

Assistant de langue portugaise en France : ce que l'expérience m'a apporté

*Bruna Vasconcelos da Silva**

Diplômée par l'Université Fédérale du Ceará en 2019. Elle a été enseignante boursière de FLE à la Casa de Cultura Francesa (UFC) en 2016 et aussi au projet d'extension Núcleo de Línguas de l'Université de l'État du Ceará en 2019. Par ailleurs, elle a été aussi boursière du programme d'initiation à l'enseignement en 2018 et assistante de langue Portugaise en France pendant l'année scolaire 2018-2019.

 <https://orcid.org/0000-0002-8742-832X>

Reçu le 31 oct. 2020. Approuvé le 01 nov. 2020

Comment citer cet article:

SILVA, Bruna Vasconcelos da. Assistant de langue portugaise en France: ce que l'expérience m'a apporté. In: CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 22., 2019, Brasília. Actes du XXIIème Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFCA. nov. 2020, p. 454-463.

RÉSUMÉ

Le présent article vise à présenter le Programme d'Assistants de Langue en France et son rôle dans l'enseignement de langue française, sous l'optique d'une participante de cette opportunité de mobilité, en plus de discuter des contributions de ce programme au perfectionnement non seulement personnel et professionnel d'un individu, mais aussi des communautés d'accueil et d'origine. À cette fin, le travail a été divisé en trois parties. Dans la première section, sont présentés des éléments des politiques linguistiques de l'Europe en ce qui concerne la mobilité et les échanges culturels. Ensuite, on trouvera les actions de l'assistant dans leurs particularités et les possibilités de développement professionnel accordées. En plus il y a la discussion des points pour la formation d'un capital culturel aussi bien des assistants que des élèves, et aussi comment davantage d'opportunités comme celle-ci sont nécessaires pour les professionnels du langage.

MOTS-CLÉS : Programme d'Assistants de Langue en France ; Mobilité ; Politiques linguistiques.

1 Introduction

Les étudiants en formation en Français Langue Étrangère (FLE) au Brésil disposent de plusieurs instruments pour perfectionner leurs compétences langagières au-delà des études formelles, comme des méthodes de langue, des groupes d'échanges entre élèves, des projets

*



vascbruna@hotmail.com



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1990>

d'études avec des professeurs, parmi d'autres. Néanmoins, ces initiatives ne sont pas, parfois, suffisantes. En plus, les opportunités de connaître un pays francophone avec le but de s'améliorer professionnellement, spécialement pour les étudiants des cours de Lettres Françaises au Brésil, sont peu nombreuses.

C'est donc à partir de cette constatation que je me suis investie à connaître le Programme d'Assistants de Langue en France, et après avoir soumis un dossier et passé par une interview, j'ai été sélectionnée pour travailler en France pendant l'année scolaire de 2018-2019 avec 20 autres brésiliens (certains en France métropolitaine, certains dans les Départements d'outre mer).

Après mon retour, j'ai décidé de diffuser le programme auprès des étudiants en quête de mobilité, grâce à des actions menées dans mon université, l'Université Fédérale du Ceará. Dans ces occasions, j'ai participé à des tables rondes, des groupes d'études, j'ai écrit des travaux académiques dans lesquels j'ai parlé à propos de mon vécu, tout en soulignant que cette expérience ne m'a pas été seulement une simple activité d'échange dans un autre pays, mais un moment transformateur qui m'a beaucoup apporté dans les domaines personnel et professionnel. Elle m'a aussi offert l'opportunité de réfléchir sur l'enseignement du français et du portugais dans mon pays.

Avec ce travail, j'expose mon expérience en France métropolitaine dans la région de la Bretagne. Grâce à l'échange dont j'ai bénéficié, j'ai pu observer aussi que l'enseignant est capable de mettre en évidence une langue et une culture vivantes que les livres ne peuvent pas présenter de la même façon que celui qui les a vécues.

Alors, je crois que cette expérience doit être partagée avec les camarades de formation et aussi avec d'autres apprenants de français pour qu'ils puissent avoir une expérience si enrichissante d'enseigner et montrer leur langue et culture aux jeunes, en apprenant, en même temps, quelques nuances de la langue française et de la culture des peuples francophones. Par ailleurs, l'expérience peut et doit être utilisée dans notre pays d'origine avec l'intégration des éléments culturels qui, en réalité, composent un contenu vivant et dynamique à être apporté aux apprenants de FLE.

C'est afin d'exploiter ces éléments, en m'appuyant sur mon expérience et sur des articles à propos de ce mouvement d'échange socio-culturel linguistique, que je présente cet article divisé en 3 parties. Dans la première section, je discuterai le cadre général du programme d'Assistants de langue en relation avec les politiques linguistiques établies en Europe. Dans la

deuxième, je détaillerai un peu plus mon vécu comme assistante en soulignant les particularités de ce type de mobilité. Finalement je proposerai une réflexion sur ce modèle d'échange qui est bénéfique pour plusieurs communautés et à différents niveaux.

2 Programme d'assistants et politiques linguistiques

L'Europe développe ses politiques linguistiques dans un mouvement de multilinguisme pour répondre aux enjeux de la mondialisation. Manifestement, plusieurs moyens pour arriver à cette fin ont été créés, comme le projet ERASMUS¹, par exemple. Ces programmes proposent des possibilités d'échanges dans plusieurs pays pour les Européens. Lorsque le programme d'Assistants de Langue fait le mouvement inverse, en apportant des éléments de culture vivante et une variété linguistique en salle de classe, sans que les élèves se déplacent géographiquement, on a un autre modèle d'échange qui investit toujours sur le partage interculturel pour atteindre le même but de la formation aux langues pour la construction d'un profil d'acteur européen dans le cadre de la mondialisation.

La formation linguistique fait donc partie d'un projet plus large qui concerne la formation des citoyens. Selon Tagliante, c'est un des objectifs du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe œuvre, dans tous ses programmes, à développer la compréhension réciproque des langues et des cultures. La finalité de ces actions est l'amélioration des relations entre les personnes, l'instauration d'un sentiment d'appartenance à une communauté plurilingue et multiculturelle, la création d'une citoyenneté européenne et la lutte contre la xénophobie et la discrimination (TAGLIANTE, 2005, p.35).

Les deux parties, élèves et assistants, bénéficient alors d'un échange dans lequel ils sont capables, non seulement d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi d'élargir leurs connaissances socio-culturelles en questionnant leur place dans le monde.

De plus, en ce qui concerne l'application des actions linguistiques au sein de l'établissement scolaire, selon Orban (2008, p. 38), il est conseillé que les élèves apprennent au long des années scolaires au moins trois langues: la première est la langue maternelle et les deux autres des langues vivantes. Les élèves commencent alors leur parcours formatif en

¹Le programme ERASMUS (acronyme signifiant *European community Action Schema for the Mobility of University Students*) mis en place en 1987 pour promouvoir à la fois la mobilité et la reconnaissance mutuelle des diplômés en Europe (BALLATORE, 2011, p.1).

langues étrangères dans la cinquième année du collège, par contre l'enseignement du portugais peut être inséré depuis la sixième année, mais de façon ludique et avec un matériel adapté.

Le responsable de ce programme d'échange mondial des assistants vers la France est le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), maintenant *France éducation internationale* qui existe depuis 1945 et est un opérateur du Ministère de l'Éducation nationale Français. Cet établissement agit en trois axes d'activité, comme il est possible de voir sur son site. Les voici :

- la coopération dans les domaines de l'éducation, de la formation professionnelle et de la qualité de l'enseignement supérieur ;
- l'appui à la diffusion de la langue française dans le monde, par la formation de formateurs et de cadres éducatifs et par la délivrance de certifications en français ;
- la mobilité internationale des personnes, à travers des programmes d'échange d'assistants de langue et de professeurs ainsi que la délivrance d'attestations de comparabilité des diplômes étrangers.²

Dans cette mission de travail assurée par *France Éducation Internationale* nous trouvons le programme Assistants de Langue en France. Ce programme existe depuis le début du vingtième siècle et a comme mission de faire un riche échange interculturel avec plusieurs jeunes du monde entier. Le participant à ce programme a l'opportunité de se familiariser *in loco* avec la langue et la civilisation du pays d'accueil, en même temps qu'il est invité à partager sa propre langue et culture.

Le rôle d'un assistant, selon *France Éducation Nationale*, est d'assister les élèves à améliorer leurs compétences, surtout l'oralité, et leur faire connaître des éléments d'une civilisation qui n'est pas la leur. L'âge et le statut d'étudiant de l'assistant sont des éléments qui favorisent l'interaction entre celui-ci et son groupe d'élèves, ce qui permet des échanges plus ludiques, motivant ainsi des interactions orales. En plus, l'assistant agit toujours sous la tutelle d'un professeur de référence dans chaque établissement d'affectation. Les interventions des assistants permettent aussi de diversifier le modèle d'enseignement principal auquel les élèves ont accès, pouvant ainsi augmenter leur désir d'apprendre.

Sur le site de *France Éducation Nationale* on trouve encore les informations concernant la partie bureaucratique du processus pour préparer la candidature au poste d'assistant. Il y a aussi d'autres informations sur la page de l'Ambassade de France au Brésil, y inclus les appels annuels pour la participation. Il faut dire que l'enseignement du portugais langue vivante est

²<https://www.france-education-international.fr/role-statut-missions>, consulté le 25 octobre 2020.

présent dans plusieurs établissements en France. Les données que l'on a trouvées datent malheureusement de 2014³ et montrent que plus de 16 000 étudiants lycéens et collégiens étudiaient le portugais dans leurs établissements.

Toutes ces expériences sont directement liées au concept de capital de mobilité, comme on peut le voir sur la définition de Delaunay, Fournier et Contreras :

Le concept de capital est étendu aux migrations et mobilités, au sens de l'expérience, des capacités à se déplacer, des pratiques qui construisent des systèmes complexes de mobilités. Mais la notion de capital de mobilité ne se résume pas à la capacité, pour les individus, à être mobiles, à savoir se déplacer et voyager depuis les échelles locales jusqu'aux échelles internationales. Il s'agit plus précisément des acquis accumulés grâce à des pratiques de mobilité de différents types et combinant différentes échelles spatiales (DELAUNAY ; FOURNIER ; CONTRERAS, 2011, p.1).

Alors, c'est en promouvant ce type d'échange que l'Europe encourage aussi l'élargissement du capital de mobilité de ces citoyens, c'est-à-dire, la capacité de savoir se déplacer liée aux savoirs acquis grâce aux échanges.

3 Mon travail en tant qu'assistante

J'ai été affectée à l'académie de Rennes, dans la région de la Bretagne, qui comprend aussi les établissements éducatifs de la ville de Brest où j'ai travaillé pendant 7 mois. Durant cette période, j'ai découvert la ville et toute sa richesse culturelle. J'étais affectée au lycée et au collège de l'Iroise, qui compte actuellement 713 élèves au total. Mes élèves étaient âgés entre 10 et 18 ans.

En ce qui concerne les professeurs référents dans cet établissement, ils étaient d'origine portugaise, ce qui n'était pas une règle absolue, puisqu'il existe également des professeurs franco-brésiliens. La variation de la langue à être présentée et étudiée est cependant celle de Portugal.

Les classes étaient composées d'élèves de plusieurs origines avec des objectifs et intérêts d'apprentissage différents. Certains voulaient maintenir le contact avec la langue de leurs parents et grands-parents, certains étaient passionnés par le Brésil, certains envisageaient déjà

³https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1065527/l-enseignement-du-portugais-en-france, consulté le 25 octobre 2020.

une profession qui les obligerait à parler plusieurs langues, et d'autres voyaient la proximité entre le portugais et le français comme un atout pour l'apprentissage.

Mon travail était surtout celui d'ajouter des éléments socio-culturel-linguistiques du Brésil aux cours de Portugais Langue Vivante. Parfois cette intervention se passait avec des groupes réduits, comme c'était le cas de ce que l'on a produit pour les élèves de sixième. Pour ces élèves il y avait un "club de portugais" qui n'était pas obligatoire, mais qui était amusant pour eux, et qui avait lieu à l'horaire de la pause déjeuner. Un des objectifs de ce club était de promouvoir la langue portugaise tout en éveillant chez les plus petits le désir de choisir le portugais en cinquième année.

Les activités en ces moments impliquaient l'apprentissage d'un vocabulaire de base, concernant le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), comme par exemple les jours de la semaine et les membres de la famille, à travers les chansons; et encore l'apprentissage d'éléments généraux de culture, mais aussi folkloriques (visant la rupture des tabous par rapport au Brésil).

Les autres interventions avaient lieu dans des créneaux au milieu de la journée scolaire pour les élèves de la cinquième à la première. Mes actions pouvaient être individuelles, ou avec le professeur référent, et avaient pour but l'enrichissement des informations du portugais du Portugal apportées par le professeur avec des curiosités à propos de la variante brésilienne. Un tandem possible et complémentaire, vu les profils du professeur référent et de l'assistante.

Pendant cette période j'ai eu l'opportunité aussi de vivre deux moments singuliers d'enrichissement personnel et professionnel : la formation de l'Université d'hiver BELC et le voyage pédagogique au Portugal organisé par le lycée.

Le *France Éducation International* offre toutes les années des formations payantes adressées aux professionnels de l'enseignement du français, comme l'Université d'hiver - BELC. En 2019, les assistants de langue ont bénéficié d'une réduction d'environ 50% aux frais d'inscriptions. Alors, j'ai compris que c'était une opportunité unique à ne pas manquer. Un investissement pour ma formation comme enseignante de français et qui permettrait la valorisation de mon portfolio professionnel.

Le programme comprenait quatre parcours : Enseignement, Évaluation, Formations et Piloter, ce dernier volet correspondant aux bases de l'ingénierie de la formation. Mon parcours a duré une semaine et mes choix ont ciblé l'enseignement du Français. Dans la première moitié de la semaine j'ai suivi le module "Adopter une méthodologie pour l'enseignement du français sur

Objectifs Spécifiques (FOS)” et dans la seconde, le module “Animer des activités orales en classe de FLE”. Cette formation intensive se passe d'habitude dans une atmosphère d'immersion complète dans la langue, et elle est destinée à améliorer les compétences des participants dans la didactique du français.

Comme tous les participants étaient des professeurs de français, ils ont été invités à réfléchir sur l'activité proposée, en relevant les difficultés, les composants pragmatiques, socio-culturels et linguistiques. Ce moment a été extrêmement important pour ma formation parce que ce n'est pas toujours que l'on a du temps pour réfléchir sur la systématisation des différents outils que l'on utilise dans les cours de FLE. Nous avons été sensibilisés à comprendre les enjeux pédagogiques et leurs nuances dans le but de nous investir dans l'avenir dans la production des matériels didactiques innovants.

Le deuxième moment remarquable c'était l'opportunité de participer comme surveillante au voyage des lycéens de première année au Portugal. Ce voyage de 4 jours faisait partie du curriculum scolaire, et avait un caractère pédagogique dont les objectifs étaient d'améliorer leurs compétences langagières en connaissant un peu plus les habitudes et la culture des Portugais, en interagissant avec eux dans des situations quotidiennes. Ils ont eu, alors, l'occasion d'agrandir leur capital de mobilité (MURPHY-LEJEUNE, 2000).

En arrivant au Portugal, les élèves savaient déjà le chronogramme d'activités proposées pour cette période et lorsqu'ils avaient une journée culturelle ils étaient soumis à certains tests périodiquement. Ce n'était pas un examen formel et traditionnel, mais une façon de les aider à organiser leur pensée autour de nouvelles informations. Ils ont rempli des fiches avec des informations en portugais trouvées dans les monuments, ou dites par une guide au musée, etc. En plus, ils ont aussi répondu à plusieurs quizzes en utilisant le logiciel *Plickers* menées par le professeur de référence.

Un des moments qui m'a marqué le plus dans ce séjour, c'était le “moment au restaurant” qui s'est passé le premier jour. C'est absolument habituel que les apprenants d'une langue étrangère avec une méthode actionnelle fassent quelques simulations en cours. L'une des simulations classiques est la scène du restaurant où les participants sont amenés à comprendre les nuances de l'interaction, les mots spécifiques, entre d'autres aspects. Alors, c'est ce moment qui leur a été proposé. Ces instants de confrontation ont un rôle important comme le dit Lejeune :

L'espace s'apprend : l'individu confronté à de nouvelles données élabore des réponses qui constituent son adaptation au milieu. L'espace à apprivoiser se mesure avec force au tout début du séjour, l'arrivée en territoire étranger représentant un moment crucial (MURPHY-LEJEUNE, 2000, p.7).

Tout d'abord, le professeur a modulé l'activité en expliquant qu'ils seraient partagés en petits groupes, et dans chaque groupe un élève serait responsable de garder un montant d'argent, fourni par le professeur, pour leur déjeuner. Ils devraient décider ensemble les repas et ne pas dépasser la valeur préétablie. Une autre condition requise était qu'ils ne pouvaient pas déjeuner aux services de restauration rapide de la ville, les conduisant à avoir des interactions plus longues.

Cette interaction m'a fait réfléchir à ce que dit Puren (2014) en ce qui concerne les interactions proposées par les méthodes communicatives des années 1970. Ces méthodes, qui suivaient les politiques de valorisation des échanges propres de cette époque-là, ont décidé d'adopter la situation "voyage" pour l'enseignement du FLE. Il faut dire que cet échange était trop figé par le script. La proposition du professeur référent peut être considérée, à mon interprétation, comme une actualisation de cette pratique. Je souligne que, dans une situation *in loco*, avec beaucoup plus de stimulations extérieures et imprévisibles, il a orchestré beaucoup d'actions de la part de ses apprenants.

Alors, ces deux moments m'ont fait repenser ma façon d'enseigner le français aux élèves brésiliens, car même s'ils n'ont pas les mêmes moyens pour avoir des interactions authentiques, que s'ils étaient en immersion linguistique, on doit, en tant que professeurs, apporter des stratégies pour faire de ce processus d'apprentissage le plus authentique et le plus proche des situations de la vie réelle tout en provoquant des situations langagières qui exigent de la part des locuteurs le partage d'une expérience linguistique culturel collective et durable (PUREN, 2013).

Conclusion

Effectivement, l'expérience d'être assistant fournit aux participants, et à moi particulièrement, des savoirs sur soi-même, quand on passe par des interactions avec des personnes de différentes nationalités, de différentes croyances, aussi quand on partage avec elles ses habitudes et sa culture, tout en enseignant sa langue. En plus, il y a le savoir-vivre, l'apprentissage de la vie en société dans les normes et les mœurs étrangères. C'est ce que j'ai

vu aussi, dans une échelle beaucoup plus petite, avec mes élèves dans nos interactions et quand nous sommes allés au Portugal.

Ce qui différencie cette expérience des autres types de mobilité, c'est l'opportunité d'être insérée au milieu éducatif dans un lycée/collège et avoir la chance d'avoir cette communication directe avec les plus jeunes et le personnel du lycée. On peut voir les changements et les particularités des générations, chacun contribue à la richesse des échanges. J'ai été très bien accueillie en Bretagne, les plus jeunes m'ont présenté le verlan et les argots qu'ils utilisaient, leurs chansons préférées et la langue bretonne qu'ils étudiaient aussi ; les plus âgés m'ont raconté des curiosités à propos du peuple Breton, de la formation de leur région, entre autres aspects passionnants.

Dans tous ces moments d'échange, avec les Bretons, dans le cours de formation, au Portugal à travail, j'ai pu repérer des éléments pour appliquer lors de ma pratique en tant qu'enseignante de FLE et, par conséquent, après mon retour au Brésil, j'ai eu aussi l'occasion d'échanger et de construire quelques expériences pour mes élèves et pour les collègues de profession. Ce type de mobilité devrait être plus accessible et habituelle, spécialement pour les professionnels du langage, qui ont besoin d'enseigner non seulement une compétence linguistique d'une langue mais aussi la culture vivante et dynamique qui l'entoure.

Références

BALLATORE, Magali. Échanges internationaux en Europe et apprentissages. L'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée par le programme Erasmus. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n. Hors-série, n. 3, p. 149-166, 2011.

DELAUNAY, D.; FOURNIER, J. M.; CONTRERAS, Y. Peut-on mesurer le capital de mobilité pour évaluer ses différenciations socio démographique et intra-urbaine?: le cas des habitants de la zone métropolitaine de Santiago du Chili. In: *Colloque du Groupe de Travail Mobilités Spatiales et Fluidité Sociale de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, Mobilités Spatiales et Ressources Métropolitaines: l'Accessibilité en Questions*, Grenoble, 2011. Disponible en: [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers16-12/010054817.pdf]. Consultation le: 30 sept. 2020.

MURPHY-LEJEUNE, E. Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, v. 33, n. 1, p. 11-26, 2000. Disponible sur :

[https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_33_1_1614] Consultation le : 30 sept. 2020.

ORBAN, L. Le multilinguisme en Europe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n. 47, p. 37-45, 2008.

PUREN, Christian. La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*, v. 3, p. 6-15, 2013.

PUREN, C. La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. *Une problématique didactique Intercâmbio*, v. 7, p. 21-38, 2014.

TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International/Sejer, 2005.