

Les identités sociales et l'enseignement critique dans le cours de

FLE pour développer une pratique réflexive /

Identidades sociais e ensino crítico na aula de FLE:

desenvolvendo uma prática reflexiva

*Denise Gisele de Britto Damasco**

Licenciée en Lettres (1986), ayant un Master Recherche (2008) et Doctorat (2014) en Éducation à l'Université de Brasilia. Enseignante de français langue étrangère au Secrétariat d'État d'Éducation du DF de 1989 à 2015. Actuellement, suit des études postdoctorales à la PUC SP et préside la Fédération brésilienne des professeurs de français (2017-2020 et 2020/2022).

 <http://orcid.org/0000-0002-0250-0776>

*Walesca Afonso Alves Pôrto**

Enseignante de FLE au Secrétariat d'État d'Éducation du District Fédéral (SEEDF) et membre de l'Association des Professeurs de Français du District Fédéral (APFDF). Études menées : Master en Linguistique Appliquée (2016) et Licence en langue et littérature française (2009) et portugaise (2013) à l'Université de Brasilia. Ses recherches se concentrent sur la Linguistique Appliquée et sur les thèmes suivants : identités sociales dans enseignement de langues, littérature critique et enseignement interculturel.

 <https://orcid.org/0000-0003-0843-7648>

Reçu en: 20 nov. 2021. **Approuvé en:** 24 nov. 2021.

Comment citer cet article:

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. PÔRTO, Walesca Afonso Alves. Les identités sociales et l'enseignement critique dans le cours de FLE pour développer une pratique réflexive. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Especial, p. 92-119, nov. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10020312>

RÉSUMÉ

Cette recherche est ancrée dans la perspective critique du langage qui relie la langue à la société (HOOKS, 2013 ; PENNYCOOK, 2001). Dans cette étude, on comprend la langue en tant que pratique sociale, pleine d'idéologies et de relations de pouvoir (FAIRCLOUGH, 2008 ; THOMPSON, 1990). La langue construit des identités sociales qui sont multiples et fragmentées (HALL, 2014 ; SILVA, 2014). L'enseignement devient donc une possibilité de transformation sociale grâce à la réflexion critique de la réalité (FREIRE, 2011). De ce fait, cette recherche a pour objectif d'analyser comment l'enseignement critique peut favoriser la réflexion sur les identités sociales ainsi que la

*

 denise.damasco@gmail.com

*

 walescaporto@gmail.com

(re)construction des identités de l'enseignant afin de développer une pratique réflexive. Étant donné ces axes théoriques, cette étude se caractérise par une recherche qualitative (DENZIN ; LINCOLN, 2006) dont la méthodologie est la recherche-action (BARBIER, 2007). Les interactions en salle de classe ont permis de réfléchir sur plusieurs pratiques sociales, ce qui a favorisé des apprentissages qui vont au-delà de la langue en soi (NORTON; TOOHEY, 2001). Les apprenants se sont d'ailleurs servis de la langue pour penser la société. De plus, l'enseignement critique a contribué à la (re)construction des identités de l'enseignant, tout en permettant de développer une pratique réflexive, surtout en ce qui concerne le rôle du professeur de langues dans cette perspective d'éducation.

MOTS-CLÉS: Identités sociales ; Enseignement critique ; Pratique réflexive.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se na perspectiva crítica de ensino que relaciona o uso da língua com o mundo social (HOOKS, 2013; PENNYCOOK, 2001). A língua é compreendida, neste trabalho, como prática social, repleta de ideologias e relações de poder (FAIRCLOUGH, 2008; THOMPSON, 1990). Ela constrói identidades sociais, que são múltiplas e fragmentadas (HALL, 2014; SILVA, 2014). Logo, o ensino se torna uma possibilidade de transformação social por meio da reflexão crítica da realidade (FREIRE, 2011). Dessa maneira, este estudo tem como objetivo investigar como o ensino crítico pode proporcionar reflexões sobre identidades sociais, além de (re)construir identidades docentes com vistas a favorecer uma prática reflexiva. Com base nesses eixos teóricos, este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) cuja metodologia é a pesquisa-ação (BARBIER, 2007). As interações em sala de aula promoveram reflexões sobre diversas práticas sociais, favorecendo aprendizados que vão além da língua por si mesma (NORTON; TOOHEY, 2001), mas se servindo dela para repensar a sociedade. Ademais, o ensino crítico contribuiu para a (re)construção de identidades docentes, possibilitando desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, sobretudo no que tange ao papel do professor de línguas nessa perspectiva de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades sociais; Ensino crítico; Prática reflexiva.

1 Introduction

Cette recherche se situe dans le domaine de la Linguistique Appliquée, plus précisément dans la perspective critique de l'enseignement qui relie l'usage de la langue à la société, tout en abordant des questions telles que les accès, les hiérarchies et les relations de pouvoirs (FERREIRA, 2012 ; HOOKS, 2013 ; MOITA LOPES, 2012 ; PENNYCOOK, 2001, 2006). Nous considérons que cette question est émergente à la fois dans le domaine de la Linguistique Appliquée et dans d'autres domaines du savoir, même si nous reconnaissons qu'il existe des chercheurs qui se penchent sur cette question, tout en les problématisant dans la formation pour professeurs, que ce soit dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur.

Lorsque l'on pense aux identités dans l'enseignement et l'apprentissage de langues actuellement, on pense inévitablement un vrai sujet avec des croyances et des valeurs. Dans la langue, on exprime notre façon de voir le monde, la manière dont nous donnons du sens à tout ce qui nous entoure. À cet égard, Norton et Toohey (2001) assurent que l'apprentissage des langues entraîne des questions liées aux identités, car l'apprentissage d'une nouvelle langue va bien au-delà de l'apprentissage du code linguistique lui-même et peut inclure l'implication dans de nouvelles pratiques socioculturelles. Damasco et Weller (2018), dans un article sur la relation

entre l'étude des langues étrangères dans la vie quotidienne des jeunes des écoles publiques du District Fédéral, précisent que « le sujet, partant de son monde encadré par les frontières de sa langue maternelle, avec l'étude d'une langue étrangère, il peut partir vers un autre monde » (DAMASCO ; WELLER, 2018, p. 301)¹. Avec cette étude, « l'opportunité de réfléchir sur leurs valeurs, leur culture et leur manière d'être se présente » (DAMASCO ; WELLER, 2018, p. 301)².

Les formations pour professeurs de langues se penchent généralement sur la didactique de l'enseignement à l'aide de la chanson, des jeux, du théâtre, des textes littéraires et journalistiques. Cependant, plusieurs auteurs qui comprennent la langue comme pratique sociale, pleine d'idéologies et de relations de pouvoirs (FAIRCLOUGH, 2008 ; MOITA LOPES, 2012 ; THOMPSON, 1990) renforcent l'importance d'une pratique pédagogique qui met l'accent sur des « questions critiques » (URZÊDA FREITAS, 2013), c'est-à-dire, sur les relations de pouvoir asymétriques entre les identités. Ces auteurs voient dans l'enseignement une possibilité de transformation sociale grâce à la réflexion critique de la réalité (FERREIRA, 2006, 2012 ; FREIRE, 2011 ; HOOKS, 2010 ; MOITA LOPES, 2012 ; PENNYCOOK, 2001, 2006).

En effet, travailler avec l'éducation critique demande du temps et surtout des connaissances de la part du professeur. Cet enseignement requiert de la théorie pour nous aider dans les moments critiques qui peuvent survenir dans la salle de classe, qui se caractérise comme un espace de conflit et de transformation de la réalité. Pour Reis, D'Almas et Mantovani (2014), cela devient encore plus difficile dans la classe de langue étrangère, car, contrairement aux contextes d'enseignement où la langue maternelle est utilisée, nous avons la barrière de la langue à surmonter.

Le cours de français, comme pour les autres cours, est un lieu de construction des identités, ce qui nous permet, en tant qu'enseignants, d'échanger sur des thèmes qui impliquent la construction de ces identités, tout en les questionnant dans une perspective de transformation sociale.

De ce fait, cette recherche en toile met en évidence les identités sociales de genre et de race/ethnie, ainsi que leurs intersections. Elle cherche à débattre en classe le processus de formation de ces identités, tout en décortiquant les conséquences de cet enseignement dans la pratique pédagogique de l'une des auteures de cet article, à savoir l'enseignante-chercheuse.

1 Traduction des auteures de : « *o sujeito, a partir de seu mundo emoldurado pelas fronteiras de sua língua materna, com o estudo de uma língua estrangeira, pode partir em direção de outro mundo* ».

2 Traduction des auteures de : « *surge a ocasião de refletir sobre seus valores, sua cultura e seu modo de ser* ».

Ainsi, ce travail a pour objectif d'analyser comment l'enseignement critique peut favoriser une réflexion sur les identités sociales et même (re)construire des identités de l'enseignant afin de développer une pratique réflexive.

2 Les identités sociales

La société d'aujourd'hui est marquée par d'innombrables transformations sociales résultant de la mondialisation, qui a apporté avec elle un nouveau rythme de vie pour les personnes. L'échange d'informations est devenu plus rapide avec l'*Internet*, modifiant les caractéristiques de la vie contemporaine. Partout dans le monde, les gens sont en contact permanent, ce qui a des conséquences sur leurs identités personnelles.

Selon Hall (2014), nous sommes des sujets fragmentés, composés de plusieurs identités, parfois contradictoires ou irrésolues. Woodward (2014) souligne également que la vie complexe de la modernité nous oblige à assumer des identités différentes qui peuvent cependant être en conflit « lorsque ce qui est requis par une identité interfère avec les exigences d'une autre » (WOODWARD, 2014, p. 32)³, une situation qui permet d'illustrer la soi-disant « crise d'identité » dans la postmodernité.

Pour Woodward (2014), les positions que nous assumons dans la société et auxquelles nous nous identifions, constituent nos identités. Elles se construisent dans les discours, à travers le langage et les représentations faites à partir des systèmes symboliques. Selon l'auteur, l'identité est relationnelle, c'est-à-dire, pour exister elle dépend de quelque chose qui lui est extérieur : la différence. Ainsi, la construction identitaire est à la fois symbolique et sociale.

Butler (1999) souligne que les identités se construisent par le caractère performatif du langage, qui prédit que le pouvoir d'accomplir l'acte de parole dans la production des identités réside dans sa répétition incessante. D'après l'auteur, l'efficacité productive des énoncés s'inscrit dans une historicité condensée, c'est-à-dire, un ensemble de pratiques discursives historiquement accumulées qui survivent grâce à leur répétition constante dans et par le langage. D'où son pouvoir de produire des identités.

3 Traduction des auteures de : « *quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra* ».

Cela devient pertinent pour les contextes d'enseignement des langues, car, en tant qu'éducateurs, nous pouvons problématiser et reconstruire les discours sur les identités en classe. Comme elles ne sont pas figées, il est possible de les déconstruire par le dialogue et une prise de conscience critique de la réalité en faveur d'une société plus juste (SILVA, 2014). De plus, de telles discussions offrent un reflet critique de notre pratique pédagogique, ainsi que de notre identité enseignante.

2.1 Les identités sociales de genre et race/ethnie

Comme nous le savons, la langue apporte avec elle des aspects sociaux de la façon dont une société donnée comprend et interprète le monde. C'est dans la langue que les identités et les différences se construisent dans un contexte social et discursif grâce aux relations et aux interactions.

Dans ce sens, les identités de genre se construisent socialement dans le temps et dans l'espace. Les différences existantes entre hommes et femmes, ainsi que les manières dont elles opèrent dans les relations sociales de pouvoir, sont dues à des aspects culturels et non biologiques.

À cet égard, Bourdieu (2020) précise qu'une construction arbitraire du biologique a conduit à une naturalisation des divisions sexuelles établies. L'auteur spécifie que les pratiques sociales déterminent la construction sociale des corps, en faisant un dépositaire des principes de visions qui aboutissent à l'incorporation de la domination masculine.

Beauvoir (1949) est également reconnue pour ses travaux axés sur la perspective sociale du genre. Dans son ouvrage *Le deuxième sexe*, l'auteur préconise que :

on ne naît pas femme : on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un *Autre*. En tant qu'il existe pour soi, l'enfant ne saurait se saisir comme sexuellement différencié (BEAUVOIR, 1949, p. 285).

Comme le souligne l'auteur, les genres masculin et féminin, les significations qui leur sont attribuées, sont culturellement construits à travers d'autres sujets. Autrement dit, les rôles correspondant à chacun d'eux, les espaces qu'ils occuperont dans la société sont définis dans les relations sociales.

De la même manière, les identités raciales/ethniques sont socialement, historiquement et culturellement construites dans l'imaginaire des gens, sans fondement biologique (FERREIRA, 2012). Pour reprendre les termes de Telles (2003), « la notion de couleur des Brésiliens équivaut au concept de race, car elle est associée à l'idéologie raciale qui classe les personnes de couleurs différentes » (TELLES, 2003, p. 302)⁴.

Au Brésil, l'image d'un pays mixte où il n'y a pas de différences raciales et où tout le monde a les mêmes conditions sociales persiste encore. C'est ce qu'on appelle le mythe de la démocratie raciale dans notre pays. Pourtant, le Brésil reste un pays très raciste : on refuse de supposer qu'il y a des préjugés, alors que l'on considère les noirs comme inférieurs. C'est ce que Telles (2003) et Munanga (2013)⁵ appellent le « racisme brésilien ».

À ce sujet, Cruz, Rodrigues et Barbosa (2011) soutiennent que le mythe de la démocratie raciale recouvrait les conflits raciaux, afin que chacun puisse s'identifier comme Brésilien. Une telle conception niait toute différence raciale ou ethnique suggérant un idéal implicite d'homogénéisation culturelle.

Gomes (2005) renforce donc l'importance de découvrir comment le racisme se manifeste dans la société afin de le combattre. Comme le souligne Diallo (2011), le racisme se retrouve sous différentes formes dans la vie quotidienne, se présentant avant tout à travers des blagues préjugées. L'auteur assure que le racisme ne vise pas nécessairement à détruire, mais peut se manifester par une volonté de conserver le pouvoir. Selon l'auteur, il existe parce que la société fonctionne sur la base de mécanismes qui perpétuent les inégalités sans qu'il soit nécessaire d'élaborer des théories à son sujet.

Munanga (2005) relève un autre point lié à cette question. Contrairement à ce que beaucoup croient, le racisme n'est pas caractéristique de l'ignorance et du manque d'études. Selon les termes de l'auteur : « le préjugé est un produit des cultures humaines qui, dans certaines sociétés, est devenu une arme idéologique pour légitimer et justifier la domination des uns sur les autres » (MUNANGA, 2005, p. 18)⁶.

Dans cette perspective, Hooks (2010) met en évidence le pouvoir de la suprématie blanche dans la manière dont les noirs sont perçus dans la société. Selon l'auteur, la suprématie

4 Traduction des auteures de : « *a noção de cor dos brasileiros equivale ao conceito de raça, pois está associada à ideologia racial que hierarquiza pessoas de cores diferentes* ».

5 Disponible sur : [<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>]. Accès : le 26 avr. 2021.

6 Traduction des auteures de : « *o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros* ».

blanche renforce l'idée que les noirs sont académiquement inférieurs. Cela est dû au fait que leur image s'est construite, au fil des années, de manière négative. Pour l'auteur, les préjugés sont inconscients et reposent sur cette suprématie. C'est pourquoi les changements ne se produisent pas rapidement.

Cela rend la lutte contre le racisme encore plus difficile, car les études et la lecture sur ce sujet ne suffisent pas à résoudre le problème des préjugés. Il faut dépasser la théorie et agir par la pratique pour reconstruire de nouvelles valeurs. C'est ce que prescrivent les perspectives critiques et transgressives de l'enseignement des langues visant à une réflexion critique sur nos pratiques pédagogiques, ainsi que sur la formation citoyenne de nos apprenants en vue d'une société plus juste et moins raciste.

3 L'enseignement critique

Les présupposés théoriques d'une pédagogie transgressive questionnent les discours hégémoniques qui configurent la société en hiérarchies et limitent les actions dans les différentes sphères de la société. Cette approche pédagogique envisage d'aborder, de problématiser et de déstabiliser, en classe, des thèmes et des enjeux qui impliquent les relations de pouvoir, l'accès, l'inégalité, l'injustice et la résistance.

Cela implique comprendre la langue en tant que pratique sociale, une manière d'agir dans le monde et sur les autres, un mode de représentation (FAIRCLOUGH, 2008). La langue construit des identités sociales, multiples et fragmentées (HALL, 2014 ; SILVA, 2014) et engendre des relations de pouvoir. Le pouvoir ici n'est pas compris comme inexorable, c'est-à-dire, il n'existe pas, il n'est pas possédé par lui-même mais il s'exerce dans des interactions humaines qui légitiment des vérités, des règles, des croyances, des valeurs d'un groupe qui en profite, en défavorisant les autres (FOUCAULT, 2011).

Paulo Freire propose donc une éducation libératrice dans laquelle la connaissance se construit par le dialogue en vue de la transformation sociale. Pour lui, problématiser l'éducation est un acte connaissable qui dépasse la contradiction éducateur-apprenant ; ceux-ci sont à la fois éducateurs et apprenants, sujets du processus. Selon Freire (2011, p. 100), dans la pratique libératrice, « les élèves développent leur pouvoir de capter et de comprendre le monde qui leur apparaît, dans leurs relations avec lui, non plus comme une réalité statique, mais comme une

réalité en transformation, en processus »⁷. Ainsi, les élèves ne sont plus des objets passifs mais des sujets actifs et responsables de leurs apprentissages. La réalité elle-même se présente comme un contenu et un thème à discuter et à réfléchir en classe.

Par conséquent, l'école acquiert un rôle primordial et central dans l'objectif d'éliminer des préjugés et des inégalités de toute nature sociale, puisqu'elle permet l'accès à des connaissances spécifiques ainsi que l'interaction entre des sujets de différentes identités sociales. La salle de classe permet de discuter et de réfléchir sur des questions qui sont enracinées dans la société et qui doivent être révisées de toute urgence afin que nous puissions avoir une nation plus égalitaire et démocratique.

Sur ce point, nous sommes d'accord avec Moita Lopes (2012, p.10) lorsqu'il déclare que « ce qui est souhaité en tant que professeur de langues, c'est l'engagement de l'élève dans le discours avec l'espoir qu'il puisse l'utiliser pour faire des choix éthiques sur le monde qui reflètent la possibilité de réfuter tout type de souffrance humaine »⁸. De plus, il est important de réfléchir aux différents rôles de l'enseignant, pas seulement celui de langues. Nous croyons que, quel que soit le domaine d'expertise, la profession elle-même englobe le rôle d'éducateur et de critique. À cet égard, Tilio (2012) affirme que :

l'enseignant doit être plus qu'un simple instructeur ; il doit être un éducateur, concerné par les questions sociales, culturelles et politiques pertinentes pour la vie de ses élèves. L'enseignant doit être un intellectuel qui amène ses élèves à réfléchir de façon critique et à lutter pour le changement lorsque cela est nécessaire (TILIO, 2012, p. 140)⁹.

D'après cette citation, nous croyons que l'enseignant a le rôle d'éduquer, de former des citoyens critiques et réfléchis. Comme l'affirme Freire (2011), nous pensons qu'en tant qu'éducateur, l'enseignant doit atteindre, avec ses élèves, les conditions pour développer une pensée authentique grâce à une prise de conscience de la réalité oppressante.

Pour ce faire, il est indispensable que les enseignants aient accès à une formation orientée vers cette perspective pédagogique, qui répond aussi aux dispositions du Cadre

7 Traduction des auteures de : « *vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo* ».

8 Traduction des auteures de : « *o que se deseja como professor(a) de línguas é o engajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano* ».

9 Traduction des auteures de : « *o professor precisa ser mais do que um mero instrutor; ele precisa ser um educador, preocupado com questões sociais, culturais e políticas relevantes à vida de seus alunos. O professor precisa ser um intelectual que faz seus alunos pensarem criticamente e lutarem por mudanças quando necessário* ».

Commum de Références pour les langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), qui vise à développer l'autonomie de l'apprenant pour qu'il puisse agir en tant qu'acteur social dans différents contextes.

Néanmoins, Vieira-Abrahão (2012) souligne que la formation des enseignants doit se faire à partir de l'expérience avec des contextes, des thèmes et des situations spécifiques au lieu de pratique professionnelle. Autrement dit, il ne suffit pas d'aborder les théories critiques-réflexives, il faut apporter de la pratique à ces cours, afin de guider l'enseignant à agir et à se positionner plus efficacement dans les innombrables possibilités de travailler en suivant la perspective critique de l'enseignement.

4 Méthodologie de recherche

Cette étude a pour objectif d'analyser la façon dont l'enseignement critique peut favoriser la réflexion sur les identités sociales, en se penchant sur les conséquences de cette perspective d'enseignement dans la pratique pédagogique de l'enseignante-chercheuse. Il s'agit d'une recherche qualitative qui englobe une approche naturelle de l'interprétation du monde, dans laquelle les chercheurs travaillent sur des scénarii naturels, afin de comprendre ou d'interpréter des phénomènes au-delà des significations que les gens leur donnent (DENZIN ; LINCON, 2006).

Mener une recherche dont l'objectif est de poser un problème sur les enjeux sociaux en classe amène automatiquement l'enseignant à réfléchir sur sa pratique pédagogique. Cela implique faire face à ses peurs, reconnaître ses défauts et ses limites. Réfléchissant sur ses actions en classe, il y a une volonté de changer et de transformer cette pratique afin de contribuer à l'éducation et d'envisager un enseignement des langues plus transgressif.

De ce fait, ce travail se base sur une recherche-action, qui a pour objet de développer une pratique critique-réflexive avec la participation directe du chercheur et de ses participants. De plus, il présente un caractère interventionniste de transformation sociale, faisant de l'éducation une pratique de liberté comme le propose Paulo Freire (2011).

Ainsi, recherche et action vont de pair dans la recherche de la transformation des pratiques pédagogiques. L'enseignant-chercheur se plonge dans la « praxis du groupe social

étudié » (FRANCO, 2005, p. 486)¹⁰ de manière critique et collaborative, afin de générer un processus de réflexion sur ces pratiques. Il s'agit d'une recherche de savoirs fondée sur la « pédagogie du changement de praxis » (FRANCO, 2005, p. 490)¹¹, c'est-à-dire, des savoirs qui visent à améliorer les actions en classe.

Barbier (2007) met en évidence le caractère subjectif du chercheur présent dans la recherche « avec tout son être émotionnel, sensible, axiologique », ainsi que son être « dubitatif, méthodique, critique, médiateur, en tant que chercheur professionnel » (BARBIER, 2007, p. 69)¹². Cela devient pertinent dans cette recherche puisque la subjectivité de l'enseignante-chercheuse, ses émotions, ses valeurs et ses identités interfèrent dans la manière dont elle se positionne en classe ainsi que dans la façon dont elle voit, comprend et interprète les pratiques sociales dans ce contexte d'enseignement.

4.1 Le contexte de la recherche

Enseignante de FLE au Secrétariat d'État d'Éducation du District Fédéral (SEEDF) depuis 10 ans, l'enseignante-chercheuse a développé son master 2 recherche à l'Alliance Française de Brasilia grâce à une convention de coopération technique existant depuis 1966. Cet accord prévoit que les enseignants du réseau scolaire public soient affectés dans cette école de langues sans aucun échange financier. D'autre part, l'école offre des places pour les étudiants et les employés du réseau public. Par conséquent, il existe une grande diversité sociale et raciale dans la classe, considérant que les étudiants de l'institution elle-même et ceux des écoles publiques partagent le même espace et interagissent dans l'apprentissage de la langue française. Cela favorise l'immersion sociale ainsi que la réflexion sur les questions identitaires présentes dans la société, mais souvent mal remises en cause.

Ainsi, au premier semestre 2016, l'enseignante-chercheuse avait un groupe de français niveau B1 composé d'adolescents entre 14 et 17 ans. Le manuel utilisé en classe était *Amis et compagnie 4* de CLE International. Dans le tableau (Tab.1) ci-dessous, il y a la liste de participants en détail. Il est à noter que les noms sont fictifs et ont été choisis par les apprenants eux-mêmes :

10 Traduction des auteures de : « *práxis do grupo social em estudo* ».

11 Traduction des auteures de : « *pedagogia de mudança da práxis* ».

12 Traduction des auteures de : « *com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico* » et « *dubiativo, metódico, crítico, mediador, enquanto pesquisador profissional* ».

Tableau 1 : Profil des participants de la recherche¹³

| Nom | Nationalité | Âge | Sexe | Couleurs | École |
|---------------------|-------------|--------|------|---------------------|----------|
| Alexandre Agrigento | Portugaise | 15 ans | M | Blanche | Privée |
| Anna W | Brésilienne | 15 ans | F | Blanche | Privée |
| Biel | Brésilienne | 15 ans | M | Brune | Publique |
| Cléo | Brésilienne | 15 ans | F | Blanche | Privée |
| Johnson | Brésilienne | 16 ans | M | Brune | Privée |
| José | Brésilienne | 14 ans | M | Blanche | Privée |
| Lara | Brésilienne | 16 ans | F | Blanche | Publique |
| Lauren | Brésilienne | 15 ans | F | Blanche | Privée |
| Lenor Estevão | Portugaise | 16 ans | F | Blanche | Privée |
| Manoca | Brésilienne | 17 ans | M | Jaune ¹⁴ | Publique |
| Roberta | Brésilienne | 16 ans | F | Autre | Privée |
| Robervaldo | Brésilienne | 16 ans | M | Brune | Publique |
| Washington | Brésilienne | 16 ans | M | Blanche | Privée |

Source : crée par l'enseignante-chercheuse de cet article

Le premier jour de cours, l'enseignante-chercheuse a présenté aux apprenants les objectifs de la recherche et l'importance d'un enseignement centré sur les enjeux sociétaux. Tous ont accepté de participer à l'étude, ainsi que leur responsable qui a signé un formulaire de consentement.

Pendant les cours, tout en travaillant avec le manuel, nous avons développé dix activités pédagogiques : cinq liées aux identités de genre, et cinq basées sur les intersections entre le genre et la race/l'ethnie.

Les activités pédagogiques étaient développées, dans la mesure du possible, à partir du manuel. Ainsi, on pouvait travailler sur les pratiques sociales présentes. Cependant, si la méthode n'abordait pas de questions liées au genre et à la race/l'ethnie, qui sont au centre de cette étude, l'enseignante-chercheuse élaborait des activités basées sur des situations de la réalité contemporaine.

Il est important de signaler que l'enseignement critique n'est pas une méthode, mais une attitude à avoir en classe. Cela demande un changement dans toute la pratique pédagogique du

¹³ Dans le tableau 1, la sigle M indique masculin et F indique féminin.

¹⁴ L'apprenant Manoca s'est identifié en tant que jaune pourtant il n'était pas asiatique.

professeur : la façon dont on enseigne, y compris le manuel lui-même, la façon dont on perçoit les identités construites dans ce matériel, ou encore la manière dont les élèves utilisent le langage pour construire des identités, pour se positionner et positionner les autres dans ce contexte d'apprentissage. Cette perspective d'enseignement exige des connaissances théoriques et surtout une sensibilité pour favoriser la réflexion sur les discours stéréotypés et cristallisés qui entravent d'autres formes de vie. Par conséquent, la classe doit être ouverte au dialogue et à la construction active des connaissances par les apprenants. De même, la posture du professeur éducateur doit être critique et attentive à ces enjeux tout au long du processus d'enseignement, et pas seulement lors du développement des activités pédagogiques.

Compte tenu des objectifs de la recherche, il était essentiel d'enregistrer les cours en audio afin d'avoir accès aux interactions entre les participants et l'enseignante-chercheuse lors des discussions menées en classe. Selon Lüdke et André (2013), l'enregistrement audio permet d'avoir accès à toutes les expressions orales, laissant au chercheur une plus grande liberté pour prêter attention à la personne interrogée. De plus, les apprenants ont reçu des questionnaires relatifs aux activités pédagogiques et un autre sur leurs données personnelles.

Dans le but d'enregistrer ses perceptions, sentiments et émotions, l'enseignante-chercheuse écrivait à la fin de chaque cours des informations qui pourraient l'aider à mieux comprendre les événements qui s'étaient déroulés en classe. D'après Flick (2009), le journal de recherche permet au chercheur de capturer le comportement quotidien dans des situations naturelles, servant également à réfléchir sur le processus de recherche.

Enfin, Barbier (2007) souligne que le chercheur tient aussi un carnet de notes pour enregistrer immédiatement les données. De la sorte, l'enseignante-chercheuse avait un cahier dans lequel elle pouvait noter des idées, ainsi que ses angoisses et inquiétudes dans la préparation des cours et des activités pédagogiques au long de la recherche.

5 Analyse des activités pédagogiques

Dans ce travail, nous avons sélectionné des moments d'interactions qui se sont avérés pertinents, non seulement pour répondre aux questions de recherche, mais aussi pour mieux comprendre le contexte d'enseignement. Les transcriptions ont été faites dans la même langue

que celle utilisée par les apprenants au moment de la discussion, sans aucun changement grammatical. Certains symboles ont été utilisés dans la transcription des données.¹⁵

Dans cette section, nous analysons le travail réalisé avec les élèves pendant le développement de la recherche.

5.1 Activité III : Les avantages et les inconvénients d'être femme et homme dans la société

Dans ce cours, il y avait 10 élèves en classe, 5 filles et 5 garçons. Nous avons constitué deux groupes, un de chaque sexe. Les garçons devaient réfléchir aux avantages et aux inconvénients d'être femme dans la société. Les filles, quant à elles, devaient faire le même sur les hommes. Pour cela, il faudrait écrire une liste en français de leurs réflexions.

L'objectif de cette activité était d'accéder aux perceptions des apprenants sur les rôles sociaux des hommes et des femmes, ainsi que la façon dont ils appréhendent les relations de pouvoir entre ces identités.

Après avoir travaillé les doutes de vocabulaire, nous avons fait la réflexion en grand groupe. Au fur et à mesure que les élèves citaient les avantages et les inconvénients, l'enseignante-chercheuse les écrivait au tableau afin d'y réfléchir. Dans les tableaux suivants (Tab. 2) et (Tab. 3), il est possible de trouver la liste faite par les deux groupes :

Tableau 2 – Les avantages et les inconvénients d'être homme

| Avantages | Inconvénients |
|--|--|
| <i> Ils reçoivent un salaire plus élevé</i> | <i> Le viol n'est pas pris au sérieux</i> |
| <i> Ils ont plus de sécurité</i> | <i> Ils subissent des préjugés lorsqu'ils ont des amis homosexuels</i> |
| <i> Ils ont plus de liberté de porter les vêtements qu'ils veulent</i> | <i> Ils subissent plus de pression économique de la famille et de la société</i> |
| <i> Ils ont plus d'influence et de pouvoir</i> | <i> Ils ne peuvent pas être vaniteux</i> |
| <i> Ils ont plus de liberté dans les relations amoureuses</i> | |

Source : créée par l'enseignante-chercheuse de cet article

Tableau 3 – Les avantages et les inconvénients d'être femme

15 *Symboles utilisés dans la transcription des données :*

... Indiquent une baisse de l'intonation suivi d'une pause

(...) Indiquent une coupure dans le discours

[] Indiquent un commentaire de l'enseignante-chercheuse sur la qualité des discours et/ou des explications sur le contexte.

| Avantages | Inconvénients |
|---|--|
| <i>Loi Maria da Penha</i> | <i>Elles vivent dans une société sexiste</i> |
| <i>Elles n'ont pas l'obligation de se présenter pour le service militaire</i> | <i>Elles ont leurs règles</i> |
| <i>Elles ont une espérance de vie plus longue</i> | <i>Elles sont plus susceptibles d'être violées et maltraitées.</i> |
| <i>Elles ont plus d'options de vêtements pour une fête</i> | <i>Elles doivent être belles</i> |
| <i>Elles paient moins pour entrer dans les fêtes</i> | |

Source : crée par l'enseignante-chercheuse de cet article

Dans les tableaux présentés, on observe que le groupe de filles a apporté des situations qui dépeignent la société brésilienne, dans laquelle les femmes sont encore dans une position défavorisée par rapport aux hommes. Au cours des réflexions, ce groupe a mis l'accent sur les discours naturalisés constamment propagés et renforcés dans et par la langue, ce qui montre le pouvoir du langage dans la construction des identités, ainsi que dans la façon d'agir dans le monde et sur les autres (FAIRCLOUGH, 2008 ; SILVA, 2014).

Le groupe de garçons a évoqué des sujets contradictoires, ce qui nous a permis d'en discuter et de les repenser. Dans le premier d'entre eux, la *Loi Maria da Penha* apparaît comme un atout. En fait, la loi est le résultat d'une lutte contre les violences conjugales dont les femmes sont les plus grandes victimes. En d'autres termes, le fait d'avoir une loi nationale qui caractérise le crime de féminicide au Brésil révèle, en soi, le désavantage que subissent les femmes dans le pays.

En ce qui concerne le deuxième sujet : *Elles ne sont pas obligées de se présenter pour le service militaire*, nous avons réfléchi à l'image de la femme fragile. Une représentation qui d'ailleurs se construit depuis l'enfance à partir des adjectifs qui lui sont attribués. Cela dit, une grande partie de la vulnérabilité des femmes ne vient pas forcément de leur force physique, dont on ne peut nier l'influence, mais surtout d'une construction arbitraire du biologique, naturalisant les divisions sexuelles établies, comme le préconise Bourdieu (2020).

Dans le sujet : *Elles ont plus d'options de vêtements pour une fête*, les garçons ont signalé la quantité expressive de vêtements de fête pour les femmes comme un avantage, car elles pourraient être plus créatives. À l'opposé des garçons, les filles ont remarqué la pression de la société pour que les femmes soient toujours belles, notamment en jugeant celles qui portent les mêmes vêtements. En effet, la culture de la beauté au Brésil encourage les femmes à être « créatives » pour s'adapter aux normes exclusives et discriminatoires. Cette pression sociale se montre plutôt un inconvénient d'être femme.

En observant de plus près, cette idée présente l'inconvénient apporté par le groupe lui-même dans le sujet : *Elles doivent être belles*. Ici, les garçons perçoivent la pression sociale envers les femmes, n'associant donc pas une pratique à l'autre. Nous pouvons même dire que de telles pratiques se produisent en raison de la société sexiste dans laquelle nous vivons – le premier sujet abordé par les garçons dans les inconvénients d'être femme – où les hommes ont plus de privilèges et de valeur sociale.

Nous avons discuté plus en détail sur le dernier sujet : *Elles paient moins pour entrer dans les fêtes*. Le groupe de garçons a ponctué que les femmes auraient l'avantage de payer moins pour participer aux soirées :

Interaction 1

Alexandre Agrigento : (...) les femmes payent moins à choses des fêtes.

L'enseignante-chercheuse : Ah, d'accord...

Alexandre Agrigento : Pour entrer.

L'enseignante-chercheuse : L'entrée dans les fêtes.

Lenor Estevão : [rires]

Cléo : Ah mas, eu posso falar? Gente, quando, o motivo de estar pagando menos é pra encher o lugar...

Alexandre Agrigento : Eu sei, eu sei, mas é uma vantagem.

Cléo : Não é uma vantagem porque eles tão te tratando como produto, se você não paga pelo produto, você é o produto. Quando você enche o lugar...

Alexandre Agrigento : Mas os homens pagam mais...

Anna W : Por isso.

Cléo : Por isso, porque tem mulher lá dentro.

Lenor Estevão : Pra ter mais mulher lá dentro.

Cléo : A gente tá sendo tratado como objeto nesse caso, não é porque a gente paga menos, entendeu?

Alexandre Agrigento : Ah.

Johnson : Ah, mas vocês economizam [sur un ton plaisant].

Cléo : Mas a gente tipo, sendo cercada de homem [faisant des gestes de dégoût].

L'enseignante-chercheuse : Oui très bien, c'est bon de voir l'idée, 'pourquoi les femmes payent moins ?

Cléo : Não é em nosso benefício, é em benefício do homem.

Il est important de souligner qu'au Brésil, il est courant que les femmes paient moins ou aient accès gratuit aux fêtes. Dans l'interaction 1, Alexandre Agrigento semble comprendre cette pratique sociale comme un avantage. Cléo, à son tour, n'est pas d'accord avec son camarade, et fait valoir que l'objectif est d'encourager l'entrée des femmes, ce qui nous amène à la représentation de la femme en tant qu'objet pour satisfaire les désirs masculins. Autrement dit, Cléo apporte, dans son argumentation, la motivation de cette pratique sociale : faciliter l'entrée des femmes afin d'y attirer les hommes.

Alexandre Agrigento maintient cependant le discours sexiste renforcé par Johnson. Même en se positionnant sur un ton plaisant, Johnson confirme la naturalisation de cette pratique sociale. Cléo maintient l'argument et illustre sa position.

Il est important de souligner que Cléo privilégie la problématisation, en démontrant que les étudiants contribuent aussi à la construction et à la déconstruction des identités. Elle utilise le langage pour déconstruire un discours sexiste naturellement accepté dans la société et qui tend à propager l'image de cette pratique comme un avantage alors qu'elle ne l'est pas. Ce statut de vérité est précisément dû à une historicité condensée qui légitime les discours propagés et accumulés dans le temps (BUTLER, 1999).

D'après l'interaction, il est possible de remarquer que filles ont apporté une compréhension plus critique des relations de pouvoir entre les identités. Les garçons, en revanche, semblaient rencontrer des difficultés à énumérer les avantages possibles d'être femme. Sur les cinq présentées, aucune ne peut être effectivement considérée un avantage, car elles sont liées à des situations de domination masculine (BOURDIEU, 2020) qui ont historiquement conduit les femmes au contexte domestique, à s'occuper d'autrui, n'apportant pas, en pratique, d'impacts sur leur vie au point de les placer dans une position privilégiée par rapport aux hommes.

Les interactions nous a amenés à réfléchir sur les événements sociaux, favorisant d'éventuelles compréhensions des identités de genre dans la perspective de l'éducation critique. Cette interaction permet aux élèves non seulement d'avoir accès à d'autres discours mais aussi de (re)construire des connaissances de manière collective.

Les étudiants ont participé aux discussions de manière active. Il n'y avait pas que l'enseignante-chercheuse pour remettre en cause les situations. Les apprenants l'ont fait eux-mêmes et ont eu l'occasion d'entendre les opinions et les arguments de leurs camarades. L'interaction 1 présentée ici nous montre l'importance d'encourager de telles discussions dans les cours de langues afin de repenser les pratiques sociales. Pour cela, il faut créer un environnement confortable et sûr afin qu'ils puissent exprimer leurs opinions en classe.

5.2 Activité VI : Les représentations de femmes blanches et noires

Nous sommes des êtres aux identités multiples qui influencent la manière dont nous nous voyons insérés dans le monde social (HALL, 2014 ; LOURO, 2003 ; WOODWARD, 2014) ainsi que l'accès que nous avons aux différentes structures telles que la santé, l'éducation, le logement, les loisirs etc. En d'autres termes, notre identité de genre, de race/ethnie et de classe sociale interfère directement dans nos conditions de vie et nos perspectives (HOOKS, 2013).

L'intersectionnalité met en évidence les différentes identités sociales, les reliant à d'autres axes identitaires. Elles sont toujours interdépendantes (HOOKS, 2013, 2015). Ainsi, il n'est pas possible de parler d'une femme comme un sujet unique et universel. Il est essentiel de discuter du genre associé aux questions de classe et de race afin de prendre en compte les caractéristiques contextuelles et contingentes des femmes.

Cela dit, nous avons développé l'Activité VI avec l'intention d'analyser les représentations des élèves sur les possibles professions exercées par des femmes blanches et noires, se penchant sur la suprématie blanche et son influence sur la construction des stéréotypes. Dans cette activité, des images de femmes blanches et noires connues dans la société ont été projetées sur le tableau. Les élèves devaient imaginer leur profession. Nous nous sommes arrêtés sur la photo de la journaliste brésilienne Maria Júlia Coutinho :

Interaction 2

L'enseignante-chercheuse : Et là ?

Élèves : Journaliste.

L'enseignante-chercheuse : Vous la connaissez ?

Élèves : Maria Júlia Coutinho.

Lauren : Elle a subi racisme de grand part de Brasil.

L'enseignante-chercheuse : Pourquoi ?

Lauren : Por que ela é negra.

L'enseignante-chercheuse : Mais qu'est-ce qu'ils ont dit ?

Lauren : Não, eles falaram que tipo, eu nem vi os comentários porque eu achei ridículo. Eles falaram assim que atacaram ela pelo fato dela ser negra.

Johnson : É tipo nas páginas da internet, xingando ela, fazendo comentários racistas, assim.

Washington : Mas por quê?

Lauren : Porque ela é negra.

Washington : Mas ela fez alguma coisa?

Lauren : Não cara, porque ela chegou lá e apresentou, e pronto. (...)

L'enseignante-chercheuse : Pourquoi vous pensez que les gens ont eu cette réaction quand ils l'ont vue au Jornal Nacional ?

Lauren : Porque eles nunca veem... No ambiente de trabalho...

L'enseignante-chercheuse : Qui sont les journalistes, en général ? Comment ils sont ?

Lauren : Brancos.

L'enseignante-chercheuse : Et quand ils voient un noir, ou une femme noire, c'est quelque chose de différent, oui ? Pourquoi c'est différent ?

Anna W : Parce que...

Lauren : Pra mim não é diferente.

(...)

L'enseignante-chercheuse : Mais je voudrais savoir, pourquoi nous avons ce regard par rapport à une femme noire ? Parce que si Maju, elle était blanche, elle aurait subi des préjugés ? (...) Pourquoi vous pensez que la société a ce regard différent envers les noirs ?

Élèves : [ils n'y répondent pas]

L'enseignante-chercheuse : Aucune idée ? Quel est le problème d'avoir une femme noire au Jornal Nacional ?

Manoca : Tem que falar em francês ?

L'enseignante-chercheuse : Non, tu peux le dire...

Manoca : Porque sempre as pessoas negras, elas sempre estiveram nos cargos inferiores, elas nunca foram, estiveram, por exemplo, na televisão. Elas nunca tiveram cargos na qual eram expostas para todo mundo ver, então eu acho que as pessoas não...

Lauren : É as pessoas hoje em dia, elas ainda relacionam o negro com...

Manoca : Com inferioridade.

L'enseignante-chercheuse : Si on va voir par exemple les films, les feuilletons, quelle est la place des noirs ? Où sont les noirs ?

Washington : Le ménage.

José : As favelas, essas coisas.

(...)

L'enseignante-chercheuse : Quand on pense à un médecin. Il est comment ? Quelle est la première image qui vient à votre tête quand je dis 'médecin' ?

Washington : Il est blanc.

Lara : Blanc.

José : Il est homme.

L'enseignante-chercheuse : Classe sociale ?

Élèves : Riche.

(...)

L'enseignante-chercheuse : Chanteuse d'opéra ?

Élèves : Blanche.

Anna W : Gordinha.

L'enseignante-chercheuse : Chateuse de reggae ?

Lauren : Bob Marley, dread.

Johnson : Noire.

L'enseignante-chercheuse : Femme de ménage ?

Élèves : Noire.

Face aux positions de Lauren et Johnson sur le racisme subi par la journaliste noire dans les réseaux sociaux, l'enseignante-chercheuse les interroge sur les causes de cette discrimination. Lorsque Lauren affirme que la raison serait la couleur de la peau, elle apporte le racisme contre les noirs dû à la couleur, sans pour autant mentionner l'origine de ce préjugé. Washington réagit à ce discours mais démontre également ne pas comprendre pourquoi le racisme existe dans la société, ses origines et ses conséquences.

Dans le dialogue, Lauren apporte l'imaginaire social des possibles espaces professionnels occupés par les noirs qui n'englobent certainement pas les professions valorisées souvent exercées par les blancs. Face à la question sur le regard différent envers les noirs, Lauren déclare ne pas voir de différence, possiblement parce qu'elle n'en est pas consciente. Cela nous amène à ce que Hooks (2010) appelle la suprématie blanche. Selon l'auteure, « la suprématie blanche soutient l'hypothèse selon laquelle les noirs sont intellectuellement inférieurs ou pas égaux aux blancs » (HOOKS, 2010, p. 98)¹⁶. Cependant, l'auteure souligne que les

16 Traduction des auteures de : « *white supremacy underlies the assumption that black folks are intellectually inferior or not the equals of their white counterparts* ».

blancs ne veulent pas forcément placer les noirs en position de discrimination raciste, car les préjugés sont inconscients et fondés sur la suprématie blanche.

Face aux questions de l'enseignante-chercheuse sur les causes des préjugés envers les noirs, les élèves semblent chercher des réponses, mais ils ne prennent pas position. À un moment donné, le participant Manoca apporte une perception critique de la réalité faisant référence aux espaces sociaux occupés par les blancs et les noirs dans la société.

Au cours de l'interaction, l'enseignante-chercheuse continue à questionner et à rechercher des exemples de représentations des noirs qui renforcent leur infériorité. Washington et José apportent l'image des domestiques noires qui sont économiquement défavorisées. En effet, les femmes noires tendent à être représentées par les médias de manière stéréotypée à partir d'images issues de la période coloniale, que ce soit par la « domestique » ou la « mulâtre » sexualisée (CARNEIRO, 2004, p. 318)¹⁷. L'auteure affirme que les images de genre issues de ces représentations contribuent pour la dévalorisation sociale, esthétique et culturelle des femmes noires et la surévaluation des femmes blanches.

Lorsqu'on s'interroge sur les images qui viennent à l'esprit en évoquant certaines professions, on peut remarquer que les identités sociales de genre, de classe et de race/ethnie, sont bien construites dans l'imaginaire social des étudiants et correspondent surtout aux images propagées par les médias en général. Cependant, les médias peuvent aussi contribuer à la dénaturalisation des identités, notamment dans le cas de la journaliste Maria Júlia Coutinho. Autrement dit, même à un moindre degré, les médias ont également contribué avec de différentes représentations du genre, de la race/de l'ethnie dans des espaces plus privilégiés.

Étant donné que les attitudes racistes ne sont pas toujours conscientes, nous ne nous en rendons pas compte. À la fin du cours, l'enseignante-chercheuse avait demandé aux élèves s'ils se considéraient racistes. Quelques-uns ont répondu affirmativement. Mais lorsque l'on leur a demandé s'ils connaissaient quelqu'un de raciste, tous, sans exception, ont répondu *oui*. C'est le typique « racisme brésilien » : nous ne sommes pas racistes, mais nous connaissons quelqu'un qui l'est ; nous ne sommes pas racistes, mais nous considérons les noirs comme inférieurs (TELLES, 2003). Munanga (2013) renforce les difficultés rencontrées par les Brésiliens pour reconnaître le racisme, car il présente des particularités qui le différencient des manifestations rencontrées dans d'autres pays, comme aux États-Unis et en Afrique du Sud, par exemple. Selon

17 Traduction des auteures de : « doméstica » et « mulata ».

l'auteur, la famille, l'école, parmi d'autres institutions sociales, propagent le mythe de la démocratie raciale brésilienne, confirmant la conviction qu'il n'y a pas de racisme au Brésil. C'est ce que l'on peut voir dans l'Activité VIII analysée ci-dessous.

5.3 Activité VIII : Le racisme à la brésilienne

Dans la société brésilienne, le mythe de la démocratie raciale persiste encore. Cela donne la fausse impression que nous sommes tous égaux, avec les mêmes opportunités d'accès aux biens matériels et symboliques. Une telle conception nie les différences raciales ou ethniques, elle suggère un idéal implicite d'homogénéisation culturelle et de dissimulation des conflits raciaux (CRUZ ; RODRIGUES ; BARBOSA, 2011).

Dans l'interaction 3 ci-dessous, les élèves sont amenés à réfléchir sur le racisme dans notre société afin d'avoir accès à leurs perceptions sur la dynamique des identités raciales/ethniques au Brésil :

Interaction 3

L'enseignante-chercheuse : Alors, vous pensez que le Brésil est un pays raciste ?

Élèves : Oui.

L'enseignante-chercheuse : Pourquoi ?

Anna W : Oui, mais non comme les autres.

L'enseignante-chercheuse : Oui, Robervaldo.

Robervaldo : Parce que les noires personnes... Recebem ?

L'enseignante-chercheuse : Reçoivent.

Robervaldo : Reçoivent moins d'argent que les blanches personnes.

L'enseignante-chercheuse : Aham. Pourquoi vous pensez que le Brésil est un pays raciste ?

Anna W : Je ne pense que c'est raciste comme les autres pays en Europe.

L'enseignante-chercheuse : En Europe ? Quels autres pays ?

Anna W : France, Allemagne, l'Angleterre.

L'enseignante-chercheuse : Tu as déjà vu ou tu as déjà lu quelque chose ? Pourquoi tu penses que ces pays sont plus...?

Anna W : Parce que dans le Brésil il y a plus miscégénéation.

(...)

L'enseignante-chercheuse : (...) quand on parle de ce miscégénéation, on a l'impression que tout le monde est bien, qu'on est tous ensemble mais quand on va voir dans la réalité, où sont les blancs et les noirs ? (...) Par exemple, Anna W, dans ton école il y a des noirs ?

Anna W : Oui.

L'enseignante-chercheuse : Si tu compares les noirs et les blancs, quelle est la différence ?

Anna W : Il y a beaucoup de gens qui sont blanches que les noirs.

L'enseignante-chercheuse : Il y a plus de blancs que de noirs.

Anna W : Oui.

Dans cette interaction, les élèves démontrent reconnaître qu'il y a du racisme au Brésil. Anna W l'atténue et renforce le mythe de la démocratie raciale qui ne tient pas compte des

inégalités sociales dans le pays qui sépare les blancs des noirs et qui est directement liée à la race (CRUZ ; RODRIGUES ; BARBOSA, 2011).

En Europe, contrairement au racisme traditionnel, basé sur la hiérarchie des races, on trouve le racisme culturel ou le « néo-racisme » (SANTERINI, 2015, p. 1). Il est basé sur des différences culturelles, et peut se produire en raison de la couleur de la peau, de la religion, de la langue, c'est-à-dire, tout ce qui diffère de la culture du natif blanc. Le métissage entre les races nous donne la fausse impression qu'au Brésil le racisme est moins agressif ou impactant. Toutefois, bien qu'il ne se manifeste pas de la même manière que dans d'autres pays, le racisme brésilien est efficace et exclut également les noirs de la société, les empêchant d'accéder aux espaces les plus valorisés.

À un moment donné de l'interaction, nous avons discuté un peu plus sur le métissage social afin d'apporter une réflexion sur le contexte social des élèves, comme le prône Freire (2011). Une fois interrogés sur le nombre de noirs dans leurs écoles, ils ont constaté que la grande majorité des apprenants des écoles privées sont blancs, contrairement à ce que l'on peut voir dans les écoles publiques du pays où la population noire est plus importante.

La réflexion des élèves confirme la ségrégation sociale et raciale qui persiste au Brésil. De ce fait, les noirs n'ont souvent pas les moyens de payer leurs études dans des écoles privées. Cela démontre que, même si les barrières discriminatoires sont apparemment invisibles, elles fixent les espaces sociaux des blancs et des noirs dans la société brésilienne.

Tout au long de la discussion, nous avons réfléchi sur les différentes manières dont le racisme se manifeste dans nos pratiques sociales. En effet, lors de la préparation des cours, l'enseignante-chercheuse était anxieuse de s'informer le plus possible, non seulement pour se sentir en quelque sorte mieux préparée, mais aussi pour que les élèves puissent mieux visualiser les hiérarchies, les structures sociales, ainsi que l'organisation de la société, tout en y réfléchissant et, qui sait, en changeant leurs conceptions.

Néanmoins, il est important de prendre en compte nos croyances en ce qui concerne le rôle de l'enseignant. On croit parfois que nous devons changer les opinions des élèves afin de leur faire prendre conscience de la réalité qui les entoure. Pourtant Hooks (2013) et Munanga (2005) affirment que nous devons sensibiliser les apprenants. Cela signifie les laisser réfléchir par eux-mêmes. C'est à nous, éducateurs, d'offrir une ambiance favorable à la réflexion tout en essayant de comprendre comment les identités se sont construites dans le temps et dans l'espace (PENNYCOOK, 2001).

L'enseignement critique n'est pas prévisible, il n'y a pas de certitudes ou de réponses toutes faites. C'est un processus qui consiste à construire des connaissances et à questionner les pratiques sociales avec les élèves. À ce sujet, Lopes et Borges (2015) témoignent qu'un projet de formation avec des règles universelles devient impossible dans le sens où on ne peut pas garantir ou même prédire les comportements et les résultats, car l'interaction avec l'autre est imprévisible. Nous sommes des sujets formés par des identités multiples, changeantes et transitoires (HALL, 2014 ; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013 ; SILVA, 2014) et nous interagissons avec d'autres sujets dans des contextes sociaux différents.

Malgré les nombreux avantages que cette pratique pédagogique peut apporter, la développer en classe s'est avéré un grand défi pour l'enseignante-chercheuse. Nous partageons ici avec le lecteur ses réflexions et préoccupations à cet égard :

Je cherche à m'éloigner des pratiques pédagogiques traditionnelles, neutres et à faire évoluer les positions et les pratiques discursives des élèves [...] Dans mes cours, je me suis retrouvée en quête de problématisation constante en essayant de trouver un moyen pour que mes élèves puissent avoir accès à mes lectures et informations [...]. Mais, je me sens toujours perdue d'une certaine manière, ne sachant pas si je fais ce que je devrais vraiment le faire, si je parle plus au lieu d'entendre dans le but de partager cette connaissance (CAHIER DE NOTES, le 20 mai 2016).

Le plus difficile pour moi reste de trouver les bonnes questions pour obtenir ce que je voudrais des élèves [...] Je voulais apprendre à leur demander pourquoi ils pensent comme ils pensent [...]. C'est-à-dire, déconstruire l'argumentation avec d'autres questions qui les font réfléchir par eux-mêmes, sans que je donne trop d'explications et d'exemples (JOURNAL DE L'ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE, le 07 juin 2016).

En analysant les extraits du cahier que l'enseignante-chercheuse avait toujours sur elle pour prendre des notes sur la recherche, ainsi que les extraits du journal dans lequel elle écrivait ses impressions après chaque cours, il est possible d'observer son souci de changer sa pratique, ainsi que les conceptions des apprenants. En effet, dans la planification des cours, elle cherchait des données et des informations afin d'aider au développement de l'esprit critique des élèves, ainsi que pour obtenir des informations pour encourager les réflexions, organiser les idées, problématiser. Dans ce sens, les apprenants pouvaient résister et s'y opposer, ce qui encourageait davantage la discussion. Pour cela, depuis le début de la recherche, il y a eu une préoccupation pour créer un environnement de confiance et de respect dans la classe afin que chacun puisse s'exprimer librement.

Néanmoins, dans l'éducation critique, nous ne sommes pas responsables de changer les opinions, encore moins d'apporter des vérités absolues puisque les informations et les connaissances sont partielles, elles proviennent d'un contexte socio-historique spécifique. Notre rôle consiste donc à favoriser la problématisation des pratiques sociales. Cela dit, une autre question se pose : comment problématiser ? Comme souligné dans son journal, la préoccupation de l'enseignante-chercheuse était de savoir comment problématiser, quelles questions poser. Elle cherchait une « bonne » façon d'agir, d'interroger les apprenants. Encore une fois, nous comprenons que l'enseignement critique n'a pas de règles à suivre. En fait, ce sont les interactions en classe qui guident nos actions une fois que la façon dont nous agissons dépend aussi de l'autre.

La formation des enseignants est essentielle pour permettre au professeur de reconnaître les différentes possibilités d'agir en classe. Pourtant Lopes et Borges (2015) insistent sur le fait que, dans un projet de formation visant le changement social, il n'y a pas de règles ou de garanties, ni d'attentes basées sur une identité complète de ce qui signifie être enseignant et élève. En effet, nous cherchons à déconstruire et à (re)construire des pratiques sociales considérées comme solides et incontestables.

En guise de conclusion

Dans ce travail, les étudiants ont eu l'occasion de réfléchir sur différents événements à partir des situations quotidiennes. De ce fait, il a été possible de repenser la manière dont les identités de genre et de race/ethnie sont présentes dans la société et leurs conséquences dans la vie commune. Étant donné que les identités se construisent dans et par la langue, à travers les discours, la classe de langue devient un espace privilégié pour penser aux faits historiques, culturels et sociaux qui ont construit les pratiques sociales telles qu'elles sont (PENNYCOOK, 2001).

De plus, les réflexions ont favorisé des interactions et de nouveaux apprentissages qui vont au-delà de la langue en soi. Tout au long du semestre, les apprenants se sont sentis plus motivés à participer et à apprendre la langue française. Ils se sont d'ailleurs servis de cette langue pour exprimer leurs sentiments, pour penser et prendre conscience de leurs propres réalités, comme le prédit Freire (2011).

En même temps, il a été possible de remarquer que l'identité de l'enseignante-chercheuse changeait également. Cette profession demande constamment des réflexions, des évaluations de nos pratiques pour qu'elles soient de plus en plus fécondes et conscientes. Au cours de la recherche, on observe que, même inconsciemment, l'enseignante-chercheuse cherchait des réponses aux questions qui pouvaient être posées en classe. En d'autres termes, elle voudrait être préparée pour les cours, comme s'il y avait un moment où il serait possible d'être prête à toutes les situations. Elle essayait de ne pas laisser de lacunes, d'avoir des arguments solides, voire de convaincre. D'après l'enseignante-chercheuse, cette réaction est venue de ses expériences en tant qu'élève : dans la société, l'image du professeur détenteur du savoir, celui qui a des réponses toutes prêtes, est encore très forte. Une fois enseignante, elle a assumé inconsciemment ce rôle.

Lors de l'analyse des données, on réalise que, même cherchant à donner un espace aux apprenants pour se positionner et exprimer leurs opinions, l'enseignante-chercheuse se voyait parfois comme le détenteur de la vérité, comme s'il y avait une vérité absolue. Sans se rendre compte, elle a pris le rôle de quelqu'un qui devrait révéler la vérité sur les faits pour, qui sait, transformer les élèves. Elle croyait que c'était sa tâche, ayant construit cette image d'enseignant depuis son expérience d'élève.

De la même manière, elle cherchait également une clôture à la fin des activités, une sorte de morale à apprendre à la fin du cours. Dans notre vie, nous sommes amenés à tirer des conclusions de situations, que ce soit lors d'une conférence, dans une lecture ou dans des textes que nous produisons. Nous devons constamment conclure et clore des idées, des réflexions.

Sa pratique pédagogique allait au-delà de la problématisation. Il était important d'avoir et de voir des résultats. Cela l'a fait guider les cours sur certaines directions, comme si, à la fin, les élèves devaient avoir appris ce qui était prévu. Cela nous amène, encore une fois, à l'enseignement auquel nous sommes habitués : celui qui privilégie le contenu et qui prévoit, dans sa planification, un début, un milieu et une fin.

Dans cette perspective pédagogique, le rôle de l'enseignant n'implique pas d'avoir des réponses à tout. Son travail ne consiste pas à changer les opinions des apprenants mais plutôt à dénaturiser les identités. Cela dit, une autre question se pose : comment le faire ? Étant neutre, juste guidant la discussion ? Dénaturiser consiste à déconstruire ce qui est déjà donné en amont et à réfléchir au processus de construction des pratiques sociales en passant par les enjeux historiques, sociaux, culturels et politiques impliqués dans le processus. Ainsi,

l'enseignant ne se limite pas à être médiateur des apprentissages mais quelqu'un qui favorise les conditions de la dénaturalisation des pratiques sociales neutres.

Dans cette étude, l'enseignante-chercheuse a rencontré des difficultés pour agir en classe, puisqu'elle a assumé simultanément différents rôles : celui d'enseignante, d'éducatrice, de chercheuse, de participante, de femme brune brésilienne, entre autres. Ces rôles se mélangent et forment son identité. Selon les situations, nous les assumons, faisant prévaloir l'une ou l'autre. Au début de la recherche, elle croyait que son identité d'enseignante devait prédominer sur les autres, étant la protagoniste lorsqu'elle était en classe. Cependant, il n'est pas possible de les déconnecter ou de les laisser de côté, car elles sont en interaction, elles sont instables, contradictoires et transitoires (HALL, 2014 ; SILVA, 2014 ; WOODWARD, 2014).

Tout au long de cette étude, l'enseignante-chercheuse était pleine d'émotions et de désirs, comme le prévoit la méthodologie de la recherche-action qui reconnaît le caractère subjectif du chercheur qui est présent dans la recherche « avec tout son être émotionnel, sensible, axiologique » (BARBIER, 2007, p. 69)¹⁸.

Ainsi, la discussion des données nous amène à penser sur une pratique réflexive, notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignant qui est sensé offrir un environnement favorable aux apprenants pour exprimer leurs opinions et leurs points de vue sur les différentes pratiques sociales. Ce qui compte, c'est donc la problématisation elle-même, le processus et non pas le résultat. L'objectif est que l'enseignant puisse développer son travail de manière encore plus consciente afin de pouvoir, avec ses élèves, réfléchir et développer l'esprit critique sur les réalités et les préjugés.

Par ailleurs, nous croyons que cette approche qui se penche sur les situations de la vie quotidienne devrait être encouragée dans les formations afin que les enseignants aient l'opportunité de repenser leur pratique, favorisant la problématisation des questions identitaires. De cette manière, il pourrait amener les apprenants à construire leurs propres discours pour agir en faveur d'une société plus juste et plus égalitaire. C'est l'éducation comme pratique de la liberté (FREIRE, 2011), un enseignement qui permet les transgressions, « un mouvement contre les frontières et au-delà d'elles » (HOOKS, 2013, p. 24)¹⁹.

18 Traduction des auteures de : « *com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico* ».

19 Traduction des auteures de : « *um movimento contra as fronteiras e para além delas* ».

Il est toujours important de rappeler que la salle de classe est la configuration de la société, c'est un espace de construction identitaire. Par conséquent, les apprenants qui y sont présents interagissent et se reconstruisent en tant que sujets. L'école devient ainsi un espace propice pour travailler sur les différences et les configurations de la société. Cela nous amène au concept d'école conçue par John Dewey qui ne la voit pas comme un espace d'apprentissage pour la vie, mais comme la vie elle-même.

CRediT

Reconnaissances: Ce n'est pas applicable.

Financement: Ce n'est pas applicable.

Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.

Approbaton éthique: Ce n'est pas applicable.

Contribution des auteurs:

Denise Gisele de Britto Damasco - Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Calcul/logiciel, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original).

Walesca Afonso Alves Pôrto - Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

Références

- BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BEAUVOIR, S. *Le deuxième sexe*. Tome 1. Paris : Gallimard, 1949.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOPES LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 151-172.
- CARNEIRO, S. *A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista*. In: MUNANGA, K. (Org.). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. v. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 286-336.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier, 2001.
- CRUZ, A. C. J.; RODRIGUES, T. C.; BARBOSA, L. M. A. *Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos*. In: BARBOSA, L. M. A. (Org.). *Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 11-37.

- DAMASCO, D. G. B. de; WELLER, W. “Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: Línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal. In: WELLER, Wivian; BENTO, André Lúcio (org.). *Ensino médio público no Distrito Federal: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: [<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/50>]. Acesso em: 14 nov. 2021.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y, S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIALLO, R. *Racisme : mode d’emploi*. Madrid : Unigraf S. L., 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: _____. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 19-50.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 79 p.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 483-502.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HOOKS, B. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York, London: Routledge, 2010.
- _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- _____. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de pesquisa*, Brasília, v. 45, n. 157. p. 486-507, jul./set. 2015.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.). *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades*. São Paulo: Pontes, 2013, p. 17-60.

- MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 15-20.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *Tesol Quarterly*, Ontário, v. 35, n. 2, p. 307-322. 2001.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- _____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.
- REIS, S.; D'ALMAS, J.; MANTOVANI, L. Leituras críticas para transformação do cotidiano. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 125-150.
- SANTERINI, M. *Reconnaître et prévenir le néo-racisme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2015. Disponível em: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-fr.asp?FileId=21803>. Acesso em: 15 out. 2020.
- SILVA, T. T. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- TILIO, R. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 121-143.
- URZÊDA FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 07-72.