

UNE RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE À RECIFE

Larissa de Souza Arruda¹

Université Fédérale de Pernambuco

Résumé: Cet article propose un état des lieux de l'enseignement de la langue française à Recife, où cette langue a presque disparu des écoles. La cartographie d'offre du FLE dans les écoles publiques est donc réduite. Nous avons analysé, qualitativement et quantitativement, la réalité du FLE aux *Núcleos de Línguas do Estado (NELs)*, au *Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE* et au *Colégio de Aplicação-UFPE*. Notre objet d'analyse a été les observations et les entretiens portées à ces établissements. Pour établir ce panorama, nous nous appuyons sur Puren (1988), Tagliante (1994), Freire (1996), Cuq et Grucca (2005) et Galli (2011).

Mots-clé : enseignement du FLE ; Recife ; didactique du FLE.

I. Introduction

Cette recherche a vu le jour dans le cadre des disciplines de la Didactique du FLE I et 2² (DFLE I e DFLE II), pendant la période scolaire 2012,

1. Licence Lettres Portugais/Français, boursière du Programme PET/Lettres, membre du LENUFLE sous la direction des Docteurs Joice Armani Galli et Simone Pires Barbosa Aubin, Département Lettres-Françaises/CAC/UFPE dans la recherche "Une réflexion sur l'enseignement du FLE à Recife".

2. Ces disciplines faisaient partie de l'ancien curriculum du Cours de Lettres de l'UFPE. Au-

situées dans la formation finale de futurs enseignants de FLE à l'UFPE³. La DFLE I avait pour objectif d'entraîner l'apprenant du cours de Lettres à analyser non seulement la diversité des pratiques adoptées par les professeurs et la pluralité des types d'étudiants mais aussi à analyser les cours de langue dans son ensemble.

La recherche a été finalisée tout au long de 2013, notamment dans les orientations de la DFLE 2, lorsque nous avons vécu l'expérience de mettre en pratique diverses théories étudiées. Nous avons eu, donc, non seulement l'expérience comme observatrices, mais aussi comme intervenantes.

Pour choisir les établissements à observer, nous avons commencé à nous questionner : où trouve-t-on de l'enseignement du FLE à Recife ? À partir de cette question-clé, nous avons décidé de faire une carte d'offres du FLE dans notre ville.

Nous avons trouvé divers cours privés, comme Dis-Donc, Alliance française, Wizard, Transworld et Senac. Nous avons découvert que l'École Américaine de Recife⁴ offre le FLE comme cours optionnel aux élèves de l'école secondaire⁵, c'est la seule école privée qui offre le FLE à Recife. La découverte la plus intéressante de cette recherche a été les *Núcleos de Estudos de Línguas do Estado de Pernambuco* (NELs) où les élèves des écoles publiques ont l'opportunité d'apprendre une langue étrangère (LE), comme le français. Nous avons analysé aussi le centre de langues et cultures qui s'appelle *Núcleo de Línguas e Culturas da Universidade Federal de Pernambuco* (NLC-UFPE) et la seule école publique qui offre le FLE dans son programme d'études, le *Colégio de Aplicação da Universidade Federal de*

jourd'hui, dans le nouveau programme elles ont été remplacées par cinq disciplines de Méthodologie de l'Enseignement de la Langue Française et leurs respectifs stages.

3. Universidade Federal de Pernambuco.

4. Pour en savoir plus sur la situation du FLE à l'École Américaine, consulter le site : <<http://car.com.br/academics/secondary/>>

5. L'école secondaire américaine correspond aux six dernières années d'école.

Pernambuco (CAP-UFPE). Dans cet article, nous nous concentrerons sur l'analyse de la situation du FLE aux NELs, au NLC-UFPE et au CAP-UFPE.

Cette recherche a été faite à partir des observations, des pratiques et des entretiens semi-directifs réalisés avec les professeurs et les élèves de FLE des établissements mentionnés ci-dessus. Cet article présente les résultats de ce recueil de données et de notre analyse théorique avec l'intention de dévoiler le panorama de l'enseignement de cette langue à Recife. Le but est d'aider les actuels professeurs de FLE, ainsi que les futurs, à penser à d'éventuelles solutions de rechange pour donner de nouvelles perspectives au FLE dans la capitale pernamboucaïne.

2. Appui théorique

Vu que dans chaque époque les objectifs et les contenus d'apprentissage changent, les méthodologies varient aussi pour répondre à une demande spécifique. D'après Christian Puren (1988), l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères (LE) a beaucoup évolué et changé, les quatre méthodologies principales sont : la Méthodologie Traditionnelle (MT), la Méthodologie Directe (MD), la Méthodologie Active (MA) et la Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (MSGAV).

La MT est calquée sur l'enseignement des langues anciennes et elle est basée sur la méthode de la « grammaire-traduction ». Le professeur est le maître, il choisit les textes à travailler en classe, laquelle d'ailleurs se déroule en langue maternelle (LM) ; l'erreur est sanctionnée quelquefois par la punition ; l'élève est un sujet passif ; il y a une priorité à l'écrit pour l'apprentissage de phrases isolées. Dans la MT il n'y a donc pas de liaison entre la vie pratique et l'étude d'une LE.

La MD doit son nom au postulat suivant : l'enseignement de la LE ne passe pas par l'intermédiaire de la LM. Cette méthodologie a beaucoup plus de souplesse que la MT : elle défend des objectifs pratiques ; l'élève est un sujet actif qui recourt à l'intuition ; l'écrit sert à fixer ce que l'élève sait déjà par l'oral ; la LE est conçue comme un instrument de communication.

La MA est connue aussi comme la méthodologie mixte parce qu'elle est la juxtaposition entre la MT et la MD. Elle refuse la méthodologie unique et défend la philosophie de l'équilibre : la traduction est permise pour donner les sens de nouveaux mots et la LM est utilisée pour que les professeurs puissent donner des explications aux élèves. À travers des situations concrètes et des leçons pratiques, on constate un assouplissement de la méthode orale et la valorisation du texte écrit dans cette méthodologie.

La MSGAV est fondée dans la situation de communication du dialogue et de l'image, il y a l'intégration didactique autour du support audiovisuel. Cette méthodologie est l'entrelacement entre la linguistique structurale distributionnelle et la théorie psychologique du behaviorisme, on y voit encore l'utilisation de la traduction et de la répétition, Méthodes employées aux méthodologies précédentes.

C'est avec l'apparition de l'Approche Communicative (AC) que la didactique de LE connaît un changement significatif. Les manuels communicatifs sont ceux qui offrent des choix, des possibilités d'adaptation et d'élaboration de matériel par le professeur. D'ailleurs devenu enseignant et apprenant, nomenclature développée à partir de cette approche. La base de l'AC est vraiment la communication en accord avec les besoins langagiers des apprenants, la langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

En 2000, le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) s'est développé, dans le contexte de l'Approche Actionnelle (AA), avec le but d'avoir une évaluation standardisée pour les LE basée sur le développement d'une compétence à communiquer langagièrement, dans les contextes et dans les diverses conditions. L'individu est un acteur social qui doit savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Nous pouvons affirmer que chaque méthodologie correspond à une époque en accord avec les besoins et les pensées d'une société déterminée. Cependant, aujourd'hui encore il y a des pratiques hors contexte qui reflètent le manque de formation continue du professeur qui, quelquefois, oublie la finalité de l'enseignement des langues de nos jours (TAGLIANTE, 2006) : faire de l'apprenant un individu plurilingue capable de se débrouiller

à l'étranger dans les situations les plus courantes pour que la compréhension et la communication entre les peuples soient plus aisées.

Poursuivant cette vision apporté par Tagliante (2006), le point de départ aujourd'hui pour enseigner et pour apprendre une LE doit se faire dans la perspective de la langue comme moyen pour l'inclusion et pour la citoyenneté (GALLI, 2001). Apprendre une LE doit être plus que simplement apprendre un code avec des phrases prêtes et isolées : l'apprenant doit être capable de « lire » un autre monde à partir d'un système linguistique qui diffère de celui de sa LM. D'ailleurs la connaissance de la LM sera approfondie à partir du contact d'une autre langue. Par contre, pendant l'analyse des données nous allons voir qu'il y a encore une conception sur la LE comme une façon de remplir la charge horaire, comme un enseignement uniquement obligatoire.

L'institution qui soutient l'enseignement de la langue française comme un instrument d'inclusion sociale est l'Organisation Internationale de la Francophonie (l'OIF). Cette organisation a été créée en 1970 pour promouvoir la langue française et pour défendre la diversité linguistique et culturelle. Elle intervient dans la société à quelques grands axes, parmi lesquels : l'appui à l'éducation, à la formation, à l'enseignement supérieur et à la recherche (ROY, 2010).

3. Méthodologie

Le choix méthodologique de cette recherche a été d'abord essayer de faire une cartographie de la situation d'offre de FLE à Recife.

Pour avoir une idée de l'enseignement du FLE dans le réseau public à Recife nous nous sommes rendues à la *Gerência Regional de Educação Norte (GRE-Norte)*, du Secrétariat d'Éducation de l'État, où nous avons fait des entretiens avec les responsables des NELs. Nous avons été informées sur le cadre d'offre et sur la réalité du FLE dans les écoles publiques. Nous avons l'idée de visiter toutes les écoles de l'État qui offraient le FLE, cependant nous avons rencontré beaucoup de difficultés pour y accéder. Dans certaines

institutions il n'y avait personne pour nous recevoir, même après une brève présentation de la recherche. Nous avons donc décidé d'observer les cours dans deux de ces écoles situées dans des quartiers populaires de Recife, et qui nous ont très bien accueillies, pour mieux connaître ces réalités, les enseignants, les apprenants, l'école et pour savoir comment fonctionne cet ensemble dans le cours de langue. Nous avons choisi nommer ces écoles par des noms fictifs. Ainsi dans l'école A nous avons observé 16 heures de cours et dans l'école B nous avons observé 14 heures, en ayant au total 30 heures d'observations, pendant les mois de mars et avril 2012.

Le NLC appartient à l'UFPE et il existe depuis 1999. En effet, cette école est considérée comme un projet d'extension/projet de formation continue qui offre des cours de différentes LE à la communauté universitaire et au public en général. Les professeurs du NLC sont des professeurs diplômés et des stagiaires. Au cours de nos observations, pendant ces 10 heures de cours, nous n'avons vu qu'un seul professeur et qu'un seul groupe du premier niveau de français.

Le CAp fait partie de l'UFPE et, étant conçu sous la perspective collaborative, il sert de laboratoire expérimental pour les étudiants des divers cours de l'Université. Son domaine comprend l'élaboration de nouvelles techniques pédagogiques et éducatives, qui sont transférées vers des établissements d'enseignement public et/ou privé. Ce collège est considéré comme une école d'excellence, avec son processus sélectif et ses professeurs qualifiés. Le système permet l'inclusion de 3 LE, à savoir : l'anglais, l'espagnol et le français. Donc l'enseignement de la langue française est obligatoire pour la moitié d'une classe. Parmi les 60 élèves de la 6^{ème} année, par exemple, 30 élèves suivront le cours de français et l'autre moitié suivra le cours d'anglais. Il y a environ 200 élèves de FLE dans cet établissement et 3 enseignants qui ont des formations spécifiques pour enseigner cette LE. Nous avons décidé d'observer deux professeurs dans deux groupes de cette école pour avoir une idée précise sur les méthodologies utilisées et sur l'attitude des apprenants vers cet enseignement à l'école de référence au niveau des fédérales à Pernambuco. Nous avons observé 10 heures de

cours dans la 7^{ème} année et 10 heures de cours dans la 8^{ème} année, entre les mois de janvier et mars 2013, ce qui fait 20 heures.

Dans ce contexte, la recherche a compté sur 60 heures d'observations, c'est-à-dire, 30 heures aux NELs, 10 heures au NLC et 20 heures au CAP.

4. L'analyse des données

Nous ferons à présent une analyse de la conduite pédagogique des enseignants et des rapports enseignants/élèves en nous appuyant sur le *corpus* théorique.

4.1 NELs

4.1.1 L'école A

Dans la classe observée, d'un total de 13 élèves, la majorité d'entre eux est de dames âgées (environ 60 ans) qui habitent près de cette école et qui ont une bonne condition financière. Il est possible d'induire cela parce que presque tous les apprenants ont une voiture et parlent toujours de voyages à l'étranger qu'ils ont déjà fait ou de voyages qu'ils sont en train d'envisager. Il y a seulement un élève de l'école qui suit le cours de français : c'est l'élève la plus jeune de la salle. C'est dommage que les jeunes apprenants de l'école ne voient pas l'importance d'étudier le FLE, ils ne s'intéressent qu'à l'anglais et/ou à l'espagnol. Ce manque d'intérêt est en train d'être étudié par le laboratoire de recherche de l'UFPE, le LENUFLE (Lettrisme Numérique dans le FLE).

Le professeur de cette école est vraiment compétent pour donner des cours de FLE. Il est diplômé en Lettres Françaises, il possède une spécialisation en traduction française, il a suivi un cours de perfectionnement linguistique aux professeurs à l'Université Franche-Comté de Besançon et il participe toujours aux événements académiques associés à la langue française. En plus d'être bien préparé pour sa profession, il l'exerce avec succès.

Il fait toujours un plan de cours bien élaboré qui intéresse les apprenants et qui démontre une préoccupation tournée vers le développement de leur sens. Cette attitude ressemble à l'AC, dans laquelle le professeur doit garder à l'esprit les objectifs des apprenants et doit élaborer un cours d'après leurs besoins. Il est également important de noter que le professeur ne parle jamais en portugais et qu'il explique tout en français. Quelquefois il se sert de la mimique afin d'éviter la traduction. Cette caractéristique remonte à la MD, dans la mesure où il enseigne sans passer par l'intermédiaire de la LM.

Comme nous l'avons déjà dit, les cours sont bien élaborés : il y a une progression logique dans le déroulement du cours. Les exercices que le professeur demande aux élèves sont en rapport avec les contenus étudiés antérieurement et ils sont quelquefois interactifs : nous avons vu que les élèves font des activités avec des chansons, avec le théâtre, ils font des exposés oraux. De façon ludique, active, libre et participative, l'apprenant peut explorer et connaître des contenus (MENEZES in GALLI, 2011). Nous avons vu la présence de la MA et de l'AC une fois que les apprenants sont vraiment acteurs-communicateurs dans la salle de classe : ils parlent, ils participent, ils demandent, enfin, ils communiquent.

Il est aussi intéressant d'observer les élèves parlant entre eux en français parce que, dans les autres écoles observées, il fallait que les professeurs demandent aux élèves de parler en français. Dans cette école, cela se passe naturellement, donc ils ont l'envie d'améliorer leur communication et leur connaissance de la langue française. Le professeur les encourage beaucoup. Il aborde aussi la culture française, et pas seulement la langue et les règles grammaticales, cela nous paraît se rapprocher de la MSGAV, en raison de l'importance donnée à la connaissance de la culture étrangère.

4.1.2 L'école B

Dans le groupe, d'un total de 23 élèves, seulement une dizaine fréquentait les cours. Mais la majorité de ces élèves est constituée par les élèves de l'école. Nous ne savons pas la raison mais, à la différence de l'école A,

celle-ci réussit à avoir la participation des lycéens de l'école dans le cours de français du NEL. Par contre, ces élèves ne sont pas participatifs et ne sont pas vraiment motivés en cours.

Le professeur a réussi le concours de l'État pour devenir professeur de portugais. Bien que sa licence soit en Lettres portugaises et françaises, il nous a avoué qu'il a suivi une formation insuffisante pour être un bon professeur de FLE et nous avons constaté qu'il avait des difficultés par rapport à ses connaissances de la langue et à sa prononciation. Il était professeur de langue portugaise à l'école quand on a ouvert le NEL et il a été invité à devenir professeur de français, vu qu'il était le seul enseignant capable de donner ce cours.

Les cours étaient basés sur la traduction. Les élèves écoutaient un support audio en français et le professeur le traduisait d'une manière si rapide qu'ils n'avaient pas le temps pour penser ni dans la LE, ni dans la LM. La méthode du professeur était clairement traditionnelle : l'utilisation de la traduction pendant tout le cours, la valeur donnée à la grammaire (avec des exercices mécaniques et superficiels, les élèves mémorisant des phrases sans faire une réflexion sur l'aspect grammatical de la langue).

Nous avons vu que les élèves ont des problèmes pour accomplir de simples tâches orales dans la langue française. Comme le professeur traduisait mot par mot, les élèves n'ont pas l'opportunité de penser en français :

Plus l'étudiant prend l'habitude de s'attacher aux signifiés des mots et non pas au sens qu'ils confèrent à l'énoncé, plus il lui sera difficile par la suite de retrouver toute la sensibilité qu'il faut à l'égard de la langue étrangère pour parvenir à la comprendre vraiment et à la manier correctement. (K, DÉJEAN LE DÉAL apud CUQ ET GRUCA, 2005, p.400)

Il faut, néanmoins, prendre en compte que la traduction sporadique (appelée pédagogique) de quelques termes peut permettre de débloquer la communication.

Un jour nous avons entendu une élève demandant en portugais : « *Professor, quando a gente vai aprender a pedir água num restaurante? Porque talvez eu vá para a França e gostaria de saber pedir uma água.* »⁶. Le professeur a répondu: « *Você faz assim ó* (et il fait une mimique d'une personne qui boit de l'eau) *ou você pode dizer l'eau e pronto* »⁷. Ceci renvoie à la question du « sens » défendue par Galli (2011, p.27) : « [...] enseigner des langues doit avoir du sens pour l'apprenant, en faisant le contraire, nous perpétuerons l'idée selon laquelle, il ne vaut pas la peine d'investir dans l'éducation du langage à travers la culture étrangère »⁸.

Dans notre monde postmoderne, apprendre une nouvelle langue est plus qu'une nécessité, c'est presque une obligation, et la séduction est le point essentiel pour que les apprenants soient motivés pour apprendre une LE. Cependant ce professeur ne pense pas dans cette perspective d'apprentissage, pensée due peut-être à son manque de formation permanente et continue. Par conséquent nous avons trouvé les élèves peu intéressés à apprendre.

4.2 NLC – UFPE

Dans la classe observée, d'un total de 21 élèves, presque tous les apprenants sont des jeunes étudiants universitaires. Comme ils sont là de leur plein gré, le groupe est motivé.

Le professeur est aussi jeune que ses élèves. Il a obtenu son diplôme en 2011 et il est très actif dans les événements scientifiques, spécialement ceux qui sont tournés vers la langue. Malgré son enthousiasme pour la

6. En français: « Professeur, quand est-ce qu'on va apprendre à demander de l'eau dans un restaurant ? Parce que peut-être je vais en France et je voudrais savoir demander de l'eau ».

7. En français: « Vous pouvez faire comme ça (mimique) ou vous pouvez dire *l'eau* et ça va ».

8. Texte d'origine (version française à nous): “ [...] ensinar Línguas tem de ter sentido para o aluno, do contrário, estaremos perpetuando a ideia de que não vale a pena investir em educação da linguagem por meio da cultura estrangeira”.

vie académique, dans des conversations informelles, il nous a confié qu'il voudrait changer de métier dans l'avenir.

Nous avons observé qu'au début du semestre, le professeur utilisait beaucoup la traduction : il parlait en portugais et ensuite traduisait en français, une caractéristique claire de la MT ; après quelques jours, il a commencé à essayer de parler de plus en plus dans la langue cible et à donner des explications dans cette langue. Par contre les élèves continuaient à tout traduire. Le professeur a essayé de mettre en œuvre la MD, les apprenants devaient parler directement en français, sans passer par l'intermédiaire de la LM. Ils étaient cependant déjà habitués à traduire à tout moment. Cela doit probablement avoir été un peu difficile de changer dans un premier moment.

Le cours adopte un manuel utilisé dont le repère théorique remonte à l'AC, c'est-à-dire, les années 70, *Reflets*, de la maison d'édition Hachette. Par contre, le professeur apportait toujours du matériel complémentaire plus récent. Nous avons constaté qu'il n'était pas prisonnier du livre-texte, il était créatif et de cette manière il obtenait l'attention de ses apprenants, en leur donnant envie d'apprendre le FLE.

D'une façon organisée, le professeur utilisait beaucoup le tableau pour donner des explications de grammaire et, ensuite, les apprenants recopiaient. Cette pratique d'enseignement s'approche de la MT, à cause de la copie mécanique et superficielle. Mais il a utilisé aussi des chansons et il a abordé l'aspect culturel de la France à travers des aspects courant à la MSGAV.

Ainsi nous avons remarqué que ce professeur recourt à plusieurs méthodologies pour travailler les cinq compétences : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'écoute, l'expression orale et écrite et l'interculturel, ce qui ressemble à l'AA où il y a le développement de ce cadre d'acquisition d'une LE.

4.3 CAp – UFPE

4.3.1 Groupe A

Le groupe observé est constitué de 15 élèves, comme dans tous les groupes de LE dans cette école, les élèves ont entre 12 et 13 ans.

Le manuel utilisé par eux est le *Junior Plus 2*. Le professeur de ce groupe utilise le livre de façon modérée, il ne fait pas tous les exercices. Il est donc clair qu'il n'est pas dépendant de cette méthode en faisant des adaptations au moment du cours.

Nous avons observé que le professeur ne se préoccupe pas de la manière de faire l'introduction d'un sujet dans son cours. Il commence simplement à enseigner le contenu du cours sans faire une contextualisation aux élèves. D'autre part, il prévoit beaucoup d'examens (il en a organisé trois au cours de nos observations) : deux évaluations écrites traditionnelles et une évaluation d'expression orale. Les élèves nous ont confié que ce professeur faisait beaucoup d'évaluations et qu'ils avaient peur d'être évalués tout le temps. Par rapport à cela, Desmons (2005, p.62) affirme que « ce type d'évaluation (en cours de formation) ne devrait pas représenter un moment exceptionnel dans la formation, mais bien un moment intégré au parcours d'apprentissage ». Par contre, malgré le fait d'être réalisées en cours de formation, les évaluations représentaient un moment exceptionnel, dont les élèves devenaient inquiets et très anxieux.

La plupart du temps, il est évident à cause de la façon dont il mène le cours que le professeur n'ait pas de plan de cours. Il est possible qu'il ne voie pas l'importance de bien organiser les étapes d'un cours. Par conséquent, nous avons vu que les élèves étaient quelquefois un peu désorientés. Le but d'un cours doit être clair pour que son contenu soit compris et pour que les résultats soient satisfaisants tant pour le professeur que pour les apprenants.

Nous avons vérifié la présence constante de la MT dans ce groupe : le professeur faisait des traductions, il condamnait l'erreur, il donnait beaucoup d'importance à la mémorisation des règles de grammaire. Pour obtenir

l'attention des jeunes apprenants, le professeur menace quelquefois les élèves qui ne participent pas, en disant qu'il les observe pour leur donner des notes selon leur participation. Cependant, nous pensons que ce type de menace tend à rendre les élèves désorientés de l'apprentissage de cette LE.

4.3.2 Groupe B

Le groupe observé comprend 15 élèves, comme dans tous les groupes de LE de cette école. Les élèves ont entre 13 et 14 ans.

Le livre-texte utilisé par eux est le *Junior Plus 3*. Le professeur de ce groupe suivait le livre, mais il apportait toujours des exercices supplémentaires.

Ce professeur a une vision très moderne de la grammaire. Le contenu linguistique est très bien distribué. Les cours où il travaille la grammaire sont agréables. Il travaille d'une façon ludique et contextualisée. Il demande toujours l'utilisation de la déduction à ses élèves. Il voit la grammaire comme un outil : « l'important pour les élèves, c'est donc de considérer la grammaire comme une sorte d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique, et non comme un savoir tout fait, à régurgiter à la demande » (CUQ ET GRUCA, 2005, pp.385-386).

Concernant les cinq compétences, il les équilibrait uniformément. Il encourageait aussi la parole des élèves. Il demandait souvent qu'ils participent en donnant leurs opinions et le professeur s'appuie toujours sur l'imagination et sur la déduction des élèves.

Il a montré sa connaissance sur l'importance d'aborder l'aspect culturel dans un cours de FLE. Il a proposé un travail avec les *10 mots de la Francophonie* ; il a utilisé des textes authentiques, comme par exemple une interview réalisée aux membres du groupe du Cirque du Soleil. Le CAP est abonné aux revues françaises. Les élèves ont donc accès à ces magazines. Le professeur peut compter sur le partenariat de l'Alliance française (Af), pendant notre séjour au CAP, il a réussi à faire venir une exposition portée par l'AF/Recife sur Marie Curie.

Il semble nécessaire considérer l'importance de la culture dans l'enseignement d'une langue, étant donné que

du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue. C'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative. (CUQ ET GRUCA, 2005, p.84, 85)

Malgré toute la formation et les compétences de ce professeur, ses élèves ne sont pas motivés à apprendre la langue française.

Bien que les élèves soient jeunes et que l'enseignement du FLE soit obligatoire dans cette école, la plupart des élèves des deux groupes observés ne voit pas l'importance d'étudier le FLE. Le désintérêt des apprenants est inquiétant. Ils font des activités, ils participent aux cours, ils aiment les professeurs mais ils n'aiment pas la langue française. En conversations informelles, nous avons pu percevoir et écouter aussi que quand ils quitteront l'école, ils n'étudieront plus le FLE.

5. Conclusion

À partir de cette recherche, nous avons pu observer que les enseignants sont influencés par plusieurs méthodologies d'enseignement, et non par une en particulier. Nous avons pu montrer qu'il était possible du même professeur utiliser quelquefois des exercices structuraux de la MT aussi bien que des documents authentiques.

L'idée que nous avons à propos de la réalité de l'enseignement du FLE à Recife a été confirmée : elle est un peu oubliée, à la différence d'autres LE, la langue française « n'a plus la cote ». Il y a peu de personnes intéressées à apprendre vraiment le FLE. Il manque aussi de professeurs spécialisés. De plus, la bouffée d'air frais due aux dernières approches rend impératif l'actualisation de cette valorisation envers le français. Ce qui rend la cita-

tion suivante tout à fait contextualisée: « penser sur les responsabilités de faire apprendre les LE dans les réseaux publics et également penser sur l'élaboration des curriculums pluriels et critiques, en croyant au potentiel de l'éducation à travers le langage, responsabilité de tous les domaines »⁹ (GALLI, 2011, p.33).

À notre avis, le rôle de l'UFPE face à cette réalité est d'essayer d'intervenir, par exemple, dans les NEL. Il pourrait y avoir un partenariat entre l'UFPE et les NEL. Les étudiants en licence de français pourraient enseigner dans les NEL. De cette manière, il y aurait plus d'écoles offrant le FLE et les étudiants de l'UFPE pourraient obtenir plus d'expérience pratique pour leur formation comme professeurs. Cependant, au moment de l'entretien que j'ai fait avec l'un des principaux membres du NEL à Recife, celui-ci m'a dit que ce projet n'est pas simple à appliquer, parce qu'il y a une énorme bureaucratie pour être professeur au NEL.

Il y a donc encore beaucoup de travail à faire pour améliorer la situation de l'enseignement de FLE à Recife. Avec des recherches, nous pouvons commencer à donner les premiers pas pour changer cette réalité et arriver à une nouvelle situation dans laquelle le professeur aurait aussi le rôle de formateur.

Il est très important d'insister sur le fait que l'apprentissage d'une LE doit être fait dans la perspective du multiculturalisme et que l'apprenant doit avoir conscience de l'importance d'acquérir une nouvelle langue et une nouvelle culture dans sa vie.

9. Texte d'origine (version française à nous): “[...] pensar sobre as responsabilidades de estudarmos LE em redes públicas e igualmente para pensarmos um currículo que se quer plural e crítico, acreditando na potência da educação pela linguagem, responsabilidade de todos nós”

Références

- BÉRARD, Evelyne. *L'Approche Communicative*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1991.
- BUTZBACH, M.; MARTIN, Chris; PASTOR, D.; SARACIBAR, I.. *Junior Plus 3*. Paris: CLE International, 2005.
- BUTZBACH, M.; MARTIN, Chris; PASTOR, D.; *Junior Plus 2*. Paris: CLE International, 2005.
- DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE : Pratique de Classe*. Paris : Berlin, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLI, Joice Armani (org.). *Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Ed. Universitária, 2011. CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.
- ROY, Jean-Louis. *Qual o futuro da língua francesa? Francofonia e concorrência cultural no século XXI*. Porto Alegre: Meridional, 2010.
- TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.