l'italien ou l'allemand, par exemple. Ces éléments pourraient être des représentations élaborées dès le plus jeune âge, liées à l'entourage, la famille, les amis, des personnes connues, en bref, des expériences individuelles. Pour répondre à cette hypothèse, nous allons essayer d'éveiller chez les étudiants leurs premiers souvenirs de la langue pour ensuite analyser les liens entre ces évocations et le choix du français.

Troisièmement, il nous semble pertinent d'interroger si la formation devrait être obligatoirement complémentée par une expérience en contexte francophone afin que les étudiants puissent mieux maîtriser la langue française, ainsi que des aspects culturels, pour pouvoir ensuite bien exercer le métier choisi. Pour cela, des questions sur le *besoin* d'un complément de formation à l'étranger sont présentes dans les entretiens que nous avons menés. Parmi les informateurs, certains ont déjà effectué des séjours à l'étranger, mais pas tous. Les réponses seront confrontées pour vérifier si le fait d'avoir vécu une telle

expérience peut influencer les étudiants quant à leur opinion sur la nécessité d'en avoir une.

Après avoir présenté le but de cette recherche à l'aide des questions et hypothèses qui seront confirmées ou infirmées postérieurement, nous poursuivons le travail en présentant le terrain d'enquête et informateurs ainsi que les outils de collecte de données utilisés.

2. Terrain d'enquête

Dans cette deuxième partie, pour décrire notre terrain d'enquête, d'abord nous présentons nos informateurs et ensuite nous reprenons quelques informations sur le contexte institutionnel dans lequel cette recherche s'inscrit, à savoir l'UFMG, plus précisément la FALE. Nous comprenons, comme le défend Blanchet, que le terrain de recherche ne peut pas être compris uniquement en tant qu'espace géographique, mais aussi « un espace temporel, social et situationnel. » (2011 : 13). Au-delà de cela, il faut aussi le considérer en tant que *réseau d'interactions humaines et sociales*, où tout échange est enrichissant ; « le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où 'on apprend des choses' » (Agier, 2004, *apud* Blanchet 2011 : 18).

2.1. Présentation des informateurs

Comme mentionné précédemment, nous avons fait le choix d'orienter notre recherche vers les étudiants et *alumni* en français de la Faculté de Lettres de l'UFMG ayant conclu le parcours en Lettres après l'année 2015. Les deux outils de collecte de données ont visé ce même public.

Concernant le questionnaire, les réponses obtenues ont été fournies par neuf étudiants et anciens étudiants, sept suivant le parcours *Licenciatura*, tous Brésiliens, la plupart entre 26 et 35 ans et ayant plus de trois ans d'études en français, ce qui compose un ensemble relativement expérimenté en langue française. Parmi eux, deux ne sont jamais allés dans des pays francophones. D'autres précisions sur les informateurs ont été assemblées sur un tableau (Cf. Annexe 1, p. 92), par exemple les langues parlées et le contexte d'apprentissage du français. Nous les avons identifiés par des prénoms fictifs afin de faciliter leur identification.

Ensuite, pour ce qui est de l'entretien, nous avons décidé de choisir un même nombre d'étudiantes et *alumni* afin d'avoir des points de vue diversifiés mais en proportion égale. À l'exception d'une ancienne étudiante, les informatrices sont différentes de ceux

qui ont répondu au questionnaire. Les six enquêtées composent un ensemble assez diversifié, même si la plupart ont suivi le parcours *Licenciatura* et ont déjà fait un séjour long (de durée supérieure à 30 jours) dans un pays francophone.

La raison pour laquelle cette précision temporelle a été donnée consiste au fait que considérer des séjours touristiques ne nous semble pas une expérience d'immersion suffisamment importante pour qu'on puisse évaluer ses effets sur la connaissance de la langue ou des compétences d'enseignement. Bien sûr, l'importance de connaître le pays sous l'angle de l'enrichissement culturel et personnel, même dans un cadre touristique, est énorme ; pourtant, pour obtenir les précisions que nous cherchons, une telle expérience aussi brève ne nous paraît pas assez représentative.

Au-delà de cela, nous avons aussi identifié chez les enquêtées le nombre d'années d'étude en français ainsi que le nombre d'années d'enseignement du français le cas échéant, sachant que l'enseignement n'est pas forcément le débouché professionnel envisagé par tous les étudiants en Lettres. Le contexte d'apprentissage du français et le métier actuel font aussi partie des données personnelles recueillies. Un tableau figurant en annexe (Cf. Annexe 2, p. 93) présente ces informations de façon systématisée pour aider à mieux visualiser le profil des enquêtées.

2.2. Présentation du contexte

Parce que notre intérêt initial était la discussion sur l'expérience, les motivations et les représentations des étudiants suivant ou ayant suivi une formation en français dans un contexte non-francophone, le choix de l'Université Fédérale du Minas Gerais plus précisément répondait aux deux critères primordiaux : celui de *pertinence* quant à la thématique de la recherche et celui de *faisabilité*, car il s'agit d'une structure publique, facile d'accès où un grand nombre d'étudiants sont admis tous les ans. Le déplacement au Brésil a permis une proximité géographique également fondamentale, en rendant possible de joindre personnellement les informatrices.

Une description de l'Université et de la Faculté de Lettres a déjà été présentée dans la partie théorique de ce travail, raison pour laquelle une présentation des aspects ponctuels portant sur l'institution ne sera pas reprise ici.

Par rapport au recrutement des volontaires pour le questionnaire, il a été fait à travers des réseaux sociaux ; nous l'avons lancé plus précisément dans une page Facebook destinée à des échanges de tous types entre les étudiants et anciens étudiants de la Faculté. À propos de l'entretien, une approche plus personnalisée a été mise en place. Pour

inviter les étudiants, à la suite d'un contact via e-mail avec une professeure de la FALE, nous avons fixé une date pour que notre recherche puisse être présentée auprès d'eux pendant le cours. Nous avons été invitée pour réaliser cette présentation en cours d' « Études Thématisques de Littérature de langue française : panorama historique des théories de la traduction littéraire en France à travers les ouvrages classiques », où l'appel à participation a été fait. Concernant les *alumni*, nous avons contacté des personnes déjà connues pour favoriser les rencontres, dans le sens tantôt logistique tantôt personnel, toujours en fixant des rendez-vous où des déplacements inconvénients seraient évités.

Nous signalons qu'il existe une grande diversité parmi les étudiants des universités publiques au Brésil, y compris à l'UFMG. Ces institutions sont connues par leur qualité d'enseignement, attirant des étudiants issus de milieux très divers. Nous avons décidé de ne pas poser de questions sur la condition sociale ou économique des informateurs pour éviter toute gêne occasionnelle, mais nous sommes consciente que cela peut jouer un rôle, par exemple, pour la possibilité de faire un séjour à l'étranger – car même si des bourses sont offertes, cela peut ne pas être suffisant pour certains. Le choix même du français peut se montrer plus ou moins probable ou envisageable en fonction de la réalité des étudiants. Tout cela constitue un point dont l'importance ne doit pas être négligée ; pourtant, en raison de certaines contraintes et de l'ampleur que cela pourrait prendre, notre recherche s'est centrée sur les sujets de façon plutôt homogène en matière de réalité sociale.

3. Techniques d'enquête

Cette partie sera consacrée à la présentation et l'explication des outils de collecte de données utilisés lors de cette recherche. Tout d'abord, nous expliquerons l'intérêt de l'utilisation d'un questionnaire pour un premier regard sur le sujet de recherche et ensuite, nous définirons l'outil principal, l'enquête.

3.1. Le questionnaire

3.1.1. Généralités

Le questionnaire est un outil de recherche très utile qui nous permet de dégager une série d'informations tantôt quantitatives tantôt qualitatives. L'un des objectifs des questionnaires, qui nous a été plus parlant, selon Ghilione (1987) est celui de *description*. Jean-Christophe Vilatte reprend les idées de cet auteur et décrit cet objectif en disant :

Il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et attentes qui orientent nos choix rationnels (nos comportements objectifs). (2007 : 5)

C'est pourquoi nous avons décidé de recourir à un questionnaire ; il nous a permis d'avoir des idées générales sur les expériences de certains étudiants à la FALE et leurs liens avec la langue française ainsi que d'extraire des pistes conséquentes pour l'élaboration des questions de l'étape suivante, l'entretien. Au-delà de cela, pour qu'on puisse évaluer la pertinence et l'intérêt d'une recherche et réfléchir sur le sujet, souvent des questionnaires apparaissent comme des stratégies utiles. Nous avons donc élaboré un questionnaire (Cf. Annexe 3, p. 94), diffusé en ligne et destiné à des étudiants ou anciens étudiants de la FALE, qui y ont répondu entre le 28 novembre 2017 et le 9 janvier 2018.

La décision de proposer un questionnaire en ligne a été due à la praticité que cela implique. L'informateur n'est pas obligé de se déplacer, donc une flexibilité est prévue ; il peut y répondre où et quand il veut. De plus, des réponses à l'écrit peuvent être plus réfléchies que celles qu'on donne à l'oral. Cela ne signifie pas que les réponses écrites sont meilleures ou pires, il s'agit simplement d'un niveau différent de collecte de données. Parmi les inconvénients de ce procédé, il y a possibilité de manque de franchise de la part des informateurs compte tenu de la distance entre eux et celui à qui les informations seront adressées. Les réponses peu approfondies peuvent être également attendues. Contrairement à un entretien mené face-à-face, le questionnaire « ne permet pas au vérificateur de clarifier certaines questions, de s'assurer qu'il comprend bien les réponses, de demander des éclaircissements ou des explications sur des réponses, ou encore de s'assurer que le répondant répond à toutes les questions du formulaire. »¹⁸. Tous ces aspects ont été pris en compte pour le choix de cet outil, qui a fini par nous fournir des résultats importants.

Initialement, notre recherche voulait prendre compte de la formation en Lettres de façon plus ponctuelle – tout en tenant compte du *cursus*, de son organisation, etc., mais nous nous sommes rendue compte, notamment à travers le retour donné par les réponses du questionnaire, qu'il s'agissait d'une discussion beaucoup plus vaste que nous ne le pensions. Pour garder donc le sujet de la *formation*, nous avons décidé de tenir au questionnement sur la pertinence ou le besoin d'un complément de formation à l'étranger, question qui nous semblait déjà assez riche. Cette démarche a permis de singulariser notre recherche – qui porte, *grossost modo*, sur des thématiques très souvent exploitées telles que les motivations en les représentations – en considérant le cas spécifique des étudiants d'un

¹⁸ http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_19728.html

pays où le français est une langue étrangère éloignée du quotidien de la plupart de ses habitants.

3.1.2. Présentation du questionnaire et ses objectifs

Le questionnaire a été divisé en trois sections : 1) Votre profil, 2) Votre relation avec la langue française et 3) Vos motivations. Nous avons cherché à associer les points principaux de notre recherche, les représentations, motivations et la formation en soi à l'aide de questions ouvertes et fermées qui visaient à faire réfléchir les informateurs sur ces aspects. La remise en cause des raisons qui ont mené à un tel choix est fondamentale pour trouver les réponses aux questionnements que nous avons posés. Nous décrirons à la suite chacune des trois sections qui composent le questionnaire afin de mettre en évidence les objectifs envisagés.

Dans la première section, nous avons posé des questions concernant le diplôme préparé, l'âge, le nombre d'années d'étude en langue française et les langues parlées, ayant comme but de mieux connaître les parcours des étudiants pour ensuite pouvoir faire des liens avec les réponses des rubriques suivantes.

La deuxième partie, consacrée à la relation des informateurs avec la langue française, posait des questions ouvertes sur les souvenirs sur la langue française et des références générales sur la langue (Auteurs, personnalités, ouvrages, films, stéréotypes, etc.), ayant pour but de repérer les représentations sur la langue et les locuteurs de façon implicite. Cette partie était rattachée à une autre dont les questions variaient en fonction d'être ou non allé en France ou dans un autre pays francophone. Concernant ceux qui sont ont déjà séjourné dans un pays francophone, nous avons posé des questions relatives à leur impression sur la langue, avant et après le séjour, et les apports de cette expérience à leur aisance linguistique. Pour les autres, les questionnements portaient sur le besoin d'un séjour en pays francophone, sur l'origine des impressions qu'ils ont de la langue française et sur le fait d'être ou non à l'aise pour parler avec un natif.

Finalement, les raisons pour lesquelles le français et la formation ont été choisis étaient au centre de la dernière partie sur les motivations. Nous avons fait le choix de commencer par une question ouverte portant sur les motivations pour l'option de la langue française afin de donner plus de liberté aux informateurs de s'exprimer. Ensuite, par rapport au choix de la langue *dans la formation en lettres*, nous avons proposé une série de réponses possibles et une case « Autre », au cas où aucune réponse ne correspondait à leur réalité. À la fin du questionnaire, quelques questions complémentaires portaient sur la

formation proprement dite et sur le sentiment de capacité des informateurs d'enseigner le français après la formation.

3.1.3. Compte rendu des réponses

Les réponses au questionnaire n'ont pas été assez nombreuses (nous en avons reçus neuf), ce qui n'a cependant posé aucun souci, vis-à-vis de la nature qualitative des informations recherchées. Les données collectées, rassemblées sous forme d'un tableau synthétique (Cf. Annexe 4, p. 101), ont révélé, de façon globale, les résultats suivants :

- La plupart des informateurs ont commencé les études en français à l'université ou en cours de langue, déjà au cours de la jeunesse.
- Les références à la littérature sont très récurrentes dans les réponses sur les représentations et références en matière de langue française, qui entraînent une image de distinction et culture, attestée par ces références.
- Les réponses portant sur le bien aise des informateurs lorsqu'il s'agit de parler avec un natif sont positives pour ceux ayant séjourné en France ou pays francophone¹⁹ et négatives pour les autres.
- Presque tous les informateurs qui sont partis en France OPF ont observé une évolution de leur niveau en français après le séjour et ils soutiennent l'importance de cette expérience.
- Le goût pour les langues étrangères en général est un facteur de motivation présent chez plusieurs informateurs.
- L'utilité et la beauté de la langue ont été les deux facteurs motivationnels les plus évoqués par les informateurs.
- Hormis un informateur, tous les autres travaillent ou envisagent travailler dans le domaine du français.

Ces constats nous ont permis de déchiffrer et d'illustrer notre sujet de recherche dans le sens où des récurrences dans le discours des informateurs sont apparues, tout en mettant en lumière une série de généralités auxquelles nous nous attendions. Le questionnaire a donné naissance à un premier portrait des étudiants et *alumni* de la FALE qui sera repris et enrichi par les réponses des entretiens.

Des liens entre la théorie présentée dans la première partie de ce travail et la réalité des étudiants en lettres ont pu également être faits ; les réponses fournies au questionnaire ont illustré les réflexions sur les motivations, les représentations et sur la place du français au Brésil.

3.1.4. Le déroulement concret

Étant une enquête en ligne, les informateurs ont dû répondre aux questions de façon autonome et sans avoir la possibilité de demander des éclaircissements sur des questions posées afin de mieux y répondre. Il a fallu relancer le questionnaire sur la page

¹⁹ Nous avons utilisé dans le questionnaire le signe OPF pour « ou pays francophone », en vue d'éviter la répétition de l'expression.

Facebook trois fois afin d'obtenir un nombre significatif des réponses. Ce type d'approche demande une attention plus soutenue car même si les étudiants abonnés à la page Facebook étaient nombreux, ils ne suivent pas tous le parcours en français, et ceux qui le suivent, ou l'ont suivi, ne sont pas nécessairement prêts à consacrer quelques minutes à la réponse d'un questionnaire.

Un deuxième point important consiste à n'avoir pas conduit un pré-test, ce qui aurait pu être utile pour évaluer la justesse des questions, identifier des éventuelles hésitations de la part des informateurs ainsi que le besoin de reformuler ou ajouter des questions. Le profil des enquêtés, par exemple, s'est révélé incomplet, manque de quelques questions-clés qui auraient pu être additionnées, s'il s'agissait d'un étudiant ou *alumni*, ayant suivi quelle formation, le niveau en langue française estimé, si c'est une femme ou un homme, le temps d'enseignement le cas échéant, etc.

Naturellement la pertinence de chacune des questions a été envisagée, même si après les retours des informateurs, certaines n'ont pas eu un intérêt très significatif. La question 7 – partie *Votre profil*, par exemple, sur l'importance de quelques langues étrangères dans le contexte actuel au Brésil – montrait que l'anglais, le français et l'espagnol sont des langues considérées plus importantes que l'allemand et le chinois, une réponse attendue ne servant qu'à valider une idée qui fait partie de l'imaginaire d'une grande partie des Brésiliens.

Ensuite, comme présenté dans la partie précédente, des inconvénients arrivent lorsqu'on choisit de mener un questionnaire en ligne. Le fait de ne pas pouvoir expliquer ce qu'on attend de chacune des questions, comme on a la possibilité de le faire pendant un entretien réalisé face-à-face, peut résulter dans des réponses parfois trop simples, insuffisantes ou non conformes à la question posée. La question 8, partie *Votre relation avec la langue française*, portant sur les souvenirs en langue française a eu des réponses très succinctes ainsi que la question suivante, « Qui dit 'langue française' dit... ». Nous attendions des répliques plus élaborées, néanmoins il faut considérer que cela peut aussi être la caractéristique des images génériques ou simplifiées qu'on reçoit et sanctionne le long de la vie.

Finalement, nous avons délibérément évité le mot « représentation » optant pour l'utilisation de termes tels qu'*impression* et *référence*, tantôt dans le questionnaire tantôt dans l'entretien, dans le but d'éviter le terme technique ; cependant, le mot représentation n'est pas exclusif du domaine, donc nous aurions pu l'utiliser sans que cela ne provoque des hésitations chez les informateurs.

3.2. L'entretien

3.2.1. Généralités

L'outil principal de collecte de données adopté a été l'entretien, plus précisément des entretiens individuels semi-directifs, qui sont, selon Blanchet, un type d'enquête « constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite » (2011 : 74). Or, la spontanéité que ce type de méthodologie entraîne est une caractéristique importante, créant ce que l'auteur décrit comme du « matériel linguistique plus autonome » (*Idem*). Ainsi, nous cherchions à construire un *corpus* avec des informations franches, nécessaires pour répondre aux besoins de notre recherche. L'auteur attire aussi l'attention sur l'importance de collecter également les données sociologiques (ou bien sociolinguistiques dans ce domaine) des informateurs, telles qu' « âge, origine, profession, langues, etc. » (*Idem*) afin de pouvoir établir des éventuelles connexions avec les réponses fournies, comme nous l'avons fait pour le questionnaire.

La « perspective épistémologique dialogique » citée par Chardenet (2011) à la lumière des travaux d'un certain nombre d'auteurs (Todorov, 1981 ; A. Blanchet, 1989 ; Moscovici et Buschini, 2003 ; Marková, 2003), nous a été très parlante ; le dialogue permet des interactions qui mettent les interlocuteurs en contact direct, différemment de ce qui se passe en s'agissant d'un questionnaire à l'écrit.

À travers nos lectures, nous avons appris l'existence de trois types d'entretiens : 1) le directif, qui propose « un questionnement préalablement structuré dont l'extrême serait le questionnaire avec questions fermées » ; 2) le non-directif, « centré sur la personne et son rythme » ; et 3) l'entretien guidé, ou semi-directif, « [élaboré] à partir d'une liste d'items plus ou moins larges en fonction de la problématique visée et traité librement par la personne interviewée » (Chardenet, 2011 : 79). Parmi eux, ce dernier nous a semblé pertinent et utile pour entrer dans l'univers des informateurs afin de retrouver chez eux des images, symboles et impressions sur la langue française, des motivations pour le choix de la langue et de la formation ainsi qu'un regard critique de leur formation, notamment concernant le fait de la suivre dans un pays non-francophone. Ce n'est qu'en parlant sur cette réalité qu'on s'en rend compte.

3.2.2. Présentation du canevas et les objectifs de l'entretien

Afin de pouvoir aller plus loin dans des réponses que nous avions reçues à travers les questionnaires, et inspirée de leurs réponses, nous avons élaboré un canevas pour l'entretien, présenté ci-dessous, divisé en trois axes, avec quelques questions à être posées en fonction du déroulement de chaque entretien, notamment de suite à la question sur le

fait d'avoir fait un long séjour à l'étranger ou pas. Il ne s'agit que d'un guide pour l'enquêteur, alors d'autres questions ont été rajoutées ou certaines ont été supprimées au fur et à mesure de l'enquête. La durée prévue était d'environ 20 minutes.

| OUVERTURE DE L'ENTRETIEN |
|--|
| 1. Peux-tu te présenter ? |
| AXE 1 : L'IMAGE SUR LA LANGUE FRANÇAISE ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANT |
| 2. Peux-tu parler de ton expérience avec la langue française ? quand est-ce qu'elle a commencé, quels sont tes premiers souvenirs ? 3. Pour quelles raisons as-tu choisi d'apprendre le français ? 4. À quoi associes-tu la langue française (références, auteurs, personnalités, ouvrages, stéréotypes, etc.) ? 5. Comment décrirais-tu la langue française ? 6. As-tu envisagé l'enseignement du français à la fin de ta formation ? pour quelles raisons, à ton avis, on enseigne le français ? |
| AXE 2 : LE CONTACT AVEC LA LANGUE ET LA CULTURE CIBLE EN LIEN AVEC LA FORMATION |
| 7. As-tu déjà fait un long séjour dans un pays francophone ? dans quel cadre ? a. Si oui, i. Dans quelle mesure cette expérience a changé ton image sur le pays, sa culture et ses locuteurs ? qu'est-ce que cette expérience t'a apporté en matière de langue ? ii. Avant ton arrivée, quelle était ton impression sur la langue française ? iii. A-t-elle changé après ton séjour ? dans quel sens ? b. Si non, pourquoi ? quels ont été tes obstacles ? as-tu envie de vivre cette expérience ? 8. Pour toi, quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger, est-il indispensable ? 9. En quoi cela peut contribuer à l'épanouissement/maturité linguistique et personnel de quelqu'un ? |
| AXE 3 : LES MOTIVATIONS ET LA FORMATION |
| 10. Quelle est ta formation ? Peux-tu la décrire ? à ton avis, est-elle complète ? points positifs et négatifs 11. Qu'espérais-tu avant de commencer ta formation (concernant la formation elle-même et les débouchées professionnelles) ? pourquoi l'as-tu choisie ? quelle utilité ? 12. Ton occupation actuelle est-elle en lien avec ta formation ? |
| CLÔTURE DE L'ENTRETIEN |
| 13. Est-ce que tu as d'autres informations à ajouter ? Remerciements. |

Tableau 1 - Canevas de l'entretien

La question d'ouverture a envisagé de tracer un profil des informatrices, en réunissant des données qu'elles trouvaient appropriées. Nous avons pourtant demandé de préciser combien de temps elles étudient le français et pendant combien de temps elles enseignent le français le cas échéant.

Ensuite, le premier axe, intitulé « L'image sur la langue française et le métier d'enseignant », visait la collecte de données sur les représentations des informatrices concernant la langue, tantôt des représentations actuelles tantôt des mémoires de la langue qui ont pu fonctionner comme des facteurs motivationnels pour le choix du français. Nous soulignons que des réponses sur le choix du français dans cette partie relèvent spécifiquement du choix de la langue, pas nécessairement de la *formation en langue*. Ce point a été présenté dans l'axe 3. Sur le métier d'enseignant de français, notamment touchant les motivations pour devenir professeur de langue française au Brésil actuellement, la question 6 conduit les informatrices à une réflexion d'abord personnelle sur le métier (« As-tu envisagé l'enseignement du français à la fin de ta formation ? ») et ensuite générale (« pour quelles raisons, à ton avis, on enseigne le français ? ») ayant pour but de confronter leurs réalités personnelles avec une image plus répandue sur le métier. Nous avons précisé que l' « on » dont on parle renvoie à une notion plurielle de tout enseignant. Cette question a été élaborée de façon à permettre la réponse de toutes les informatrices, quoiqu'elles soient enseignantes ou pas. Cette question a été élaborée de telle façon que toutes les informatrices y répondent, qu'elles soient enseignantes ou pas. Il convient de remarquer que plusieurs informatrices ont compris la seconde question considérant l'élève et non pas l'enseignant ; une offre plus variée dans l'enseignement primaire ou secondaire, ou même l'évocation de la langue en tant qu'un hobby ont été des réponses données. Pour clarifier ce que nous cherchions dans la question, nous avons décidé donc de poser la question d'une manière différente : « Pour quelles raisons, à ton avis, on devient enseignant de français au Brésil ? ».

Le deuxième axe, « Le contact avec la langue et la culture cible en lien avec la formation » propose des questions qui relèvent de l'importance d'un contact direct avec le français et la culture française ou francophone. Il s'agit de savoir si nos informatrices, en tant qu'apprenantes, enseignantes ou futures enseignantes, de par le contexte non-francophone de leur formation, ont déjà effectué un long séjour à l'étranger, mieux, dans un pays francophone. L'influence de cette expérience relativement à l'image – aux représentations – sur la langue et les locuteurs a été aussi prise en compte. Deux questions communes ont été posées, 8 et 9, justement pour qu'on puisse mettre en parallèle les

réponses de celles qui ne sont pas parties à l'étranger avec les autres qui ont vécu une telle expérience.

Le dernier axe proposait des questions sur « Les motivations et la formation » des informatrices. C'était le moment de décrire leur formation (*Licenciatura* ou *Bacharelado*), mettre en évidence les points positifs et négatifs et pointer les raisons pour lesquelles une telle formation a été choisie, y compris leurs attentes avant de la commencer, tout en considérant aussi le côté professionnel. Il nous semble important de comprendre le parcours (en tant que chemin) traversé par les informatrices et leur avis sur ce parcours, ainsi que de savoir si leur occupation actuelle est en lien avec la formation en langue française. Le sujet de la motivation pour la formation est étroitement lié à l'image qu'on a de la formation et à la réalité qu'on trouve une fois qu'on la suit.

La formule de clôture proposée sert àachever l'entretien, en demandant s'il y a des informations à ajouter sur les thématiques abordées et en remerciant les informatrices pour le temps y consacré.

3.2.3. Le déroulement concret

Les entretiens face-à-face menés avec six informatrices en lien avec l'UFMG, enregistrés à l'aide d'un dictaphone, sont l'outil le plus significatif de collecte de données qui compose notre corpus. Dans cette partie, nous allons exposer certaines situations vécues lors des échanges et justifier quelques choix qui ont été faits.

Nous avons observé très clairement des avantages de pouvoir intervenir plus souvent pour obtenir des répliques pertinentes, sans pour autant réprimer les informatrices ou induire leurs réponses. L'ordre des questions ou la manière dont elles ont été posées a également changé en fonction de chaque informatrice, pour assurer la bonne compréhension et éviter des répétitions inutiles. Avant de commencer l'entretien, nous avons souligné l'importance des réponses les plus complètes que possible, tout en mettant en valeur leurs expériences et leurs avis sur les thématiques proposées.

Le niveau de langue des enquêtées a joué un rôle important lors des entretiens, menés en français. Tandis que la plupart ont révélé une aisance linguistique convenable et ont pu s'exprimer sans aucun problème, d'autres ont hésité aux moments de répondre, ayant parfois aussi des difficultés de comprendre les questions. C'est la raison pour laquelle nous avons proposé qu'elles s'expriment en portugais si besoin ; il nous intéressait ce qu'elles avaient à dire en dépit de la langue. Cette proposition a été faite afin de rassurer les informatrices et de donner de la valeur à leurs discours. En raison de cette particularité,

chez ces deux informatrices des traductions ont été faites lors de la transcription des entretiens. Nous avons traduit en français les passages originalement fournis en portugais pour pouvoir les exploiter. Et ce, tout en restant le plus fidèle possible afin que la traduction, ne s'éloigne pas davantage du texte original.

La distinction des idées de *choix de la langue* et *choix de la formation* a été assez floue chez les informatrices. Comme expliqué dans la partie précédente, chacun des deux aspects était traité dans un axe différent de l'entretien, pourtant la plupart d'elles ont répondu à la question sur le choix du français en expliquant leur lien avec la Faculté de lettres.

Par rapport au déroulement des entretiens en fonction des questions posées, les questions 4 et 5 de l'axe 1 (« À quoi associes-tu la langue française ? » et « Comment décrirais-tu la langue française ? ») ont eu des réponses de différents types. Il s'agit de questions très ouvertes à l'interprétation, et nous sommes intervenue quelques fois pour ajouter d'autres éléments, comme d'autres questions, des exemples, des commentaires, etc. pour aider les informatrices à répondre de façon plus spécifique. Nous avons remarqué que ce qu'on associe à une langue est souvent compris comme un ensemble de caractéristiques de cette langue, et non pas un ensemble de références liées à la langue comme nous le pensions. Chez certaines informatrices, les réponses données aux questions 4 et 5 ont été pareilles, de telle façon que la question 5 semblait répétitive.

Concernant l'axe 2, la question destinée aux informatrices qui ne sont jamais parties en France OPF était trop élémentaire. Nous aurions pu aller plus loin pour explorer d'autres opinions et perspectives de ces informatrices, tant du point de vue de l'expérience que des représentations sur la langue et la culture cible à leur égard.

Toujours sur cet axe, la question 8 « Pour toi, quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger, est-il indispensable ? » a fini par être plus générale que nous ne le voulions ; lors des entretiens nous nous sommes rendue compte qu'il fallait préciser *pour qui* ce séjour serait-il indispensable (ou pas), ce qui a été fait à partir du troisième entretien. Un étudiant suivant une formation autre que Lettres qui choisit le français comme une langue étrangère a, pendant une période, un but qui ne s'éloigne pas trop de celui d'un étudiant qui a choisi d'étudier le français à l'Université : apprendre la langue avant toute chose. Il a fallu alors questionner nos informatrices pour qu'elles se mettent à la place à la fois d'une apprenante (qu'elles sont), d'une enseignante ou d'une future enseignante, sachant que les réponses seraient très probablement différentes.

Finalement, certaines questions englobaient plusieurs questionnements différents (2, 6, 7, 10, 11), et nous regrettons de ne pas avoir posé une question à la fois. En général les informatrices répondaient la dernière question avant les autres et souvent les premières étaient oubliées, involontairement ; quelquefois nous avons repris les autres questions, mais il est vrai qu'il aurait été plus fructueux de subdiviser afin de s'assurer des réponses à toutes les questions.

3.2.4. Les codes de transcription et de référence

Sur les transcriptions des entretiens audio enregistrés, nous n'avons pas suivi des codes très stricts ; certaines dimensions prosodiques et non verbales que nous avons considérées plus importantes, telles que des pauses longues et des rires, ont été indiquées afin de donner aux lecteurs d'autres éléments qui peuvent aider à interpréter les données verbales. Pour nous, une transcription simple pouvait répondre à notre besoin de répertorier les réponses à des questionnements ponctuels. Au-delà de cela, dans certains passages, des corrections linguistiques ont été faites, notamment quand les informatrices ont dit des mots ou expressions propres de la langue portugaise traduites au pied de la lettre, car nous ne mettons pas l'accent sur la manière dont la langue française est utilisée, mais sur le contenu proprement dit.

Pour la partie suivante, nous avons décidé d'attribuer des prénoms fictifs à chacune des informatrices de manière à personnaliser leur discours tout en préservant leur anonymat. Ci-après un rappel des prénoms fictifs choisis par les informatrices et le numéro pour identifier leurs entretiens, données présentes sur le tableau de présentation des informatrices (Cf. Annexe 2, p. 93).

| | | | | | |
|-------|---------|-------|------|----------|------|
| Mirna | Yolanda | Marta | Sara | Gabriela | Rosa |
| E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |

Les transcriptions des entretiens sont annexées à l'intégralité (Cf. Annexe 5, p. 105). Chacun des entretiens y est identifié, numéroté, et d'autres précisions y ont été rejoutées. Dans la Partie III, les références à des extraits des entretiens seront indiquées à la suite comme dans l'exemple :

| | |
|-----------|--|
| (E1 : R2) | Voir Entretien 1, réponse de l'informatrice indiquée par le numéro 2. |
| (E5 : Q4) | Voir Entretien 5, question posée par l'enquêtrice indiquée par le numéro 4 |

Chapitre III – Analyse des résultats

À l'aide du cadrage théorique et de l'exposé de la méthodologie du recueil de données mise en place, ce dernier chapitre tente d'analyser des résultats à travers la vérification des hypothèses précédemment annoncées. Dans un premier temps, nous traiterons de la question de l'intérêt de la formation en langue française, pour vérifier s'il s'agit d'une langue étrangère *en plus* de l'anglais et de l'espagnol, dont la formation ne débouche pas obligatoirement sur l'enseignement ou même la recherche. Dans un second temps, nous vérifierons si des représentations personnelles préconçues avant le début des études en français ont favorisé l'intérêt des informatrices pour la langue. Dans un troisième temps, nous considérerons l'opinion des informatrices pour évaluer le degré d'importance d'un séjour à l'étranger pour ceux qui suivent une formation en contexte non-francophone.

1. La formation en français en tant que différentiel : un choix convenable

1.1. Les motivations pour la formation en Lettres – le facteur *expectancy*

La question des motivations est très diverse en ce qui concerne une formation universitaire, car, en revenant sur ce qui a été dit dans la partie théorique, notamment le travail de Bourgeois (1998) et le paradigme « *expectancy value* », les motivations pour se former ne sont guère les mêmes que les motivations pour apprendre (la langue, dans ce cas en particulier). Une série d'éléments doit être prise en compte afin de prendre une décision sur le chemin à suivre, tenant compte de la satisfaction personnelle, en faisant ce qui nous fait plaisir, et du côté professionnel qui suivra la formation.

Cette première partie présentera les motivations qui ont mené nos informatrices à vouloir suivre ce parcours en Lettres à la FALE, dans la perspective du « *expectancy* » qui traite des attentes liées à la formation elle-même, sans, pour le moment, considérer la langue choisie. Même si notre recherche n'a pas un intérêt quantitatif, nous signalons que les motivations ici exposées peuvent être aussi vraies pour d'autres étudiants ou *alumni*.

Parmi les informatrices, il est possible d'observer des ressemblances. De manière générale, la volonté d'être enseignant (de langue française ou portugaise) ou de devenir professeur des universités a été indiquée à plusieurs reprises :

« Bon, quand je suis entrée à la faculté de lettres, j'envisageais la carrière universitaire, académique. » (E1 : R15) ; « j'ai toujours eu ce but de devenir enseignante, parce que c'est pour ça que j'ai choisi d'étudier Lettres, je voulais être prof, je ne savais pas trop de quoi » (E2 : R11) « je voulais être enseignante, je

trouve ça un beau métier, tout ça » (E2 : R20) ; « J'étudie pour devenir professeure des universités (E4 : R1) ; « J'ai choisi lettres parce que je voulais être professeur, c'est ça » (E5 : Q23) ; « Je pensais que je serais une théoricienne fantastique, tout ça (rires), vraiment, on a ce genre de pensée, ce genre de chose se passe dans la tête, mais en fait je pensais que je serais prof à l'université » (E6 : R22)

À l'exception de Mirna (E1), toutes les autres ont suivi un parcours *Licenciatura* portugais/français, ce qui révèle avec clarté un intérêt initial de poursuivre la carrière d'enseignant, potentiellement à l'enseignement primaire ou secondaire. Cependant, ayant suivi une formation en *Bacharelado*, cette informatrice est quand-même devenue enseignante de français dans des cours de langue, chemin qu'elle a choisi à la suite d'une réflexion personnelle.

« Ce que je voulais faire avant d'entrer à la faculté de lettres c'était ça [la carrière universitaire], et ça a changé parce que la vie académique, la carrière académique ne me... l'idée de ça au Brésil, l'idée d'étudier pendant six ans pour avoir un Master, un doctorat, ça me plaisait pas beaucoup, donc j'ai changé mon avis par rapport à la carrière universitaire. » (E1 : R15)

Cela nous montre qu'une évolution pour la formation en matière d'attentes (et par conséquent des motivations) arrive souvent. Comme chez Rosa (E6), qui a décidé de changer son parcours, vu qu'elle était inscrite en *Bacharelado* au début, et suivre la *Licenciatura* en portugais/français pour des raisons liées au côté financier et à la restriction d'une possible formation dans une seule langue.

« Mais je ne voulais pas du tout devenir prof de français ou travailler avec ça, j'ai commencé mes études en littérature de langue portugaise, au milieu du chemin j'ai changé, j'ai commencé la *Licenciatura*, pour donner des cours de portugais et de français parce que je me suis rendu compte que le *Bacharelado* n'était pas la meilleure option pour les gens qui doivent travailler (rires), tu vois ? » (E6 : R6)

Il y a aussi d'autres motifs qui ont mené les informatrices à opter pour cette formation. Les études littéraires françaises ont été citées comme l'une des raisons pour suivre un parcours en Lettres chez certaines.

« Il y avait aussi un côté de moi qui voulait être dans la partie plus créative des langues, la partie de l'art de la parole, c'est la littérature, donc je voulais aussi être écrivaine peut-être » (E2 : R20) ; « Parce que quand je suis entrée à l'Université j'avais envie, et je le fais maintenant, d'étudier la littérature. » (E3 : 360-361) ; « J'aime beaucoup la littérature, donc je veux devenir spécialiste en littérature » (E4 : R19) ; « j'ai commencé mes études en littérature de langue portugaise. » (E6 : R6)

Un point intéressant repose sur ce que nous ont raconté Sara (E4) et Rosa. La première nous a dit qu'elle aimait beaucoup la littérature anglaise, mais que son niveau de

langue n'était pas suffisant pour poursuivre une telle formation²⁰. Car elle voulait une formation en littérature et en raison de sa limitation linguistique, le français est apparu comme une option avantageuse : « parce que de toutes les littératures, après l'anglaise, la française est celle qui m'intéressait le plus » (E4 : R23). Rosa, ayant choisi le parcours *Bacharelado* en études littéraires de langue portugaise lors de son inscription, s'est vite rendue compte des limitations qu'entamaient cette formation, tantôt d'un point de vue financier, car en effet la carrière universitaire n'est rentable qu'après un certain temps, tantôt personnel, vu qu'elle avait l'occasion de découvrir une nouvelle langue qu'elle aimait déjà. En tout cas, c'était aussi la littérature sa motivation principale.

Voyons donc que, de manière générale, une envie de devenir enseignant de langue ou professeur des Universités est la raison majoritairement évoquée pour le choix de la formation, suivie par un intérêt pour la littérature. En lien avec ce que propose Bourgeois (1998), il faut prendre en compte les attentes sur la formation (le désir d'être enseignant ou d'étudier la littérature, dans les cas étudiés) et la valeur qu'elle a au sein de la société, point que nous présenterons dans la partie qui suit, pour comprendre les raisons conduisant à opter pour une formation. L'auteur rajoute encore la présence d'autres facteurs qui interviennent avant ces premiers et qui conditionnent le choix : « d'abord de facteurs renvoyant aux dispositions internes du sujet [...] ; de facteurs sociaux, renvoyant notamment aux habitus du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier [...] et de facteurs qui renvoient aux caractéristiques de l'offre de formation » (Bourgeois, 1998 : 102). Tous ces aspects jouent un rôle dans la lecture que l'on fait de la formation et de ces débouchés, qui peut encourager l'étudiant à la poursuivre ou le démotiver. Des pistes pour trouver ces motivations additionnelles sont présentes lors des discours des informatrices, car elles ne sont pas nécessairement au centre de cette discussion.

1.2. Le métier d'enseignant de français au Brésil – le facteur *value*

Pour essayer de retrouver chez les informatrices les raisons liées à la *valeur* de la formation en Lettres au Brésil qui mène, le plus souvent, à l'enseignement, nous avons proposé la question 6 de l'entretien : « Pour quelles raisons, à ton avis, on enseigne le français au Brésil ? ». Certaines informatrices ont hésité au moment de répondre à cette question, ce qui nous mène à penser que, peut-être chez elles, c'est une question peu réfléchie. Cela ne veut pas dire que la formation a été choisie au hasard ou qu'elles ne

²⁰ Contrairement à toutes les autres langues étrangères à la FALE, pour commencer une formation en anglais un niveau équivalent à B1 est requis.

connaissent pas la réponse. Elle n'est simplement pas évidente, raison pour laquelle il faut prendre de la distance pour l'obtenir.

Pour Yolanda et Marta, on devient enseignant de français au Brésil principalement grâce à deux motifs : car c'est un métier lucratif, notamment dans les cours de langue particuliers, et en raison d'une composante affective, un lien personnel avec la langue, aussi important que le retour financier à leur avis. Cela relève d'un type de motivation liée à *l'accomplissement de soi*, que Bourgeois définit comme étant « le sentiment de satisfaction personnelle que le sujet peut tirer du fait d'être arrivé à bout de l'entreprise, d'avoir relevé avec succès le défi qu'elle constituait pour lui » (1998 : 103). Même si l'environnement pédagogique n'a pas le même fonctionnement d'un contexte « d'entreprise » comme le cite l'auteur, ce que nous signalons est la nature personnelle de ces motivations, le *défi* étant la réussite en fonction des attentes de la formation (sur le plan financier mais aussi sur la satisfaction de faire ce qu'on aime).

« Je crois que c'est aussi très lié à la passion, tout le monde que je connais qui enseigne une langue est passionné par cette langue, sa littérature » (E2 : R12) ; « Je crois qu'on a d'abord une identification avec la langue, on a même un amour pour la langue, parce qu'on passe beaucoup de temps à l'étudier, alors il y a quelque chose plus profonde qui nous fait l'apprendre et l'enseigner, mais je crois aussi que comme le marché pour les profs de français est trop petit, il y a un moment où tu as besoin, parce que ça donne de l'argent » (E3 : R13)

Un engagement personnel vis-à-vis de l'offre de l'enseignement des langues au Brésil (plus précisément dans l'enseignement primaire et secondaire) était aussi évoqué. Quiconque choisit de devenir enseignant d'une langue étrangère doit prendre compte de la présence et du rôle que jouent les langues étrangères qu'on apprend au Brésil, strictement liés aux politiques linguistiques menées dans le pays. L'enseignant acquiert donc une fonction qui dépasse l'enseignement de la langue elle-même et atteint un niveau plus haut en ce qui concerne l'objectif d'enseigner une langue étrangère : une ouverture d'esprit et la conscience de valorisation de différentes langues et cultures y compris les siennes, parmi d'autres aspects. La formation gagne donc une *motivation sociale*, en raison des « gratifications sociales que le sujet peut attendre de son engagement en formation » (Bourgeois, 1998 : 103). L'enseignant de langue étrangère doit être engagé à la question et conscient de la responsabilité sociale et politique que le métier lui assigne.

« Il y a une raison politique pour ça, parce qu'on considère, par rapport à l'anglais, que tout le monde doit l'apprendre, [...] mais si on pense toujours comme ça, on ne peut rien changer, et nous, [...] en tant que professeurs, on a la responsabilité d'essayer de changer cette situation, on ne peut pas seulement accepter qu'on doit apprendre l'anglais parce que l'anglais est la langue la plus importante du monde,

non, on a cette responsabilité d'essayer de changer le *status quo* des autres langues. » (E5 : R15)²¹

Rosa a répondu à la question en apportant une donnée importante qui met également en évidence l'état du français actuellement dans une importante croissance, et comment cette évolution peut fonctionner comme un facteur motivationnel (pour les enseignants et les apprenants ou futurs apprenants). Après avoir signalé que l'importance de la langue grandit peu à peu au Brésil après des années d'hégémonie de l'anglais, elle parle d'un changement de perspective relativement à la motivation pour *apprendre* le français au Brésil pour ensuite arriver à la situation de l'*enseigner*. Elle finit pourtant en manifestant que la résurgence du français au Brésil ne débouche pas encore sur le développement des politiques linguistiques d'appui à la diffusion et promotion de la langue française.

« Maintenant les élèves sont vraiment intéressés à apprendre le français à cause des opportunités d'études, de bourses, et je pense qu'il y a beaucoup de gens maintenant qui cherchent des profs de français, il y a des raisons pour devenir prof, mais en même temps je ne sais pas pourquoi est-ce qu'on a commencé, pour moi il y a six ans, j'ai commencé à me former en tant que prof de français dans ce pays où il n'y a pas des accords, des lois, je sais pas, des institutions fédérales qui encouragent l'enseignement du français » (E6 : R12)

Il a été possible d'affirmer donc que la valeur de la formation en Lettres et le métier d'enseignant de français au Brésil, dans le contexte de notre recherche, ont principalement trois facettes: 1) la formation avec un intérêt financier, car suivant la loi de l'offre et la demande, s'il existe un petit nombre d'enseignants et un grand nombre d'élèves intéressés, le service coutera forcément plus cher ; 2) une composante affective, la passion pour la langue ou pour le métier d'enseignant qui encourage l'étudiant à se former pour diffuser quelque chose qu'on aime et 3) un engagement lié aux politiques linguistiques, qui vise le changement du statut des langues étrangères pour valoriser la richesse culturelle apportée par l'enseignement/apprentissage des langues.

1.3. Pourquoi une formation spécifiquement en français

Considérant donc que chez nos informatrices l'enseignement est, dans l'ensemble, la motivation principale pour le choix de la formation et que sa valeur peut être liée au plan social ou au plan personnel, nous cherchons à comprendre les raisons qui ont mené les

²¹ Nous rappelons que Gabriela (E5) est actuellement enseignante de Portugais Langue Étrangère. Son « combat » politique et personnel est également liée à la valorisation de sa langue maternelle dans la scène internationale.

étudiantes ou *alumni*, une fois admises en Faculté de Lettres, à opter pour le français en dépit des autres langues offertes à la FALE.

Il convient de signaler que le choix de la langue est fait au moment de l'inscription pédagogique à l'Université, réalisée personnellement. Les informatrices nous ont raconté les conditions dans lesquelles ce choix a été fait ; certaines ont été prises au dépourvu, car elles ne savaient pas qu'il fallait décider en ce moment-là quel parcours choisir, et ont passé par un moment d'hésitation. Les réflexions qui ont suivi cette hésitation révèlent que le français s'est montré comme une langue « utile » pour ce que les informatrices cherchaient, en plus des autres avantages qu'elle offrait.

« En fait le premier jour, je ne savais pas que j'allais choisir ce jour-là la langue que j'allais étudier les prochains cinq ans... la coordinatrice a dit 'oui, là c'est le moment, il faut que tu choisissez une langue', et j'étais très partagée, c'était sur le coup et je me suis dit « pourquoi pas le français ? » (E2 : R5) ; « je suis arrivée à la faculté de lettres et la coordinatrice a dit 'bon, tu dois choisir ton parcours' et moi j'étais 'mais c'est quoi ça ?' et après réfléchir je me suis rendu compte que je voulais bien étudier la littérature, alors le français était le choix le plus... euh... intelligent » (E3 : R20) ; « je ne savais pas qu'on devrait choisir une langue dès le premier jour, je crois que presque personne ne le sait, on y arrive et on dit 'il faut choisir une langue maintenant' » (E4 : R21)

À l'exception de Sara, qui voulait poursuivre ses études en anglais mais qui ne l'a pas pu en raison d'un niveau insuffisant, toutes les informatrices ont déclaré parler anglais. Aucune d'entre elles pourtant a démontré l'intérêt pour une formation en langue anglaise, en préférant choisir une autre langue différente.

« J'avais l'opportunité d'étudier, de m'approfondir en anglais, ou étudier l'espagnol ou le français, et je ne voulais pas du tout étudier l'espagnol donc j'ai choisi le français, parce que je voulais apprendre une chose nouvelle. » (E1 : R17)

Quant à l'espagnol, même étant raisonnablement compris par les informatrices (car il est présent dans le système éducatif brésilien au collège/lycée), il n'a pas toujours été évoqué au moment où il fallait nommer les langues parlées (sans estimation de niveau). Gabriela (E5) a déclaré parler « *portugnol* », ici compris comme la réalisation d'une langue située entre le portugais et l'espagnol, à travers laquelle les hispanophones et les lusophones arrivent à se comprendre en essayant d'utiliser des mots ou des prononciations caractéristiques de l'autre langue afin de faciliter la communication. À son tour, Yolanda a déclaré « se débrouiller » en espagnol (E2 : R3). Pour comprendre la position qu'occupe l'espagnol dans l'imaginaire de nos informateurs brésiliens, une espèce de non-lieu, nous citons un passage avec Rosa :

Q3 : Actuellement quelles langues étrangères parles-tu ?

R3 : Je parle vraiment le portugais, le français et l'anglais mais il y en d'autres que j'étudie, l'allemand, le russe et le latin.

Q4 : Pas d'espagnol ?

R4 : Pas d'espagnol.

Q5 : Mais tu comprends ?

R5 : Oui, je comprends et je lis en espagnol, j'ai étudié l'espagnol quand j'étais à l'école.

Le choix du verbe « parler » a peut-être été source d'hésitation chez les informatrices. Nous avons cru que la compréhension globale de textes écrits ou orales et la communication en contextes quotidiens auraient suffi pour qu'on puisse affirmer qu'on *parle* cette langue, mais pour elles, cela n'est qu'un tâtonnement en langue espagnole. En tout cas, l'espagnol n'a pas été évoqué comme une possibilité de langue à étudier²².

Au-delà de cela, choisir la formation en *Licenciatura* plus précisément pour avoir un double diplôme a été une justification fréquente pour le choix du français. Tout d'abord, la *Licenciatura* suppose déjà une formation orientée vers l'enseignement/apprentissage, dont les connaissances acquises sont valables pour les deux langues choisies. Comme la plupart des informatrices voulaient devenir enseignantes, cela était le choix le plus intéressant. La possibilité de découvrir une langue étrangère nouvelle, différente de l'anglais et de l'espagnol, en plus du portugais, et de pouvoir enseigner les deux langues à la fin du parcours semblait captivante.

« J'ai choisi cette formation parce que je voulais étudier deux langues, portugais et une langue étrangère » (E4 : R17) ; « J'aimais le français, j'écoutais de la musique et tout ça, et j'ai dit 'bon, je suis déjà ici, c'est gratuit donc je vais commencer le français parce que j'ai toujours voulu l'apprendre', et tout... » (E6 : R24)

La question qui se pose donc est liée à l'utilité de la formation en Lettres précisément en langue française. Lors des entretiens, des questions plus précises cherchant à obtenir ces réponses ont été rajoutées. Les retours ont été très divers, de natures très différentes, mais toujours personnelles. Nous citons des références à : 1) l'utilité pour la vie universitaire, en lien avec les études littéraires notamment chez Marta et Sara ;

« Je savais que pour faire des études en théorie de la littérature, j'avais besoin d'apprendre le français, parce que l'une des langues les plus importantes pour la théorie. » (E3 : R5)

²² Nous rappelons que l'offre dans la vacation du matin est restreinte aux langues suivantes : français, italien, grec et latin. Le soir, il est possible d'étudier l'allemand et l'espagnol. Quand on s'inscrit pour l'examen d'admission pour le cours de Lettres (l'équivalent du BAC, appelé ENEM), il faut choisir, avant la langue, la vacation qui délimite la gamme d'options. Dans le cas de nos informatrices, aucune n'a voulu étudier l'espagnol dans un premier temps en raison de choisir étudier la période du matin.

2) la présence plus conséquente du français dans le monde, en comparant avec les autres langues proposées par la FALE ;

« Alors, parce que je me suis dit 'le français c'est plus cool' ... ah, l'italien, par exemple, parmi les choix de la double licence : grec et latin, le grec ancien, où je parlerais le grec ancien ? je ne sais pas. Le latin, il est mort, l'italien n'est parlé qu'en Italie, le français est tellement beau et il est parlé dans plusieurs endroits différents, alors, français » (E4 : R22) ; « il y avait un grand nombre de choix, portugais/français, portugais/italien, portugais/grec, portugais/latin... donc je ne voulais pas apprendre grec ni latin et entre français et italien j'ai choisi le français parce que je pense qu'il y a plus de gens dans le monde qui parlent français que de gens qui parlent italien. » (E5 : R8)

et 3) des raisons qui dépassent la compréhension rationnelle des informatrices.

« J'ai choisi le français, parce que je voulais apprendre une chose nouvelle, c'était ça, le français il est... [...] c'était un peu au hasard. » (E1 : R17) ; « Toujours je me disais 'pourquoi pas l'italien', justement j'ai de la famille italienne, ma grand-mère est italienne, donc c'était une possibilité et ça m'a toujours attiré aussi, mais pourquoi le français ? bon, moi je suis un peu ésotérique, je crois un peu au destin » (E2 : R19)

1.4. Réponse à l'hypothèse 1

En répondant à l'hypothèse que le français serait une langue en plus de l'anglais et de l'espagnol dont la formation ne débouche pas obligatoirement sur l'enseignement ou même la recherche, nous pouvons faire les deux affirmations suivantes.

Premièrement, les raisons du choix de la formation en Lettres portugais/français relèvent d'une volonté de choisir, effectivement, une langue différente de l'anglais, comme le présentent les déclarations de nos informatrices ; mais quant à l'espagnol, nous observons qu'il n'a même pas été mentionné par l'une d'elles, ce qui lui confère une valeur moins importante que l'on ne croyait. En effet, les autres langues offertes dans la vacation du matin ont été, au début, source d'hésitation, mais pas l'espagnol. Le choix du français a été fait grâce à des raisons personnelles (intérêt pour la langue) ou professionnels (l'utilité de la langue et présence importante de la langue dans le monde), notamment si l'on considère la possibilité offerte par la FALE de choisir une langue autre que le portugais. Du point de vue professionnel cela peut offrir des possibilités de travail distinctes, toutes les deux importantes et lucratives.

Deuxièmement, nous invalidons l'hypothèse que ceux qui suivent la formation en français à la FALE n'ont pas nécessairement l'objectif de devenir enseignants ou chercheurs. Même si le français n'est pas toujours la langue choisie pour l'enseignement ou la recherche – nous voyons des informatrices qui veulent enseigner le portugais ou étudier la littérature anglaise, par exemple –, ces deux branches de la formation demeurent

l'achèvement attendu de la formation pour nos informatrices. La langue française est vue comme un atout pour la vie professionnelle, cependant elle a une valeur en soi ; elle est en effet un choix convenable mais qui ne représente pas un simple différentiel si l'on envisage de poursuivre une autre formation ultérieurement.

2. Les éléments déclencheurs pour le choix de la langue

2.1. L'expérience personnelle avec la langue française

Pour répondre à la question sur le rôle des représentations personnelles des informatrices dans le choix de la langue française, nous allons analyser leurs réponses aux questions de l'axe 1 du questionnaire : L'image sur la langue française et le métier d'enseignant. Nous signalons que les représentations personnelles ici présentées relèvent d'un imaginaire qui ne considère pas seulement la langue en soi, mais aussi tous les autres éléments culturels et empiriques de la vie des informatrices. Ces éléments complémentaires sont entrés en jeu dans notre analyse en conséquence des réponses obtenues lors des entretiens. Pour certaines informatrices, il a été difficile de dissocier la langue de la culture (française, qui est majoritairement diffusée), ce que nous a permis de comprendre comment les représentations langagières sont directement liées aux représentations sociales et à celles en lien avec l'apprentissage.

Nous avons tout d'abord posé une question qui cherchait à comprendre d'où venait le lien existant entre les informatrices et la langue française (1. Peux-tu parler de ton expérience avec la langue française ? Quand est-ce qu'elle a commencé, quels sont tes premiers souvenirs ?). En effet, cette question peut paraître vaste, contenant des mots de large portée tels qu'*expérience* et *souvenirs*, mais des réponses aussi diverses ont été significatives. C'était aux informatrices de choisir le type d'information fourni, de situer leurs souvenirs et la place que la langue occupait dans leur vie avant et après la formation.

2.1.1. Un lien avant l'université : des souvenirs d'enfance

Pour certaines informatrices, c'était à l'Université, pendant la jeunesse, qu'elles ont pu découvrir la langue française effectivement. Elles ont pu pourtant évoquer certains souvenirs qui ont été source de quelques représentations sur la langue et la culture française, issus d'une époque où elles étaient encore des enfants. Il ne faut pas sous-estimer la valeur d'un souvenir d'enfance, car il nous affecte dans des mesures qu'on ne connaît jamais. Nous citons les réponses Mirna, Rosa et Yolanda, qui ont des parcours significativement différents :

« Le premier souvenir que j'ai de la langue française c'est un parfum de ma mère, [...] j'étais vraiment petite, [...] j'ai vu que ma mère avait un parfum, *Anaïs Anaïs* et le slogan du parfum était 'Le meilleur parfum de Paris' et j'essayais de lire ça » (E1 : R7) ; « c'est un peu l'influence maternelle et aussi un goût de mon enfance, je pense, j'adore la langue française, je pense qu'elle est très belle, très sexy, très romantique, tout ça » (E6 : R6) ; « j'ai quelques souvenirs de la langue française par exemple, parce que comme j'ai habité toute petite avec ma famille là-bas [en France], des fois ma maman disait des choses à la maison en français. [...] aux États-Unis j'ai étudié le français pendant six mois » (E2 : R5).

Mirna a commencé ses études en français sans avoir jamais vu, lu ou entendu rien d'autre que le slogan du parfum de sa mère ; plus d'une vingtaine d'années après, ce souvenir reste clair chez elle. Quant à l'expérience de Rosa, sa mère, qui avait étudié le français à l'Université quelques ans avant, a joué un rôle important permettant que notre informatrice eût des impressions sur la langue avant même de comprendre de quoi il s'agissait. Ensuite, Yolanda, qui a vécu jusqu'à l'âge de 5 ans en France, a des souvenirs qui l'aident à construire la mémoire d'une « vie française » qu'elle a vécue. Des années après, l'occasion d'étudier le français dans un autre pays (non-francophone) lui a remis l'intérêt pour la langue. Ce qui nous semble singulier chez elle, lié à la réponse de la question suivante, est le fait de ne pas considérer ces deux événements de sa vie comme décisifs au moment de faire son choix pour le français.

R5 : Et j'étais très partagée, c'était sur le coup et je me suis dit « pourquoi pas le français ? »...

Q6 : C'était un peu au hasard ?

R6 : C'était un peu au hasard, ouais, j'ai failli choisir l'italien...

Dans différentes mesures, un produit d'origine française et chargé d'un symbolisme – en l'occurrence un *parfum français*, un article aussi traditionnel – avec son slogan dans la langue, le prestige du français accordé par l'un des parents et des souvenirs d'enfance de sa vie en France ont influencé les informatrices et ont été les premiers éléments dégagés par chacune dans un premier moment. Il est possible de dire qu'il s'agit des points plutôt linguistiques, même si d'autres facteurs peuvent y intervenir.

Pour Marta, un aspect non linguistique était le point de départ de son intérêt pour le français, lequel intérêt est devenu très affectif et l'est jusqu'à présent. Le sport était la cause principale qui l'a amenée à connaître la France – ou à entendre parler de la France dans un premier temps – quand elle avait environ 8 ans. Il est aussi vrai qu'au fil du temps cette informatrice a enrichi et ajouté d'autres références au français et à la France, mais le football demeure l'aspect central de ses représentations sur la langue, car c'est le tout premier.

« Je crois que j'ai vu par ci par là quelque chose en français, par exemple j'aimais beaucoup le football, alors j'aimais beaucoup [Zinedine] Zidane, et à cause de lui je savais que la France existait. C'était un peu comme ça, et puis il y a eu la Coupe du Monde en France [1998], qu'on a perdu, et à cause de la Coupe du Monde aussi j'ai commencé à m'intéresser par la France. C'est ça et... mais ça veut pas dire que je parlais français, je savais rien, je ne connaissais que Zidane [rires]. » (E3 : R4)

2.1.2. Un faible lien personnel

Parallèlement à la situation où des éléments de l'enfance sont évoqués, deux informatrices ont mis en évidence d'autres types d'expérience avec le français. Chez elles, la découverte de langue et par conséquent l'acquisition des savoirs sur le français s'est faite à l'Université. Elles ont cité des *difficultés d'apprentissage* de la langue comme étant leurs premiers souvenirs, ce qui nous semble assez intéressant. Nous ne pouvons pas affirmer que ces personnes n'ont jamais eu un contact effectif avec la langue française avant d'entrer à l'Université, mais en même temps, des possibles contacts existants n'ont pas été suffisamment marquants pour qu'elles les évoquent en réponse à la question posée.

« Mes premiers souvenirs sont... [silence] je pense que j'ai beaucoup de difficulté et je pense que la langue française est très belle mais pour moi elle est très difficile. » (E4 : R3)

Rappelons que Sara envisageait une formation en littérature anglaise, et son choix pour le français a été fait en fonction d'une combinaison de facteurs pas tout-à-fait liés à un intérêt particulier pour le français – l'envie de profiter pour choisir une langue autre que le portugais, la contrainte posée car elle voulait deux langues et le choix de la *Licenciatura* s'imposait, la possibilité de devenir enseignante en cas de nécessité et finalement son niveau insuffisant en anglais. Au moment où elle a été confrontée par l'enquêtrice sur la raison d'avoir choisi le français au détriment de l'italien, comme exemple, elle n'a pas su y répondre dans un premier temps (E4 : R9). À la fin de l'entretien, pourtant, elle a indiqué la beauté de la langue et sa présence significative dans le monde (E4 : R22). Voyons donc que cette informatrice se révèle peu attachée à la langue française, ayant la littérature française traduite comme le point de repère le plus significatif.

Concernant Gabriela, son premier souvenir exposé relevait également d'une expérience avec le français qui a commencé à l'Université. Elle mentionne la difficulté depuis le premier cours comme aspect significatif ; c'est la complexité de langue qui l'a marquée le plus.

« Mon premier souvenir c'est le premier cours, avec une professeure que nous avons eue ici, et dans la première séance on a eu beaucoup de mots sur le tableau et j'étais très perdue [rires] je pensais 'oh mon Dieu, j'arriverai à parler et comprendre tout ça ?' » (E5 : R7)

À la suite de cet extrait, une déclaration qui complète sa réponse élucide l'interprétation que nous faisions de sa relation avec le français. Elle dit clairement : « Je n'ai pas un lien avec la langue française. » (E5 : 7). Dans son cas, le choix a été fait aussi en raison de l'utilité du français. Elle considère que son parcours en français à l'Université ne lui a été utile que sur le plan de l'acquisition simple de la langue (probablement en matière de communication, car en effet elle communique bien malgré des difficultés qu'elle présente à l'oral), notamment quand elle dit que, pour elle, ses études à la FALE ont été « un cours de langue » (E5 : R12). Même ayant suivi des cours en linguistique et en littérature de langue française, cette informatrice ne considère pas qu'elle a un niveau suffisant en langue, surtout pas pour devenir enseignante de français.

« Quand je pense aux souvenirs, automatiquement je pense à des liens, et je n'ai vraiment pas ce lien avec la langue française, pour moi c'est une langue, c'est ça la conclusion, c'est la langue que j'ai eu l'occasion d'apprendre, de choisir parmi d'autres, parce que je ne voudrais pas étudier uniquement le portugais » (E5 : R25)

Le vécu de ces deux informatrices s'oppose à celui des autres que nous avons présentées dans la partie précédente en ce qui concerne les éléments déclencheurs pour le choix d'une formation en français. Le fait de ne pas avoir des attachements personnels au français est aussi révélateur vis-à-vis de leur métier actuel ; Sara travaille actuellement dans le domaine de la révision et correction de textes en portugais et Gabriela, en donnant des cours de Portugais comme langue étrangère (appelé PLE).

Cette partie a été consacrée à l'identification des composantes personnelles qui ont inspiré ou motivé les étudiantes à choisir un tel parcours. Pour la clôturer, nous présentons une donnée complémentaire intéressante portant sur Gabriela, plus précisément sur un lien qu'elle a acquis après sa formation, directement lié à son travail présent. Même ayant affirmé l'absence d'un lien avec le français, notamment avant la formation, ses cours de Portugais langue étrangère à l'UFMG sont destinés à des jeunes étudiants venant majoritairement des pays d'Afrique (Congo et Ghana plus souvent) et d'Amérique Centrale, ce qui regroupe un grand nombre des francophones tous les ans. Ce rapprochement nécessaire a représenté un changement de son rapport avec le français. Il n'est plus la langue de sa formation, mais plutôt une langue qu'elle emploie lors des échanges avec ses étudiants. Elle déclare :

« C'est une langue que j'associe dans ce moment pas à la France, mais aux pays de l'Afrique qui parlent français, parce que j'ai beaucoup d'étudiants qui viennent des pays francophones de l'Afrique. » (E5 : R9)

L'expérience se construit le long du temps, donc il convient de signaler que le fait de ne pas avoir des représentations personnelles avant de choisir la langue n'empêche que l'étudiant les découvre ou les élabore postérieurement en fonction des situations où il se retrouve.

2.2. Les représentations générales récurrentes sur le français au Brésil

La présente partie fournira des représentations collectives que l'on fait sur la langue française – et aussi ce qui ressort sur le plan culturel. Nous les avons collectées à l'aide des questions 4 et 5 du questionnaire (4. À quoi associes-tu la langue française (références, auteurs, personnalités, ouvrages, stéréotypes, etc.) ? ; 5. Comment décrirais-tu la langue française ?), qui relèvent des éléments les plus traditionnels d'une représentation sur la langue. Chez certaines informatrices, les représentations sur « la langue française » ont été comprises comme portant sur « les Français », ce qui nous a donné comme résultat une série de représentations sociales sur ce peuple. Ce phénomène nous semble très expressif ; le plus souvent, le français est vu comme la langue d'un seul pays, ou même d'une seule ville, Paris. Quelques informatrices qui ont séjourné en France ont relaté que leurs proches souvent parlaient de leur séjour « à Paris », au lieu de dire « en France », même si aucune d'entre elles n'y a jamais habité. Nous nous intéressons à ce type d'information, les représentations générales plutôt sociales qui circulent parmi les Brésiliens sur la langue française, ce qu'elle signifie et symbolise dans un pays non-francophone.

2.2.1. Les associations spontanées à la langue française

Concernant la question 4, les informatrices nous ont donné des réponses diverses. Mirna nous a raconté l'histoire du parfum de sa mère et ensuite elle a déclaré que, pour elle, la langue française n'est pas attachée à la culture française, d'où l'absence de références explicites, comme demandé dans la question. Elle dit :

« Mon intérêt c'est d'abord... il est toujours linguistique, ça veut dire que la culture pour moi, la culture française, elle est un peu parallèle à ça pour moi. Donc je n'associe pas beaucoup la langue française à la culture française toute de suite, comme ça. Tu m'as demandé, par exemple, les auteurs, la littérature et le contact avec les auteurs est pour moi très académique, mon premier contact avec les auteurs français était à la faculté de lettres » (E1 : R7)

Remarquons que l'informatrice dit « culture française », de façon très spécifique. Cette expression est reprise par presque toutes les informatrices, implicitement ou explicitement. Yolanda, qui a actuellement un compagnon français et un enfant avec lui, parle d'un changement de perspective concernant les associations qu'elle fait avec la langue

depuis qu'elle vit avec un Français. Maintenant, en raison de sa situation actuelle, un fort rapport affectif existe, mais elle reconnaît qu'avant, une image très stéréotypée, basée sur des clichés, était prédominante.

« C'était très stéréotypé, je croyais que c'était une langue chique, jolie, charmante, séductrice, et ça me faisait penser beaucoup à la France, je connaissais pas du tout euh... comme toujours on parle de francophonie dans les cours, mais vraiment je connaissais que la culture française » (E2 : Q7)

Pour Marta, l'imaginaire de la culture française ressort aussi ; elle commence en citant le football comme sa première association, elle parle de grands auteurs – même sans en citer aucun – et, ensuite, elle assure faire toujours une association à une série de clichés français aussi, comme chez Sara. Cette dernière met l'accent sur la littérature comme l'association principale qu'elle fait à la langue française, sans laisser de côté tout ce qui relève de l'imaginaire des représentations sur *la France*. La littérature est exactement le lien qui la connecte directement avec le parcours choisi, d'où la valeur qu'elle y donne dans sa réponse.

« Je vais l'associer aussi aux stéréotypes, bien sûr, le pain, le fromage, comment on dit, le bonnet rouge ? la marinière, le t-shirt... quoi d'autre ? » (E3 : R7) ; « J'associe la langue française primordialement à la tour Eiffel, Paris, les clichés, mais surtout aux arts, le cinéma, la musique, j'aime beaucoup le cinéma français, la musique française, l'architecture, la littérature surtout, et j'aime beaucoup l'histoire de la France et je veux connaître les musées, les palais, les châteaux... et j'associe plus fortement le français à la littérature. » (E4 : R5)

Rosa fait une réflexion à propos de cette image que l'on crée sur la langue française à partir de ce que l'on connaît *sur la France*. Ayant séjourné en France pendant un semestre, elle raconte comment cette expérience a changé ce qu'elle avait appris et appréhendé avant son départ, en opposant les deux représentations existantes. Elle parle d'une sensibilisation à la francophonie, la diversité qui joint tous les peuples qui partagent la même langue. En même temps, une contrainte s'impose, car tantôt la vie universitaire tantôt l'enseignement de FLE au Brésil promeuvent et favorisent – intentionnellement ou non – la légitimation de la culture *française* en détriment de la culture *francophone*. Les manuels actuels de grandes maisons d'édition tentent d'égaler ou, au moins, de donner de la valeur à la diversité, mais l'efficacité n'est pas toujours assurée.

« Maintenant c'est la pluralité, bien sûr, il y des peuples qui sont méprisés, inconnus, et qui parlent français, même si personne y donne attention, donc je considère tous les francophones, je considère... je n'associe plus le français qu'à la France, comme je faisais avant, tu vois ? pour moi avant le français était la culture française, la langue de la France, la langue de Paris, la musique FRANÇAISE, la littérature FRANÇAISE, et aujourd'hui c'est plutôt la pluralité [...]. Mais encore, ce que j'étudie le plus ce sont des auteurs, des musiques françaises, donc au même

temps que j'ai un côté très critique, je mets plus d'accent sur la culture française parce que c'est ça qu'on étudie, à vrai dire. » (E6 : R9)

En revanche, Gabriela nous montre une autre facette de la situation, justifiée par son expérience personnelle. Sans avoir cité une seule référence précise, elle déclare ne pas associer la langue française à la France ou à la culture française comme l'ont fait les autres, mais aux étudiants venant de pays africains de langue française auxquels elle enseigne le portugais. Ce témoignage montre qu'on peut dissocier la langue française de la culture française en même temps qu'il met en évidence le lien entre les représentations sur une langue et le vécu de chacun.

2.2.2. L'imaginaire sur la langue française, des descriptions

La question suivante, complémentaire à la question 4, proposait que les informatrices fournissent une description de la langue française. Notre intérêt était qu'elles expriment ce que le français représente pour elles à travers des caractéristiques de la langue. Souvent au moment de décrire une langue, des stéréotypes remontent aussi ; la lecture que l'on fait du français au Brésil est liée à une image de richesse, beauté et érudition, surtout grâce à ce que la langue a représenté pendant le XIX^{ème} siècle, comme expliqué précédemment, ainsi qu'aux personnages historiques attachés au français – notamment des Français.

Mirna a choisi de décrire la langue à travers une perspective presque personnifiée. Après un certain temps d'hésitation, comme l'ont eu d'autres informatrices, elle décrit les sensations perçues aux moments où elle entend le français. C'est une description qui ne considère, dans un premier temps, qu'une dimension, qui ne mobilise qu'un sens, l'audition, et son effet sur elle.

« Quand j'écoute la langue française, elle flotte, elle coule, elle glisse, j'ai cette impression-là. Je ne sais ce que ça veut dire, mais pour moi elle est un peu fluide, je pense. » (E1 : R8)

De façon presque pareille, Yolanda décrit la langue comme étant une langue *sonore*, aussi mettant en évidence le même aspect présenté par l'informatrice précédente, mais en ajoutant d'autres précisions de nature linguistique. Elle ose mentionner, avec peu de certitude, un parcours historique qui a donné naissance à une langue écrite aussi éloignée de la langue parlée. De toute façon, ce qui reste est une impression positive, car finalement c'est une langue considérée *belle*.

« [...] même la façon d'écrire, je crois que, comme beaucoup de langues, elle est surgie d'abord par l'oral, non ? et après elle est passée à l'écrit, donc je trouve très particulier la façon d'écrire le français, tu parles d'une façon et tu écris... je trouve

que c'est très différent de ce qu'on parle, il y a beaucoup trop de voyelles partout et les phénomènes de la liaison, élision, tout ça je crois que ça donne une jolie sonorité à la langue. » (E2 : R8)

Avant de répondre à cette question, Yolanda avait déjà donné des pistes sur ce qu'elle pense sur le français, comme mentionné dans la partie précédente, en affirmant que le français est *chic*, et qu'il s'agit d'une langue caractéristique d'un milieu conservateur, riche. Voyons que cette image peut fonctionner comme un obstacle tantôt pour le choix de la langue tantôt pour la poursuite des études.

« Peut-être un peu bourgeoise [...] j'avais un peu honte de dire que j'étudiais le français parce que ça faisait un peu pédant des fois... [...] Un peu trop chic (rires). » (E2 : R8, R9)

L'expression « belle langue » a été aussi reprise par d'autres, étant, à côté de « difficile », la seule description fournie par Sara. Elle présente une relation plus proche avec la langue, moins sur le plan descriptif proprement dit que du côté particulier. Une identification avec la langue était au centre de sa réponse, la beauté de la langue étant le seul point littéralement relevant d'une description.

« Maintenant c'est une langue que moi j'aime bien à cause de ma profession mais c'est quelque chose à laquelle je m'identifie aussi, c'est quelque chose très importante pour moi » (E3 : R8)

La description proposée par Rosa a contemplé une série d'aspects : linguistique, personnel, culturel, etc. À travers sa réponse, il a été possible de voir comment la langue est perçue par une personne qui a suivi une formation en Lettres, apportant des éléments liés à son expérience mais aussi tenant compte d'un imaginaire du peuple brésilien. Il est vrai que chez certaines informatrices les réponses à la question précédentes et à celle-ci étaient complémentaires, convergentes. Mais ce qui donne de la valeur aux réponses est justement le fait de proposer des points de vue différents, l'un proposant une lecture personnelle sur la langue (les représentations) et l'autre une vue de l'ensemble (la description). Rosa a aussi connecté les deux perspectives tout en mettant en évidence son rapport en lien avec la formation en langue française y compris ce qu'elle a vécu pendant son séjour à l'étranger en tant qu'étudiante.

« Pour moi, c'est vraiment très sonore, très mélodieuse, très musicale, je pense, [...] et encore j'associe la langue française au prestige, aux savants, à l'érudition, tu vois, je peux pas me séparer de ce côté-là, de langue de culture, mais c'est mon outil de travail aussi, donc c'est par la langue française que je connais d'autres personnes, d'autres auteurs, la langue française m'a permis d'étudier le russe, par exemple, parce qu'ils ont beaucoup de travaux à propos de la langue russe en français, d'étudier la littérature » (E6 : R10)

Observons donc que, de façon générale, un certain prestige lié à *la forme* est accordé à la langue française au Brésil, illustré par des descriptions de la langue comme étant « belle » et « chic », par exemple. Cependant, cette image peut être liée à une exclusivité, le français étant une langue classique et représentative d'une culture française connue par l'érudition, l'histoire et une significative domination culturelle.

2.3. La réponse à l'hypothèse 2

Après avoir collecté et analysé les réponses des informatrices portant sur leurs souvenirs en français et l'image qu'elles ont de la langue afin de comprendre ce que ces expériences ont représenté pour le choix du français, nous allons tenter de répondre à l'hypothèse 2. Dans un pays non-francophone, la place occupée par la langue française dans la vie des Brésiliens est un indice de ce que la langue représente et de sa portée.

Notre corpus a été riche dans cet aspect. Nous avons pu identifier deux groupes d'informatrices : l'un composé par celles qui ont pu indiquer l'existence d'attachements personnels qui les connectaient avec la langue avant d'entrer à l'Université et de choisir le français, et l'autre constitué par deux informatrices qui ont prouvé qu'il ne faut pas obligatoirement une expérience personnelle avec la langue pour la choisir en situation de formation universitaire.

À la lumière des histoires racontées par certaines informatrices, nous ne pouvons pas confirmer que les expériences personnelles sont déterminantes pour le choix de la langue, justement car cela n'était pas vrai pour toutes. Pourtant, l'image sur la langue, même pouvant changer en fonction des pratiques de chacune, apporte fréquemment des éléments linguistiques et personnels communs ; la beauté de la langue, la difficulté de l'apprendre, la passion liée à la langue, née à partir de certaines situations déclenchantes les cas échéants, et la valeur culturelle attribuée à la maîtrise du français mettent en valeur la richesse de la langue et par conséquent d'une formation en français. L'existence ou l'absence d'un attachement personnel avec la langue ne détermine pas le choix de la langue, surtout car il n'est pas possible d'assurer que, même de façon implicite ou inconsciente, le français n'a pas fait partie de la vie des informatrices à un moment donné. Donc, la nature des éléments déclencheurs pour l'apprentissage d'une langue dépassent le côté individuel et empirique, aussi importants mais pas essentiels ; *l'utilité* même de la langue est un facteur suffisamment important pour promouvoir et encourager la découverte du français en tant que langue étrangère en dehors de la francophonie.

3. Compléter la formation à l'étranger, besoin ou luxe ?

La dernière partie sera consacrée à l'analyse des données qui va confirmer ou infirmer l'hypothèse 3, portant sur le degré d'importance de vivre une expérience dans un pays francophone pour les étudiants/futurs enseignants brésiliens. Pour répondre à cette interrogation, nous avons proposé les questions de l'axe 2 du questionnaire : le contact avec la langue et la culture cible en lien avec la formation. Les informatrices ont été invitées à donner leur avis sur l'importance d'un séjour à l'étranger, ainsi que de justifier comment cette expérience a changé leur vécu en langue française ou pourquoi cette expérience n'a jamais eu lieu.

3.1. La valeur d'un long séjour pour les futurs enseignants

Comme expliqué dans la partie méthodologique, il a fallu préciser auprès des informatrices si les réponses données à la question sur l'importance d'un séjour à l'étranger étaient valables pour les n'importe quel étudiant qui suit des cours de français ou précisément pour les étudiants en Lettres qui envisageaient l'enseignement (supérieur, primaire ou secondaire) du français. La distinction nous semble importante car elle met l'accent sur cette formation précise, en l'opposant à l'enseignement du FLE habituel. Nous avons décidé de diviser cette analyse en fonction des réponses initiales des informatrices, si elles ont ou pas vécu cette expérience.

3.1.1. Chez celles ayant séjourné en France

Pour Mirna, qui a étudié à Lille²³ pendant un semestre dans un cadre universitaire, son avis est relativisé. Elle mentionne des apports de son expérience, des avantages de l'avoir vécu, notamment en ce qui concerne son niveau en français, sans pour autant parler de l'expérience comme étant indispensable. Ce qui arrive souvent quand on part dans un pays étranger est la découverte d'une langue littéralement *vivante*, différente de celle que l'on voit dans des manuels et des cours de langue. C'est ce qu'elle affirme, malgré le fait de ne pas avoir été en contact avec beaucoup de Français. Pendant notre conversation après l'entretien, elle a mentionné une difficulté de s'intégrer avec les natifs, sans savoir préciser pour quelle raison, obstacle qu'elle regrette. Ensuite, l'informatrice défend aussi que le séjour a été positif en ce qui concerne sa compréhension orale, mais elle dit que c'était en enseignant le français qu'elle a pu parfaire sa prononciation.

²³ Remarquons que l'Université de Lille a signé un accord bilatéral avec l'UFMG en 2012, encore valable, en proposant des postes d'échange académique à travers un programme intitulé *Minas Mundi*.

« Bon, là je pense que j'ai [pause] j'ai vu pour la première fois la langue en action, la langue... la réalité de la langue... pas la réalité du quotidien, parce que mon contact était surtout académique et... ça m'a apporté beaucoup [pause] ça a facilité beaucoup mon apprentissage » (E1 : R11) ; « mais mon oralité a amélioré en donnant des cours » (E1 : R12)

En ce qui concerne les apports de cette expérience pour son métier d'enseignante, Mirna réaffirme l'utilité de ce qu'elle a vécu, en disant qu'elle recourt à ses histoires et expériences lors des cours qu'elle donne dans une école de langues (E1 : R11).

Pour donner sa réponse précise à la question « Est-ce que cette expérience est indispensable », elle a raisonné à partir d'une analogie. En citant son expérience avec l'anglais, l'informatrice parle d'une aisance linguistique satisfaisante dans la langue même sans avoir séjourné dans un pays anglophone ; Mirna se considère à l'aise pour parler avec des natifs sans aucun souci. Sa déclaration finale est bien claire : « Pour moi c'est bien, c'est positif, mais pas indispensable. » (E1 : R12).

Ainsi comme l'informatrice précédente, Marta a aussi séjourné à Lille pendant un semestre. Ce qu'elle nous a raconté concernant son expérience venait à l'encontre des déclarations que nous venons de présenter – surtout par rapport à la difficulté de s'intégrer auprès des Français. Cependant, les apports de ce séjour exposés en matière de langue sont plus directement liés à son vécu d'étudiante et future enseignante. La possibilité de suivre des cours différents de ceux qui sont généralement offerts à l'UFMG (elle cite par exemple les cours de traduction ou de didactique de langue étrangère) était l'une des raisons évoquées, ainsi que le contact direct et constant avec la langue dans le quotidien, qui permet la mobilisation des compétences apprises en salle de cours. L'opportunité de vivre en immersion était très importante, voire indispensable pour elle-même, mais elle refuse d'affirmer que c'est essentiel pour tous les étudiants.

« Indispensable c'est drôle, hein, parce que si je dis que oui, c'est un peu trop extrême, parce qu'on a des amis, des collègues, des camarades qui n'ont pas eu l'opportunité d'y partir mais ils sont des profs très forts aussi, mais moi, dans mon cas, je crois que c'était indispensable. » (E3 : R17)

Pour nous assurer d'avoir compris sa réponse, une question complémentaire visait à identifier si ce caractère *indispensable* qu'elle a mentionné faisait référence à son vécu en tant qu'étudiante ou enseignante. La réponse confirmait qu'elle considère les deux côtés, en revenant sur les arguments précédemment mentionnés, une offre plus variée pour sa formation académique et l'occasion de parler en français dans des situations quotidiennes (E3 : R18).

Ayant fait un séjour à Besançon dans le cadre du même programme d'échange que des *alumni* précitées, Rosa parle de l'acquisition de l'aisance linguistique très importante. Elle oppose l'aptitude à parler et écrire qu'elle avait avant son séjour et après, en justifiant que c'était le besoin de parler en français qui lui a permis de s'habituer à la langue, surtout lors des échanges avec ses amies d'autres nationalités.

« Je devais parler en français tout le temps, j'avais des amis qui étaient russes et allemandes, [...] je parlais en français. C'est le plus frappant en fait, avant de partir en France je parlais plus ou moins bien, je parlais mal le français, j'écrivais mal en français, et après la France, mon dieu, c'est comme... je peux penser en français toute une journée, parler en français toute une journée et ça fatigue pas, ça fait pas casser la tête, c'est une chose plus facile pour moi. » (E6 : R14)

Comme enseignante, Rosa déclare que cette expérience est indispensable, tout en justifiant qu'elle permet à l'étudiant de comprendre des caractéristiques tantôt de la langue tantôt de la culture (des Français, dans ce cas) utiles pour l'enseignement. Mais en tant qu'apprenante, elle relativise sa réponse quand elle dit que cela dépend des objectifs envisagés ; même si pour elle c'était une très belle expérience, elle dit que ce n'est pas indispensable pour tous les apprenants (E6 : 17).

Yolanda a également séjourné en France pendant six mois, mais son expérience n'était pas dans un cadre académique comme les informatrices précédentes. Elle y est allée pour participer à un programme appelé WWOOF²⁴, dédié à des travaux temporaires dans des fermes biologiques. Elle a vécu à la campagne française, dans plusieurs petits villages différents, avec des familles en réalisant des activités quotidiennes en plus de son travail à la ferme. L'expression « vraie culture », en opposition notamment à la culture et la langue apprises à l'université, que nous pouvons opposer à ce que Marta appelle « langue de salle de cours » (E3 : R16), a été employée pour indiquer l'approchement des Français que cette expérience lui a permis.

« C'était très riche pour moi parce que j'avais contact avec des natifs, avec la vraie culture, avec des gens simples, accueillantes, et en même temps j'ai appris beaucoup sur la vie paysanne » (E2 : R15)

Même étant une expérience de nature différente de celle des autres informatrices, tout vécu est valable, surtout car ce qui nous intéresse est le rapport avec la langue et plus précisément comment cela peut contribuer dans l'enseignement du français. Elle a répondu à la question sur l'importance d'un séjour à l'étranger en hésitant ; sa réplique tenait compte de son rôle en tant qu'enseignante et de comment son discours pourrait influencer

²⁴ <https://www.woof.fr/>

(en motivant ou en démotivant) ses élèves. La décision de ne pas affirmer avec certitude qu'une telle expérience est indispensable part d'une conscience tantôt professionnelle tantôt personnelle, mais dans aucun moment elle n'ignore son importance. Le témoignage fait à propos de certains collègues de l'Université pour défendre cette idée est optimiste, comme l'a fait Marta ; elles disent qu'elles en connaissent certains qui ne sont jamais partis dans des pays francophones et pourtant ils *parlent bien français*, étant considérés comme des bons enseignants à leur avis. La distinction entre ces deux types d'enseignants est sur le plan culturel, pas moins important que le linguistique.

« Ça c'est une question difficile, parce que, pour moi, c'est quelque chose d'incroyable, je dirais même indispensable dans ma formation, après si je dis que c'est indispensable, ça va contre mes principes de professeur de langue, [...] je veux croire que c'est possible de bien apprendre une langue, de comprendre une culture même pas en immersion. Bon, j'ai des collègues qui n'y sont jamais allés et qui parlent super bien, mais c'est sûr que ça fait une différence culturellement d'avoir vécu dans un pays étranger. » (E2 : R16)

3.1.2. Chez celles n'ayant pas séjourné en France

Parmi les six enquêtées, deux, Sara et Gabriela, ont répondu négativement à la question sur avoir réalisé un long séjour à l'étranger. Pourtant, Gabriela est déjà partie en France pendant une semaine pour faire du tourisme, ce qui lui a permis d'avoir une expérience brève mais pas suffisante pour que nous puissions considérer comme un *séjour à l'étranger*.

Elle déclare qu'elle a envie de vivre une telle expérience dans n'importe quel pays pour apprendre n'importe quelle langue, ce n'est pas exclusif au français. En réponse au questionnement sur les raisons pour lesquelles elle n'est pas partie séjourner à l'étranger, un manque de maturité et de confiance en soi, à cause de la langue plutôt, ont figuré. Gabriela assume qu'il s'agit d'une expérience difficile, qui exige beaucoup de la personne sur les plans linguistique et personnel.

« Ici au Brésil il y a un dicton populaire qui dit que le besoin est le meilleur des professeurs, et étant dans un autre pays, il faut parler, il faut vivre, donc il faut apprendre, il faut parler, il faut vivre la langue, ça c'est très important. Et [l'épanouissement] personnel aussi, c'est chacun pour soi, nous n'avons pas quelqu'un pour nous aider, pour faire les choses pour nous... » (E5 : R20)

Même n'étant pas professeure de français, elle met en valeur *l'épreuve de vie à l'étrange*, très positive pour ceux qui veulent enseigner la langue, en justifiant que la vie quotidienne apporte une compétence linguistique et une compréhension de la langue différente de celle qu'on acquiert hors immersion. Il est possible de comprendre, derrière sa déclaration, qu'elle voit la langue apprise en contexte non-francophone moins naturelle,

peut-être moins spontanée, impression illustrée par sa peur de partir vivre par exemple en France, car elle n'est pas sûre de pouvoir bien s'exprimer et de réaliser des tâches quotidiennes – de la vie estudiantine ou non.

« Avant tout l'expérience avec la langue, tu peux devenir un professeur plus compétent en termes de langue, de connaître beaucoup de mots, d'argots, tu peux mieux comprendre la langue. » (E5 : R19) ; « si on n'est pas dans un contexte d'immersion, c'est différent si je fais mes études en France ou dans un autre pays francophone. Mais ici, au Brésil, où il y a peu de personnes qui parlent français et nous n'avons pas tant de stimulus qu'on a en anglais par exemple » (E5 : R21)

Par rapport à Sara, une compétence linguistique faible ou insuffisante a été un facteur évoqué aussi en tant qu'un facteur qui lui a empêché de participer à un programme d'échange, ainsi que le coût élevé de ces programmes²⁵. Voyons que sa méconnaissance de la vie à l'étranger met en évidence un imaginaire assez répandu au Brésil, selon lequel, le séjour à l'étranger en soi suffit pour acquérir les compétences linguistiques et culturelles. Il lui semble une démarche presque automatique qui assure l'amélioration du niveau de langue de l'étudiant.

« C'est totalement différent une personne qui a appris la langue mais qui n'est jamais parti dans le pays d'une autre qui a appris la langue dans le pays ou qui y est allé pour améliorer son niveau. » (E4 : R14)

Pour renforcer cette impression, l'informatrice déclare avec certitude le caractère indispensable d'un séjour à l'étranger. Elle juge la compétence culturelle comme un facteur essentiel en y donnant beaucoup de valeur, notamment pour les futurs enseignants. Le rapport langue-culture lui paraît fondamental, et pas accessoire comme chez d'autres informatrices déjà présentées.

« Je pense que c'est indispensable parce que dans un pays comme le Brésil, tu peux apprendre le français mais je pense que l'apprentissage n'est pas complet. Le contact avec la culture, le peuple et l'ambiance du pays où la langue est parlée est nécessaire. » (E4 : R13) ; « Je pense qu'à l'étranger l'étudiant a un contact avec la culture qui n'est pas possible dans un autre pays. Euh... je pense que tu tombes sur des choses dans la rue, tu parles avec des gens, ce qui ne va pas se passer si tu es dans un pays dont la langue n'est pas la française. » (E4 : R15)

Parmi les avantages cités par les informatrices, nous pouvons dire qu'ils sont essentiellement linguistiques et culturels, malgré l'avis différent des informatrices sur le

²⁵ Des bourses sont destinées à des étudiants prouvant l'impossibilité de prendre en charge les frais de voyage, déplacement, etc., mais il existe en effet une contrainte en matière du nombre de bourses offertes.

degré d'importance d'un séjour en pays francophone donnés en fonction de ce qu'elles ont vécu.

3.2. L'accès à la diversité francophone et la découverte de soi

Cette deuxième partie sera consacrée à un aspect spécifique observé chez certaines informatrices du premier groupe qui relève de l'ouverture d'esprit engendrée par leur expérience en France. Étant un pays d'une richesse culturelle très importante, la France est perçue aussi comme un endroit de partage et de la diversité, où la découverte de soi devient inévitable. Nous allons présenter ici comment ce qu'elles ont vécu a contribué à l'épanouissement personnel de nos informatrices, les apports culturels que cela a permis au-delà de la langue en raison d'un contact direct avec la diversité francophone.

Pendant les échanges avant et après l'entretien, certaines informatrices nous ont raconté remarquer comment la francophonie était présente notamment dans la vie académique avec des étudiants d'autres pays, de langue française ou non, qui les ont accueillis et avec lesquelles des liens d'amitié ont été tissés. La langue n'est pas qu'un moyen de communication, c'est l'élément qui connecte des cultures différentes convergeant vers le concept de pluralité propre d'une époque aussi mondialisée.

Les points culturels tantôt français tantôt francophones présentés aux apprenants de français à travers les manuels sont importants mais ne sont pas suffisants à l'avis des informatrices ; étant sur place, ces aspects sont mieux vécus, compris et appropriés par les personnes. Certaines informatrices ont parlé, par exemple, de l'expérience de valider ou invalider certains stéréotypes préconçus.

« Je crois qu'habiter en France m'a changé par rapport aux stéréotypes, parce que les Français ne sont pas comme les manuels didactiques, comme les méthodes nous apprennent, ça... ils sont très différents. » (E3 : R15) ; « et il y a quelques stéréotypes qui se sont un peu confirmés, comme des parisiens, qu'ils sont élégants, qu'ils sont un peu rapides, dans le quotidien, qu'ils ne sont pas très intéressés forcément à parler avec les étrangers qui ne parlent pas très bien le français, des choses comme ça mais à la campagne, j'ai rencontré des gens qui ont complètement cassé le stéréotype, des gens très détendues, qui rigolaient bien, qui n'étaient pas du tout froides, qui n'étaient pas du tout chics [rires] » (E2 : R15)

Néanmoins, le changement plus significatif à notre avis relève d'une prise de conscience de soi et de sa propre culture promue par la confrontation avec une culture différente, quelle que soit celle-là. La valorisation de l'identité est fondamentale pour ceux qui veulent devenir enseignants, surtout en langue étrangère. Ayant vécu dans un pays étranger auprès des étrangers, la sensibilité à ce qui est différent tend à augmenter, de même que la tolérance et la relativisation de ce qu'on considère bon ou mauvais, correct

ou incorrect, vrai ou faux. La rencontre entre soi-même et l'autre enrichit la formation individuelle de chacun, dans une construction syncrétique culturelle et linguistique.

« Je crois que le temps que je suis passée là-bas m'a beaucoup changé personnellement, et j'ai changé mes idées, j'ai changé ma vision du monde » (E3 : R15) ; « ça a éveillé un amour pour le Brésil que je n'avais pas avant. Parce que c'était vraiment un moment de rencontre avec l'Autre, avec un 'a' majuscule, tout ça. C'étaient des gens complètement différentes, avec des histoires de vie complètement différentes, et avec des façons de convivre, les uns avec les autres, complètement différentes, donc... euh... ça a changé complètement ma vision, soit de la France, soit du Brésil. » (E6 : R15)

En même temps que l'image d'une France accueillante se dessine, il est possible d'apercevoir un autre côté un peu moins ouvert à la diversité. Rosa a une impression critique formulée à partir de certaines expériences avec des Européens en général ainsi qu'avec certains français. La mentalité d'une culture habituellement colonisatrice, différente de la brésilienne, lui a semblé parfois gênante, surtout parce que les Brésiliens sont plus habitués à la diversité et au mélange des races et des cultures – justement car c'est un pays né au croisement des Indiens, Portugais et Africains. Le portrait de l'Européen et de l'Europe plus répandu au Brésil est celui qu'elle décrit comme étant de « perfection », lequel portait peut être légitimé ou relativisé à travers des expériences sur place en contact avec les natifs.

« Et aussi certaines situations ont changé beaucoup ma relation avec l'Europe en général et avec la culture française. J'ai vu un côté colonisateur qui reste encore, j'ai vu le mépris qu'ils ont parfois avec les noirs, avec les arabes, avec les Brésiliens, bien sûr, et ça a vraiment cassé cette image de perfection que j'avais sur la France. J'ai eu aussi des situations avec des européens et des Français qui m'ont fait réfléchi sur comment l'Europe voit les autres et comment on voit les européens. » (E6 : R15)

Toutes ces réflexions ont été faites par les informatrices au moment de pointer les contributions de leur séjour en France en matière de langue, mais cela prouve la difficulté de dissocier la culture de la langue, comme déjà mentionné précédemment. À la lumière de ces observations l'importance de se plonger dans une culture différente, francophone dans le cas présent, devient encore plus évidente pour faire évoluer ses images personnelles – ou communes, partagées par d'autres de la même origine – sur les autres et sur soi-même.

3.3. Réponse à l'hypothèse 3

Pour répondre à la troisième hypothèse que nous avons formulée sur l'importance accordée à un séjour à l'étranger par les étudiants en Lettres, futurs enseignants, dans un

contexte non-francophone, nous allons reprendre de façon succincte les points évoqués par les informatrices.

Dans l'ensemble, Rosa et Sara, la première ayant séjourné en France et l'autre non, ont défini cette expérience comme étant *indispensable*. La valeur de la maîtrise (ou la simple connaissance) de certaines particularités culturelles était au centre de leur argumentation. Pour les deux, une formation en contexte non-francophone ne suffit pas pour qu'on acquiert les compétences culturelles qu'elles jugent fondamentales. L'aspect personnel est aussi pris en compte ; l'épanouissement personnel et l'ouverture d'esprit sont de valeur inestimable dans le métier d'enseignant.

Les autres informatrices défendent l'idée qu'il ne faut pas dire que c'est indispensable, mais en même temps les trois qui ont vécu cette expérience y voient une grande importance pour leurs propres expériences, dans leur formation universitaire et professionnellement. Peut-être à leur avis affirmer que c'est indispensable avec tant de certitude implique négliger certaines contraintes, principalement dans un pays comme le Brésil où les possibilités de mobilitééchange ne sont pas aussi simples ou abordables. Il nous semble qu'elles n'ont pas voulu associer la *qualité* d'un étudiant ou d'un enseignant au fait d'avoir vécu une telle expérience ou pas, comme le cite Gabriela « On ne peut pas penser que c'est indispensable parce que ce n'est pas tout le monde qui peut le faire. » (E5 : R19).

Cela dit, il est possible d'affirmer que chez toutes les informatrices les apports d'un tel vécu sont très valorisés ; pourtant, pour la plupart d'entre elles il n'est pas toujours indispensable, ou pas nécessairement indispensable *pour tous*. Dans certains entretiens, des réponses avec l'expression générique « c'était indispensable *pour moi* » ont été données, ce qui confère un caractère relativisé à leurs réponses. Le fait que leurs séjours aient été indispensables pour elles ne se présente pas comme un argument suffisamment solide pour qu'on l'applique à tous les autres étudiants.

Conclusion

À travers la recherche que nous avons faite, il a été possible de dégager un certain nombre d'informations portant sur le profil des étudiants suivant une formation en langue française au Brésil, plus précisément à l'Université Fédérale du Minas Gerais à Belo Horizonte, ainsi que leur expérience en lien avec la formation et la langue proprement dite. Pour faire cela, nous avons d'abord proposé un cheminement passant par divers champs disciplinaires liés à la didactique des langues : les politiques linguistiques, la méthodologie et finalement la sociolinguistique, qui nous ont fourni des apports théoriques pour comprendre où se situe notre recherche.

Nous avons pu observer, par rapport aux raisons identifiées par nos informatrices pour vouloir suivre une formation en français à l'Université, que leurs motivations étaient liées à une réalisation personnelle et professionnelle. De manière générale l'enseignement apparaît comme étant le principal facteur pour le choix de la *formation en Lettres*, suivi par l'envie d'étudier la littérature, et par conséquent de devenir chercheur. Ensuite, en ce qui concerne la préférence pour le français, malgré des discours parfois hésitants de la part des informatrices, nous avons vu que c'est une langue considérée utile, surtout grâce au petit nombre d'enseignants, chercheurs et locuteurs au Brésil (proportionnellement aux autres deux langues étrangères les plus répandues au Brésil, l'anglais et l'espagnol) et sa large portée dans le monde entier. En tout cas, la langue ne représente pas uniquement un outil complémentaire, comme un différentiel dans le marché du travail, mais l'*outil de travail* pour (futurs) enseignants et chercheurs.

L'analyse des représentations sur la langue française fournies par les informatrices nous a donnée des pistes pour croire qu'il ne faut pas nécessairement que l'étudiant ait un lien avec la langue pour que le choix soit fait. Parfois l'image que l'on a sur la langue – et par conséquent sur ses locuteurs, même étant de façon stéréotypée et souvent restreinte à un groupe en particulier – n'est pas déterminante. Les expériences vécues au cours et après la formation sont aussi importantes que celles d'avant, intégrant à la mémoire des informatrices nouvelles représentations linguistiques et sociales.

Enfin, la valeur d'un complément de formation en contexte d'immersion a été largement affirmée ; pourtant, la notion d'une expérience « indispensable » pour la formation a été source de divergence entre les informatrices. Nous croyons que des limitations sociales et politiques ont pu être à l'origine des déclarations des informatrices qui ont relativisé le caractère obligatoire ou fondamental d'une telle expérience. Quand-

même, toutes celles qui l'ont vécu ont affirmé que cela a été essentiel au cours de leur propre formation. Nous comprenons cela comme étant un aspect très positif notamment concernant l'acquisition d'un savoir-être en raison des échanges culturels possiblités par la situation d'immersion. La notion de francophonie nécessite une sensibilisation des étudiants de français au Brésil, plus particulièrement pour ceux qui veulent devenir enseignants afin qu'ils puissent apprendre à dissocier la langue française de la *culture française* ; être dans un contexte authentiquement francophone est une occasion excellente pour ce faire.

À partir de ces résultats, il est possible d'affirmer que le Brésil est un pays où le français n'a pas une grande représentativité en ce moment, malgré le rôle important de langue étrangère vivante « numéro 1 » qu'il a occupé il y a des décennies. C'est pourquoi nous observons la nécessité que les enseignants et les futurs enseignants – surtout ceux qui ont une formation appropriée – soient actifs dans la promotion et la diffusion de la langue française dans le pays, à l'aide de la notion plurielle et inclusive de la francophonie. La prise de conscience de leur importance dans ce processus est au cœur d'un changement. Il s'agit donc de dépasser le côté linguistique et aller au-delà de la simple acquisition d'une langue étrangère pour aller vers la conscience culturelle attachée à la découverte d'une langue.

Comme toute recherche, la nôtre n'est pas accomplie, étant ouverte à des perspectives. D'un côté, un travail centré sur les étudiants et *alumni* ne révèle que l'une des facettes de la formation ; la transmission des savoirs tantôt linguistiques tantôt culturels *par les professeurs* pendant la formation en Lettres peut être un facteur important pour la motivation des étudiants, ainsi que pour l'élaboration ou modification de leurs représentations. Il serait intéressant d'observer comment les représentations des professeurs influent sur celles des étudiants en fonction de la situation d'apprentissage (le contexte, le manuel, le discours de l'enseignant, etc.) et comment cela contribue pour une formation efficace et engagée à la profession d'enseignant de langue. De l'autre côté, en fonction de la formation proposée à la FALE, il serait possible d'investiguer ce que font les *alumni* après la licence pour compléter leur développement professionnel, technique, ou bien académique, notamment chez les enseignants. Le sujet de la formation continue est toujours très riche, et dans un contexte où la formation initiale s'avère globalement incomplète, comme observé précédemment, l'engagement des licenciés dans la poursuite des études nous semble un sujet riche pour des recherches suivantes.

Bibliographie

A Institucionalização do Ensino de Francês no Brasil (1808-1837). (s. d.). Consulté à l'adresse <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837>

Abhic, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Amossy, R. et Herschberg Pierrot A. (1997). *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*. Paris : Nathan, Collection 128 Lettres et Sciences Sociales.

Amossy, R. (2011). Des sciences du langage aux sciences sociales : l'argumentation dans le discours. *A contrario*, 16, (2), 10-25. <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-2-page-10.htm>.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, 407-425.

Blanchet, P. (2011). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal : Agence universitaire de la francophonie.

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion méthodologique. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal : Agence universitaire de la francophonie.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 3(136), 101-109.

Charaudeau, P. (2007). Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. Dans Boyer H. (dir), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. L'Harmattan : Paris.

Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, (94), 67-74. <https://doi.org/10.4000/mots.19891>

Brasil, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001, du 03 avril 2001.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. Dans D. Moore (dir.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Chagas, R. V. C. (1976). Didática especial de línguas modernas. São Paulo : Companhia Editora Nacional.

Coste, D. (1977). Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 27, 51.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Curso Pioneiro de Língua e Literatura Francesa na USP (s. d.). Consulté à l'adresse <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1026-1935/18-curso-pioneiro-de-lingua-e-literatura-francesa-na-usp>

Defays, J.-M. (2003). POUR()QUOI ? Les motivations et les objectifs du cours de FLES.

Dans Deltour, S., & Dehaybe, R., *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.

Descours P. (2011). L'histoire de la langue des signes française et de la langue des signes brésilienne : quelles influences pour les populations sourdes ?. *Linguistics*, 247-261.

Doyé, P. (2005). L'intercompréhension. Dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Durkheim, É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : E Alcan.

Durkheim, É. (1967). Représentations individuelles et représentations collectives. *Sociologie et philosophie*, 1-48.

Gardner, R. C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. Dans Reynolds, A. G. (dir.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill Conference in honour of Wallace E. Lambert*. Psychology Press.

Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod

Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 91-109.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans Moscovici S. (éd.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jouet le Pors, M. (s. d.). La théorie des représentations sociales - cadredesante.com.

Consulté à l'adresse <https://www.cadredesante.com/spip/profession/recherche/La-theorie-des-representations>

Leclerc, J. (2015a). « Brésil, Politique linguistique à l'égard des autochtones » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAL, Université Laval. Consulté le 10 février 2018 à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/polassimilation.htm>

Leclerc, J. (2015b). « Décret no 5.626 du 22 décembre 2005 sur la Langue brésilienne des signes » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAL, Université Laval. Consulté le 10 février 2018 à http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/bresil-decret_decembre2005.htm

Leclerc, J. (2016). « Politiques d'assimilation » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAL, Université Laval. Consulté le 10 février 2018 à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/polassimilation.htm>

Leclerc, J. (2017). « Brésil, Loi no 11.161 du 5 août 2005 prévoyant l'enseignement de l'espagnol » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAL, Université Laval. Consulté le 10 février 2018 à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/bresil-loi2005.htm>

Licata, L., & Azzi, A. E. (2000). *Identités représentées et représentations identitaires : effets des contextes comparatif et sociopolitique sur la signification psychologique des appartenances géopolitiques*. Consulté à l'adresse <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/211740/Holdings>

Marchand, G. (2002). Représentations sociales, un ciment pour les relations humaines, *Revue de Sciences humaines*, 38.

Molinier, P., & Martos, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 89-96.

Moore, D. (2005). Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Crédif : Didier.

Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans Jodelet, D., *Les représentations sociales* (Vol. 7e éd., p. 79-103). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-p-79.html>

Moscovici, S. (2004). La psychanalyse, son image et son public. Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.mosco.2004.01.

Motivation. (s.d.). Dans Wikipedia. Consulté à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/wiki/Motivation>

Muller, N. (1998). L'allemand, c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel : INRP-LEP.

Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (s. d.). Consulté à l'adresse <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1018-1971/76-nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educa-lei-569271-sp-831802205>

Oliveira, M. F. S. D. (2017). Política linguística e ações formativas: um olhar para a formação continuada do professor de francês língua estrangeira no Estado do Rio de Janeiro. Consulté à l'adresse <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3509>

Pietraróia, C. C. (2008). A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Revista Estudos Linguísticos*, 37(2), 7-16.

Pinto, S. M. A. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses* (Mémoire de Master, Universidade de Aveiro).

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Laurier : Puq.

Projeto pedagógico do curso de Letras: Licenciatura. Universidade Federal de Minas Gerais (2017).

Consulté à l'adresse

http://grad.letras.ufmg.br/arquivos/30112017_Projeto%20da%20Licenciatura_atualizado%20com%20as%20ementas%20revisadas%20de%20teoria.pdf

Qu'est-ce que la francophonie ? (2013).

Consulté à l'adresse

<https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>

Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 (s. d.) Consulté à l'adresse

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Gap : Ophrys.

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.

Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales*. Sprimont : Mardaga.

Universidade indígena – Ministério da Educação. (s. d.). Consulté à l'adresse

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35953>

Vasseur, M-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. Dans Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication : Université d'Avignon.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. ENS Éditions.

Table des Matières

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE | 4 |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I – CADRAGE THÉORIQUE..... | 4 |
| 1. Les politiques linguistiques au Brésil et la place du français | 4 |
| 1.1. Quelques données géo-démolinguistiques | 4 |
| 1.2. Les politiques linguistiques brésiliennes actuellement | 5 |
| 1.2.1. Le type de PL mise en place relativement aux autochtones | 5 |
| 1.2.2. Le statut des langues et l'enseignement | 7 |
| 1.2.2.1. Le portugais | 7 |
| 1.2.2.2. La Langue des Signes Brésilienne (Libras) | 9 |
| 1.2.2.3. Les langues étrangères | 9 |
| 1.3. La place du français au Brésil | 11 |
| 2. La formation en français à l'UFMG du point de vue didactique..... | 15 |
| 2.1. La formation en Lettres : parcours <i>Licenciatura ou Bacharelado</i> | 15 |
| 2.2. L'organisation et la méthodologie des cours | 17 |
| 2.2.1. Les cours de langue | 18 |
| 2.2.2. Les cours au choix : les Études Thématiques..... | 20 |
| 3. La question des représentations et des motivations..... | 22 |
| 3.1. Les représentations sociales et langagières | 22 |
| 3.1.1. Les représentations sociales | 22 |
| 3.1.1.1. Durkheim et la naissance de la notion de représentation sociale. | 22 |
| 3.1.1.2. Le concept perdu de Moscovici | 23 |
| 3.1.1.3. D'autres auteurs | 25 |
| 3.1.1.4. La notion d'imaginaire | 26 |
| 3.1.2. Les représentations langagières..... | 26 |
| 3.1.2.1. Les représentations en lien avec l'apprentissage | 28 |
| 3.2. Les motivations | 30 |
| 3.2.1. Première définition..... | 30 |
| 3.2.2. La prise en compte de l'affectif et le rôle de l'enseignant | 31 |
| 3.2.3. Du côté de la pratique : quels types de motivations ?..... | 33 |
| 3.2.4. Les motivations pour apprendre ou pour se former ? | 35 |
| CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE DE DONNÉES | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 1. Démarche et protocole | 38 |
| 2. Terrain d'enquête | 41 |
| 2.1. Présentation des informateurs | 41 |
| 2.2. Présentation du contexte | 42 |
| 3. Techniques d'enquête..... | 43 |
| 3.1. Le questionnaire | 43 |
| 3.1.1. Généralités | 43 |
| 3.1.2. Présentation du questionnaire et ses objectifs | 45 |
| 3.1.3. Compte rendu des réponses..... | 46 |
| 3.1.4. Le déroulement concret..... | 46 |
| 3.2. L'entretien | 48 |
| 3.2.1. Généralités | 48 |
| 3.2.2. Présentation du canevas et les objectifs de l'entretien | 48 |
| 3.2.3. Le déroulement concret..... | 51 |
| 3.2.4. Les codes de transcription et de référence | 53 |
| CHAPITRE III – ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 54 |
| 1. La formation en français en tant que différentiel : un choix convenable | 54 |
| 1.1. Les motivations pour la formation en Lettres – le facteur <i>expectancy</i> ... | 54 |
| 1.2. Le métier d'enseignant de français au Brésil – le facteur <i>value</i> | 56 |
| 1.1. Pourquoi une formation spécifiquement en français | 58 |
| 1.2. Réponse à l'hypothèse 1 | 61 |
| 2. Les éléments déclencheurs pour le choix de la langue | 62 |
| 2.1. L'expérience personnelle avec la langue française | 62 |
| 2.1.1. Un lien avant l'université : des souvenirs d'enfance..... | 62 |
| 2.1.2. Un faible lien personnel | 64 |
| 2.2. Les représentations générales récurrentes sur le français au Brésil..... | 66 |
| 2.2.1. Les associations spontanées à la langue française..... | 66 |
| 2.2.2. L'imaginaire sur la langue française, des descriptions | 68 |
| 2.3. La réponse à l'hypothèse 2..... | 70 |
| 3. Compléter la formation à l'étranger, besoin ou luxe ? | 71 |
| 3.1. La valeur d'un long séjour pour les futurs enseignants | 71 |
| 3.1.1. Chez celles ayant séjourné en France | 71 |
| 3.1.2. Chez celles n'ayant pas séjourné en France..... | 74 |

| | |
|---|------------|
| 3.2. L'accès à la diversité francophone et la découverte de soi | 76 |
| 3.3. Réponse à l'hypothèse 3 | 77 |
| CONCLUSION..... | 79 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 81 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 88 |
| ANNEXES..... | 91 |
| Annexe 1 – Tableau de présentation des informateurs du questionnaire | 92 |
| Annexe 2 – Tableau de présentation des informatrices de l'entretien | 93 |
| Annexe 3 – Questionnaire en ligne..... | 94 |
| Annexe 4 – Synthèse des réponses du questionnaire | 101 |
| Annexe 5 – Transcription des entretiens | 105 |
| Entretien 1 (E1)..... | 105 |
| Entretien 2 (E1)..... | 109 |
| Entretien 3 (E3)..... | 113 |
| Entretien 4 (E4)..... | 117 |
| Entretien 5 (E5)..... | 120 |
| Entretien 6 (E6)..... | 123 |

Annexes

Annexe 1 – Tableau de présentation des informateurs du questionnaire

| | Roberta ²⁶ | Carolina | Ricardo | Mirna | Julia | Flávia | Fernanda | Patricia | José |
|---|--|--------------------|---------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--|--------------------|--|--|
| Années d'étude en français | + de 3 | Entre 2 et 3 ans | + de 3 | + de 3 | + de 3 | + de 3 | Entre 2 et 3 ans | + de 3 | Entre 2 et 3 ans |
| Tranche d'âge | + de 36 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 26 et 35 ans | Entre 21 et 25 ans |
| Contexte d'apprentissage du français | À l'école | À l'Université | À l'Université | En cours de langue | À l'Université | En cours de langue | À l'Université | En cours de langue | À l'Université |
| Séjour en pays francophone | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | Oui |
| Formation | Bacharelado | Licenciatura | Licenciatura | Bacharelado | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura |
| D'autres langues parlées | Anglais Espagnol | - | - | Anglais | - | - | Anglais | Anglais Espagnol Allemand Italien | Anglais Espagnol Italien |
| Observations | L'informatrice a une formation en Vétérinaire. | - | L'informateur est déjà diplômé. | - | L'informatrice est déjà diplômée. | L'informatrice est titulaire d'un Master en Lettres. | - | L'informatrice est déjà diplômée. | L'informateur fini sa licence en France. |

²⁶ Les prénoms sont fictifs.

Annexe 2 – Tableau de présentation des informatrices de l'entretien

| | Mirna ²⁷ | Yolanda | Marta | Sara | Gabriela | Rosa |
|---|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Situation | Alumnus | Étudiante | Alumnus | Étudiante | Étudiante | Alumni |
| Années d'étude en français | 9 ans | 5 ans | 8 ans | 3 ans | 5 ans | 6 ans |
| Années d'enseignement le cas échéant | 4 ans | 2 ans | 6 ans | - | - | 2,5 ans |
| Contexte d'apprentissage du français | En cours de langue après à l'UFMG | Aux États-Unis après à l'UFMG | À l'UFMG | À l'UFMG | À l'UFMG | À l'UFMG |
| Long séjour en pays francophone | Oui | Oui | Oui | Non | Non | Oui |
| Parcours | <i>Bacharelado</i> en linguistique | <i>Licenciatura</i> Portugais/ français | <i>Licenciatura</i> Portugais/ français | <i>Licenciatura</i> Portugais/ français | <i>Licenciatura</i> Portugais/ français | <i>Licenciatura</i> Portugais/ français |
| Métier actuel | Enseignante de français | Enseignante de français | Enseignante de français | Réviseure et correctrice de textes en portugais | Enseignante de portugais langue étrangère | Enseignante de français |
| D'autres langues parlées | Anglais | Anglais Espagnol | Anglais Espagnol | - | Anglais | Anglais Allemand Russe Latin |

²⁷ Les prénoms sont fictifs.

Annexe 3 – Questionnaire en ligne

Mon expérience en Licence en Français à l'UFMG

Bonjour !

Je suis étudiante en Master 2 à l'Université d'Angers et mon projet de mémoire portera sur les motivations et représentations sur la langue française pour des étudiants (et alumni) en lettres à l'UFMG. Le but de ce questionnaire est d'obtenir quelques informations générales concernant votre vécu en tant qu'apprenants en FLE dans ce contexte non-francophone. Ce questionnaire est anonyme, et il ne contient pas de questions indiscrettes ni personnelles. Pourtant toutes les questions sont obligatoires. Répondez préférablement aux questions ouvertes en français. Si cela vous pose problème, répondez-y en portugais. Soyez le plus clair et détaillé que possible !

Ce questionnaire vous prendra environ 10 minutes.

Si vous voulez rajouter des commentaires spécifiques sur votre expérience, des opinions ou des éléments que vous trouvez pertinents, n'hésitez pas à le faire à la fin du questionnaire. Vous pouvez également fournir votre adresse mail si vous vous disposez à participer à l'étape suivante de cette recherche.

N'hésitez pas à me contacter par mail si vous le souhaitez : sabrina.cottaoliveira@etud.univ-angers.fr.

Je vous remercie pour votre collaboration !

*Obligatoire

Votre profil

Je veux connaître un peu sur vous avant de commencer le questionnaire.

1. Votre diplôme obtenu ou préparé est... *

Une seule réponse possible.

- Licence en français (Bacharelado)
- Licence en portugais et français (Licenciatura Dupla)

2. Vous avez... *

Une seule réponse possible.

- entre 17 et 20 ans
- entre 21 et 25 ans
- entre 26 et 35 ans
- plus de 36 ans

3. Vous étudiez le français il y a... *

Une seule réponse possible.

- moins d'un an
- entre un et deux ans
- entre deux et trois ans
- plus de trois ans

4. Votre apprentissage du français a commencé... *

Une seule réponse possible.

- à l'université
 en cours de langue
 Autre : _____

5. Votre langue maternelle est le... *

Une seule réponse possible.

- portugais
 Autre : _____

6. Vous parlez... *

Plusieurs réponses possibles.

- anglais
 français
 portugais
 espagnol
 allemand
 italien
 Chinois
 Autre : _____

7. Ordonnez ces langues étrangères en fonction de l'importance que vous croyez qu'elles ont actuellement dans le contexte brésilien (de manière générale) *

Une seule réponse possible par ligne.

| | Français | Anglais | Espagnol | Allemand | Chinois |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 (Plus importante) | <input type="radio"/> |
| 2 | <input type="radio"/> |
| 3 | <input type="radio"/> |
| 4 | <input type="radio"/> |
| 5 (Moins important) | <input type="radio"/> |

Votre relation avec la langue française

8. Quels sont vos premiers souvenirs sur/en langue française ? *

Répondez ce qui vient à l'esprit ! Vous pouvez mettre des mots-clés ou donner des précisions.

9. Qui dit "langue française" dit... *

Répondez ce qui vient à l'esprit ! Vous pouvez mettre des mots-clés ou donner des précisions.

10. Quelles sont vos références en matière de langue française ? Auteurs, personnalités, ouvrages, films, stéréotypes, etc. *

Vous pouvez mettre des mots-clés ou donner des précisions.

11. Êtes-vous déjà allé en France (Ou Pays Francophone - OPF) ? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 12.*
 Non *Passez à la question 18.*

Si vous êtes déjà allé en France OPF

12. C'était un voyage... *

Une seule réponse possible.

- touristique
 pour des études (échange académique)
 pour des études (avant l'université)
 J'y suis allé plusieurs fois pour différentes raisons.
 Autre : _____

13. Sentez-vous à l'aise pour parler avec des francophones natifs ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4

Pas du tout Totalement

14. Avant d'arriver en France OPF, quelle était votre impression sur la langue française ? *

Vous pouvez mettre des mots-clés ou donner des précisions.

15. Votre impression sur le français a changé après votre séjour ? Dans quel sens (positivement ou négativement) ? *

16. Pensez-vous que votre séjour a fait évoluer votre niveau en français ? Quels ont été les apports de ce séjour pour votre aisance linguistique ? *

17. Vous pouvez ajouter ici des explications ou des précisions que vous jugez pertinentes.

Passez à la question 22.

Si vous n'êtes jamais allé en France OPF

18. Sentez-vous à l'aise pour parler avec des natifs ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4

Pas du tout Totalement

19. Pensez-vous qu'un séjour en pays francophone est nécessaire pour bien parler français ? *

Une seule réponse possible.

- Non, il n'est pas nécessaire.
- Il n'est pas nécessaire, mais recommandé.
- Oui, il est absolument nécessaire.

20. Quelle est l'impression que vous avez sur le français actuellement ? Est-ce que cette impression est liée à votre formation académique, à vos lectures, votre contact avec d'autres personnes ? *

Vous pouvez répondre à travers des adjectifs. Soyez le plus clair que possible.

21. Vous pouvez ici ajouter des explications ou des précisions que vous jugez pertinentes.

Passez à la question 22.

Vos motivations

22. Quelles ont été vos motivations pour commencer à étudier le français ? *

Vous pouvez mettre des mots-clés ou donner des précisions.

23. Comment vous accédez à la langue française le plus souvent ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Je ne suis pas en contact avec la langue française en dehors des cours à l'Université.
- Télévision
- Internet
- Cinéma
- Littérature
- Autre : _____

24. Vous avez choisi le français à l'université parce que... *

Vous pouvez cocher plusieurs cases et rajouter d'autres réponses possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- c'est une belle langue.
- c'est utile dans le marché du travail.
- il y a des Français dans votre famille.
- vous avez des amis Français avec qui vous voulez parler.
- vous voulez faire une formation en France ou dans un pays francophone.
- vous voulez faire du tourisme en France ou dans un pays francophone.
- vous l'avez choisie au hasard.
- Autre : _____

25. Que comptez-vous faire à la fin de votre formation ? Envisagez-vous de trouver un travail où vous utiliserez le français ? *

26. Sentez-vous capable d'enseigner le français ? *

Une seule réponse possible.

- Non, je n'ai pas les compétences linguistiques nécessaires.
- Non, je n'ai pas les compétences culturelles nécessaires.
- Pas encore, mais je pense être capable à la fin de ma formation.
- Pas encore, mais je pense être capable après un séjour en pays francophone.
- Oui, je me sens plutôt capable.
- Oui, je me sens parfaitement capable.
- Cela ne me concerne pas, je ne veux pas devenir enseignant en français.
- Autre : _____

27. Croyez-vous que votre formation à l'Université suffit pour que vous devenez enseignant en français ? *

Une seule réponse possible.

- Oui, c'est une formation plutôt complète.
- Moyennement. Il faudra compléter ma formation avec d'autres.
- Non, c'est une formation insuffisante.
- Cela ne me concerne pas, je ne veux pas devenir enseignant en français.

28. Si vous avez coché "moyennement" ou "non" à la question antérieure, indiquez ce qui manque dans votre formation/ ce qui pourrait être différent. *

29. Qu'aimez-vous le plus dans votre formation ? *

30. Qu'aimez-vous le moins dans votre formation ? *

Contactez-moi

Nous arrivons à la fin de ce questionnaire. Je vous remercie beaucoup pour votre contribution précieuse contribution.

31. Voudriez-vous éventuellement participer à un entretien ? En cas positif, écrivez votre adresse mail.

32. Si vous voulez rajouter d'autres informations, donner un retour ou parler de votre expérience en répondant à ce questionnaire, n'hésitez pas !

Fourni par



Annexe 4 – Synthèse des réponses du questionnaire

| Rubrique | Synthèse | Réponses, le cas échéant |
|---|--|--|
| Votre profil | La plupart des informateurs a commencé les études en français à l'université ou en cours de langue. | |
| | L'anglais et l'espagnol sont les langues les plus importantes pour la totalité des informateurs, cette dernière étant, pourtant, parlée uniquement par 3 sur les 9 informateurs. | |
| Votre relation avec la langue française | Les références à la littérature sont très récurrentes dans les réponses sur les représentations et références en matière de langue française. | <ul style="list-style-type: none"> « Marguerite Duras » (Roberta) « George Sand, Proust, Victor Hugo, Dumas » (Carolina) « Baudelaire » (Ricardo) « Balzac, Flaubert » (Julia) « Albert Camus, Jeanne Moreau, Jacques Prévert » (Flavia) « Victor Hugo, Flaubert, Simone de Beauvoir » (Fernanda) « Victor Hugo » (Patricia) « Victor Hugo » (José) |
| | Parmi les premiers souvenirs en langue française, une diversité d'aspects issus de différentes domaines a été évoquée. | <ul style="list-style-type: none"> « Les numéros » (Carolina) « Un jeu vidéo que je jouais dans mon enfance » (Ricardo) « Conjugaison des verbes ; les chansons francophones ; exercices de prononciation, etc. » (José) |
| | Le références au cinéma et à la musique française et francophone apparaissent aussi à plusieurs reprises. | <ul style="list-style-type: none"> « Nouvelle vague, le cinéma français et francophone en général, Isabelle Huppert, Juliette Binoche, Isabelle Adjani, Cécile de France, Marion Cotillard, etc, la chanson française et des autres chansons francophones » (Roberta) « Eva Green (actrice), Françoise Hardy (chanteuse) » (Ricardo) « Amélie Poulain » (Flavia) « Pomme (chanteuse) Intouchables (film) » (Fernanda) « Édith Piaf, Audrey Tautou / Les Misérables / La tête en friche » (Patricia) |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>La langue française entraîne une image de distinction et culture, également attestée par des nombreuses références à la littérature.</p> | <p>« Belle langue » (Carolina)</p> <p>« Culture, finesse, littérature, gastronomie » (Ricardo)</p> <p>« Histoire, classe, discréption, finesse, littérature » (Flavia)</p> <p>« Culture, philosophie, littérature » (Fernanda)</p> <p>« Chic » (Patricia)</p> <p>« Pluralité ; histoire et culture. » (José)</p> |
| | <p>Si vous êtes déjà allé en France OPF</p> <p>Les réponses portant sur le bien aise lorsqu'il s'agit de parler avec un natif sont positives pour les informateurs ayant vécu un séjour en France OPF.</p> | <p>7 sur 9 ont déclaré être « totalement à l'aise » ou très à l'aise.</p> |
| | <p>Si vous êtes déjà allé en France OPF</p> <p>Avant leur séjour, les impressions récurrentes étaient d'une langue belle, musicale et difficile.</p> | <p>« Difficile, car ils parlent trop vite et coupé » (Roberta)</p> <p>« Bien articulée, bien prononcée » (Ricardo)</p> <p>« Une belle langue » (Julia)</p> <p>« J'avais l'impression de ne pas connaître du tout la langue. » (Flavia)</p> <p>« Je pensais que la langue orale était très proche de la langue écrite » (Patricia)</p> |
| Votre relation avec la langue française | <p>Si vous êtes déjà allé en France OPF</p> <p>Ces impressions ont changé pour tous, plutôt positivement surtout grâce au contact avec d'autres locuteurs.</p> | <p>« Positivement. Même si c'était un défi quotidien d'essayer de communiquer, la langue française s'est prouvée pour moi une langue de culture et d'universalité » (Flavia)</p> <p>« J'ai découvert que le français, comme le portugais et plusieurs langues au monde, a des variations régionales, des variations orales et écrites. [...] c'est dans un sens positif. » (Patricia)</p> <p>« Oui, car c'est une langue dont les particularités (expressions, jeux de mots, etc.) on ne peut découvrir qu'en parlant et en vivant la culture de ceux qui la parlent » (José)</p> <p>« Un peu négativement, vu que l'on entre en contact avec la langue réelle et voit que la langue que l'on avait apprise était "artificielle". » (Ricardo)</p> |
| | <p>Presque tous les informateurs ont trouvé une évolution de leur niveau en français après le séjour.</p> | <p>« Langage courant et familier » (Roberta)</p> <p>« Mon écoute surtout a énormément amélioré. Et aussi je fais plus d'attention à ne pas beaucoup "chanter" en parlant français. » (Mirna)</p> <p>« Parler plus couramment » (Julia)</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>« Le développement de l'oral sans trop hésiter et la capacité d'écrire d'une manière assez académique » (Patricia)</p> <p>« C'était difficile au début à cause de la timidité, mais si on n'a pas honte de parler et si on est curieux et/ou vraiment intéressé par la langue française, le fait de la parler sera plus naturel. » (José)</p> |
| Si vous n'êtes jamais allé en France OPF | Parmi ceux qui ne sont jamais allé en France OPF, l'aisance à parler avec les natifs n'est pas présente. | De 1 à 4 (étant 1 Pas du tout à l'aise et 4 totalement à l'aise), une réponse 1 et une réponse 2 sont apparues. |
| | Ils voient tous un intérêt sur un séjour à l'étranger. | Une réponse pour « Oui, il est absolument nécessaire » et une pour « Il n'est pas nécessaire, mais recommandé ». |
| | L'importance de la langue a été mentionnée par les deux informateurs. | <p>« Je pense que c'est une langue très importante, mais inaccessible à la population générale. [Mon impression est liée] à ma formation académique. » (Carolina)</p> <p>« C'est une langue mondiale. Cette impression est liée à mon expérience pendant deux années d'étude du français. » (Fernanda)</p> |
| Vos motivations | Le goût pour les langues étrangères en général est un facteur de motivation présent chez nombreux informateurs. | <p>« Je l'ai commencé à l'école comme discipline langue étrangère obligatoire, j'ai voulu continuer, c'est ça » (Roberta)</p> <p>« À l'époque j'avais besoin d'un nouvel intérêt dans la vie et j'aime bien les langues » (Mirna)</p> <p>« Étudier une langue étrangère » (Julia)</p> <p>« J'étais adolescente, j'aimais trop étudier des langues, donc j'ai décidé de m'inscrire à un cours de langue, sauf langue anglaise. Au moment de l'inscription il n'y avait plus de place pour l'allemand, donc j'ai décidé de suivre les cours de français et cela a fini par dessiner mon avenir. » (Flavia)</p> <p>« Curiosité par les langues étrangères en général. » (José)</p> |
| | Parmi une liste de possibles motivations pour avoir choisi le français à l'Université, « C'est une belle langue » et « C'est utile dans le marché du travail » ont été les plus sélectionnées. Ensuite, les déclarations « Vous voulez faire une formation en France OPF » et | <p>« La beauté et la sophistication de la langue. » (Carolina)</p> <p>« Pour suivre mes études que j'avais commencé à 16 ans. » (Flavia)</p> <p>« Ce n'est pas une langue obligatoire à apprendre dans mon pays donc je n'aurai pas des élèves démotivés » (José)</p> |

| | | |
|--------------|--|--|
| | <p>« Vous l'avez choisi au hasard » sont apparues avec 2 votes chacune. D'autres raisons ont également figuré.</p> | |
| | <p>La plupart des informateurs travaille ou envisage de travailler dans le domaine du français, enseignement ou recherche, avec une seule exception.</p> | <p>« Étudier la littérature française. » (Carolina)</p> <p>« Je suis devenu professeur de FLE dans une école de langues après avoir obtenu le diplôme » (Ricardo)</p> <p>« Je travaille actuellement avec la langue française » (Mirna)</p> <p>« Je suis professeur de FLE » (Julia)</p> <p>« Actuellement je suis enseignante de français pour les candidats au concours d'accès à la carrière de diplomate (CACD). » (Flavia)</p> <p>« Actuellement, je suis enseignante en français. » (Patricia)</p> <p>« Professeur de FLE ou traduction français-portugais » (José)</p> <p>« Je voudrais continuer mes études en vétérinaire (ma seconde formation) au Canada. » (Roberta)</p> |
| La formation | <p>Aux yeux de 8 sur 9 informateurs, la formation en lettres à la FALE est insuffisante ou moyennement insuffisante pour devenir enseignant en français ; le côté didactique a été la raison la plus évoquée pour le justifier, mais d'autres raisons sont apparues.</p> | <p>« Plus de stages obligatoires » (Roberta)</p> <p>« Des pratiques didactiques bien orientées (Ricardo)</p> <p>« Des cours de formation de professeur. » (Patricia)</p> <p>« Plus d'expérience sur place en enseignement ; plus de cours de spécialisation en enseignement du français » (José)</p> <p>« Le séjour en France ou dans un pays francophone est essentiel. Ça devrait être obligatoire même, avec la concession de bourses à tous les étudiants. » (Flavia)</p> <p>« Je pense qu'il manque plus d'immersion dans le contexte francophone » (Fernanda)</p> |
| | <p>La culture française et un point positif et très présent dans la formation pour les informateurs.</p> | <p>« la formation culturelle et l'autodidactisme » (Roberta)</p> <p>« Le cours de culture française » (Julia)</p> <p>« Parler de la culture française » (Flavia)</p> <p>« La possibilité de l'apprentissage de la culture française » (Fernanda)</p> |

Annexe 5 – Transcription des entretiens

Entretien 1 (E1)

Informatrice : Mirna
Enquêtrice : Sabrina Cotta
Date : 21 mars 2018
Durée : 20 min
Lieu : école de langues

Q1 : Bonjour, peux-tu te présenter, s'il te plaît ?

R1 : Bonjour, je m'appelle Mirna, j'ai 30 ans, je suis professeur de langue française ça fait 4 ans, ça fait 4 ans que je travaille avec la langue française, et j'étudie... le français ça fait 9 ans, je pense. En 2009.

Q2 : Et tu as appris le français à l'Université ou avant ?

R2 : C'était à l'Université mais c'était avant la Faculté de Lettres, je faisais un autre cours, je suis entrée à l'UFMG en étudiant l'architecture et pendant que je faisais le cours j'ai eu l'intérêt d'apprendre une autre langue parce que je parlais déjà l'anglais. Et je m'intéressais à étudier une autre chose, j'ai choisi le français à la faculté d'architecture. J'ai commencé le français en 2009 et j'ai étudié pendant deux semestres, je pense, oui, c'est ça, j'ai arrêté et j'ai décidé de changer de cours. C'est là où je suis entrée à la Faculté de Lettres. Quand je suis entrée à la faculté de lettres, j'avais déjà une petite connaissance de la langue. Et j'ai commencé le français académique, les études académiques du français.

Q3 : Donc actuellement tu parles anglais et français ?

R3 : Oui.

Q4 : Comme langues étrangères.

R4 : Je parle anglais, je parle français, je parle anglais depuis longtemps et le français depuis 9 ans.

Q5 : D'accord. Est-ce que tu peux parler de ton expérience avec la langue française ? quand est-ce qu'elle a commencé, quels sont tes premiers souvenirs... pour quelles raisons tu as choisi d'apprendre le français ?

R5 : La raison est un peu bizarre, parce que je n'étais pas très heureuse dans mon cours d'architecture, donc j'avais besoin de faire quelque chose qui m'apportait du bonheur... oui, c'est ça, parce que j'étais vraiment triste et, comment dire... frustrée avec mon cours, donc j'ai décidé de faire quelque chose que j'aimais, et j'aime bien étudier les langues depuis toujours, et c'est pour ça que j'ai décidé de commencer le français, à travers le cours de français sans aucun objectif, j'ai décidé de commencer la faculté de lettres, donc la langue française, pour moi, elle est... c'est comme... c'est un peu romantique ça, mais elle est un peu le début de ma liberté, c'est parce qu'à travers la langue française j'ai vu... j'ai réalisé que j'aimais une autre chose, je n'aimais pas ce que je faisais et, bon, mes études ont commencé comme ça, au CACS [École de langues de la Faculté de Sciences Humaines de l'UFMG], à la faculté des sciences sociales de l'UFMG et là je me souviens... mes premières impressions du français c'était... je... en fait je m'amusais beaucoup dans les cours de français, donc le français pour moi c'est toujours une chose très amusante que... où je peux me décontracter, où je peux être moi-même, je sais pas. Et... est-ce que je dois parler des choses comme mes premières difficultés, des choses comme ça ?

Q6 : Oui, oui, c'est bien ça.

R6 : Je me souviens bien d'avoir beaucoup de difficultés avec les sons nasaux, ils étaient vraiment difficiles pour moi, je ne maitrisais pas du tout ça et c'était... la chose que je remarque le plus au début de mes études en France, en français, et ça c'est vraiment remarquable pour moi.

Q7 : À quoi associes-tu la langue française, c'est-à-dire tes références, les auteurs, les personnalités, les ouvrages, stéréotypes ?

R7 : Bon... ah ! il y a une chose, je ne sais pas, je pense que j'ai répondu ça dans ton formulaire, le premier souvenir que j'ai de la langue française c'est un parfum de ma mère, je pense que j'ai écrit ça... j'étais vraiment petite, je pense que j'avais quelque chose comme 7 ans, 8 ans, j'ai vu que ma mère avait un parfum, Anaïs Anaïs et le slogan du parfum était « Le meilleur parfum de Paris » et j'essayais de lire ça, je ne sais pas pourquoi, je répétais... j'essayais de prononcer, j'avais aucune idée de la prononciation de cette phrase-là, mais je l'essayais quand-même... ça c'est très vivant dans mon esprit parce que c'était la première chose en français dont je me souviens et... bon... la langue française pour moi... euh... c'est bizarre parce que mon intérêt pour le français il n'était pas très attaché à la culture, par exemple. Mon intérêt c'est d'abord... il est toujours linguistique, ça veut dire que la culture pour moi, la culture française, elle est un peu parallèle à ça pour moi. Donc je n'associe pas beaucoup la langue française à la culture française toute de suite, comme ça. Tu m'as demandé, par exemple, les auteurs, la littérature et le contact avec les auteurs est pour moi très académique, mon premier contact avec les auteurs français était à la faculté de lettres et... euh, c'est un peu ça.

Q8 : Ça va, c'est bien, ça suffit, oui. Comment décrirais-tu la langue française ?

R8 : Elle est [pause]... wow, je sais pas... la langue française est... [pause] Pour moi elle [pause longue] ... quand j'écoute la langue française, elle flotte, elle coule, elle glisse, j'ai cette impression-là. Je ne sais ce que ça veut dire, mais pour moi elle est un peu fluide, je pense.

Q9 : Alors, par rapport à l'enseignement du français, tu as dit que tu es actuellement enseignante de français. As-tu envisagé l'enseignement du français à la fin de ta formation ? pour quelles raisons, à ton avis, on devient... on enseigne le français ?

R9 : D'accord. Je n'envisageais pas du tout ça, quand je suis entrée à la faculté de lettres je voulais être professeur des Universités, professeur de l'enseignement supérieur, et l'enseignement du français pour moi était quelque chose comme un moyen pour atteindre ce niveau que je voulais. Et, bon, bien sûr, peut-être j'enseignerai le français à l'Université, mais c'était toujours avec un but universitaire. Et ça a changé parce qu'aujourd'hui je n'ai pas beaucoup d'intérêt à devenir professeur des Universités, et, bon, on enseigne la langue française... pour moi... pour les personnes, je pense que c'est quelque chose comme un hobby et une chose pour avoir un peu de plaisir dans la vie. Parce qu'en général l'anglais il représente une obligation, une espèce de critère pour n'importe quoi, pour toutes les choses, et la langue française, je vois ça, les personnes en général elles l'étudient pour plaisir, ou juste pour avoir quelque chose à faire qui n'est pas une obligation dans la vie. C'est ça. Au Brésil, au moins, je pense qu'on enseigne le français surtout pour cette raison-là.

Q10 : Très bien. Par rapport à ton contact avec la langue française et la culture française, as-tu déjà fait un séjour dans un pays francophone ? c'était dans quel cadre ?

R10 : J'ai participé à un programme d'échange à l'Université Lille 3 et là... c'est ma seule expérience avec la France, parce que... j'ai passé 5 mois à Lille et là j'ai étudié un peu, un semestre, dans une université française.

Q11 : D'accord. Dans quelle mesure cette expérience a changé ton image sur le pays, la culture et les locuteurs de français ? qu'est-ce que cette expérience t'a apporté en matière de langue et puis après pour toi plus précisément en matière d'enseignement ?

R11 : Ah oui. Là l'écoute, mon écoute a beaucoup amélioré avec le contact avec le français. C'est bizarre parce que je n'ai pas beaucoup parlé en français quand j'étais en France, parce que je n'avais pas beaucoup de contact avec les natifs. Et... euh... bon, là je pense que j'ai [pause] j'ai vu pour la première fois la langue en action, la langue... la réalité de la langue... pas la réalité du quotidien, parce que mon contact était surtout académique et... ça m'a apporté beaucoup [pause] ça a facilité beaucoup mon apprentissage et, pour mon enseignement, j'ai quelques histoires, quelques expériences que j'apporte à mes cours, mais... bon...

Q12 : Pour toi, quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger ? est-ce que c'est quelque chose d'indispensable ?

R12 : Ça c'est une bonne question. Parce que... euh... en fait mon séjour en France il a amélioré beaucoup mon écoute mais mon oralité a amélioré en donnant des cours. Donc mon expérience à l'étranger, par manque de contact avec les natifs, ne m'a pas beaucoup apporté de... d'amélioration de mes habiletés orales. Mais je ne pense pas que c'est indispensable parce que je parle anglais et j'ai jamais vécu une expérience dans un pays anglophone, par contre j'ai déjà eu beaucoup de conversations en anglais avec des natifs au Brésil, donc pour moi ce n'était pas indispensable d'aller dans un autre pays, un pays étranger, pour vivre la langue ou pour apprendre, pour perfectionner la langue. Je ne pense pas que c'est indispensable. Pour moi c'est bien, c'est positif, mais pas indispensable.

Q13 : Par rapport à ta formation, tes motivations pour la formation, je voudrais que tu nous expliques quelle est ta formation, que tu la décrives brièvement et, à ton avis, de dire quels sont les points positifs et négatifs et si tu trouves que c'est une formation complète.

R13 : J'ai choisi le parcours [*Bacharelado*] en linguistique appliquée à la langue française et, par rapport à ce parcours-là, ce que je peux dire est qu'il est vraiment incomplet, il est... il a beaucoup de trous [rires], je ne pense pas que j'ai eu une formation complète en linguistique dans la langue française, pas du tout, j'ai vu beaucoup plus de choses à la faculté de lettres en France, car la faculté ici... ce que je dis n'est pas par rapport à la qualité de ce que j'ai étudié ici, mais à la variété ou... euh... par exemple, j'ai étudié linguistique en langue française, je n'ai même pas eu des cours comme syntaxe, sémantique, ou rien de ça. Donc je pense qu'elle est incomplète, la faculté de lettres à l'UFMG, et elle aurait pu être bien plus complète, je pense.

Q14 : Est-ce que cette formation a eu... elle a changé tes motivations dans un moment donné de ton parcours ? est-ce que tu as pensé, par exemple « cette formation ne me plaît pas, j'ai envie de la changer, de faire autre chose » ... ?

R14 : Non, j'ai pas eu ce type de problème, même en trouvant la formation incomplète, qui manquait beaucoup beaucoup de choses, je n'ai jamais eu ce type de pensée, je n'ai jamais voulu quitter le cours, changer le parcours, parce que j'aimais vraiment ce que j'étudiais.

Q15 : D'accord. Et qu'espérais-tu avant de commencer ta formation, concernant la formation elle-même mais aussi les débouchées professionnelles ? c'est-à-dire, pour quelles raisons tu as choisi ça ? tu as dit tout à l'heure que tu avais abandonné un parcours en architecture, donc... pourquoi ? d'ailleurs, c'est quoi l'utilité de cette formation pour toi ?

R15 : Bon, quand je suis entrée à la faculté de lettres, j'envisageais la carrière universitaire, académique. Le français, pour moi, était juste... j'avais l'opportunité d'étudier une langue

étrangère et j'ai choisi le français parce que je ne voulais pas m'approfondir en anglais et j'ai choisi le français pour ça. Ce que je voulais faire avant d'entrer à la faculté de lettres c'était ça, et ça a changé parce que la vie académique, la carrière académique ne me... l'idée de ça au Brésil, l'idée d'étudier pendant six ans pour avoir un Master, un doctorat, ça me plaisait pas beaucoup, donc j'ai changé mon avis par rapport à la carrière universitaire. Parallèlement à ça, j'ai commencé à donner des cours au CENEX, c'était... je ne sais pas, c'était quelque chose presque spirituel parce que c'était quelque chose comme parfaite pour moi, la première fois, le premier cours que j'ai donné... je me suis sentie... euh... [rires] je sais pas quel mot utiliser, c'était parfait, comme si j'avais cette mission ou c'était ce que je voulais faire de ma vie.

Q16 : Et là tu dis d'enseigner le français ou de l'enseignement en soi ?

R16 : De l'enseignement en soi, parce que j'aime bien enseigner l'anglais aussi, et je voudrais bien apprendre une autre langue et l'enseigner aussi. Le français pour moi est toujours la première, la première langue où j'ai eu une expérience d'enseignement.

Q17 : Et le choix du français, tu avais dit plus ou moins au début, c'était plus ou moins au hasard ?

R17 : Oui, oui. C'était comme ça, j'avais l'opportunité d'étudier, de m'approfondir en anglais, ou étudier l'espagnol ou le français, et je ne voulais pas du tout étudier l'espagnol donc j'ai choisi le français, parce que je voulais apprendre une chose nouvelle. C'était ça, le français il est.. c'est comme s'il était tombé sur moi, sur ma tête, c'était un peu au hasard.

Entretien 2 (E1)

Informatrice : Yolanda
Enquêtrice : Sabrina Cotta
Date : 3 avril 2018
Durée : 18 min
Lieu : FALE

Q1 : Bonjour, est-ce que tu peux te présenter, s'il te plaît ? ta formation, ce que tu fais comme métier actuellement...

R1 : D'accord. Bon, je suis Brésilienne, je suis étudiante en Lettres portugais/français, pour être professeur, soit de portugais soit de français, ça fait 5 ans que suis dans la formation et je suis actuellement professeur de français au Cenex, c'est le centre d'extension pour les étudiants de l'Université.

Q2 : D'accord. Est-ce que tu as appris le français à l'Université ou c'était avant ?

R2 : Bon, quand je suis entrée à l'Université, j'avais déjà étudié six mois de français quand j'ai fait un échange aux États-Unis, parce que j'ai habité aux États-Unis quand j'avais 15 ans et là-bas j'ai étudié un petit peu le français. Après aussi quand j'étais toute petite j'ai habité en France, mais j'ai pas de souvenir, j'y ai habité j'avais entre 8 mois et 2 ans et demi, donc à cette époque je restais à la maison mais sûrement j'ai eu un peu de contact avec la langue.

Q3 : Actuellement, quelles langues étrangères tu parles ?

R3 : Je parle français et anglais couramment et je me débrouille en espagnol.

Q4 : Pas d'allemand, pas d'italien...

R4 : Non.

Q5 : Alors là je voudrais que tu me parles un petit peu de ton expérience avec la langue française. C'est-à-dire quand est-ce qu'elle a commencé, quels sont tes premiers souvenirs... pour quelle raison tu as choisi d'apprendre le français et pas une autre langue ?

R5 : D'accord. Bon, j'ai quelques souvenirs de la langue française par exemple, parce que comme j'ai habité toute petite avec ma famille là-bas, des fois ma maman disait des choses à la maison en français, par exemple ma poupée, elle s'appelait Poupée, c'était son prénom, et j'avais une nounou qui me parlait des fois un peu en français mais juste des mots comme ça, j'appelais mon frère « cochon » [rires] des petites choses comme ça... et puis quand je suis entrée à l'Université ça faisait longtemps que je n'avais pas trop le contact, ah, aux États-Unis j'ai étudié le français pendant six mois, et c'était... ça m'a fait... ça m'a remis l'intérêt par cette langue, j'ai regardé quelques films, une copine m'a présenté un film en français, Amélie Poulain, un classique, et j'ai trouvé ça trop beau. Donc quand je suis entrée à l'Université, en fait le premier jour, je ne savais pas que j'allais choisir ce jour-là la langue que j'allais étudier les prochains 5 ans... la coordinatrice a dit « oui, là c'est le moment, il faut que tu choisissez une langue », et j'étais très partagée, c'était sur le coup et je me suis dit « pourquoi pas le français ? »...

Q6 : C'était un peu au hasard ?

R6 : C'était un peu au hasard, ouais, j'ai failli choisir l'italien...

Q7 : Oui. Alors, à quoi tu associes la langue française, quand on te dit « langue française » qu'est-ce qui te vient à l'esprit ? au niveau des références, stéréotypes, ouvrages, personnalités...

R7 : À ce moment-là quand on parle de langue française c'est très affectif pour moi, ça... je pense beaucoup à l'amour, famille, parce qu'en fait j'ai... mon compagnon il est français et on a eu un bébé ensemble, on est dans un moment très proche, familial, donc là j'associe beaucoup la langue française à mon quotidien familial, à notre amour, à tout ça... mais peut-être avant c'est très différent, c'était très stéréotypé, je croyais que c'était une langue chique, jolie, charmante, séductrice, et ça me faisait penser beaucoup à la France, je connaissais pas du tout euh... comme toujours on parle de francophonie dans les cours, mais vraiment je connaissais que la culture française.

Q8 : Et ces représentations, est-ce que tu trouves que ça a joué un rôle pour ton choix du français ? ou pas du tout ?

R8 : Peut-être un peu, la partie de la sonorité, que c'est joli, parce que « joli » c'est très subjectif, et moi je trouvais que c'était vraiment joli, mais pas la partie que ça soit chic, que ça soit une chose... peut-être un peu bourgeoise, ça m'attrirait pas trop, même des fois j'avais un peu honte de dire que j'étudiais le français parce que ça faisait un peu pédant des fois...

Q9 : Un peu trop chic ?

R9 : Un peu trop chic [rires].

Q10 : Alors, comment tu décrirais la langue française ?

R10 : [murmure] comment je décrirais la langue française... bon, je décrirais comme une langue... [silence] je ne sais pas... comment ça... [murmure] c'est difficile comme question... je trouve que c'est une langue sonore, même la façon d'écrire, je crois que, comme beaucoup de langues, elle est surgie d'abord par l'oral, non ? et après elle est passée à l'écrit, donc je trouve très particulier la façon d'écrire le français, tu parles d'une façon et tu écris... je trouve que c'est très différent de ce qu'on parle, il y a beaucoup trop de voyelles partout et les phénomènes de la liaison, élision, tout ça je crois que ça donne une jolie sonorité à la langue.

Q11 : Donc maintenant par rapport à l'enseignement du français, tu m'avais dit que tu enseignes déjà le français au Cenex, as-tu envisagé l'enseignement du français à la fin de ta formation, avant de la commencer, et pour quelles raisons tu trouves qu'on devient enseignant de français ici au Brésil ?

R11 : Bon, quand j'ai commencé, j'ai toujours eu ce but de devenir enseignante, parce que c'est pour ça que j'ai choisi d'étudier Lettres, je voulais être prof, je ne savais pas trop de quoi, mais j'aimais bien le métier... avant j'étais déjà prof d'anglais et j'aimais beaucoup ça parce que j'apprenais de plus en plus la langue en l'enseignant, je trouve que tu apprends vraiment quand tu enseignes, et puis on apprend beaucoup dans l'échange avec les élèves, et aussi je crois que l'enseignement des langues au Brésil c'est quelque chose qui marche bien vraiment, comme par rapport à d'autres pays où je suis allée, ici il y a beaucoup plus de cours de langue particuliers donc je crois que c'est un métier possible pour nous, c'est quelque chose... tu peux vivre de ça, si tu as une langue, tu peux faire ta vie avec.

Q12 : C'est ça plutôt la raison pour laquelle on devient enseignant à ton avis ?

R12 : Je crois que c'est aussi très lié à la passion, tout le monde que je connais qui enseigne une langue est passionné par cette langue, sa littérature ou quoi que ça soit...

Q13 : D'accord. Concernant le contact avec la langue française, as-tu déjà fait un séjour dans un pays francophone et c'était dans quel cadre ?

R13 : Oui, pendant mes études, j'ai arrêté mes études pendant six mois et je suis allée en France dans un programme qui s'appelle WWOOF, c'est un échange dans des fermes

biologiques, tu vas dans une ferme biologique et tu travailles une demi-journée, 4, 5 heures par jour, en échange d'hébergement et de nourriture, donc j'étais dans ce cadre, j'étais à la campagne, j'ai vécu à la campagne française, à plusieurs endroits différents, et c'était très riche pour moi parce que j'avais contact avec des natifs, avec la vraie culture, avec des gens simples, accueillantes, et en même temps j'ai appris beaucoup sur la vie paysanne.

Q14 : Donc tu n'as jamais fait un séjour dans un cadre académique ?

R14 : Non, jamais.

Q15 : Et cette expérience que tu as eue, dans quelle mesure elle a changé ton image sur le pays ou sur la culture ou sur la langue française ? C'est-à-dire, si tu compares ce que tu pensais avant, avec tes souvenirs de quand tu étais petite, et après, quels étaient les changements ?

R15 : Ça m'a fait beaucoup changer parce que... bon, d'abord je suis arrivée à Paris, et il y a quelques stéréotypes qui se sont un peu confirmés, comme des parisiens, qu'ils sont élégants, qu'ils sont un peu rapides, dans le quotidien, qu'ils ne sont pas très intéressés forcément à parler avec les étrangers qui ne parlent pas très bien le français, des choses comme ça, mais à la campagne, j'ai rencontré des gens qui ont complètement cassé le stéréotype, des gens très détendues, qui rigolaient bien, qui n'étaient pas du tout froides, qui n'étaient pas du tout chics [rires]... donc c'était intéressant.

Q16 : Alors, pour toi, quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger ? et là on prend en compte un séjour de n'importe quel type, parce que comme tu n'as pas vécu un séjour académique... est-ce que tu penses que ça c'est indispensable pour quelqu'un qui se forme en langue étrangère ?

R16 : Ça c'est une question difficile, parce que, pour moi, c'est quelque chose d'incroyable, je dirais même indispensable dans ma formation, après si je dis que c'est indispensable, ça va contre mes principes de professeur de langue, ça veut dire que moi je peux apprendre aux élèves qui vont vraiment un jour aller au pays, être en immersion dans la langue, et moi je veux croire que c'est possible de bien apprendre une langue, de comprendre une culture même pas en immersion. Bon, j'ai des collègues qui n'y sont jamais allés et qui parlent super bien, mais c'est sûr que ça fait une différence culturellement d'avoir vécu dans un pays étranger.

Q17 : Maintenant, concernant ta formation, plus précisément. Est-ce que tu peux l'expliquer, la décrire, et dire quelques points positifs et négatifs ?

R17 : Ici à l'Université j'ai eu 5 semestres de langue française, donc juste pour bien apprendre la grammaire, la prononciation, et après on a 3 cours de linguistique française, optatifs, qu'on peut choisir, et 5 de littérature. Ça c'est juste la partie du français, après il y a toute la partie du portugais, la partie pédagogique, qui est commune aux deux langues. J'ai trouvé que c'était... bon, il y avait des points positifs mais je suis assez critique quand-même avec la formation ici, je ne me sens pas tout à fait satisfaite. Je crois que j'ai beaucoup appris toute seule, en allant en France, en enseignant, j'ai trouvé que c'était très compliqué les cours de langue française, qu'il n'y avait pas assez de communication... euh, les profs devraient parler tout en français, mais on voyait clairement que les étudiants n'étaient pas très dedans, ils ne comprenaient pas, il y a beaucoup de collègues qui ont laissé de côté la langue étrangère, il y a très peu de collègues qui sont arrivés jusqu'à la fin, et après la partie... on voit qu'on a des bons professeurs, des bons professionnels qui ont beaucoup de connaissances mais il manque un peu de pédagogie, je trouve.

Q18 : Est-ce que tu trouves que ta formation a changé tes motivations dans un moment donné de ton parcours ? si tu avais des attentes de motivation, est-ce que ça a changé au cours de la formation ?

R18 : Oui, oui, ça a beaucoup changé, au début j'étais très motivée, parce que c'était ma première année, et tout, après j'étais très déçue avec la formation, j'avais trop envie de partir, après quand j'ai voyagé ça m'a remotivé à continuer, et même à changer un peu le système, parce que je trouve que cette question... qu'on a des profs très intelligents mais qui n'arrivent à nous transmettre les savoir-faire, ils n'arrivent pas à se connecter avec les étudiants, j'ai trouvé ça très grave, et donc j'avais un peu envie de changer ça, de pouvoir... d'être dans l'académie pour faire un changement et donc jusqu'à la fin j'ai gardé cette motivation d'être ici mais avec une posture critique, ne pas être trop déçue, justement parler avec les professeurs, et essayer de faire des choses pratiques.

Q19 : Tu avais dit que c'était un peu au hasard le choix du français, et tout ça... une question : pourquoi le français ? est-ce que tu es capable de répondre à ça ? parce que tu avais dit « au hasard » mais après tu avais déjà habité en France, parce que c'était quelque chose de personnel, mais pourquoi pas l'italien, finalement ?

R19 : Ça c'est une bonne question. Quand tu m'as parlé de l'interview j'ai commencé à penser à ça et plusieurs fois je me souviens de ce jour, il y avait une copine à côté, que je viens de rencontrer, on discutait quelle langue choisir, elle a fini par choisir l'italien et moi le français et toujours je me disais « pourquoi pas l'italien », justement j'ai de la famille italienne, ma grand-mère est italienne, donc c'était une possibilité et ça m'a toujours attiré aussi, mais pourquoi le français ? bon, moi je suis un peu ésotérique, je crois un peu au destin, peut-être c'était pour que je rencontre l'amour de ma vie, ou parce que ça a fait trop de souvenirs dans moi, peut-être j'étais heureuse quand j'habitais en France, que cette langue me touche plus, je crois que c'est une chose plus dans le domaine personnel, comme ça.

Q20 : Et la dernière question : qu'espérais-tu avant de commencer ta formation, concernant la formation en soi et aussi les débouchées professionnels... avant de commencer ta formation, tu t'es dit « moi je vais faire lettres parce que je veux tout simplement devenir enseignante », ou pas ?

R20 : Ouais, il y avait deux choses, je voulais être enseignante, je trouve ça un beau métier, tout ça, après il y avait aussi un côté de moi qui voulait être dans la partie plus créative des langues, la partie de l'art de la parole, c'est la littérature, donc je voulais aussi être écrivaine peut-être, travailler en écrivant des livres et tout, après ça a un peu disparu pendant les cours, j'étais pas trop encouragée dans ce côté, pas du tout même, c'est vrai que la... je savais pas trop mais la formation ici n'a pas ce but, c'est soit pour devenir chercheur soit enseignant soit critique, traducteur, mais il n'y a pas vraiment des cours comme à Beaux-Arts on apprend à dessiner, à Lettres on n'apprend pas à écrire et ça m'a fait trop triste, après c'est revenu un peu, j'écris des fois mais c'est clair que ça a un peu tué mon goût pour écrire, j'ai pas trop amélioré ici... mais dans le côté pédagogique je crois que cette attente... j'étais contente d'avoir des cours de pédagogie, je me sens capable maintenant d'être enseignante.

Entretien 3 (E3)

Informatrice : Marta
Enquêtrice : Sabrina Cotta
Date : 5 avril 2018
Durée : 14 min
Lieu : FALE

Q1 : Bonjour, est-ce que tu peux te présenter, s'il te plaît ?

R1 : Oui, bien sûr. Je m'appelle Marta, je suis prof de français, je parle le français depuis 8 ans parce que j'ai eu mon diplôme en portugais/français [*Licenciatura*] à l'UFMG et c'est ça.

Q2 : Donc tu as commencé à apprendre le français à l'Université ou avant ?

R2 : À l'Université.

Q3 : D'accord. Actuellement quelles langues parles-tu ?

R3 : Moi je parle le portugais, le français, un peu d'anglais et un peu d'espagnol.

Q4 : Peux-tu parler de ton expérience avec la langue française ? Si tu veux que je rajoute d'autres questions pour que ça revient plus facilement... quand est-ce qu'elle a commencé, donc, ton expérience et pas forcément ta formation, tes premiers souvenirs et pour quelles raisons tu as choisi d'apprendre le français ?

R4 : D'accord. Mon expérience elle a commencé je crois avant la fac, avant l'Université, je crois que j'ai vu par ci, par là quelque chose en français, par exemple j'aimais beaucoup le football, alors j'aimais beaucoup [Zinedine] Zidane, et à cause de lui je savais que la France existait. C'était un peu comme ça, et puis il y a eu la Coupe du Monde en France [1998], qu'on a perdu, et à cause de la Coupe du Monde aussi j'ai commencé à m'intéresser par la France. C'est ça et... mais ça veut pas dire que je parlais français, je savais rien, je ne connaissais que Zidane [rires].

Q5 : Et pour quelles raisons tu as choisi d'apprendre le français alors ?

R5 : Parce que quand je suis entrée à l'Université j'avais envie, et je le fais maintenant, d'étudier la littérature, alors je savais que pour faire des études en théorie de la littérature, j'avais besoin d'apprendre le français, parce que l'une des langues les plus importantes pour la théorie.

Q6 : D'accord. Donc tu as choisi le français à cause de la théorie de la littérature majoritairement ?

R6 : Bien sûr.

Q7 : Alors, à quoi associes-tu la langue française ? c'est-à-dire, les références, les auteurs, les stéréotypes.

R7 : Moi je vais l'associer toujours au football mais aussi aux grands auteurs, aux grands écrivains... euh... je vais l'associer aussi aux stéréotypes, bien sûr, le pain, le fromage, comment on dit, le bonnet rouge ? la marinière, le t-shirt... quoi d'autre ? euh... je sais pas, c'est ça.

Q8 : Comment décrirais-tu la langue française ?

R8 : Ça c'est dur, hein ? pour moi c'est une belle langue, moi j'aime bien parler français, j'aime bien enseigner le français, j'aime bien écouter les gens parler français autour de moi, j'aime bien regarder des émissions, des films [en français], j'aime bien ça. Mais je trouve que c'est... maintenant c'est une langue que moi j'aime bien à cause de ma

profession mais c'est quelque chose à laquelle je m'identifie aussi, c'est quelque chose très importante pour moi, j'aime bien par exemple sur Youtube regarder des vidéos en français, m'abonner aux gens qui sont françaises ou qui parlent français parce que pour moi c'est un exercice qui me fait du bien.

Q9 : Juste pour préciser, par rapport à tes souvenirs, aux choses auxquelles tu associes le français, est-ce que cela a joué un rôle pour le choix du français aussi ou ce n'était majoritairement que le foot ?

R9 : Je crois que c'était le foot. Avant je connaissais pas trop.

Q10 : Maintenant par rapport à l'enseignement du français, parce que tu a dit tout à l'heure que tu enseignes le français déjà depuis combien de temps ?

R10 : Je crois six ans.

Q11 : Est-ce que tu as envisagé l'enseignement du français à la fin de ta formation ?

R11 : Bah, oui, bien sûr.

Q12 : C'était après ?

R12 : Oui.

Q13 : D'accord. Et pour quelles raisons tu crois qu'on devient prof, ou on enseigne le français au Brésil ?

R13 : Je crois qu'on a d'abord une identification avec la langue, on a même un amour pour la langue, parce qu'on passe beaucoup de temps à l'étudier, alors il y a quelque chose plus profonde qui nous fait l'apprendre et l'enseigner, mais je crois aussi que comme le marché pour les profs de français est trop petit, il y a un moment où tu as besoin, parce que ça donne de l'argent, alors tu as besoin d'apprendre aux gens la langue que tu as bien apprise et normalement on a des opportunités, on les attend pas, mais elles arrivent, par exemple être prof à l'Université ou en étant prof d'un ami, ou de quelqu'un qui te cherche pour apprendre la langue, euh, c'est quelque chose qu'on a choisi mais aussi que les gens nous demandent, je crois.

Q14 : Maintenant concernant le contact avec la langue française, le contact direct avec la langue française, est-ce que tu as déjà fait un séjour dans un pays francophone ? c'était dans quel cadre ?

R14 : Je suis allée en France en 2014, à Lille, j'y étais en tant qu'étudiante en échange et j'y suis passée 6 mois.

Q15 : Dans quelle mesure tu trouves que cette expérience a changé ton image sur le pays, la culture ou même la langue française ?

R15 : Je crois que le temps que je suis passée là-bas m'a beaucoup changé personnellement, et j'ai changé mes idées, j'ai changé ma vision du monde et je crois qu'habiter en France m'a changé par rapport aux stéréotypes, parce que les Français ne sont pas comme les manuels didactiques, comme les méthodes nous apprennent, ça... ils sont très différents. Mais aussi habiter là-bas m'a permis de vivre des expériences dont je ne vais jamais oublier.

Q16 : Cette expérience, qu'est-ce qu'elle t'a apporté en termes de langue, d'enseignement ?

R16 : J'étais inscrite dans des cours pour l'enseignement de langue étrangère, de traduction et des cours qu'au Brésil on n'a pas l'occasion de suivre, alors c'était bien pour apprendre des choses qu'ici on n'a pas l'opportunité d'apprendre. Et par rapport à la langue,

j'ai eu l'opportunité de parler jour après jour la langue qu'ici au Brésil c'était la langue de la salle de cours.

Q17 : Donc pour toi quelle est l'importance que tu donnes à un séjour à l'étranger ? est-ce que tu trouves que c'est indispensable ?

R17 : Indispensable c'est drôle, hein, parce que si je dis que oui, c'est un peu trop extrême, parce qu'on a des amis, des collègues, des camarades qui n'ont pas eu l'opportunité d'y partir mais ils sont des profs très forts aussi, mais moi, dans mon cas, je crois que c'était indispensable.

Q18 : Et là tu parles en tant qu'apprenante ou en tant que future enseignante ?

R18 : Je crois que les deux. Parce que en tant qu'apprenante, j'ai eu l'opportunité de parler la langue dans des situations qu'au Brésil j'aurais pas eu l'occasion, en tant qu'enseignante, j'ai eu des cours qu'au Brésil j'ai pas eu.

Q19 : Maintenant par rapport à ta formation. Est-ce que tu pourrais l'expliquer ou décrire et puis donner des points positifs et négatifs ?

R19 : Ici, je ne sais pas si tu le sais, ils ont changé la maquette de formation, mais à mon époque on faisait la formation en 5 ans, moi en 5 ans et demi parce que je suis partie en échange, on était inscrit dans des cours du portugais et du français en même temps à cause de la double licence, et dans le cas du français on commençait à l'apprendre dès le début [actuellement les cours en français commencent la deuxième année] parce que la plupart des étudiants ne parlaient pas français, comme c'était mon cas, et après deux ans et demi on commençait à suivre des cours de littérature pour avoir une formation un petit plus complète, même si dans 5 ans je ne peux pas dire qu'on a eu une formation très forte, à mon avis. Même si... au même temps je suis capable d'affirmer qu'on parle bien français, quand même, parce que moi je crois que cinq ans c'est pas suffisant, mais on arrive bien à parler, à bien comprendre, on se débrouille bien.

Q20 : Est-ce que tu trouves que ta formation a changé tes motivations dans un moment donné de ton parcours, c'est-à-dire est-ce que à un moment donné tu t'es dit « non, ça ne me plaît pas », « je veux faire autre chose » ?

R20 : J'ai jamais pensé à faire autre chose parce que moi quand je décide quelque chose je vais jusqu'au bout mais il y a quelque chose qu'il convient de remarquer... il y a eu un moment où on n'avait pas de cours très intéressants, on a eu presque tout le temps les mêmes cours de littérature, avec les mêmes profs, je sais que c'est un problème structurel au Brésil, mais ça nous donne pas de motivation pour continuer, hein, c'est pas... c'est exactement à cause de ça qu'on a tellement de camarades qui ont laissé de côté le français. C'est pas donné.

Q21 : Qu'espérais-tu avant de commencer ta formation, donc concernant la formation et les débouchés professionnels ?

R21 : Moi j'avais aucune idée. J'ai réussi le *vestibular* [l'équivalent au BAC jusqu'à l'année 2009], je suis arrivée à la faculté de lettres et la coordinatrice a dit « bon, tu dois choisir ton parcours » et moi j'étais « mais c'est quoi ça ? » et après réfléchir je me suis rendue compte que je voulais bien étudier la littérature, alors le français était le choix le plus... euh... intelligent même parce que là, maintenant, je suis en master, je prépare mon master [en littérature] je remarque qu'avoir le français comme langue étrangère ça me différencie des camarades de salle de cours, moi maintenant je peux lire des choses qui n'existent pas en portugais, tous les textes classiques, alors j'ai beaucoup plus de facilité de trouver quoi lire, quoi chercher, pour ma recherche même, que mes camarades, c'est un côté très positif.

Q22 : Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose, concernant tes souvenirs, tes références, ta formation ?

R22 : Oui. Mes souvenirs de la France je crois que maintenant, comme 8 ans se sont passés depuis que j'ai commencé à étudier le français, je commence à avoir des souvenirs du début de la licence. Par exemple quand notre prof emmenait de la nourriture en classe, des trucs à boire, des... euh... je sais pas, des activités plus dynamiques, des jeux de rôle et tout ça, aujourd'hui c'est un bon souvenir, je garde des bons souvenirs, mais par rapport aux points positifs et négatifs de notre formation, je crois que j'ai dit des points négatifs mais j'ai pas parlé sur les points positifs. Quand-même en 5 ans je crois qu'on a beaucoup appris, on a eu l'opportunité de partir en échange, c'était trop important pour moi et par rapport à quelques profs, on a eu une bonne formation dans la situation du Brésil concernant l'enseignement et surtout l'enseignement des langues étrangères on a eu quand même le privilège de l'apprendre.

Entretien 4 (E4)

Informatrice : Sara
Enquêtrice : Sabrina Cotta
Date : 5 avril 2018
Durée : 15 min
Lieu : FALE

Q1 : Bonjour ! est-ce que tu peux te présenter, s'il te plaît ?

R1 : Oui, je m'appelle Camila, je suis étudiante en *Licenciatura*, double diplôme en portugais/français. J'étudie pour devenir professeure des universités, j'étudie le français depuis 3 ans et j'ai commencé à étudier le français à la faculté.

Q2 : Très bien. Est-ce que tu parles d'autres langues ?

R2 : Non, seulement français et portugais.

Q3 : Est-ce que tu peux parler de ton expérience avec la langue française ? quand est-ce qu'elle a commencé, quels sont tes premiers souvenirs, pour quelles raisons as-tu choisi d'apprendre le français...

R3 : Bon, comme j'ai déjà dit, mon apprentissage a commencé quand je suis entrée à l'université et mes premiers souvenirs sont... [silence] je pense que j'ai beaucoup de difficultés et je pense que la langue française est très belle mais pour moi elle est très difficile. J'ai choisi le français parce que quand je suis entrée à l'Université, je voulais étudier la littérature anglaise, mais je n'avais pas le niveau pour étudier l'anglais [un niveau minimum B1 est requis], donc comme je voulais étudier la littérature, j'ai choisi une autre que j'aime beaucoup.

Q4 : Mais quand-même tu as choisi le parcours *Licenciatura*.

R4 : C'était parce que pour étudier les deux langues, portugais et français, il fallait s'inscrire en *Licenciatura*.

Q5 : À quoi associes-tu la langue française ? tes références, des auteurs, personnalités, ouvrages...

R5 : J'associe la langue française primordialement à la tour Eiffel, Paris, les clichés, mais surtout aux arts, le cinéma, la musique, j'aime beaucoup le cinéma français, la musique française, l'architecture, la littérature surtout, et j'aime beaucoup l'histoire de la France et je veux connaître les musées, les palais, les châteaux... et j'associe plus fortement le français à la littérature. Je n'ai jamais lu en français, mais je lis beaucoup de la littérature française traduite quand j'ai le temps, Zola, Balzac, d'autres auteurs de ma préférence.

Q6 : Par rapport à la langue française, comment tu la décris ?

R6 : Je pense que la langue française est l'une des langues les plus belles, principalement pour sa sonorité, mais comme j'ai déjà dit, pour moi c'est très difficile.

Q7 : Est-ce que tu as envisagé l'enseignement du français à la fin de ta formation ? et pour quelles raisons, à ton avis, on enseigne le français au Brésil ?

R7 : Je n'envisage pas être professeur de français parce que mon niveau n'est pas suffisant mais je pense qu'il est très important l'enseignement du français parce qu'apprendre d'autres langues, pas nécessairement le français, n'importe quelle autre langue étrangère, je pense que cet apprentissage ouvre les horizons, donne une perspective du monde plus ouverte, plus globale, donc je pense que c'est très important.

Q8 : D'accord, mais plus précisément au Brésil, pourquoi tu crois qu'on devient enseignant de français au Brésil ?

R8 : Je pense que c'est important parce que, au Brésil, l'enseignement des langues étrangères est... même si la plupart des écoles et collèges enseignent l'anglais, je crois que la qualité de l'enseignement en langue étrangère au Brésil est basse, plus basse que dans d'autres pays, je pense que dans des autres pays, à la fin du lycée les élèves sortent en parlant déjà deux ou trois langues, ici très peu d'élèves arrivent à atteindre un niveau suffisant en anglais, et peut être l'enseignement du français ça peu... par exemple, quelqu'un qui dit que l'anglais ne lui plaît pas peut découvrir qu'il aime une autre langue qu'il n'avait pas eu l'occasion d'apprendre plus tôt. Je crois que c'est intéressant pour ça.

Q9 : Oui, là tu parles de l'apprentissage, mais du côté de l'enseignant, pourquoi on choisit le français et par exemple, pas l'italien ?

R9 : Alors là je n'ai pas d'avis sur la question [rires]. Je n'y ai jamais pensé.

Q10 : Maintenant, par rapport au contact avec la langue et la culture cible, toi tu n'as jamais fait un séjour dans un pays francophone ; pourquoi tu ne l'as jamais fait ? quelles ont été tes obstacles, et si tu as envie de vivre cette expérience ?

R10 : Je veux vivre cette expérience mais primordialement je pense que mon niveau n'est pas bon pour faire les évaluations, pour voyager, et je n'ai pas d'argent.

Q11 : Mais là tu dis maintenant, aujourd'hui. Si je te pose la question dans un an, est-ce que tu pourras le faire, c'est pas une question de niveau... le problème c'est le niveau, c'est ça ?

R11 : Oui.

Q12 : Uniquement le niveau ? et l'argent ?

R12 : Oui.

Q13 : D'accord. Est-ce que tu penses qu'un séjour à l'étranger il est indispensable ? quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger à ton avis ?

R13 : Je pense que c'est indispensable parce que dans un pays comme le Brésil, tu peux apprendre le français mais je pense que l'apprentissage n'est pas complet. Le contact avec la culture, le peuple et l'ambiance du pays où la langue est parlée est nécessaire. Je pense que c'est très important.

Q14 : Là tu dis en tant que future enseignante ou qu'apprenante ?

R14 : Les deux. Je crois que même pour ceux qui sont en cours de leur apprentissage... c'est totalement différent une personne qui a appris la langue mais qui n'est jamais parti dans le pays d'une autre qui a appris la langue dans le pays ou qui y est allé pour améliorer son niveau. Au moins je vois ça.

Q15 : D'accord. En quoi tu crois qu'un séjour à l'étranger peut contribuer à l'épanouissement et la maturité tantôt linguistique tantôt personnelle de quelqu'un ?

R15 : Je pense qu'à l'étranger l'étudiant a un contact avec la culture qui n'est pas possible dans un autre pays. Euh... je pense que tu tombes sur des choses dans la rue, tu parles avec des gens, ce qui ne va pas se passer si tu es dans un pays dont la langue n'est pas la française. Au Brésil tu ne vas pas trouver dans le coin un musée où tu peux lire sur l'histoire de la France...

Q16 : D'accord. Alors par rapport à ta formation et aux motivations pour ta formation. Quelle est ta formation, est-ce que tu peux la décrire brièvement et, à ton avis, est-elle complète ? quels sont les points positifs et négatifs ?

R16 : Ma formation est un double diplôme, portugais/français, pour enseigner... elle est plus grammaticale et moins culturelle, orale, communicative, je pense qu'ici c'est le problème. C'est difficile d'apprendre la langue uniquement à travers la grammaire.

Q17 : Qu'espérais-tu avant de commencer ta formation, concernant la formation elle-même, les cours à suivre, et tout ça, et aussi les débouchés professionnels ? donc, pourquoi tu as choisi cette formation et quelle est son utilité ?

R17 : J'ai choisi cette formation parce que je voulais étudier deux langues, portugais et une langue étrangère. Et quand j'ai commencé à étudier le français, je n'avais pas l'objectif d'être professeur, ni de portugais ni de français. J'ai fait la *Licenciatura* uniquement pour la possibilité d'étudier deux langues.

Q18 : Par rapport aux débouchés professionnels donc qu'est-ce que tu envisageais normalement ? la carrière académique, c'est ça ? tu vas être chercheuse ?

R18 : Oui.

Q19 : Donc tu ne vas pas enseigner dans des cours de langue ?

R19 : Non. J'aime beaucoup la littérature, donc je veux devenir spécialiste en littérature.

Q20 : L'avant dernière question, ton occupation actuelle est-elle en lien avec ta formation ?

R20 : Avec le français, non. Mon occupation est liée au portugais, je fais la révision et correction de textes.

Q21 : Est-ce que tu veux rajouter d'autres choses ? notamment par rapport à tes représentations sur la langue, c'est-à-dire, pourquoi exactement le français, est-ce que c'est qu'à cause de la littérature ?

R21 : Alors, quand j'ai été admise en cours de Lettres, je ne savais pas qu'on devrait choisir une langue dès le premier jour, je crois que presque personne ne le sait, on y arrive et on dit « il faut choisir une langue maintenant », j'envisageais... j'aime beaucoup la littérature anglaise mais je ne parle aucune langue étrangère, j'ai des difficultés d'apprentissage des langues, et j'aime la littérature, donc je lis toujours des traductions. Je voulais étudier la littérature anglaise, mais mon niveau ne suffisait pas, et quand je suis entrée à la faculté, il n'y avait pas de double diplôme portugais/anglais. Alors je me suis dit « j'étudie le portugais, au cas où, et parce que c'est ma langue », et une autre, et parmi les choix, je me suis dit que le français était aussi beau [rires], et je l'ai choisi. Mais mon cheminement n'a pas été aussi tranquille, parce que... je ne sais pas maintenant, mais quand je suis entrée, les profs n'étaient pas très sympas, au point que, dans ma promo, en Français I, il y avait une quarantaine d'étudiants, et en Français V, on était 12. Pour mes notes, je n'avais que des 10, mais comme je validais, j'ai continué, parce que j'aime, malgré mes difficultés. Et je ne suis pas autodidacte pour apprendre toute seule...

Q22 : Mais ça c'était au moment de choisir, donc pourquoi par exemple tu n'a pas choisi les autres langues ?

R22 : Alors, parce que je me suis dit « le français c'est plus cool » ... ah, l'italien, par exemple, parmi les choix de la double licence : grec et latin, le grec ancien, où je parlerais le grec ancien ? je ne sais pas. Le latin, il est mort, l'italien n'est parlé qu'en Italie, le français est tellement beau et il est parlé dans plusieurs endroits différents, alors, français.

Q23 : Donc c'était plutôt par rapport à l'utilité ?

R23 : Oui. L'utilité et la littérature, parce que de toutes les littératures, après l'anglaise, la française est celle qui m'intéressait le plus.

Entretien 5 (E5)

Informatrice : Gabriela
Enquêtrice : Sabrina Cotta
Date : 10 avril 2018
Durée : 22 min
Lieu : Bibliothèque de la FALE

Q1 : Bonjour, est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?

R1 : Je suis Gabriela, j'étais étudiante en *Licenciatura* portugais/français ici à l'UFMG, j'ai étudié le français pendant 5 ans ici à la faculté et je continue à lire et essayer de parler avec mes élèves en français, parce que je suis professeur de portugais pour les étrangers et j'ai beaucoup d'élèves qui parlent français, donc parfois j'essaie de parler avec eux.

Q2 : D'accord. Tu as commencé à apprendre le français à l'Université ou avant ?

R2 : À l'Université.

Q3 : Donc actuellement quelles sont les langues étrangères que tu parles ?

R3 : Le français, j'essaie de parler français et l'anglais.

Q4 : Pas d'espagnol ?

R4 : Pas d'espagnol, seulement le portugais. [rires]

Q5 : Est-ce que tu peux parler de ton expérience avec la langue française ? quand est-ce qu'elle a commencé ? quels sont tes premiers souvenirs ? et pour quelles raisons tu as choisi d'apprendre le français ?

R5 : Mon expérience a commencé en 2010, ici à la faculté.

Q6 : Là c'est plutôt ton expérience de formation. Mais le lien que tu as avec la langue française a commencé en 2010 ou avant ?

R6 : En 2010.

Q7 : Et quels sont tes premiers souvenirs de la langue française ?

R7 : Mon premier souvenir c'est le premier cours, avec une professeure que nous avons eue ici, et dans la première séance on a eu beaucoup de mots sur le tableau et j'étais très perdue [rires] je pensais « oh mon Dieu, j'arriverai à parler et comprendre tout ça ? » ... [silence] je n'ai pas un lien avec la langue française.

Q8 : Pour quelle raison donc tu as choisi d'apprendre la langue française ?

R8 : Parce que dans la formation [*Licenciatura*], il y avait un grand nombre de choix, portugais/français, portugais/italien, portugais/grec, portugais/latin... donc je ne voulais pas apprendre grec ni latin et entre français et italien j'ai choisi le français parce que je pense qu'il y a plus de gens dans le monde qui parlent français que de gens qui parlent italien.

Q9 : Et à quoi associes-tu la langue française ? tes références, des auteurs, des stéréotypes, ouvrages...

R9 : C'est difficile [silence] je pense que c'est une langue pas difficile mais pas facile non plus d'apprendre, une langue qui a beaucoup de conjugaisons... mais c'est une langue que j'associe dans ce moment pas à la France, mais aux pays de l'Afrique qui parlent français, parce que j'ai beaucoup d'étudiants qui viennent des pays francophones de l'Afrique.

Q10 : Tu as à peu près répondu à la question suivante, comment décrirais-tu la langue française, est-ce que tu veux rajouter d'autres choses ?

R10 : Beaucoup de conjugaison, une langue que, comme toutes les langues, il faut écouter de la musique et essayer de parler pour l'apprendre, c'est ça. Je veux expliquer... comme j'ai dit tout à l'heure, je n'ai pas un lien avec la langue, la langue c'est seulement une langue pour moi, que j'ai choisie parce qu'il fallait choisir entre l'italien, le grec... parce que je ne voulais pas étudier seulement le portugais.

Q11 : Par rapport à l'enseignement du français, est-ce que tu envisageais l'enseignement du français à la fin de ta formation ? parce que tu as quand-même un double diplôme.

R11 : Je ne voulais pas... je ne me sens pas préparée pour ça, pour être professeure de français.

Q12 : Pourquoi ?

R12 : Parce que... ça se voit ici, j'ai beaucoup de difficultés de parler, de comprendre, donc je ne peux pas être professeure et je pense que même pendant ma licence je ne me sentais pas préparée pour ça, je pensais... je pense à mon diplôme comme ça : je suis préparée et j'aime me préparer pour être professeur de portugais, et la langue française c'est un cours de langue.

Q13 : Pourquoi tu crois, pour quelles raisons on devient professeur de français au Brésil ?

R13 : C'est difficile ça [rires]. Je pense qu'il y a des personnes, contrairement à moi, qui ont un lien avec la langue et elles veulent enseigner, apprendre et diffuser la langue au Brésil.

Q14 : Tu dis d'un intérêt personnel de diffuser la langue dans le pays.

R14 : Pas moi.

Q15 : Oui, mais par exemple, pourquoi on devient enseignant de français et pas d'anglais ?

R15 : Parce qu'il y a une raison politique pour ça, parce qu'on considère, par rapport à l'anglais, que tout le monde doit l'apprendre, parce que l'anglais est la première langue dans le monde, mais si on pense toujours comme ça, on ne peut rien changer, et nous, maintenant, je m'inclus dans ce groupe, nous, en tant que professeurs, on a la responsabilité d'essayer de changer cette situation, on ne peut pas seulement accepter qu'on doit apprendre l'anglais parce que l'anglais est la langue la plus importante du monde, non, on a cette responsabilité d'essayer de changer le *status quo* des autres langues.

Q16 : Maintenant par rapport à ton contact avec la langue française, le contact direct, est-ce que tu as déjà fait un long séjour dans un pays francophone ?

R16 : Non, jamais. Je suis allée en France une fois mais pendant une semaine pour faire du tourisme, connaitre Paris...

Q17 : Si tu ne l'as jamais fait, pourquoi ? quels ont été tes obstacles ? et si tu as envie de vivre cette expérience.

R17 : J'ai envie de vivre cette expérience, mais pas seulement avec le français. J'ai envie de l'avoir dans n'importe quel pays qui parle une langue autre que la mienne.

Q18 : Et pourquoi tu n'as jamais fait ça ? quels ont été tes obstacles ?

R18 : Euh... c'est difficile parce que j'ai envie mais... je ne sais pas si je n'avais pas la maturité [pendant la licence] ou si j'avais peur de ne pas savoir parler français.

Q19 : Pour toi quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger, est-il indispensable ? et là tu peux répondre en tant qu'apprenante ou en tant qu'enseignante. C'est quoi l'importance d'un long séjour à l'étranger ?

R19 : Je pense que c'est indispensable. On ne peut pas penser que c'est indispensable parce que ce n'est pas tout le monde qui peut le faire, mais je pense que c'est une opportunité unique, et ce n'est pas uniquement pour la langue, mais une opportunité de vie, d'être dans une autre culture, avec d'autres personnes, tout seul, loin de la famille, des amis. Je pense que c'est quelque chose très importante pour la formation, avant tout l'expérience avec la langue, tu peux devenir un professeur plus compétent en termes de langue, de connaître beaucoup de mots, d'argots, tu peux mieux comprendre la langue.

Q20 : En quoi tu crois qu'un séjour à l'étranger peut contribuer à l'épanouissement linguistique et personnel de quelqu'un ?

R20 : Beaucoup parce que... ici au Brésil il y a un dicton populaire qui dit que le besoin est le meilleur des professeurs, et étant dans un autre pays, il faut parler, il faut vivre, donc il faut apprendre, il faut parler, il faut vivre la langue, ça c'est très important. Et personnel aussi, c'est chacun pour soi, nous n'avons pas quelqu'un pour nous aider, pour faire les choses pour nous...

Q21 : D'accord, maintenant, par rapport à la formation, est-ce que tu peux la décrire, l'expliquer brièvement et donner des points positifs et négatifs ?

R21 : Oui. Ma formation, en théorie, englobe la littérature et la langue française [linguistique], mais je pense que je ne suis pas préparée pour être professeur de français. Je reconnais que j'ai une part de responsabilité, parce que j'aurais pu étudier plus, parler plus, faire plus d'efforts, mais je pense aussi que la formation, la licence aurait pu être plus complète. Je pense qu'on devrait avoir plus de cours en français, 5 ans c'est peu pour bien apprendre une langue et devenir enseignant si on n'est pas dans un contexte d'immersion, c'est différent, par exemple si je fais mes études en France ou dans un autre pays francophone. Mais ici, au Brésil, où il y a eu peu de personnes qui parlent français et nous n'avons pas tant de stimulus qu'on a en anglais par exemple, parce qu'il y a beaucoup de chansons, de séries, de films, et en français c'est limité, c'est moins.

Q22 : Alors, est-ce que cette formation a, dans un moment donné, changé tes motivations, est-ce que à un moment donné tu t'es dit « ça ne me plaît pas, je veux faire autre chose ? » ?

R22 : Il n'y a pas eu un moment où j'ai voulu abandonner ou faire autre chose, parce que comme j'ai eu l'occasion d'étudier le portugais et une autre langue, j'ai dû bien faire les deux choses. Mais ça ne signifie pas que ce n'était difficile, dans quelques moments je me disais « oh mon Dieu, c'est très dur, j'en ai marre » ...

Q23 : Et qu'espérais-tu avant de commencer la formation, pour quelles raisons tu as choisi cette formation, en français ?

R23 : J'ai choisi lettres parce que je voulais être professeur, c'est ça. Mais, le français, je pense que j'ai déjà dit, on avait la chance d'étudier plus d'une langue, donc j'ai choisi parmi les options disponibles pour la vacance du matin, latin, grec, français et italien, le français.

Q24 : Mais tu espérais quand même devenir enseignante, donc ton objectif était de devenir enseignante en portugais ?

R24 : Oui, je pense que mon objectif... peut-être, avant de commencer, j'imaginais être capable d'enseigner les deux langues. Mais déjà pendant la première année je me suis rendue compte que je serais professeure seulement de portugais.

Q25 : Tu veux rajouter d'autres choses ?

R25 : Quand je pense aux souvenirs, automatiquement je pense à des liens, et je n'ai vraiment pas ce lien avec la langue française, pour moi c'est une langue, c'est ça la conclusion, c'est la langue que j'ai eu l'occasion d'apprendre, de choisir parmi d'autres, parce que je ne voudrais pas étudier uniquement le portugais, et je ne suis pas tout à fait satisfaite, mais je suis quand-même satisfaite du niveau que j'ai, qui est le résultat de mes petits efforts, mais aussi je trouve que le parcours pourrait être mieux, je ne me sens pas prête à enseigner le français.

Entretien 6 (E6)

Informatrice : Rosa
Enquêtrice : Sabrina Cotta
Date : 10 avril 2018
Durée : 21 min
Lieu : Bibliothèque de la FALE

Q1 : Bonjour, est-ce que tu peux te présenter, s'il te plaît ?

R1 : Oui, je m'appelle Rosa, j'ai 25 ans et j'étudie à l'UFMG depuis 2012 et j'apprends le français depuis presque six ans déjà. C'est ça, je suis Brésilienne, née à Belo Horizonte, j'y habite depuis toujours.

Q2 : Par rapport à ton métier, actuellement, qu'est-ce que tu fais ?

R2 : Je suis prof de français au centre d'extension de la faculté (cenex) et aussi dans une école hors de l'université depuis 2 ans et demi.

Q3 : Actuellement quelles langues étrangères parles-tu ?

R3 : Je parle vraiment le portugais, le français et l'anglais mais il y en d'autres que j'étudie, l'allemand, le russe et le latin.

Q4 : Pas d'espagnol ?

R5 : Pas d'espagnol.

Q5 : Mais tu comprends ?

R5 : Oui, je comprends et je lis en espagnol, j'ai étudié l'espagnol quand j'étais à l'école.

Q6 : Est-ce que tu peux parler de ton expérience avec la langue française ?

R6 : Depuis que je me souviens de moi-même, en fait, ma mère elle adore le français. elle a commencé la fac de lettres, elle avait 21 ans je pense, et elle a débuté ses études en français mais elle a dû quitter, je ne sais pas exactement pourquoi, elle me parle de ça depuis toujours donc... c'est un peu l'influence maternelle et aussi un gout de mon enfance, je pense, j'adore la langue française, je pense que c'est très belle, très sexy, très romantique, tout ça, et quand je suis finalement entrée à la fac, j'ai commencé mes études ici, je pensais « bon, je suis à la fac de lettres, c'est un bon moment de commencer à étudier le français, mais je ne voulais pas du tout devenir prof de français ou travailler avec ça, j'ai commencé mes études en littérature de langue portugaise. Au milieu du chemin j'ai changé, j'ai commencé la *Licenciatura*, pour donner des cours de portugais et de français parce que je me suis rendue compte que le *Bacharelado* n'était pas la meilleure option pour les gens qui doivent travailler [rires], tu vois ? parce que il faut gagner de l'argent quand-même... et j'ai décidé de commencer à faire la *Licenciatura* portugais/français à cause du travail, bien sûr, et après je voulais retourner en fait au *Bacharelado* pour pouvoir étudier la littérature, et tout ça.

Q7 : D'accord. Donc toujours concernant ton expérience avec le français, est-ce que tu te rappelles tes premiers souvenirs en français ou sur le français ?

R7 : Bon, quand j'étais petite j'aimais bien lire les dictionnaires en français-français et français-portugais, donc j'apprenais des mots, tout ça, je trouvais ça génial

Q8 : C'était un dictionnaire de l'époque de ta maman ?

R8 : Oui, c'était très vieux mais j'adorais quand-même, et quand j'avais... j'étais ado, je pense, j'écoutais beaucoup de musique en français, je trouvais ça très mélodieux, je trouvais les musiques très très émouvantes, j'aimais Carla Bruni, bien sûr, parce qu'elle a eu un énorme succès grâce aux feuilletons, je pense, et aussi Pauline Croze, je l'adore toujours, j'ai commencé à essayer de chanter les chansons avec les chanteuses, ça faisait aucun sens pour moi, j'arrivais jamais à bien prononcer les mots correctement, mais ce sont mes premiers souvenirs. Et après finalement quand je suis entrée à la fac j'ai commencé, j'ai débuté les études en français, la première fois que j'ai réécrité les

chansons, j'ai finalement compris tout ce qu'elles disaient, j'ai dit « ah oui, c'est ça, finalement ça fait du sens ! maintenant je peux chanter », c'était vraiment génial pour moi.

Q9 : Maintenant, à quoi associes-tu le français aujourd'hui ?

R9 : [pause] bon, parce qu'il y a la vision du début et la vision que j'ai maintenant. Maintenant c'est la pluralité, bien sûr, il y a des peuples qui sont méprisés, inconnus, et qui parlent français, même si personne y donne attention, donc je considère tous les francophones, je considère... je n'associe plus le français qu'à la France, comme je faisais avant, tu vois ? pour moi avant le français était la culture française, la langue de la France, la langue de Paris, la musique FRANÇAISE, la littérature FRANÇAISE, et aujourd'hui c'est plutôt la pluralité, quelles sont les relations de domination de la langue par rapport aux peuples qui ont été dominés, comment la langue s'impose dans le monde, comment les gens reçoivent cette langue, pourquoi ils apprennent cette langue, donc tout ça fait partie de ma vision sur le français, de ma perception du français. Mais encore, ce que j'étudie le plus ce sont des auteurs, des musiques françaises, donc au même temps que j'ai un côté très critique, je mets plus d'accent sur la culture française parce que c'est ça qu'on étudie, à vrai dire. Ça casse mon cœur, en fait, mais voilà...

Q10 : Et comment décrirais-tu la langue française ?

R10 : Bon... c'est pas aussi difficile comme tout le monde le pense, mais c'est pas aussi facile de le dire [rires]. Pour moi, c'est vraiment très sonore, très mélodieuse, très musicale, je pense, elle permet des relations, d'ordres syntaxiques qui sont vraiment géniales, ça a créé des textes, des idées, des proverbes, des choses étonnantes, et encore j'associe la langue française au prestige, aux savants, à l'érudition, tu vois, je peux pas me séparer de ce côté-là, de langue de culture, mais c'est mon outil de travail aussi, donc c'est par la langue française que je connais d'autres personnes, d'autres auteurs, la langue française m'a permis d'étudier le russe, par exemple, parce qu'ils ont beaucoup de travaux à propos de la langue russe en français, d'étudier la littérature, donc, oui, j'associe la langue française à la culture et à l'opportunité de découvrir d'autres parties qui étaient cachées du monde.

Q11 : Maintenant par rapport à l'enseignement du français, tu as dit tout à l'heure que tu enseignes le français, est-ce que tu envisageais l'enseignement du français à la fin de ta formation, avant de la commencer ?

R11 : Non, pas du tout.

Q12 : Et pour quelles raisons tu penses qu'on devient professeurs de français au Brésil actuellement ? ou dans le sens plus général.

R12 : Je sais pas en fait, je me demande ça tous les jours, pourquoi est-ce qu'on fait ça, je sais pas, c'est drôle parce que maintenant la langue française commence à redevenir plus importante, à redevenir je dis parce qu'elle l'a été déjà au Brésil, après l'anglais est arrivé et tout ça c'est perdu... mais maintenant les élèves sont vraiment intéressés à apprendre le français à cause des opportunités d'études, de bourses, et je pense qu'il y a beaucoup de gens maintenant qui cherchent des profs de français, il y a des raisons pour devenir prof, mais en même temps je ne sais pas pourquoi est-ce qu'on a commencé, pour moi il y a six ans, j'ai commencé à me former en tant que prof de français dans ce pays où il n'y a pas des accords, des lois, je sais pas, des institutions fédérales qui encouragent l'enseignement du français. C'est comme si on se préparait pour ne pas avoir de boulot, tu vois, mais voilà...

Q13 : Alors concernant le contact direct avec la langue française, est-ce que tu as déjà fait un séjour dans un pays francophone, et c'était dans quel cadre ?

R13 : Oui, j'ai fait un échange international à Besançon, c'était pour un semestre d'études.

Q14 : Dans quelle mesure tu crois que cette expérience a changé ton image sur le pays, la France, et la culture francophone, parce qu'on sait que quand on part ailleurs, on ne trouve pas que des Français, et qu'est-ce que cette expérience t'a apporté en matière de langue et d'enseignement ?

R14 : Bon, l'aisance linguistique, je l'ai finalement acquise, seulement en France, je devais parler en français tout le temps, j'avais des amis qui étaient russes et allemandes, je parle pas d'allemand et mon russe est déplorable, [rires] donc je pouvais pas parler en russe avec elles, ni en allemand avec les autres donc je parlais en français. C'est le plus frappant en fait, avant de partir en France je parlais plus ou moins bien, je parlais mal le français, j'écrivais mal en français, et après la France, mon dieu, c'est comme... je peux penser en français toute une journée, parler en français toute une journée et ça fatigue pas, ça fait pas casser la tête, c'est une chose plus facile pour moi.

Q15 : Et là par rapport à la première partie de la question, si cette expérience a changé ton image sur le pays et la culture...

R15 : Oui, complètement, j'avais cette image d'une France idéale, tu vois, des gens aimables, tout ça [rires] mais je suis arrivée en France, il faisait vraiment moche, il était gris, ça a fait... ça a été horrible pour mon moral, le soleil me manque beaucoup, j'ai appris ça en France, la chaleur en fait, je pensais que je détestais la chaleur, je l'adore, et aussi ça... ça a éveillé un amour pour le Brésil que je n'avais pas avant. Parce que c'était vraiment un moment de rencontre avec l'Autre, avec un 'a' majuscule, tout ça. C'étaient des gens complètement différentes, avec des histoires de vie complètement différentes, et avec des façons de convivre, les uns avec les autres, complètement différentes, donc... euh... ça a changé complètement ma vision, soit de la France, soit du Brésil. Et aussi certaines situations ont changé beaucoup ma relation avec l'Europe en général et avec la culture française. J'ai vu un côté colonisateur qui reste encore, j'ai vu le mépris qu'ils ont parfois avec les noirs, avec les arabes, avec les Brésiliens, bien sûr, et ça a vraiment cassé cette image de perfection que j'avais sur la France. J'ai eu aussi des situations avec des européens et des Français qui m'ont fait réfléchi sur comment l'Europe voit les autres et comment on voit les européens.

Q16 : Pour toi, quelle est l'importance d'un séjour à l'étranger ? tu crois que c'est indispensable ?

R16 : Je pense qu'en tant qu'enseignante oui. Ça change vraiment le rapport avec la langue parce que tu es complètement immergé dans cette culture, dans la langue, au milieu de la langue, et ça te permet de connaître des nuances et des caractéristiques qu'on ne peut pas connaître si on étudie la langue seulement au Brésil, et en tant qu'apprenante, je ne sais pas en fait, ça dépend des objectifs. Si tu veux parler comme si tu étais né dans un pays francophone, donc oui, il faut que tu ailles en France...

Q17 : Mais toi en tout cas tu avais dit que ton aisance linguistique s'est beaucoup améliorée, en tant qu'apprenante, c'est aussi un côté positif

R17 : Oui oui, c'est positif, si tu veux vraiment parler d'une façon courante, tout ça, c'est l'idéal, mais si tu veux seulement lire et connaître la philosophie et tout ça... bon je sais pas s'il faut vraiment... c'est pas indispensable.

Q18 : Troisièmement par rapport à ta formation, est-ce que tu peux la décrire, l'expliquer brièvement et puis donner des points positifs et négatifs ?

R18 : Avant d'entrer à la fac, j'ai jamais eu l'opportunité d'étudier le français, donc tout ce que j'ai appris c'était à l'Université, et à l'étranger, en France, à l'Université de Franche-Comté. Ma formation a été simple, j'ai suivi tous les cours obligatoires ou pas qu'ils donnaient à la fac, mais je me suis rendue compte après un an et demi suivant les cours à la fac que ça ne serait pas suffisant parce que d'un côté c'est vraiment pas suffisant, il faut toujours chercher d'autres choses ailleurs, d'écouter de la musique, de regarder des films, de connaître plus à propos du peuple et de la culture de la langue qu'on en train d'apprendre mais aussi parce que l'enseignement au sein de la fac n'était pas idéal, il y avait des problèmes très très graves, donc il fallait...

Q19 : Dans quel sens tu dis des problèmes ?

R19 : Par rapport aux professeurs, par exemple, qui n'enseignent pas ce qu'il faut, donc on apprenait rien en classe et à la fin du semestre on avait rien appris, et c'était ça [rires],

et en même temps ils nous demandaient tout, ils nous donnaient rien et ils nous demandaient tout.

Q20 : En lien avec cette réponse que tu viens de donner, est-ce que cette formation que tu as suivie a changé tes motivations dans un moment donné de ton parcours, parce qu'avant d'entrer tu étais très motivée

R20 : Oui

Q21 : Et puis est-ce à un moment donné tu t'es dit « écoute, ça ne me plaît pas, je veux faire autre chose »

R21 : Oui. Souvent [rires], je pense que toutes les années on dit ça, on a ce genre de pensée, mais quand même après une année très démotivée en pensant tous les jours « je vais quitter, je vais arrêter d'étudier ça, j'ai commencé à étudier avec d'autres profs qui m'ont remotivée et j'ai recommencé à aimer certains aspects de la langue et principalement la littérature. C'est vraiment ce que j'aime par rapport au français.

Q22 : Donc la dernière question, qu'espérais-tu avant de commencer la formation concernant la formation en soi et aussi les débouchés professionnels ?

R22 : Je pensais que je serais une théoricienne fantastique, tout ça (rires), vraiment, on a ce genre de pensée, ce genre de chose se passe dans la tête, mais en fait je pensais que je serais prof à l'université.

Q23 : Quand tu étais inscrite en Bacharelado ?

R23 : Oui, exactement, que je serai prof à la fac, que ferais de la recherche, de la traduction, peut-être, des choses pareilles, mais avec le temps on grandit, n'est pas ? il faut grandir quand même, je me suis rendue compte que ce ne serait pas comme ça, qu'il faudrait commencer d'autres activités et trouver d'autres chemins aussi, euh... jusqu'au moment où j'aurai finalement devenu prof à la fac et tout ça, il y aurait un espace de temps, et pendant ce temps-là il faudrait que je fasse d'autres choses, et voilà, j'ai commencé à m'intéresser aux cours de français, et j'ai commencé à donner des cours de français.

Q24 : Donc là tu as commencé ta formation en lettres *Bacharelado-Portugais* et à un moment donné tu t'es dit « je vais commencer une autre langue parce que... »

R24 : Parce que, comme j'avais déjà dit, j'aimais le français, j'écoutais de la musique et tout ça, et j'ai dit « bon, je suis déjà ici, c'est gratuit donc je vais commencer le français parce que j'ai toujours voulu l'apprendre, et tout... ça m'a pris un semestre seulement pour décider de commencer le français, et à la fin de cette première année j'avais déjà changé mon parcours pour *Licenciatura portugais/français*, parce que je me suis très vite rendue compte que le *Bacharelado* n'allait pas me donner de l'argent pour pouvoir un jour devenir enseignante à la fac.

Q25 : Tu veux rajouter d'autres choses ?

R25 : Non, je pense que j'ai vraiment dit tout ce que je voulais à propos de ces questions-là.

RÉSUMÉ

Une formation en Lettres en langue étrangère peut être source d'une série d'enjeux de nature linguistique, personnelle et professionnelle. Ce travail de recherche vise à sonder, auprès d'étudiants et *alumni* de la Faculté de Lettres de l'Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG), Brésil, quels sont les représentations que ce public fait de la langue française, les motivations pour le choix d'une telle formation et l'existence possible d'un rapport entre ces deux facteurs sociolinguistiques. En plus, la discussion sur la formation en français dans un contexte non-francophone a été proposée afin de découvrir l'importance que donnent les futurs enseignants de langue à une situation d'immersion. Pour ce faire, des entretiens semi-directifs ont été menés, dans une perspective qualitative, afin de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante : Dans un contexte non-francophone, quelles sont les motivations pour une formation en français et quel est le rôle des représentations pour le choix de la langue ? De manière générale, nous avons observé que les motivations pour la formation en français ne sont pas nécessairement liées aux représentations préconçues, mais plutôt à l'utilité et représentativité de la langue. En plus, l'avis des informatrices sur le caractère indispensable d'un séjour long en pays francophone pendant la licence était divergent. Il a été constaté aussi l'importance de la sensibilisation vers les apports de la notion de la francophonie pour la formation en Lettres, surtout pour les futurs enseignants de langue.

Mots-clés : politiques linguistiques brésiliennes, didactique de langue étrangère, représentations langagière, motivations pour la formation, francophonie.

ABSTRACT

Studying Modern Languages can bring several challenges to students, regarding linguistics, personal and professional aspects. This research aims to explore, along with students and alumni from the Faculty of Letters of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brazil, the representations elaborated by this public concerning the French language, their motivations for choosing this course and the possible existence of a link between these two sociolinguistic subjects. In addition, we discussed how it is to study a language in the university in a non-francophone context to find out the importance these teachers-to-be give to an immersion experience. To that end, we have interviewed some students and alumni, in a qualitative perspective, so that we could enable a response to the following question: In a non-francophonic situation, which are the motivations for choosing to study French at the university and what role do the representations of the langue play in choosing the language? We have observed that generally motivations for studying French at the university are not necessarily connected to preconceived representations, but they are connected to the language's utility and representativeness. Besides, the opinion of the interviewees about the indispensable nature of an experience in immersion was divergent. We have also realized how important are the contributions of Francophonie for students in Letters, mainly for language teachers-to-be.

Keywords : Brazilian language policy, foreign language didactics, linguistic representation, learning motivation, francophony.

RESUMO

Uma formação em língua estrangeira pode ser fonte de uma série de questões de natureza linguística, pessoal e profissional. Esta pesquisa visa conhecer, junto a alunos e ex-alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, quais são as representações mais comumente tidas por este público sobre a língua francesa, as motivações para tal formação e a possível existência de uma relação entre estes dois conceitos sociolinguísticos. Além disto, uma discussão sobre a formação em francês em contexto não-francófono será proposta, a fim de descobrir a importância que os futuros professores de língua dão a uma experiência em situação de imersão. Para tal, numa perspectiva qualitativa, entrevistas semiestruturadas foram adotadas objetivando encontrar elementos de resposta à problemática que segue: Em um contexto não-francófono, quais são as motivações para uma formação em francês e qual é o papel das representações na escolha da língua? De maneira geral, observamos que as motivações para a formação em francês não são necessariamente ligadas às representações pré-concebidas, mas se conectam à utilidade e representatividade da língua. Além disto, a visão das entrevistadas sobre o caráter indispensável de uma experiência em um país francófono durante a formação foi divergente. Constatou-se também a importância da sensibilização quanto às contribuições da noção de francofonia na formação em Letras, sobretudo para futuros professores de língua.

Palavras-chave: política linguística brasileira, didática de língua estrangeira, representação linguística, motivação para formação, francofonia.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Sabrina COTTA OLIVEIRA
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiante le **04 / 06 / 2018**



**Cet engagement de non plagiat doit être signé et
joint à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

